



V SEMINÁRIO

**PROCESSOS FORMATIVOS
E DESIGUALDADES SOCIAIS**

IV SEMINÁRIO DE EGRESSOS



V SEMINÁRIO

**PROCESSOS FORMATIVOS
E DESIGUALDADES SOCIAIS**

IV SEMINÁRIO DE EGRESSOS

TRABALHOS APRESENTADOS

NITERÓI
INTERTEXTO
2021

© 2021 by Euridice Hespanhol Macedo Pessoa; Fernanda Cabral de Oliveira;
Glásiele Lopes de Carvalho Ribeiro; Helena Amaral da Fontoura (organizadoras).

Direitos desta edição reservados à Intertexto Editora.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem
autorização expressa da Editora.

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

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S471	Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais (5 : 2021 : Rio de Janeiro). Trabalhos apresentados. Niterói: Intertexto, 2021. 608 p. : il. ; 30 cm. Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7964-099-5 1. Professores - Formação. I. Seminário de Egressos (4 : 2021 : Rio de Janeiro). II. Título. CDD 370.71
------	--



Intertexto Editora e Consultoria
E-mail: intertextoeditora@terra.com.br
Site: www.intertextoeditora.com.br

**COMISSÃO ORGANIZADORA DO V SEMINÁRIO
PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES
SOCIAIS**

- IV SEMINÁRIO DE EGRESSOS

Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira
Prof. Dra. Helena Amaral da Fontoura
Prof. Dra. Mairce da Silva Araujo
Prof. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Prof. Dra. Nilda Guimarães Alves
Ayama Vera Araujo Prado - Mestranda em Educação FFP-
UERJ
Clarissa Quintanilha - Doutoranda PPG-EDU
Érica Renata Vilela de Moraes - Doutoranda PPG-EDU
Eurídice Hespanhol Macedo Pessoa - Mestre em Educação
FFP-UERJ
Fernanda Cabral de Oliveira- Mestranda PPG-EDU
Lucas Salgueiro Lopes – Mestrando PPG-EDU
Lucia Maria Gonçalves de Andrade – Mestranda PPG-EDU
Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro – Doutoranda PPG-EDU
Flaviane Coutinho Neves Americano Rego - Mestre em
Educação FFP-UERJ
Victoria Guilherme Guedes de Moura - Mestre em
Educação FFP- UERJ

Eurídice Hespanhol Macedo Pessoa
Fernanda Cabral de Oliveira
Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro
Helena Amaral da Fontoura
(Organizadoras)

COMISSÃO ESPECÍFICA DO PRESENTE VOLUME

Eurídice Hespanhol Macedo Pessoa - Mestre em Educação
Fernanda Cabral de Oliveira- Mestranda PPG-EDU
Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro – Doutoranda PPG-EDU
Prof. Dra. Helena Amaral da Fontoura

CONSELHO CIENTÍFICO

**Eixo de Formação Professores (as), História, Memória e
Práticas Educativas**

Adriana Varani (FE/UNICAMP)
Alexandra Garcia Lima (FFP/UERJ)
Ariadne Ecar (USP/UNIB)
Domingos Nobre (UFF)
Helena Amaral da Fontoura (FFP/UERJ)
Lenir Silva Abreu (UFSP)
Lucilia Lino (UERJ)
Luiz Fernando Conde Sangenis (FFP/UERJ)
Mairce da Silva Araújo (FFP/UERJ)
Marilene Santos (UFS)
Martha Prata-Linhares (UFTM)
Peter Mainka (Universidade de Würzburg, Alemanha)
Sonia Câmara (FFP/UERJ)
Vania Leite (FFP/UERJ)

**Eixo de Políticas, Direitos, Desigualdades, Resistências
e Criação**

Adilson de Ângelo (UDESC/SC)
Alessandra Nicodemos (UFRJ/RJ)
Andreia Teixeira Ramos (UFES/ES)
Anelice Ribetto (FFP/UERJ)

Arthur Vianna Ferreira (FFP/UERJ)
Carlos Soares Barbosa (FFP/UERJ)
César Donizetti Pereira Leite (UNESP Rio Claro)
Denize Sepulveda (FFP/UERJ)
Jaqueline Ventura (UFF/RJ)
Marcia Soares de Alvarenga (FFP/UERJ)
Maria Tereza Goudard Tavares (FFP/UERJ)
Nilda Guimarães Alves (FFP/UERJ)
Rosa Malena de Araújo Carvalho (UFF/ (FFP/UERJ)
Rosimeri de Oliveira Dias (FFP/UERJ)
Teresa Gonçalves (UFRJ/RJ)

**NITERÓI
2021**



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
---------------------------	-----------

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS), HISTÓRIA, MEMÓRIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

OS CAMINHOS DE UMA GESTÃO NA AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	16
Adriana Freitas Salomão	

NARRATIVAS E ELOS ENTRE MESTRANDAS EM PESQUISA FORMAÇÃO	22
Alessandra da Silva Rezende Souza Martins	
Ana Paula Correia	

O CURRÍCULO INSTITUCIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SILVA JARDIM PERANTE AS PECULIARIDADES DOS ALUNOS DAS ESCOLAS DO CAMPO	29
Ana Paula Santana	

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FRANCISCANA SOB A ÓTICA DO FAZER HISTÓRIA DE FOUCAULT	35
André Ricardo Gan	

MESTRADO EM TEMPO DE PANDEMIA: HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO	43
Bianca de Macedo Abreu	

PASSADO, PRESENTE E FUTURO: REFLEXÕES DOCENTES E DISCENTES TRANSDISCIPLINARES COM AS MANDALAS CRIATIVAS.....	50
Clarissa Moura Quintanilha	

ANTES E DEPOIS DO “TEMPO EM SUSPENSÃO”: O QUE APRENDEMOS SOBRE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
Débora Assumpção dos Santos Rodrigues	

SECULARIZAÇÃO À BRASILEIRA: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA POPULAR, RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA E LAICIDADE DA ESCOLA PÚBLICA	65
Eneida da Silva Fiori	

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO MODELO DA RACIONALIDADE CRÍTICA.....	72
Érica Renata Vilela de Moraes	
Luiz Fernando Conde Sangenis	

ESPAÇOSTEMPOS DE UMA ESCOLA REAL/VIRTUAL UM OLHAR PARA OS COTIDIANOS EM TEMPOS DE PANDEMIA	79
Evelin Claro	
Tamiris Siqueira Marinho	

PANDEMIA, ESCOLA PÚBLICA E MODOS OUTROS DE FAZER ESCOLA	85
Fabiana Rodrigues de Souza	

CARTA AOS PROFESSORES INICIANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	91
Flaviane Coutinho Neves Americano Rego	

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FRANCISCANA NO BRASIL COLONIAL: O USO DA IMAGÉTICA NA EDUCAÇÃO POPULAR	99
Geiziane Angelica de Souza Costa	

PRÁTICA REFLEXIVA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	106
Gisele Rainha Pontes Ponciano Priscila de Souza Nascimento	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PROCESSO DE DESCARACTERIZAÇÃO E DESMONTE: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA GESTÃO EDUCACIONAL.....	113
Izabel Cristina Marçal Gonçalves Jacqueline de Oliveira Duarte Ferreira Lucilia Augusta Lino	
SER ANALFABETO EM UMA SOCIEDADE GRAFOCÊNTRICA: A EJA COMO PROPOSTA EMANCIPATÓRIA.....	121
Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão	
A ESCRITA DE NARRATIVAS DOCENTES NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	128
Jane Marchon Cordeiro Celestino	
“VIVIOGRAFIA” E TEMATIZAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA PESQUISA NARRATIVA NO CAMPO EDUCACIONAL	134
Laís Lemos Silva Novo Pinheiro Helena Amaral da Fontoura	
AS DESIMPORTÂNCIAS VIVIDAS NO COTIDIANO: VALORIZAÇÃO DA DIMENSÃO POLÍTICA POR MEIO DE PERFORMANCES	142
Leonardo Albuquerque	
MEUS PROCESSOS FORMATIVOS COMO PROFESSORA DE INGLÊS, EGRESSA DA FFP/UERJ, QUE TRABALHA COM A EJA.....	149
Letícia Miranda Medeiros	
CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR: UMA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA	159
Letícia Pacheco Trotte	
A ESCOLA S(EM) MOVIMENTO EM TEMPO DE PANDEMIA	166
Lidia Soares Pereira	
NARRATIVAS SOBRE ESTÁGIO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	172
Liliane Sant'Anna de Souza Maria	
A ORDEM MERCEDÁRIA E SUA ATUAÇÃO EDUCACIONAL NO ANTIGO ESTADO DO GRÃO-PARÁ E MARANHÃO	179
Lucia Maria Gonçalves de Andrade	
CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS ESTÉTICOS.....	187
Luziane Patricio Siqueira Rodrigues	
ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	193
Maria Roseli Vianna Pereira	
O SABER MEDIDO: OS TESTES ABC COMO ESTRATÉGIA ESTATAL DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DOS ESCOLARES NA DÉCADA DE 1930.....	198
Milena de Melo Silva	
O RÁDIO E SUAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS E INCLUSIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: DE VOLTA AO COMEÇO	207
Niely Natalino de Freitas Leyendecker Rosa Maria Garcia Monaco	

NAVEGANDO PELO MAR DAS NARRATIVAS	215
Pâmela Cristina Tavares Priscila Marques Mateus da Silva	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PLANOS DE ENSINO DO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE/IFMT/CAMPUS BELA VISTA	221
Paulino Ferreira Filho Helena Amaral da Fontoura	
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O CONTEXTO DA PRÁTICA EM DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FLUMINENSES	229
Priscila de Souza Costa Couto Lucília Augusta Lino	
O PENSAMENTO OBRAS DE PAULO FREIRE NAS TECITURAS NARRATIVAS FORMATIVAS DE/EM DIÁLOGOS PELA AMÉRICA LATINA	236
Regina Aparecida Corrêa Trindade	
A ATUAÇÃO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO E O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR	243
Renata Ferreira de Souza	
ESCREVIVÊNCIA E ESCRITA FORMAÇÃO: MODOS OUTROS DE NARRAR AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES	250
Roberta Dias de Sousa Danusa Tederiche Borges de Faria	
COMUNIDADE DE PRÁTICA EM UMA ESCOLA DE NITERÓI	258
Silvana Capobiango Pedrosa Cerqueira	
PANDEMIA, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE MATEMÁTICA: QUAL AMANHÃ POSSÍVEL?	265
Simone de Miranda Oliveira França Vania Finholdt Angelo Leite	
O INSTITUTO PROFISSIONAL FEMININO ORSINA DA FONSECA E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	273
Tereza Vitória Fernandes Alves	
MEMORIAL: UM SONHO QUE NASCEU NO LIXO	281
Vanessa Vianna Santos	
ECOS DO PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA (1929): UM OLHAR A PARTIR DOS PERIÓDICOS	287
Victoria Guilherme Guedes de Moura	
 POLÍTICAS, DIREITOS E DESIGUALDADES, RESISTÊNCIA E CRIAÇÃO 	
POSSÍVEIS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INCLUSÃO DIGITAL EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES	296
Adam Alfred de Oliveira Arthur Vianna Ferreira	
O ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA E INDÍGENA AOS ESPAÇOS DE ESCOLARIZAÇÃO E O CARÁTER EDUCATIVO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	302
Adrielle Lisboa Martinha Mendonça	
A IMPORTÂNCIA DE UMA FORMAÇÃO ANTIESPECISTA NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE	309
Ana Luiza Gonçalves Dias Mello	

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NA RESISTÊNCIA E NAS LUTAS DA CLASSE TRABALHADORA	316
Ana Valéria Dias Pereira Marcia Soares de Alvarenga Maria Beatriz Lugão Rios	
A PRODUÇÃO DE OFICINAS DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	322
Arina Martins	
DISPOSIÇÃO A PESQUISA, UMA CARTOGRAFIA ENTRE PROCESSOS DE FORMAÇÃO	331
Ayama Vera Araujo Prado	
PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO DO ENSINO: PISTAS PARA PENSAR A DIFERENÇA E A PRODUÇÃO DA DOENÇA NA ESCOLA.....	339
Bruna Pontes	
O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM SÃO GONÇALO: INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DAS INFÂNCIAS NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO/RJ?	348
Carla Verônica Corrêa Cardoso	
A IMPORTÂNCIA “DO ATO” DE LER EM PAULO FREIRE E BAKHTIN	356
Carlos César de Oliveira	
EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA, O QUE PENSAR SOBRE O DIREITO À CRECHE PARA AS CLASSES POPULARES?	364
Carolina Silva de Alencar	
APROXIMAÇÕES ENTRE TEATRO, ESCOLA PÚBLICA E OS VÁRIOS TEMPOS... ..	370
Caroline da Silva	
O FAZER CARTOGRÁFICO NUMA PESQUISA QUE SE PROPÕE PAISAGENS TECIDAS NA DIFERENÇA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DO MÉTODO.....	377
Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva	
POR ENTRE DIÁRIOS DE PESQUISA: CARTOGRAFIA DO CAMINHAR COM ESTUDANTES DITOS DEFICIENTES E INDISCIPLINADOS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT	384
Débora de Souza Santos Madeira	
QUESTÕES DE GÊNERO, CLASSE, RAÇA E FORMAÇÃO EDUCACIONAL NO INÍCIO DO SÉCULO XX, NO ROMANCE CORREIO DA ROÇA DE JÚLIA LOPES DO ALMEIDA.	392
Eurídice Hespagnol Macedo Pessoa	
A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO GONÇALO/RJ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO E FINANCIAMENTO	399
Fabiana Pessanha Mônica Motta	
A VEIA EMPREENDEDORA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NOVO TIPO.....	408
Filipe Cavalcanti Madeira	
AÇÃO NOVOS CAMINHOS COMO PROCESSO FORMATIVO DAS JUVENTUDES NO BRASIL	415
Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro	
ESCOLA SEM PARTIDO, MILITARIZAÇÃO E HOMESCHOOLING: A AGENDA NEOCONSERVADORA PARA A EDUCAÇÃO.....	422
Handerson Fábio Fernandes Macedo	
QUE HISTÓRIA É ESSA QUE PRECISA SER CONTADA? CARTOGRAFIA AFETIVA DOS ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS EM UM PERÍODO PANDÊMICO	430
Helenice Lopes Ribeiro Gomes	

CORPOREIDADES, ESCRIVÊNCIAS E MÚLTIPLAS EXISTÊNCIAS: ENUNCIÇÕES E NARRATIVAS DE ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....	438
Jéssica Montuano Gonçalves Ramos Mattos	
UM OLHAR SOBRE O LÚDICO, AS QUESTÕES DE GÊNERO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO, RJ	445
Joana Nély Marques Bispo	
CONJUNTURAS QUILOMBOLAS NO GOVERNO BOLSONARO.....	453
Jorlandro Augusto Louzada	
ESCOLA REGULAR: É O DESLUGAR OU NÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA?.....	460
Jussara Silva Cavalcante	
EDUCAÇÃO NA CIDADE: POLÍTICA EDUCACIONAL EM SÃO GONÇALO (1963-1967).....	469
Karyne Alves dos Santos	
CORPOREIDADES NEGRAS: IMPACTOS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	478
Lara Holmes de Rezende Serrano	
O QUE MOVEU E MOVE UM PROJETO TEATRAL NA E. M. PAULO FREIRE, EM NITERÓI?	484
Líbia Busquet	
AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIAS DE EDUCADORES SOCIAIS ATUANTES NO COMPLEXO DO SALGUEIRO.	492
Lucas Salgueiro Lopes	
REFORMA DO ENSINO MÉDIO, GESTÃO DEMOCRÁTICA, PPP, CIDADANIA: ALGUMAS REFLEXÕES	500
Maria de Fátima Rodrigues Torres de Oliveira Mello	
PERCURSOS DE UMA PROFESSORA ANTIRRACISTA: EM HONRA ÀS MULHERES DE MINHA ANCESTRALIDADE, SIGO CAMINHANDO!	507
Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA NA CIDADE DE SÃO GONÇALO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	515
Márcia Lucas de Oliveira	
TECENDO ELEMENTOS SOBRE A JUVENILIZAÇÃO DA EJA NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RJ	523
Marcos Vinicius Reis Fernandes	
ENCCEJA E SISTEMA SOCIOMETABÓLICO DO CAPITAL: INDICAÇÕES DE UMA INTER-RELAÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE	529
Nadia Batista Corrêa	
CONTA PRA MIM – GUIA DE LITERACIA FAMILIAR: QUESTÕES SOBRE POLÍTICAS DE LEITURA PARA A INFÂNCIA NO BRASIL	536
Naila de Figueiredo Portugal	
O QUE NOS APONTAM AS PEDAGOGIAS DO SUL? POR UMA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS PÚBLICA, POPULAR E DECOLONIAL	545
Nayara Alves Macedo	
IMPACTOS DA PANDEMIA NUMA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE NITERÓI: O QUE ESTAMOS APRENDENDO COM A PEDAGOGIA DO VÍRUS?	552
Patrícia Gonçalves Bastos	

PERTURBAÇÕES DA NORMALIDADE: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA PENSAR AS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA ESCOLA BÁSICA.....	558
Raquel Monteiro	
OS AVANÇOS E DESAFIOS SOBRE A QUESTÃO RACIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL – UM ESTUDO A PARTIR DA LEI Nº 10.639/03.....	567
Rejane Lúcia Amarante de Macedo	
CONTRA A MARÉ: PROJETOS DE VIDA E PERMANÊNCIA NA ESCOLA DE ALUNOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA) II, FUNDAMENTAL, DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.....	574
Roberto da Silva Santos	
AS MINORIAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA: A OFENSIVA BOLSONARISTA À EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	581
Rodrigo de Moura Santos	
TRAJETÓRIAS POÉTICAS DE UM DIÁRIO INSUBMISSO ENTRE A PRETA E O VIADO.....	588
Sheila Martins Renan Corrêa	
O QUE AS EXPERIÊNCIAS PRODUZIDAS NOS ENCONTROS ENTRE PROFESSORA E ESTUDANTES - NA PANDEMIA - NOS FAZEM PENSAR?	597
Vívian Padial Leão	
TRABALHOS EM PODCAST OS JOVENS ESTUDANTES E A LUTA CONTRA AS REFORMAS NEOLIBERAIS	605
Gabriela Silva	
CURRÍCULOS E COTIDIANOS – ESPECIAL ESTUDANTES E EGRESSOS FFP	605
Fernanda Cavalcanti de Mello Rafaela Rodrigues Marcelo Machado Renata Rocha Thamy Lobo	
BIOGRAFEMANDO UM ENCONTRO	605
Sara Busquet	
SOBRE OS AUTORES:	606

APRESENTAÇÃO

O educador precisa reeducar-se e transformar-se, para deixar de ver suas tarefas e as funções da educação sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes. E para ser o agente orgânico de uma revolução educacional [...]

(FERNANDES, 2020, p. 39).

Este livro é resultado do conjunto de trabalhos escritos e em audiovisual submetidos e aprovados no V Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais – IV Seminário de Egressos realizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGedu-FFP/UERJ).

Para fins didáticos, os trabalhos deste livro foram organizados em dois eixos, conforme as linhas de pesquisa do Programa. Assim, o eixo 1 foi intitulado “Formação de Professores(as), História, Memória e Práticas Educativas” e, o eixo 2 recebeu como título “Políticas, Direitos e Desigualdades, Resistência e Criação”.

Como proposto na apresentação do evento, o eixo 1, dividido em 37 trabalhos escritos, contempla práticas educativas; profissionalização e saberes docentes; história e memória dos diferentes sujeitos escolares e das instituições envolvidas; patrimônio histórico-cultural e suas relações com a escola como instância de socialização, preservação e produção cultural; cotidianos escolares e criação de currículos; cibercultura, criação de artefatos tecnológicos; trabalho docente, ensino remoto e práticas educativas em tempos de pandemia; gestão escolar e democracia nos cotidianos escolares.

Aqui, apresentamos as ideias centrais de cada trabalho, os quais expõem movimentos iniciais de pesquisa, pesquisas em andamento, resultados parciais de dissertações e teses e, dissertações concluídos por mestres formados pelo PPGedu-FFP/UEJ, visto que a primeira turma de doutorado do Programa teve início em 2020.

O trabalho elaborado por Adriana Freitas Salomão aborda possibilidades de uma gestão na avaliação no ensino fundamental; o produzido por Alessandra da Silva Rezende Souza Martins e Ana Paula Correia reflete acerca do processo de “pesquisaformação”, entrelaçando as vivências cotidianas em setores da educação entre o trabalho pedagógico e administrativo; o de Ana Paula de Santana apresenta as impressões de uma orientanda pedagógica atuante nas escolas de modalidade do Campo no município de Silva Jardim – RJ, no período da pandemia da Covid-19; o escrito por André Ricardo Gan discute a genealogia como método histórico, no campo da educação brasileira franciscana; o de Bianca de Macedo Abreu narrou os movimentos que aconteceram durante o curso de mestrado na FFP/UERJ ao longo de 2020-2021 pelas memórias da autora, levando em conta as mudanças na modalidade de ensino das aulas; o de Clarissa Moura Quintanilha aborda reflexões docentes e discentes transdisciplinares com as mandalas criativas; o de Débora Assumpção dos Santos Rodrigues trouxe contribuições a respeito das práticas da/na educação infantil e suas especificidades; o de Eneida da Silva Fiori busca responder a questões sobre as relações entre cultura popular, religiosidade afro-brasileira e laicidade da escola pública; o elaborado por Érica Renata Vilela de Moraes e Luiz Fernando Conde Sangenis propõe um ensaio sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 na formação inicial dos professores; o das autoras Evelin Claro e Tamiris Siqueira Marinho reflete sobre

processos de produção curricular na conjuntura da pandemia; o de Fabiana Rodrigues de Souza também traz como temática “pandemia e escola pública”; o de Flaviane Coutinho Neves Americano Rego apresenta uma carta aos professores iniciantes da educação básica do município de Maricá; em relação ao trabalho de Geiziane Angelica de Souza Costa, o mesmo oferece um estudo sobre as ordens religiosas Franciscanas no Brasil e sua importância desde a colonização; o das autoras Gisele Rainha Pontes Ponciano e Priscila de Souza Nascimento objetivou compreender o conceito de Prática Reflexiva no desenvolvimento profissional docente; o das autoras Izabel Cristina Marçal Gonçalves, Jacqueline de Oliveira Duarte Ferreira e Lucilia Augusta Lino apresenta movimento de duas pesquisas em andamento, as quais estudam o impacto das políticas educacionais na produção e superação das desigualdades sociais; o de Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão expõe a dificuldade de ser analfabeto em uma sociedade grafocêntrica; Jane Marchon Cordeiro Celestino apresenta a escrita de narrativas docentes como proposta de formativa das professoras da Educação Infantil no município de Itaboraí; o escrito por Laís Lemos Silva Novo Pinheiro e Helena Amaral da Fontoura aborda a *vivografia* e tematização como possibilidades para pesquisa narrativa no campo educacional; o trabalho de Leonardo Albuquerque aborda a valorização da dimensão política por meio de performances; o de Letícia Miranda Medeiros, autobiográfico, demonstra a trajetória acadêmica e profissional da autora enquanto professora de Inglês, o de Letícia Pacheco Trotte, também autobiográfico, apresenta contribuições de um grupo de pesquisa em educação matemática na formação do pesquisador; o de Lidia Soares Pereira expressa a importância do papel da escola e a relevância da função social no diálogo e nas trocas de saberes, como também da viabilidade do compartilhamento das atividades sociais e culturais; o de Liliane Sant’Anna de Souza Maria apresenta narrativas sobre estágio docente em educação de jovens e adultos (EJA); já Lucia Maria Gonçalves de Andrade escreveu sobre uma pesquisa que busca trazer maior elucidação sobre a atuação educacional dos mercedários na Capitania do Maranhão e Grão-Pará, iniciada na cidade de Belém, no século XVII; o trabalho de Luziane Patricio Siqueira Rodrigues compartilha um recorte da pesquisa de doutorado, que busca investigar os sentidos atribuídos pelas professoras às práticas propostas com crianças de 2 a 5 anos de idade; o texto de Maria Roseli Vianna Pereira aborda questões relacionadas à alfabetização em uma concepção discursiva, constitutiva da subjetividade humana; o de Milena de Melo Silva analisa como as Teses do ABC foram incorporadas aos processos educacionais na década de 1930; o texto das autoras Niely Natalino de Freitas Leyendecker e Rosa Maria Garcia Monaco apresenta propostas de ensino que têm o rádio como meio facilitador de acesso ao conhecimento; o trabalho de Pâmela Cristina Tavares e de Priscila Marques Mateus da Silva reflete sobre as práticas das professoras pesquisadoras tendo como gênero textual e metodologia da pesquisa a narrativa; o trabalho de Paulino Ferreira Filho e Helena Amaral Fontoura visa compreender os registros relacionados à Educação Ambiental (EA) nos Planos de Ensino do Curso Técnico de Meio Ambiente Integrado ao Nível Médio no Campus Bela Vista do IFMT; o trabalho de Priscila de Souza Costa Couto e Lucilia Augusta Lino busca compreender as concepções de formação de professores implementadas pelo MEC, a partir de 2016; o texto de Regina Aparecida Correia Trindade recupera em Alípio Casali o sentido de legado, sobretudo como crítico aos processos coloniais presentes na história da América Latina; o de Renata Ferreira de Souza objetiva discutir os desafios e as possibilidades da atuação do orientador pedagógico diante do desafio da escola como espaço formativo para os professores; o proposto por Roberta Dias de Sousa e Danusa Tederiche Borges de Faria apresentou como temática a “escrevivência” e a “escritaformação” como outros modos de narrar

as experiências docentes; o texto de Silvana Capobianco Pedrosa Cerqueira investigou uma Unidade Escolar Municipal de Ensino Fundamental – 1º ciclo, enquanto instituição produtora de conhecimento no município de Niterói, analisando o fazer diário as práticas individuais, coletivas e colaborativas; o texto apresentado por Simone de Miranda Oliveira França e Vania Finholdt Angelo Leite oferece uma análise reflexiva sobre os impactos que a pandemia da covid 19 causou, na eminência de se realizar compulsoriamente um sistema remoto de ensino, dando ênfase à formação docente e ao ensino de matemática; o trabalho de Tereza Vitória Fernandes Alves discute a trajetória de uma docente que atuou no Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca (IPOF) entre 1912 e 1930; o penúltimo trabalho desse eixo, de autoria de Vanessa Vianna Santos é um memorial descritivo, uma autobiografia que analisa e critica acontecimentos sobre a trajetória pessoal, acadêmica e profissional; o último trabalho, de Victoria Guilherme Guedes de Moura, analisa o que foi noticiado nos periódicos em circulação durante o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia.

Já no eixo 2 temos a produção de processos educativos escolares e não-escolares; tensões entre desigualdades presentes nas lutas por direitos à educação; a formulação de políticas públicas no campo social e educacional mais amplo; retrocessos conservadores no campo educacional; a formulação de políticas educacionais para crianças, jovens e adultos e suas diferentes escalas de implementação; questões de classe, gênero, raça e seus atravessamentos na escola; diferença e alteridade na Educação; trabalho, escola e juventudes; resistência e criação dos “praticantespensantes” dos processos curriculares, em “açõespensamentos” éticos, estéticos e políticos.

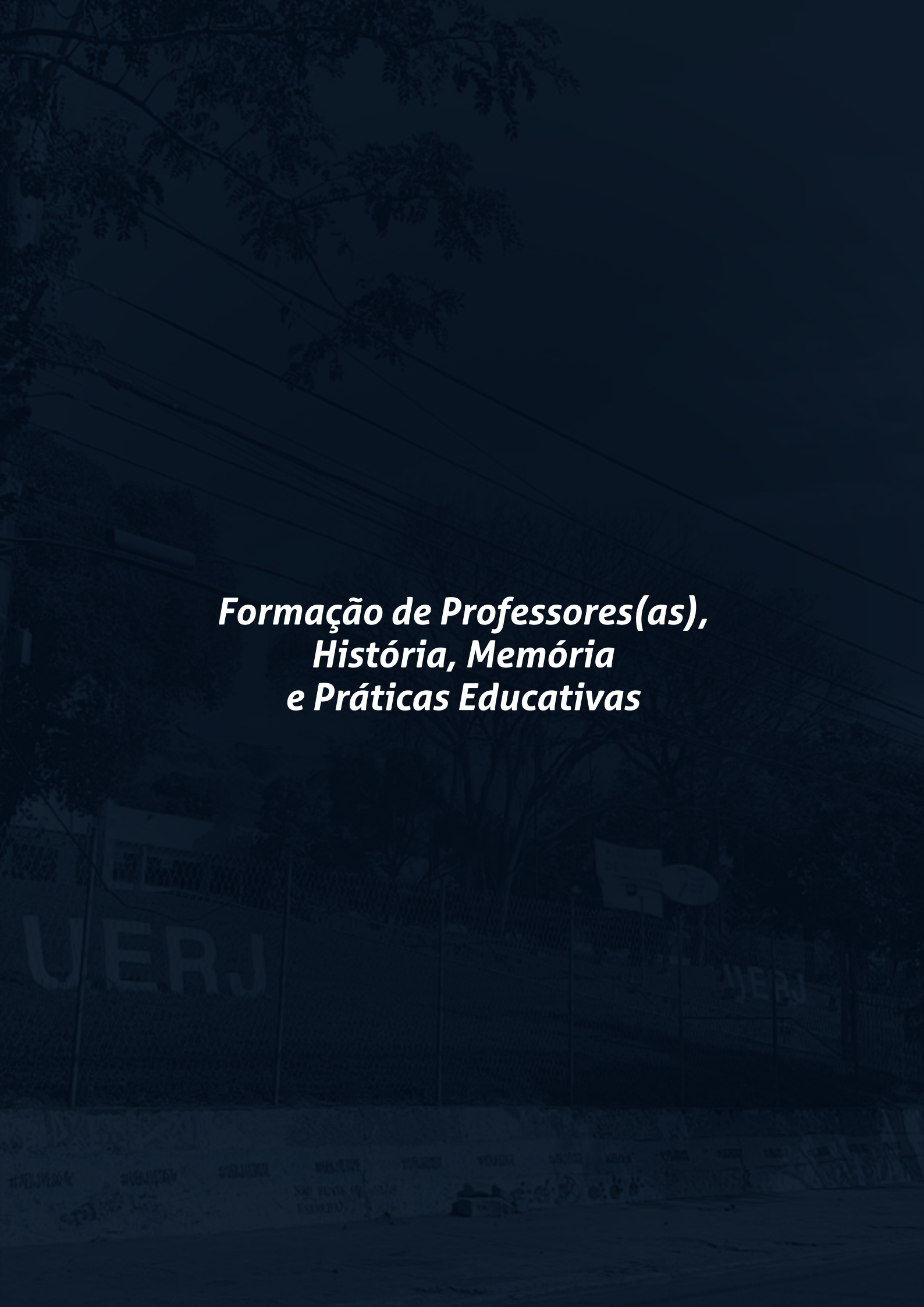
Passamos a apresentar as ideias centrais dos trabalhos inscritos no eixo 2, bem como as abordagens iniciais de pesquisas em andamento, resultados parciais de dissertações e /ou concluídas por mestres e teses ainda em conclusão, uma vez que o curso de doutorado, implantado em 2019, ainda não tem sua primeira turma formada.

O trabalho de Adam Alfred de Oliveira e Arthur Vianna Ferreira é uma pesquisa em andamento que visa compreender as representações sociais dos educadores que atuam nas áreas de tecnologia digital num contexto social de baixa renda; o artigo de Adrielle Lisboa e Martinha Mendonça faz uma análise sobre o acesso das populações indígenas e negras à educação, trazendo os movimentos sociais como fomento de luta e resistência; o texto apresentado por Ana Luiza Gonçalves Dias Mello apresenta uma análise do conceito de “especista” e “antiespecista” em relação aos animais não humanos e os relacionamentos dos mesmos nos diversos contextos humanos; o texto elaborado por Ana Valéria Dias Pereira, Marcia Soares de Alvarenga, Maria Beatriz Lugão Rios traz uma reflexão sobre conceitos relacionados à “Educação”, através de estudos realizados no livro *Pedagogia do Oprimido* do educador Paulo Freire; o trabalho de Arina Martins traz uma pesquisa de mestrado que foi realizada com estudantes surdos da Escola Municipal Paulo Freire; temos em Ayama Vera Araújo Prado uma escrita voltada para o ato de pesquisar, envolvendo processos de formação e apresentando o projeto Munduca Futuro do município de Maricá/RJ; o trabalho de Bruna Pontes traz como tema central a “medicalização” do ensino, refletindo sobre importantes conceitos que vão desde inclusão, normalidade, diferença até medicalização; no texto de Carla Verônica Corrêa Correa encontramos uma pesquisa que tenta mostrar a relação entre o Estatuto da criança e do adolescente e sua aplicação no Município de São Gonçalo em relação ao contingente de crianças de 0 a 5 anos, perpassando pelos temas das desigualdades sociais e os agravantes do período pandêmico; nas páginas escritas por Carlos César de Oliveira há uma aproximação da importância do ato

de ler que une os pensamentos de Paulo Freire e Bakhtin envolvendo o ato em movimento que promove diálogos do pensar e do escrever; o trabalho de Carolina Silva de Alencar faz uma cuidadosa reflexão sobre os tempos de pandemia, educação e o direito à creche em relação às classes populares; já em Caroline da Silva Barbosa temos um texto provocativo que reflete sobre teatro e escola, abordando práticas do cotidiano escolar, questões históricas e diversos contextos/tempos; podemos ler no texto de Daiana Pilar Andrade de Freitas que seu estudo é feito através de conversas com alunos do Instituto Benjamin Constant em pandemia, uma pesquisa cartográfica que propõe paisagens tecidas nas diferenças ; o texto de Débora de Souza Santos Madeira propõe uma reflexão sobre sua experiência com alunos do Instituto Benjamim Constant; o texto de Euridice Hespanhol Macedo Pessoa aborda questões de gênero, raça, classe e formação educacional em inícios do século XX, através do romance epistolar *Correio da Roça* de Júlia Lopes de Almeida; já as autoras Fabiana Pessanha e Monica Motta trouxeram um tema que tem relações íntimas com o município de São Gonçalo, realizando uma análise do Plano Municipal de educação deste município para abordar políticas públicas, educação infantil e seus desdobramentos; apresentado em formato podcast pelas alunas Fernanda Cavalcanti de Mello, Marcelo Machado, Rafaela Rodrigues, Renata Rocha, Thamy Lobo, incluíram uma apresentação dos participantes do grupo de pesquisa que integram, mencionaram o momento de pandemia, os encontros remotos, fizeram entrevistas e fizeram uma abordagem sobre o cotidiano educacional da FFP/UERJ – São Gonçalo; o estudo de Filipe Cavalcanti Madeira discute a Reforma do Ensino Médio sob as perspectivas que a mesma tenciona em relação à classe trabalhadora brasileira; o texto de Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro aborda os processos de formação das juventudes brasileiras, apresentando como centralidade cinco categorias analíticas: capital, educação, ensino médio, juventudes e trabalho; o estudo de Handerson Fábio Fernandes Macedo concebe uma pesquisa em andamento que fala sobre os movimentos conservadores no Brasil e o “Escola sem partido”, perpassando questões como *homeschooling*, a cultura como categoria de análise; no texto de Helenice Lopes Ribeiro Gomes está escrito que “o estudo a partir dos encontros e desencontros presentes na Educação Especial na perspectiva da inclusão, ganha um aliado para registrar seus conflitos, necessidades e percepções em uma cartografia dos afetos, o diário de campo” ; temos em Jéssica Montuano um trabalho realizado com jovens que vivem em situação de privação de liberdade no DEGASE, onde são ministradas oficinas de literatura. Já no texto de Joana Nély Marques Bispo, encontramos uma pesquisa que investiga questões de gênero na formação docente para as infâncias, realizada numa escola pública municipal de São Gonçalo; o trabalho de Jorlandro Augusto Louzada investiga questões políticas contemporâneas, mais propriamente o que se chama de “Lulismo” e “Bolsonarismo”, tomando como análise a conjuntura das comunidades quilombolas brasileiras pós 1988; já Jussara Silva Cavalcante questiona o espaço escolar em relação a alunos em processo de inclusão nas salas de aula regulares, num momento de pandemia e ainda fazendo frente a uma política que se coloca contra a LEI N° 7.853 (1989); o estudo de Karyne Alves dos Santos tem origem numa pesquisa bibliográfica e documental realizada no Jornal “O São Gonçalo” (1931) que investiga políticas educacionais desenvolvidas no município de São Gonçalo entre 1963 e 1967; no texto elaborado por Lara Holmes de Rezende Serrano encontramos um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos, perpassada por questões políticas, étnicas, raciais, históricas e sociais, dando ênfase ao tema “corporeidades negras e EJA”; no trabalho de Líbia Busquet é possível ler sobre o projeto “Teatro e escola: resgatando histórias e conversas na Escola Municipal Paulo Freire”, onde a arte da dramaturgia pode promover diálogos, favorecer a pesquisa, investigar processos

de aprendizagem e intervir no cotidiano escolar de forma produtiva e enriquecedora; o texto de Lucas Salgueiro Lopes investiga as possíveis representações sociais de violências a partir dos educadores sociais do Instituto Impacto, projeto social presente no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ.; o texto de Maria de Fátima Torres de Oliveira Mello reflete sobre diversas questões referentes à Reforma do Ensino Médio e sua grade curricular, as repercussões e implicações destes fatos na escola pública; já o texto enviado por Márcia Lucas de Oliveira aborda as questões da Educação de Jovens e Adultos e a reorganização do ensino nos contextos de pandemia na cidade de São Gonçalo, questões históricas, políticas e sociais; já o texto de Marcos Vinicius Reis Fernandes questiona a inserção de alunos muito jovens na educação de Jovens e adultos (EJA), onde, normalmente, teriam que ter suas vagas preenchidas por pessoas que não puderam frequentar a escola durante a infância e a adolescência; o trabalho de Naila de Figueiredo Portugal envolve um questionamento sobre leitura para crianças na primeira infância, no ambiente doméstico e aborda o programa Literacia familiar, criado pelo Ministério da Educação, na gestão do Ministro Abraham Weintraub; o texto enviado por Nayara Alves Macedo põe em discussão educação popular, propõe um diálogo com as infâncias latinoamericanas e traz uma relação contextual com os conceitos de colonialidade, decolonialidade, dominação e adultocentrismo; já Patrícia Gonçalves Bastos traz uma pesquisa com foco na sua atuação como professora de Educação infantil numa escola municipal em Niterói e investiga os processos educativos de crianças numa Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Niterói/RJ, apontando os efeitos da pandemia no cotidiano escolar desses alunos; a pesquisadora Raquel Monteiro escreveu sobre experiências educativas vivenciadas em tempos de pandemia com alunos adolescentes e suas famílias; o texto de Rejane Lúcia Amarante de Macedo aborda questões relativas a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, questões raciais e políticas a partir da Lei nº 10.639/03; Sheila Martins e Renan Correa construíram uma escrita sobre suas experiências envolvendo questões de raça, gênero e sexualidade. O texto fala em “vivências” e “escrevivências” e escritas de si, fundamentadas em diálogos com Foucault, Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Rufino, etc.; já Roberto da Silva Santos reflete sobre a educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, a pesquisa em andamento busca demonstrar o que mantém o aluno na escola; o penúltimo trabalho deste eixo foi elaborado por Rodrigo de Moura Santos e faz uma abordagem sobre a educação do povos originários num contexto pandêmico, no Brasil que vive uma política negacionista. O último trabalho deste eixo foi escrito por Vivian Padial Leão é uma análise das experiências que resultaram dos encontros entre alunos e professores num contexto de pedagogia hospitalar, seja de forma remota ou híbrida, esses encontros são especialmente distintos e foram abordados no caderno de registros das aulas..

Eurídice Hespanhol Macedo Pessoa
Fernanda Cabral de Oliveira
Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro

The background is a dark, blue-tinted photograph of a building facade. A large archway is visible in the center, and a sign with the letters 'UERJ' is partially visible on the left. The overall atmosphere is academic and historical.

***Formação de Professores(as),
História, Memória
e Práticas Educativas***

OS CAMINHOS DE UMA GESTÃO NA AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Freitas Salomão

No ano de 2015, como Professora da turma de 5º ano, na ¹Escola Municipal Resistência no bairro de São Gonçalo, em comunidade violenta, eu estava trabalhando com meus alunos leitura, escrita, raciocínio lógico matemático e realizando os Simulados ²SAERJINHO, que consistiam em uma política de avaliação diagnóstica realizada bimestralmente nas escolas da rede estadual e municipal de ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Ao final do terceiro bimestre, os alunos iriam realizar a Prova Brasil, foi explicado através de reuniões sobre a avaliação e sua realização. Entendendo que aquele momento não poderia ser um peso na vida dos meus alunos, resolvi realizar uma festa após a prova, com direito a pipoca, suco, música e brincadeiras, não havia preocupação com Meta, o meu objetivo era alcançar e ajudar o aprendizado dos meus alunos.

No ano posterior, quando o resultado foi publicizado, saímos nas capas dos jornais de São Gonçalo, com o primeiro lugar na Prova Brasil. Essa titulação me faz refletir sobre minha caminhada com uma turma onde iniciamos na alfabetização, minha primeira turma no município, a maioria das crianças não conseguia colocar os pezinhos no chão e terminamos com um grupo forte e unido. Optei por acompanhar a turma da alfabetização ao quinto ano, tínhamos uma relação de respeito, cumplicidade e amor.

Como professora da educação básica, convocada no concurso público no município de Maricá em 2010, comecei a lecionar em uma escola de zona rural no bairro de Itaipuaçu; durante este período, a Secretaria de Educação abre inscrições para participar de um programa federal por meio de um processo seletivo, após aprovada fui convidada para trabalhar no ³PNAIC, neste momento me torno Orientadora de Estudos, trabalhando na formação de professores com os docentes de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, visitando as escolas, entendendo e vivendo as situações no cotidiano escolar.

Na formação com os professores iniciantes e de carreira, acompanhávamos a realidade da escola, sem desvincular a proposta das formações. Segundo Gatti (2016, p. 43) “uma formação com base em conhecimentos teóricos e práticos específicos, apropriados a cada nível a que se destina o docente, no sentido de capacitá-lo a utilizar os conhecimentos em situações relevantes que o levem a recriar, pela reflexão constante, a partir da prática, seus saberes e fazeres”. Nesse modo, todas as práticas e reflexões durante a formação eram contextualizadas, dinâmicas e reflexivas.

Com o resultado da Prova Brasil com minha turma no município de São Gonçalo, no ano de dois mil e dezessete, fui convidada pelo município de Maricá para coordenar o quarto e quinto ano. Na minha equipe trabalhavam duas professoras da educação, com o objetivo de melhorar o aprendizado na rede nestes anos escolares e minha primeira ação foi conhecer os professores destes anos e realizar formação continuada com o grupo e ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos no processo.

1 O nome real da Unidade Escolar foi substituído por razões éticas.

2 SAERJINHO Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

3 Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa

Nas formações com os relatos das professoras, percebi o peso que as avaliações externas trazem. Durante os encontros elas começavam a culpabilizar os outros anos escolares, as crianças, os responsáveis, o critério de avaliação, ou seja, a avaliação se tornou um objeto de disputa durante algumas formações, precisei me aproximar das experiências e refletir sobre o que o coletivo profissional nos falava.

Percebi que um dos problemas da rede era alfabetização, que a prova, meta e objetivos da prova eram secundários; comecei as formações com formas lúdicas e de acolhimento a esses professores, fiz parceria com outros formadores. Trazendo Nóvoa (2019, p. 204), “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”, para isso é preciso valorizar o conhecimento do profissional docente.

Trazendo um trabalho colaborativo para formações, eu e minha equipe fazíamos simulados para toda rede, não com a intenção de treinamento, mas para os professores conhecerem a dinâmica da prova que iria acontecer, e o mais importante era a revisão, conversar com os alunos e responsáveis sobre os Simulados. As professoras da rede eram convidadas a participar do simulado enviando questões, o sentido de avaliar não pode ser delegado a outras instâncias, os docentes eram convidados a participar do processo avaliativo e recebiam os Simulados antes da aplicação com seus alunos, não havia surpresa durante as provas.

Em todas as formações eles tinham um mimo, mesas de guloseimas realizada pela equipe com um intuito de termos manhãs e tardes agradáveis onde discutíamos educação, avaliação e as vozes da escola, víamos a avaliação como campo aberto, entendo que quem ensina, reprova, realiza o fluxo no aprendizado não é a avaliação externa e sim cada docente dentro da sala de aula.

Durante as conversas com os professores e os simulados, percebemos as dificuldades do grupo do 5º ano em relação a alguns conteúdos de língua portuguesa e matemática, pedi ajuda aos especialistas das áreas do Fundamental II, mudamos o planejamento e aumentamos o número de formações de matemática e língua portuguesa, solicitei à Secretária de Educação o momento formativo e expliquei a problemática encontrada, assim os professores foram liberados pelos seus diretores para participarem de todos os encontros.

Os professores tiravam suas dúvidas sobre área, perímetro, quais as palavras mais importantes dentro de um problema matemático, o formador de matemática ensinava e analisava os problemas em conjunto com a turma, o de língua portuguesa fazia as intervenções na interpretação das questões. Acreditamos que é necessário conhecer em profundidade os conteúdos, além dos conhecimentos pedagógicos, os professores precisam saber as matérias que ensinam, para não apresentar aos alunos de forma errônea.

Lembro em uma formação onde usamos uma questão que caiu na Prova Brasil, “a imagem representava uma estante com filmes da coleção de Roberta”, era uma questão que envolvia lateralidade esquerda para direita e a posição dos livros nela, foi um debate acalorado, porque alguns professores não aceitavam o gabarito e não entendiam a questão; como fazíamos formação no auditório de uma escola, minha vontade era descer uma estante de livros para que eles conseguissem visualizar o objeto trabalhado. Depois de conversarmos muito, uma professora do grupo conseguiu explicar para outras e eu não precisei descer a estante de livros.

Com reflexões sobre o cotidiano escolar nas visitas aos professores nas salas de aula, realizamos o assessoramento pedagógico como estratégia no processo formativo, co-

nectando os saberes e fazeres. A este respeito Cunha (2012, p. 3896) sugere que “partir das necessidades emergenciais dos professores pode ser uma estratégia de estímulo ao engajamento do processo formativo, que congregue ações que remetem à reflexão, assim o participante pode perceber a necessidade em participar da formação”. Para avançar em uma boa formação de base, responsável e com o dever de cuidar do magistério público do município, consideramos essas ações importantes e necessárias.

O 4º IDEB no entendimento da coordenação que me foi confiada, os números e metas, não qualificam a escola, mas a avaliação escolar precisa estar na pauta para discutirmos o trabalho que está sendo realizado com os professores, alunos, o diretor precisa ter ciência da sua escola, comunidade e condições de trabalho envolvidos no processo.

Quais decisões a escola realiza à frente das políticas avaliativas? Precisar haver um diálogo entre os professores da unidade escolar, independente do ano que se realiza a prova, os professores das etapas finais ficam sobrecarregados, responsabilizados e muitas vezes se sentem culpados por não atingirem a meta, como o problema da estante, citado nos parágrafos anteriores, envolvendo lateralidade durante a formação, precisam de conceitos que são aplicados na educação infantil e são abordados pela vida inteira.

Com todo esse trabalho e as formações, chegamos aos preparativos da prova, todas as unidades do quinto ano prepararam festas no dia, não apenas devido à avaliação e sim para os alunos se sentirem bem e seguros, eles estavam mais interessados na festa, a avaliação era uma consequência naquele dia, acompanhei as escolas em festas, os professores confiantes preparando as lembrancinhas do dia para seus alunos.

Em 2015, o IDEB observado era 4.9 e em 2017 a meta projetada para o município foi atingida, conseguimos o 5.5, esses números nos fazem refletir ações de laços durante as formações, assessoramento pedagógico, as histórias de vida dos professores, suas angústias, seus modos de fazer e aprender. Para Barbier (2002, p. 70): “por participação coletiva, entende que não há como compreender o mundo afetivo sem estar junto, sem fazer parte, sem ser constituinte neste processo de conhecimento”.

Minha caminhada com avaliação externa começou a partir das conquistas, porém creio que é durante o processo de formação com os professores que tudo ganha vida, poder ouvi-los, trazer as vozes que tradicionalmente são esquecidas no processo avaliativo, dar sentido à experiência vivida, ouvir as narrativas tecidas de múltiplos fios da práxis docente.

No ano de 2018, deixo o Ensino Fundamental I e sou convidada para gerenciar o Ensino Fundamental II de 6º ao 9º anos, sou professora de carreira das turmas iniciais e pedagoga, um novo desafio, liderar um segmento onde a maioria é masculina e enrijecida pelos tempos de aula. Levei todo o conhecimento do Fundamental I, formações com os professores, visitas às escolas, realizamos simulados onde não podem ser papéis invertidos, a Secretaria realiza e o professor corrige e envia os resultados, precisa ser ação em conjunto, um campo aberto com diferentes olhares.

Em visitas às escolas, uma diretora me questionou, porque apenas os projetos, jogos, olimpíadas são realizados para o fundamental. Você sabia que o Fundamental II é Fundamental? fiquei com aquela frase e trouxe essa problemática para o grupo de trabalho e começamos um movimento diferente na rede. A sensibilidade na educação, à qual se refere Barbier (1998), permite aprimorar a percepção, desembaraçar-se de preconceitos e, fundamentalmente, compreender. A sensibilidade dota o indivíduo da possibilidade de sentir em grau mais alto o real.

4 IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Para integrar todas as disciplinas realizamos vários projetos e olimpíadas, os que mais se destacaram foram o Campeonato Municipal de Foguetes e Soletrando em Inglês- SPELLING BEE CHALLENGE. O I Campeonato Municipal de Foguetes (CAMF) reuniu as escolas da rede de ensino do município, promovendo a integração entre os alunos e professores das diversas unidades escolares e oportunizando a prática experimental dos conteúdos de Ciências, apreendidos em sala de aula. Participaram dos campeonatos as escolas municipais, estaduais e privadas de Maricá, onde as escolas municipais ganharam todos as competições.

A última avaliação externa foi a Prova SAEB, aplicada em outubro de 2019. Com a divulgação dos resultados em 15 de setembro de 2020. Dessa forma, observou-se um crescimento considerável de 0,6 pontos, em relação ao ano de 2017. Verificou-se melhorias nos fluxos e aprendizados nas escolas do Ensino Fundamental II.

Dois grandes parâmetros que mostram o efetivo desse rendimento, acompanhamento pedagógico, comprometimento de toda comunidade escolar – docentes, alunos e responsáveis, equipe diretiva e técnico-pedagógica e secretaria de educação, assim como corrobora a prática educativa voltada para um ensino reflexivo e transformador. Os alunos do Fundamental II de 6º ao 9º ano obtiveram o maior índice de aprovação no ano de 2019, com o indicador de fluxo de 0,94%, com a média de 216,91 em Matemática e 260,54 em Português, tendo uma média total de 5,37 na nota do SAEB, obtendo o indicador de aprendizagem de 5,37.

O município de Maricá, nos anos finais, em relação aos 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro, subiu sua posição de 30º lugar na tabela anterior para 13º na atual, um salto de 27 posições, alcançando nota 5,1 e se destacando como um município que vem investindo na melhoria do ensino e numa educação consciente.

Em 2020, com a chegada inesperada de uma Pandemia Mundial, paramos nossas atividades pedagógicas presenciais, no mês de março, embora os profissionais de educação continuassem trabalhando remotamente, utilizando recursos tecnológicos. A pandemia não significa apenas a parada das atividades pedagógicas escolares presenciais, mas o luto de muitas famílias e as dificuldades que estão enfrentando frente ao cenário atual. Como estratégia de ensino, construímos o nosso Plano de Realinhamento Pedagógico junto com as Unidades Escolares, realizamos reuniões com as equipes pedagógicas e direção de ensino, utilizamos Plataforma Educativa, Planos Especiais de Estudos, apostilas confeccionadas pelos professores e secretaria de educação, entregues durante a cesta básica às famílias, grupos de *WhatsApp*, *Telegram*, *Meet*, *e-mail* institucional, entre outras tecnologias possíveis, mantendo o vínculo educacional com os alunos.

Diante disso, os esforços de diferentes esferas governamentais, as Secretarias de Educação e Saúde do município de Maricá estabeleceram protocolos de segurança, dando condições para o retorno híbrido, a partir de cinco de julho de dois mil e vinte um.

Vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança na forma do aprender, não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá por muito tempo. Desta forma, realizamos os Simulados e Avaliações Diagnósticas da rede, de forma virtual, onde o aluno pôde responder através do *link* e o professor e a equipe pedagógica têm todos os dados imediatos para serem analisados e trabalhados, entendemos as avaliações como instrumento de reflexão e construção constante.

Começo o ano com a ampliação da gerência de ensino, que irá abranger do 5º ao 9º ano, um novo desafio, com professores iniciantes do concurso e novas escolas e turmas que foram inauguradas, começamos em fevereiro com formações virtuais, acompanha-

mento formativo pelo *WhatsApp*. Com o retorno às aulas presenciais, os encontros começaram a acontecer, o primeiro movimento foi o acolhimento dos professores.

Nas formações presenciais do quinto ano, das descobertas mais divulgadas, os docentes relataram que alguns alunos ao retornarem às aulas presenciais não tinham conhecimento das avaliações *on-line*, os mesmos que haviam realizado em suas casas, ao questionar como isso poderia ter acontecido, tive a resposta o “*o link é frio*” qualquer um tem o poder de abrir e realizar as questões, após essa descoberta, resultante das investigações que tenho feito acerca do aprender e do ensinar, vejo a necessidade de realizar novas práticas.

Ao conversar com os professores, percebi que precisava mudar toda organização das formações, eles querem o lúdico, como recuperar a aprendizagem neste um ano e meio de afastamento dos alunos, avaliar se o planejamento remoto alcançou uma porcentagem da turma, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos, conseguir usar as tecnologias disponibilizadas na rede como: lousa digital, mesa interativa para Educação Infantil, *notebook* e plataforma.

Muitos alunos, até o mês de setembro, ainda não voltaram para as aulas presenciais, por vários motivos, entre eles o ensino híbrido por grupo de alunos, a cada semana com horário reduzido, os alunos maiores estão realizando atividades colaborativas com suas famílias, professores de greve em algumas disciplinas, insegurança devido ao contágio do vírus.

Estamos trabalhando a avaliação como campo aberto com diferentes olhares, na última formação em setembro em conversa com os professores, digo “não somos uma Meta, somos profissionais que fazemos o melhor para os nossos alunos e lutamos pelo que acreditamos”; no final do encontro uma professora me procura e relata que aquelas palavras aliviaram a carga de trabalho, pois leciona em uma escola com o alto índice no SAEB e não sabe se dará conta desta nota devido a ser uma professora iniciante do concurso e sem experiência.

Com o grupo do nono ano, as reuniões têm acontecido virtualmente, devido ao fato de que o município não tem um dia único de planejamento e nas disciplinas acontecem os planejamentos em dias e horários diferenciados, de acordo com a disponibilidade dos professores; para esse grupo apresento o Projeto Possibilidades, são professores que fazem um acompanhamento com os alunos do nono ano para recuperação de aprendizagem em horário estendido.

Em nossa última formação *on-line* com os professores, orientadores e diretores envolvidos no projeto, eles me apresentaram o desafio do tempo de trabalho, são duas horas diárias em dois dias por disciplina com os grupos distintos da semana híbrida, onde os alunos que estão em casa estão de férias segundo os professores. Acalmo o grupo quando digo que o remoto potencializou o que já acontecia no presencial quando os discentes não entregavam suas atividades escolares, que precisamos criar novas estratégias para essa nova forma de ensino.

Concluo com o modelo implícito no desenvolvimento profissional docente, trazido pelos autores Guskey e Sparks (*apud* MARCELO GARCIA, 2009, p. 20), “formação de professores, mudança no conhecimento e crenças, mudança nas condutas das turmas, mudança nos resultados da aprendizagem dos alunos”. E acrescento as experiências pessoais e profissionais docentes, sabemos que não irá existir apenas uma resposta e um caminho, mas é crucial assegurar a aprendizagem dos nossos alunos.

Referências

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

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília, DF: Plano, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3, 2012, Santiago de Chile. **Anais ...** [s.l, s.n.], 2012.

GATTI, B.A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In*: ANDRÉ. M.(Org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Feira de Santana, n. 8, p.7-22, 2009.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.19, n.1, p.198-208, jan./abr. 2019.

NARRATIVAS E ELOS ENTRE MESTRANDAS EM PESQUISAFORMAÇÃO

Alessandra da Silva Rezende Souza Martins
Ana Paula Correia

Os elos que nos aproximam

Os encontros do grupo de pesquisa, nos quais nos conhecemos e iniciamos nossas conversas, proporcionaram ao longo do ano de 2020, além de estudos para alimentar nossas pesquisas, encontros de biografias, em um tempo adverso, que insiste em sobrepor o medo às nossas esperanças e buscas por dias melhores, por uma sociedade melhor. A pandemia distanciou nossos encontros presenciais, mas não criou impeditivos para as trocas de questionamentos e impressões sobre as mudanças e continuidades, que em ritmos próprios, nos envolviam dia após dia em nossos ambientes de trabalho especialmente.

Enquanto uma aproximava-se dos contornos da escrita da dissertação de mestrado, a outra iniciava seus passos com as disciplinas obrigatórias e eletivas. Entretanto, ambas em processo de “pesquisaformação” refletindo as buscas por sentido e felicidade possíveis para a construção de um perfil pesquisador, atravessado pelos desafios do cotidiano que muitas vezes nos distanciam do exercício docente, mas não do desejo de pertencer a uma educação pública libertária. Adotamos a palavra-conceito “pesquisaformação” com inspiração em Josso (2010) e utilizamos a escrita aglutinada e em itálico apoiada em Bragança (2018) para caracterizar o processo no qual estamos vivenciando, individual e coletivamente, cujas nossas atividades reflexivas podem transformar essas vivências em experiências.

A dialética das relações e a complexidade da ligação das histórias de vida em diferentes contextos foram evidenciadas nos estudos de Josso (2006, p. 375) através da metáfora dos nós de marinheiro, sendo dois o menor número para pensarmos as ligações a serem multiplicadas. Neste sentido, concordamos com a autora quando afirma que não há ser humano que não esteja religado a alguém, mesmo que simbolicamente, “é ainda menos, história sem a constituição de ligações entre acontecimentos materiais e psíquicos de nossas vidas em suas dimensões individuais e coletivas”. Assim, a ligação destacada em nosso encontro de biografias é fundamental para a compreensão do processo de “pesquisaformação” o qual estamos experienciando.

O ano de 2020 teve seu início como todos os outros, cheio de planos e perspectivas, com alguns desafios previamente “planejados”, neste caso referimo-nos ao desafio acadêmico. De um lado a conclusão de um ciclo, com a defesa de uma dissertação, construída em meio à pandemia, e, de outro, o início de um ciclo e de uma pesquisa a ser desenvolvida, ainda com incertezas e insegurança, e um caminho a ser definido. Em meio a tantos desafios, o mundo foi surpreendido por um vírus tão pequeno, mas potente para parar e até mesmo interromper alguns caminhos. Foi e ainda tem sido um tempo necessário para rever e experimentar novas formas de aprender e de conviver.

Entre telas conhecemos histórias e diferentes possibilidades de narrar a vida, mesmo em meio ao caos que ainda assimilávamos, mas que dia após dia aprendemos a gerir. Assim, alguns elos de ligação se apresentam como possibilidade de encontros como esse, de duas professoras da educação básica, de municípios e realidades distintas, mestrandas

de um mesmo programa de pós-graduação com pontos em comum, mas também com muitas indagações para construir diálogos e elos que nos “permitem refletir sobre novas dimensões singulares e plurais de nossas vidas” (JOSSO, 2006, p. 375).

Caminhos outros da docência

Há cerca de dez anos somos professoras que atuam em funções de suporte às Secretarias de Educação e escolas, uma em Niterói e a outra em Macaé, cidades do estado do Rio de Janeiro, separadas por aproximadamente 200 quilômetros de distância. Foi através do grupo de pesquisa no qual estamos inseridas que percebemos as similaridades entre as nossas trajetórias e convergência entre questionamentos até então presos em cada uma. Partilhar nossas dúvidas e inseguranças passou a ser um caminho para o fortalecimento de algumas ideias que brotavam, até chegarmos à elaboração de uma escrita que expressasse parte das alternativas criadas para continuarmos a fazer o que fazemos fora da sala de aula.

Essas alternativas estão associadas às recordações-referências (JOSSO, 2010) que nutrem nossas experiências formadoras. Na perspectiva de Josso (2010, p. 40) as recordações-referências, constituídas de subjetividades, representações sociais e identidades em construção, desempenham papel fundamental no processo consciencial do sujeito aprendente em desenvolver a compreensão do que se “aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”. São essas histórias, rememoradas e entrecruzadas pelos elos que nos aproximam, o impulso necessário para esta escrita esperançosa em demarcar os sentidos para o que fazemos hoje. Nossas memórias, recordações-referências, acionadas como dispositivos de formação e resistência em meio à precarização do trabalho docente conhecido desde a formação inicial. E neste sentido concordamos com Silva (2020) quando afirma que o precariado está longe de ser homogêneo, pois considerando o trabalho docente atrelado às relações sociais capitalistas, suas formas atípicas relacionam-se a outras atividades presentes em nossa sociedade.

Durante os anos de exercício docente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental vivenciamos muitos entraves para continuar investindo em nossa formação. Ocupamos atualmente cargos burocráticos do serviço público, porém não distantes das demandas pedagógicas. Seja na direção de uma escola, seja no setor de lotação de professores, a sala de aula continua a ser nossa maior referência na condução de cotidianos repletos de prazos, documentos, sistemas operacionais, e muitas vezes vazios de escuta sensível para entender e melhor auxiliar o interior das escolas.

Dentre tantas tarefas do nosso dia-a-dia, questionamos se o tempo fora da sala de aula e os ofícios a que nos dispusemos gerir estariam nos distanciando do que originalmente investimos para ser: professoras. Seriam esses diferentes cargos burocráticos capazes de nos descaracterizar em nosso exercício docente? Quais são as buscas que ainda nos movem e como podemos resistir ao movimento de despersonalização docente?

Essas questões reflexivas encontraram amparo nas contribuições de Josso (2010) e Delory-Momberger (2014) e começaremos a tangenciar algumas respostas para tais através da premissa de que partimos de um lugar, um território, a sala de aula, para então ocuparmos um outro território, outro lugar fora dela ou quem sabe um entrelugar, se considerarmos a sala de aula como um território que habitamos em um determinado tempo de nossas vidas, substancialmente capaz de gerar em nós experiências formadoras entre os seres de afetividade e cognição a nos forjar em constante busca por sentidos de quem somos e para que somos.

Vale pontuar que assumimos hoje uma condição temporária em lugares, ou entre lugares, considerando o retorno à sala de aula como algo plenamente possível e desejável, pois reconhecemos a sala de aula como nosso lugar de origem, nosso nó de atracção (JOSSO, 2006). Isso porque, muitas vezes, ocupar o lugar burocrático na educação é visto como lugar permanente e por isso mesmo passamos por situações onde não somos compreendidas como professoras que continuamos sendo. É uma questão consciente enquanto professoras que somos, e talvez este seja o diferencial ou mais um elo de ligação entre nós. A partir de nós atados e desatados (JOSSO, 2006) buscamos construir uma trajetória significativa e diferencial por onde for possível atuar.

Nossa intenção está longe de produzir uma visão romantizada sobre como seguimos na docência. Mas partilhamos da ideia de que “todo ponto de vista é a vista de um ponto” (BOFF, 1997). Nossa leitura de mundo e interpretação do que vivenciamos em nosso dia-a-dia passa pelas margens que definimos anteriormente. Portanto, eis o exercício de expressar em escritas nossos pensamentos a partir de onde nossos pés estão hoje firmados, mas sempre considerando por onde já passaram e poderão voltar.

Acreditamos ser possível nutrir sonhos docentes e encontrar felicidade fora da sala de aula, pois a felicidade como busca ontológica da existência humana percorre o tempo de uma vida e uma década dedicada ao trabalho que não contempla a relação professora/criança, mas professora/secretaria de educação, professora/direção escolar, carrega outras formas de olhar e viver as nuances da educação para além do espaço físico da sala de aula, impactado pelas relações interpessoais a nos exigirem a ética do cuidado e da alteridade.

Com base na dimensão afetiva do ser em sua capacidade de externar as multiformas de amor, Josso (2010) afirma ser possível desenvolver uma alteridade solidária, base para a construção de uma ética nas relações que estabelecemos. As histórias revisitadas por nós, durante nossos encontros virtuais, e a ancoragem dos nossos pensamentos em referenciais, como a autora nos ensina, falam do companheirismo tão caro em nossas relações profissionais. A busca por felicidade reúne a busca de si, de nós e de sentido do que fazemos dia após dia.

Betto, Boff e Cortella (2016) definem a felicidade como luz. Pressupomos definir o contrário de felicidade como sombra e assim como a metáfora da águia e da galinha, a condição humana constantemente é desafiada a encontrar o equilíbrio entre luz e sombra, felicidade e infelicidade, satisfação e insatisfação, esperança e desesperança. Autobiografar os cotidianos que nos atravessam ganha a forma de recurso para localizar a dimensão da vida, a história pela ótica do sujeito, como afirma Souza e Souza (2015). Neste caso, a ótica é duplicada por professoras que estão a exercitar esta forma de impressão de suas experiências na sociedade.

Em Macaé as novas demandas com a pandemia e suspensão das aulas presenciais desde março de 2020 acentuou uma série de compromissos da direção frente à comunidade escolar. O auxílio Bolsa Alimentação, por exemplo, uma criação do governo municipal para mitigar os efeitos da falta da merenda enquanto as escolas permanecem fechadas, transfere para a direção das escolas a responsabilidade com planilhas e dados bancários a serem preenchidos a cada nova matrícula, configurando cada vez mais a figura do gestor como um prestador de serviços, não da comunidade escolar, mas das demandas burocráticas criadas por políticas governamentais que não asseguram a articulação entre a assistência social municipal e o setor bancário. Atribuindo, inclusive, ao gestor escolar a responsabilidade pelos erros ou acertos nas ordens de pagamento do auxílio,

responsabilizando-o cada vez mais por uma política social que poderia contar também com outros braços, como por exemplo a assistência social do município.

Outra contradição desse processo é delegar à direção escolar a formação dos docentes para operacionalizar plataformas como o Google Sala de Aula sem assegurar o mínimo de aparato tecnológico aos profissionais da educação, sem dialogar sobre como assegurarão, aqueles muitos estudantes, o acesso à internet. Dentro da política de contenção de gastos, contratos de professores foram encerrados em meio à pandemia, empurrando gestores a assumir turmas no lugar de professores regentes, sobrepondo tarefas e carga horária de trabalho engolidas pelo *home office*. Esse acúmulo de trabalho dificulta o zelo pela qualidade das propostas pedagógicas e o foco nos vínculos afetivos com crianças e suas famílias. Experimentamos em nossos dias o ensino tradicional e conteudista metamorfoseando-se com a pandemia.

Em Niterói, inicialmente foram distribuídas cestas básicas às famílias dos alunos matriculados na rede pública. Cada aluno teve direito a uma cesta básica de alimentação que eram entregues em locais específicos. Posteriormente, a prefeitura iniciou um programa de Renda Básica Temporária para atender as famílias do município em situação de vulnerabilidade. Essas famílias deveriam estar vinculadas ao Cadastro Único de programas sociais do governo federal ou ter seus filhos matriculados na rede pública de ensino de Niterói. O programa garantia às famílias um cartão recarregado mensalmente para a utilização em mercados e farmácias. Neste caso, o cartão se referia à família e não ao aluno, sendo o valor único, tendo o responsável um filho ou mais na rede pública de educação.

A Migração de alunos da rede privada para a pública inevitavelmente ocorreu com o agravamento da crise econômica e acentuação do desemprego. Famílias tiveram que se reorganizar e o benefício do cartão social representava uma alternativa para este tempo difícil em que a alimentação da classe trabalhadora foi altamente impactada. Neste sentido o trabalho tensionou-se em meio às planilhas de atualização e confronto de dados dos responsáveis apresentados pelas escolas e o remanejamento das vagas dos alunos, de modo a atender às novas demandas sociais. Em contrapartida, a carga horária de trabalho ampliou-se camuflada aos cômodos da casa que abriga um *home office* não planejado, não desejado, não refletido.

O lugar ocupado pela função de lotação de professores foi acumulado por outros fazeres necessários e urgentes para garantir os atendimentos às escolas e às famílias dos alunos da rede. Atualização de cadastros das famílias, novos cadastros, atendimentos presenciais previamente agendados através de escalas, entregas das cestas básicas e, posteriormente do cartão social, e em alguns momentos, a lotação de professores, por diferentes situações: concurso, retorno de licenças, retorno de permuta e outros.

O movimento entre narrar e autobiografar nossas rotinas e trajetórias profissionais abriga aprendizagens experienciais, que favorecem a transformação dos nossos modos de pensar e agir na profissão docente. Nossas escolhas profissionais estão sustentadas por recordações-referências e selecionamos duas com intuito de evidenciar o caráter mediador que nos constitui, dentro ou fora da sala de aula.

Alessandra – Enquanto era professora orientadora de uma escola de periferia em Macaé, participei de uma aula passeio, liderando um grupo de crianças da Educação Infantil, professoras e auxiliares por alguns pontos culturais da cidade. Logo ao chegar ao Museu Solar dos Melo, fui questionada pelo anfitrião por que estava levando crianças tão pequenas para aqueles lugares, já que elas não entenderiam nada do que seria ensinado. A pessoa insistiu em dizer que as crianças da educação infantil só brincavam e que ali não era lugar para elas.

Senti muita vergonha naquele momento e tentei argumentar me apresentando como professora de História e orientadora da escola, explicando que estar ali era uma grande oportunidade para aquelas crianças, que estariam tendo contato com os lugares de memória da cidade desde cedo. A pessoa, que antes não nos via e mal nos ouvia, permaneceu cega e surda quando perguntou o que eu estava fazendo ali, pois era um desperdício uma professora de História dar aula na educação infantil. Hoje consigo classificar esse episódio como uma violência e essa recordação firma minha escolha pela Educação Infantil, meu lugar de resistência e de luta. Anos depois recebi um convite para ser diretora de uma unidade também de Educação Infantil e perspectivar possibilidades de romper com a invisibilidade das ações criativas de crianças e professoras foi um estímulo para aceitar o desafio.

Ana Paula – Como professora da Rede de Niterói, atuei em turmas de ensino fundamental e educação infantil. Depois de alguns anos e algumas trajetórias, nos últimos anos tenho atuado na função de lotação de professores na Secretaria de Educação e, por vezes me peguei questionando se fazia sentido estar neste lugar sendo professora de educação básica. E a medida que as escutas aos professores e os atendimentos foram acontecendo tal questionamento tornou-se compreensível. De modo que, alguns professores se apresentam de maneira defensiva, mas conforme vamos desenvolvendo as conversas eles sentem-se a vontade por estarem diante de uma pessoa que também é professora e que tem conhecimento do chão da sala de aula, não por ouvir falar, mas por já ter vivenciado. Lembro-me que em um desses atendimentos, em auditório bem povoado em dia de escolha de professores concursados, uma das candidatas pronunciou que no meu caso era muito fácil falar por estar ali, nessa condição, talvez por estar descontente com alguma situação apresentada. De forma muito respeitosa e firme, pontuei que estava apenas ocupando uma função, que eu também era ou sou professora da rede e que a qualquer tempo poderia (e posso) estar de volta à sala de aula e dividir um dos espaços escolares com um deles ali presentes. Essa explicação fez notória diferença aos olhares dos presentes, que pareceu-me entender que quem estava ali entendia a situação que estavam passando no momento. Depois desse dia, percebi a necessidade de sempre que fora necessário apresentar-me, pontuar minha condição permanente enquanto professora em situação temporária na lotação e remanejamento de professores.

O tempo que dedicamos às nossas aprendizagens e experiências em outros setores da educação, além de ser cronológico, é histórico, biográfico, em “linhas quebradas” como provoca Bertaux (2010) ao referir-se à caminhada da existência humana afetada por diferentes mundos sociais com suas regras e tradições, inclusive no campo da formação. E nesse movimento ambivalente, entre o individual e o coletivo, arriscamos definir como nosso grande desafio, a vigilância constante em nos mantermos como seres pensantes, subjetivos, mutáveis e não meros executantes de tarefas instrumentalizadas.

Os deslocamentos, desejados e escolhidos por cada uma de nós, nos conferem autonomia para narrar, escrever e transformar os cotidianos através do exercício reflexivo e investigativo sobre nossas experiências elaboradas e, sobretudo, nossas práticas profissionais, pois “é nesse contexto que a narrativa de investigação profissional encontra seu lugar, vinculando o percurso profissional à dimensão da pesquisa científica” (DELORY-MOMBERGER, 2015, p. 162).

A tomada de consciência do nosso papel social e as reflexões partilhadas neste processo de “pesquisaformação” configuram uma grande oportunidade para elaboração dos sentidos empregados em nosso exercício docente no passado, atualmente e na maneira pela qual perspectivamos exercer. Além de alimentar nossas dúvidas e questionamentos, a cultivar o olhar de estranhamento para não cairmos nas armadilhas que naturalizam processos de coisificação dos seres. Nas relações diárias construídas em nossas áreas de

atuação, considerar a ética do cuidado às subjetividades e singularidades dos seres que nos atravessam e complementam, é praticar a ética do cuidado conosco, desdobrada em um processo formativo contínuo em buscas, como nos provoca Josso (2010).

Do ponto de vista da nossa formação, Delory (2014, p. 90-91) nos instiga a pensar os processos de aprendizagens que estão na vida cotidiana e como as experiências que narremos evocam projetos de si definidores de identidade, pois os diferentes espaços, momentos e inter-relações são promotores de aprendizagens, uma vez que: “Aprende-se sem intenção preconcebida, escutando o rádio, lendo um romance, indo ao cinema; aprende-se sem ter consciência disso no trabalho, na rua, com a família, com os amigos [...]”.

Considerações finais

Encontrar os pontos comuns em nossas histórias de vida provoca-nos a interiorizar o olhar para os demais que se aproximam, familiares de estudantes, professores readaptados ou não, auxiliares de serviços escolares, todos em uma grande rede relacional, com dimensões existenciais singulares. Aulas não são “dadas”, entretanto os “bastidores” das escolas, seja em atuação local, como a direção escolar, ou a atuação na Secretaria de Educação com a lógica do trabalho em rede, nos provocam a pensar sobre quais mediações promovemos nas relações sociais construídas cotidianamente. Sob essa perspectiva não nos distanciamos da construção identitária em que a profissão docente está em permanente construção e desconstrução, tão pouco nos distanciamos da emergente necessidade de considerar nossas experiências como ponto de partida para as formações que buscamos e que contribuirão para o nosso perfil pesquisador.

O que aprendemos com o outro e o que o outro aprende de nós? O que há, das professoras em nós, contribuindo para a promoção do bem estar no interior da escola? As orientações junto aos planejamentos, as leituras de relatórios, a efetivação de matrículas, a proximidade com outros componentes da comunidade escolar, a face oculta da escola, o que os currículos oficiais não dão conta de prever, pois é feita das leituras particulares que cada um faz de cada situação vivenciada. Quando não exercemos de maneira hierarquizada a função que desempenhamos, quando primamos pela cordialidade em cada atendimento, contribuimos para as aprendizagens junto ao currículo oculto, composto não só por relações de poder, mas de poder das/ nas relações.

Desta forma, a persistência pela prática de uma escuta sensível no cotidiano dos nossos trabalhos, o ser de ação a movimentar a dimensão do nosso ser-no-mundo (JOSSO, 2010) é a intencionalidade que move a nossa atenção consciente implicada no compromisso que assumimos com a educação pública em nosso país. As maneiras pelas quais evidenciamos o exercício docente anseia por tornar melhor nossas relações sociais e ligação com a humanidade em nós. Os vínculos afetivos, laços improváveis a serem construídos fora da sala de aula, podem ser vistos como expressão da felicidade tanto almejada na existência humana.

A sociabilidade da vida cotidiana, impactada pela pandemia de Covid 19, pouco a pouco está sendo retomada, com uma outra lógica de normalidade e ainda, desafiada pela ausência de alguns colegas de trabalho perdidos para o vírus. No entanto, todo esse movimento trágico experienciado com o distanciamento social amplia em nós o desejo de seguirmos como aprendizes e, assumir essa condição é um ato pedagógico por valorizar cada lugar que ocupamos, cada ser que interage conosco com suas histórias de vida e experiências singulares.

Referências

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BETTO, Frei; BOFF, Leonardo; CORTELLA, Mário Sérgio. **Felicidade foi-se embora?** Petrópolis: Vozes, 2016.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de professoras e pesquisaformação: círculo virtuoso narrativaescuta. //: SANGENIS. Luiz Fernando Conde; OLIVEIRA. Elaine Ferreira Rezende de; CARREIRO. Heloísa Josiele Santos (Org.) **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Narrativa de investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada. //: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto) Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

SILVA, Amanda Moreira da. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras**. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA; Rodrigo Matos de; SOUZA, Elizeu Clementino de. O fenômeno da escrita (auto) biográfica : localizações teórico-históricas. //: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto) biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015.

O CURRÍCULO INSTITUCIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SILVA JARDIM PERANTE AS PECULIARIDADES DOS ALUNOS DAS ESCOLAS DO CAMPO

Ana Paula Santana

Introdução

O meu interesse em dissertar o assunto não está dissociado da minha trajetória enquanto docente, percurso este em que pude perceber a importância do processo autoral da docência nas produções das práticas cotidianas de modo a valorizá-lo. E pude observar de perto o que percebiam os professores ao receberem da Secretaria de Educação uma proposta institucional, cópia fiel do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro (2019) com o argumento de que não tiveram tempo hábil de elaborar junto aos docentes uma proposta “a muitas mãos”, expressão utilizada pela Secretaria para dizer que a participação dos professores na proposta institucional seria considerada. Mergulhar na escola com olhar fecundo nas percepções dos professores ajudou nas pistas e sinais percebidos na elaboração do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro, percepção possível por ter participado da equipe Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Rio de Janeiro (BRASIL, 2018).

A experiência com a equipe ProBNCC-RJ (2018) me possibilitou indagar algumas questões que me conduziram a pensar as tecituras curriculares e como as secretarias de educação lidam com as escolas em suas modalidades diversas. Aqui trato das escolas do campo, com legislação e metodologias próprias de trabalho que diferem de toda dinâmica das escolas consideradas urbanas. O que gera inquietação mais uma vez, pois o que chega às escolas para que os professores desenvolvam seus planejamentos não são produções dos professores que no texto chamarei de “praticantespensantes”¹ (ALVES; OLIVEIRA, 2008) nas escolas. Os chamo assim pela opção político-epistemológica, tendo como referência o campo de pesquisa a qual me filiei. Por considerar que o termo representa grupo de pessoas que pensa e faz educação em suas escolas, entes ativos, com histórias de vida permeadas por valores, conhecimentos e emoções, de modo que suas escolhas, pensamentos e ações expressam, nas práticas, seus pensamentos e conhecimentos.

Com a pandemia Covid-19 a sensação enquanto parte integrante da escola é que nos colocaram dentro de um mesmo saco, dentro de uma mesma realidade, igualando nossa modalidade (escola do campo) a todas as outras modalidades da Educação Básica, um atropelo e uma máquina violenta de ações onde muitos dos nossos alunos foram ficando pelo caminho, pois as ações propostas a eles eram as mesmas para toda a rede municipal de ensino.

1 A aglutinação de palavras é utilizada no campo da pesquisa dos estudos *nosdoscum* os cotidianos para dar outro significado às duas palavras juntas (ALVES, 2008). Uso este iniciado por Nilda Alves e utilizado por muitos pesquisadores com o objetivo de que os conceitos se complementem, um ao outro, sem dicotomização.

A Escola do Campo e a pandemia Covid-19

O município de Silva Jardim é predominantemente rural e em sua maioria as escolas são consideradas da modalidade de Escolas do Campo. Consideramos esta modalidade com características peculiares em cada localidade, e aqui trago duas escolas que opto em não identificar, localizadas geograficamente em localidades onde nem o sinal para uso de internet, chega. Realidades de turmas multisseriadas de acordo com as políticas federais através da legislação vigente, em que se oferta a Educação Básica na idade obrigatória de 4 a 10 anos (Creche ao 5º ano de escolaridade).

O que ninguém esperava era que, no final do ano de 2019, ecoaria no mundo inteiro a ameaça de uma pandemia, denominada de Covid-19², cujo foco estava na cidade de Wuhan, na região central da China, o que “sacudiu” a Educação Mundial, em especial a Educação Brasileira. A escola precisou aprender a se reinventar.

O município de Silva Jardim estava se organizando para reestruturar a Proposta Pedagógica Curricular quando a pandemia chegou, antes mesmo de apresentar às escolas o Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro, ou seja, no município de Silva Jardim, as ações acerca de estudo do documento do estado não tinha iniciado a nível de estrutura de documento curricular. E isso foi um impedimento para a rede municipal pois a mesma compreende que cada escola recebe um currículo institucional para ser reproduzido nas escolas. Compreendo, com Suárez (2017, p. 193), que há uma incidência por parte das secretarias de educação, através das ações governamentais, de perceber as escolas como reprodutoras de ações políticas, uma maneira de controlar de forma regulamentada as suas ações.

Talvez por esta razão, e em um cenário de permanente disputa, a instituição escolar sempre foi questionada por discursos públicos e especializados sobre sua tarefa, sua organização e sua disponibilidade: discursos políticos, sociais e pedagógicos, hegemônicos e alternativos, luta para demarcar seu escopo, potencial e limites. Além disso, devido à sua inclusão em um sistema complexo, em escala quase universal, que busca atualizar essas expectativas e projetos, sempre foi imperativo gerar uma certa previsibilidade e projeção das tarefas e ações escolares. As necessidades da administração e gestão dos sistemas educativos modernos e massivos significam que a atividade escolar precisa ser organizada, planejada e regulamentada de acordo com normas, critérios e procedimentos bem estipulados, objetivados, escritos e sancionados: leis, resoluções ministeriais, projetos curriculares, disposições administrativas e circulares, programas e planejamento (SUÁREZ, 2017, p. 193).

Mas as escolas em que atuo como resistem aos sistemas governamentais a todo o tempo, pois tudo se transforma quando a ação depende de “praticantes” (CERTEAU, 2014). O que muitos percebem como resistência de forma negativa, compreendo como prática feita com aquilo que é determinante e que se modifica sempre porque “praticantes” (CERTEAU, 2014) são diferentes e agem de formas diferentes.

Com Suárez (2017), compreendo que o apropriar-se e o (re)significar de uma ação escolar estão enriquecidos de experiências particulares e locais que estão carregadas de significados múltiplos para aqueles que as produzem e vivenciam diariamente. Por mais que a escola pertença a um sistema, que esteja filiada a uma Base Nacional, que esteja atrelada a uma formatação hegemônica de padronização ao que ela “deve/precisa” fazer, ela é singular, única e difere de todas as outras escolas. Cada escola é uma escola! Cada escola é vivida e (re)criada diariamente, sem forma, sem moldes.

2 A pandemia da Covid-19 causada pelo vírus SARS-COV-2, que causa uma infecção gerando uma doença respiratória – síndrome respiratória aguda grave 2 – do inglês Coronavirus Disease **2019**.

A pandemia da Covid-19 chegou ao Brasil e, em março de 2020, ameaçados pelo vírus desconhecido, as escolas brasileiras, entre outros setores e instituições, interromperam as aulas presenciais, ação esta que dividiu opiniões, acerca de idas e vindas, e que gerou muitas lutas durante toda a pandemia.

A pandemia da Covid-19 mudou a escola em pouco tempo, e não desejo trazer evidências no texto para pensar a construção de currículo em relação a este importante fato, devido à falta de tempo para dar devida importância à temática que, no momento, não contempla os enredamentos aqui trazidos. Contudo, enquanto pesquisadora e orientadora pedagógica³, percebi a escola caminhando com o que tinha, embora as secretarias de educação estipulassem aos professores habilidades já descritas na BNCC (BRASIL, 2017) para que seguissem, sob a alegação de que estavam seguindo a BNCC (BRASIL, 2017), para o ensino remoto.

Com a pandemia os professores começaram a confrontar o currículo institucional oriundo da Secretaria de Educação, que não contempla a Educação do Campo, as exigências institucionais de um ensino remoto. Pedia-se a elaboração de apostilas mensais elaboradas pelos professores regentes de cada turma, repasse de vídeos-aulas elaborados por um único professor por componente curricular para atender todas as escolas do município, professores estes que nossos alunos não conheciam, e que traziam nos vídeos, assuntos e realidades não condizentes com a realidade dos nossos alunos, nem tão pouco das escolas do campo.

O que se disputa quando se propõe uma nova política educacional para os currículos escolares? Que relações de poder estão escondidas nessas disputas? Segundo Arroyo (2019, p. 9),

Somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais. Em cada tempo nossas lutas se deslocam para novas ou velhas fronteiras e territórios. Em que territórios e em que disputas conformamos quem somos? Focalizo o currículo território de disputas por reconhecimentos nossos e dos estudantes.

Ao disputar produções curriculares, não se almejam apenas teorias, essas lutas são por vozes e ações dos “praticantes” (CERTEAU, 2014) nos espaços escolares. Arroyo (2019, p. 10) enfatiza que, diante dos controles do neoconservadorismo⁴ político, novas histórias de lutas surgem nos espaços da sala de aula e no território de currículo em que se inventam resistências, novas fronteiras, tudo por novos direitos.

Escolas e seus “praticantespensantes” (ALVES; OLIVEIRA, 2008), denominados aqui como professores e alunos, não estão às margens do que acontece no cerne das escolas, uma vez que

[...] tornaram-se uma fronteira-território de disputa. Ignorá-la ou resistir a ela é ingenuidade. Podemos constatar que muitas escolas e redes e tantos mestres e educandos têm acompanhado e respondido a essa rica dinâmica através de propostas, projetos e reorientações curriculares. O fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos. [...] A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas. Bom sinal. Quando os controles gestores se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas

3 Aqui faço referência apenas aos municípios em que trabalho, sem necessidade de generalizar.

4 É uma corrente da filosofia política surgida nos Estados Unidos em 1960. Sua origem se deu a partir da rejeição do liberalismo social, relativismo moral, pacifismo, socialdemocracia e da contracultura da Nova Esquerda. Defende os interesses do Estado, até mesmo por meio de força militar.

de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos. Diante desse quadro social e político em que a escola, nós, os educandos e os currículos estamos imersos, somos obrigados(as) a avançar nas consequências dessas disputas para o território da escola, da sala de aula e dos currículos. São os espaços concretos onde nosso trabalho se materializa e particulariza. A sala de aula é o território onde a relação pedagógica mestre-educador-aluno-educando encontra seu lugar, adquire ou perde seus significados, seja de realização ou de mal-estar (ARROYO, 2019, p. 12-13).

Para Certeau (2014), os “praticantes” não são reprodutores do que se manda fazer, não são executores do prescrito, exigem, com sua presença nesses contextos, o reconhecimento como sujeitos criativos, autônomos e autorais (ARROYO, 2019).

A observação feita e o confronto não se deu por crítica destrutiva, nem por descrédito ao trabalho docente, ao contrário, nos oportunizou perceber como a Secretaria de Educação estava lidando com um novo e excepcional tempo acerca do que temos de mais rico no município de Silva Jardim: a identidade peculiar e única de cada escola em seu território.

Chega a nós professores e escolas do campo uma “Proposta Curricular” sem participação dos professores e totalmente voltado para escola urbana, desconsiderando com isso os marcos legais que regem a educação do campo, trechos retirados do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro e uma inserção da palavra “saberes” substituindo a palavra “conteúdos a serem trabalhados”.

A percepção causou angústia nos professores ao observarem homogeneidade de oferta em políticas públicas pela Secretaria de Educação, sem considerar as especificidades da Escola do Campo.

Não pretendo legitimar verdades por ocupar um lugar na escola, apenas a possibilidade de produzir uma aproximação sempre particular e parcial daquilo que percebi enquanto Orientadora Pedagógica “implicada”, em conversa e formação com a equipe de professores que atuo. É a “astúcia do contador” (CERTEAU, 2014) para resistir, enfrentar e contar práticas a que somos submetidos.

A expressão “implicada” utilizada tem como fundamentação a posição assumida enquanto pesquisadora, as relações que se estabelece com os “praticantes” (CERTEAU, 2014) da pesquisa e os efeitos que essas relações produzem nas percepções por mim feitas e contadas no decorrer da texto.

Enquanto as secretarias de educação enviavam as listas com as habilidades a serem abordadas pelos professores, eles estavam planejando suas aulas e atividades usando as temáticas sugeridas pelas secretarias de Educação, ou encontrando outros caminhos escolhidos por eles.

A “vida escolar” segue com ou sem BNCC (BRASIL, 2017b), as escolas produzem com ou sem DOC-RJ (2019), e esta evidência percebo com o que recebo dos professores com quem trabalho, como também na escuta ativa com orientadores pedagógicos, coordenadores, supervisores escolares, professores, enfim, conversas estas que pretendo desenvolver em um outro momento de pesquisa, além desta dissertação.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa nos/dos/com/os cotidianos das escolas:** sobre rede de saberes. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. 8. reimp. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC; SEB; DICEI; 2013. p. 266 a 297.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 24 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017a, Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCA-OCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Edição: 66, Seção: 1, p. 10, 06 abr. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: maio de 2021.

BRASIL. Prefácio. In: KOLLING, Edgar; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica. **Por uma educação básica do campo (memória).** Brasília, DF: MST/UnB, 1999b. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 1).

BRASIL. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Revista Cedes** – Dossiê: Educação do Campo. São Paulo, SP: Cortez. v. 27. n. 72. mai/ago. 2007.

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

GARCIA, Alexandra. Culturas e currículo: o viver ordinário como ânima das mudanças. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A. de B. (orgs.). **Currículo, entre o comum e o singular.** Recife: ANPAE, 2018.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015. v. 1.

GARCIA, Alexandra. Sentirfazerpensar: Nilda Alves e a formação de professoras e professores. **Revista Teias**, [s.l.], v. 13, n. 29 [especial], p. 21-34, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1326>. Acesso em: 1º out. 2019.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aventuras de conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: Faperj, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2016.

SANTANA, Ana Paula de. **O movimento de implementação da BNCC através do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro perante as produções curriculares com os cotidianos escolares**. 2021. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

SUAREZ, Daniel Hugo. Relatar la experiencia docente: la documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 193-209, set. 2017.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FRANCISCANA SOB A ÓTICA DO FAZER HISTÓRIA DE FOUCAULT

André Ricardo Gan

Introdução

Impulsionado pela experiência pessoal de formação, tal texto pretende problematizar as práticas educativas desenvolvidas e disseminadas pelos religiosos franciscanos, ideias que perpassaram o ideal de uma educação integral, que buscavam o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: física, motora, intelectual, espiritual e social. Dado o carisma da Ordem, a educação foi além do aspecto meramente formal, auxiliando de maneira significativa no desenvolvimento das artes, na organização política das comunidades, na disseminação de valores éticos e espirituais e na criação de símbolos e arquétipos da cultura popular.

Dessa forma, serão levantadas as estratégias e táticas das práticas cotidianas nas escolas franciscanas, com o intuito de colaborar com os estudos da área da história da educação no Brasil e aprofundar a compreensão da formação cultural, social e política local. Pretendemos apresentar quais elementos educacionais foram incorporados e colocados em prática nestes espaços educativos. Nesta perspectiva, a proposta apresentada visa fugir da hegemonia da educação jesuíta, tão presente nas pesquisas históricas relativas a este período.

Para este propósito, marcado por uma pesquisa focada na questão do disciplinamento e da análise das propostas pedagógicas, as ideias de Michel Foucault poderão trazer impactos. O mesmo poderá nos proporcionar uma abordagem crítica da problemática educativa, para além de sua cristalização como teórico do poder. E o próprio tema da formação humana que pode ser repensado por meio das contribuições de Foucault, abrindo novos horizontes para o debate educacional brasileiro.

De maneira ampla, a educação é fator de desenvolvimento da cidadania, que fundamenta e amplia a vivência da democracia, em realidades tão cheias de contrastes, ambiguidades e contradições como o nosso. A mesma é vista como uma prática social que se desenvolve como atividade de trabalho, utilizando ferramentas simbólicas. Ela se constitui em mediação das próprias mediações existenciais do ser humano e só pode se efetivar servindo-se de outros meios. Assim, a instituição escolar, o currículo, as atividades pedagógicas e os conteúdos programáticos viabilizam o processo intencionalizado da educação. Portanto, precisamos nos dar conta da significação antropológica da própria educação, entendendo-a como fenômeno intergeracional de natureza sócio-histórica, impregnado de particularidades políticas e culturais.

As relações entre a educação e os diversos processos que constituem a vida da sociedade são múltiplas, profundas, complexas e íntimas. Na verdade, os processos educacionais são intrínsecos aos processos sociais. A consideração do educacional, separadamente do social, é uma tarefa um tanto complicada, tal a mútua implicação entre as duas esferas. Destacamos assim, que a educação é uma prática social e, ao mesmo tempo, uma prática política e de transformação ou de manutenção conservadora.

A forma de vivência, nessa trama de relações sociais em que se tece a nossa existência real, não caracteriza apenas pela coletividade gregária dos indivíduos, como ocorre nas

sociedades animais. Um elemento específico interfere aqui, caracterizando mais uma vez a peculiaridade humana. A sociedade humana é atravessada e impregnada por um coeficiente de poder, ou seja, os sujeitos individuais, as pessoas, não se justapõem uns ao lado dos outros, em condições de igualdade, mas colocam hierarquicamente uns sobre os outros, uns dominando os outros. Torna-se assim uma sociedade política. Este coeficiente que marca as nossas relações políticas envolve os indivíduos na esfera do poder.

Não podemos compreender a integralidade do processo da educação franciscana se não entendermos também que este envolve uma dimensão de práticas políticas, históricas, culturais e de poder. Mas só podemos perceber esse caráter político-cultural explicitando suas dimensões concretas, os elementos-objetivos de sua prática que mediatizam essa significação. A cultura humana é criação histórica e coletiva.

Na concepção franciscana de educação deve se compreender uma visão antropológica que se inspira em Francisco de Assis¹ (1182-1226) e ao carisma franciscano primigênio. A educação franciscana propõe os valores cultivados por Francisco de Assis e pela primitiva fraternidade franciscana como capazes de qualificar a vida humana no mundo e de inspirar uma prática pedagógica integral, que se responsabilize pela totalidade do ser humano: seu caráter, sua cognição, sua relação com o mundo e com os outros homens, e se preocupa também com seu espírito.

Estas práticas pedagógicas devem estar direcionadas para exercer uma ação intencional no sentido de levar os alunos a refletirem sobre o objeto do conhecimento através das ações como: explicitar, discutir, problematizar, conceituar, mostrar (FERREIRA; GUIMARÃES, 2013). Assim, o docente deve proporcionar um ensino que leve seus alunos a apreenderem o mundo sob uma visão crítica para expressá-lo por meio das suas linguagens e dos conteúdos.

O papel da história frente ao processo pedagógico franciscano

O historiador britânico Eric Hobsbawm, em seu livro *Sobre História* (1998), afirmou que o passado é uma dimensão constante da consciência humana. Em razão disso, o passado é uma ferramenta analítica útil para lidar com as mudanças sempre permanentes. Diante dessa perspectiva de valorização do passado, situa-se a importância e o papel do historiador, em particular o da educação: a ele se atribuiu a incumbência de pensar como a humanidade passou de um estágio a outro, isto é, descobrir os padrões e mecanismos das mudanças históricas.

Sabemos que o tempo atravessa a vida, o trabalho e a linguagem, faz aparecer um homem que vive, que trabalha e que fala; um homem que não cessou de procurar sua vida, em seu trabalho e na linguagem a origem fundamental de seu ser, e por fim, descobriu-se não contemporâneo daquilo a partir do qual ele é. O pensamento moderno encontrou espaço quando passou a pensar em si próprio em termos históricos, quando, colocando o tempo como limite do pensável, faz nascer um ser finito: o homem, definido pela finitude das atividades que constituem a sua própria história que é viver, trabalhar e falar.

¹ São Francisco de Assis (1182 – 1226), filho de comerciantes abastados, abandonou todas as riquezas para assumir uma vida de pobreza a exemplo de Jesus Cristo. Seu modo de vida simples, seu carisma apaixonante e a forma evangélica de vida que assumiu cativaram multidões. Fundou três Ordens religiosas: a Ordem dos Frades Menores, dos frades; a Ordem das Damas Pobres, das clarissas; e a Ordem Franciscana Secular, destinada aos que desejam viver o carisma franciscano dentro do estado leigo, no seio da família.

A história não é apenas um acúmulo sucessivo de fatos, mas a articulação de acontecimentos, produzidos pelas ações dos seres humanos em sua interação social, no seu relacionamento com a natureza, com os seus semelhantes e com os seus próprios produtos simbólicos. Por isso, a história da educação brasileira, em destaque a franciscana, assume essa perspectiva com relação aos acontecimentos que constituem o fenômeno educacional atual. Trata-se de observar o fenômeno educativo se desenvolver articulado ao progresso econômico, político e cultural.

Refiro não à pedagogia entendida em sentido estrito, a qual tem por objetivo a educação da criança, mas à pedagogia em sentido lato ou social, isto é, à arte educativa que, em cada época da vida, ensina a melhor moderar o pensamento, o sentido, e o querer, sendo infinitos os estímulos que têm influência sobre o homem e que o guiam no exercício das suas faculdades (ZAVALLONI, 1999, p. 24).

A disseminação da instrução na sociedade brasileira foi marcada por mudanças na forma de pensar o ensino e nas maneiras de educar no século XIX. O movimento histórico que caracteriza a constituição da escola como conhecemos hoje teve como base o interesse de diversos segmentos sociais em instruir a população. A historiografia da educação aponta que surgiram várias formas de organização escolar e práticas educativas, formais ou informais, configuradas por estabelecimentos públicos, religiosos, militares, particulares e sociedades (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Além de prática e política, a educação constitui-se ainda em práticas simbolizadoras, ou seja, suas ferramentas são fundamentalmente símbolos. Ela desenvolve sua ação, servindo-se predominantemente do equipamento que lhe é fornecido pela cultura simbólica. Graças a seus equipamentos de subjetividade, o homem passa a produzir bens culturais e a fruir deles. Portanto, a atividade educacional se desenvolve como processo de produção e de apropriação desses bens simbólicos. Assim, a educação fornece influências profundas sobre as outras mediações da existência humana, mas o faz como mediação simbólica, tratando-se de uma influência indireta. A educação é parte desse processo histórico à medida que investe na consolidação e na universalização das mediações existenciais. Este é o esforço que a educação contemporânea vem buscando implementar, por terem os seus agentes se dado conta dessas exigências.

Com base na perspectiva da pesquisa a ser desenvolvida no decorrer dos estudos, busco fazer uma aproximação com as ideias acima mencionadas e três textos sobre Foucault. Para esta análise, ainda de maneira primária, será levado em consideração dois aspectos relevantes: 1) Nos constituímos sujeitos do saber histórico; 2) Qual o nosso papel na história da educação ao desenhar a si mesmo.

Os textos escolhidos não serão abordados de maneira fragmentada ou isolada, uma vez que os mesmos têm sido abordados de maneira contínua e sequencial. A saber: “A propósito daqueles que fazem a história” (FOUCAULT, 2010), “O estilo da história” (FOUCAULT, 2011) e “Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história”, de Paul Veyne (1998), onde, nesta obra, ele procura romper com a filosofia clássica da história, desenvolvendo longamente a noção de acontecimento histórico, de compreensão histórica e ideia de progresso em história.

Inicialmente vale destacar que Foucault não é um estruturalista e nem um pensador pós-moderno. Seus escritos percorrem a história desde o século XVI até os nossos dias. Destaco que Foucault parte do presente para o passado com a intenção de compreender os modos como fomos sendo constituídos como sujeitos.

Foucault ainda é historiador? Não há resposta, verdadeira nem falsa, para essa pergunta, pois a própria história é um desses falsos objetos naturais: ela é o que se faz dela, não deixou de se modificar, ela não prospecta um horizonte eterno: o que Foucault faz se chamará história e, ao mesmo tempo, será história, se os historiadores se apossarem do presente que ele lhes faz e não o considerarem como uvas verdes (VEYNE, 1998, p. 181).

Não se pode pensar as relações de poder em Foucault sem a sua relação com os campos de saberes e nem os saberes isentos de poder. Para a pedagogia, o sujeito é algo previamente já estabelecido. Todo ser nasce sujeito, e esse sujeito precisa ser moldado, educado, disciplinado e trabalhado. Para Foucault, ele é algo construído pela sociedade. Contudo, os pedagogos e Foucault, partilham da ideia de que na educação pode-se fazer diferente. O filósofo francês via as instituições pedagógicas como produtores de sujeitos. Para a pedagogia as instituições escolares funcionam como agentes transformadores de sujeitos. Este, não se encontra livre dessas relações saber/poder, uma vez que ele é atravessado por elas. Foucault mostra como saber e poder se articulam e, por meio de práticas discursivas, atuam sobre os corpos dos indivíduos, produzindo um sujeito objetivado por práticas normalizadoras, corretivas ou punitivas.

A historicidade que domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem 'sentido', o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas (FOUCAULT, 2006, p. 4).

Os discursos, os objetos e os sujeitos, no pensamento de Foucault, constroem-se a partir destas relações de poder. Pensando inicialmente no sujeito, encontramos sua formação baseada em discursos que são fruto destas relações que emanam de diversas instâncias diferentes e produzem discursos atuantes na construção deste sujeito que terá uma denominação, classificação, papel ou posição dentro desses discursos, relacionados à história.

A ideia de história como trama demarca ainda o entendimento de recorte de fatos que suscitam a atenção do historiador. Um fato não é por si interessante; o que o torna interessante é o olhar e a atenção dada por quem escreve essa história. A história é, então, seletiva e classificatória, já que a rota traçada por ela, os fatos contados ou não, são produzidos por quem narra essa história. O caminho seguido não é a verdade, mas a produção de um discurso que classifica, seleciona e normaliza a história, dando voz a alguns fatos e silenciando outros. O sentido da história não é dado pelos fatos, mas pelos discursos que se constituem ao narrar a trama produzida pelo historiador. (HENNING, 2005, p. 248).

Para Foucault, o sujeito não é algo dado e acabado, o sujeito é construído conforme um discurso estabelecido em determinado contexto histórico. As verdades desse discurso, com o passar do tempo, tomarão outros caminhos. Para compreender as verdades dos discursos é fundamental fazer um trabalho arqueológico, procurando evidenciar o porquê de tais verdades.

A importância da história está em seu papel de nortear o homem no espaço e no tempo, dando-lhe a possibilidade de compreender a própria realidade. É olhando para essa história que me observo integrante da mesma, pertencente a ela. De certa maneira, esta história reflete no meu eu, na minha construção do sujeito. Portanto, todo trabalho histórico tem seu valor e seu papel na sociedade e na análise ou estudos deste, além da técnica, a ética deve-se fazer presente.

Assim, daremos destaque a relação entre história e genealogia em Foucault, de modo a situar as principais reverberações de seu pensamento nos meios historiográficos. Para

isso, guiado-nos pelas considerações de Paul Veyne em Foucault revoluciona a história, as quais demarcam o contexto de recepção da genealogia foucaultiana entre os historiadores.

A história-genealogia à Foucault preenche, pois, completamente o programa da história tradicional; não deixa de lado a sociedade, a economia, etc., mas estrutura essa matéria de outra maneira: não os séculos, os povos nem as civilizações, mas as práticas; as tramas que ela narra são a história das práticas em que homens enxergaram verdades e das suas lutas em torno dessas verdades. Esse novo modelo de história, essa arqueologia, como chama seu inventor [...] não se especializa na prática, no discurso, na parte imersa do iceberg, ou antes a parte oculta do discurso e da prática é inseparável da parte emersa (VEYNE, 1998, p. 280).

A constatação de Veyne acerca da visão dos historiadores sobre Foucault valida a percepção quanto à dupla vinculação entre história e filosofia, permitindo antever o caráter tenso da relação de Foucault com boa parte dos historiadores de sua época. Isso porque a noção de genealogia evocada pelo pensador contrapõe-se à linearidade das narrativas historiográficas, as quais, segundo ele, seriam responsáveis por uma vinculação essencialista entre o presente e o passado.

Veyne expõe que a história é uma construção; as informações a serem historicizadas são recortadas por aquele responsável pelo relato. Assim, o historiador se torna o construtor de uma trama. A trama, da forma como é apresentada, faz com que a história siga um ou outro viés, o que mostra que uma construção diferente de trama traria resultados distintos, baseados em relações de valores relativos. Assim, esta análise pode trazer alguns questionamentos para o campo da educação em si.

Não podemos compreender a integralidade do processo da educação se não entendermos também que ela envolve uma dimensão de prática histórica. Mas só podemos perceber este caráter histórico explicitando suas dimensões concretas, os elementos objetivos de sua prática que mediatizam essa significação. Ora, são as ciências (chamadas sociais) que fornecem os subsídios necessários para que possamos desvelar esses aspectos concretos e objetivos do fenômeno da educação. Assim, podemos compreender que o homem é um ser de relações efetivas, mediante uma prática complexa e ao longo de um tempo histórico. É o que se pretende dizer quando se afirma que o homem é um ser histórico-social. A cultura humana é, assim, uma criação histórica e coletiva.

Já a genealogia ou a análise da proveniência está no ponto de articulação do corpo com a história. Nesse ponto, Foucault indaga a respeito dos discursos verdadeiros, quando submetidos à análise genealógica: “Que convicção lhe resistiria? Mais ainda, que saber?” (FOUCAULT, 2006, p. 21). Esta abordagem genealógica busca a origem dos saberes através dos fatores que interferem na exigência, permanência e adequação ao campo do discurso como discursivo, como elementos incluídos em um dispositivo político que abre as condições para que os sujeitos se considerarem imersos em determinadas práticas discursivas. O genealogista mostra como o saber está atado a relações de poder. É nessa consideração que entra a história com seu duplo papel: indispensável para análise (a priori histórico) dos discursos com os acontecimentos na ordem do saber. E como aquilo que deve ser levado em conta, isto é, a história genealógica do material produzido pelas relações entre saber e poder, e não a descoberta da origem da verdade ou a fundamentação absoluta do conhecimento.

Destacamos que o trabalho dos pesquisadores não será ir atrás das origens, dos começos, de onde tudo um dia teve seu início, e ir marcando as sucessivas transformações

e evoluções. Datas e locais não são pontos de partida nem dados definitivos, mas elementos que compõem a rede das condições de produção de um discurso que ali, naquele lugar, estabelece uma ruptura, produz um acontecimento díspar, uma descontinuidade em um determinado campo de saber.

Tal contexto, apresenta diferentes leituras transversais entre a filosofia, a história e a educação, a partir de caminhos traçados por ele e que podem provocar deslocamentos de espaços disciplinares, rompimento de fronteiras e abertura de outras trilhas, indicando novas formas de problematização e de visibilidade do funcionamento da maquinaria social e, sobretudo, reflexões sobre questões que entrecortam o tempo presente.

Assim, educar é produzir sujeitos capazes de linguagem e de ação, calcadas em razões e argumentações justificadas, legítimas, exigências fundamentais para atender às demandas sociais, culturais, econômicas e éticas do passado e do presente. Propostas estas que deverão ser investigadas nos processos pedagógicos franciscanos, a partir das realidades educacionais presentes na região do Rio de Janeiro, no período do Império, sob a ótica do modo de fazer a história a partir de Foucault. Desejamos olhar para a materialidade da história, ir além, na busca dos fatos e dar visibilidade a saber encoberto pelos currículos oficiais e hegemônicos. Olhar para essa história de tal maneira que consigamos nos observar integrantes e pertencentes a ela, como se ela fosse capaz de refletir no meu ser.

Considerações finais

Com base na perspectiva dos autores abordados, as escolas franciscanas poderão ser compreendidas como um espaço-tempo ocupado por estratégias (lugares de poder, lugares teóricos, lugares físicos em que as forças se distribuem) e táticas (hábil utilização do tempo, ocasiões que se apresentam e jogos que introduzem nas fundações de um poder/saber), observando que “[...] a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2002, p. 101).

Assim, o modelo de educação franciscana que avançamos pesquisando é também um espaço de práticas cotidianas que, em suas ações e relações, produziram ações pedagógicas pelas estratégias, ou seja, pela instituição (pelo poder, ordem religiosa, instituição escolar) e pelas táticas (na ausência de poder, pelos frades, professores, alunos), tornando-se microrresistências e sendo estas, instrumentos capazes de permitir enxergar o que se passa nos minúsculos espaços de convivência, praticando assim, manobras entre forças desiguais.

Nesse sentido, a legitimação e a consolidação do campo educacional foram possíveis pela implementação de práticas pedagógicas que foram geradas neste contexto de produções simbólicas e que formaram determinados valores incorporados pela comunidade educativa, sendo reproduzidos em outras esferas da sociedade, ou seja, no campo familiar, político e social. Nesse direcionamento, a continuidade da pesquisa busca investigar práticas escolares históricas que se consolidaram no campo educacional, seja pelas estratégias institucionalizadas (assegurados por sua colocação no espaço) ou pelas táticas calculadas (pelo controle do tempo, das oportunidades) que, internalizadas pelos sujeitos, influenciaram o desenvolvimento social e cultural das localidades em que estavam inseridas.

Sabemos que o pensamento moderno encontrou espaço quando passou a pensar em si próprio em termos históricos, quando, colocando o tempo como limite do pensável, faz nascer um ser finito: o homem, definido pela finitude das atividades que constituem a sua

própria história que é viver trabalhar e falar. Afinal, é a história que define as condições para a produção do sujeito que, ao se reproduzir, reproduz a história. Michel Foucault entende que o ofício do pensador (do pesquisador da educação também) é o ofício daquele que investe em pensar diferentemente do que ele próprio pensa, em perceber diferentemente do que ele mesmo vê.

O que entendemos por escola, quais os saberes, as práticas, os valores e projeto de sociedade e humanidade que eram impregnados no seu dia-a-dia, como era organizada a sua dinâmica, como eram formados os profissionais que nela atuavam, são questões que, entre outras, sempre estiveram presentes na reflexão pedagógica e que não admitem uma única resposta, nem respostas estáticas.

Ainda, a partir das instituições educacionais franciscanas, podemos encontrar um projeto educativo estruturado a partir da realidade da época, voltados a atenção dos elementos sociais, econômicos e religiosos, bem como de uma ação e reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Um conjunto de intuições, conceitos, ideias e práticas que ainda hoje seguem inspirando pelo ideal da pedagogia humanista franciscana, de modo que podemos conceber a educação como universal, popular, integral, eficaz e fraterna.

Por fim, intenta-se demonstrar que as ideias educativas utilizadas no passado têm o potencial de contribuir para pensarmos práticas inovadoras no presente, pois, como afirma Certeau (2007, p. 93), “a história é sempre ambivalente: o lugar que ela destina ao passado é igualmente um modo de dar lugar a um futuro”. Nesta perspectiva, pesquisar é fugir das explicações de ordem ideológica, das teorias conspiratórias da história, de explicações mecanicistas de todo tipo: é dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios.

Referências

- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos VI**. (O propósito daqueles que fazem a história). Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos VII**. (O estilo da história). Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 22. ed. Trad.: Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2006.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. F. M. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- HENNING, Paula C. **Foucault e os perigos da história**. Revista Unisinos, Porto Alegre, v. 9, n. 3, set.-dez., 2005.

RÖWER, Frei Basílio. **Páginas de história franciscana no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1941.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do pensamento único em educação: Franciscanismo e Jesuitismo na História da educação brasileira**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 4. ed. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília, DF: EdUnB, 1998.

WILLEKE, Venâncio. **Escolas Franciscanas do Brasil**. In: Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco. V 1, 81-93, 1961.

ZAVALLONI, Roberto. **Pedagogia Franciscana: desenvolvimentos e perspectivas**. Trad. Frei Celso Mário Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

MESTRADO EM TEMPO DE PANDEMIA: HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

Bianca de Macedo Abreu

Introdução

É uma imensa alegria estar no Mestrado em Educação, e estar de volta a esta universidade tão potente, após 25 anos de conclusão da minha graduação em Letras. Posso dizer que quando fiz bodas de prata como egressa tornei-me mestranda, agora quase mestre, pois quando acontecer este evento, espero já ter esta titulação. É um orgulho estar nesta instituição para mais uma jornada de conhecimentos, vivências e experiências.

Este trabalho tem como objetivo narrar minhas memórias, meus percursos, aprendizados e os movimentos que aconteceram durante o percurso do meu Mestrado ao longo dos anos de 2020 e 2021, nos quais realizei, praticamente, todo curso durante a pandemia da COVID 19. Com isso, tenho a intenção de abordar as participações nas aulas, atividades, encontros do grupo de pesquisa e realização de minha pesquisa de forma remota como experiência de vida e formação na modalidade de ensino *online*.

Ao sermos introduzidos na quarentena e ao isolamento social em decorrência da pandemia do novo coronavírus, necessitamos ressignificar nossas experiências não somente no mestrado, mas na vida. Em razão disso, optei por registrar experiências acadêmicas enquanto mestranda por meio da metodologia da narrativa à luz de Josso (2010), que considera que experiências são as vivências particulares dos sujeitos e à medida que somos capazes de refletir sobre o que se passou e sobre o que foi observado, tais vivências quando nos atravessam atingem o *status* de experiências, ou seja, quando há transformação. A autora também utiliza o conceito de experiências formadoras do sujeito e da profissão como aquelas que são significativas e que orientam a construção da narrativa. Neste caso, como aconteceu a formação durante o período pandêmico?

Começo por uma retrospectiva da primeira e única semana de aula presencial para os mestrandos que estavam ingressando em 2020, antes de discorrer sobre os estudos em tempos de pandemia. Este período foi muito significativo para conhecer os colegas de turma e seus projetos, assim como, os professores do programa e suas ementas, além de estar neste espaço físico tão representativo para mim. Mas, anteriormente a esta semana, me chamou a atenção toda organização do curso. Houve uma reunião para explicar o funcionamento do programa com representantes de discentes, docentes e do setor administrativo, antes da efetivação da matrícula. Fiquei atenta e encantada com a forma clara, organizada e democrática em que tudo acontecia. Fornecemos os números de nossos telefones para formarmos um grupo no *Whatsapp* e recebemos um *boton* de 10 anos do Programa PPGedu.

O sonho de iniciar nas aulas do Mestrado aconteceu em 9 de março de 2020, com a professora Vânia Leite, na disciplina “Tópicos: formação de professores”. A ementa foi fornecida e explicada. Esta fez parte da minha banca da entrevista e senti uma responsabilidade ainda maior em honrar com tudo aquilo que havia dito para desenvolver no curso.

No dia 10, houve a reunião do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas que é coordenado pela minha orientadora, Helena Fontoura, no qual realizamos atividades de acolhimento e direcionamento das propostas. Neste en-

contro a docente formou duplas de trabalho, no meu caso, uma mestranda iniciante com outra experiente.

Em 11 do mesmo mês, no horário da aula “Seminário da Fundamentação”, com as professoras Denise e Alexandra, aconteceu um encontro de saberes e sabores com a turma iniciante e os professores do programa. Foi uma reunião muito esclarecedora e aconchegante, na qual começamos a nos conhecer melhor, assim como, os projetos dos outros mestrandos, e ao final desfrutamos de um delicioso lanche coletivo. Neste encontro também, Marquinho, secretário da Pós, entregou nossas carteirinhas de estudantes. Tudo rápido e organizado, apresentando uma estrutura de ensino público de qualidade e respeito. Enfim, os olhares estavam atentos, as conversas se estreitavam, receitas eram trocadas, o ambiente cada vez mais se harmonizava.

Fechando a semana, em 13 de março, na disciplina “Cotidiano escolar, leitura e escrita”, a professora Mairce começou nosso encontro perguntando como estávamos, informou a ementa, o formato das aulas e colocou questões provocantes que desenvolvemos em grupo e apresentamos na aula. Mas, o que não sabíamos é que seria a primeira e única semana presencial de aulas. Nós e o mundo fomos surpreendidos pela pandemia da COVID 19, e ficamos em isolamento social. Tudo isso conseguiu ser mais novo do que todas as expectativas que eu tinha com o Mestrado.

Pandemia e o curso de Mestrado

O nosso cotidiano foi totalmente alterado e assumimos múltiplas funções, em um formato diferente, por tudo que estamos vivenciando. Na pandemia, a minha rotina foi intensificada como mulher, mãe, companheira, dona de casa, profissional, estudante e pesquisadora, e acredito que de muitas outras pessoas também. Regina Leite Garcia (2003) coloca que o cotidiano assusta, mas naquele momento assustou ainda mais, o medo estava circundando de maneira mais latente, pois, não haviam respostas precisas, e muitos eram os cuidados para evitar a contaminação pelo vírus.

Santos (2020, p. 10-11) discorre sobre a trágica transparência do vírus e diz que

o sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível... O invisível todo-poderoso tanto pode ser o infinitamente grande (o deus das religiões do livro) como o infinitamente pequeno (o vírus). Em tempos recentes, emergiu um outro ser invisível todo-poderoso, nem grande nem pequeno porque disforme: os mercados.

Neste fragmento, o autor faz uma comparação do invisível, mas com graus diferentes, fazendo um paralelo entre a religião e a ciência. Até a modernidade, os conhecimentos considerados válidos eram ligados à religião ou por alguns filósofos que explicavam a formação do mundo através da força da natureza. Santos (2008) em um discurso sobre as ciências, aborda o conhecimento científico, tão evidenciado e relevante quanto à importância das pesquisas neste momento de pandemia e para o desenvolvimento mundial, mas também menciona o senso comum, ou seja, conhecimentos produzidos no cotidiano que não são tidos como válidos.

Como diz Ranciére (2005, p. 47), “tudo está em tudo”, o que evidencia a amplitude e a importância dos conhecimentos científicos e do humano que faz a ciência acontecer. E é ratificando esta validade das produções cotidianas que trago a minha trajetória e minhas experiências como mestranda em tempos pandêmicos.

Apesar do momento intrigante e do medo, este tempo nos revelou oportunidades e aprendizados, deixando aparecer o que à primeira vista parecia difícil, ou seja, pudemos aproveitar situações de forma mais próxima do que em nossa rotina anterior. Isso nos mostra que na vida temos, pelo menos, dois lados em uma mesma condição.

Pela excepcionalidade do momento, todo contexto mundial, e de forma mais restrita o educacional, necessitaram de adaptação, adequação e reestruturação, e nós também. Foi um reinventar constante por parte dos docentes e discentes. As questões metodológicas, curriculares e avaliativas passaram por reformulações, e com isso, a tecnologia passou a ser uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do processo pedagógico.

E nestas modificações no cotidiano, os docentes tiveram que passar por uma formação veloz para acompanhar as novas modalidades de ensino apresentadas, para se adequar à educação *online* que “é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5663). Mas, para isso, é preciso ter recurso tecnológico, acessibilidade e disponibilidade, além da predisposição de experimentar o novo.

Na primeira semana de aula presencial, os professores solicitaram os nomes e celulares dos estudantes para formar grupos de *Whatsapp* das disciplinas, e assim, agilizar e facilitar a comunicação. É o universo tecnológico inserido em nosso cotidiano. Esta estratégia possibilitou a rapidez no contato com os grupos, principalmente, durante a quarentena. Desta forma, fomos direcionados a outras ferramentas tecnológicas e midiáticas para mantermos o vínculo.

Os professores, rapidamente, propuseram a continuidade dos encontros *online*, mesmo que sem a obrigatoriedade, a princípio, e sempre se preocupando em saber como estávamos, com o bem-estar do próximo, percebendo assim, as singularidades, e se posicionando de acordo com cada uma. Foi acolhedor e oportunizou trocas de emoções, sensações, aprendizados e conhecimentos que nos fortaleceu, assim como, o *status* de ser mestranda. Sabe aquele ensino que exige escuta, que Paulo Freire (2002) pontua como importante? Então, aconteceu durante todo tempo, de forma sensível e fraterna. E isso, fez total diferença para mim.

No início, em uma das disciplinas, não sei se pelo tempo que eu estava afastada da academia ou se pela densidade das obras trabalhadas ou se pelo formato das aulas por meio de conversas no grupo de *Whatsapp*, encontrei dificuldade para acompanhar, principalmente quando eu comentava algo, pois quando retornava para acompanhar, vários comentários tinham ocorrido, e às vezes já estavam em outro ponto. Portanto, reli por no mínimo duas vezes “Um discurso sobre as ciências”, de Santos (2008) e Foucault. Os debates eram interessantes, mas, meu aproveitamento não era tão bom. Enfim, depois, quando as aulas começaram a acontecer pela Plataforma *Google Meet* ficou bem melhor para mim. Estávamos todos nos ajustando as novas possibilidades para mantermos os vínculos e as produções.

Conheci as plataformas do *Google Meet* e *Zoom*, aprendi que podemos fazer chamada por vídeo pelo *Whatsapp*, fiz um *Podcast* como trabalho final. Enfim, nos apropriamos de uma variedade de possibilidades para o trabalho virtual, para o ensino remoto, para a educação *online*. Isso mostra nossa versatilidade e necessidade de acompanhar as mudanças que ocorrem na vida, no ambiente educacional, na sala de aula.

A diferenciação entre educação *online* e educação a distância (EaD) foram sinalizadas em nossas conversas, da mesma forma que os conceitos de aulas síncronas e assíncronas.

Penso que, o momento pandêmico proporcionou um período intenso de formação de professores, que tanto discutimos em nossas aulas. Edméa Santos (2009, p. 5667) coloca que

a educação de qualidade independe da modalidade. É possível ter educação de qualidade presencial, a distância, online e em desenhos híbridos. Contudo, o exercício de distinguir e caracterizar cada modalidade educacional nos habilita a dizer de que lugar falamos ou defendemos nossas ideias.

Vimos questões para uma educação de qualidade, na perspectiva de formação humana e não de produção de resultados. Nossos momentos de partilhas nos fortaleceram na pesquisa e na escrita dos textos da qualificação e da defesa, como também, nos incentivaram a participar de congressos *online*, *lives* e a escrever artigos. Percebemos e sentimos a preocupação com o nosso bem-estar físico e mental, respeitando o modo e o tempo como cada um estava lidando com a situação.

A partir de todos os encontros, das descobertas, discussões e sistematizações entendi currículo como uma política de conhecimento e a produção destes conhecimentos que constituem um sujeito, e isto vai muito além da grade curricular, extrapolando as disciplinas. E foi possível aprofundar pontos do meu objeto de estudo, isto é, o trabalho com a leitura literária nas práticas cotidianas.

O trabalho com a leitura propicia o despertar para o poder e o saber que a palavra tem e as outras múltiplas linguagens. Segundo Paulo Freire (2002) somos seres curiosos, incabados, inconclusos, e isto é ótimo para buscar caminhos de conhecimentos. E o autor diz também que para esta busca incessante sobre o saber, “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2002, p. 33). E a leitura literária oportuniza mais esta dialogicidade, uma relação com o outro de respeito à escuta e à fala, assim como, a opinião de outrem.

Rancière (2005) coloca que não há hierarquia de inteligência, colocando a igualdade de condições cognitivas para aquisição deste saber, e o acesso ao conhecimento favorece a conquista deste lugar de poder, no qual a leitura tem um espaço importante neste movimento. O desejo de saber surge no cotidiano, com naturalidade no meio que vivemos, a partir de conhecimentos apresentados e vivenciados e os que vamos acumulando pela área da observação.

Todo este cenário de pandemia, as mudanças que aconteceram, e as divulgações de publicações, congressos, seminários, lives e demais encontros possibilitaram a troca de saberes, suscitaram em mim o desejo de escrever. Ainda, no primeiro período, que teve sua durabilidade flexibilizada pelos acontecimentos da pandemia, tive aceito meu primeiro artigo em periódico, e o envio de um segundo para outro. Escrevi e tive aceite de outro artigo para o Conedu, e mais um para o V Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos “Tecnologias, Estéticas e Éticas”.

Apesar de todo contexto vivenciado, não percebi nenhum déficit de conteúdo, de leitura, ou qualquer outra questão que pudesse minimizar a qualidade do curso de Mestrado desta instituição em tempos de pandemia. Para mim, foi um processo formativo muito produtivo. A carência predominante foi a física tanto em relação ao espaço/prédio da FFP/ UERJ quanto à restrição do toque nas pessoas, pelas medidas de segurança. No entanto, não deixou de acontecer a relação com a universidade como instância de socialização, preservação e produção acadêmica e cultural, em decorrência da utilização dos artefatos tecnológicos disponíveis e utilizados.

Movimentos da Pesquisa

No segundo período letivo de 2020, após as experiências vivenciadas, a disciplina obrigatória “Seminário de Pesquisa” teve sua ementa e programação apresentada desde a primeira aula, acontecendo quinzenalmente de forma síncrona, intercalada com atividades assíncronas, mas com possibilidades de discussões semanais no dia e horário de encontro sobre estas. A condução espetacular dos professores impulsionou o nosso caminhar como professores pesquisadores.

A minha pesquisa no Mestrado trabalhou com as narrativas à luz de Josso (2010), a partir dos conceitos de recordações referências e experiências formadoras, com professores de Língua Portuguesa que trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), sobre a prática docente cotidiana com a leitura literária e os desafios encontrados para a formação de leitores. Segundo a autora, “para compreender a construção da experiência, devemos considerar três modalidades de elaboração: ‘ter experiências’... ‘fazer experiências’... ‘pensar sobre as experiências’[...]” (JOSSO, 2010, p. 51). Desta forma, as narrativas estão sendo construídas, centradas em vivências (ter), na prática (fazer) e na reflexão (pensar) sobre estas.

Mas, como obter estas narrativas em tempos pandemia? Inicialmente, pensei em realizar encontros com os professores, no formato de rodas de conversas, na escola pública que trabalham. Como realizar este movimento com professores com as escolas fechadas? Pela excepcionalidade do momento, as discussões acontecerão em plataforma *online*, no formato de janelas de conversas, após contato telefônico com a direção de um colégio público estadual de São Gonçalo, que repassou os contatos das docentes interessadas, para eu contatar e explicar a pesquisa a ser realizada e obter o aceite de participação.

Combinamos que seriam dois encontros pela plataforma do *Google Meet*, um coletivo e outro individual. Acordamos um dia da semana que fosse melhor para todas e realizarmos a entrevista coletiva com o objetivo de ouvir as narrativas das professoras de Língua Portuguesa do fundamental, compartilhando experiências no trabalho com a leitura, principalmente a literária, e os desafios encontrados, o que pode sugerir a reflexão sobre suas práticas docentes e trocas de atividades que são feitas na escola onde atuam para a formação de leitores. Esta foi encorada no conceito de experiência formadora de Josso (2010).

As entrevistas individuais aconteceram em outra semana, de acordo com a agenda de cada uma, objetivando ouvir as narrativas das professoras acerca de suas memórias e formação em relação à leitura, principalmente a literária, para provocar a reflexão de suas lembranças com a leitura na infância, na escola e na prática docente das professoras que tiveram. Embasamos este momento no conceito de recordação referência de Josso (2010).

As professoras durante as entrevistas demonstraram: uma abertura para a pesquisa, mesmo mediante aos diversos afazeres provenientes do tempo pandêmico; interesse para os conhecimentos produzidos no cotidiano; reflexão sobre a importância do trabalho com a leitura e sua prática docente; emoção ao recordar de suas memórias com o universo literário; compartilharam ainda estratégias de leituras que consideram positivas; valorizaram o espaço e tempo para esta troca de informações; evidenciaram os desafios encontrados para formação de leitores; e sinalizaram algumas vivências significativas no trabalho com a leitura que, poeticamente, as atravessaram, tocaram, as fizeram refletir de forma profunda, transformando-se em experiências formadoras (JOSSO, 2010).

A análise destas narrativas aconteceram pela metodologia da Tematização de Fontoura (2011) que estabelece alguns passos para análise das narrativas: transcrever todo o material coletado de forma oral; leitura atenta de todo material; demarcação do que é considerado relevante ao *corpus* de análise; agrupar dados, levantando os temas; definir unidades de contexto (sinalizações de trechos das transcrições) e unidades de significados (palavras ou expressões); esclarecimento do tratamento de dados, a partir das unidades de contexto do corpus; interpretação propriamente dita, à luz de referências teóricas.

A partir deste momento, minha pesquisa estava mais clara para mim. Consegui desenvolvê-la de forma fluída e qualificar em março de 2021, um ano após o ingresso no Mestrado. As contribuições da banca da minha Qualificação foram preciosas, pelo cuidado da leitura do material, pelas sinalizações e contribuições para as minhas referências, além claro, de todo suporte da minha orientadora, que nos apoia, cobra, incentiva e nos dá retorno rápido e minucioso de todas as nossas produções.

Após rever, reajustar, desenvolver, fundamentar e aprimorar mais minha pesquisa, a defesa da minha dissertação está prevista para setembro de 2021. Concomitante, artigos são enviados para periódicos, seminários, congressos e eventos afins. Logo, em meio as práticas educativas em momentos pandêmicos e demais questões pertinentes ao contexto atual, sei que algumas coisas não aconteceram da forma desejada, foi um período confuso. Mas, narro aqui minhas histórias e memórias em cursar o Mestrado em tempos de pandemia. Acredito que tive um bom aproveitamento de conhecimento e de tempo, e irei concluir meu Mestrado um ano e meio após o seu início, e com muita disposição para continuar meus estudos acadêmicos e produções para publicações.

Considerações Finais

O ano de 2020 foi desafiador para o mundo todo, isso é fato, mas expressamos o quão importante foi manter e estreitar os laços com nossos professores, nossos colegas de turma e com o grupo de pesquisa. O essencial foi o respeito à vida, mas o rigor acadêmico se fez presente também. As pesquisas passaram por transformações, ajustes, mas isso faz parte da vida. Caminhamos e crescemos como foi possível.

O que aconteceu conosco e com o mundo todo foi algo que maior parte desta geração nunca tinha vivido e que necessitou de movimentos dos discentes e docentes para que pudéssemos juntos construir o ensino remoto possível. A criação e descoberta de artefatos tecnológicos foram grandes facilitadores. Cabe ressaltar o apoio que nos foi oferecido por parte dos professores que estavam responsáveis pelas disciplinas, e que enriqueceram as práticas educativas em tempos de pandemia, nos mostrando o significado da Educação, no sentido da formação humana.

A reflexão e o olhar do professor sobre o seu fazer docente cotidiano foram fundamentais para construir a ação pedagógica praticada junto aos educandos e superar os desafios encontrados, com a reestruturação de boa parte do que tinha sido previsto, como o planejamento, execução e avaliação, auxiliando o desenvolvimento dos educandos, ao mesmo tempo que processamos nosso auto crescimento.

Acredito que o momento pandêmico proporcionou um período intenso de formação enquanto seres humanos e professores, que tanto discutimos em nossos encontros, num deslocar-se, numa invenção e reinvenção de si. Ainda destacamos que o mundo não será o mesmo, tampouco as pessoas, mas ressaltamos que cada um viveu e foi afetado este período de maneira única. Para mim, foi universo novo em que consegui produzir bastante.

Outros encontraram muitas dificuldades por tudo que vivenciaram. Enfim, houve o respeito ao tempo de cada.

A pandemia nos possibilitou novos aprendizados e novas oportunidades, mostrando caminhos diferentes para alcançarmos nossos objetivos e lidarmos com nossas limitações. E neste percurso a tecnologia foi uma ferramenta fundamental para desenvolver as entrevistas que originaram as narrativas da minha pesquisa de mestrado. As principais contribuições desta investigação foram refletir sobre a importância da leitura, o espaço que ocupa no cotidiano escolar e sobre a prática docente, e elencar estratégias consideradas positivas com o trabalho com a leitura literária.

Acredito que é preciso esta predisposição para sentir, olhar e ver as transformações que aconteceram conosco durante a pandemia, fazer esta leitura de mundo que antecede a leitura das palavras que Paulo Freire fala. Aprendi que sou autora de meus escritos e sigo com essa premissa. Vamos ler o mundo com mais amorosidade! E vamos nos permitir a tudo que é possível neste novo normal, mas com criatividade e imaginação, e com muitas e múltiplas formas de leituras poderemos viajar para mundos distantes e novos. A leitura tem este poder pela produção de sentido do que é lido, interpretado e compreendido.

Referências

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. *In*: FONTOURA, H. A. (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011.

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

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método, métodos e contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina S.A., 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Edméa. **Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009 ISBN- 978-972-8746-71-1. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gjpdiae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2020.

PASSADO, PRESENTE E FUTURO: REFLEXÕES DOCENTES E DISCENTES TRANSDISCIPLINARES COM AS MANDALAS CRIATIVAS

Clarissa Moura Quintanilha

Introdução

Este texto dedica-se às vozes docentes dos professores convidados para esta pesquisa. Por suas histórias de vida, vamos nos aventurar a perceber indícios da formação transdisciplinar docente. Estamos cientes de que o passado, o presente, o futuro, estão entrelaçados na teia complexa da vida, e ao refletirmos sobre a própria prática a partir da história do outro vamos aumentando nosso leque de experiências. Não cabe a nós julgar as experiências compartilhadas conosco, mas sim escutá-las com empatia em prol de refletir sobre o foco desta pesquisa.

O trabalho biográfico não tem o valor de sentido construído, introduzindo aí uma hierarquia entre o sentido fundado pelos elos estabelecidos entre as teorias socialmente válidas e as realidades levadas em consideração por um lado e, por outro lado, aquelas fundadas sobre simbolizações poéticas, nascidas do ser da imaginação (JOSSO, 2010, p. 79).

O ser da imaginação é atravessado por imagens, memórias, sonhos, símbolos; é com as mandalas criativas que iremos mergulhar na complexidade da vida e capturar histórias que reflitam o processo formativo transdisciplinar dos professores envolvidos nesta pesquisa.

No dia 4 de outubro de 2016 realizamos um grupo focal com aproximadamente 1 hora e 30 minutos de duração e, em outra data, uma entrevista individual. Contamos com a participação de seis docentes: duas professoras da Educação Infantil, dois professores do Ensino Fundamental, uma professora do Curso Normal também docente de um programa de Pós-Graduação na área da Educação e uma professora do Curso Normal igualmente docente do Ensino Superior, na modalidade a distância, em uma licenciatura em Pedagogia¹. Realizamos uma oficina em que exploramos o corpo, mediante exercícios de respiração e relaxamento, a imaginação com as mandalas, as memórias que emergiram a partir da indução realizada² e do trabalho criativo efetivado. No primeiro momento, atravessamos o campo simbólico da mandala, circum-ambulamos³ essa imagem. Em seguida, fizemos um relaxamento, trabalhamos a respiração, o corpo, seguido de uma massagem coletiva, exploramos o universo da mandala, sua etimologia, as suas diversas representações simbólicas em ambientes culturais, sociais e religiosos diversos.

1 Encontra-se no apêndice o modelo de consentimento entregue aos professores, o qual foi assinado e datado com a autorização do uso das imagens e das narrativas em pesquisas acadêmicas.

2 No apêndice deste trabalho encontram-se o roteiro da oficina e a indução realizada.

3 Circum-ambular é uma etapa do caminho para o inconsciente; tratar-se-ia assim de uma passagem, de um instrumento que possibilita alcançar uma meta além, ainda não formulada. É um dos caminhos em direção ao centro do não ego, que os pesquisadores da Idade Média também percorreram para produzir o lápis (JUNG, 1990, p. 167).

Imagem 1: Momento de relaxamento corporal com o grupo



Foto realizada no dia 4 de dezembro de 2016.
Fonte: A autora.

Mandala é uma palavra em sânscrito que significa “círculo”. Universalmente, é o símbolo da integração e da harmonia. Sua etimologia representa a união dos opostos, o princípio integrador do feminino e do masculino. A forma circular representa o centro do mundo, as grandes catedrais, os terreiros, as cirandas, os encontros religiosos, o alto da montanha morada dos deuses olímpicos, onde Jesus, Buda, Moisés meditaram e se ligaram ao seu eixo. Lugar de encontro do sagrado com o numinoso. Esse símbolo atravessa várias culturas, religiões, sabedorias ao longo do tempo e por isto é transdisciplinar. É lugar de integração entre o velho e o novo, entre o sagrado e o profano, o claro e o escuro, entre o aluno e professor.

No momento seguinte, entregamos a cada participante uma carta com o desenho de uma mandala e um dizer representando uma mensagem e/ou questionamentos.

Imagem 2: Exemplos de cartas contendo desenhos de mandalas

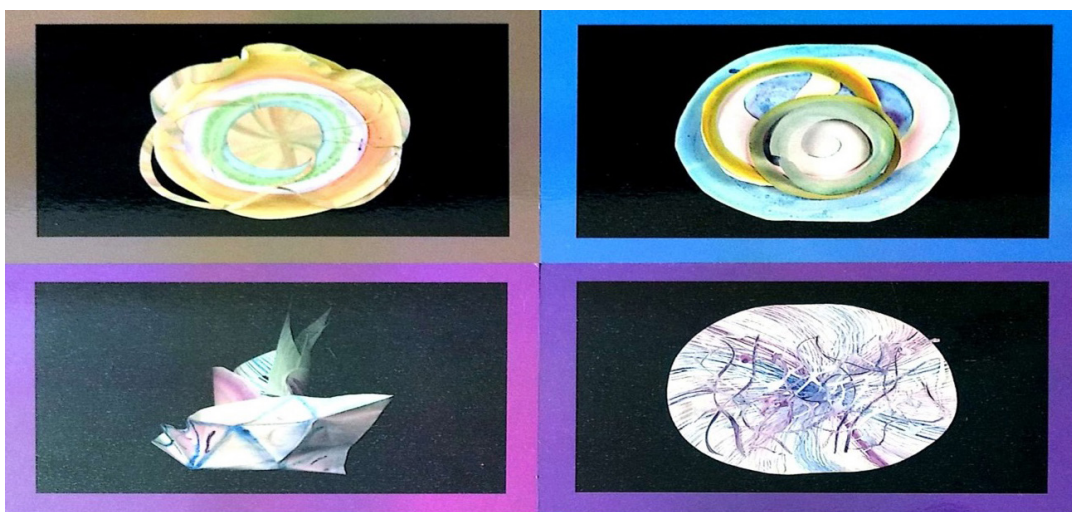


Foto realizada no dia 28 de janeiro de 2017.
Fonte: Fiorezzi (2012).

Imagem 3: Exemplos de cartas distribuídas que continham dizeres reflexivos

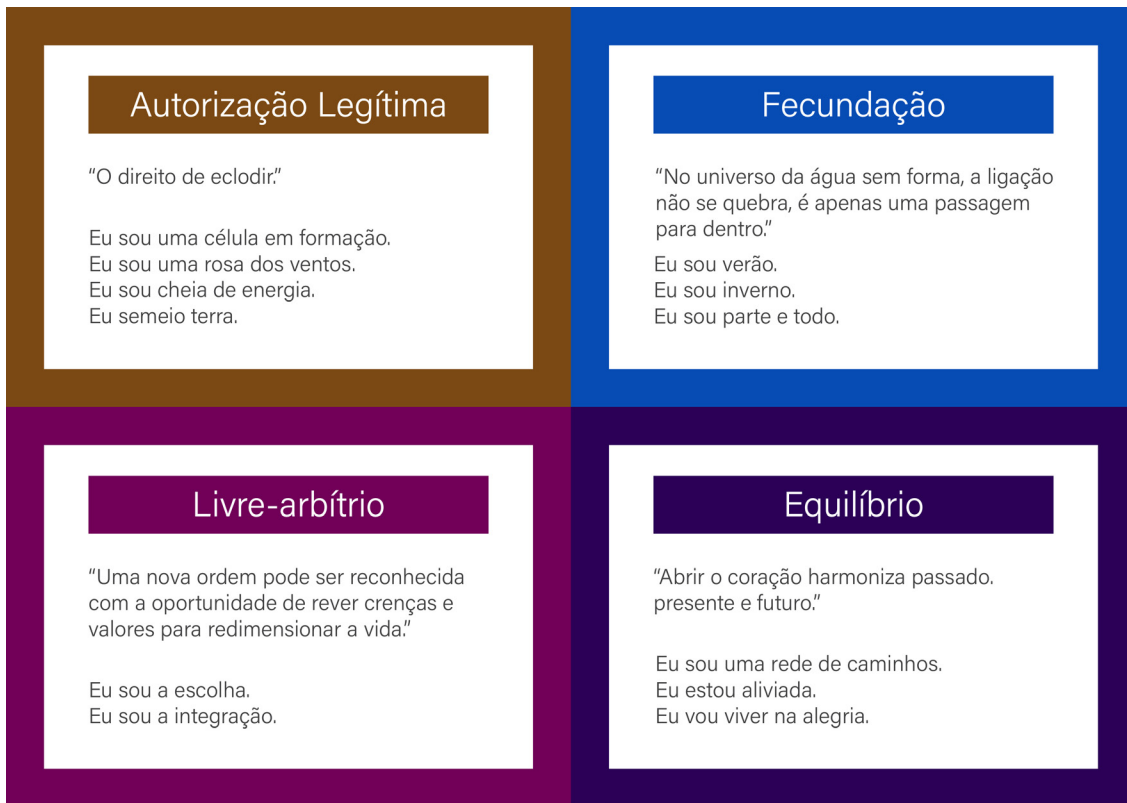


Foto realizada no dia 28 de janeiro de 2017.
Fonte: Fiorezzi (2012)

Depois da reflexão sobre a carta contendo o dizer e a imagem, solicitamos que cada participante criasse a sua mandala. A partir desse momento expressivo pedimos que cada docente pensasse sobre duas perguntas: “A partir desta vivência, quais memórias emergiram da sua história de vida? Relate momentos transdisciplinares na sua história de vida discente ou docente”.

Para a análise das narrativas utilizamos a proposta teórico-metodológica da tematização (FONTOURA, 2011), que propõe a análise dos dados em pesquisas qualitativas guiadas na tematização, pautada em uma reflexividade criteriosa dos depoimentos, na qual o pesquisador assume o papel de colaborar com os sentidos emergidos na pesquisa, delimita o *corpus* da análise, levanta unidades contextuais e temas e assume o papel de interpretar os dados com responsabilidade. Para este artigo elencamos um tema: “prática transdisciplinar”.

Tematização: prática transdisciplinar

Esta tematização enfoca práticas transdisciplinares vivenciadas pelos professores tanto na sua docência quanto na sua discência. Relatos profundos que marcaram as suas vidas e auxiliaram a contextualizar o ambiente escolar e os seus atravessamentos. A seguir, fala a professora Rejane.

Eu acho assim, enquanto professora de Educação Infantil, eu acho que o momento das rodinhas são os momentos muito transdisciplinares. Não só porque são momentos de escuta, não é só um momento de escuta, é um

momento em que você fala e que você tenta se localizar para o mundo exterior na sala de aula, porque são experiências que não só os alunos trazem, é um momento de conversa. **Eu também partilho com eles as minhas experiências.** Eu lembro muito da época da Copa do Mundo, em que a gente trabalhou a Aldeia Maracanã, eles visitaram o Maracanã. Então, viram ali com a proximidade do Maracanã, relacionando aquilo que trouxe aquela discussão, o espaço. E como que esse momento de você viver fora. Você viver dentro da sala de aula, você construir com eles, você aprende também. Uma visão de criança, uma visão da casa, elementos das fotografias que eles observavam e que passaram despercebidos. Então foi um momento de aprendizagem para mim também, de observar o olhar da criança para aquilo que a gente traz, que a gente propõe. Então esses momentos... **lógico que esses momentos são sempre transdisciplinares, porque não é um professor apresentando algo, ensinando algo ou um aluno se apropriando desse conhecimento. Mas é a troca constante, é uma troca do olhar do aluno, do seu olhar, do olhar de todos juntos. Um olhar de experiências deles que rolou. Eu lembro que um aluno falou, “Ah, eu fui em uma casa do índio lá em Cambóinhas”, porque também tinha uma aldeia. Então você vê que um lugar, ele não é específico, ele pode trazer vários outros lugares, né?**

A prática transdisciplinar cria um espaço participativo, evidencia a possibilidade de exercer a liberdade de expressão, proporcionando segurança aos alunos para expressar os seus anseios, desejos, angústias e novas descobertas. Nessa narrativa, a professora evidencia o momento das rodinhas como um espaço-tempo transdisciplinar, as rodinhas proporcionam o encontro, são circulares, todos percebem todos e o diálogo pode ser feito de maneira espiral. O professor assume o lugar de mestre, ao mesmo tempo compartilha os seus saberes e aprende com os alunos. Notamos na experiência relatada que o saber é complexo e uma experiência nos remete a várias, como a da criança que relatou ter conhecido uma casa de índios em outro lugar diferente do que eles visitaram, remetendo a outros lugares em espaço-tempo diferentes.

O professor Tiago, do segundo segmento do Ensino Fundamental, amplia a discussão:

E com relação ao momento transdisciplinar entre o discente e o docente, eu trouxe um processo que numa fase une os dois, que foi o meu estágio. **Assim, a vivência de estágio é a meu ver transdisciplinar, eu pude me ver no espaço escolar vivendo a docência enquanto discente.** Quando esse espaço que eu lembrava, esses meus momentos de criança enquanto a escola nos primeiros momentos não me fazia tão bem e que uniu com estar na escola olhando outras crianças, eu via essas aflições, eu via a alegria, a energia que você... Tornando professor uma profissão que a gente escolhia ou que a gente escolhe. Então eu trouxe a questão do estágio com relação ao tema transdisciplinar.

Este professor evidencia a importância do estágio e reforça que viveu um processo no qual recordou as memórias como aluno e projetou o seu futuro como professor. Nesse momento de inserção profissional é tecido o presente com as memórias do passado (todos nós já passamos pelo espaço escolar como alunos), com a projeção de futuro professor. O estágio tem a intencionalidade de “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24). Para o nosso professor, o estágio assume uma práxis que não só liga as disciplinas do curso, mas uma vivência transdisciplinar.

A história do Rafael, ele deu continuidade àquilo que ele aprendeu ali, que ele conseguiu vivenciar ali na experiência dele quanto ao aluno, e hoje ele é professor de disciplinas de jovens e adultos. E a prática dele é voltada para um projeto de história de vida. Então eu acho que é o momento transdisciplinar para ele (professora Liliane).

A professora Liliane, docente do Curso Normal e de uma pós-graduação em Educação, reforça que o trabalho com as histórias de vida transcende a barreira disciplinar e por isso é transdisciplinar. De acordo com essa professora, não é possível “colocar nas forminhas” o trabalho com as narrativas; relatou a história do Rafael, que deu continuidade ao trabalho proposto por ela, por isso é um momento transdisciplinar para esse ex-aluno, assim como para ela. De acordo com Gadotti (2004), a autobiografia traz informações relevantes no campo da Educação, pois o educando, ao contar a sua história, começa a enxergar melhor a sua existência; educar é lembrar, é compreender melhor a nossa transformação como seres no mundo com os outros e as coisas. Em outras palavras, construímos o futuro com base no passado, e o trabalho com histórias de vida nos aponta para uma práxis que vai além de todas as disciplinas, visando uma ruptura dos moldes cartesianos, retilíneos, uniformes que buscam observar a natureza a partir de uma lógica clássica. Ou seja, a atitude transdisciplinar abraça a complexidade das narrativas e/ou histórias de vida do ser humano. O professor Rodrigo, do segundo segmento do Ensino Fundamental, acrescenta sua experiência.

E os momentos transdisciplinares que eu vivi assim, pensando, foram muitos, muitos mesmo porque na escola em que eu trabalhava a equipe era muito, muito unida do segundo segmento. [...] **Eu dividi a aula de informática com a professora de Artes, então era muito interessante porque eles queriam falar de tudo, às vezes nada sobre informática, às vezes nada sobre Artes, e eles tinham uma curiosidade muito grande pra saber as coisas.** Eu percebi que essa curiosidade ao longo do tempo veio se perdendo, né? A gente tenta formatar tanto o aluno que ele deixa de ser curioso, ele deixa de procurar o que é interessante pra ele. Aí a gente tenta formatar, botar na cabeça dele que o importante é aquilo que a gente tá dizendo. Então **as narrativas são exatamente importantes por isso, porque você tem o momento de falar, o momento de ouvir a conversa, de ter uma troca mesmo profunda e significativa.** [...] Eu tinha uma aluna negra que eu percebia que ela arrumava o cabelo dela todo, botava xuxinha, botava um monte de coisa e ninguém falava do cabelo dela, nenhuma professora falava. Quando uma menina loira vinha com tiara de princesa as professoras falavam: “Olha, uma princesa, que linda, não sei o quê”. E a menina negra nada disso. Então eu percebi isso e eu comecei a elogiar ela: “Olha, que cabelo bonito. Quem fez? Foi seu pai, sua mãe?”. Aí ela contava, e cada dia que passava, a cada semana que passava vinha um penteado diferente, vinha um enfeite mais bonito. **Então o professor, acima de tudo, tem que valorizar o aluno, né? E para fazer isso você tem que olhar, você tem que ouvir, você tem que sentir, né? E isso transcende qualquer menina, qualquer matéria, qualquer conteúdo de sala de aula, né?, essa sensibilidade é o que vai fazer aquele aluno ser percebido e se sentir motivado para seguir em frente, para ter uma vida bonita, uma vida brilhante** (professor Rodrigo).

O professor Rodrigo trouxe a experiência de ter dividido a aula de Informática com a professora de Artes e isso proporcionou aos alunos novas experiências; eles desejavam falar de tudo e não necessariamente coisas ligadas diretamente às disciplinas. O paradigma emergente proposto por Moraes (1996) percebe uma nova realidade educativa que propõe o abandono de uma abordagem pedagógica tradicional, que prioriza a cópia, as informações de conteúdos passados do professor para o aluno sem a reflexão crítica, como uma reprodução. Para romper esse paradigma é necessário que aconteça uma “busca à transcendência do indivíduo, por um sistema aberto, que enfatiza a consciência de inter-relação e interdependência dos fenômenos, a partir do reconhecimento dos processos de mudanças, intercâmbio, renovação contínua, criatividade natural e complementariedade” (MORAES, 1996, p. 67).

A prática transdisciplinar implica novas posturas e /ou olhares cotidianos, outra forma de lidar com o trabalho pedagógico, considerando todos os envolvidos agentes ativos e produtores de conhecimento. O professor Rodrigo diferenciou-se dos demais colegas ao elogiar uma menina negra que não era vista pelos demais, e isso refletiu diretamente na autoestima da aluna, que sempre inovava nos penteados. A aprendizagem também ocorre pela via do afeto. “Nós pertencemos a uma cultura que desvaloriza as emoções” (MATURANA, 2001, p. 108) e a transdisciplinaridade abraça o campo afetivo/emocional.

A seguir estão duas experiências consideradas transdisciplinares vivenciadas pela professora Ana Paula, do Curso Normal e da graduação em Pedagogia na modalidade a distância.

Eu tenho duas experiências transdisciplinares. Eu vou contar uma negativa e uma positiva que me marcaram muito. É, eu tenho essa alegria que eu trago da primeira infância, tenho o momento conturbado no sexto ano, num determinado ano que eu tive dificuldade em Matemática. E uma professora assim, no primeiro dia de aula, me mandou ir para a frente responder, e eu muito receosa, com medo daquilo porque eu não sabia responder e eu ia ficar exposta com os colegas. Aquilo me inquietou, assim, me incomodou, eu não queria responder porque eu não sabia, mas ela me chamou. E quando ela me chamou eu tentei fazer, resolver as questões. Não consegui e eu fiquei muito vermelha, muito branquinha, aquela coisa, comecei a tremer, eu falei “Gente, eu não sei, e agora? Não sei”. Eu comecei a ficar exposta, exposta. Alguns amigos da frente tentando me ajudar, “Ana, faz assim”, e nada e nada, eu, “Professora...”. Eu já vermelha. Já quase aos prantos, faltou só a lágrima descer. Muito franzina, muito pequena, eu sempre fui muito miudinha. **Aí naquele momento eu acho que eu sentia a menor de todas porque eu não sabia responder. E ela olhou pra mim, “Mas é uma burra mesmo”, na frente de todo mundo. Aquele “é uma burra mesmo” me marcou profundamente.** E aí aquele “é uma burra mesmo”, assim, me causou um ano muito traumático na escola só na disciplina de Matemática. [...] E aí fiquei em recuperação, eu falei assim, “Agora acabou. Agora eu vou repetir meu sexto ano”. Enfim, consegui passar, fiz a prova de recuperação e tal, passei. [...] **E aí passei para o sétimo ano, entrou o cara que mudou a minha vida, assim, que eu acho que contribuiu muito para a professora que eu tento ser hoje, que foi o professor João, cadeirante, lindo. Professor João falava com uma voz mansa. Eu adoro uma voz mansa, calma, tranquila. Muita energia tem que ter equilíbrio, né? E aí o professor João me fez gostar da Matemática de novo. Então ele com aquela calma, aquela paciência, aquela experiência ruim que eu tive no ano anterior eu fui vivendo. E aí fiquei muito boa em Matemática. E aí o professor João, numa relação muito afetiva comigo, me convidou para ajudar os meus colegas que tinham dificuldade em Matemática a aprender Matemática. Montou uma sala de Matemática na escola, uma oficina. E eu ia para aquela atividade como uma monitora. Então, assim, aquela burra... Em algum momento uma professora conseguiu me matar, naquele ano ela de fato me matou. E o professor João me fez, assim, renascer! Me resuscitou literalmente. Então me mostrou o lado bom da Matemática, me elogiava, era carinhoso.** E quando eu tinha muito questionamento, “Mas você pergunta mesmo, você pergunta”, “Mas, professor, eu não sei, preciso perguntar”, “Mas tem que perguntar”, ele me mostrou um outro lado. **Então, assim, dessas duas experiências como... como professora eu tentei no dia a dia com os meus alunos, especialmente do Curso Normal, trazer essas influências e olhar, porque a partir do contato com os meus alunos eu vi que vários foram uma Ana Paula em determinado momento, que vários compartilharam uma experiência parecida ou igual** (professora Ana Paula).

Neste relato a professora Ana Paula contou uma vivência difícil na época da escola, quando uma professora solicitou que resolvesse uma questão no quadro, não percebeu a dificuldade expressa por ela e a chamou de burra. Essa violência a marcou profunden-

te, chegando a dizer que a professora a matou nesse ano. Tamanho sofrimento gerado por essa situação traumática provocou sentimento de extrema ansiedade e desejo de não mais estudar aquela matéria até então incompreensível, trazendo à tona um complexo (JUNG, 2008). A escola disciplinar ignora a afetividade e é frequentemente repressora de emoções, “considerando alunos educados os mais competentes em sufocar seus sentimentos, sendo lamentável constatar que ensinar crianças e adolescentes a se ‘comportar’, reprimindo suas emoções, tem sido uma das ‘grandes’ tarefas dos professores” (CAMARGO, 2004, p. 22). Entretanto, com a chegada do novo professor que afetivamente a acolheu, ela pôde reescrever um novo começo e renasceu.

Considerações (in)conclusivas

Os temas emergidos na oficina, resgatados por nós, trouxeram uma ampla discussão para o campo da formação de professores. Percebemos que as práticas transdisciplinares estão na escola e é preciso ter um espaço para refletir sobre elas em prol de fomentar uma escola mais fraterna, solidária, ética, onde diversos tipos de conhecimento são bem-vindos e abraçados. O ser humano é complexo e está em constante processo de transformação, atravessado pelo saber acumulado pela experiência, que não se restringe à forma assertiva, tão valorizada pela escola, e não é objeto de demonstração e/ou descrição lógica. O trabalho com a arte, com o corpo, nos proporcionou revisitar o campo da imaginação, da experiência, das memórias; notamos que somos seres criativos, simbólicos, imaginais, e precisamos valorizar momentos como este na formação de professores, que tem como pano de fundo a própria vida cotidiana, suas histórias carregadas de saberes e experiências.

Notamos que os saberes não são construídos de maneira fragmentada, isolada e lógica, mas sim de forma complexa. O conhecimento não é separado em caixas específicas, ou seja, o viés disciplinar não abarca a totalidade do ser humano, suas nuances culturais, sociais, ecológicas, múltiplas e singulares. O processo educativo acontece ao longo da vida, somos responsáveis pela nossa vida e, conseqüentemente, pela vida do outro e do cosmos, vamos ao longo desse percurso construindo o nosso próprio caminho formativo.

Referências

- CAMARGO, Denise. **As emoções e a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.
- FIOREZE, Regina Chiesa. **Mandalas: construindo caminhos: um mprocesso arteterapêutico**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- FONTOURA, Helena Amaral da. (2011). Analisando dados qualitativos através da tematização. In: FONTOURA, Helena Amaral da. **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GALVANI, Pascal. (2002). A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de Mello; BARROS, Vitória M. de Barros (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

JUNG, C. G. **Psicologia e alquimia**. Petrópolis: Vozes, 1990.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed da UFMG, 2001.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, ano 16 n. 70, p. 57-69, abr.-jun. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINEAU, Gaston. (2006). Investigaciones transdisciplinarias em formación. In: JORNADA DE INNOVACIÓN UNIVERSITÁRIA: TRANSDISCIPLINARIDAD, 2, Universidad de Barcelona. **Anais...** Barcelona.

QUINTANILHA, Clarissa Moura. (2017). **História de vida e formação docente**: atravessamentos transdisciplinares. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

ANTES E DEPOIS DO “TEMPO EM SUSPENSÃO”: O QUE APRENDEMOS SOBRE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora Assumpção dos Santos Rodrigues

Introdução

“[...] estava em jogo uma esperança. O que há de mais sagrado na vida” (SIERRA I FABRA, 2006, p. 36)

Em duros tempos da crise que nos assola no contexto atual, onde a pandemia da COVID-19 vem afetando de forma contundente a educação brasileira, pretendo com este texto contribuir para as reflexões a respeito das práticas da/na educação infantil e suas especificidades, pensando especialmente se um modelo que na atualidade tem sido chamado de “remoto” ou “híbrido” consegue dar conta de tais práticas, ao mesmo tempo em que busca atender às demandas que o distanciamento social tem imposto à educação.

Para começo de conversa, trago na epígrafe um texto de (SIERRA I FABRA, 2006), que se insere no contexto da história vivida por Kafka, junto a uma menina que perde a sua boneca, em uma trama que o transforma em um carteiro de bonecas, cuja missão foi a de reacender a esperança daquela criança. Me utilizo de tal experiência como metáfora para pensar a prática de professoras e professores, em difíceis tempos pandêmicos, distanciados das crianças e, ao mesmo tempo, pensar sobre formas de manter viva “a esperança do verbo esperar”. (FREIRE, 2014)

Pretendo com o presente texto, provocar algumas reflexões a partir da narrativa sobre algumas experiências vividas à frente da direção de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) no município de Niterói - RJ. De acordo com Benjamin (1987), as narrativas que aqui serão trazidas, refletem as marcas da história dos processos vividos por mim, enquanto narradora, junto aos demais sujeitos que constroem o cotidiano da educação infantil.

Em um movimento de ação-reflexão, meu objetivo é trazer narrativas de algumas feitura do cotidiano da educação infantil, que tratam de uma práxis pensada sob a perspectiva sociológica da infância. Tal perspectiva reivindica um olhar para as crianças como participantes da vida em sociedade, como produtoras de acontecimentos, “devir-criança” (CORAZZA; TADEU, 2003), sujeitos que nos apontam possibilidades de recriação do cotidiano através da inventividade, da poética, manifestas em suas múltiplas formas de se expressar. Tais experiências falam de um currículo da escola das infâncias que é construído, essencialmente, com presença física, interação e a partir delas, desejo com o presente texto interrogar, provocar reflexões sobre as (im)possibilidades de continuidade desse trabalho com as crianças em um modelo de educação infantil não presencial.

O texto está dividido em duas partes. Inicialmente, na primeira parte trago relatos sobre um tempo onde as experiências presenciais com as crianças aconteciam com toda potência dos encontros, das participações dos sujeitos em um projeto político pedagógico vivo e dinâmico, trazendo poesia, alegria, interação com os pares e com a natureza para o cotidiano das UMEI. Na segunda, apresento a especificidade do tempo vivido no presente na educação, tempo de encontros presenciais em suspensão, trazendo algumas reflexões

sobre os desafios que professoras e professores, crianças e famílias da educação infantil têm enfrentado na pandemia da COVID-19 e todos os seus desdobramentos, dentre eles, a necessidade de distanciamento social, dos encontros virtuais, somados ao cenário de necropolítica e barbárie revelados nas políticas brasileiras em curso.

Considero importante discutir sobre os usos do poder político e social, revelados através de uma política educacional que responde a uma agenda que desde a chegada da pandemia ao Brasil, reflete o discurso político de que a economia precisa prosperar a despeito da saúde da população, o que vem provocando caos de diversas ordens.

Nessa esteira, busco refletir sobre a execução dos planos de retomada, à luz das experiências que já estão sendo vividas com as crianças, do planejamento para o chamado retorno às atividades em uma modalidade híbrida (MORAN, 2015), que mescla o atendimento educacional entre o formato presencial e à distância, contando com tecnologias digitais para o acompanhamento das crianças e estudantes que não podem estar presencialmente em suas escolas, em cumprimento às diretrizes de segurança sanitária que estão postas pelos profissionais que integram órgãos de saúde e infectologia.

Trago para esta discussão a ideia de “desemparedamento” (TIRIBA, 2010), a fim de provocar algumas reflexões sobre práticas cada vez mais urgentes pensadas para além dos muros da escola, onde crianças compreendem o mundo a partir de suas casas, dos seus quintais, dos espaços externos à sala de aula, da natureza. Será que essa lógica se faz mais urgente nos tempos atuais? Por outro lado, atividades remotas, sem o contato físico com as crianças, dão conta das dimensões de uma práxis libertária da qual Paulo Freire (2016) nos fala?

São complexas as questões que se impõem às construções das práticas na Educação Infantil nos contextos de pandemia. Os desafios já existentes outrora, hoje redimensionados, ganham proporções que necessitam de aprofundamento no debate com os diversos grupos e setores da sociedade. Quero aqui dar continuidade ao debate, partindo da empiria, de um projeto político pedagógico pensado para a educação infantil e praticado presencialmente, a fim de contribuirmos para a construção do pensamento sobre a educação das crianças pequenas em instituições de educação infantil em tempos pandêmicos.

Antes do tempo em suspensão... no caminhar juntos, na travessia, a descoberta de novos caminhos...

As inseparáveis dimensões do cuidar e do educar na UMEI estão imbricadas em um projeto político pedagógico que tem como premissa a escuta sensível, os processos dialógicos e democráticos entre todos os atores que constroem o cotidiano da educação infantil, e se fazem a partir das expressões das crianças e das suas potentes contribuições nos processos decisórios cotidianos.

[...] a escola infantil é uma entidade orgânica e unitária, articulada sobre necessidades, estimulações e respostas específicas e evolutivas que se desenvolvem e se correlacionam através de espaços diferentes, todos tendentes a conseguir o maior encontro, percepção, participação e socialização possíveis (MALAGUZZI, 1976 *apud* HOYUELOS, 2006, p. 95)

De acordo com a perspectiva malaguzziana, os espaços-tempo devem ser construídos para a promoção de encontros entre os sujeitos, adultos e crianças, o que pressupõe presença física, interação, compartilhamentos e afetos. Todo o ambiente precisa refletir um *âmbito estético habitável* (HOYUELOS, 2020, p. 37), a fim de que a criança se aproprie do

espaço em sua dimensão relacional, espaço que conte histórias, que favoreça múltiplas formas de interação. As experiências da UMEI que aqui serão trazidas, revelam de alguma forma sobre como os espaços são habitados pelas crianças e sobre a potência do encontro com elas.

Em diálogo com as crianças, a equipe da UMEI busca formas de encontrar espaços de liberdade, de contato com a natureza, de fortalecimento das relações com as famílias das crianças, e para isso, apropriam-se de espaços do entorno com vistas a redimensionar o limitado espaço físico existente, estendendo-o aos espaços de lazer, cultura e de preservação ambiental presentes no bairro. Nesses espaços, as crianças brincam em contato com a natureza, exploram, desvendam “coisinhas do chão” (BARROS, 2011), festejam junto aos adultos da UMEI e às suas famílias.

Tais práticas promovem conexões das crianças com os outros sujeitos da comunidade escolar, com outras famílias, com outros espaços e também outras culturas. A UMEI desenvolve parcerias com o órgão responsável pela preservação do Parque Florestal do entorno; com a comunidade de um espaço de resistência quilombola localizado no mesmo bairro, reconhecido culturalmente pela contribuição histórica e social para os habitantes daquele território e suas lutas; com o Museu de Arqueologia também localizado na região, estabelecendo nesses locais, conexões com histórias, pessoas, culturas e natureza.

Tais conexões, que se constroem a partir de práticas amorosas e dialógicas, nos fazem pensar sobre um projeto de educação para liberdade como preconiza FREIRE (1985), estabelecida através da relação do homem com sua história, com a diversidade, com o ambiente e com a cultura. Liberdade que, para Freire (2016), se faz possível a partir da luta emancipatória construída na coletividade, na dimensão dialógica, amorosa e relacional.

Algumas experiências ocorridas com as crianças na UMEI nos remetem à potência dessas relações. No ano de 2019, um grupo de crianças, entre 5 e 6 anos de idade, estava visitando a praia, escavando, em busca de achados na areia, desvendando as “coisinhas do chão” (BARROS, 2016), quando encontraram a muda de uma planta que reconheceram como a que era plantada em um projeto ambiental desenvolvido na comunidade, do qual participavam, o plantio do mangue. Ao encontrar essa muda, identificada como um propágulo¹ de *rhizophora mangle*, a guardaram na caixa dos achados e levaram para a UMEI, fincando-o na terra contida em um recipiente feito com garrafa pet para verem o que acontecia. Algumas semanas depois, após o recesso de julho, as crianças retornaram à UMEI e descobriram que havia brotado folhas naquela muda. Descobrimo o ocorrido com enorme euforia, tiveram a ideia de levar aquela planta para o seu ambiente natural, para que ela pudesse se desenvolver e contribuir para a formação do ecossistema do mangue. As professoras entraram em contato com profissionais do museu do entorno do mangue, também envolvidos no projeto de reflorestamento do local e combinaram o dia para o plantio. No dia agendado, as crianças levaram a muda, a fim devolvê-la à natureza, e o sentimento de alegria, de encantamento, do *devir-criança* (CORAZZA; TADEU, 2003) manifesta-se no currículo. Nesse sentido, percebemos um currículo que provoca a “inventar e criar novos pensamentos curriculares que não mais reproduzam nem executem o normatizado, mas usem impulsos inovadores” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 31).

Durante o percurso de trabalho, a UMEI vem construindo um currículo que valoriza as expressões infantis e que traduz os significados das culturas infantis no cotidiano, através

1 Em Botânica, o termo “**propágulo**” define uma estrutura que se desprende de uma planta adulta para dar origem à uma nova planta, geneticamente idêntica à planta de origem (clone). Disponível em: Propágulo (dicionarioinformal.com.br). Acesso em 22 ago. 2021.

de projetos significativos onde as crianças descubrem mais sobre o mundo em contato com outras culturas e com a natureza, que transcendem as paredes dos espaços pequenos e limitados para a liberdade, acreditando que:

a felicidade não é uma mercadoria! Ela pode estar nas rodas de conversa, na contação de histórias, no plantio de uma horta, em práticas que afirmam a criatividade e o fazer junto, em atividades que estão voltadas para o cuidado das pessoas, das sociedades e da natureza ((TIRIBA, 2010, p. 16).

Essa escola viva, de experiências estéticas, amorosas, felizes, de pessoas conectadas entre si e com a natureza, não cabe em um formato que não seja presencial, com pessoas em distanciamento.

As experiências aqui narradas serão tecidas ao vivido no período da pandemia, em um momento em que todas essas práticas deixam de existir, para assim, produzirmos nossas reflexões a respeito das (im)possibilidades de atividades remotas na educação infantil. Quando o tempo do relógio, o cronológico, corre, como que sendo engolido pelo Aión, aquele que mede a intensidade dos acontecimentos, da vida humana, que não pode ser numerado, mas, simplesmente, sentido (KOHAN, 2003).

Quando a esperança se torna mais necessária que a realidade

Voltando à história de Kafka, em sua jornada como carteiro de bonecas para uma menina desolada, sem esperança. Diante da tristeza daquela criança constatou que *“a esperança era mais necessária que a realidade”* (SIERRA I FABRA, 2006, p. 24). A esperança como um olhar para frente, não com a ingenuidade de quem espera as coisas acontecerem, mas, como diz Freire (2014, p. 15).

Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]

E essa reflexão sobre a esperança é uma mola propulsora para pensarmos o tempo presente, quando, há mais de um ano, o tempo da intensidade, do acontecimento, da experiência nos espaços escolares, tem permanecido em suspensão. Desde março de 2020, os encontros presenciais nas escolas ficaram proibidos como forma de proteção à propagação da pandemia. Por algum tempo aguardamos pelo retorno presencial, acreditando que seria possível que acontecesse brevemente. Contudo, a pandemia se arrastou e se agravou, gerando conflitos e grandes embates entre diversos setores da sociedade sobre as (im)possibilidades para um retorno presencial, que passou a acontecer inicialmente nas escolas privadas e, gradativamente, nas escolas públicas do município de Niterói.

A luta do empresariado pela reabertura das escolas, somada a uma necropolítica em curso, busca convencer a sociedade de que o retorno presencial é possível e que as famílias necessitam trabalhar para não perderem o sustento. Opiniões de técnicos se dividem sobre o assunto e dificultam uma tomada de decisão segura sobre o retorno das crianças à escola. O Presidente da República negando estudos científicos, posterga a compra das vacinas, desestimula a população ao uso de máscaras e ao distanciamento social, promovendo aglomerações, incentivando a abertura dos comércios desde o início da pandemia e, conseqüentemente, das escolas, abandonando a população com o mínimo de recursos financeiros para garantia da sobrevivência.

Este cenário faz reverberar a profunda crise presente na sociedade brasileira, trazendo complexas implicações de ordem sanitária, econômica, política e educacional. Santos (2020, p. 32), refere-se à quarentena atual situando-a em outras quarentenas já existentes em nossa sociedade tão desigual. No caso das crianças, é importante pensar sobre a quarentena do silenciamento e da negação na qual nossas crianças historicamente foram colocadas, e dentro desta, a quarentena provocada pela pandemia, que cerceou o direito dos encontros na escola, tão permeados por inventividade, experimentações, devir-criança no cotidiano da UMEI, da “vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento” (KOHAN, 2003, p. 253).

Enquanto a situação da pandemia se agrava, professoras e professores são impelidos à utilização de tecnologias de comunicação virtual em plataformas digitais. Nessas plataformas, é possível o contato com algumas crianças e algumas famílias. Importante destacar que são algumas, não todas. As dificuldades de acesso são inúmeras e muitas crianças ficam alijadas desse atendimento, cujo objetivo central é o de fortalecimento de vínculos. Percebe-se, então, uma forma degradada de inclusão. De acordo com Martins (1997, p. 21) “discutimos a exclusão e, por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão”. Desta forma ele nos propõe uma reflexão sobre uma nova desigualdade, que “separa materialmente, mas unifica ideologicamente”. E essa desigualdade foi escancarada com a pandemia, não apenas no que diz respeito às crianças, mas a toda a camada das classes populares.

Apesar das inúmeras dificuldades de alcance às crianças, professoras e professores contam histórias, cantam, propõem atividades onde as crianças possam *transver o mundo*, como convida o poeta Manoel de Barros (2016), estimulando-as ao sonhar, ao brincar e ao fazer artístico. Nesses convites, algumas famílias enviam registros fotográficos das crianças em seus quintais, com seus animais de estimação, em espaços privados que são compartilhados virtualmente. As crianças que têm alguns recursos tecnológicos, nos mostram outras formas de ser e estar no mundo e é importante ouvi-las sobre esse tempo nunca vivenciado por nós. A partir de seus territórios, as crianças mostram que a criatividade, os maravilhamentos, a potência da infância, estão presentes, e nas “táticas de manobras” (CERTEAU, 1998) vão vencendo a dura realidade trazida pela pandemia, e trazendo alegria para um cotidiano virtual e distante, como nos fala Tiriba (2010) em relação ao “desemparedamento” das infâncias. Para além dos muros da escola, as crianças “alegram os corações, alimentam sonhos, desencadeiam utopias”, enquanto professoras e professores, como carteiros de boneca, se retroalimentam dessa esperança.

No presente momento, algumas crianças retornaram ao atendimento presencial. Aos poucos, os grupos que formam a UMEI vão retornando, de forma gradativa e com quantidade de crianças e tempos reduzidos por sala. Este modelo presencial, embora atenda a uma necessidade das crianças reencontrarem seus pares, suas professoras, os espaços que muitas não possuem em suas casas para correr e brincar, ainda se constitui em um encontro deficiente pela impossibilidade de aproximação física, de compartilhamento de objetos e espaços coletivos, de permanência em tempo integral, e com o imperativo uso de máscaras que escondem as expressões faciais e dificultam a comunicação.

Todos esses limites e impossibilidades sequestram as oportunidades de experiências possíveis na educação infantil que tem como premissa a autonomia, a liberdade das crianças de viverem suas infâncias. E o ineditismo deste tempo tem colocado a nós, professoras e professores, em um lugar de não saber que exige cada vez mais, profunda reflexão sobre os modos de agir na educação e cuidado com as crianças.

Considerações finais

[...] você deve saber que viver é seguir sempre em frente, aproveitar cada momento, cada oportunidade e cada necessidade (SIERRA | FABRA, 2006)

As questões trazidas neste texto nos mobilizam a pensar sobre os impactos que a pandemia da COVID-19 tem provocado à educação infantil e como as equipes de profissionais tem articulado os desafios e demandas para o trabalho “híbrido” ou “remoto”, com um currículo pensado a partir das necessidades infantis.

As experiências que aqui foram trazidas, no sentido evocado por Larrosa (2001), nos trazem muitos atravessamentos, e afetam os sujeitos que fazem a educação infantil: crianças, famílias, educadores e demais trabalhadores da educação. As drásticas mudanças pelas quais a educação vem passando a partir do início de 2020 nos levam a pensar sobre modos e possibilidades de construir uma outra educação infantil, a partir de uma escuta sensível do que têm a dizer, crianças e famílias sobre suas necessidades nestes tempos. Produzindo reflexões possíveis sobre os *inéditos viáveis* (FREIRE, 2016) que buscamos construir junto com a coletividade.

Embora ainda vivamos um tempo de intensas inseguranças e incertezas, as projeções para o findar desses tempos sombrios começam, timidamente, a nos apontar sinais de esperança, com o avanço gradual da vacinação da população, apesar da necessidade constante movimento de insurgência contra políticas fascistas e genocidas, que avançam nos projetos de negação os direitos fundamentais à população brasileira das classes populares.

Retomar as atividades presenciais com as crianças, após o longo período de distanciamento social e, de acordo com as inúmeras diretrizes sanitárias impostas como prevenção ao contágio e propagação da COVID-19, requer um olhar sensível para todas as necessidades que as crianças e suas famílias têm demandado. Muitas destas necessidades exigem uma atenção intersetorial, perpassando por diferentes políticas públicas de cuidado e assistência agindo em conjunto com a Unidade Educacional.

É premente escutar e perceber os sentimentos das crianças e de suas famílias para a construção de um currículo da Educação Infantil em tempos pandêmicos, buscando nos encontros de vida e de vozes, em conexão, algumas respostas para as tantas questões que não sabemos como responder. Nesse momento é preciso ser carteiro de bonecas, levar alegria, amabilidade e esperança. *Esperançar*, como nos convida Paulo Freire (2014), por uma educação possível, apoiada nos pilares éticos, estéticos e políticos, na ressignificação e reconstrução do cotidiano da educação infantil e das práxis pedagógicas.

Referências:

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

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

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Atênica, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Palestra proferida no 13o. COLE 2013. Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp- Campinas 2013 SP- 2001. Disponível em: http://www.unirio.br/cla/ppgeac/processo-seletivo-2021/bibliografia-2021/larrosa-jorge-notas-sobre-a-experiencia-e-o-saber-de-experiencia/at_download/file Acesso em 05 ag. 2021

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIERRA I FABRA, Jordi. **Kafka e a boneca viajante**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

TIRIBA, Lea. Criança da natureza. **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010.

SECULARIZAÇÃO À BRASILEIRA: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA POPULAR, RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA E LAICIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

Eneida da Silva Fiori

Introdução

Não vivemos em uma sociedade suficientemente laica, e isso muitas pesquisas já demonstraram. Desta forma, no presente trabalho, há uma tentativa de responder às perguntas: por que a sociedade brasileira tem dificuldades em se laicizar? Quais causas tornam o processo de secularização de nossa sociedade peculiar e diverso? As respostas podem ser encontradas nas galerias mais profundas da formação da cultura brasileira. Razão pela qual travamos um diálogo profícuo entre o campo da educação, a história cultural, a sociologia da religião e a antropologia cultural.

Ressaltamos que esta é uma pesquisa de levantamento bibliográfico, cuja pretensão é a de explorar de forma clara e consistente o que tem sido produzido pela academia sobre os processos de secularização e laicidade, com a finalidade de gerar a postulação de hipóteses ou de interpretações acerca de lacunas referentes ao que, até então, foi produzido sobre a temática, bem como servir de ponto de partida para outras pesquisas.

Discussão

A laicidade do estado e do âmbito público é um problema emergente das pesquisas no campo da educação. Todavia, mais que tematizar questões que versam sobre o aspecto empírico e factual de que o estado brasileiro e suas instituições públicas – dentre elas a escola pública – apresentam dificuldades para atomizar-se estritamente ao campo político sem a interveniência da esfera da religião, importa pensar as causas que podem explicar as razões determinantes para que o processo de laicidade, no contexto brasileiro, se configure demorado e mesmo pareça ora avançar e ora recuar (CUNHA, 2016).

A complexidade da questão envolve o tratamento da fenomenologia política e social da temática, mas sobretudo implica o seu aprofundamento no âmbito cultural. Razão pela qual torna-se necessário revisitar a teoria da secularização. O conceito de secularização, apesar de polissêmico e bastante disputado no campo das ciências sociais, recobre processos de múltiplos níveis e dimensões, referindo-se a distintos fenômenos sociais e culturais que precisam ser melhor investigados, no contexto social brasileiro. Há necessidade de tomarmos uma distância crítica acerca das contribuições teórico-conceituais que provêm da sociologia das religiões europeia e norte-americana, reconhecendo seus valores e suas contribuições, porém fazendo um esforço de reelaboração de conceitos que sejam mais coerentes com os fenômenos específicos da América Latina e do Brasil.

O termo secularização foi introduzido por Weber (2004) na sociologia pela *Ética protestante e o espírito do capitalismo* e foi adotada pelos anglo-saxões e reimportada pelos países latinos. Weber propõe a análise do processo de secularização da ordem jurídico-política – no sentido de racionalização, dessacralização e autonomização do direito –, processo a partir do qual emerge o estado moderno. Designa com o termo tanto a diminuição global do caráter religioso da sociedade, tanto a passagem da visão religiosa para uma

visão profana, como a perda de controle de certos setores da vida social pelas instituições religiosas, o que implica o *disestablishment* da religião e a autonomização recíproca dos poderes temporal e religioso (PIERUCCI, 2000). O termo estendeu-se aos processos de transformação nas representações do mundo, o que Weber chama de desencantamento (*Entzauberung*). O processo de desencantamento do mundo seria produto do processo mais amplo de racionalização.

Segundo Parker (1994, p. 189), o processo de secularização/desencantamento na América Latina “não significou o incremento linear e ascendente da não-crença, mas sim, fundamentalmente, do pluralismo religioso”. Para Pierucci (1997), este seria o pulo-do-gato para entender que não há crise na teoria da secularização: é preciso “entender o processo de secularização como a passagem de uma situação de monopólio-ou-hegemonia de uma única religião para um cenário diversificado de pluralismo religioso plenamente aceito e definitivamente instalado” (PIERUCCI, 1997, p. 116).

Berger (1985), em *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*, afirma que, na sociedade moderna, as alternativas de cosmos sagrados se multiplicam. O pluralismo faz com que uma religião encontre dificuldades em manter a sua estrutura de plausibilidade e abre-se a porta ao surgimento de diversos sistemas de legitimação da ordem social. Dessa forma, a sociedade se seculariza, a religião se pluraliza e se torna privada, é objeto de escolha pessoal e se constituem fontes parciais de símbolos, das quais os homens extraem o que necessitam para construir sua própria ordem simbólica significativa.

Em outras recentes obras de Berger intituladas *The secularization of the world: resurgent religion and world politics* (BERGER et ali, 1999) e *Múltiplos altares da modernidade: rumo a um paradigma da religião numa época pluralista* (BERGER, 2017), o autor faz um *mea culpa* ao entender que a teoria da secularização, que via a modernidade como condutora ao declínio da religião, foi empiricamente verificada como falsa. Berger afirma, categoricamente, que “a suposição que nós vivemos num mundo secular é falsa” e “a teoria da secularização está essencialmente errada” (Berger 1999, p. 3). A teoria da secularização deve ser substituída por uma teoria sutilmente diferenciada de pluralismo. Berger busca apoio no conceito de “modernidades múltiplas”, de Eisenstadt (2001, p. 140).

A ideia de modernidades múltiplas pressupõe que a melhor forma de compreender o mundo contemporâneo – e também para explicar a própria história da modernidade – é vê-lo como uma história contínua de constituição e reconstituição de uma multiplicidade de programas culturais. [...] Uma das implicações mais importantes do termo ‘modernidades múltiplas’ é que a modernidade e a ocidentalização não são idênticas; os padrões ocidentais de modernidade não constituem as únicas modernidades ‘autênticas’, apesar de gozarem de precedência histórica e continuarem a ser um ponto de referência básico para os restantes.

O termo “modernidades múltiplas” implica, finalmente, o reconhecimento de que essas modernidades não são estáticas e que se encontram antes “em continua evolução” (EISENSTADT, 2001, p. 140). Volker H. Schmidt (2011, p. 156) vai além e afirma que “o conceito de modernidades múltiplas tem sido desenvolvido com o objetivo de destacar os modos pelos quais as sociedades modernas se diferenciam entre si”.

Na América Latina e no Brasil, embora a secularização haja operado a polarização para o público ou para o privado, isto acontece nas sociedades e para certa classe alta e para elites intelectuais. Para a ampla maioria – de setores populares e classes intermediárias – o religioso se produz no espaço familiar, porém não se privatiza de todo, uma vez que

continua cumprindo importantes significações e funções para a cultura popular. No Brasil, vivemos uma “quase secularização” (MARIANO, 2011).

Assim, propusemos, nesta pesquisa, o argumento de que a teoria da secularização, elaborada em sociedades cristãs europeias, não tenha a mesma eficácia teórica para explicar outros processos de secularização em sociedades não europeias, a exemplo da brasileira. Em nosso ponto de vista, o cristianismo é portador de uma potência secularizante. A cultura brasileira, além do cristianismo, formou-se a partir de diversas outras matrizes religiosas, as indígenas e as africanas. Todas elas sofreram transformações através de um imbricado processo de sincretização. Mas a cultura brasileira está em processo dinâmico de formação e não é um todo acabado. Conforme Boechat (2014, s/p), “mais de sessenta povos migraram para o território do Brasil desde a chegada dos portugueses, e constituem uma sociedade eminentemente complexa, multirracial e de características únicas, mesmo se comparadas aos nossos irmãos latino-americanos”. Tal processo com características únicas e originais tornam qualquer reflexão sobre a cultura brasileira um grande desafio.

Conscientes de que nos deparamos com uma questão intrincada, destacamos a influência da cultura africana, particularmente das concepções religiosas nagô-yorubá que permearam o complexo cultural brasileiro. Tal cosmovisão africana transplantada para o Brasil influenciou sobremaneira a religiosidade popular. Mesmo em ambientes católicos, ainda hegemônicos, vigora uma compreensão mágica e sacral da realidade. Ao contrário do que se esperaria, o mundo continua encantado e permeado por forças sobrenaturais que inibem a potência secularizante do cristianismo.

Segundo Ortiz (2011, p. 213), “se o fenômeno da racionalização existe, trata-se entretanto da racionalização das antigas crenças *folks*. A secularização não implica o desaparecimento dessas crenças, elas podem em muitos casos ser reinterpretadas segundo o código fornecido pela sociedade global”.

Por isso, esta pesquisa foi pautada em discussões como: a colonialidade, bem como as suas implicações no que tangem à temática da religião; cultura, cultura popular e os seus desdobramentos; o sincretismo (às avessas) entre as religiões de matriz africana, o catolicismo e as religiões neopentecostais; a potência secularizante do cristianismo e a inibição dessa potência em contexto latino-americano e brasileiro; e a potência das religiões de matriz africana, em especial a cosmologia nagô-yorubá, como componente da nossa formação cultural, social e histórica, fortemente revelada nas nossas práticas sociais e nos desdobramentos dos processos de secularização e laicização do estado brasileiro.

No Brasil, em razão de nossa própria história e formação cultural, é preciso que reflitamos sobre as peculiaridades que vem tomando o processo de secularização/desencantamento, de modo que propusemos identificar tal processo com a expressão “secularização à brasileira”.

Considerações finais

Partimos da ideia de que o processo de secularização é a chave para explicar os motivos que dificultam as sociedades latino-americanas, em especial a brasileira, de solidificar o processo de laicidade. De tal forma, sinalizamos a necessidade de tomarmos distância de uma teoria da secularização de cunho eurocêntrico, reforçando a importância de considerarmos nossas peculiaridades, tendo como estrutura basilar a teoria das modernidades múltiplas, a partir de um olhar descolonizador.

Sabe-se que o Brasil ainda não é um estado eminentemente laico e tampouco a escola consegue fazer-se suficientemente laica, o que aguçou o nosso desejo de mergulhar nas galerias mais profundas da nossa formação cultural, acreditando ser esta a base para entendermos nosso processo de secularização tão peculiar e diverso.

O Brasil, em princípio, colônia portuguesa, foi lapidado nos moldes da Europa Ocidental, que supervalorizava seus costumes e produção de conhecimento, em detrimento de todo tesouro cultural aqui encontrado. Não obstante, nossos povos indígenas serem reduzidos a mão de obra e servidão, os africanos trazidos para o país também foram marginalizados, escravizados, negligenciados.

Como meio de resistência, o processo de sincretismo ganhou forma, de tal maneira que a religiosidade dos povos africanos que aqui estavam não pode ser totalmente silenciada pelo catolicismo europeu imposto. Formou-se, assim, um cristianismo “impuro”, sincrético, dotado de valores africanos. Nosso povo podia, então, cultuar aos seus santos. Mais do que força de trabalho, os povos africanos escravizados trouxeram para o Brasil a sua cultura, seus costumes, hábitos e crenças. Como raças diminuídas em detrimento dos brancos, as suas formas de cultuar modificaram-se, agregando ao catolicismo imposto elementos da concepção africana, em especial a nagô-yorubá.

O cristianismo é dotado de uma potência secularizante, dessa pré-disposição em conceber o mundo a partir de sua própria secularidade, o que também implica a dessacralização de outras formas de entendimento do mundo, desabilitando formulações mágicas e míticas da realidade. Uma necessidade de reforçar que o sobrenatural reside em um plano diferente e superior ao nosso cosmo, desde a criação do mundo. No processo de criação *ex-nihilo*, em que a natureza do cosmo é absolutamente separada de Javé, Deus-Criador, entende-se o mundo como algo extrínseco a Deus, aquilo que não emana do Criador. Eis que tudo o que há no mundo é profano, além de secular. Os seres humanos, entre as demais criaturas, estão em diferentes planos existenciais, desligados, de forma que a religião seja um processo de religar, reconectar as criaturas com seu divino criador.

No que tange a criação do mundo, as religiões de matrizes africanas, em especial a de concepção nagô-yorubá, compreendem esse processo como uma emanção divina. No início, havia o ar, e *Olórun* era a massa infinita do ar. O universo, um único espaço chamado de *Orún*, tem em seu centro o *Aiyè*, onde os seres humanos habitam. Embora pareçam com a dualidade céu e terra, ambientes separados e distintos, *Aiyè* e *Orún* são correspondentes, de forma que, interligados, não há separação entre o que é religioso e o que é secular, entre o sagrado e o profano. O mundo e tudo o que há nele são divinos, sagrados. Essa concepção cosmológica de criação do mundo, diferente da concepção cristã (*ex-nihilo*), não é dotada da potência secularizante, pois entende o mundo como um só, totalmente sagrado.

Pensar o processo de secularização do mundo a partir de uma visão eurocêntrica funciona perfeitamente para as sociedades cujos processos de formação cultural e de modernização foram semelhantes entre si. Entretanto, para pensarmos o processo de secularização em diferentes ambiências culturais é necessário que, primeiro, estejamos livres das amarras colonizadoras que nos impedem de enxergarmos, considerarmos e adotarmos diferentes epistemologias para compreender tal processo. Desta forma, nosso primeiro movimento de pesquisa foi pensar o processo de secularização a partir do olhar descolonial, a fim de romper com essa violência epistemológica que é pensar sobre os conceitos a partir da Europa Ocidental. Propomos, então, que olhemos sob outro panorama: uma sociedade de cristianismo sincrético. As teorias da laicidade e da secularização são refe-

renciais universais, mas não são modelos prontos; é preciso articular com as realidades da cultura, da religião e da política.

Se pensarmos o processo de secularização a partir do olhar eurocêntrico, teremos um catolicismo dotado de potência secularizante. Por outro lado, ao pensarmos sob a ótica do nosso cristianismo sincrético, perceberemos uma clara inibição dessa potência. O que acontece é que, além de termos a Bíblia como manual de boa conduta, moral e ética, nossa sociedade não consegue se desencantar, porque, para a maioria das pessoas, a maneira como interagem com o mundo e como vivem são determinadas pela religião (BERGER, 2017).

A religião continua tendo forte influência na cultura popular, o que a transporta para o âmbito público, e nos torna uma sociedade quase secular. O processo de secularização existe, mas não se impõe, não se estabiliza, conseqüentemente, o da laicização também não. Isso porque uma sociedade encantada como a nossa não valida nem absorve a laicidade. Não consegue separar seus princípios religiosos dos princípios do estado (laico), do aparelho público, da escola pública. A religião como fenômeno cultural não desaparece, somente muda suas formas sociais e permanece importante.

Vale ressaltar que as influências das religiões de matrizes africanas estão sincretizadas também nas religiões neopentecostais, como bem representada pela Igreja Universal do Reino de Deus. A associação entre os ritos da IURD e da Umbanda, como as sessões de descarrego ou os cultos de cura e libertação, exemplificam a essa valorização da concepção nagô-yorubá, até mesmo pelas religiões que se dizem puras e livres do sincretismo religioso. Esse “neopentecostalismo macumbeiro” (ORO, 2005-2006) reconhece o Outro numa tentativa de submetê-lo, um verdadeiro sincretismo de sinais invertidos.

A teoria das modernidades múltiplas (EISENSTADT, 2001) considera pensar na desconstrução do processo de globalização e ocidentalização do mundo, compreendendo, no mundo contemporâneo, o homem como um ser autônomo, capaz de contemplar múltiplas visões, livre da autoridade política e cultural tradicional. Compreende-se o homem que rompe as legitimações tradicionais da ordem política, avançando num processo descolonizador, cedendo espaço a uma nova ordem cultural, dotada de muitas possibilidades. Essa forma como as sociedades modernas diferenciam-se entre si reforçam a importância desse debate, como uma tentativa de sinalizar o quanto a nossa herança cultural – seja ela europeia, ameríndia ou africana, no caso do Brasil – está refletida nas nossas práticas sociais.

Analisar as causas culturais que podem explicar a dificuldade da sociedade brasileira em compreender o caráter laico do estado e suas contribuições demanda pensar a reelaboração de conceitos que sejam mais coerentes com os fenômenos específicos da América Latina e do Brasil. A teoria não pode se descolar da realidade empírica, quando se trata das Ciências que estudam as relações sociais em sociedades concretas. É preciso pensar a teoria secularização a partir de outras epistemologias que percebam o desligamento do indivíduo de duas raízes culturais tradicionais, como uma tentativa de desenraizamento. O Brasil e a América Latina, muitas vezes compreendidos como sociedades não-seculares e indiferentes ao desencantamento, vivem, na verdade, uma queda da hegemonia religiosa, vislumbrando um pluralismo religioso. Não há um desencantamento, porque as concepções religiosas basilares da sociedade brasileira vivem sob a inibição da potência secularizante encontrado no cristianismo puro.

É importante que se considere também o movimento de modernização da Igreja, numa forte tentativa de se aproximar dessa atual sociedade. Esse aggiornamento reforça a po-

tência da religiosidade na sociedade a todo custo. Com o fim do monopólio e da hegemonia religiosa, observamos movimentos de individualização da religião, um patchwork religioso, uma bricolagem, crescimento de “desigrejados” e um grande declínio de filiação religiosa; o que induz o aumento do marketing religioso cada vez mais agressivo e, conseqüentemente, mais proselitista.

A nossa formação cultural é o ponto basilar da construção das nossas identidades, que podem ser múltiplas, híbridas, misturadas, poluídas, impuras. O Brasil é um país laico, mas não é ateu, de forma que o discurso religioso se faz muito atraente. Há a todo custo o reforço do discurso religioso, mas a nossa religiosidade popular é fortíssima, e está fora do controle do Clero, como num movimento de Igreja horizontal, cujas concepções e valores não vêm totalmente de cima, mas são construídos, agregados, híbridos, o que reforça a inibição da potência secularizante do cristianismo.

A modernização da nossa sociedade não permite que ela se secularize como uma sociedade completamente cristã e pura. O nosso processo de secularização se dá, mas em outra direção e de forma mais lenta. Nossas referências mágicas, encantadas mantêm-se muito fortes, não obstante todo o processo de modernização que as nossas sociedades vêm atravessando. Bem verdade que apenas destacamos as influências religiosas a partir da concepção nagô-yorubá, não obstante entendermos que outras concepções culturais africanas, assim como a dos povos brasilíndios deixaram marcas indelévels em nossa formação cultural e em nossas práticas sociais. Certamente, outras pesquisas poderão fazer avançar o que começamos para além do recorte que demos ao trabalho agora. De fato, que ousamos afirmar que nossa sociedade tem dificuldades em compreender a laicidade devido a nossa formação cultural, que impede o avanço da secularização nos moldes eu-rocêntricos, promovendo, assim, um processo de secularização à brasileira.

Referências

BERGER, Peter. **Múltiplos altares da modernidade:** rumo a um paradigma da religião numa época pluralista. Petrópolis: Vozes, 2017.

BOECHAT, Walter (Org.). Luzes e sombra da alma brasileira: um país em busca de identidade. *In: A alma brasileira:* luzes e sombra. Petrópolis: Vozes, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **O projeto reacionário da educação.** 2016. Disponível em: <<http://luizantonio-cunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2019.

EISENSTADT, S. N. Modernidades múltiplas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 35, p. 139-163, abr. 2001.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira: Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-258, maio-ago. 2011.

ORO, Ari Pedro. O neopentecostalismo macumbeiro. **Revista USP**. São Paulo, n.68, p. 319-332, dez./fev. 2005-2006

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro:** umbanda e sociedade brasileira, 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

PARKER, Cristián. Sociología de la religión en América Latina: sociología o religión? *In*: FRIGERIO, A.; CAROZZI, Maria J. (Org.). **El estudio científico de la religión a fines del siglo XX**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1994.

PIERUCCI, Antonio Flávio. Reencantamento e dessecularização: a propósito do auto-engano em Sociologia da Religião. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 3, n. 29, p. 99-117, nov. 1997.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Secularização segundo Max Weber. *In*: SOUZA, Jessé (Org.). **A atualidade de Max Weber**. Brasília, DF: UnB, 2000.

SCHMIDT, Volker H. Modernidade e diversidade: reflexões sobre a controvérsia entre teoria da modernização e a teoria das múltiplas modernidades. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 6, n. 2, p. 155-183, maio/ago. 2011.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO MODELO DA RACIONALIDADE CRÍTICA.

Érica Renata Vilela de Moraes
Luiz Fernando Conde Sangenis

Introdução

A educação étnico-racial como demanda a ser assumida pelo sistema educacional brasileiro, resultam de um processo histórico de mobilizações e lutas no combate ao racismo e demais formas de discriminação. Nesse contexto, o papel do movimento social negro na luta e superação do racismo, das desigualdades econômicas e culturais, representa um marco para criação de políticas de promoção de igualdade racial no Brasil.

Ao fazer reivindicações históricas, pessoas militantes do movimento social negro, (professores, estudantes e políticos), tensionaram os órgãos públicos do Estado brasileiro, para que assumisse no desenho do seu planejamento as políticas de promoção da igualdade racial. Essas frentes de luta ocorreram em vários estados do país. No estado do Espírito Santo, Forde (2016) aponta que esse contexto de luta demandou a formação de vários Centros de Lutas¹ em vários municípios, em diversas áreas de concentração do povo negro, como escolas, fábricas, Candomblés, escolas de samba, blocos carnavalescos, entre outros. Em alguns casos esses espaços se transformam em instâncias educativas, compreendidos como espaços que contribuem no processo de autoafirmação e enfrentamento do racismo.

Conforme já apontado acima, a luta do movimento negro contra o racismo tensionou vários espaços, sobretudo o espaço escolar, considerado um espaço onde se conduz e socializa o processo educativo da maioria da população. É nesse contexto, que é promulgado leis como a Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos oficiais de ensino no Brasil.

Nas duas últimas décadas, observamos que vem ocorrendo uma ampliação de esforços para compreensão e intervenção sobre as relações sociais no país. No âmbito educacional brasileiro, a aprovação do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que regulamentam e instituem as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esses documentos marcam avanços em termos legais e institucionais, na luta contra o racismo e em prol da democracia de igualdade racial.

1 "No final da década de 1970, o movimento político dos descendentes de africanos no Brasil ressurgiu com o nome de Movimento Negro Unificado (MNU). Esse movimento, que já lutava contra o racismo e a discriminação do negro, ressurgiu no Brasil em consonância com a luta de países africanos pela independência de seus "ditos" colonizadores. A partir do (MNU) e como estratégias de organização políticas e sociais negras, no Espírito Santo, foi criado em 1 de outubro de 1978 o Graden (Grupo de Ação e Defesa Negra), constituído, na época, por 15 pessoas. O Graden foi se organizando em Centros de Lutas e, no ano seguinte, 1979, foram criados quatro desses Centros na região da Grande Vitória. Com o desligamento do Graden do MNU nacional e a desarticulação de seus integrantes, surgiu, em 1983, uma nova tentativa de aglutinação dos negros por meio da criação do Centro de Estudos da Cultura Negra (Cecun)" (MACIEL, 2016, p. 25).

Contudo, é importante realçar que, entre determinações legais e a efetivação de práticas sociais na área de educação, ocorre um processo de tradução e ao mesmo tempo de criação. Em uma entrevista realizada por Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball explica que os textos legais são de natureza escrita e devem ser transformados em práticas. Assim, é preciso reconhecer que ocorre uma alternância entre modalidades. Desse modo, os sujeitos e/ou grupos que colocam em prática as políticas públicas, no caso em questão, sobre a História e a Cultura Afro-brasileira no currículo educacional, precisam

[...]converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

A partir desse entendimento de tradução e criação que envolve as diretrizes legais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, apresentamos como possibilidade de estudo refletir sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 na formação inicial de professores, tecendo considerações com base no modelo da racionalidade crítica.

Formação de professores no Brasil, currículo e prática: alguns apontamentos

Antes de observarmos características do modelo da racionalidade crítica e seus impactos nas práticas e políticas de formação docente. Cabe considerar, com base em Pereira (2014), que o campo de formação de professores do Brasil, caracteriza-se palco de disputa e de concorrência por posições hegemônicas, marcado pela influência de diferentes paradigmas, que, de um lado, estão baseados no modelo da racionalidade técnica e, de outro, no modelo da racionalidade prática ou no modelo da racionalidade crítica.

Segundo Pereira (2014), grande parte dos currículos de formação de professores do mundo são construídos de acordo com o modelo da racionalidade técnica, também conhecido como a epistemologia positivista da prática. Nesse modelo, os professores são preparados para ensinar segundo determinados procedimentos que, envolvem regras previamente testadas ou não por conhecimentos científicos ou técnicas. Isso significa que, a prática pedagógica educacional baseia-se na aplicação do conhecimento científico e as questões educacionais, como as que envolvem a aprendizagem e o ensino, podem ser resolvidos pelo uso do método científico. E, nesse sentido, pode existir uma falsa compreensão que os instrumentos de trabalho estão dispostos para os profissionais. Ocorre que não! Pois, nessas condições, o profissional ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para atingir determinados objetos, produtos ou objetivos específicos, os quais são operacionalizados por instituições internacionais, tais como o Banco Mundial (2014, p. 36), “um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo”.

Relacionando ao que ocorreu no trabalho fabril, o modelo da racionalidade técnica pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico, sendo que o elemento principal encontra-

-se na organização racional dos meios, a atividade profissional é parcelada e fragmentada, cabendo aos professores e aos estudantes uma posição secundária, relegados a condição de executores de teorias desenvolvidas por especialistas, supostamente habilitados e neutros, para fornecerem respostas para as questões científicas levantadas no processo educativo (PEREIRA, 2014). O autor aponta que, muitos desses elementos servem em desdobramentos de novos paradigmas no modelo de racionalidade prática, sempre recuperando a suposta preocupação em articular a educação como fator de desenvolvimento econômico do país.

O modelo de racionalidade prática baseia-se em uma teoria de educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. O profissional da educação recorre às suas experiências, sem necessariamente, ter que recorrer à teoria. Nessa perspectiva, a reflexão da prática, está subordinada às suas próprias experiências. Essa postura, fica suscetível à generalizações do conhecimento sistematizado, o qual vem sendo secundarizado em favor dos saberes da experiência, da prática e do senso comum. No sistema educacional brasileiro, isso acentua as desigualdades sociais e econômicas, uma vez que, os sistemas de avaliação internos e em termo universal, priorizam o conhecimento sistematizado.

Em suma, é essa a visão que as reformas neoconservadoras da educação, induzidas pelas agências internacionais, vêm atuando nos sistemas de ensino e, esses, estimulados pelas próprias políticas educacionais, asseguram a difusão dos ideais essenciais para o sucesso e qualidade do ensino.

Pontualmente, quanto à formação de professores, Pereira (2014) situa que no modelo da racionalidade prática, ocorreu um movimento de contraposição ao modelo positivista de formação de professores. Observa-se novas formas de pensar a formação docente, tais como; possibilidades relacionadas com a autonomia docente e ênfase aos processos de obtenção de conhecimentos. Outra visão característica desse modelo, refere-se à perspectiva do ensino como um processo de pesquisa. Especificamente, sobre essa forma de interpretar a pesquisa e o ensino na educação, Saviani (2009) contesta dizendo que, o ensino não pode estar atrelado a um processo de pesquisa. Para o autor, essa maneira de interpretar a educação dissolve a diferença entre ensino e pesquisa, ao mesmo tempo que, empobrece o ensino e inviabiliza a pesquisa. O autor explica que o ensino envolve aspectos complexos de estruturas lógicas, psicológicas, conceituais e sociais. E, a pesquisa requer o domínio do conhecido, ou seja, o domínio de conhecimentos necessários que, em confronto detecta o ainda não conhecido. Já que, “sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido” (PEREIRA, 2014, p. 43).

Diante das colocações empreendidas por Saviani (2009), compreendemos que uma das especificidades do modelo da racionalidade prática na educação, manifesta na visão reduzida de ensino e pesquisa, pressupondo que ao ensino cabe o desenvolvimento de projetos de pesquisas e atividades para trabalhar a resolução de problemas, temas e assuntos desconhecidos por estudantes e professores. Nessa perspectiva, o professor é um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal cabe aos estudantes, mediante a pesquisa, a assimilação do conhecimento. Contudo, levando em consideração a realidade da grande maioria das escolas públicas brasileiras, esse tipo de educação desconhece as determinações sociais do fenômeno educativo, contribuindo para rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares.

Esta perspectiva, caracteriza posicionamentos que correspondem à concepção de formação docente que, advoga por um tratamento diferenciado a partir das descobertas individuais, sendo essas, destacadas pela na motivação, interesses e livre iniciativa dos es-

tudantes em desenvolver os procedimentos que conduzam à posse dos conhecimentos que respondam as suas indagações. Supõe que os diferentes agentes sociais (estudantes/professores) partem do mesmo ponto de partida, ou seja, com as mesmas condições e com igualdade no ponto de chegada.

O fato é que a despreocupação com a transmissão do conhecimento, articulado pela visão do ensino como um processo de pesquisa na educação, resulta na limitação do acesso aos conhecimentos científicos e culturais produzidos, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Isso, ascende o processo de dualidade na educação. Ainda que, as classes trabalhadoras tenham consciência que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos e demais conhecimentos, a justificativa da meritocracia e do esforço, legitima as diferenças.

Veremos a seguir que, no modelo da racionalidade crítica conforme defendido por Pereira (2014) o esforço é articular o ensino, a educação e a prática pedagógica. Além disso, coloca em pauta as condições e os condicionamentos em que vigora o processo educativo, bem como, as relações sociais, econômicas e políticas.

Situada nos estudos e debates críticos, a racionalidade crítica e seus referenciais, contrapõem-se aos modelos positivistas, na medida em que consideram a formação docente como um processo que ultrapassa a aquisição de competências e habilidades apenas complementares a saberes científicos específicos. Também, confrontam os modelos baseados no pragmatismo, especialmente, a epistemologia da prática, por não estabelecer relação com a práxis, polo da unidade teórico-prática. A respeito da relação teoria e prática, Saviani (2008, p. 107), afirma que:

[...] não podemos nos limitar a apenas pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria. Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e em que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso fazer o inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

No modelo da racionalidade crítica, a concepção de educação compreende os fenômenos sociais no processo educativo, incluindo as questões didáticas, mas em estreita relação com as questões sociais, políticas e econômicas. Aqui, a educação é uma atividade de mediação no contexto das relações sociais historicamente produzidas. Assim, o processo educativo em seu conjunto, evoca a construção de uma atividade social, com consequências sociais, admitindo que as desigualdades são socialmente produzidas. Nesse viés, a proposição pedagógica aponta na direção do desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemple a problemática social, mas estabelecendo os vínculos com a realidade (social, política e econômica global), com os conhecimentos valorizados socialmente e possibilidade de participação ativa dos agentes sociais na transformação da sociedade.

No campo da formação docente, Pereira (2014) explicita três modelos para a formação docente, como o sócio-reconstrucionista, o emancipatório ou transgressivo e o ecológico crítico. Além desses modelos citados pelo autor e na perspectiva dos estudos críticos, também, destacamos as propostas baseadas em teorias educacionais progressistas, como a pedagogia histórico-crítica, sistematizada pelo professor Dermerval Saviani.

Essas questões impõem alguns desafios para a formação inicial de futuros professores. De início, deve-se considerar que historicamente as políticas educacionais brasileiras são definidas em conformidade com o projeto do Estado-nação. Esse quadro, impacta a educação, a qual é marcada pela orientação que forem adquirindo as políticas públicas educacionais. Nesse cenário, os documentos legais, bem como, a realidade social testemunha que as demandas de reconhecimento social de diferentes movimentos sociais, tais como a população negra e indígena, são recentes no contexto educacional e que; os espaços formativos, especialmente, as escolas e as universidades são instituições de poder reconhecidas socialmente como espaços para conduzir esse processo de ensino e de promoção dos conhecimentos construídos, mas que, também servem de manutenção e reprodução de desigualdades constituídas historicamente.

No cerne desse processo complexo e contraditório, encontram-se os sujeitos sociais, agentes de transformação da realidade, mas também, produto das ações desenvolvidas ao longo da história. Os professores, pesquisadores e estudantes não estão isentos nesse processo, do mesmo modo, ocorre com a estrutura dos programas e dos cursos de formação inicial de professores. Esse processo de produção da vida e de apropriação dos conhecimentos e saberes, nos provoca a pensar em dimensões acadêmicas e de eficiência do ensino, bem como, em abordagens que apresente contribuições para o desenvolvimento de novas formas e meios de estabelecer relações com o conhecimento produzido.

De modo geral, a educação escolar em todos níveis e modalidades é um campo carregado de complexidades que carece definições e posicionamentos explícitos. No contexto da atuação acadêmica e de pesquisa das ciências humanas requer posicionamentos políticos e sensibilidade para com os processos de humanização. Mas, também, importa compreender a concepção de ensino, as dimensões da atuação profissional do professor e a importância atribuída ao saber.

Vale ressaltar que, por si mesma a educação não é capaz de provocar a transformação da sociedade, tendo em vista que ela é uma instituição constituída socialmente. Assim, o potencial de transformação dependerá do grau de envolvimento e de articulação a ser mantida com os participantes de diversos setores da sociedade.

Além disso, a lógica pós-moderna relativista incide fortes consequências na educação, compondo um conjunto de ações que desqualifica o conhecimento objetivo, o ser concreto, que sob a lógica da alienação define o modo como o homem se relaciona com a natureza e produz a sua existência. Defini também, o modo como o homem se relaciona com a educação e como orientam as práticas pedagógicas.

Paulo Freire (2011) fala da existência da realidade domesticadora, que imprime uma força opressora e para libertar-se dela é preciso, na busca pela práxis, conhecê-la criticamente para ação e superação dessa realidade. Para o autor, sem essa práxis é impossível a superação da contradição opressor e oprimidos.

Segundo Freire (2011) o movimento de desvelar a realidade objetiva, que nem sempre é tão aparente, vai coincidir com a inserção e participação dos envolvidos na realidade. A ação consciente do homem está intimamente ligada ao reconhecimento crítico da sua própria realidade, de condições históricas socialmente construídas. Que por ora pode representar uma história única ou corresponder estratégias de insinuações e empatias, produzidas e tecidas nas relações de força ou de poder entre os próprios seres humanos.

Distanciando-se da tradição do ensino meramente conteudista, Zeichner (1993, p. 47-48) compreende o saber enquanto construção social, ou seja, dentro de determinados

contextos sociais e históricos. Os estudantes entram em contato com uma diversidade de perspectivas sobre assuntos que representam diferentes proposições teóricas e políticas e que, muitas vezes, são diferentes aos que estiveram expostos em outros momentos formativos. A intencionalidade que torna significativo esse processo educativo e orienta a atuação profissional do professor, encontra-se no movimento de propiciar aos estudantes a superação do entendimento abstrativo/relativo, do ponto de vista particular e da prática imediata. Para Zeichner (1993) a possibilidade de refletir sobre sua própria compreensão de determinados temas, torna mais provável uma experimentação de mudança conceitual na aprendizagem e no ensino que, contemple as diversidades culturais e sociais existentes em nossa sociedade.

Algumas considerações

A abordagem crítica sobre a temática Afro-brasileira pode contribuir para que os estudantes em processo de formação conheçam os mecanismos que sustentam as práticas racistas, bem como, sua dimensão estrutural na formação do Brasil.

Aproximando-se do objetivo desse ensaio, significa que a educação étnico-racial como campo político de formação, é também, uma perspectiva humana, exigindo intencionalidade política, social e pedagógica, que reconheça conhecimentos e saberes, atendendo a temática Afro-brasileira, conforme estabelecidos pela Lei nº 10.639/03.

A concepção da racionalidade crítica ou com base nos estudos críticos sobre a temática Afro-brasileira propõe um deslocamento da formação docente do campo das políticas públicas para o campo da formação humana, numa perspectiva histórica da humanidade. Nessa direção, acreditamos que essa dimensão crítica sustenta abordagens que possam contribuir para a compreensão de que a educação étnico racial extrapola o campo educacional.

Entendemos que cabe analisar com criticidade esse cenário, urge a necessidade de serem traçados caminhos e estratégias para se pensar em uma nova estrutura - que possa efetivamente superar essa trajetória marcada por desigualdades sociais, históricas e pela descontinuidade das políticas educacionais.

Uma possibilidade encontra-se na problematização de analisar sistematicamente acerca dos processos históricos que foram protagonizados por sociedades africanas, quais foram fundamentais na trajetória humana. Esses diversos momentos, considerados fundamentais para compreensão da história, não podem ser estudados sem considerar a história da África. As heranças africanas estão presentes na sociedade.

Estabelecendo referência com o processo de apropriação do conhecimento, Saviani (2008) pontua que a escola se configura em uma situação privilegiada na socialização do saber sistematizado, do saber erudito. A passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular a cultura erudita trata-se de:

Um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2008, p. 22).

Com base nesse pensamento, é tarefa da educação e de educadores criar meios e estratégias para desvelar o que há por trás da modernidade e dos interesses do capital. Conforme defendido por Saviani (2008), o domínio do conhecimento elaborado histórica-

mente pela humanidade, constitui uma via indispensável, já que permite com que os homens sejam capazes de intervir, de romper e de optar por um mundo mais humano e, no tempo que for confrontado pelos interesses do mercado, o mesmo não será transgredido, mas sim transgressor.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Seção 1. D.O.U. de 22 de junho de 2004.

FORDE, Gustavo Henrique (2016). **“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES - Vitória: 2016. 260 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. Organização por Osvaldo Martins de Oliveira. –2. ed. – Vitória, (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**. Revista de educação e sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan-jun., 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ESPAÇOSTEMPOS DE UMA ESCOLA REAL/VIRTUAL UM OLHAR PARA OS COTIDIANOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Evelin Claro
Tamiris Siqueira Marinho

Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

(FREIRE, 1999, p. 49)

Este texto tem por propósito promover reflexões a respeito de duas pesquisas em desenvolvimento no curso de mestrado em educação, onde procuramos pensar nos processos de produção curricular possíveis no cenário da pandemia reconhecendo e considerando a complexidade dos cotidianos.

“Mil acasos” nos levam ao estudo sobre formação docente e currículos cotidianos. O primeiro deles certamente vem da trajetória percorrida, e que seguimos percorrendo, no processo formativo. Desde então “o currículo” tem sido uma inquietação. Tudo começa na suposta ideia de conforto que aparentemente existe ao pensar currículo como uma estrutura que prevê o que se “deve” ensinar e, portanto, o que se “deve” aprender, ao longo de todo o percurso escolar. Como uma “fonte segura” ou roteiro norteador, “o currículo” pode parecer bem simples de compreender no início da formação docente, como algo permanente e inflexível. Entretanto, a diferentes concepções de currículos vem protagonizando processos de resignificação, com ênfase na pluralidade, flexibilidade e em constante movimento.

Enquanto professoras no município de São Gonçalo partilhamos relatos sobre as práticas pedagógicas curriculares do dia-a-dia escolar que nos atravessam e nos mobilizaram a realizar nossas pesquisas. A partir de nossa aproximação com as pesquisas com os cotidianos, procuramos perceber, mas atentamente o que produzimos nas escolas e aprimorar nossa escuta às professoras e juntas pensar nas inquietações, afetos, descobertas e inovações potencializados, ou não, pela pandemia.

Como metodologia nos aproximamos política e epistemologicamente das pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2008), para pensar os currículos como “espaçostempos” (ALVES, 2001) de produção e formação e não apenas lugar de reprodução e consumo. Faremos usos, em nossas pesquisas, de rodas de conversas¹ (GONÇALVES; RODRIGUES; GARCIA, 2018) como metodologia de pesquisa. Com se trata de pesquisas em desenvolvimento, nesse texto traremos alguns indícios dessas conversas.

Como fundamentação teórico-metodológica, dialogo com Alves (2001, 2008) e Oliveira (2008, 2012), para pensar nas questões relativas ao campo dos cotidianos, pensando os currículos como campo de disputa e de produções permanentemente inacabadas, podendo ser tecidas por diferentes sujeitos e modos e Nóvoa (2017), para pensar a formação docente.

1 Entendendo as conversas como redes de interações dialógicas, que nos ajudam a expressar as práticas curriculares cotidianas docentes.

A pandemia por nós experienciada potencializou as diversas crises em que vivíamos, como aponta SANTOS (2020), e especialmente a crise da desigualdade que já caracterizava o sistema de ensino. A objetificação dos sujeitos e suas subjetividades, corporeidades e afetos em números de mortos pela Covid-19 modificou as formas de perceber a vida e os nossos modos de viver.

Professores, escolas e alunos tiveram que se reinventar nesse período. Fazendo com que abandonassem certas práticas e certezas tão arraigadas à educação, já que as rotinas escolares foram suspensas, devido ao risco de contágio. Com isso várias questões surgiram principalmente referentes aos currículos, como por exemplo, que conhecimentos são importantes a serem ensinados num momento que nossa maior preocupação é a vida? Como ensinar nesse período? Quais ferramentas usar? Alunos e professores participaram dessa tomada de decisão? O que pensam os professores do ensino remoto?

Um entendimento errado das consequências da revolução digital ou da conectividade para a aprendizagem contribui, também, para acentuar a erosão dos professores e da escola pública (NÓVOA, 2017, p. 5).

Figura 1 - Desenho espontâneo de uma aluna do 3º ano do ensino fundamental.



Mesmo no contexto em que estamos vivendo, em que alunos e professores expressam como se sentem e como percebem a situação a sua volta, a preocupação das Secretarias de Educação ainda vem sendo estreitar nossas práticas docentes aos moldes da BNCC e preparar os alunos para as avaliações externas, com Provinhas e simulados. É neste cenário e percebendo os currículos como espaço de disputas ideológicas que procuramos pensar nos processos de produção curricular possíveis no cenário da pandemia.

O aumento de dispositivos burocráticos e avaliativos não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de regulação e de controle da profissão docente. Por isso, é tão importante reforçar a autonomia profissional o que, nos dias de hoje, implica promover modos de organização profissional que valorizem as dimensões coletivas do trabalho docente (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 22).

Nóvoa afirma que “a ética profissional tem de ser vista, sempre, em relação com a ação docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças” (NÓVOA, 2017, p.17). Ora, como garantir a todos o acesso ao ensino remoto? Qual é o lugar de debate teórico-prático em que se fundamentaram tais propostas? Qual “posição” (NÓVOA, 2017) estamos firmando enquanto sujeitos da ação curricular? De que forma estamos afirmando nossa profissão neste contexto?

Não existe um caminho pronto e seguro a ser percorrido onde se encontre as respostas para todas essas perguntas. Mas desviar delas, sem sequer se deixar afetar ou refletir em busca de meios para minimizar as desigualdades potencializadas na pandemia, pode não ser a melhor maneira de encarar a complexidade deste momento.

O acesso dos alunos aos conteúdos e às atividades remotas são preocupações que passaram a ocupar um significativo espaço no planejamento pedagógico das professoras. São muitas as estratégias ensaiadas e praticadas. Desde a produção de apostilas com entregas escalonadas na unidade escolar, até a criação de grupos em aplicativos de mensagens instantâneas, tudo isso como um compromisso ético de estabelecer e manter o vínculo com os estudantes e, ao mesmo tempo, evitar os riscos de contaminação. Todavia, quando as estratégias passam pelo uso de tecnologias da informação e internet, percebemos as marcas das desigualdades que reforçam a urgência de políticas públicas que priorizem as reais necessidades de grande parte da população que não dispõe dos aparelhos e recursos para tal. Um debate que intenso que ecoa entre os membros da comunidade escolar.

O cotidiano do professor requer um constante “rearranjo” (NÓVOA, 2017) das práticas pedagógicas, pois estamos em constante mudança. A flexibilização, adaptação e a busca por novas formas de “aprenderensinar” estão indissociáveis à nossa dinâmica profissional. À medida que se estreita o “fazerpensar” entre docentes torna-se possível que se estabeleçam e se fortaleçam os aspectos da coletividade que, para além dos meios, pode refletir também no que buscamos produzir junto com os estudantes.

A pesquisa com os cotidianos escolares vem contribuindo para produção de diversas reflexões e análises de pensadores da educação contemporânea que demarca a crise pedagógica já existente no âmbito dos currículos e das desigualdades, alargados ainda mais nesse período pandêmico.

Para compreender os cotidianos escolares como *espaçostempos* de criação e de articulação de conhecimento, de emancipação e de invenção da vida, e não apenas como um domínio do social no qual só existe passividade, submissão, repetição, reprodução e consumo do que é criado em outros contextos (como as políticas educativas oficiais, as disciplinas científicas e o mercado). É preciso compreender que teorias, conceitos e esquemas de percepção e análise produzimos em tantos estudos sobre a educação – especialmente os atualmente tidos como tradicionais, mas ainda dominantes – constituem limites em relação ao que precisa ser tecido com as práticas (Alves, 2001), como os praticantespensantes e com as redes tecidas e entremadas nas escolas (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 90).

Nessa perspectiva os cotidianos são pensando como “espaçostempos” de produção e formação e não apenas lugar de reprodução. E os currículos são entendidos como algo em constante movimento, de construções e reconstruções. Como um campo de disputa de lógicas e saberes, permeado pela complexibilidade dos cotidianos e dos sujeitos que o compõe e dão vida as propostas curriculares. Por isso, “se torna incoerente pensá-los em instancias estanques de produção e implementação” (GARCIA, 2015, p. 295).

O sentido hegemônico de currículo, como documentos oficiais, lista ou grade de conteúdos impede de enxergarmos os currículos como um campo complexo, reduzindo o campo a questões técnicas e arranjos de conteúdo. A complexibilidade do campo se dá pois os currículos são produzidos cotidianamente nas diversas redes de saberes e nas relações de *fazeressaberes* (ALVES, 2008) dos “praticantespensantes” (OLIVEIRA, 2012), onde o conhecimento que cada um constrói não é previsível. Compreendendo essa com-

plexibilidade e entendendo os currículos para além do seu sentido hegemônico, procuramos visibilizar as produções cotidianas.

Buscando compreender as noções que se tem de currículos e até que ponto está influi nas produções curriculares, procuramos a partir da noção de Nóvoa (2017) pensar a formação docente com um processo fundamental para firmar a posição profissional da docência, entendendo-se como sujeitos de produção curriculares.

Pensando de que maneira a formação profissional impacta na percepção do professor enquanto sujeito em sua ação curricular, Garcia (2015) ressalta que as diferentes compreensões do termo currículo alimentam diversas possibilidades de produção e usos do mesmo. Se compreendemos currículo como grade, lista, programa, como um conjunto de procedimentos para chegar a um resultado, temos uma postura e uma prática diante disso. Mas se entendemos os currículos como um campo político e complexo e nos percebemos como produtor de currículo nossa postura será outra.

trata-se de uma luta travada com o campo semântico e político das expressões, sentidos e representações que buscam imprimir outros possíveis usos e sentidos culturais capazes de esquivar-se ou enfrentar o poder, o controle e os mecanismos de subjetivação que tatuam nas práticas impressões de universalidade e fixidez (GARCIA, 2015, p. 290).

Conversando com professoras sobre as experiências vivenciadas desde o início das aulas em sistema remoto foi possível ouvir muitos relatos angustiados quanto à defasagem que o período sem aulas e as aulas remotas estariam provocando na vida escolar dos alunos. A defasagem da qual as professoras narraram diz respeito aos conteúdos curriculares interrompidos em março de 2020 e que, atualmente, em sistema híbrido de ensino, trabalham de forma persistente para resgatar.

De acordo com o pensamento moderno, que se baseia em uma única forma de saber, não conseguiríamos visibilizar as produções e aprendizados desse período pandêmico. Alves (2008) contribui com a pesquisa ao sinalizar com Santos (2002) as limitações do pensamento moderno, exigindo de nós um deslocamento e um desprendimento das lentes como que nos acostumamos a ver e interpretar o mundo.

Aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que os modos como se cria conhecimentos nos cotidianos não têm importância ou estão errados e, por isso mesmo, precisam ser superados [...] Além disso, esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos, com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos ser preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los (ALVES, 2008, p.16).

As conversas entre professoras oportunizam o enfrentamento e potencializam os questionamentos frente aos que pretende se estabelecer de forma hegemônica nos documentos oficiais como currículos. Percebendo nas práticas docentes outros fazeres curriculares, fortalecidos na participação efetiva dos sujeitos envolvidos. Podemos pensar em outros currículos possíveis escapando das propostas oficiais e nos perceber como produtores de currículos. Tal percepção me levou a pensar nas “táticas e usos que os professores desenvolvem no seu fazer pedagógico, penetrando astuciosamente e de modo peculiar a cada momento, no espaço do poder” (OLIVEIRA, 2008, p. 59).

Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/ autores, dissemi-

nando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal (OLIVEIRA, 2008, p. 56).

Nesse período de ensino remoto os professores tiveram que se reinventar, ressignificar e repensar os conteúdos, trabalhando de forma híbrida, por apostilamento, vídeo chamadas, entre outros meios pensados e criados por eles. Esse processo tornou possível perceber-se e o seus alunos como indivíduos capazes de aprender e de produzir currículos e conhecimentos diversos que também são válidos e legítimos, mesmo que o não sejam valorizados pelo poder hegemônico.

Especialmente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender de modo genérico, pois cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes progressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

Tecendo algumas considerações, ressaltamos a importância de refletir sobre o que entendemos por currículo, principalmente em um momento em que tudo aquilo que tradicionalmente se naturalizou como “conhecimento universal” se coloca em questão diante do que envolve a pandemia.

Entendemos que visibilizar as produções cotidianas é um meio de devolver aos docentes e discentes o seu protagonismo e meio de reafirmar nosso fazer profissional docente. Acreditamos que esses currículos que vão sendo produzidos coletivamente são legítimos e tem força contra os discursos homogeneizantes que buscam fixar sentidos e a sujeição do outro.

Esperamos, assim como Krenak que “não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro” (KRENAK, 2020, p. 9). Mas que os aprendizados e as experiências nos leve a repensar, qual sociedade e sujeito que estamos ajudando a formar. Buscando, assim como nos ensina Freire a ter coerência entre o que acredito e o que procuro mobilizar com minha prática docente, ampliando a compreensão do que é educação e o que é aprender.

Figura 2 - Desenho espontâneo de uma aluna do 3º ano do ensino fundamental.



Referências:

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 53-62, 2001.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP e Alii, 2008.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos. *In*: FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FREIRE, Paulo. **Não há docência sem discência**. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. . Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: trajetória recente e novas aprendizagens. *In*: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, I.B.. (Org.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. 1 ed. Petrópolis: De Petrus/ FAPERJ, 2014, v. 1, p. 7-22.

GARCIA, Alexandra; FONTOURA, Helena do Amaral da. “Guarda isso porque não cai na provinha”: pensando processos de centralização curricular, sentidos de comum e formação docente. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 741-774, out./dez. 2015.

GONÇALVES, Rafael M.; RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmem S. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayyu, 2018.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133 out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *In*: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP e Alii, 2008.

OLIVEIRA, Inês B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. EDIÇÕES ALMEDINA, S.A. 2020.

PANDEMIA, ESCOLA PÚBLICA E MODOS OUTROS DE FAZER ESCOLA

Fabiana Rodrigues de Souza

Quixoteando a palavra escrita

Aos meus educandos

Eu gostaria de oferecer-lhe a cura para o mal invisível.

Mas...

Só tenho a palavra!

E ofertar-lhe consolo ao deitar

e disposição ao amanhecer.

Mas...

Só tenho a palavra!

Pegar-lhe pela mão e

levá-lo a experimentar o calor do sol e as gotas da chuva.

Mas...

Só tenho a palavra!

E com tão pouco a oferecer-lhe no agora;

vislumbro nesta rede tão insólita imposta entre nós,

um grande moinho que gira sem parar.

Como uma máquina do tempo...

Tempo que não volta,

tempo do novo,

tempo de quixotear a vida pela palavra.

Somente com a palavra em punho

convido-lhe a vestir sua armadura de papel

e pegar a tal palavra por mim lançada,

torná-la lança.

Com ela em rijo,

Mancha(r) o papel em branco com gigante, castelo e leão.

Escute-me, pegue a palavra, assim como Cervantes

e erga o seu Quixote!

Cerque-o com poesias e
não o permita partir.
Fabiana Rodrigues (2020).

Pensando em como iniciar o texto para tecer a nossa conversa, percebi que falo de algo semelhante a um “devir...” pelo menos, na minha experiência¹ docente no período da pandemia da Covid 19. Talvez, o leitor esteja se perguntando – como assim? – Permita-me uma breve historização de alguns momentos aos quais experienciei nos últimos meses.

A chegada da Covid 19 marcou a minha trajetória docente fortemente, já que evidenciou algo ao qual convivo há muito tempo, a realidade da escola pública e da rede privada. Apesar de serem instituições com estruturas distintas, habitava nas duas e buscava, experienciar a potência de ambas.

Atuo nas duas redes há muitos anos, como dito acima, sempre busquei dar uma liga entre elas, como por exemplo, alguma proposta de troca entre os educandos de ambas instituições, nas formações as quais a rede privada me possibilita participar, auxiliando na construção da minha trajetória formativa que reverbera também no espaço da educação pública. Além de propiciar-me encontros e afetos em múltiplos territórios (DELEUZE; GUATTARI, 2012), forjando-me como docente. Ressalto que o conceito de encontro ganha o contorno de:

[...] um conjunto de sons, gestos, ideias pulsantes, atenção extrema, “risos e sorrisos que se sentem como ‘perigosos’ no exato instante em que se experencia a ternura”, para que se seja possível atuar por potência positiva e afirmativa. Algo próximo de um duplo-roubo, um espaço-tempo que se posiciona, entre dois, em uma micropolítica negociada, pois os ritmos são distintos, e há possíveis par forjar agenciamentos coletivos de enunciação [...] (DELEUZE; PARNET *apud* DIAS; BARROS, 2018, p. 71).

Assim, seguia com os possíveis afirmando uma prática afirmativa, viva e intensa como propõe Dias, e considerando, ainda, que o processo de construção desta troca se dá pelo agenciamento. “O agenciamento é uma relação de cofuncionamento, descrita como um tipo de simpatia...uma composição de corpos envolvendo afecção mútua” (DELEUZE; PARNET *apud* KASTRUP, 1977, p. 57). Os agenciamentos coletivos fazem emergir o que é potente no âmbito escolar, problematizando o mundo que nos é dado.

Com o início da pandemia no Brasil, porém, e com fechamento das escolas e o começo do modelo remoto emergencial de ensino², ao meu ver, naquele momento, abriu-se um abismo entre as duas realidades educacionais, sucumbi ao desamparo, só percebia que na rede privada, havia recursos variados para as aulas transcorrerem naturalmente. Enquanto na rede estadual, não existia políticas públicas para suprir necessidades básicas dos estudantes, como a alimentação, por exemplo.

Por muito tempo fui tragada por uma onda de desilusão, tentava emergir das profundezas deste mar e rapidamente ficava imersa novamente. Nas idas e vindas para respirar, consegui aprender a flutuar, já que ainda faltavam forças para nadar e sair de lá.

Em meio a isso, peguei o meu caderno, e escrevi o poema inicial do texto. O verso “Só tenho a palavra!” , começou como um discurso faltoso, uma lamentação, mas ao passo

1 O conceito de experiência segundo Foucault (1992) é algo do qual se sai transformado.

2 A pandemia da Covid 19 provocou o isolamento social de muitos brasileiros, diante disso, as escolas introduziram o ensino remoto, isto é, aulas por intermédio de plataformas educacionais via internet.

que escrevia, o tom mudava dentro de mim, a palavra tornou-se lança, arma que conforme o uso pode ferir, mas nas mãos de um “Quixote”³, traz luta, um novo tempo. Na educação não há tempo perdido, é sempre tempo de (re)construção, (re)começo, o tempo da educação é um *Chronos*⁴ outro, sem fim, pois percorremos uma trajetória formativa ao longo da vida.

Diante do exposto acima, retomo a frase inicial do artigo: “Pensando em como iniciar o texto para tecer a nossa conversa, percebi que falo de algo semelhante a um devir[...]”, isto é, o estímulo de saber encontrar no acontecimento aquilo que nos força a pensar. Nessa trajetória formativa experienciada em um período pandêmico, considero algo semelhante a um “devir” o novo contorno que a minha trajetória docente na escola pública ganhou, isto é, alcançou uma ampliação do grau de suportabilidade para problematizar o presente, e modos outros de lidar com os possíveis.

Considerando o contexto descrito, entendo como a ampliação do grau de suportabilidade e práticas outras⁵ a maneira de lidar com os possíveis como um modo antirrepresentativo na educação. Para dividir a ideia de prática antirrepresentativa, irei exemplificar justamente com o contrário, como a lógica da representação para resolver problemas invadiu o espaço das escolas, “regida por uma visão epistemológica, científica, política e econômica que dá atenção ao que representa modos desencarnados de fazer, sentir e pensar” (DIAS, 2011, p. 248). A lógica da representação, da solução de problemas na sala de aula, pretende ter o controle do território-escola, do contexto histórico ao qual estamos vivendo, do conteúdo e até do tempo.

Cito como exemplo, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro que solicitava as suas instituições muitas planilhas, com informações minuciosas variadas, tudo em um tempo recorde. Cada dia mais e mais correria e uma busca incessante por uma solução pronta e única para uma rede com centenas de unidades. A multiplicidade de escolas, estudantes, docentes e comunidade escolar não são considerados na prática representativa da educação. Há sempre um faça assim, é uma gestão de controle dos corpos e do espaço escolar.

Mesmo diante de tantas questões advindas da pandemia-escola-modelo representacional, havia uma voz que reverberava dentro de mim, deixar emergir a formação inventiva de professores, a qual conheci no mestrado em educação nesta instituição⁶, no coletivo OFIP⁷ (Oficina de Formação Inventiva de Professores). E seguir como fazia antes da pandemia, por um caminho outro: mais lento, coletivo e inventivo:

Formação inventiva de professores é um trabalho coletivo que forja um exercício de se encontrar- problematizando o que se tem – para poder liberar o pensamento e, assim, ele pode ser pensado diferentemente. Talvez uma composição

3 O termo Quixote aqui é tomado a partir da personagem Dom Quixote, do escritor espanhol Miguel de Cervantes, tal figura é vista como sonhadora, já que é lembrada pelas suas batalhas com os Moinhos de Vento. Mas aqui ganha um contorno para além de sonhadora, mas de um sujeito que com sua lança em punho, luta. A lança no poema é a caneta que escreve e reescreve a trajetória do conhecimento.

4 Cronos ou *Chronos* é o nome dado para a **personificação do tempo**, de acordo com a **mitologia grega**.

5 Esta não é uma simples inflexão, mas trata-se de análises dos trabalhos de Michel Foucault que se debruçam na antiguidade clássica, helenista e estoica. Dias (2017) nos mostra o deslocamento para uma formação outra.

6 A instituição a qual me refiro é a Universidade Estadual do Rio de Janeiro- Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP).

7 Para maiores detalhes ver www.ofip.org

ética, estética e política. Simplesmente porque foge dos ditos postulados pedagógicos que moralizam e rotulam formas de fazer. Uma estética coletiva que vibra coma feitura de uma experiência e, com isto, pode traçar curvas e linhas inexistentes. Pode problematizar o que há com os alunos e os professores, com o que nos passa (DIAS; PELUSO; BARBOSA, 2013, p. 228).

Assim, o trabalho coletivo tecido entre os professores no espaço da escola pública a qual habito, foi fundamental para trilharmos o caminho da sala de aula antirrepresentativa, abertos aos possíveis e aos atravessamentos impostos pelo contexto histórico ao qual vivemos. Mesmo com as inúmeras solicitações via Secretaria de Educação, muita burocracia para darmos conta em pouco tempo, a macropolítica não conseguiu nos paralisar, buscamos coletivamente os modos de operar a nossa escola.

Penso, no momento, em uma maneira de compartilhar tal sensação de coletividade com você, leitor, acredito que só o texto literário possua a potência necessária para tal. Por isso, convido o poeta João Cabral de Melo Neto para explicar o que tento descrever:

Tecendo a manhã

1

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Busco, em face disso, concentrar o fazer pedagógico para “a cartografia da micropolítica, pois é onde a vida transcorre”.

Micropolítica é uma experimentação ativa (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 166), pois não sabemos antecipadamente como se dá o traçado das linhas de uma experimentação. É claro que sabemos o quanto é atravessada pela macropolítica - as normas, os governos, as provas, o sistema político, econômico, social, cultural, as constantes novidades tecnológicas. Mas nos interessamos pela micropolítica porque acreditamos que é nela que existem brechas e são estas que podemos aproveitar para fazer algo, para inventar outro modo de viver formação e escola básica (DIAS; PELUSO; BARBOSA, 2013, p. 231).

Segui, fazendo ver e falar no território-escola com uma prática inventiva⁸ e micropolítica. Prática esta potente nos possíveis, atenta às brechas e aberta ao encontro com outro. Percebi que a nossa luta era dentro do território-escola, mantendo a ligação com toda a

8 A prática inventiva aqui é pensada como um modo ético-estético-político de operar com a escola.

comunidade escolar, para além de conteúdos, mas também, contra o discurso midiático, macropolítico, ao qual a escola pública estava perdida com a pandemia. Além de nos unir para enfrentar os excessos oriundos da Secretaria Estadual de Educação.

Assim, como em um primeiro momento, afoguei-me em um mar de medos e angústias, sai dele sabendo nadar e levando tal aprendizagem adiante. Entendi a importância de dar visibilidade a nossa potência transformadora e de resistência, se déssemos ouvidos apenas aos problemas, seríamos repetitivos e ficaríamos amedrontados, paralisados. E assim, hoje vejo, ou melhor, vemos tantas ações, não só das escolas, mas das universidades em apoio à educação pública básica. A Virginia Kastrup tem uma importante consideração sobre o aprendizado como um processo:

O aprendizado assume a forma de círculo, em que o movimento é o de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar. Em última análise, a lógica circular do aprender aponta para o inacabado do processo. O aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado (KASTRUP, 2005, p. 4).

O processo de abertura para o novo, emergindo um aprendizado coletivo, ocorreu como um contágio - professores, estudantes e comunidade escolar - dele surgiu muitas ações como: os professores envolvidos com a organização conjunta do próprio espaço escolar, a formação de grupos em suportes de comunicação variados para que um maior número de estudantes tenha acesso, acolhida de uns com os outros, encontros como este ao qual estamos participando para trocar e nos fortalecer coletivamente, entre tantos outros. Mas há algo que me move fortemente, é saber que não há tempo perdido para a educação, e sim vidas que foram preservadas para caminhar juntos e aprender sempre.

Saber que com a palavra ergueremos sempre o nosso Quixote, e com ela aprendemos a reconhecer “os moinhos de vento”, aos quais nos serão apresentados e coletivamente desviaremos deles para construirmos nossas trajetórias formativas possíveis. Tal fato, fortalece meu corpo para seguir na luta pela escola pública.

Referências

- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **Dom Quixote**. São Paulo: FTD, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. 2. ed., v. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1988.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina & FAPERJ, 2012.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Desaprendizagens e modos outros de formação**. In: RODRIGUES, Heliana de Banos Conde; COSTA, Márcio José de Araújo. Foucault os modos de vida. São Paulo Luiz: EDUFMA, 2017, p. 103-128.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores:** aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Modos de trabalhar na formação inventiva de professores: escrita de si, arte, universidade e escola básica. // DIAS, Rosimeri de Oliveira. RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. (orgs.) **Escritas de si:** escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2019, p. 13-36.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 2, p. 269-290, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-Intervenção e formação inventiva de professores. **Rev. Polis e Psique**, Porto Alegre, UFRGS, v. 5, n. 2, p. 193 –209, 2015.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; BARROS, Maria Elizabeth. Por entre as tardes e os efeitos dos encontros com Margueritte ou dos descaminhos de uma *ethopoiesis* de si. **Leitura: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 36, n. 73, 2018.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; PELUSO, Marilena dos Reis; BARBOSA, Márcia Helena Unchôa. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. **Mnemosine**, v. 9, n. 1, p. 224-237, 2013.

DIAS, Rosimeri; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (org.). **Escritas de si**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. // **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, dez. 2005.

NETO, João Cabral de Melo. **Tecendo a manhã**. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/joa02.html>. Acesso em: 25 set 2019.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. // **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.10-11.

CARTA AOS PROFESSORES INICIANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Flaviane Coutinho Neves Americano Rego

Maricá, 30 de agosto de 2021.

Esta carta começou a ganhar vida ainda no dia da minha defesa de Mestrado quando fui instigada pela Banca, em especial pela Professora Maria Mercedes Jiménez Narváez da Facultad de Educación – Universidad de Antioquia Colombia. Professora Maria também desenvolve pesquisas com a temática dos professores iniciantes, mais precisamente com professores da área de Ciências e me suscitou o que diria para os professores iniciantes da Educação Básica se pudesse escrever uma carta.

Fiquei a pensar para naquele momento responder a indagação dela, mas sabendo que posteriormente teria que organizar mais as ideias para realizar a escrita desta carta. Além do ato de escrever a carta era necessário pensar como ela poderia ser inserida numa escrita acadêmica, a dissertação. Senti-me motivada com a proposta e não hesitei em escrevê-la, mesmo sem saber se iria introduzi-la em anexo ou até mesmo apêndice da pesquisa. Em diálogo com minha orientadora, a Professora Helena, entendemos que ela poderia fazer parte das considerações finais, concluindo de fato a dissertação.

Fui inspirada também por autores como Freire (1997), Nóvoa (2015) e Furtado (2019) que fizeram uso deste gênero textual para falar aos seus leitores. Uma vez que a principal característica da carta é a existência de um emissor e um receptor, compreendo que tal comunicação possa aproximar-me dos leitores a quem eu quero alcançar. Em seu livro Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar, Freire (1997) ressalta que para escrever uma carta a quem ousa ensinar é imprescindível compreender a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. Por isso coloquei-me à disposição de escrever e narrar minhas experiências enquanto professora iniciante da Educação Básica para aproximar-me de vocês. Concordo com Marcelo (2009) quando ressalta a importância do papel que a identidade profissional docente joga no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente. Por isso, considero que este período inicial é de suma importância para a construção da nossa profissão docente e para composição da identidade profissional.

As experiências formadoras (JOSSO, 2010) dos processos de inserção e socialização profissional docente me propiciaram viver o magistério de maneira singular. Tais experiências são significativas e me orientam na construção desta narrativa, a saber me formei professora? Como as vivências cotidianas como professora iniciante se transformaram em experiências e me ajudaram no fazer docente?

Furtado (2019) relata que as escritas de cartas sobre práticas e vivências do cotidiano escolar de uma professora iniciante marcam os processos de angústias, alegrias e conflitos que perpassam o profissional docente quando começa a integrar o contexto escolar e repensa sobre suas aprendizagens nos cursos de formação inicial.

Esta carta não tem a intenção de prescrever práticas educativas como modelo a ser seguido por vocês professores iniciantes, mas tem o objetivo de partilhar experiências de uma professora iniciante e os saberes construídos ao longo do desenvolvimento profissional docente deste ciclo da carreira profissional docente que é tão importante e único para os professores/as que é o ingresso na docência. Em concordância com Huberman

(2000) que considera neste estágio os professores que estão entre o primeiro e o terceiro ano do magistério, compartilharei alguns retalhos biográficos (FREIRE, 1997), deste meu per(curso) formativo.

Marcelo (2009) caracteriza o desenvolvimento profissional como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente, a escola, e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

Não foi fácil iniciar a profissão professora, mas foi possível e continuo acreditando que os momentos experienciados na vida e na formação foram oportunidades de reflexividade dos conhecimentos e das práticas, buscando o entendimento que nem sempre sabemos o que estamos fazendo de nós, já que as composições desta implicação como o medo, o estranhamento e a dúvida também nos auxiliam na construção de nós mesmos e da profissão. O processo de desenvolvimento da carreira durante o período inicial da docência foi um caminho intenso de construção e descobertas da identidade profissional docente, das práticas pedagógicas. Foi um itinerário de constantes desafios, mas também de alegrias e realizações.

Nóvoa (2015) nos diz que numa carta, o que interessa é a relação, esse diálogo em que conversamos conosco quando nos dirigimos ao outro, ainda que seja um outro imaginário. Ainda afirma que uma carta permite maiores liberdades do que outros estilos e, por esse motivo encorajo-me a vos escrever algumas experiências da minha inserção profissional docente. Dessa forma apresentando algumas sugestões para alcançar vocês que estão vivenciando o início da profissão docente na Educação Básica. Sinto-me à vontade para escrever porque falo deste lugar ao qual também pertenço como professora iniciante.

Permitam-se transformar

O /a professor/a habita um território rico de possibilidades em experiências, que é a escola, desde que se coloque no direito para este florescimento. Assumindo a experiência como nos diz Josso (2010) que são as vivências as quais os sujeitos são capazes de refletir e agir, gerando assim transformação, caracterizo a experiência de cada um como resultado de um processo que o sujeito faz daquilo que fizeram dele/dela e com ele/ela, cabendo ao indivíduo a escolha da reação. A dimensão da experiência engloba o sujeito biográfico, epistêmico e profissional.

O fazer-se professor se dá ao longo da caminhada da vida, nos processos de desdobramento da formação e durante a prática docente, o que significa dizer que nós professores/as vamos aprendendo a profissão no dia a dia e que continuamos e continuaremos nos compondo professores/as à medida que as experiências vividas no cotidiano ato de ensinar vão nos atravessando e causando os deslocamentos necessários à nossa atuação docente através do movimento de reflexão e transformação. A reflexão crítica sobre a prática torna-se essencial para o desenvolvimento profissional docente.

Se deem o direito de ter dúvidas

Podemos considerar a fase inicial da docência como um ensaio que permite exercer o ofício docente; assim, esta etapa da carreira docente é tentativa e erro, mas também tentativa e acerto. É indispensável ter a consciência que nem sempre seremos capazes de dar conta de tudo, mas que podemos buscar outras maneiras de fazer o que não deu

certo e/ou não saiu como planejamos. Ora, se uma das características do início da carreira docente é o tatear na profissão, permitam-se ter dúvidas, questionar, pesquisar. Esta postura lhes possibilitará um movimento de evolução, de transformação, descortinando-os e tornando-os protagonistas de possibilidades.

Lembro-me de recorrer a Professora Bruna Molisani, que foi minha professora na época da graduação em Pedagogia. Sua prática e seu olhar diziam exatamente o que ela discursava. Professora que encantava em cada aula de alfabetização. Em cada encontro ela apresentava um livro diferente e mostrava que a alfabetização vai muito além de decodificar letras. Enfim, ela também marcou minha formação quando cursei a disciplina de estágio I (Educação Infantil) na UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) Jacy Pacheco em Niterói. Quando ingressei na profissão recordava as nossas reflexões na disciplina e ficava a me perguntar: O que será que a Professora Bruna faria nesta situação? Até que recorri de fato através de mensagens via celular para pedir ajuda, principalmente porque assumi duas turmas multisseriadas logo no meu primeiro ano. E este foi um dos maiores desafios que encontrei neste estágio da profissão. Era tudo novo para mim, assim como a proposta da escola que também apostava na autonomia das crianças, Bruna partilhou conosco esse olhar diferenciado para as infâncias. Por isso vi a oportunidade de perguntar, mas primeiramente pensei que se pedisse ajuda daria a entender que não aprendi. Ancorada em Freire (1996) que diz que o ser humano é um sujeito inacabado que tendo a consciência de sua inconclusão mantém-se aberto às constantes aprendizagens e mudanças que o ato de ensinar lhe proporciona e permite através das experiências, permiti-me buscar ajuda.

Também contei com a parceria da minha diretora durante todo o ano, desde o primeiro dia na escola. Recebi apoio e acompanhamento, até mesmo orientação em relação a questões burocráticas como preenchimento de diário, relatórios individuais das crianças, reunião de pais e/ou responsáveis. Permitam-se ensaiar. Saiam dos bastidores e assumam o papel principal, o protagonismo na profissão docente.

Arrisquem-se

Este período inicial da profissão docente não precisa ser traumático para vocês professores iniciantes, digo isso porque para mim não foi, muito pelo contrário, eu vivenciei momentos lindos, mágicos, transformadores. Certa vez me vesti de fada para apresentar a letra F/f e querem saber? Durante nossa conversa as crianças me fizeram muitos pedidos como se eu realmente pudesse realizá-los. Não podia realizá-los de fato, mas os guardei em meu coração. Teve a vez que me transformei na boneca Berenice com uma bola azul para lhes apresentar a letra B/b. Ouvia algumas crianças falando que a boneca Berenice era eu, outras crianças realmente pensavam que uma boneca havia visitado eles. Daí a importância ética da educação que é a de deixar fluir a criatividade e curiosidade das crianças. Freire (1997) afirma que não é possível viver, muito menos existir sem correr riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber vivê-los bem.

O início da docência é período de possibilidade de criação, de fazeres outros na profissão que permite pensar e agir para uma educação que rompa os limites dos muros da escola e que assim seja possível construir uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Freire (1997) afirma que uma das bonitezas da prática educativa é que não é possível vivê-la sem correr riscos. O autor ainda destaca a essência da educação como prática da liberdade.

Só é possível arriscarmos quando nos colocamos no direito de nos expor mesmo com medo e refletir sobre as vivências a ponto de transformar a nós e nossas práticas, tornando-se assim experiências da profissão docente. Se o medo se fizer presente nesta fase da vida de vocês como aconteceu comigo algumas vezes, continuem mesmo assim, vão com medo, mas permitam-se explorar cada momento como quem caça tesouros que certamente irão encontrar. Aproveitem para vivenciar um mundo de descobertas que permitem superar a sobrevivência da profissão e o medo. Se cometerem falhas, aprendam com elas.

Permitam-se sonhar e motivem seus alunos a sonharem

Queria ser para minhas crianças o que muitos professores representaram e representam na minha vida até hoje, inspiração.

Sou fruto da educação pública. Pela minha vida passaram professores que acreditaram e incentivaram meus sonhos, dentre eles o sonho de ser professora. Mais recentemente na Pós-Graduação, a Professora Helena Amaral da Fontoura, minha orientadora, me incentivou e despertou o que há de melhor em mim. A trajetória que com ela percorri me fez bem e com o seu apoio consegui caminhar até aqui. Recordo quando por ela fui admirada, ela me faz acreditar e meu processo desabrochar. Ao se expressar ela me encanta e me faz reafirmar o meu lugar, na profissão docente quero estar. Carinhosamente digo que Professora Helena é uma incentivadora de sonhos.¹

Cabe destacar a viagem que fiz a Salvador para participar do XII Seminário Nacional de Formação de Profissionais de Educação da ANFOPE em setembro de 2019, que aconteceu na UFBA (Universidade Federal da Bahia). O tema do seminário foi Formação de Professores - políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência. Nesta ocasião tive a possibilidade de partilhar meu trabalho intitulado “Tecendo diálogos com professoras: narrativas de formação e atuação docente”². Foi um sonho representar as professoras colaboradoras da pesquisa, o Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. O evento também me proporcionou conhecer outras culturas, assim como pesquisadores/as e pesquisas de outros estados. Mantenho contato até hoje com a Professora Sônia Amaral, professora da UFPA (Universidade Federal do Pará) que foi coautora de um trabalho apresentado na minha sala. Partilhamos nossas pesquisas e eventos formativos.

Quando Freire (1997) fala em sonhos rasgados, mas não desfeitos me toca de uma maneira que fico a pensar quantas vezes meus sonhos também foram rasgados no percurso da vida. Quando as memórias dos meus per (cursos) formativos afloram percebo que não desisti de sonhar por mais distante que pudesse parecer. Hoje sou professora-mestre-pesquisadora-narradora e continuo acreditando e sonhando com um futuro melhor para a humanidade.

Acreditem que vocês professores podem estimular os sonhos de seus alunos. Nós professores trabalhamos com pessoas, com vidas e estamos neste mundo para melhorar a vida do outro, é nisso que acredito. Podemos ser inspiração na vida de alguém.

1 Trecho da poesia “Olhar que contempla a alma” de autoria de Flaviane Coutinho Neves Americano Rego. Arquivo pessoal, 2021.

2 Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/XII-Semin%C3%A1rio-Nacional-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-dos-Profissionais-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-book.pdf>. Acesso em 1 de agosto de 2021.

Preparem suas aulas

Sabemos que durante o período inicial do magistério, faz-se presente a habilidade de improvisação dos professores novatos, mas é importante ressaltar que improvisar não significa não planejar a aula, porque o planejamento é peça fundamental que compõe o fazer docente. Corroborando com Fontoura (2019) que afirma que é necessário conhecer o que vamos ensinar e saibamos organizar esses conteúdos, ressaltando a importância de um trabalho com uma didática significada, contextualizada e refletida.

Compreendo que esta fase é caracterizada pela exploração, descoberta e sobrevivência na profissão, porém faz-se imprescindível que façam o planejamento e que estejam com ele em mãos para darem o primeiro passo, saber por onde e como começar. Isto significa que vocês professores/as são comprometidos com o que os distingue de outros profissionais embora contextualizado de diferentes formas, que é a ação de ensinar, como revela Roldão (2007).

Se for necessário desviar o planejamento não hesitem em fazer, pois sabemos que a escola exala vida e movimento, por isso mesmo a importância de planejar sem que a rotina seja engessada, mas adaptada. Reafirmo ainda a importância de um planejamento que possibilite alcançar as habilidades desejadas, mas sem esquecer-se do/a aluno/a enquanto agente ativo do conhecimento.

Assumam o papel de agente transformador

Destaco que a ação do/a professor/a afeta diretamente os alunos. Por esse motivo é imprescindível que a ação do docente converse com seu discurso. É necessário que as práticas educativas sejam testemunhos do discurso e que as práticas tenham sentido e significado tanto para os professores quanto para os alunos. Práticas que tenham a ver com a ética contida na educação.

Sabemos que é essencial que o professor possua formação qualificada para lecionar, mas necessitamos ainda entender que, por mais cursos e especializações que possa adquirir, o/a professor/a precisa exercitar a humanidade, a sensibilidade e se deixar ser afetado/a pelo/s outro/s. A humanização faz parte da ética do ser humano.

Freire (1997) destaca que enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica. A transformação do mundo passa pela ação do homem.

Construam relações com seus alunos

Faz-se vital a construção de relações com os alunos para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Relação de confiança e de afeto também, afinal para algumas crianças somos os/as primeiros/as professores/as da vida delas. De acordo com Pierro (2016) o afeto é elemento central de qualquer processo de aprendizagem, uma vez que não é possível aprender sem a passagem do desconhecido para o conhecido, o que implica um suporte afetivo, de uma rede de afetos.

Freire (1997) destaca que ensinar é um ato criador, um ato crítico, não mecânico. Essa peculiaridade tem muito a dizer de nós professores/as, especialmente no que tange ao entendimento de humanidade e que para ensinar é necessário que haja afetividade. Dialogamos com Freire (1996) que nos declara que a competência técnico científica e o

rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas, evidenciando a humanidade e amorosidade no sentido de responsabilidade nas relações estabelecidas com outros sujeitos que também são atores de conhecimento. Esta amorosidade tem a ver com a colaboração para a evolução do indivíduo.

Este período vivenciado por mim como professora iniciante também foi positivo porque minhas crianças embarcaram nas minhas aventuras e participavam das minhas descobertas. Eu recebi a parceria de crianças tão pequenas, mas que me inspiravam a reflexão de minhas práticas pedagógicas para que eu pudesse transformá-las para ser capaz de tocar a criança que eu ainda não havia conseguido alcançar.

Conheçam seus alunos

Entender que a escola possui uma dimensão social e coletiva faz diferença no processo ensino-aprendizagem. Ao reconhecer que o aluno não é um ser vazio e traz consigo o sonho de educação, por vezes da sua família, e trabalhar de forma a desenvolver suas múltiplas habilidades compreendendo que esse indivíduo está inserido em um determinado contexto social, econômico e cultural, pode ser o diferencial para se alcançar o sucesso escolar.

Freire (1996) ressalta que é fundamental que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O autor afirma ainda que ensinar exige escuta.

Quando escrevo sobre o desafio das turmas multisseriadas, quero dizer que no decorrer do processo fui compreendendo que cada criança é um ser único e mesmo que eu estivesse com crianças da mesma idade em cada turma eu precisaria desenvolver práticas que pudessem alcançá-las de forma individual. Então iniciei um processo de reconhecimento de cada criança de forma que eu pudesse primeiramente criar uma relação.

Por mais que pareça ser um período difícil e de fato para mim foi em determinados momentos, eu aprendi a ser professora também durante a prática cotidiana de sala de aula. Lembro-me dos nomes das crianças, dos rostos, das histórias que me contavam nas nossas rodas de conversa e em outras ocasiões. Escutem o que seus alunos querem lhes narrar. Eles tem muito a contar.

Transformem a palavra esperança em verbo esperar

Finalizo com o verbo esperar acreditando que ele tem ligação com a primeira sugestão desta carta, pois assim como a experiência acontece a partir da reflexividade e ação do sujeito lhe causando transformação assim também o esperar requer tomada de posição e ação, como tarefa do/a professor/a para fazer da educação uma ação transformadora. Freire (1997) afirma que a esperança é necessidade ontológica e como tal precisa ancorar-se na prática. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Posso afirmar que este desenvolvimento da profissão docente foi um processo no qual vivi aprendizados constantes, fiz descobertas diárias da profissão que escolhi como forma de ser e estar no mundo, me renovei e me reinventei a cada dia. Também enfrentei desafios deste início da profissão, mas que tudo valeu a pena e eu fazia tudo novamente. A partir das minhas reflexões e transformações eu fazia com novos olhares, novas práticas.

O encantamento de ser chamada de Professora Flaviane, os abraços carinhosos, a demonstração de carinho, os olhares amorosos, o cuidado que eles tinham comigo, foram compondo minha inserção profissional docente.

A alegria demonstrada por eles quando conseguiam realizar uma atividade ou alcançar uma habilidade que antes ainda não alcançavam é sensacional. E quando paro para pensar que fiz parte destes processos de tantas crianças eu percebo que contribuí com a formação não apenas escolar, mas com a formação para a vida.

Minha inserção profissional docente foi um período muito gratificante e de muito crescimento na minha profissão. Representou uma transição de saída de estudante e a entrada na profissão docente. Foi uma passagem, uma travessia. Eu me encontrei neste lugar.

Perguntem, pesquisem. Sejam pesquisadores de suas práticas. Afirmem a posição professores-pesquisadores-narradores. Precisamos de uma educação emancipatória para construir uma sociedade emancipada. Faz-se essencial cuidar dos herdeiros do futuro sem nos perdermos do quão importante é a participação deles no presente. Os frutos da nossa profissão não têm preço.

Tornei-me professora, porque a vida das minhas crianças e dos meus alunos vale a pena. Finalizo esta carta declarando para vocês que ser professor/a vale a pena. Continuem na profissão docente.

Referências

FONTOURA, Helena Amaral. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **Rev. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 297-310, maio/ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997b.

FURTADO, Daniele Barros Vargas. **Cartas a Paulo Freire: narrativas de uma professora iniciante.** 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/9892>. Acesso em 1 jun. 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie Christine Josso. 2.ed. re. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação,** Lisboa, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 6 mar. 2021.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação** - II^a Série, n. 3, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>. Acesso em: 6 ago. 2021.

PIERRO, Gianine Maria de Souza. Às professoras e aos professores que compartilham e constroem aprendizagens. *In*: FONTOURA, H. A. (Org.) **Formação de professores, processos e práticas pedagógicas**. Niterói: Intertexto, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FRANCISCANA NO BRASIL COLONIAL: O USO DA IMAGÉTICA NA EDUCAÇÃO POPULAR

Geiziane Angelica de Souza Costa

Educação franciscana: a construção de uma educação seráfica

Protagonistas colonizadores, em vasto território brasileiro, tão antigos quanto conhecidos aquém do desejável, vão tomando a cena das pesquisas historiográficas dedicadas à cultura e à educação. Conforme se aplicam a lançar mão de outros interesses, temas, fontes e abordagens, pesquisadores têm contribuído com esboços menos homogêneo e simplificado da educação brasileira no período colonial. Abrem caminho e pautam discussões problematizadoras acerca das cristalizações discursivas que acentuam em demasia a contribuição jesuítica.

De acordo com Sangenis e Mainka (2019), o estudo do recorte historiográfico do Brasil Colonial, embora abrangente de três séculos, possui tonicidade aplicada, quase invariavelmente, na contribuição inaciana. Para além do jesuitismo, não é desconhecida a participação de outras ordens religiosas na empresa colonizadora. A participação de outras ordens religiosas na empresa colonizadora não é informação nova. Inclusive, os jesuítas foram precedidos por franciscanos e atuaram em concomitância com mercedários, carmelitas e beneditinos, desde o Século XVI.

A Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola (1491-1556) e seus companheiros, representa uma das grandes novidades do contexto histórico do século XVI. Surge no espírito da Contrarreforma estabelecida pelo Concílio de Trento (1545-1563), resposta da Igreja Católica ao movimento conhecido como Reforma Protestante. Enquanto na Europa, os jesuítas se tornaram braço direito do Papado contra os cristãos reformados, no Novo Mundo, visava a expansão da fé cristã.

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 22 de março de 1549 e possuíam o monopólio régio português para atuar no ensino médio. Foram responsáveis, através de suas missões catequéticas, pela formação de aldeamentos com a finalidade de “civilizar” os povos originários da América. Desenvolveram métodos próprios para civilizar e evangelizar os brasilíndios, aprenderam as línguas indígenas e formaram gramáticas, ratificando sua erudição. Mas a atuação jesuítica está longe de ser única no cenário brasileiro, pois, é fácil constatar que os missionários, independentemente do hábito que vestiam, assumiam os mesmos encargos, com assemelhado método, maestria e gênio intelectual. Segundo Amorim (1999, p. 362), “a ação missionária assume um papel de primeira grandeza pelo protagonismo dos seus membros, numa época em que o temporal e o espiritual eram esferas de fronteiras ténues”.

De acordo com Silva e Amorim (2017) a relação entre a Coroa portuguesa e a Igreja Católica, nesse contexto de expansão da fé cristã ao novo mundo, contribuiu para a presença de ordens religiosas variadas, como franciscanos, carmelitas, mercedários e beneditinos, marcaram presença na terra tupiniquim. E ainda que outras ordens possuam menor destaque na historiografia não significa que tiveram menor importância, principalmente, no que tange as relações culturais brasileiras e sua influência no imaginário da população, manifestada por intermédio da religiosidade popular, diferenciando-se por regiões de atuação e período histórico (SANGENIS; MAINKA, 2019).

Para Saviani (2013, p. 39) “a colonização do Brasil contou com a contribuição imprescindível das ordens religiosas. Pode-se considerar que os primeiros evangelizadores do Brasil foram os franciscanos”. E para Freyre (apud. BRUNÓRIO, 2016, p. 148), “toda a história franciscana é também uma história do Brasil”.

É necessário pontuar também que os projetos missionários eram próprios do contexto expansionista dos países católicos ibéricos, envolvendo não apenas querelas religiosas em xeque, uma vez que se versava entre duas ordens. “O que se apresentava era a necessidade de afirmação das nações conquistadoras, inclusive da Santa Sé, no espaço conquistado” (CONCEIÇÃO, 2011, p. 264).

A ordem franciscana, originada na Europa, em 1209, no século XIII, chega à Terra de Vera Cruz juntamente com os portugueses e suas primeiras naus (MAINKA, 2017). É sabido o número de oito franciscanos acompanhando a esquadra de Pedro Álvares Cabral (SAVIANI, 2013). Eram eles: Frei Henrique Soares de Coimbra, superior; Frei Mafeo, sacerdote organista; Frei Pedro Neto, corista com as ordens sacras; Frei João da Vitória, Irmão Leigo; Frei Francisco da Cruz; Frei Simão; Frei Gaspar.

A celebração da primeira missa, em 26 de abril de 1500 na Bahia, momento eternizado pela tela de Victor Meirelles no século XIX, é protagonizada por frei Henrique Soares de Coimbra, e se mantém como única representação da Igreja Católica nesta parte do novo mundo pelos primeiros 49 anos, atuando em diversas atividades e em diferentes localidades do Brasil foram capazes “de inspirar caminhos alternativos para a civilização” (SANGENIS, 2018, p. 697). Como ressalta Amorim (2011, p. 60), “Ao mesmo tempo que se ensinava a ‘ser cristão’, ensinava-se a ‘ser cidadão’ do mesmo império, e assim a língua serviu os interesses de ambas as esferas de poder”.

Os religiosos franciscanos tiveram importante papel não somente no processo de catequização, mas, também, no do domínio territorial (Sousa, 2007). Eles foram um dos principais grupos que contribuíram para a política de expansão e de ocupação da Coroa Portuguesa. Seu trabalho missionário teve um caráter educativo e político: de um lado, constituiu-se como a base organizacional do modelo europeu de sociedade; de outro, contribuiu para a consolidação desse modelo. A história das missões franciscanas é uma referência importante para a História da Educação, quer pela formação promovida pelas escolinhas das missões, quer pela formação promovida nos seminários dos conventos. A metodologia educativa dos franciscanos somente pode ser apreendida com base na análise do processo de evangelização, que abrange a tarefa de educação do corpo e dos hábitos de civildade e também uma ação mais específica de mediação no ensino (TOLEDO; BARBOSA, 2017, p. 66).

Brunório (2016) destaca a cronologia adotada pela ordem para explicar a presença franciscana no Brasil sendo dividida em épocas distintas: a primeira como Presença Esporádica (1500 a 1585), constituída de missões itinerantes no território; a segunda como Presença Missionária (1585 a 1750), marcada pela criação, divisão e quase extinção da Província de São Antônio pela monarquia; a terceira (1750 e 1889) por um período de crise aguda, finalmente, seguida da restauração a Província de Santo Antônio.

A partir de 1585, data da instalação definitiva dos franciscanos, é fundada a Custódia de Santo Antônio do Brasil, em Olinda (AMORIM, 1999). A atuação franciscana pode ser percebida além dos muros escolares principalmente na influência arquitetônica, expressas através de obras de grande importância ao patrimônio histórico artístico e cultural nacional, tombadas e reconhecidas pela UNESCO, como igrejas e conventos de arte barroca, destacando o convento franciscano de Cairu, na Bahia, como também as igrejas das confrarias e ordens terceiras de São Francisco possuem suma relevância (SANGENIS; MAINKA, 2019).

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marques de Pombal sob a influência das ideias iluministas, especialmente, no que diz respeito ao uso da razão sobrepondo a fé, outras ordens religiosas permanecem no solo brasileiro; e é quando se inicia a atuação franciscana no ensino secundário, assumindo escolas em lugar dos jesuítas, em fundações próprias, como ocorrido em Pernambuco, mais precisamente nos conventos do Recife e de Olinda, na Paraíba, e em outras partes das províncias religiosas do norte e do sul, no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Segundo os dados registrados por frei Jaboatão, os frades iniciaram a catequese entre os indígenas em Olinda, e fundaram um internato para os brasilíndios com o propósito de ensinar, além da fé cristã, a ler, escrever, como também atividades voltadas para o canto e uso de instrumentos musicais.

Há pouca produção de material historiográfico no tocante à história da educação brasileira à luz do viés franciscano, para compreender parte dessa História do Brasil Colonial esquecida. Dentre os trabalhos acerca da educação franciscana, Sangenis e Mainka (2019) destacam os produzidos por Sangenis (2006), de maneira pioneira no assunto. A escassez de pesquisas abordando a atuação franciscana se dá pela ofuscação da ação jesuítica.

O carecimento de publicações e fontes impressas é associado à marca da simplicidade de São Francisco, própria da ordem, causando o equívoco de associar a estes uma educação parca em detrimento da valorização da erudição jesuítica. Oliveira (2017, p. 10) destaca que “a relação entre o caminho da simplicidade escolhido por parte de São Francisco e seus primeiros seguidores, ainda no século XIII, não excluiu de modo algum o conhecimento científico da formação dos religiosos seráficos”.

A existência de histórias e crônicas, de autoria franciscana, ratificando que o menor número, em comparação com o registrado pelos jesuítas não diminuem sua importância. De acordo com Toledo e Barboza (2020) existem diversos estudos sobre os franciscanos abordando questões históricas, no entanto, poucos são os que fazem referências sobre o papel da Ordem no processo de construção cultural do povo brasileiro.

Se os jesuítas construíram a sua hegemonia na educação formal, através dos seus colégios, os franciscanos exerceram uma ação educativa, especialmente, nos interiores do Brasil, atuando na educação não formal, utilizando-se de uma catequese vivencial, das missões volantes e de uma atuação mais empática e coerente com a vida do povo (SANGENIS, 2018, p. 707).

Destaca-se a observação feita por Frei Venâncio Willeke (1961), notando que enquanto as escolas dos jesuítas dirigiam-se especialmente às cidades, as escolas franciscanas se voltavam para o interior, uma vez que os padres seculares, enquanto capelães atendiam a elite açucareira, enquanto que os povoados ficaram aos cuidados dos franciscanos (apud SANGENIS; MAINKA, 2019). Instalando-se de forma estruturada somente a partir de 1584/1585, durante o período da União Ibérica entre 1580-1640 (MAINKA, 2017).

Estratégias franciscanas para a formação de uma educação popular

O processo educacional ao longo do período colonial “se fez por meio de práticas de aculturação e de inculcação de tradições e de costumes dos portugueses. Nesse contexto, as missões religiosas devem ser entendidas como um conjunto de mediações que ligavam a experiência presente com a tradição” (TOLEDO; BARBOSA, 2017, p. 60-61).

É preciso pensar o processo educativo para além do ensino formal escolarizado, estruturado desde o período imperial e que se perpetua como modelo, tal como conhecemos hoje. O quantitativo de educandos e de escolas por intermédio das ordens religiosas era irrisório. A impressão de livros, como também a circulação de jornais na colônia, eram proibidas, fato só modificado após a vinda da família real, em 1808, quando a imprensa régia chega ao país por decreto, oficializando a implantação da tipografia no Brasil. Antes disso, as leituras estavam restritas a alguns livros trazidos da Europa, pertencentes a particulares membros da elite, como também as bibliotecas eclesiásticas (SANGENIS, 2019).

Entretanto, não podemos deixar de dizer que havia outras formas de educação. A educação popular e que se valia de outras mediações da cultura, atingiam a massa social formada por aqueles que não eram os escolarizados. A comunicação por imagens, gestos e palavras pode ser observada, por exemplo, como as próprias imagens sacras dos santos, dos episódios e cenas das Escrituras e da *via crucis* nas igrejas narrando o martírio de Cristo, como também o presépio, instituído por São Francisco de Assis, no ano de 1223, em forma didática de explicar o nascimento do Menino Jesus.

Assim, segundo Santos (2007), outras expressões e gestos como procissões, formas de manifestações públicas da fé, as missas, a prática dos sermões, as festas, as celebrações, as imagens santas e especialmente a devoção aos santos franciscanos, são formas de educação extraescolares em uma sociedade movida pelos laços religiosos de uma moral cristã. “No franciscanismo se encontra a poesia, a música, a dança, que são a herança do próprio São Francisco e que constituem os meios mais diretos para atingir as gentes mais diversas” (SANGENIS, 2018, p. 707).

Valores precisavam ser cotidianamente ratificados a fim de suprimir a natureza pecaminosa presente no imaginário social de influência cultural distinta do padrão português cristão ocidental. “Por meio da atuação da Igreja, foi necessário adaptar as missões, tendo como foco a advertência aos pecados e a obediência ao Catolicismo” (SANTOS, 2017, p. 48). A moralidade sexual era necessária ser constantemente ratificada às mulheres, sob o véu da castidade mariana. Desse modo, deveriam ser criadas de maneira submissa, visando o sacramento do matrimônio em estado de pureza virginal, rechaçando os prazeres da carne, a fim de uma normatização entre os sexos, própria da hierarquização da sociedade patriarcal e de suas relações de poder.

É importante destacar o que “não há uma forma única nem um modelo único de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor. O ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é seu único praticante” (BRANDÃO, 2007, p. 9). Logo, em uma sociedade balizada pelos critérios religiosos, uma educação pautada para além do ler escrever, estava presente, sendo necessário ser compreendida de maneira mais alargada.

Segundo Joly (1994), a imagem possui como uma das suas funções primordiais a função pedagógica, não sendo oposta à linguagem, mas complementar, uma vez que promove uma reflexão.

O senso comum, como sempre, atenua e matiza com alguma felicidade esta simplificação. De um modo mais ou menos confuso, recordamo-nos de que Deus criou o homem à sua imagem. Esse termo de imagem, aqui fundador, já não evoca uma representação visual, mas sim uma semelhança. O homem-imagem de uma perfeição absoluta, para a cultura judaico-cristã, junta-se ao mundo visível de Platão, sombra, imagem do mundo ideal e inteligível, nos fundamentos da filosofia ocidental. Do mito da caverna à Bíblia, aprendemos que somos nós próprios imagens, seres que se assemelham ao Belo, ao Bem e ao Sagrado (JOLY, 1994, p. 16).

Oliveira (2017) destaca que a pedagogia franciscana estava impressa em diferentes códigos e comportamentos, por intermédio não só das aulas, mas também em uma cultura visual, cristalizada até mesmo na arte que decorava as casas franciscanas no litoral nordestino entre a Bahia e a Paraíba.

No Brasil, tanto a leitura ouvida, quanto a leitura de imagens, ainda que circunscritas às esferas religiosas, no espaço dos templos, foram estratégias que permaneceram vigentes a produzir o efeito de educar para a fé, porque, por séculos, não se deu a devida atenção à educação escolarizada (SANGENIS, 2019, P. 14)

Logo, a catequese poderia ser feita através das artes sacras e sua produção, que não era desprovida de intencionalidade, respondia às necessidades da sociedade colonial, dando à sacralidade traços próprios da cultura popular. Tal estratégia pretendia promover o pertencimento de indígenas e africanos à religiosidade cristã por intermédio de uma pedagogia iletrada, prática que aos franciscanos era possível como a nenhuma outra ordem religiosa. A espiritualidade franciscana, haja vista o modo com que São Francisco lidava com a ciência da época e o conhecimento letrado, desenvolveu uma mística capaz de aliar humildade e espírito de pobreza com a inteligência, cuja sede é o coração; pois o douto e o iletrado têm acesso à ciência adquirida pela prática do amor. Como ressalta Sangenis (2016), a plasticidade do franciscanismo “entranhou na alma popular”, influenciando o imaginário brasileiro.

Conclusões preliminares

Ao lançar luz sobre a atuação da ordem religiosa franciscana e sua importância no campo educacional brasileiro, busca-se trazer, a esta narrativa, novos atores que por séculos se mantiveram esquecidos pelo desconhecimento de suas trajetórias. A esse respeito,

Saviani, em *Escola e Democracia* (2012), com perspicaz criatividade, soube utilizar-se do que chamou de “teoria da curvatura da vara” (p. 35). Tomamo-la de empréstimo para nos ajudar a dizer que nossa historiografia deixou a vara torta, curvada para o lado do jesuíta e da educação formal, escolarizada. “E se a quisermos endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (p. 37). Eis a razão da nossa tentativa de dar mais atenção e enfatizar o franciscano e a educação não formal (SANGENIS, 2019, p. 25).

É imprescindível que historiografia da educação brasileira desconstrua a ideia equivocada de uma ação exclusiva dos inicianos no período colonial, pois ainda que estes tivessem a hegemonia da instrução escolarizada, é necessário ampliar o olhar para outras ordens religiosas, assim como para suas fontes e referências, no ensejo de reconstruir, de maneira panorâmica, o período em questão.

Por fim, é preciso alargar a noção de educação no Brasil colonial. Não pode estar estritamente focada na sua forma escolarizada. Além de minoritária e elitista, não condiz com a riqueza de experiências educativas que se valiam, sobremaneira, dos mais diversos âmbitos da cultura, sobretudo das artes sacras, e de todas elas, para a afetação e a modelação dos sentidos.

Referências

- AMORIN, Maria Adelina. A formação dos franciscanos no Brasil-Colônia à luz dos textos legais. **Lusitania Sacra, 2ª série**, n. 11, 361-377, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4389/1/LS_S2_11_MariaAAmorim.pdf> Acesso em: jun. 2020.
- AMORIN, Maria Adelina. **A missão franciscana no estado do Grão-Paraná e Maranhão (1622-1750): agentes, estruturas e dinâmica**. 2011. Tese (Doutorado em História)– Departamento de História da Universidade de Lisboa, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5393?mode=simple>> Acesso em: jun. 2020.
- BRUNÓRIO, Roger. Franciscanos no Brasil: arte, educação e ciência. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 9, n. 1, jan.-jun., 2016. Disponível em: <<http://www.pppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/567>> Acesso em: jun. 2020.
- JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa: Ed. 70, 2007
- MAINKA, Peter Johann. A serviço da igreja e da coroa: missão, domesticação e colonização: os franciscanos e os gentios (1585-1619). **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n.1, p. 5-22, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/44905>> Acesso em: jun. 2020.
- OLIVEIRA, Carla Mary S. Os franciscanos e a pedagogia seráfica: formação religiosa, primeiras letras, catequese e moral cristã em Pernambuco e na Paraíba (séculos XVII a XIX). **Hist. Educ.**, Santa Maria v. 21 n. 53, sept./dec., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592017000300120&script=sci_arttext> Acesso em: jun. 2020.
- SANTOS, José Roberto Morais. A ordem franciscana no Brasil e suas implicações na constituição do Colégio Seráfico de Santo Antônio (1941-1971). **Revista Temas em Educação**, v. 26, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/33412>> Acesso em: jun. 2020.
- SANGENIS, Luiz Fernando Conde; MAINKA, Peter Johann. Presença franciscana e supremacia jesuítica no campo da História e da História da Educação na época colonial: um diagnóstico na pesquisa historiográfica a partir da análise dos CBHE da SBHE. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. 1-24, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46967>> Acesso em: jun. 2020.
- SANGENIS, L. F. C. O franciscano e o jesuíta: tradições da educação brasileira. **Educação e Realidade**, v. 43, p. 691-709, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200691> Acesso em: jun. 2020.
- SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Educação e leitura popular na sociedade barroca brasileira: contribuições da arte franciscana. **Horizontes**, v. 37, p. 1-22, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334269974_Educacao_e_leitura_popular_na_sociedade_barroca_brasileira_contribuicoes_da_arte_franciscana Acesso em: jun. 2020.
- SANGENIS, Luiz Fernando Conde (Org.). **Franciscanos no Brasil: protagonismos na educação, na história e na política**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. Disponível em: <https://www.eduerj.com/eng/?product=franciscanos-no-brasil-protagonismos-na-educacao-na-historia-e-na-politica> Acesso em: jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759) **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/inter/v18n4/1518-7012-inter-18-04-0185.pdf> Acesso em: jun. 2020.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut; BARBOSA, Marcos Ayres. A missão dos Franciscanos da Província de Santo António do Brasil no Maranhão e Grão-Pará em meados do século XVII. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 17, n. 3, p. 56-84, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38433>> Acesso em: jun. 2020.

PRÁTICA REFLEXIVA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Gisele Rainha Pontes Ponciano
Priscila de Souza Nascimento

Conceito de Reflexão

Para John Dewey pensar é o que nos diferencia dos animais, que agem segundo seus instintos. Com essa capacidade temos a possibilidade não só de pensar, mas de refletir, de julgar e tomar decisões a partir das reflexões. Como educador, Dewey considerou este conceito pela ótica do campo educacional, tanto na atuação do professor quanto a do aluno.

O filósofo afirma que “pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (DEWEY, 1979, p.159).

Dewey declara que a ação reflexiva é contrária a uma ação rotineira. O filósofo afirma que quando é empregado um ato reflexivo, “o fazer educativo não é uma mera repetição de um programa instituído ao longo dos anos, mas torna-se necessário aceitar a responsabilidade pelos resultados de suas ações” (DEWEY, 1979, p. 160).

Assim, o ato rotineiro e o reflexivo se diferenciam, sendo o primeiro guiado pelo impulso, hábito ou submissão à autoridade; e o segundo é questionador, baseado na vontade e intuição, implicando a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas.

Dewey declara que a reflexão é parcial, pois a mesma “se origina em situações em que o ato de pensar é parte do curso dos acontecimentos e se destina a influir nos resultados destes” (DEWEY, 1979, p. 165).

Para o educador “as ações dos professores reflexivos são projetadas e planejadas de acordo com os fins que têm vista, o que lhes permite saberem quem são e quando agem” (ZEICHNER, 1993, p. 20). O pensamento é instrumental e deliberativo, para conquistar os objetivos requeridos.

Em seu livro Educação e Democracia (DEWEY, 1979, p. 179-180), John Dewey descreve o processo de ensino-aprendizagem reflexivo. Dessa forma, destacamos abaixo cinco pontos que consideramos essenciais para esse estudo:

1. Que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência, que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma;
2. Que o verdadeiro problema se desenvolva nessa situação como um estímulo para o ato de pensar;
3. Que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o fim;
4. Que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado;
5. Que tenha oportunidades para pôr a prova suas ideias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas.

Ensino Reflexivo de Donald Schön

Donald Schön (1983) aprofundou os estudos sobre reflexão de John Dewey, criou o termo “ensino reflexivo” para contrapor o modelo de racionalidade técnica¹ o qual era dominante no campo educativo em todo o mundo durante o século XX.

Nesse sentido, para a racionalidade técnica havia uma separação entre os que planejam, os que organizam as sequências didáticas, e os que executam os que será trabalhado em sala de aula. Atribuindo aos docentes funções técnicas, como meros repetidores de uma prática pedagógica pensada por outro profissional.

Contrário a esse modelo positivista, Schön (1983) o rejeita e busca um aprofundamento de seus estudos. Decorrendo assim, em uma nova epistemologia da prática profissional dando origem a um novo conceito no campo da educação: ensino reflexivo, e/ou profissional reflexivo.

Para Schön (1983), o profissional reflexivo é caracterizado por sua capacidade de pensar, refletir, analisar, questionar, contestar sua prática para agir sobre ela. Propositando o docente fazer uso da sua inteligência, ou raciocínio, podendo optar por ser flexível quando percebe a necessidade, objetivando construir e gerar possibilidades de ensino e aprendizagens na reconstrução de conhecimentos. Schön (1983) afirma que, “a reflexão tende a se concentrar interativamente nos resultados da ação, na própria ação e no conhecimento intuitivo implícito na ação”² (1993, p. 56, *tradução nossa*).

Schön (1983) afirma ainda que durante sua prática em sala de aula, o professor faz uso de um conhecimento tácito, ou seja, que provieria de sua própria experiência, nutrido de seus conceitos, teorias, crenças, em alguns casos intuitivo, que entra em ação no instante em que se depara com uma situação inusitada, sendo necessária a sua resolução. Esse conhecimento é insuficiente para resolver essas situações inesperadas, esse professor reflexivo precisa buscar novas formas, novos rumos, para a reflexão sobre o que fazer e como fazer.

Dessa forma, Schön (1983) considera que um professor desenvolve seu conhecimento prático quando reúne em seu repertório uma série de ocorrências similares que provem de suas experiências. Assim, tal repertório pode até certo ponto auxiliar o docente na resolução de outras novas situações, porém pode não ser o bastante, o que coloca esse professor em uma nova reflexão, para que através de investigação, analise novas problematizações e apropriação de teorias para que possa elucidá-las. A esse processo descrito, Schön (1983) o intitulou como ‘Reflexão sobre a Reflexão na Ação’ que pode ser compreendida como:

Quando alguém reflete na ação, ele se torna um pesquisador no contexto da prática. Ele não depende das categorias de teoria e técnica estabelecidas, mas constrói uma nova teoria do caso único. Sua indagação não se limita a uma deliberação sobre os meios que depende de um acordo prévio sobre os fins. Ele não mantém meios e fins separados, mas os define interativamente ao enquadrar uma situação problemática. Ele não separa o pensar do fazer, raciocinando para chegar a uma decisão que depois deve converter em ação. Como seu experimento é um tipo de ação, a implementação é embutida em sua investiga-

1 A Racionalidade Técnica é a herança do Positivismo, uma poderosa doutrina filosófica que cresceu no século XIX como um relato do surgimento da ciência e da tecnologia, e como um movimento social que visa aplicar as conquistas da ciência e da tecnologia ao bem-estar da humanidade

2 reflection tends to focus interactively on the outcomes of action, the action itself, and the intuitive knowing implicit in the action (SCHÖN, 1983, p. 56).

ção. Assim, a reflexão-na-ação pode prosseguir, mesmo em situações de incerteza ou unicidade, porque não está limitada pelas dicotomias da Racionalidade Técnica³ (SCHÖN, 1983, p. 68-69, *tradução nossa*).

Essa reflexão “na” e “sobre” a ação é, na verdade, um exame que o docente realiza sobre sua práxis, o que o auxilia a interpretar as dificuldades e limitações, para solucionar e gerar um guia para futuras gerações. De acordo com Schön (1983):

A reflexão do praticante pode servir como um corretivo para o superaprendizado. Por meio da reflexão, ele pode vir à tona e criticar os entendimentos tácitos que cresceram em torno das experiências repetitivas de uma prática especializada e pode dar um novo sentido às situações de incerteza ou singularidade que ele pode se permitir vivenciar. Os praticantes refletem sobre seu conhecimento na prática⁴ (SCHÖN, 1983, p. 70, *tradução nossa*).

Embora Schön não tenha escrito especificamente para o Campo Educacional seu conceito de Ensino Reflexivo contribuiu para a valorização da identidade do professor, trouxe uma nova perspectiva para o desenvolvimento profissional docente.

Prática Reflexiva proposto por Kenneth Zeichner

Kenneth M. Zeichner (1993), formador de professores da Universidade de Wisconsin-Madison, é um grande investigador do conceito reflexão. Estudou as obras de Dewey e Schön, aprofundou o conceito de seus antecessores, desenvolveu uma revisão de literatura muito detalhada sobre as tradições de formação de professores.

Antes de leccionar na Universidade de Wisconsin-Madison, Zeichner (1993) foi professor em escolas na Filadélfia e em Nova York, nas quais muito dos alunos eram pobres e negros. O que certamente o impactou e mudou sua forma de atuação. Como formador de professores, Zeichner (1993, p. 14), centrou sua pesquisa em como “os professores aprendem a ensinar, de forma a poderem assumir um papel importante na definição da direção”.

Zeichner (1993) declara que durante o século XX, o movimento da “prática reflexiva” foi amplamente divulgado, entretanto, muito do que denominavam “prático reflexivo ou ensino reflexivo” não passava de slogans para fortalecer os movimentos de reforma educacional, as quais eram verticais, autoritárias e estavam ocorrendo em vários países. Com a banalização do termo reflexão, Zeichner (1993) afirma que chegou ao ponto de:

incorporar no discurso sobre a prática reflexiva tudo aquilo em que se acredita dentro da comunidade educacional acerca do ensino, aprendizagem, escolaridade e ordem social. Assim, por si, o termo reflexão perdeu virtualmente qualquer significado (ZEICHNER, 1993, p. 15).

3 When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case. His inquiry is not limited to a deliberation about means which depends on a prior agreement about ends. He does not keep means and ends separate, but defines them interactively as he frames a problematic situation. He does not separate thinking from doing, ratiocinating his way to a decision which he must later convert to action. Because his experimenting is a kind of action, implementation is built into his inquiry. Thus reflection-in-action can proceed, even in situations of uncertainty or uniqueness, because it is not bound by the dichotomies of Technical Rationality (SCHÖN, 1983, p. 68-69).

4 A practitioner’s reflection can serve as a corrective to overlearning. Through reflection, he can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense of the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience. Practitioners do reflect on their knowing-in-practice (SCHÖN, 1983, p. 70).

Destaca-se nesse movimento a forma como os professores eram tratados e vistos, os docentes eram percebidos como profissionais técnicos, como meros repetidores passivos em todo o processo de planejamento. Neste processo educacional, teoria e prática caminham em direções opostas, o professor executa o que os pesquisadores determinam como saberes a serem ensinados e como ensinar, como um manual de instruções a ser aplicado pelo professor em sala de aula.

Zeichner (1993) assegura que em muitos dos programas de formação por ele investigado, os professores são negligenciados quanto aos seus conhecimentos e em sua experiência enquanto, investigadores em ação, “e que fazem depender a resolução de problemas escolares da distribuição de pacotes de soluções supostamente baseadas na investigação, muitas vezes a custos altíssimos” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Zeichner (1993) critica severamente a segregação entre a teoria e a prática, pois para o autor a reflexão feita pelo professor unem teoria e prática, e produz conhecimentos. À vista disso, o autor declara:

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo dos outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, uma ilusão (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Para o investigador o conceito de reflexão reafirma a concepção de ensino de qualidade, o qual não é produzido somente nas universidades e centro de investigações e desenvolvimento, pois professores através da sua investigação e experiência também são os responsáveis pelo sucesso do campo educativo. Na concepção de Zeichner (1993, p. 17):

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Nas perspectivas sobre ensino reflexivo de Schön (1983), o profissional docente reflete solitário sobre sua prática, porém nesse aspecto Zeichner (1993) revela a importância da prática reflexiva que acontece no coletivo:

uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão” (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Também, Zeichner (1993), através de suas pesquisas categorizou quatro tradições da prática reflexiva na formação inicial de professores nos Estados Unidos da América: 1. Tradição Acadêmica; 2. Tradição Eficiência Social; 3. Tradição Desenvolvimentista; e 4. Tradição Reconstrução Social.

1. Tradição Acadêmica: Nesta orientação os alunos-mestres são formados acadêmicos e especialista dos conteúdos a serem ensinados, o que faz recordar a Tendência Pedagógica Clássica ou Tradicional.

O estudioso Abraham Flexner⁵ (também famoso pelo seu papel na reforma de formação médica), em 1930 fez um estudo nas Universidades da Europa e Estados Unidos da América, no qual criticou os curso de formação de professores pelo fato dos conteúdos disciplinares serem mais importante do que a própria formação destes alunos-mestres, afirmou também que além de uma formação acadêmica, esses futuros professores deveriam ter um conhecimento profissional em Filosofia da Educação e experiência de ensino. Visto que, esses conhecimentos acadêmicos precisam ser transformados em conteúdos a serem construídos em sala de aula.

2. Tradição Eficiência Social: Nesta orientação a construção curricular da formação de professores é feita a partir dos estudos científicos do ensino. De acordo com Sykes (1984 *apud* ZEICHNER, 1993, p. 39) “esta tradição, ao contrário da acadêmica, evoluiu muito dentro das escolas, departamentos e faculdades de educação, e há muito quem a considere parte de uma estratégia de reforço das exigências dos “cientistas da educação”, que procuram uma maior legitimidade no seio da universidade.” Essa tradição traz alusão a tendência tecnicista, behaviorista.

Essa tradição foi criticada tanto a “falta de uma definição clara de objetivos e de planos lógicos de procedimentos nos programas existentes” (ZEICHNER, 1993, p. 39), assim como, pelos materiais, conteúdos que eram planejados e organizados pelos *especialistas* e não pelos professores, e até certo, fazendo referência, a Racionalidade Técnica.

3. Tradição Desenvolvimentista: Baseia-se nos moldes da tendência progressista construtivista, “a principal característica desta tradição é o pressuposto de que é a ordem natural do desenvolvimento do aluno que estabelece a base para o que deve ser ensinado tanto aos alunos ... quanto aos professores” (ZEICHNER, 1993, p. 41)

4. Tradição Reconstrução Social: Essa orientação afirma que a Educação é o meio mais eficaz de correção das desigualdades sociais causadas pelo Capitalismo. Zeichner (1993, p. 42) define que “a escolaridade e a formação de professores como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana”. De acordo com Broen (1938, p. 328 *apud* ZEICHNER, 1993, p. 43).

o dever das escolas de formações de professores é muito claro: devem formar, durante anos, um quadro de trabalhadores para as escolas públicas que compreendam perfeitamente os problemas sociais, económicos e políticos deste país, que se empenhem na melhoria da situação actual e que sejam capazes de formar cidadãos dispostos a estudar a sério os problemas sociais, a pensar neles criticamente e a agir de acordo com os impulsos mais nobres.

Zeichner (1993), enfim, nos apresenta a uma quinta tradição, a qual, ele denomina Tradição Genérica, que é na verdade a conjugação das características das tradições anteriormente expostas, pois cada uma tem sua contribuição e é totalmente necessária para uma prática reflexiva relevante. Dessarte, o formador de professores indica sua concepção de um bom ensino:

O bom ensino precisa de ter em atenção todos os elementos centrais das várias tradições: a representação das disciplinas, o pensamento e compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as consequências sociais e os contextos do ensino (ZEICHNER, 1993, p. 25).

5 Abraham Flexner , (nascido em 13 de novembro de 1866, Louisville , Ky., EUA - morreu em 21 de setembro de 1959, Falls Church , Virgínia), educador que desempenhou um papel importante na introdução da moderna educação médica e científica nas faculdades americanas e universidades.

Para Kenneth Zeichner a Prática Reflexiva ocorre quando o professor em sua atuação reflete tanto sobre o que está dentro, quanto o que está fora. Ele considera que o aluno é um ser complexo e integral, necessitando de atenção para formação do seu cognitivo assim como, para a formação do social.

No seu ponto de vista, a reflexão é um ato emancipador, democrático e político. E que não pode ser tratada como uma prática privada, mas social e coletiva. O conceito de Prática Reflexiva de Kenneth Zeichner contribuiu para o desdobramento de uma compreensão maior sobre a identidade e o desenvolvimento do professor, pois ao ler sua obra temos uma visão mais ampla de suas possibilidades de trabalho.

Em contrapartida, o conceito de Prática Reflexiva pode ser utilizado para dar respaldo para as reformas instituídas verticalmente, neste caso os professores podem ser encorajados a refletir só por refletir, como Zeichner (1993, p. 25) alerta “há o perigo de uma pessoa se agarrar ao conceito de ensino reflexivo e de ir longe demais; isto é, de tratar a reflexão como um fim em si, sem ter nada a ver com objetivos mais amplos”.

Considerações finais

Este artigo teve como finalidade incitar uma discussão sobre o conceito da Prática Reflexiva no desenvolvimento profissional docente. Historicamente, o profissional docente é colocado a parte das decisões educativas, sofrendo com a imposta e falsa crença da incapacidade do professor construir conhecimentos e ser autônomo de sua prática. Na concepção positivista, ao professor cabe a execução de metodologias e aplicação de conteúdos.

Contrapondo ao modelo positivista no campo da educação os autores Dewey (1979), Schön (1983) e Zeichner (1993) defendem uma nova perspectiva acerca do desenvolvimento profissional docente, pois para esses teóricos os professores não devem ser reduzidos a meros reprodutores de programas instituídos por profissionais considerados especialistas.

Assim, para combater com o modelo positivista torna-se imprescindível que o professor reflita sobre sua prática, pois conforme reforça Dewey (1979) para descobrir relações entre o que fazemos e a consequência que resulta das ações é necessário o esforço intencional do pensar. Para Dewey (1979) é essencial a substituição da ação rotineira movida pelo hábito, ou por submissão à autoridade, pela ação reflexiva que abrange a habilidade de questionar, implicando na busca de soluções racionais e ponderadas.

Nesse contexto, Schön (1983) apresenta o conceito ensino reflexivo, pois para o autor o profissional reflexivo tem como característica o pensar, o refletir, o analisar, o questionar sobre sua própria prática com finalidade de agir sobre ela, produzindo assim novas possibilidades no ensino aprendizagem e na construção de conhecimentos.

Ainda ampliando essa perspectiva, Zeichner (1993) acredita na potência da prática reflexiva que acontece para além da individualidade do professor, mas no compartilhamento com o coletivo, pois para o autor essa troca favorece o surgimento de outras hipóteses capazes de produzir novas aprendizagens e conhecimentos coletivos.

Assim, através do conceito de prática reflexiva, cabe a nós enquanto professores a responsabilidade de refletir, questionar, problematizar imposições por meio de manuais impostos e programas instituídos por profissionais que, em sua maioria, desconhecem a realidade de nossas salas de aula. Somos desafiados a rever, refletir sobre nossas práti-

cas, para que haja autonomia de nossa ação educativa, e em consequência desta prática nos tornarmos professores críticos, investigadores, autores e atores de nossas práticas docentes.

Referências

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. Ed. Basic Books, 1983.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa, Ed. Educa, 1993.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PROCESSO DE DESCARACTERIZAÇÃO E DESMONTE: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA GESTÃO EDUCACIONAL

Izabel Cristina Marçal Gonçalves
Jacqueline de Oliveira Duarte Ferreira
Lucilia Augusta Lino

Introdução

Este trabalho apresenta duas pesquisas, em desenvolvimento, vinculadas à Linha de Pesquisa “Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas” do 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 (PPGEDU/FFP/UERJ). As pesquisas, realizadas por duas professoras da rede pública, encontram-se em fase inicial, tendo em vista que o ingresso das autoras no curso de mestrado, ocorreu em março de 2021.

A participação no *Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de Professores, Democracia e Direito à Educação - GRUPEFOR*, coordenado pela orientadora, tem favorecido a discussão coletiva e potencializado a construção da identidade profissional inserida no processo formativo das pesquisadoras. As discussões no GRUPEFOR, articulam o objeto das investigações – a análise crítica sobre as políticas educacionais nos últimos 5 anos – ao pensamento freireano e gramsciano, referencial teórico comum, problematizando o atual cenário de desmonte e descaracterização da educação pública brasileira e de restrição do direito à educação.

As investigações comungam uma mesma concepção formativa: a “base comum nacional”, que nos orienta no sentido teórico e político, historicamente construída no movimento dos educadores, desde o início dos anos 1980, e desenvolvida e defendida, nas últimas três décadas, pela Anfope⁶. Do conjunto dos princípios da “base comum nacional”, destacamos, a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, e o compromisso social, político e ético do educador, que possibilitam o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional e a articulação com os movimentos sociais e suas lutas em defesa da educação, dos direitos sociais e da democracia (ANFOPE, 2021).

Nesse sentido, essas pesquisas estudam o impacto das políticas públicas educacionais na produção e superação das desigualdades sociais, na formação de professores e na gestão democrática e, de forma mais ampla, no direito à educação.

Pesquisando em cenário de crise e de pandemia

Consideramos que as investigações em curso não podem ignorar o atual cenário político de intensa crise institucional⁷, marcado por ameaças à democracia, ataques às institui-

6 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, entidade fundada em 1990, cuja finalidade é ampliar o conhecimento sobre a formação de professores e sua valorização.

7 Crise materializada no Golpe de 2016, fruto de coalizão jurídica-parlamentar-midiática e empresarial, em campanha orquestrada pelas oligarquias político-econômicas que instituiu uma série de contrarreformas (fiscal, trabalhista, previdenciária) de viés neoliberal, que restringiram direitos sociais e intensificaram processos de privatização e mercantilização da educação, e acordo com o projeto de dependência econômica e redução do Estado.

ções, negacionismo da ciência e descaso intencional com a saúde e a vida da população devido ao enfrentamento inadequado da pandemia.

A pandemia da Covid-19, com elevado custo de vidas, cerca de 590 mil mortos no país, impactou todos os campos da vida social, e agudamente os sistemas públicos de ensino. Devido à crise social, política e econômica e à desastrosa e ineficiente gestão governamental no combate à pandemia temos o acirramento da estrutural desigualdade socioeconômica, ampliando a precariedade das condições de vida e subsistência da população mais empobrecida. Neste cenário, não só o direito à educação tem sido duramente restringido, como o direito à dignidade, à saúde e à vida das populações mais vulneráveis.

Ancoradas no pensamento gramsciano, partimos da compreensão de uma formação de professores comprometida com o despertar da consciência crítica dos educandos, em perspectiva emancipadora, referendada em concepção sócio-histórica e crítica da educação. Desse modo, ensejamos a promoção do desenvolvimento de uma visão de mundo e leitura de realidade crítica, que supere a reprodução de concepções acríticas e alienantes, (im)postas sem reflexão em processo de ideologização e mascaramento da realidade.

Com Gramsci (1999, p. 94), acreditamos no potencial crítico da educação e da formação, pelo desvelamento do real, superando as marcas de processos históricos que favoreceram “uma afinidade de traços acolhidos sem análise crítica.” Assim, com Gramsci e Paulo Freire, insistimos que é possível reafirmar a escola pública como espaço de construção de subjetividades que se insurjam contra a opressão, valorizem a diversidade de culturas e identidades e a pluralidade de concepções. Desse modo, consideramos viável superar, pela leitura do real e suas contradições, a submissão e subordinação intelectual projetada pelo desmonte atual que visa acirrar a processo de alienação dos sujeitos, educandos e educadores, e esvaziar a escola de seu sentido social e político.

Este trabalho se propõe a apresentar duas pesquisas em desenvolvimento, que têm em comum além do referencial teórico, a análise crítica de duas políticas educacionais e seus impactos na qualidade do ensino nas redes públicas: uma sobre o Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR, política de elevação da formação de professores da educação básica pública, atualmente em processo de descaracterização, e outra sobre o IDEB e seus impactos como política de avaliação em larga escala, com destaque para o papel do gestor escolar nesse processo.

Como as duas pesquisas se iniciaram e se desenvolvem no contexto da pandemia da Covid-19, que tem impactado toda a sociedade brasileira, devido ao fechamento das escolas e a necessidade de distanciamento social, as investigadoras necessitaram adequar objetivos e metodologia, assim como a coleta de dados em formato remoto/virtual.

Investigando os impactos da atuação do Diretor Escolar junto ao desempenho no IDEB e a qualidade de ensino

Este estudo, ainda em fase inicial, se propõe a problematizar o papel do diretor diante das avaliações em larga escala, mais especificamente suas ações no que se refere à elevação dos resultados da escola no IDEB. Visamos analisar as funções do gestor escolar no gerenciamento das demandas escolares à luz do princípio da gestão democrática, investigando o impacto no desempenho dos alunos e sua relevância na promoção da qualidade do ensino.

Nesta perspectiva, optamos por uma abordagem qualitativa, a partir da análise investigativa de um grupo específico, a saber, 5 (cinco) escolas, localizadas numa mesma área

de abrangência, da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, que apresentam como perfil a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental com nota no IDEB acima da meta nacional em 2019, em crescimento ininterrupto a contar de 2015.

Apoiado em procedimentos de pesquisa qualitativa, temos como objetivo identificar as ações do diretor escolar que contribuem para a melhora do desempenho escolar, relacionando as práticas pertinentes à gestão democrática, a execução de programas federais, a aplicação de recursos, formação continuada e processos educativos nestas unidades. O estudo se propõe a investigar, ainda, de que forma as práticas gestoras interferem nos resultados de desempenho das escolas, através da análise das ações de diretores de escolas que apresentam índices compatíveis com a média nacional determinada. Objetivamos, ainda, identificar o papel do CEC na elaboração do PPP e na gestão da escola, e sua percepção sobre o IDEB e a gestão do mesmo pela direção.

A pesquisa, ancorada no pensamento freiriano, tem como aporte teórico inicial as contribuições de Vitor Paro (2001, 2015) sobre administração da escola pública, gestão democrática e o papel do diretor escolar. Tendo como foco a gestão democrática, e a necessidade de problematizar o papel do diretor diante das avaliações em larga escala, propomos as seguintes questões de pesquisa: Quais as ações do Diretor Escolar que contribuem para as práticas de ensino-aprendizagem em Unidades que atingem a meta de aprendizagem estabelecida pelo IDEB? Como o diretor articula no cotidiano escolar práticas pertinentes à gestão democrática visando a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos?

A partir do entendimento que o diretor de escola deve ser escolhido pela comunidade escolar através do pleito democrático (eleição), este estudo pretende contextualizar as políticas públicas que controlam e/ou monitoram o desempenho das Unidades Escolares; promovendo uma discussão acerca do protagonismo do gestor e as relações de poder e saber inerentes a instituição escolar e seus atores.

Consideramos essencial que a equipe gestora estimule processos de gestão democrática e participativa, com o foco nas demandas formativas da comunidade escolar. E neste contexto, está a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), atribuição do diretor, por determinação da LDB. Cujas elaboração deve contar com ampla participação da comunidade escolar, visando uma gestão democrática. A construção coletiva do PPP é imprescindível para alcançar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Assim, consideramos que o projeto, ao englobar a missão, a visão e as metas que a escola se propõe a alcançar, assegura a função educativa e social da escola.

Entendemos que administrar no cotidiano escolar exige planejamento e organização, mas que essa racionalidade institucional pode e deve ser articulada à gestão democrática. Com Paro (2015), acreditamos ser possível superar a dicotomia entre administrativo e pedagógico, pois ambos são aspectos complementares da função educativa da gestão e primordiais para compreender a atuação do diretor como mediação de processos. Segundo Paro (2015, p. 25), é “o pedagógico que dá razão ao administrativo, se não este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir”.

Consideramos o diretor de escola, entendido aqui como intelectual orgânico, um ator fundamental na promoção de mudanças que promovam a elevação da qualidade do ensino e sua democratização. No entanto, sua atuação sofre a determinação de órgãos e avaliações externas, a legislação federal e normativas estaduais e municipais que determinam a gestão das escolas das redes públicas. Oliveira (2005, p. 303), destaca que “a legitima-

ção de regras e mecanismos de interação supostamente consensuais” contribuem para a difusão da “ideia de que o sistema é democrático”, entretanto, “permitem e perpetuam a dominação”, e nesse sentido, são, de fato, “a principal forma de legitimação do sistema de dominação da sociedade atual”.

Nos últimos três anos, a padronização curricular imposta pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tem assumido centralidade na política educacional, acentuando os processos de centralização e controle ancorados nas avaliações externas nacionais em larga escala, que vem impactando não somente a gestão das escolas, mas todo o seu cotidiano, com destaque para o papel do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, na reconfiguração do conceito de qualidade do ensino.

A avaliação das escolas segundo parâmetros nacionais estabelecidos, em especial do IDEB, a par de outros processos avaliativos das próprias redes, é um aspecto que exige reflexão pelo seu impacto na reconfiguração da função social da escola. Assim, destacamos a relevância de discutir os impactos desse processo avaliativo na gestão da escola. Se a escola é “um lugar onde as relações e práticas dominantes excluem determinados segmentos da comunidade dos processos decisórios internos”, como assegura Oliveira (2005, p. 303), assegurando “a manutenção desse consenso e a consequente reprodução do sistema” é importante contextualizar, como propomos nesta pesquisa, as políticas públicas que controlam e/ou monitoram o desempenho das escolas, promovendo uma discussão acerca do protagonismo do diretor e das relações de poder e saber inerentes à instituição escolar e seus atores, articulando essa discussão à realidade das escolas investigadas.

Nossa expectativa é que esta investigação, à luz de uma abordagem sócio-histórica crítica e do pensamento freireano, contribua para a reflexão sobre a gestão democrática na escola e a função social e política do ato de educar, possibilitando uma maior compreensão sobre as formas como atualmente se estabelecem as relações de dominação, na escola e na sociedade.

O PARFOR e a UFRRJ: investigando egressos

A pesquisa que se propõe a investigar o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – e seus impactos na atuação dos professores das redes públicas de municípios da Baixada Fluminense, tem como objeto o Curso de Pedagogia ministrado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no campus Nova Iguaçu.

A pesquisa pretende investigar o impacto do PARFOR na formação e no trabalho docente dos egressos do curso de Pedagogia, identificando a interferência desta política educacional na construção da identidade docente, no fazer pedagógico desses profissionais, na sua carreira e trajetória. Destaca-se a necessidade de compreender melhor as assimetrias educacionais, dada a abrangência que a formação docente possui. Assim, intenta-se ressignificar a importância em que inscrevem políticas educacionais com impacto no processo formativo – de professores e estudantes - e sua relevância nas ações pedagógicas, em uma concepção emancipadora.

O PARFOR – programa criado pelo Governo Federal em 2009 e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, Estados, Municípios, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior – se caracterizou pela reserva de vagas em cursos de licenciaturas das Universidades Públicas para professores das redes públicas. Segundo a proposta inicial,

alinhado com uma política inclusiva, objetivava oferecer educação superior gratuita e de qualidade a professores das redes públicas de ensino que não possuíam a formação necessária para exercer o magistério na área em que atuam, qualificando os profissionais da educação e dialogando com os estados e municípios sobre formação continuada. Assim, o programa visava reduzir desigualdades regionais na formação docente no país, promovendo maior equidade no acesso e a assegurar a permanência desses profissionais no ensino superior (BRASIL, 2009).

Os cursos oferecidos pelas Universidade parceiras seriam de primeira licenciatura, para professores sem formação em nível superior, e segunda licenciatura, destinado a professores que ministravam disciplinas diferentes da sua formação inicial. Cabe ressaltar que o convênio firmado com as redes de ensino, estabeleciam que estas deveriam apoiar os professores durante o curso.

O Programa atendeu a elevado quantitativo de professores e evidenciou a enorme carência de formação em nível superior, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, nos municípios distantes dos grandes centros urbanos ou daqueles situados em suas periferias, como a Baixada Fluminense, onde se localiza a UFRRJ. A UFRRJ foi a única Universidade que implantou o PARFOR, no estado do Rio de Janeiro, os campi Nova Iguaçu e Seropédica aderiram ao programa ainda em 2009, e já em 2010, abre seu primeiro edital para o curso de Pedagogia, dada a enorme demanda de professores das redes públicas.

O recuo nas propostas de formação e o acelerado processo de desmonte das políticas educacionais, a partir de 2016, que impactou todos os programas de formação inicial e continuada, também atingiu o PARFOR, que sofreu drástica redução de recursos, vagas e bolsas. O Edital de 2018 assegura a continuidade do Programa, mas já aponta para a sua descaracterização com a adequação à BNCC, entre outros aspectos.

Neste momento atual de recuo democrático e restrição do direito à educação, consideramos que, investigar o PARFOR e sua contribuição na reflexão crítica sobre a prática pedagógica, amplia nossa compreensão sobre a relação entre a formação e a melhoria da qualidade do ensino. Fundamentada em uma concepção sócio-histórica da educação, o trabalho investigativo constitui potencial reflexão sobre o papel do professor como intelectual orgânico, superando modelos formativos ancorados em concepções conservadoras e autoritárias, na construção da transformação social.

As opções metodológicas, contemplam a dimensão dos efeitos desencadeados com as ações de um “antes”, “durante” e “depois” do programa PARFOR na vida do professor e conseqüentemente na instituição escolar. Nesse sentido, a pesquisa mobiliza uma concepção pedagógica coletiva, reforça a colaboração e cooperação dos sujeitos, sejam eles discentes e docentes, priorizando sua participação, em uma abordagem qualitativa.

Dentro desse contexto, as lutas e embates dos movimentos sociais foram responsáveis por repensar as especificidades presentes na educação brasileira. A partir da Lei nº 9.394/96, finalmente, define-se o nível superior como o padrão de qualificação para atuação docente na educação básica.

O Plano Nacional de Educação 2001-2010, estabeleceu metas, não cumpridas, para a oferta de cursos de formação em nível superior. A partir do consenso de que a formação docente era um dos maiores desafios da educação brasileira, após uma série de recuos e poucos avanços, a partir de 2004, o MEC começa a delinear propostas que articulam formação e valorização profissional. E, nesse cenário, em 2009, é criado o Parfor, como política de elevação da formação dos professores das redes públicas, com a oferta vagas nas Universidades Públicas, sem necessidade de realizar seleção.

A partir de 2016, se evidencia uma reconfiguração das propostas de formação, com o desmonte acelerado das políticas educacionais até então em curso, a partir da reorientação política do MEC, que atinge também o PARFOR, que é reduzido e descaracterizado.

Para Oliveira (2018), vivemos em um momento de investidas neoconservadoras e ataques aos direitos sociais – com destaque para o direito à educação - ganham força a ponto de quase paralisar as reações dos movimentos sociais. Assim, nessa perspectiva crítica, lutar por políticas públicas que assegurem o direito à educação, e à formação de professores com qualidade social, torna-se urgente e necessário.

Nesse sentido, analisar o programa PARFOR e sua contribuição na reflexão crítica sobre a prática pedagógica amplia nossa compreensão sobre a relação entre a formação e a construção dos saberes pelo professor. Portanto, a proposta constitui potencial reflexão sobre atitudes que dão sentido à formação docente, reconhecendo no contexto do trabalho, conhecimentos prévios, já existentes, o saber dos professores, indispensável à aprendizagem e mediação na transformação social, superando modelos formativos ancorados concepções conservadoras e autoritárias.

Concluindo

A análise crítica do cenário educacional atual, marcado por contrarreformas de caráter neoliberal, reforçado por uma conjuntura excludente, evidencia os processos de padronização, centralização e controle, favorecendo processos de privatização da gestão da escola pública, precarização e alienação do trabalho docente, comprometendo a materialização do direito à educação.

O desmonte da educação pública materializa um projeto submisso aos interesses do Capital e coloca o país em situação de subalternidade na divisão internacional do trabalho. A contrarreforma educacional é marcada pelo “forte controle da gestão e do currículo e pela redução de investimentos e atende a um projeto de país e de educação descomprometidos com a superação das enormes desigualdades e da absurda concentração de renda”, como Lino e Arruda (2018, p. 38) já apontavam.

Consideramos que a imposição da padronização curricular e de matrizes de avaliação de desempenho baseadas em competências, são estratégias de restrição do direito à educação, assim como a descaracterização da formação de professores e o controle da gestão das escolas. Tais ações reduzem as possibilidades de o professor atuar como agente de transformação, em uma concepção emancipadora, pois ao expurgar o sentido teórico e político da formação de professores, impondo a BNCC e a pedagogia de competências em detrimento dos princípios da “base comum nacional”, se inviabiliza seu papel como intelectual orgânico. Nesse enquadre, confirma-se a hegemonia de uma concepção neoliberal de educação que esvazia de significado a atuação docente, reduzida a dimensão instrucional e técnica, assim como desconsidera a função social e política da educação, descartando critérios de qualidade socialmente referenciados.

As pesquisas em curso focalizam a formação dos professores para a educação básica e a gestão democrática, inseridas no atual cenário de desmonte das políticas educacionais, de descontinuidade e descaracterização dos programas de formação de professores, e de desfinanciamento da educação pública analisando os impactos na gestão de programas e escolas e na qualidade da educação básica pública no Estado do Rio de Janeiro.

No cenário atual de pandemia, descaso com a vida e a saúde da população, destacamos o papel do professor e do gestor – e da sua formação - ao promover reflexões críticas

constantes sobre a humanização roubada, assim como nas indagações e reconhecimento de uma ordem injusta que gera violência dos opressores, como expressa Freire (2005).

Buscamos trazer para a arena do debate a importância da escola pública, reconhecendo que a política do conhecimento oficial nega culturas e histórias produzidas em espaços onde o pluralismo cultural, o olhar crítico e a práxis se coadunam com a valorização da emancipação social do sujeito.

É por isso, portanto, que não se pode separar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos (GRAMSCI, 1999, p. 97).

A atual reorientação normativa acelerada vem, sistematicamente, submetendo a educação brasileira à lógica neoliberal, de acordo com o prescrito por organismos multilaterais. A concepção de Estado mínimo orienta os processos de privatização, a padronização curricular, os sistemas de avaliação em larga escala, a centralização e o controle, intensificando a inserção na educação da lógica mercantil e gerencialista. A primazia dos interesses privatistas vem impactando o trabalho e a formação dos professores, acentuando processos de desvalorização de suas carreiras.

Essas transformações no campo educacional, aceleradas nos últimos anos, atingem todos os aspectos da docência – o currículo, a formação inicial e continuada, a carreira, as condições de trabalho, a avaliação e a gestão, configurando-se como “uma proposição de mudança em cadeia, da formação do professor, do trabalho docente e do aluno a ser formado (EVANGELISTA, SHIROMA, 2015, p. 333). Assim, reafirma-se a centralidade da educação nas propostas de redução do Estado e dos direitos sociais, dentro da concepção neoliberal que hegemoniza o cenário político atual.

Nesse cenário, complexificado pela pandemia da Covid 19, acirram-se desigualdades educacionais, acelerando processos de precarização do magistério e desvalorização dos profissionais da educação, demandando uma análise crítica dos impactos na educação.

Referências

ANFOPE. **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília, ANFOPE, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/documentos-finais/> Acesso 10 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto 6.755 de 29/01/2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm Acesso em 19 jun. 2020.

EVANGELISTA, O. SHIROMA, E. O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.10, n. 20, p. 314-341, jul./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LINO, Lucilia A.; ARRUDA, M. da C. C. Retrocessos e contrarreforma educacional: um ensaio sobre exclusão social em tempo de golpes. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n.8, p.7-42, jan./jun. 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org). **A democracia no cotidiano da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PARO, Vitor H.. **Diretor Escolar, educador ou gerente?** São Paulo: Cortez Editora, 2015.

SER ANALFABETO EM UMA SOCIEDADE GRAFOCÊNTRICA: A EJA COMO PROPOSTA EMANCIPATÓRIA

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão

Introdução

O preconceito que paira contra as pessoas analfabetas tem sido uma forma de exclusão em uma sociedade grafocêntrica. No entanto, a perspectiva de uma educação emancipatória possibilita a reflexão da alfabetização como direito básico. Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao efetivar uma prática inclusiva de alfabetização que não se limita apenas ao “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”, como definido no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, articula a leitura de mundo e a leitura da palavra. Com tal olhar, a pessoa em processo de alfabetização é vista, antes de tudo, como sujeito de cultura, com experiências e saberes práticos que precisam ser mobilizados no processo educativo.

Há um discurso hegemônico que compreende a educação como investimento, como uma aplicação que traz retorno econômico ao país e a alfabetização de adultos vista como desperdício de recursos públicos, em vez de ser pensada como um direito fundamental da pessoa. No entanto, entendemos o analfabetismo como uma dívida social, e a alfabetização como um processo importante para a promoção da cidadania e da justiça social.

Este texto tem bases em pesquisas realizadas no campo da educação popular sob o olhar de Paulo Freire (2011), que se notabilizou internacionalmente pelos seus trabalhos no campo da alfabetização, em uma perspectiva crítica. Já sobre o preconceito contra as pessoas analfabetas, Galvão e Di Perro (2012) auxiliam a reflexão sobre a necessidade de se pensar em práticas educativas que não se reduzam às faltas e as carências suscitadas pelo termo analfabetismo. Com Jane Paiva (2009) abordamos a luta pelo direito à educação de jovens e adultos, em uma concepção ampla e com Oliveira(2009) a não infantilização de práticas educativas na/da EJA.

A alfabetização como elemento de inclusão/exclusão: desafios e perspectivas na Educação de Jovens e Adultos

Vivemos numa sociedade imersa nas tecnologias digitais de informação e comunicação. Assim, a leitura e a escrita que são competências que possibilitam a aprendizagem de forma autônoma, ao longo da vida, são ferramentas essenciais para uma participação efetiva na vida social, política, econômica e cultural, tendo em vista a sociedade grafocêntrica na qual vivemos. Vale salientar, no entanto, que a escola, mesmo sendo espaço privilegiado de ensino e aprendizagem, vem, de acordo com Jane Paiva (2009, p. 149), “produzindo em grande parte, o analfabetismo e a subescolarização, expulsando dela alunos [...] que não encontram respostas para o que buscam”. Ao acessarem uma instituição educacional, os sujeitos se deparam com o mobiliário, murais, livros, materiais didáticos e até um linguajar, que não é pensado para acolher o sujeito jovem, adulto ou idoso, que são detentores de outros saberes e experiências de vida, mas que não tiveram oportunidades ou possibilidades de estar em uma instituição formal de ensino na infância e na adolescência. A escola com a qual se deparam é, na maioria das vezes, planejada e estruturada para estudantes dessas faixas etárias e não para o trabalhador estudante que irá duplicar a sua

jornada. É uma escola que traduz a exclusão e desfaz o direito de educação ao longo da vida. Assim, o texto constitucional não se efetiva na prática. As escolas se tornam espaços com os quais os sujeitos da EJA não se identificam, pois, seus formatos, via de regra, são excludentes, embutindo preconceitos raciais, de gênero, geracional, social. Nesse contexto há um processo de exclusão da escola, produzido pela omissão do Estado brasileiro.

De acordo com dados divulgados em maio de 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há 11,5 milhões de pessoas, com idade acima de quinze anos, analfabetas no Brasil; o que significa dizer que 7% da população brasileira permanecem ainda alijadas, pelo menos diretamente, dos bens culturais advindos da cultura letrada. Outro ponto que vale a pena sublinhar: a taxa de analfabetismo é inferior à meta de 6,5% do Plano Nacional de Educação de 2015¹.

Importante destacar que os dados referentes à alfabetização tardia no Brasil possuem três aspectos importantes: a) o analfabetismo possui uma geografia: as maiores taxas se concentram no nordeste. De acordo com o IBGE (2019), 14,8% da população nordestina não sabe ler e escrever. Nas demais regiões, tais índices se concentram nas áreas interiores e nas periferias dos centros urbanos²; b) o analfabetismo possui faixa etária e gênero: 19,3% das pessoas do sexo feminino, com idade acima de sessenta anos, permanecem alijadas, pelo menos diretamente, da cultura letrada. Observe que, enquanto a taxa média do analfabetismo no Brasil é 7%, o índice de analfabetismo entre pessoas idosas quase que triplica; c) o analfabetismo possui cor: de acordo com IBGE (2019), o analfabetismo possui mais incidência sobre pretos e pardos, que possuem uma taxa 9,3%, enquanto o percentual de pessoas brancas analfabetas chega a 4,0% da população brasileira. Enquanto a população negra possui uma taxa de analfabetismo acima da média nacional, a incidência de brancos analfabetos é, em termos percentuais bastante inferior.³

Cabe destacar aqui, que estes números se referem ao analfabetismo absoluto, que é definido como a falta de conhecimento do alfabeto ou simplesmente sobre as ausências das habilidades de não saber ler, escrever e assinar o nome. No entanto, é importante esclarecer que tais índices não incluem os chamados analfabetos funcionais, que são aqueles sujeitos que detém a capacidade de escrever e decodificar de maneira mínima, pequenos textos, mas não os interpretam e não realizam operações matemáticas simples. Por fim, há outro grupo de sujeitos, indicado pelas teorias de leitura e escrita, que são denominados iletrados e que não são parte dos dados apontados no parágrafo anterior. Trata-se de estudantes que estão em defasagem de aprendizagem e que são aprovados a outras séries, evidenciando que insucessos iniciais na escolarização são postergados a fases posteriores. Por tudo isso, pode-se dizer que a proficiência na leitura e na escrita é um problema educacional que precisa ser enfrentado pelas políticas educacionais no século XXI e que não está aparente nos índices sobre analfabetismo no Brasil.

1 Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015.html>. Acesso em 31 ago. 2018.

2 Disponível em <https://www.portalt5.com.br/noticias/brasil/2017/12/34946-nordeste-apresenta-maior-taxa-de-analfabetismo-do-brasil-aponta-ibge>. Acesso em 18 set 2021.

3 Maria Clara de Pierro (2010), após contextualizar e avaliar os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE) entre os anos de 2001-2010, concluiu que as metas para a educação de jovens e adultos (EJA) não seriam alcançadas. Além disso, indicava que desafios prioritários desse campo educativo deveriam ser enfrentados pelo novo PNE 2011-2020 nos âmbitos das concepções político-pedagógicas, do financiamento, da formação e profissionalização dos educadores e do regime de colaboração entre as esferas de governo. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300015. Acesso em 18 set. 2021.

Segundo Magda Soares (2016a), as teorias atuais de leitura e escrita ampliam o conceito de alfabetização e cunham o conceito de letramento. Alfabetização é um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, como a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilitam ao aluno ler e escrever com autonomia. Por sua vez, o letramento diz respeito ao processo de inserção e participação na cultura escrita, que tem início na infância, com o convívio com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda vida, com crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo) (SOARES, 2016b). Assim, “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis” e que o ideal é “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (1998, p. 47)⁴.

Afirma Jane Paiva (2009), que por ser dever do Estado a oferta de educação ao longo da vida está, portanto, prescindida a oferta de vagas, mesmo diante da divulgação de que não há demandas para classes de alfabetização na EJA. Muitas são as questões envolvidas quando se tem em mente a pouca procura, pois os sujeitos adiam a matrícula. Não é confortável ser analfabeto, ser das camadas sociais mais pobres, ser parte de mais um grupo de excluídos. Não é e nunca foi uma escolha ser analfabeto. Para Paiva (2009), buscar a escola que os excluiu na condição de analfabetos é mais um fator de humilhação, de se considerar menos. O termo analfabeto é visto socialmente como uma ofensa, usado, não raro, para se referir a alguém que se equivocou em alguma situação.

No entanto, embora tenha se mantido historicamente em patamares vergonhosos, a alfabetização tardia não se apresenta como uma pauta educacional relevante na sociedade civil. No início do século XXI, os debates educacionais, principalmente nas redes sociais, se concentram em questões sem lastro com a realidade cotidiana da escola. Ao construir, por exemplo, falácias educacionais, tais como ideologia de gênero, doutrinação política, e a necessidade de se construir uma escola neutra e sem partido, grupos conservadores buscam desviar os olhares para problemas reais que afetam o campo educacional brasileiro.

Em suas obras clássicas “Educação como Prática de Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”, Freire se debruçou sobre os aspectos políticos intrínsecos ao processo educativo. Para o autor, o processo de alfabetização é, antes de tudo, um processo de humanização, de promoção das potencialidades humanas, tornando possível a vocação ontológica do indivíduo de *ser mais*. Seu oposto, o processo de desumanização, impede, o indivíduo de se constituir plenamente, de se desenvolver em diferentes campos sociais. Com efeito, o processo de desumanização institui o que Freire denomina *ser menos*. Assim, para ele, ensino e educação e educação e política não podem ser pensadas de forma dissociadas. Como destacamos anteriormente, uma das condições para o desenvolvimento humano é a alfabetização. No entanto, tal direito tem sido negado historicamente à parcela expressiva da sociedade.

Na década de 1960, Paulo Freire já havia denunciado o analfabetismo como consequência de uma formação histórica social da sociedade brasileira. Suas abordagens se insurgiram inicialmente contra as formas de alfabetização de adultos do período em que atuou nas campanhas de alfabetização, promovidas pelos governos populistas das décadas de

4 Para maior aprofundamento da distinção entre alfabetização e letramento, cf. SOARES (1998; 2016; 2017a e 2017 b).

1950 e 1960. O autor denunciou o caráter discriminatório de uma série de concepções distorcidas que concebiam o analfabetismo como erva daninha a ser erradicada, como doença contagiosa ou chaga deprimente a ser curada, como vergonha, manifestação de incapacidade, de pouca inteligência e de preguiça. Além disso, o autor chama a atenção para prática de alfabetização mecânica e bancária que prevalecia até aquele momento.

Freire (1981) questiona, assim, as relações de poder que instituem o termo analfabeto, ao longo da história, como um estigma, uma marca que denota ignorância e déficit cultural. As pessoas oriundas das camadas populares não eram discriminadas, até o século XVIII, por não dominarem a leitura e a escrita. Essa situação se altera por volta de 1871, com a reforma eleitoral (Lei Saraiva), que introduziu o voto direto. É um estigma que coloca o sujeito como culpado pelo não saber, uma culpabilização da vítima que elimina a consciência do direito. Assim, segundo Jane Paiva (2009, p. 136), a demanda por classes de alfabetização na EJA “permanece contida pela opressão do próprio estigma, sem que haja cobrança dos benefícios do direito”. Para a autora, assinar com o polegar é a materialização do estigma suscitado pelo analfabetismo. O preconceito contra a pessoa analfabeta persiste historicamente.

Indagando a alfabetizadores de jovens e adultos nos cursos de formação continuada sobre as representações e imagens que a sociedade possui sobre a palavra analfabeto, Galvão e Di Pierro (2012) constatam que o termo continua sendo uma fonte de vergonha e de segregação social.

Ao lado de repostas como “pessoas que não sabe ler e escrever”, “pessoa a quem falta letramento e alfabetização”, “pessoa que sabe menos”, “pessoa que não tem conhecimento”, “pessoa que não compreende alguma coisa” ou “pessoa sem instrução”, vieram muitas outras. Incapaz, incompleto, dependente, perdido, manobrado, cego, coitado, sofredor, despreparado, desumanizado, isolado, alienado, massa amorfa, aquém da sociedade, desinformado, fome, pobreza, classe dominada, exclusão, segregação, sem acesso aos direitos, discriminação (GALVÃO; Di PIERRO, 2012, p. 9-10).

As autoras, ao analisarem os significados, chegam à conclusão que se trata de expressões que buscam, acima de tudo, (des) qualificar o sujeito, definindo-o pela falta e pela carência. Um dos efeitos do preconceito e também do despreparo docente no processo educacional é a infantilização das práticas didático-pedagógicas.

Os estudos de Inês Barbosa de Oliveira (2009, p. 99) são, nesse sentido, elucidativos. A professora investigou, a linguagem utilizada pelas professoras da EJA para se referir ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Ao propor às professoras cursistas que falassem de suas práticas, dos problemas e dificuldades enfrentados, a pesquisadora se deparou com depoimentos semelhantes aos que ouvia no tempo em que ela atuava no primeiro segmento do ensino fundamental, com crianças de 6 a 10 anos. Frases que forneciam indícios de que a mudança de faixa etária e dos históricos de vida não apresentavam mudança na proposta de trabalho. Eis aqui alguns depoimentos de professoras: “A aluna não consegue entender a folhinha”. “Eu mando o dever de casa e eles não trazem”. Para a autora, o fracasso na modalidade está, em parte, relacionado tanto à infantilização do adulto, quanto à tentativa de se reproduzir a matriz curricular destinada às crianças e aos adolescentes.

As práticas pedagógicas que são reprodutoras de culturas, classes sociais e faixas etárias, as quais não pertencem os sujeitos conduzem ao insucesso, com escolaridades descontínuas, favorecendo a que trajetórias sejam interrompidas, mal traçadas e mal percorridas. Ao finalizar o ensino fundamental sem dominar as técnicas de leitura e escrita, permanecem afixados nos sujeitos o conceito da escola como seu não lugar de direito,

exacerbando sentimentos de exclusão, que negam a possibilidade de aspirar por uma sociedade mais justa e que propicie iguais condições de acesso a bens sociais e culturais. Com efeito, além da discriminação em razão da baixa escolaridade, é criado um imenso contingente de invisibilizados sociais que são impedidos de prosseguir para o trabalho formal, pois não alcançam os comprovantes de escolaridade requeridos para tal.

Em seu artigo altamente provocativo “Como erradicar o analfabetismo sem erradicar o analfabeto?”, o palestino Munir Fasher (2004) destaca o processo de alfabetização como algo que, na maioria das vezes, se contrapõem não somente à história, à cultura e a experiência da pessoa em processo de alfabetização, mas principalmente ao saber fazer do indivíduo. Para ele, o processo de alfabetização, em razão do preconceito que se tem em relação à pessoa analfabeta, pode vir a se tornar, se não for bem conduzida, em um instrumento de espoliação cognitiva.

O analfabetismo é produzido no interior da sociedade e tem traços profundos de injustiça e desigualdade.

Cumpra sublinhar que efetivar uma EJA com postura pedagógica que se faça emancipatória possui uma faceta política, um projeto de sociedade e de concepção do indivíduo.

A EJA em perspectiva

De acordo com o IBGE (2018), um quinto da população acima de sessenta anos é alijada de bens simbólicos provenientes da cultura letrada. O mesmo censo demográfico constata que mais de quarenta milhões de brasileiros possuem menos de oito anos de escolaridade. Esses dados nos apontam a EJA, como resposta a grandes dívidas sociais do Estado brasileiro na atualidade.

Entretanto, o desafio de garantir a todos, independente da faixa etária, o direito à escolarização não é ainda um consenso nacional. Como nos descreveu Sérgio Hadadd (1998), existem grupos sociais e políticos que defendem que a EJA não deve ser vista como prioridade nas políticas educacionais, uma vez que o público dessa modalidade já possui uma ocupação e, em muitos casos, já está aposentado. De acordo com essa concepção, em vez de gastar dinheiro público com a EJA, o Estado deveria investir em crianças e adolescentes, entre 6 e 14 anos de idade, pois estes, segundo a teoria do capital humano, poderão, no futuro, contribuir, de maneira mais efetiva, com o processo de desenvolvimento econômico e social do país. Provavelmente, o discurso do Ministro da Educação José Goldemberg em agosto de 1991 seja o que melhor ilustre esse ponto de vista.

O problema de um país é o analfabetismo das crianças e não de adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização (...). Vamos concentrar recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos o analfabetismo desaparece (BELSIEGEL, 1997, p. 32).

Trata-se, pois, da perspectiva que se assenta sobre os princípios da visão neoclássica que diz que a educação tem um valor econômico. Em linhas gerais, esse paradigma afirma que trabalhadores com maiores níveis de escolaridade são mais produtivos, ou seja, indivíduos, com habilidades e conhecimentos escolares possuem maior produtividade, elevando a receita e riqueza do país. Os recursos destinados à escolarização de pessoas adultas e idosas são vistos como desperdícios de dinheiro público, embora neguem um direito constitucional estabelecido. Os modelos baseados na qualidade e no mérito utilizados e

os problemas da educação são reduzidos a problemas técnico-gerenciais. Desta maneira um Estado regulador vem mercantilizando materiais pedagógicos e maneiras de ensinar e administrar, o que modifica a formação tanto dos estudantes quanto dos docentes.

Nossa Constituição Federal de 1988 aponta um ideal universalista de cidadania social, mas as políticas sociais ainda se apresentam distantes desta efetivação. Assim, para que se reduza os índices de analfabetismo no Brasil, temos que superar a agenda neoliberal, que transforma a educação em mercadoria, em vez de um direito humano fundamental.

Considerações finais

Um processo de alfabetização inclusivo, reflexivo e problematizador se afasta, em primeiro do lugar, dos preconceitos que pairam sobre a pessoa adulta analfabeta em uma sociedade grafocêntrica, eliminando a culpabilização da vítima; em segundo lugar, procura se distanciar da infantilização de práticas educativas; em terceiro lugar, tenta assumir uma educação dialógica, problematizadora e emancipatória, tal como descrito por Freire (2011, p. 44): “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo”.

Conquanto ainda hoje ocupe uma posição marginal nas propostas de formação de professores e professoras da Educação Básica, a EJA pode ser considerada uma modalidade imprescindível, tanto para o processo de democratização da sociedade brasileira quanto para a promoção da dignidade humana, por três razões, quais sejam: 1) porque toma como ponto de partida a reparação de uma dívida social histórica do estado brasileiro, que não assegurou às gerações anteriores um dos principais direitos sociais: a educação escolar. Como já enfatizado, o domínio da leitura e escrita é, dentre outras práticas sociais e culturais, condição para o acesso pleno aos eventos de letramento, às novas tecnologias e à participação efetiva no campo social e político; 2) porque os sujeitos aos quais se destina o fazer pedagógico da EJA são, em sua maioria, pessoas que estão inseridas em situação de exclusão e vulnerabilidade social. Residindo, em grande parte, nos meios rurais, nas periferias, aglomerados, vilas e favelas. São os sujeitos da EJA compõem grupos sociais que são invisibilizados por uma sociedade que possui ainda características segregadoras e elitistas; 3) porque se trata de uma modalidade que busca se distanciar das práticas educacionais destinadas às crianças e adolescentes, focalizando as dimensões formadoras da vida adulta, em suas especificidades, o que implica em um notável redimensionamento da prática educativa. Em vez de os conteúdos serem o eixo vertebrador do currículo da EJA, o foco está nos próprios sujeitos em suas experiências e conexões com os contextos mais amplos. Assim, seus anseios e expectativas, seus projetos de vida e seus significados e visão de mundo são elementos fundantes e norteadores da proposta educativa da EJA.

A educação de modo geral é um direito inerente aos seres humanos, independente da faixa etária. Em uma sociedade complexa e em transformação, o acesso aos saberes sistematizados torna-se necessário para o desenvolvimento pleno da cidadania. Nessa concepção, a EJA é vista não de maneira pragmática, como nos querem fazer crer as políticas de cunho neoliberal, tendo em vista que a modalidade não tem por intuito apenas garantir uma melhor ocupação profissional de seu público. Seu objetivo é mais abrangente. Ao promover a escolarização de adultos, a sociedade está, indiretamente, investindo em crianças e adolescentes. Com maior escolaridade, os pais podem, entre outras ações, contribuir para a prevenção de doenças, estimular o diálogo, combater a cultura da violên-

cia e auxiliar os filhos em suas atividades escolares. Nesse sentido, ao assegurar o direito a um processo de alfabetização inclusivo e emancipatório, o Estado brasileiro estará contribuindo para redução das desigualdades sociais, bem como para promoção da cidadania, justiça social e desenvolvimento social.

Referências

BEISIEGEL, Celso Rui. **Paulo Freire: elementos para uma para a discussão do tema Pedagogia e Antipedagogia**. Educação e Sociedade, Campinas, n. 3, ano I, p. 37-43, maio 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 27ª ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 60º ed.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural Para Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 3ªed,

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FASHER, Munir. Como Erradicar o Analfabetismo sem erradicar os Analfabetos? **Revista Brasileira de Educação**: n 24,2007.

GALVÃO, Ana Maria; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: M Edições, 2012. 2ª ed.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Distrito Federal, Brasília: MEC/INEP/COMPED. 2002. 140p. (Série Estado do Conhecimento, 8)

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.) **Educação de jovens e Adultos**, Petrópolis: DP et Alii, 2009, p. 96-107.

PAIVA, Jane. **Os Sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos**. Rio de Petrópolis, RJ: DP et Alii; 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um estudo em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2016b.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017.

A ESCRITA DE NARRATIVAS DOCENTES NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jane Marchon Cordeiro Celestino

Professora-coordenadora-pesquisadora-narradora, constituída pelas histórias de “vida-formação”¹ que me atravessam. Hoje, mestranda do Programa de pós-graduação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ. Integrante do Grupo de Pesquisa-Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Etnicorraciais (ALMEFRE), coordenado pela Professora Dra. Mairce Araújo da Silva. Trabalho no município de Itaboraí² onde me fiz professora, coordenadora pedagógica e desde 2012 componho a Coordenação da Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação. Lugar de tensões, disputas, mas também de oportunidades para tecer diálogos potentes com a escola, professoras³ e crianças. E neste trabalho apresento a escrita de narrativas docentes como proposta de formativa das professoras da Educação Infantil no município de Itaboraí.

Meus diálogos com as professoras dos 22 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e das 48 escolas, com turmas dessa primeira etapa da Educação Básica, iniciam-se em 2012 e desde então acontecem a partir das visitas cotidianas nas/nos escolas/CEMEI, localizadas(os) nos 7 distritos do município de Itaboraí, mesclados entre bairros rurais e urbanos, com uma diversidade de *espaçostempos* e demonstram que os fazeres das professoras não se dão da mesma forma, além das subjetividades das crianças, famílias e das próprias professoras que configuram seus grupos de trabalho. Mas são nos encontros marcados com dia e hora em nossas agendas, nas formações continuadas oferecidas pela rede municipal em horário de trabalho que sou provocada por suas narrativas.

As narrativas das professoras da Educação Infantil promovem num profícuo diálogo, que nos move ao “pensarfazer” as práticas cotidianas com as crianças como movimento formativo tecido entre pares.

Ao narrarem as professoras levantam questões sobre suas práticas pedagógicas com as criança e seus processos formativos. Também revelam do seu ainda não saberfazer na compreensão de que se pode aprender também quando não se sabe. Nesse que alinhávamos os encontros formativos concebe a professora como sujeito de sua formação, “como aquele que se define não por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura, mas aquele que vai além dos manuais de instrução e modelos” (LARROSA, 2002, p.19). As narrativas promovem um movimento reflexivo de (auto)formação docente.

Nesses “entrelugares” de professora-coordenador-pesquisadora-narradora encaminho uma investigação ações no movimento de conhecer e produzir com as professoras.

1 As palavras usadas no texto, juntas e entre aspas, referem-se ao campo dos estudos do cotidiano, que tem entre outras, as professoras Nilda Alves e Regina Leite Garcia como as principais referências. A professora Nilda Alves justifica a opção em seu texto “Sobre as razões das pesquisas do/nos cotidianos”, 2007.

2 O município de Itaboraí pertence à Região Metropolitana do Rio de Janeiro e sua população, conforme estimativas do IBGE de 2020, era de 242 543 habitantes.

3 O termo “professoras” no feminino por entender que estas são maioria na rede de Itaboraí e na educação de maneira geral. Os dados trazidos por Motta (2018) confirmam que a rede municipal de Itaboraí, no segmento da Educação Infantil é composta majoritariamente por mulheres.

Assim, apoiada no conceito de investigação-formação, apresentado por ARAÚJO (2018), como um diálogo entre universidade-escola básica, que se caracteriza por investigações, pensamentos e práticas de

(auto)formação docente, em uma perspectiva dialógica e reflexiva tensionadora de lógicas e proposições que, historicamente, tem reservado ao docente o papel de mero coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, relegando-o ao lugar de quem *aplica* o conhecimento produzido por outrem. As interlocuções com professores e professoras tem nos permitido afirmar que os conhecimentos e as experiências produzidos a partir da prática cotidiana são peças-chave no movimento de reinvenção da escola. Uma escola que se encontra hoje, mais do que nunca, sob a égide de políticas colonizadoras fortemente alinhadas às necessidades do chamado mercado global (ARAÚJO, 2018, p. 261).

Propomos a formação da professora da Educação Infantil, a partir de suas narrativas numa dimensão reflexiva. E nessa perspectiva, as professoras ao compartilham as narrativas das experiências cotidianas nas interações com as crianças, num *espaçotempo* que convoca a escuta, a partilha e a formação entre pares, que em Nóvoa (1996) considera

a formação não construída por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Pois como narra Carolina, professora da Rede Pública Municipal de Itaboraí, que atua com o grupo de crianças de 4 anos: “ a gente estuda, conclui o ensino médio, faz faculdade e mesmo assim, quando chegamos na escola, a gente acha que não sabe nada” (Formação continuada, 2020). A narrativa de Carol, traz um inacabamento, que aponta para a necessidade de aprender a partir do seu próprio “saberfazer” em diálogo com os saberes acadêmicos.

A discussão sobre a formação das professoras de crianças da Educação Infantil, é recente, pois historicamente a professora de crianças pequenas era considerada como a “educadora nata” (ARCE, 1997, p. 2), aquela mulher idealizada, que para exercer as práticas de cuidar e educar crianças pequenas, e não necessitava de uma formação adequada. Visto que esta função se estabelece após a revolução industrial, com a chegada da mulher ao mercado de trabalho com uma visão de assistência e custódia (KUHLMANN, 2001).

Pesquisadoras como Arce (1997), Kramer (1999; 2005), Rocha (1999) e Ostetto (2006), apontam em suas pesquisas, a necessidade de considerarmos a formação da professora da Educação Infantil, como um caminho para construção da identidade docente. A formação das professoras, passou a ser considerada a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988 e 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao reconhecerem a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica (BRASIL, 1996), assim a formação passou a configurar-se a partir das orientações contidas na legislação e com as particularidades desta etapa da Educação básica, pois como nos esclarece Rocha (1999, p. 69):

o trabalho com crianças pequenas sinaliza uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a importância de se discutir sobre o que deve ser contemplado na formação dos professores.

Ambas as leis trouxeram contribuições importantes para a política da Educação Infantil no que tange a formação das professoras desta etapa da educação básica. Porém, a iden-

tidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. Refletir sobre a prática e confrontá-las com suas referências teóricas, amplia a formação da professora através do movimento de ação-reflexão-ação, uma formação pensada dentro da profissão (NÓVOA, 1997), a fim de promover mudanças e transformações.

As escritas de narrativas docentes das experiências do vivido como produção de conhecimento na compreensão que a experiência humana pode ser expressa em forma de narrativa, no sentido de “intercambiar experiências” (BENJAMIM, 1994), possibilitam a reflexão a partir da própria escrita, quanto ao direito à palavra e ao dizer (ARAÚJO; MORAIS, 2013, p.138). Pois escrever é preciso, como ato político e de coragem quando somos convocadas por (FREIRE, 1996) e porque escrever é fazer história (PRADO, SOLIGO, 2015) é contribuir com as histórias formativas de outras professoras.

Em março de 2020, devido a pandemia da COVID-19, foi preciso e urgente procurarmos outros jeitos e outros modos de continuarmos os encontros de acolhida e formação. Diante das inúmeras dúvidas trazidas pela pandemia e tempos pandêmicos e nebulosos nas políticas para educação, uma coisa era certeza. Era preciso ouvir as professoras!

Iniciamos os encontros que chamamos de “Telas de Conversa” pelo aplicativo *Meet*, onde nos encontrávamos mensalmente e fomos constituindo também em modo virtual as escritas de narrativas docentes como dispositivo de formação da professora de Educação Infantil, “defendendo a ideia de que é fundamental que os saberes da experiência sejam resgatados e postos em diálogos com o conhecimento científico” (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015).

Para Ana, uma das professoras participante das formações “a escrita de narrativas enriquece o momento de formação individual e coletiva, protagonizando experiências pedagógicas de um fazer docente crítico e revelador de potências dialógicas”. Assim, diante do exposto por ela, entendemos que os encontros entre professoras que compartilham narrativas sobre práticas cotidianas, favorecem e fortalecem a emancipação intelectual das professoras, pois não há ali uma hierarquização de saberes (RANCIÈRE, 2015): todas aprendem com todas, numa formação partilhada.

Ano a ano, as formações ganham novos sentidos e configurações, a fim de contemplar o grupo de professoras que vem participando dos encontros e as novas professoras que entram a partir de concursos. Já as professoras contratadas, embora assíduas nas formações, não seguem por muito tempo com o grupo da Educação Infantil, pois, nesses tempos em que se tentam fragilizar os grupos de profissionais da Educação, além de outros aspectos, o contrato temporário é prática recorrente dos governos para a descontinuidade dos processos formativos e desvalorização desse grupo.

Entendemos que para tornar-se professora da Educação Infantil, não basta apenas uma formação inicial e teórica com domínio e competência técnica, mas, uma formação continuada que proporcione vivenciar a prática que surge no contato diário com as crianças. Sobre isso, (OSTETO, 2006) aponta que: A formação continuada do professor da infância pressupõe, portanto, caminhos de autoconhecimento e deve ser encarada como uma jornada rumo a sua identidade profissional. Daí a importância de uma formação centrada (CANÁRIO, 2005) no saberfazer da professora, que mobilize reflexões sobre os processos formativos que se dão no cotidiano escolar, processos que vão constituindo-a como professora, em um movimento de ação-reflexão-ação.

Contribuindo para romper com perspectivas que entendem formação como instrução ou capacitação da professora, compreendendo esta como replicadora de técnicas e me-

metodologias, criadas ao largo da escola cada vez mais fortalecidas com as políticas atuais, nos encontros formativos, as narrativas que emergem durante as conversas devolvem às próprias docentes a dimensão de suas palavras, como potência para construção de seus próprios processos formativos, aos quais não se pode furtá-las de viver. Tornam-se sujeito da experiência, aquele que vai além dos manuais de instruções e modelos, (LARROSA, 2002). Sobre isso, uma outra professora participante dos encontros complementa; “com as inquietudes e incertezas de toda a professora que questiona a própria prática e faz reflexões importantes para uma autonomia pedagógica”.

Uma das questões que tem nos mobilizado na pesquisa é: Que possibilidades e/ou impossibilidades narrar as práticas e refletir sobre elas no espaço-tempo dos encontros formativos, traz para a formação e ação pedagógica das professoras? Ainda para a primeira professora citada, “narrar é o processo que nos move para o caminho da reflexão e da troca de saberes, uma proposta potente que nos desestabiliza, mas ao mesmo tempo nos leva adiante”. Assim, as experiências formativas têm considerado as narrativas, das professoras sobre as maneiras de fazer, de pensar o próprio fazer, como alternativas democráticas de formação. Sobre narrar o próprio fazer, a segunda professora citada, nos conta da oportunidade de “questionar-se sobre a própria docência, construindo certezas provisórias, ponto de partida para mudança de ação cotidiana e práticas repetitivas”.

Assim, na contramão de uma formação para ou sobre professoras, seguimos na defesa das narrativas docentes, como processo reflexivo e emancipatório na formação pessoal, profissional e identitária da professora da Educação Infantil, Pois quando nos colocamos a ouvir o que os praticantes docentes têm a dizer sobre sua prática, interessa mais o que dizem do que aquilo que eventualmente gostaríamos de ouvir (ALVES, 1998). Assim, este trabalho desenhou uma experiência formativa que tem um olhar não sobre a professora, mas uma formação com que propõe a narrativa das professoras como palavra dita por quem vive a experiência da/na docência e pretende buscar caminhos para pensar a formação das professoras da Educação Infantil como *praticantes pensantes* (ALVES, 2007), de modo que quando narram o seu fazer, esta narrativa tenha sua importância. Assim, o sentido maior deste trabalho seja, talvez, apresentar a ruptura com a dicotomia ao tratar o pensar e o fazer docente.

Referências:

ALVES, Nilda. **Sobre as razões da pesquisa do/nos/com**. Revista Teia, Rio de Janeiro: PRO-PED/UERJ, v4, p. 1-8, 2007. Disponível em: www.revistas.proped.pro.br.

ARAÚJO. **Com a roupa encharcada e a alma repleta de chão: processos formativos entre redes e coletivos docentes**. In: In: SANGENIS, L. F. C.; OLIVEIRA, E. F. R.; CARREIRO, H. J. S. **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina**. Rio de Janeiro, Editora: EdUERJ, 2018.

ARAÚJO, M. DA S.; MORAIS, J. **Memoriais e escritas de si: as narrativas (auto)biográficas como processo formativo**. In: PEREZ, C. L. V. (ORG.) **Experiências e narrativas em educação**. Rio de Janeiro, Editora: EDUFF, 2016. p. 211 – 232

ARAÚJO, M. DA S.; MORAIS, J. In: **A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente**. In: **Interfaces da Educação**, Parnaíba, v.4, n.10, p. 135

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, 2001.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas. As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta, 2008.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGANÇA, pesquisa formação **narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras** teorico-metodológicas. In: **VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica UNICID** – São Paulo – 17 a 20 de setembro de 2018 Anais VIII CIPA – ISSN 2178-0676

BRASIL, Constituição (1988), **Constituição Federativa do Brasil**: 1988-texto constitucional de 5 de outubro de 1988 adotadas pela emenda Constitucionais de n.1 de 1922, a 42, de 2003, 22ª edição, Brasília.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9.394/96. 1996.

KRAMER, S. **Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões**. In: **MACHADO, M. L. A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

KRAMER, S. **O papel social da Educação Infantil**. Enviado convite para a Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge Bondía. **Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência**.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, jan/abr.2002, n.19, p.20-28.

LIMA, M. E. GERALDI, GERALDI. **O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, 2015.

NÓVOA, António, coord. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

_____, António. **A formação de professores e formação docente**. In: NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa NÓVOA, António. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.Lisboa, 1992. p. 27

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Partilhando experiências de estágio. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de Formação**: quando as memórias narram a história da formação.... Unicamp. 2008. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf> Acesso em: 10 set 2020.

ROCHA, Eloisa Arcires Candal.: **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Núcleo de Publicações, CED/UFSC (Série tese: 2). 1999.

Sites:

Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/itaborai.html>

“VIVIOGRAFIA” E TEMATIZAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA PESQUISA NARRATIVA NO CAMPO EDUCACIONAL

Láís Lemos Silva Novo Pinheiro
Helena Amaral da Fontoura

Uma proposta para pesquisa narrativa

Trabalhar com narrativas oportuniza lugares de fala diferentes dos convencionais e, para isso, requer sensibilidade. No rol das ciências acadêmicas e canônicas, algumas vezes a pesquisa narrativa é vista como menor e subjugada justamente por seu lado mais sensível e subjetivo. Contudo, enganam-se os que pensam assim, faz-se necessário romper com esse paradigma hermético e conceber todas as potencialidades que a pesquisa narrativa proporciona, principalmente para o campo educacional. Para tanto, este estudo apresenta possibilidades para desenvolver pesquisas narrativas a partir do diálogo entre o conceito teórico-metodológico insurgente de “Viviografia” (PINHEIRO, 2021) e a metodologia da Tematização já mais conhecida na área (FONTOURA, 2011).

A “Viviografia” desarruma certos conceitos pré-determinados da ciência tradicional, desterritorilizando algumas noções convencionais e a metodologia da Tematização ilumina densidades temáticas de relevo para a área estudada. A pesquisa narrativa trabalha o lado emancipatório da identidade e possibilita processos autorais. Espera-se, com isso, dar a ver fragmentos do cotidiano, verdadeiras crônicas da vida interior, da vida real e pluralizar narrativas que inspiram, ensinam e (trans)formam. O intuito, portanto, é partilhar uma proposta que busca colaborar para o desenvolvimento de pesquisa narrativa (CONNELY; CLANDININ, 1990) e dinâmicas subjetivas em contextos de formação em estudos sobre produção de significados.

Narrativa é fenômeno, é produção que se faz no momento vivo da interação e da enunciação, não está acabada, emerge na ação. A pesquisa desenvolvida por Pinheiro (2021) é entendida como deslocamento, vai se constituindo no caminho e apresentando lampejos epistemo-“viviográficos”. Para as autoras do presente texto, a narrativa é entendida tanto na sua dimensão epistemológica, quanto nas suas possibilidades metodológicas, em que histórias de vida, memórias e diálogos se constituem ferramentas de análise interpretativa realizada por meio da metodologia da Tematização de Fontoura (2011).

Connely e Clandinin (1990) expressam que professores e estudantes são narradores e personagens de suas próprias histórias e também das histórias de outros. “A narrativa que cada um faz de sua vida deve poder torná-lo ‘o sujeito’ e ‘o autor’ de sua própria história” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 55). Foi a partir desse pensamento que surgiu o termo “referências viviográficas” cujo nascimento e conceituação antecedem a constituição da “Viviografia” enquanto fundamento teórico-metodológico. Tal termo emergiu justamente da reflexão sobre pressupostos canônicos e certas postulações acadêmicas, em associativas ponderações sobre referências bibliográficas. A partir da análise lexical e semântica destas últimas, veio a proposta das referências “viviográficas”, na tentativa de dar conta do que julgava carecer nas bibliográficas. O intuito é o de reconhecer a vida em toda sua amplitude, complexidade e parte integrante dos processos de pesquisa, e principalmente as valorosas contribuições dos próprios a(u)tores envolvidos nesses processos.

Cabe informar que foram os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que permitiram o desabrochar desse conceito insurgente. São eles a inspiração e os inspiradores do

que se tornou referência “viviográfica” e, posteriormente, a “Viviografia”, um embasamento por experiência, a partir das narrativas de vida e formação. Todavia, entende-se que, embora a “Viviografia” tenha nascido direcionada ao público da EJA, essa é uma conceituação que foi tomando forma e se expandindo, podendo abarcar outros cenários de forma abrangente e não restrito à EJA. Insurge, pois, um conceito teórico metodológico-“viviográfico” em potencial no âmbito das pesquisas (e que o transcende) em associação a uma metodologia de análise em conformidade com os pressupostos narrativos, a Tematização.

Breve relato de experiência de uma pesquisa narrativa delineada pela Viviografia e pela Tematização

A cargo de exemplificação do já experienciado por meio do diálogo entre *Viviografia* e Tematização com vias a fazer pesquisa narrativa, tem-se o estudo em desenvolvimento no âmbito de doutorado em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ da orientanda que vem elaborando a *Viviografia* (PINHEIRO, 2021) juntamente com sua orientadora que criou as bases da metodologia da Tematização (FONTOURA, 2011).

A pesquisa em tela é direcionada aos alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental da EJA de uma escola pública do município de São Gonçalo/RJ e tem por objetivo demonstrar as potencialidades de referências advindas das vivências desses alunos, reconhecidos como referências *viviográficas*, a partir de narrativas de memórias inspiradas pela literatura. As histórias de vida e a memória entendida como função social (BOSI, 1994) são valorizadas, uma vez que os discentes da EJA transbordam experiências que mobilizam saberes em partilha e que se (trans)formam em inspiração, referência e aprendizagem coletiva.

Dessa forma, vêm sendo realizados Círculos de leitura (COSSON, 2014) e oficinas artístico-literárias, com leituras coletivas de textos curtos da literatura, devido ao tempo disponível de hora-aula, como poemas, contos e crônicas de temáticas memorialísticas, a saber: “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros; “Saudade”, de Guimarães Rosa e “A casa materna”, de Vinícius de Moraes. Intencionando aproximar a realidade dos alunos e as aprendizagens oriundas das leituras, são realizadas oficinas artístico-literárias de “elaboração de cartas e cápsula do tempo” (escritas de cartas auto endereçadas encapsuladas e lidas somente ao final do semestre, revelando escritas de si e para si); “#TBT: contação de histórias e *flashback* fotográfico” (lembranças fotográficas que impulsionam narrativas de memórias) e “O canto da EJA no centro” (a chamada “Viviosonografia”, pensando na ideia de se captar as histórias de vida por meio da música, das escolhas das trilhas sonoras da vida de cada um).

Para tanto, este estudo, aqui relatado, de cunho “viviográfico” e que considera os princípios qualitativos, se desenrola pela tessitura das contribuições das referências bibliográficas da área, como Arroyo (2005), Freire (1989; 2003), Ecléa Bosi (1994), Josso (2010), Cosson (2014), Fontoura (2011), e das referências *viviográficas*, ou seja, os próprios a(u)tores da pesquisa, os alunos da EJA, com narrativas que se enredam e se entrelaçam nas tramas e nos dramas da vida real. Espera-se que, por meio da leitura seja possível inspirar narrativas discentes acerca de suas vivências, promovendo letramento literário e autoria no desenvolvimento da “Viviografia”, ou seja, na defesa da importância das narrativas orais e escritas das histórias de vida e memórias dos alunos para sua formação dentro e fora do espaço escolar, com *status* de referências “viviográficas” e para estudos na área.

Assim sendo, as narrativas e experiências dos alunos são apresentadas não apenas como resultados da pesquisa, mas também como fundamento teórico-“viviográfico” que justifica e embasa a própria pesquisa construída e escrita junto com os alunos da EJA em processos emancipatórios de identidade. Os alunos não se tornam objetos ou sujeitos da pesquisa, mas atores e autores. A docente-narradora-pesquisadora, a partir de sua própria narrativa impregnada de novos sentidos, expõe e analisa as narrativas dos alunos da EJA através da Tematização (FONTOURA, 2011), e também faz uso das mesmas como citações, epígrafes e fundamentação de ordem *viviográfica* para embasar a própria escrita da pesquisa como um todo e não somente na parte referente às aplicações pedagógicas e aos resultados.

Viviografia e Tematização em diálogo

Convém advertir de antemão que não há a pretensão de “inventar a roda”. Tanto a “Viviografia” quanto a Tematização são, de fato, conceitos insurgentes, porém não se tem a ilusão de serem completamente novos/vanguardistas. Acredita-se no resultado das experiências compartilhadas, da polifonia científica e das inter-relações ao longo da vida acadêmica e pessoal.

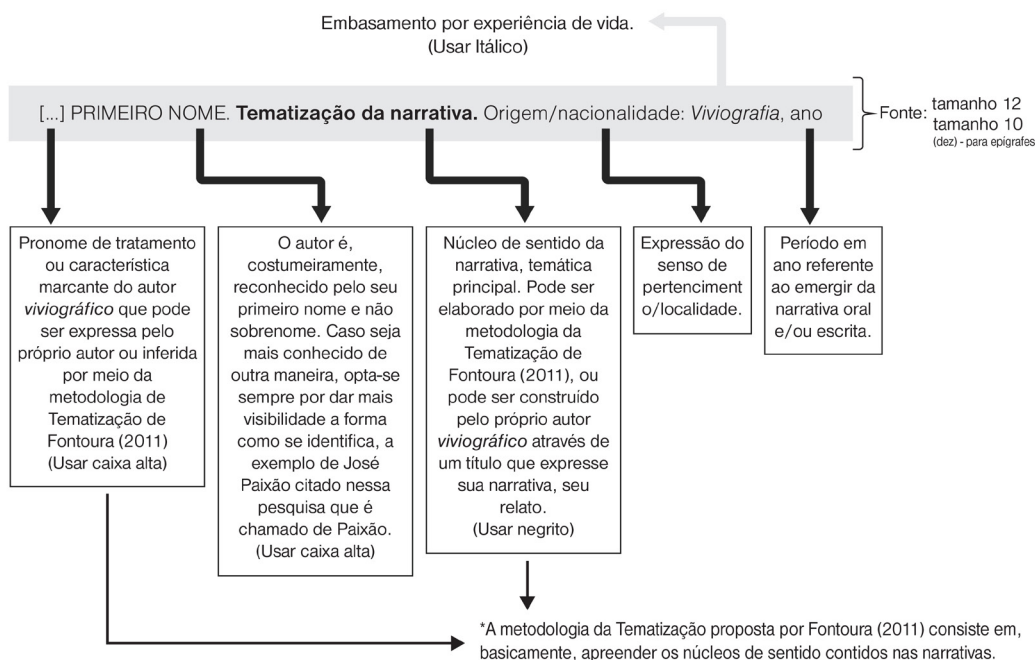
O conceito de “Viviografia” trata justamente da temática da vida, das vivências e das experiências que guardam aprendizagens e ensinamentos coletivos. É a escrita da vida e a vida inscrita no chão da escola e valorizada. Diferentemente das então conhecidas referências bibliográficas, tem-se as referências “viviográficas” que são um embasamento por experiência de vida, valorizando as contribuições dos envolvidos na pesquisa. No caso já experienciado, são consideradas as colaborações dos alunos da EJA, por meio de suas narrativas de memórias inspiradas pelo literário (PINHEIRO, 2020a; 2020b; 2021). Uma vez reconhecidos como referenciais “viviográficos”, escolheu-se como forma de representação em epígrafes e em citações um formato similar ao bibliográfico em termos estruturais, porém com algumas características próprias da “Viviografia”. Optou-se por dois estilos de referências:

I. Referências completas:

Utilizadas em citações longas (mais de três linhas) representadas fora do corpo do texto, com recuo de 4 cm e espaço simples. Esse modelo segue o padrão bibliográfico da ABNT, no entanto, na “Viviografia”, as epígrafes também se enquadram na estrutura das referências completas, com intento de conceder maior visibilidade e destaque ao autor “viviográfico”.

A citação em si fora do corpo do texto segue com alinhamento justificado, fonte normal e de tamanho 12 (doze), diferente das bibliográficas que usam tamanho menor (onze), as “viviográficas” são incorporadas no mesmo tamanho de letra do resto do texto corrido, conferindo o mesmo destaque já que são parte integrante do mesmo. Já as epígrafes são escritas em fonte itálico e de tamanho 10 (dez), com alinhamento à direita. O estilo da letra segue o padrão da escrita do texto (no caso desse estudo *Times New Roman*), podendo as epígrafes assumirem outros estilos à escolha do pesquisador.

» Modelo de referência “viviográfica” para citações fora do corpo do texto e epígrafes:

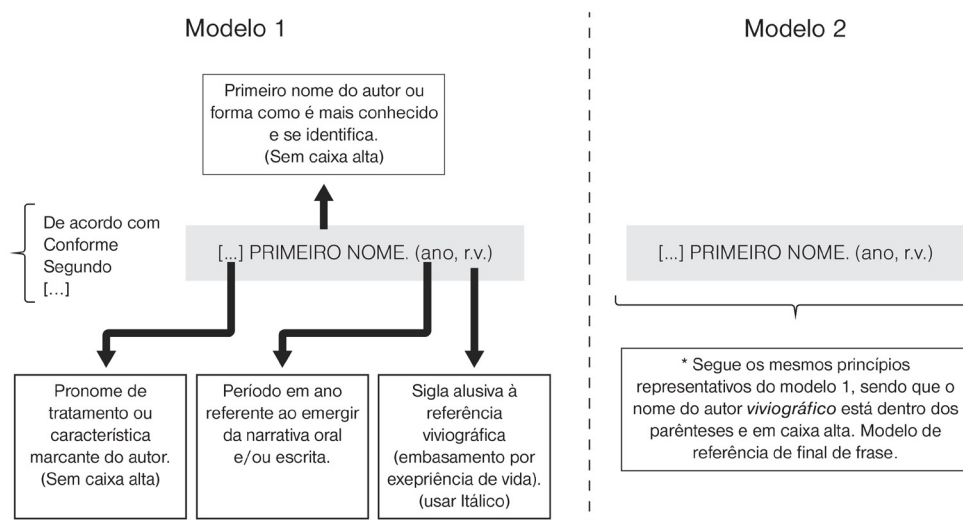


II. Referências reduzidas:

Utilizadas em citações de até três linhas, no corpo do texto, entre parênteses com nome do autor “viviográfico” (se dentro dos parênteses, em caixa alta e fora dos parênteses, sem caixa alta), seguido do ano e, para diferenciá-las das referências bibliográficas, acrescenta-se a sigla *r.v.* em itálico ao final, em alusão à palavra referência “viviográfica”.

Podem apresentar-se, portanto, em dois modelos, ambos acompanhando o estilo e o tamanho da fonte principal do texto, com exceção da sigla (*r.v.*) que, como já apontado, fica em itálico.

» Modelos de referência “viviográfica” para citações no corpo do texto:



» Exemplos contidos na tese de doutorado aludida acima:

<p>EPÍGRAFES</p> <p>Ter boa memória não é decorar, é vida vivida lembrada mesmo que não seja tão boa. (SENHOR MAURO. Minha voz é canto. Carioca: Viviografia, 2021)</p>
<p>CITAÇÃO NO CORPO DO TEXTO (modelo 1 de referência reduzida) e CITAÇÃO NO CORPO DO TEXTO (modelo 2 de referência reduzida)</p>
<p>Desta maneira, a professora também acaba por relatar sua história e refletir ante sua prática (NÓVOA, 1995), pois como afirma Jorge William (2020, r.v.) o professor cria a atividade e também acaba participando junto com os alunos, ou seja, não é um mero observador. Fontoura (2019, p. 264-265) colabora com o pensamento de Jorge William (ibidem) acrescentando que “a narrativa se constitui numa possibilidade de contar o caminho e ao mesmo tempo um caminhar novo por entre as experiências vividas”, e isso se aplica tanto às atividades realizadas em sala de aula, quanto à elaboração da presente narrativa de pesquisa. [...] Portanto, para além da poesia, importa também a coesia da vida. A vida tal como ela é, “a vida como o barro do chão que eu piso” (JORGE WILLIAM, 2020, r.v.).</p>
<p>CITAÇÃO FORA DO CORPO DO TEXTO (modelo de referência completa) e CITAÇÃO NO CORPO DO TEXTO (modelo 1 de referência reduzida)</p>
<p>De acordo com Simson (2003), a memória é a capacidade humana de reter os fatos e as experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos, como a voz, a música, as imagens e os textos. O Prefaciador Dejean (2021, r.v.) corrobora ao narrar que:</p> <p style="padding-left: 40px;">A memória fica mais no coração do que na cabeça. É impossível esquecer todas as aprendizagens e ensinamentos conquistados durante o período escolar, especialmente, o período de retorno escolar depois de tanto tempo longe dos estudos. Os professores, as aulas, os trabalhos como o show de talentos que participei com minha música, tudo isso ficará para sempre na memória do meu coração. (PREFACIADOR DEJEAN. EJA, a esperança de quem não tinha mais esperança. Do mundo: <i>Viviografia</i>, 2021)</p> <p>Paixão (2021, r.v.), por sua vez, conta que as memórias explicam muito do agora e que a história de vida justifica algumas atitudes futuras. Ele diz que se fosse contar toda a história da sua vida daria um livro enorme e que essa história, que apresenta vários episódios de dificuldades, explica o porquê de ter abandonado os estudos, mas também explica quem ele se tornou, quem ele é. Paixão (2021, r.v.) voltou a estudar “porque sentia falta de aprender” e acrescenta que “seu tempo foi outro e que hoje em dia está tudo diferente”</p>

A justificativa para a escolha do primeiro nome na citação partiu da percepção dos próprios alunos de serem reconhecidos pelos demais por seu primeiro nome (ou até apelido) e não pelo sobrenome que, segundo eles, não confere a identidade desejada (muitos renegam ou desconhecem a própria família). Foi a partir dessa percepção que se optou também pela introdução de um pronome de tratamento ou característica marcante do autor *viviográfico* antes de seu primeiro nome, conferindo representatividade ainda maior.

Entende-se que não necessariamente ou explicitamente alguém que lê uma citação *viviográfica* vá utilizá-la enquanto referência por experiência de vida em outra(s) pesquisa(s). Contudo, ainda assim, o ensinamento e os sentidos transmitidos poderão constar em outros escritos. Só isso já terá valido a pena. Mais do que a experiência da escrita, importa a escrita da experiência vivenciada. Para Josso (2010), falar das próprias experiências formadoras é contar a si mesmo, sua história e qualidades pessoais e socioculturais, valorizando o vivido. Ao retomar os estudos sobre a globalidade da pessoa realizados por Franco Ferrarotti e Edgar Morin, Josso (2010, p. 60) ressalva a relevância e a necessidade de se considerar “o ser humano como um sujeito-ator singular-plural de sua vida, capaz de ser um interlocutor ativo, inclusive ator num processo de pesquisa [...]” Assim, ratifica-se a instauração das referências *viviográficas*, interlocutores ativos, atores sujeitos-plurais de suas vidas e de pesquisas. Conforme aponta Bosi (1994, p. 413), “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. [...] pertencer a novos grupos nos faz evocar

lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual”.

A “Viviografia” não é tão somente uma escrita como forma de resistência na vida, é também uma maneira de promover autoria. Não se pretende dar voz aos alunos ou professores ou colaboradores escolares em geral, uma vez que a voz já lhes pertence e lhes é por direito, mas sim permitir o desenvolvimento da autoria e o reconhecimento dessa contribuição enquanto material e dispositivo teórico-“viviográfico” que fundamentam pesquisas acadêmicas e que propõem mudanças de perspectivas no âmbito educacional de possibilidades de escuta para realização de intervenções. Assim, as narrativas se transformam em referências “viviográficas”.

Nem sempre as bibliografias recomendadas se adequam a realidades pesquisadas, seja por serem muito genéricas ou muito específicas a contextos particulares de escrita e até mesmo de localizações espaciais. Já uma “Viviografia” recomendada, espera-se que seja algo mais direcionado, mais próximo e experienciado pelos próprios envolvidos no processo. Como esclarece Delory-Momberger (2012), nós percebemos nossa existência enquanto narramos nossas experiências e histórias de vida. É de suma relevância se considerar as experiências da vida como oportunidades de formação pessoal.

Importa elucidar que não existe dicotomia ou relação binária entre referências bibliográficas e referências “viviográficas”. Estas podem acabar se tornando aquelas, até mesmo algumas referências bibliográficas já existentes podem expressar referências de vida, de experiências e memórias e, portanto, virem a ser referências “viviográficas”. A questão que se impõem é o reconhecimento da relevância de referências advindas das experiências de vida não apenas de teóricos e autores já conceituados, mas também e principalmente das contribuições dos próprios envolvidos na pesquisa e a quem ela se direciona. Então, pode uma referência bibliográfica ser “viviográfica?” Sim! Só não pode se transfigurar para tentar atingir *status* científico. A teoria e o método não devem sobrepujar a vida, até porque a vida não segue métodos específicos, ela é fluxo permanente de impermanências.

Tal qual a vida, as narrativas também seguem um fluxo não linear e para melhor entendê-las e interpretá-las, é reconhecida a relevância da metodologia da Tematização de Fontoura (2011) para análise das densidades temáticas a partir dos episódios narrados sobre memórias e histórias de vida. Concorde-se que “relatos orais ou escritos sobre experiências vividas permitem obter informações na essência subjetiva de cada um; se quisermos saber perspectivas pessoais, não há melhor caminho do que obter estas informações através da sua própria voz” (FONTOURA, 2011, p. 75). Para a autora, os dados não falam por si em pesquisa qualitativa (e em pesquisa “viviográfica” também), é preciso problematizar os achados e estabelecer diálogos com a teoria. A metodologia da Tematização consiste em apreender núcleos de sentido presentes nos relatos dos participantes relacionando com o referencial teórico. Essa metodologia é pautada em uma reflexividade criteriosa e que, didaticamente, apresenta alguns passos para análise das narrativas, conforme explicitado no quadro a seguir:

METODOLOGIA DA TEMATIZAÇÃO	
Primeiro passo	Transcrição cuidadosa de todo o material recolhido de forma oral ou escrita.
Segundo passo	Leitura atenta para um macro conhecimento do material transcrito. Neste momento, intuições e impressões são consideradas para, em seguida, focalizar e passar de uma leitura flutuante para uma leitura mais profunda.

Terceiro passo	Demarcação do que é considerado relevante, com delimitação de passagens expressivas para a pesquisa e posterior classificação e agregação em ideias-chave. Esta etapa requer especial cuidado na seleção dos temas e na exemplificação dos extratos das falas que evidenciem pertinência da escolha.
Quarto passo	Levantamento dos temas em cada agrupamento de dados, com indicação dos trechos em que a seleção é sinalizada. Nesse passo, é importante seguir os critérios de coerência e semelhança temática; pertinência ao referencial teórico e adequação ao objetivo do estudo; além de exaustividade de aparição de determinado(s) tema(s) e certa exclusividade exemplificativa, de forma que uma mesma passagem, em princípio, não sirva de exemplo para mais de um grupo temático.
Quinto passo	Definição das unidades de contexto (trecho longos) e unidades de significado (palavras ou expressões) para descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição se torna significativa para a análise, de modo a compreender a relevância do tema escolhido e sua relação com o referencial teórico.
Sexto passo	Elucidação do tratamento de dados, por meio da separação das unidades de contexto do corpus que pode ser feito, por exemplo, através da elaboração de quadros com unidades de contexto e de significado e comentários.
Sétimo passo	Interpretação propriamente dita, relacionando os extratos e os temas de acordo com os referenciais teóricos. Longo trabalho de construção e reconstrução continua a partir do olhar do pesquisador em diálogo com as perspectivas teóricas.

Fonte: Adaptação do artigo de Fontoura (2011).

Ao refletir acerca do método de tematização de Freire na alfabetização de adultos, Fontoura (2011) defende os mesmos ideais de diálogo, cooperação, senso de inacabamento, criticidade e ação transformadora com valorização e respeito aos saberes cotidianos. A autora fala em “alfabetização de pesquisadores” pelos processos de “codificação, aprendizagem e construção de conhecimento que, ao final, produzem cidadania e educação” (FONTOURA p. 63).

É importante advertir que, em momento algum durante o desenvolvimento dessa metodologia, intenciona-se realizar qualquer tipo de juízo de valor ou julgamento sobre o narrado. Concorda-se mais uma vez com Fontoura (2011, p. 78) ao entender que “devemos aprender a ouvir o sujeito que vivenciou a situação que se quer estudar, o que implica em tê-lo como um parceiro, como alguém que é ativo no estudo e que reflete sobre sua própria vida”. Tal como o pensamento da autora, defende-se, em uma pesquisa *viviográfica* (PINHEIRO, 2021), que seus colaboradores não sejam tratados “como simples objetos de pesquisa, numa relação impessoal e fria” (FONTOURA, 2011, p. 78).

Conforme já elucidado, defende-se que as narrativas de memórias e experiências sejam apresentadas não apenas como resultados de uma pesquisa, mas também como fundamento teórico-*viviográfico* para justificar e embasar holisticamente a própria pesquisa que já se constitui em resultado com um todo. A metodologia da Tematização (FONTOURA, 2011) se faz presente desde o início, imbuída e diluída na trama da pesquisa narrativa, nas transcrições “viviográficas” e na sua presença como ideias-chave em determinadas seções de estudo e em nível macro, além do modelo de citação para referências “viviográficas” que se vale da Tematização a partir dos núcleos de sentidos das narrativas, e o diálogo com os referenciais teóricos da área que é realizado horizontalmente. Espera-se, por fim, que a “Viviografia” e a Tematização possam colaborar para o desenvolvimento, a análise e a valorização de pesquisas narrativas.

Referências

- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CONNELY, F; CLANDININ, J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, Washington-DC, USA, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun./jul.1990.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada / Christine Delory-Momberger. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.
- FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. *In*: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, p. 61-82, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie Christine Josso. 2.ed. re. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PINHEIRO, Laís L. S. N. *Viviografia e Referências Viviográficas* na EJA por meio de Narrativas de Memórias e Letramento Literário. *In*: Graziela Ninck Dias Menezes; Joana Maria Leôncio Nunez. (Org.). **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica**: Docência em Contextos de Diversidade. 1ed.Curitiba: Brazil Publishing, 2021, v. 2, p. 982-993.

AS DESIMPORTÂNCIAS VIVIDAS NO COTIDIANO: VALORIZAÇÃO DA DIMENSÃO POLÍTICA POR MEIO DE PERFORMANCES

Leonardo Albuquerque

Começo esse texto pela afirmação que o conduz em todo o seu movimento de concepção, o movimento de criação vivido como um neologismo para a palavra criação, o de criar ação. Movimento pensado e praticado, no qual, busco no existir do espaçotempo cotidiano, produzir presença. Desse modo, presentificar (GUMBRECHT, 2010) nossas singularidades (HARDT, NEGRI, 2014) é uma atitude política, pois cria um espaçotempo do acontecimento, um kairós (NEGRI, 2013), enquanto uma performance emancipatória em que os praticantespensantes no exercício de criação de si em conjunto com a criação de nós mesmos vivemos nos cotidianos que nos atravessam no dentro e fora das escolas. Para isso praticamos o movimento de dar materialidade ao vivido, ao acontecimento que se torna presente a partir das desimportâncias surgidas por meio dos encontros semanais da sala de aula. Para essa proposta é essencial falar um pouco como os praticantes da sala de aula, eu professor de sociologia e meus parceiros alunos e alunas, nos deslocamos tendo como pretexto as aulas de sociologia em uma turma de primeiro ano do ensino médio ao realizarmos nossas performances artísticas para resignificar nossas singularidades de praticantespensantes ao nos permitir e nos percebermos como criadores de currículo nos espaçostempos na escola.

Ao nos apresentar como performers destacamos que a dimensão política do praticantespensantes são suas singularidades em todas as suas variáveis, por isso “não podem ser reduzidas a uma unidade ou identidade” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 13). Dessa forma, penso a performance como um exercício sensorial, um convite aos sentidos como prática emancipatória que não aceita uma relação dicotômica que separa corpo e mente. Nosso exercício busca criar ações por meio de nossas corporeidades, de todos os nossos sentidos.

A performance surge, portanto, como uma manifestação artística em que o corpo é utilizado como um instrumento de comunicação e arte que se apropria de objetos, situações e lugares - quase sempre naturalizados e socialmente aceitos - para dar-lhes outros usos e significações e propor mudanças nas formas de percepção do que está estabelecido (GONÇALVES, 2004, p. 88).

Nos colocamos em movimento pelos espaços da escola, deslocamentos problematizadores da relação sujeito/objeto em que por meio de nossa corporeidade exercitamos criação de si e de nós por outras narrativas. A criação almeja ser uma ação autogerida no cotidiano escolar pensada no acontecimento dado por encontros e relações horizontalizadas, produzindo presença no acontecer criado, inventado, modificado por deslocamento e cruzamentos de histórias que ao serem performatizadas podem possibilitar outras histórias. Por isso insisto que nesses acontecimentos vive-se uma dimensão política no cotidiano da sala de aula e da escola ao vivermos e percebermos nossos saberes praticadospensados como importantes para o nosso existir. Trata-se de um exercício de convencimento, enquanto prática de vencer junto com o outro, mesmo numa pequena amostra para o espaçotempo do cotidiano que se abrem nos encontros de dois tempos de cinquenta minutos semanais na sala-de aula para fazer disso práticas, performances para acontecerem diariamente em nossas vidas nos contextos que se seguem ao dentrofora da escola (ALVES, 2010).

A ideia na performance é criar acontecimentos e propor aos praticantes pensantes se perceberem como sujeitos políticos por suas “desimportâncias” editadas e autoficcionalizadas por eles próprios, expondo por fragmentos, singularidades que os atravessam e constituem como singularidades mas que ao mesmo tempo e espaço não podem ser comportados na uniformidade e unidade de uma ideia de identidade (HARDT, NEGRI, 2014). Desse modo, a performance é vivida como acontecimento e como movimento de fugacidade por ser fugidío em suas narrativas que exercitam a dimensão política pelos encontros semanais.

A performance mesmo vivida como acontecimento e como movimento de fugacidade é propositiva porque almeja a dimensão política ao trazer a corporeidade dos praticantes-pensante. Esses que são todos nós, professor, alunos e alunas para diante de si mesmos, e dos outros, produzindo presença (GUMBRECHT, 2010) pelo que é dado neste espaço-tempo presente da sala de aula para ressignificar o viver “desimportante” que afetam nossos sentidos os transmutando nos movimentos que são apropriados por nós. A intenção, mesmo que desintencionada visa a possibilidade de outras produções de sentido (GUMBRECHT, 2010), criar, praticar e viver o ordinário desses *espaçotempo* presente da sala de aula e da escola um currículo possível para o espaço-tempo presente de nossas vidas como praticantes pensantes políticos. Desse modo, para melhor compreender o exercício da performance a que pretendo chegar, parto do que dizem Victorio Filho e Berino (2014, p. 240):

Suportes vivos e cujos corpos e falas são, por sua vez, imagens móveis, transitórias e transitantes de uma torrente de narrativas. Poéticas que explicitam as redes de sentidos por meio das quais seus jovens autores escrevem e descrevem suas vidas. Redes imagéticas em cujos movimentos fulguram suas criações, reproduções, irrealizações, fabulações e evocações, na permanente produção de suas próprias significações, na produção de seus sentimentos de existir.

Nossos encontros semanais são produção presença (GUMBRECHT, 2010) por sua materialidade, mas também por ser o suporte possibilitador, mesmo não sendo o único, de um exercício de auto percepção e de novos sentidos produzidos (GUMBRECHT, 2010). Desse modo, os praticantes-pensantes na performance se configuram enquanto fragmentos de narrativas ao propor um exercício que busca estimular outros sentidos (GUMBRECHT, 2010), significados, e enquanto sucessão de momentos presentes com o objetivo de viver suas singularidades e corporeidades estimuladas pelos seus sentidos. Sendo assim, realiza-se o exercício para os praticantes-pensantes se perceberem pela importância de suas redes de sentidos (VICTORIO FILHO; BERINO, 2014).

A performance pode ser vivida como um suporte para os praticantes pensarem em suas narrativas pelos espaços da sala de aula e da escola como acontecimento, comunicação e deslocamentos. Viver esse momento presente como acontecimento, comunicação e deslocamentos é interagir nos espaços por meio da racionalidade estético-expressiva (SANTOS, 2007), uma escrita de si baseada nos cinco sentidos tão permeável e inacabada como a própria obra de arte. Nessas criações, desinibilizar seus saberes vistos como “desimportantes” significa buscar se perceber por meio do que Santos (2007) considera como conhecimento emancipação:

É um conhecimento local criado e disseminado através do discurso argumentativo. Estas duas características (o caráter local e o caráter argumentativo) são inseparáveis (SANTOS, 2007, p. 95).

Desse modo, as performances são vividas e praticadas como criações perpassadas pelo o conhecimento local de cada praticante que são transportados por movimentos de deslocamentos de suas percepções para serem reescritos, vividos e performatizados nas configurações possíveis do “espaçotempo” presente da sala de aula e escola. Os praticantes ao selecionarem seus fragmentos de sentido vividos os reinstituem por sua edição um novo sentido de totalidade e acontecimento nesse “espaçotempo” presente que surge com a performance. Sendo assim, ele se colocou como artifício problematizador das relações tecidas nos contextos vividos por esses sujeitos, produzindo sentido (GUMBRECHT, 2010) como “um artifício cultural, um objeto artístico que traz características daquele que o criou e que deve estar preparado para o espaço social” (GONÇALVES, 2004, p. 86). Além disso, nesse novo espaçotempo que é a sala de aula tende a se confundir com o próprio praticantepensante, mesmo não sendo essa a intenção, por trazer fragmentos das narrativas que, ao serem selecionadas e editadas para a circulação nos espaços da escola (quadra, sala de aulas, direção, coordenação, secretaria, corredores, etc.). o acontecimento performatizado tende a se materializar como uma extensão do praticante, emprestando sentido por proximidade, como construção simbólica, conforme apresenta Gonçalves (2004, p. 85):

Aqui a noção de corpo como construção simbólica, narrativa, uma vez que o corpo nomeado (vestido, dócil, másculo, feminino, cidadão, estrangeiro, estetizado, saudável, doente, monstruoso, virtual, etc.) nasce de mediações, de formas discursivas que geram alteridades como teias de significação.

Ao materializar o praticante criador das narrativas nesse corpo que surge com a performance corremos o risco, esse sempre está presente, e nem por isso nos preocupamos em controlar, da tentativa de captura dos praticantepensantes performer por meio das narrativas performatizadas como se fossem objetos geométricos portadores de narrativas numa perspectiva linear.

A matematização produto de uma experiência controlada e limitada à medição de variáveis que só trocam de forma regular, conduz à concepção de *um mundo “desencantado”*, limpo de qualidades, governado unicamente por leis matemáticas restritas ao universo das variações lineares, dentro de um pensamento de causa-efeito regido pelo princípio da simplicidade. O mundo chamado “objetivo” é um mundo muito afastado da experiência humana, inventado por um sujeito que se considera “observador neutro” (NAJMANOVICH, 2001, p. 18).

Os praticantepensantes não são observadores e nem criadores neutros das narrativas, não podem ser reduzidos às narrativas e nem aos fragmentos trazidos na performances, mesmo este se comportando como produção de presença, pois interferem ao interagirem na performance de acordo são afetados no espaçotempo presente por suas especificidades. Trata-se do processo de transmutação pelo pensar, falar, e agir pela performance na sucessão de momentos em que o mesmo praticantepensante se torna múltiplo, por ser diferente em cada momento performático, é o processo de mudança necessário para lidar com as demandas espaçotempo presente.

A performance carrega em sua prática a ideia da escrita de si como forma de trazermos narrativas que são criações que se comportam como sobreposições de momentos diferentes do praticante, percebidas como práticas biografemáticas (COSTA, 2011). Ao propor a performance desse jeito permite exercitarmos como nos percebemos, por isso foi pensado propositalmente para que os alunos e alunas sintam como os fragmentos podem se passar por eles, que os fragmentos que escrevem para performance criam identificação com eles ao serem deslocados para a apresentação. Sendo assim, aparecem as dificulda-

des dos praticantes em se desprenderem da narrativa criada por conseguirem se identificar pelos fragmentos criados por edição ao narrar algo que circula entre o real e o ficcional.

Dessa forma, os praticantespensantes, autores acabam se associando pelo que Pais (2004) chama do poder mágico das palavras, uma vez que, ao se identificarem com o que foi escrito, no nosso caso criado como performance, esses fragmentos acabaram por representá-los. Assim, a boa confusão estão estabelecida, a performance produziu um sentido (GUMBRECHT, 2010) de pertencimento para eles – o que era uma das minhas intenções quando criamos juntos a partir dos nossos exercícios de performance uma pequena amostra da ressignificação do que poderia ser visto a partir das cenas desimportante que trazemos para o exercício de criar as performances. Os acontecimentos criados para performance se associam aos praticantes por serem eles os autores dos fragmentos expostos. As escolhas dos praticantes se formam pela dinâmica das ações que resulta pela edição de suas narrativas no texto final ou roteiro que cada aluno e aluna pretende como performance. As performances são criações escritas pelos praticantes a partir da seleção e composição de momentos espaçados, ou seja, através de exercícios entre uma atividade e outra em sala de aula por pessoas que estão diante de mim, mas que ela que não se reduz ao texto/roteiro, pois esse texto/roteiro da performance não comportar toda a sua singularidade do praticantepensante (HARDT; NEGRI, 2014). A ideia é pensarmos e praticarmos a performance como um acontecimento autoficcional (FAEDRICH, 2013).

No entanto, pensar na relação praticantepensante pela performance como um acontecimento autoficcional é perceber a dificuldade de ultrapassar uma ideia cristalizada de identidade. A criação da narrativa para performance é um exercício permanente de percepção de nossa singularidade e nossa corporeidade abraçando a autoficcionalidade que nos constitui e o seu poder de transmutações de narrativas “desimportantes” pelo seu caráter de potencializador de nossa dimensão política aos nos percebermos como criadores praticantes de nossas próprias histórias, algo muito anárquico e revolucionário na minha percepção.

A performance transmuta fragmentos “desimportantes” de narrativas que atravessam nossos sentidos em um novo acontecimento por sua presença (GUMBRECHT, 2010), ali naqueles espaçotempo presente no encontro (GARCIA, 2015) com aqueles praticantepensantes. Na performance vivemos as interações que não se restringissem aos fragmentos narrativos, mas que se estendessem as conversas abertas pelos entendimentos tecidos como possibilidade de produção de outros sentidos (GUMBRECHT, 2010) pela interação dos praticantepensantes performers com os praticantes pensantes que os assistem. Busca-se a transmutação de si pelos sentidos para mobilizarem esses praticantes pensantes por meio de um pensamento não linear como descreve Najmanovich (2001, p. 22):

Essa mudança é, às vezes, sutil e radical. Os modelos não lineares nos põem passar do espaço clássico de três dimensões para uma multiplicidade de espaços auto-referentes, alguns em forma de caracol, outros tomando como base a faixa de moebius, outros a partir dos processos recursivos fracionáveis.

A transmutação pela performance é uma tentativa de ultrapassar as dualidade dos sujeitos e de suas bidimensionais, pois de cada lado do praticantepensante na performance a ideia é exercitar os sentidos para que se abram para uma multiplicidade de espaços auto-referentes (NAJMANOVICH, 2001, p. 22) por dizer respeito à singularidade do praticante (HARDT; NEGRI, 2014). Desse modo, a são o encontro dos praticantes pela escrita leitura de si, pela criação que tenta romper a perspectiva linear de uma ideia de identidade

centralizada, acaba, para ir de encontro ao que apresenta Najmanovich (2001) pela criação de um “sujeito encarnado” a partir a sua dimensão política: “O sujeito encarnado participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com quem ele está em permanente intercâmbio” (NAJMANOVICH, 201, p. 23) .

A performance é uma forma de se ocupar o espaço físico da sala de aula e da escola ao mesmo tempo que é a abertura de uma outra temporalidade no momento em que ela acontece. Esse *espaçotempo* presente que acontece na performance cria uma ação, produz sentidos (GUMBRECHT, 2010) pela encontro e relação entre os praticantes. Com isso, estabelece uma comunicação, no entanto, essa comunicação não se confunde ou não se propõe a se comportar como representação.

É importante destacar que a comunicação estabelecida pela performance em nenhum momento retorna à representação. Ao contrário, ao funcionar como um composto de “arte-corpo-comunicação”, a performance o faz em detrimento de uma compreensibilidade linear e de uma significação que se estabelece no nível da limitação dos códigos (GONÇALVES, (2004, p. 89).

Mesmo não tendo como intenção criar performances que vise a representação de alguma cena do cotidiano, não posso deixar de considerar que o *espaçotempo* da sala de aula/escola ou qualquer *espaçotempo* em que atravessamos vem condicionado por uma forma de produzir sentidos pautados por uma ideia de “racionalidade cognitivo-instrumental” (SANTOS, 2007). Nesse sentido, cabe levar em consideração, que estando no “*espaçotempo*”, sala de aula/escola que o *espaçotempo* foco das nossas performances, precisamos estar constantemente atentos, não para negarmos a representação, mas para pensarmos o que da representação em nossas performances queremos apresentar. Ou seja, não pensamos e dicotomizar as performances em algo que beire o permitido e o não permitido, mas sim exerce influências, direcionar os sentidos que buscamos ao mesmo tempo que largamos de mão o controle sobre os sentidos produzidos. Cabe ao espectador, também praticante-pensante, a emancipação da sua produção de sentidos (RANCIÈRE, 2012). Desse modo, algo curioso acontece, numa atividade em que se precisa escrever para que outros praticantes-pensantes assistam acabam por produzir nos praticantes-pensantes performers um certo cuidado e receio com a seleção dos fragmentos, cuidado em se desvencilhar de uma comparação ou associação. Mesmo com a tentativa de se prever possíveis enfoques, esbarra-se na compreensível incompletude de qualquer praticante, tanto performer quanto expectado, como descreve Najmanovich (2001, p. 23):

Ou seja, podemos compor – e é isso que fazemos – um imaginário mais complexo, que inclua diferentes fontes de informação, mas nunca infinitas fontes. Só podemos conhecer o que somos capazes de perceber e processar com nosso corpo. Um sujeito encarnado paga com a incompletude a possibilidade de conhecer.

Penso ser compreensível que isso aconteça principalmente por ser a performance um exercício dado no encontro e pela relação com o outro, o que volto a concordar quando Pais aborda o poder das palavras enquanto criação:

O modo como esse poder opera parece razoavelmente óbvio, manifestando-se na construção de um mundo feito de palavras, qualificativos, etiquetas. Uma vez que uma coisa é concebida numa palavra, algo surge que transcende ambas. Esse algo é o conceito, embora também o tenhamos de expressar por palavras. Com os conceitos compomos outro mundo – o das significações (PAIS, 2007, p.11).

Por fim, dá-se nesse ponto, pela ação dos praticantes pensantes envolvidos na performance um movimento acontecimento “voltado para a instauração de outras formas de percepção da realidade e das formas de expressão” (GONÇALVES, 2004, p. 90). As performances acontecem pela e para interação para que ampliem a possibilidade de deslocamentos, conversas e outros sentidos na interação com outros praticantes na sala de aula e na escola ao buscarem expressar essas vivências criadas. Vivências fragmentadas, inventadas, recriações do possível como tudo na vida que se vive diariamente. A performance surge como acontecimento que busca instaurar outros caminhos possíveis como intervenção em si mesmo, comparando-se ao que Gonçalves diz sobre a performance enquanto arte de intervenção:

É justamente este caráter de instauração que a torna nitidamente intencional, o que nos permitiria propor a noção de performance como uma arte de “intervenção”. Trata-se de uma ação consciente de questionamento através da arte. Mas, ao mesmo tempo, é possível dizer que, em princípio, a noção de intervenção não definiria inteiramente o caráter do qual está imbuída a performance. A performance propõe novas experiências perceptivas e questiona aspectos de nosso cotidiano, da comunicação e da cultura, o que também lhe conferiria um caráter de “experimentação” com fins de mudança (GONÇALVES, 2004, p. 90).

A performance foi o acontecimento que buscou apresentar esses praticantes do cotidiano da sala de aula que também faço parte como professor como praticante que se insurgem contra a objetividade de uma “racionalidade cognitivo-instrumental” (SANTOS, 2007). Esse é o nosso exercício para dissociar os praticantes que são pensantes de uma forma de vida que defende a separação entre corpo e mente privilegiando uma ideia de indivíduo pautado pela ideia de objetividade:

A objetividade supõe a capacidade de alguns sujeitos para abstrair-se, ou seja, para supor que nem a sua corporalidade que inclui tanto sua peculiaridade perceptiva como emocional e sua forma de ação no mundo nem a sua subjetividade, nem os vínculos que estabelece influem no conhecimento do mundo (NAJMANOVICH, 2001, p. 19).

Portanto, considero que a performance, reconhecendo a dificuldade dos praticantes se dissociarem dessa objetividade, suscita compreensões pelos praticantes sobre como sua singularidade se forma no *espaçotempo* presente dos cotidianos que transitam. Nesse sentido, pensar a dimensão política pela performance implica considerar a produção de saberes que trazem para esse exercício, seus valores e outros sentidos (GUMBRECHT, 2010) que possam ser produzidos por eles. Desse modo, a performance enquanto opção político-epistemológica e metodológica busca contribuir para adensar a percepção e as compreensões dos processos formativos que ocorrem através dos muitos encontros que vivemos no espaçotempo da sala de aula e da escola. Portanto, é possível se considerar que esses encontros acabaram sendo novos criadores de narrativas a partir da produção coletiva entre os praticantes ao interagirem, um caminho que precisa ser contínuo e permanentemente mobilizado e exercitado nos processos formativos do cotidiano da sala de aula e da escola, na articulação por ações solidárias dos saberes para a emancipação enquanto criação de si individual e coletiva, na valorização da dimensão política vividas nas desimportâncias do cotidiano.

Referências

- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010.
- FAEDRICH, Anna. Escritas do eu: o perfil da autoficção. *In*: MELLO, Ana Maria de Lisboa de (org.). **Escritas do eu**: introspecção, memória, ficção. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- GARCIA, A. **O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas**. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONALDE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. Anais..... Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015. v. 1.
- GONÇALVES, F. N. Performance: um fenômeno de arte-corpo-comunicação. **Logos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 20, p. 76-95, 2004.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- HARDT, Michel. NEGRI, Antônio. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões de pesquisa no / do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NEGRI, Antônio. **5 Lições Sobre o Império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NEGRI, Antônio. Kairòs, **Alma Venus, Multidão**: Nove lições ensinadas a mim mesmo. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.
- PAIS, José Machado. Introdução. *In*: PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva. (org.) **Tribos urbanas**: produção artística e identidades. São Paulo: Annablume, 2004.
- RANCIÉRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.
- VICTORIO FILHO, A.; BERINO, A. . Na vida ordinária das escolas, as grandes proezas: pesquisar entre narrativas e imagens. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra (org.). **Aventuras do conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. 1ed. Petrópolis: De Petrus, 2014, v. 1, p. 229-243.

MEUS PROCESSOS FORMATIVOS COMO PROFESSORA DE INGLÊS, EGRESSA DA FFP/UERJ, QUE TRABALHA COM A EJA

Letícia Miranda Medeiros

Este texto autobiográfico tem por objetivo demonstrar a minha trajetória acadêmica e profissional enquanto professora de Inglês, Mestre em Educação, egressa da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e, agora, Doutoranda pelo mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ. Neste texto, você encontrará reflexões escritas, no ano de 2021, sobre a minha trajetória docente entrelaçada com a minha pesquisa que não terminará com o último ponto final deste artigo, pois eu comecei, este ano, mais um ciclo de (auto)investigação com os professores de Inglês que, assim como eu, trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acredito, assim como Passeggi e Souza (2017) que a pesquisa-formação tem como objetivo a compreensão de si e da própria história como docente. De forma que, por eu estar intrinsecamente conectada com a pesquisa, como professora-pesquisadora, reflito enquanto me autografo de maneira que “a pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p.15). Nesse viés de (auto)reflexão formativa é que convido o leitor a refletir a partir das minhas experiências formativas.

No tempo da minha graduação em Letras-Português/Inglês, na FFP/UERJ, eu vivenciei uma grande experiência com a pesquisa. Fui bolsista de iniciação científica, orientada pelo saudoso professor Doutor José Pereira da Silva, no projeto “Dicionário Brasileiro de Fraseologia”. Apresentei e publiquei trabalhos sobre o andamento da pesquisa em Congressos Nacionais de Linguística e Filologia entre 1997 a 1999. Foram anos de muito aprendizado e de muita produção. Nos anos que procederam estive envolvida com a carreira docente e fiz especialização em Língua Inglesa, na FFP/UERJ, no período de 2000 a 2001, sob a orientação da Professora Doutora Vera Lúcia Teixeira da Silva. Durante esse curso pesquisei estratégias de leitura como ferramenta importante para professores de Língua Inglesa que atuam em escolas com turmas numerosas. Nesse tempo, aprendi que “a escola deve então fazer uso de meios de instrução em Língua Estrangeira adequados ao seu contexto, que reflitam habilidades em línguas estrangeiras socialmente justificáveis e que estimulem a consciência crítica” (MOITA LOPES, 1996, p.76).

Anos mais tarde, em 2016 e 2017, eu fiz o Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ, sob a orientação da Professora Doutora Helena Amaral da Fontoura, que, mesmo sem me conhecer, acreditou em mim e no potencial da minha pesquisa. Seu cuidado, encorajamento e sinalizações ao meu texto dissertativo foram fundamentais nesse tempo. Nesse período, eu pesquisei os professores de Inglês, que assim como eu, são egressos da FFP/UERJ e trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). À época ouvi seis professores comprometidos com essa modalidade, que não se contentaram apenas com a formação inicial e buscavam atualização por meio de cursos de pós-graduação e de extensão para aprimorarem a sua prática docente com essa modalidade. Pude perceber que os processos formativos dos professores que participaram da minha pesquisa se estendiam para outros espaços e tempos fora da universidade, compreendi que a formação deles era holística e não pontual, envolvia recursos para além do estudo formal (graduação e pós-graduação), os processos formativos desses docentes aconteciam de forma autônoma por

meio da pesquisa em livros, filmes e conversas com colegas para troca de experiências (MEDEIROS, 2017). Como lembra Laura Miccoli (2016, p. 36) a

participação em cursos de atualização não basta para melhorar o ensino e a aprendizagem. Um bom professor se faz na prática, pois formação alguma o prepara para a imprevisibilidade da sala de aula. Melhorar não significa, apenas, fazer cursos. Pode, num primeiro passo, ser resultado de conversas com colegas sobre como obter um melhor desempenho. Refletir, pensar novas possibilidades de ação, testá-las e avaliar resultados para compreender melhor a aprendizagem dos alunos.

Com a pesquisa do Mestrado, pude constatar também que a principal contribuição da FFP/UERJ para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos foi o ensino da pesquisa. Os docentes afirmaram que, apesar de não terem se aprofundado nos estudos com a EJA no tempo da graduação, as disciplinas oferecidas pela FFP/UERJ suscitaram a busca pela pesquisa, fator que impulsionou a realização de boas práticas na EJA, mesmo porque, em educação, não há fórmulas prontas (MEDEIROS; FONTOURA, 2019a).

Outro tema discutido na minha pesquisa de Mestrado foi: os desafios do ensino de Inglês na EJA. Com esse tópico, ficou evidente entre os professores participantes que um dos dilemas da profissão é o trabalho incessante na conscientização dos alunos sobre a importância do estudo dessa língua estrangeira. A docência nessa modalidade tem a função de fazer os estudantes perceberem e compreenderem o outro, as outras visões de mundo e as outras culturas, a fim de construir neles autoconfiança para tentar mudar sua própria realidade. (MEDEIROS; FONTOURA, 2019b)

Atualmente, trabalho como professora de Língua Inglesa em duas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. Em um colégio eu leciono no Ensino Regular e na outra escola, eu trabalho com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como já relatei, estou em processo de doutoramento, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da FFP/UERJ, turma 2021, sob a orientação da Professora Doutora Helena Amaral da Fontoura, que de maneira elegante, competente e objetiva tem sido uma boa referência de docente, não só para mim, como também para todos os alunos que participam do seu Grupo de Pesquisa (Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas). Com a pesquisa atual, o meu objetivo é continuar pesquisando professores de Língua Inglesa, egressos da FFP/UERJ, que atuam na EJA, porém, agora, volto-me especificamente para os docentes que trabalham com o ensino semipresencial nessa modalidade.

O estudo com os egressos é de suma importância para o aperfeiçoamento da prática dos professores regentes nas licenciaturas e nos programas de Pós-Graduação e de acordo com as pesquisas já publicadas, essa renomada faculdade situada em São Gonçalo, RJ tem feito a diferença na vida profissional de seus ex-alunos principalmente pelo incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento do protagonismo na carreira docente (FERNANDES, 2011; MEDEIROS, 2017).

Partindo da premissa que é extremamente necessária a atualização incessante do professor, minha pesquisa atual propõe analisar a trajetória de formação de alguns docentes de Inglês que trabalham em uma rede desafiadora por ter as seguintes características: 1- oferece ensino semipresencial; 2- para alunos que estão na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, pretendo investigar qual foi o impacto da FFP/UERJ na formação desses docentes e quais são as contribuições dessa rede na formação continuada dos professores.

Para que a pesquisa aconteça efetivamente, eu dei entrada no mês de agosto de 2021, em um processo junto aos órgãos superiores apresentando o meu projeto e pedindo autorização para entrevistar os colaboradores da minha pesquisa que são os professores de Inglês, egressos da FFP/UERJ, que trabalham nessa rede de ensino semipresencial votado para a EJA. Enquanto, a autorização não sai e como estou totalmente conectada com o que estou pesquisando, por ser egressa da FFP/UERJ e professora de Inglês dessa Rede, eu resolvi escrever neste artigo as minhas respostas e considerações para as perguntas que eu mesma formulei para entrevistar futuramente os docentes que aceitarão participar da minha pesquisa. Utilizo, portanto, a minha própria experiência na área como alavanca para despertar novas reflexões e contribuições para o campo da EJA. Como endossam Passeggi e Souza (2017),

O princípio ético orientador das pesquisas com histórias de vida é que as narrativas da experiência, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta e reinvenção de si. A dimensão heurística e autopoietica dessa reflexão permitiria transformar saberes implícitos em conhecimentos. E no processo permanente de interpretação e reinterpretação dos acontecimentos, para dar sentido às experiências, a pessoa que narra reelabora o processo histórico de suas aprendizagens e se reinventa. É nesse sentido que se pode conceber o uso das histórias de vida, ou de narrativas autobiográficas, como processos de formação docente (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p.14).

Quanto a metodologia, fundamento-me em Fontoura (2011, p. 75) que salienta que “relatos orais ou escritos sobre experiências vividas permitem obter informações na essência subjetiva de cada um; se quisermos saber perspectivas pessoais, não há melhor caminho do que obter estas informações através da sua própria voz”. Portanto, minha pesquisa é qualitativa e a base de análise será a metodologia da tematização proposta por Fontoura (2011), que, em linhas gerais, consiste em demarcar palavras, expressões e/ou temas que são realmente relevantes para a análise, a partir de uma leitura detalhada dos relatos, para que depois seja possível apreender núcleos de sentidos contidos nas narrativas a fim de estabelecer ligações com o referencial teórico. Sendo assim, após a leitura atenta e análise dos meus próprios escritos ao responder as perguntas que serão feitas aos futuros participantes da minha pesquisa, apresento em seguida o tema: “processos formativos da docente pesquisadora”.

Nóvoa (2015) ao aconselhar jovens pesquisadores afirma: “ninguém se conhece sem partir. Sim, parte, divide-te em partes. Sem viagem não há conhecimento. E sempre que se bifurquem os caminhos à tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido. É isso que marcará a tua diferença como investigador. Sem coragem não há conhecimento.” (NÓVOA, 2015, p.14). Apropriando-me de coragem investigativa e fazendo um exame minucioso da minha formação eu iniciei um processo interno para responder as minhas próprias questões de pesquisa.

Nesse aspecto, a escrita autobiográfica é auto formativa e transformadora. Ela é auto formativa, pois além de fazer uma viagem para dentro das memórias de quem escreve, ela tem o poder de fazer refletir as ações passadas para (re)significá-las. Ela é transformadora, pois a escrita de si tem o poder de impulsionar quem escreve a repensar o jeito de como vem vivendo atualmente e de como interage com os outros seres criados, uma vez que, ao se perceber e ao entrar em contato com suas (re)ações por meio da escrita o narrador vê-se como diante de um espelho, a narrativa de si acaba refletindo a nossa verdadeira condição humana ainda em construção. Só quem tem a coragem de enxergar os seus pontos fracos, pode agir com misericórdia diante do erro do outro. A grande caixa de

espelhos faz também com que o narrador reconheça a sua necessidade do outro para que o crescimento seja eficaz e para que ações cidadãs de mutualidade possam, de fato, melhorar a sociedade.

Processos formativos da docente pesquisadora

Quando alguém pergunta: “Quem é você?”, ao responder, geralmente contamos uma história. Iniciamos dizendo, por exemplo: “Meu nome é Letícia, eu sou carioca, filha de Shirley e Edalmo e tenho três irmãs (Alessandra, Patrícia e Danielle). Sou professora de Inglês em duas escolas públicas estaduais. Junto com minha irmã gêmea Patrícia M. M. Sardinha, que também é professora, escrevo um Blog¹ onde estão as nossas publicações, os roteiros de nossas viagens, indicações de livros e filmes, entre outros temas. Também postamos vídeos semanalmente no nosso Canal do YouTube chamado Bagagem Cultural²” e seguimos acrescentando mais detalhes, ou seja, essa pergunta disparadora, faz com que nasça uma narrativa. A narrativa de si, em especial, conta não só a história de vida da pessoa e o que ela faz, na verdade, esse exercício autobiográfico serve de grande auxílio para uma pessoa entender quem ela é, pois ao escrever as suas origens e a sua formação, a pessoa acaba contando de onde ela veio, onde ela está no momento da fala/escrita, para onde ela está indo, além de relatar qual é o seu propósito de vida e quais têm sido os seus processos formativos. Ou seja, a narrativa de si proporciona autoconhecimento e, para além disso,

[...] este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções. Esses são os objetivos formativos da abordagem histórica de vida, além das aprendizagens que a abordagem, tal como é proposta, pode favorecer (JOSSO, 2012, p. 23).

Como já pontuei, a minha pesquisa está totalmente conectada com o meu cotidiano laboral na EJA e, como disse anteriormente, nasceu do meu desejo de continuar pesquisando os processos formativos de professores de Inglês para essa modalidade que é tão estimada por mim desde o tempo do estágio na formação inicial. Foi nesse período de observação de uma aula na EJA que se deu a minha escolha pela profissão docente e essa decisão foi se concretizando durante o curso de Letras, na FFP/UERJ.

Abrangendo todo o ciclo de vida docente, desde a formação inicial até à aposentadoria, o desenvolvimento profissional traduz uma ideia central para pensar os professores e a sua formação. Trata-se de compreender como se constrói uma identidade que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, desde o primeiro dia como estudante de uma licenciatura (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 24).

Nóvoa e Vieira afirmam que a docência é construída no singular e no coletivo, ela é um vir a ser, ir se tornando, ir se aperfeiçoando com suas próprias experiências e com a prática compartilhada dos colegas de profissão. Nesse viés, pensando em como me tornei professora, recordo-me que foi um processo de descoberta e de encantamento com a profissão. A Língua Inglesa era a minha matéria favorita na escola. Desde os 12 anos, estudei Inglês não só no colégio, como também em um curso de línguas. Quando terminei o 2º.

1 Blog: Bagagem Cultural: disponível em: <https://bagagemcultural.net/quem-somos/> Acesso em: 15 set.2021.

2 Canal no YouTube: disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCOBiL-kSscwVv5hQ6sGaF3A> Acesso em: 15 set.2021

Grau (antigo Ensino Médio) eu queria muito continuar os estudos e fazer uma graduação, só não sabia em que área.

Então, influenciada pelo meu pai que é advogado, tentei o primeiro Vestibular para o curso de Direito. Ele dizia que é uma área ótima para quem deseja ser servidor público, porém não fui aprovada. No ano seguinte, entendi que eu precisava fazer um curso que eu realmente gostasse. Foi assim que eu, incentivada pela minha mãe, professora de um colégio público estadual, escolhi estudar Inglês na Universidade, a princípio pensando em ser secretária bilíngue, porém ao fazer o curso de Letras na FFP/UERJ, uma faculdade totalmente voltada para a formação de professores e comprometida com a qualidade da educação pública, o meu estágio se deu em uma turma da EJA, na mesma escola onde eu estudei. Tal recordação me trouxe à memória uma frase do escritor e professor de Oxford e Cambridge C. S. Lewis, “[Eu] Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos, mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho.” Percebo que somos nós que traçamos o destino, por meio das pequenas escolhas que vamos fazemos ao longo da vida.

Nesse estágio de observação na EJA, onde encontrei uma turma numerosa e barulhenta, cheia de jovens, adultos e idosos reunidos em um só espaço, percebi, assistindo a aula da professora e observando a turma, que eu poderia ser feliz sendo professora de Inglês.

Sobre esse tempo precioso onde o/a estudante de licenciatura volta à sala de aula da educação básica para observar as aulas de outro professor em uma situação real de ensino-aprendizagem, Flávia Oliveira (2021, p. 1031) pontua que:

O estágio tem como objetivo auxiliar o graduando a articular conteúdos teóricos com a prática pedagógica. Ele fornece também a chance de observar, planejar e lecionar aulas em um movimento de ação-reflexão-ação, desenvolvendo no graduando competências para mobilizar habilidades e conhecimentos para atuação em situações reais de ensino-aprendizagem.

Dessa feita, o/a graduando/a fica exposto/a à realidade da escola atual e pode observar os desafios de uma escola real e não uma sala de aula idealizada por ele/a. Com a observação do contexto escolar, espera-se que a teoria e a prática se juntem na mente do estudante, de modo que novas posturas sejam formadas e alguns paradigmas sejam quebrados.

É comum ouvirmos dos futuros professores, principalmente nas disciplinas de estágio, que o curso de formação é muito teórico e que o discurso acadêmico proveniente de pesquisa é, em geral, diferente do discurso e ações dos professores em sala de aula, principalmente nas escolas públicas. Quando esses professores iniciam a fase de regência nas escolas, tendem a sentir um choque e a achar que as teorias estudadas no curso não dão conta da realidade, problemas e dificuldades comuns no contexto escolar público brasileiro, caracterizado por falta de recursos e falta de motivação para ensinar e aprender a língua inglesa (RIBAS, 2016 p. 1039).

Concordando com Fernanda Ribas, preciso confessar que senti um choque no primeiro dia como professora e que a realização com a profissão não veio com o primeiro emprego. Na ocasião, encontrei uma turma com 50 adolescentes, do primeiro ano do Ensino Médio - Regular, reunidos em uma sala de aula de uma escola privada. Lembro-me que elaborei uma aula bacana e para executá-la pedi aos alunos para fazer uma grande roda, pois havia acabado de aprender na FFP/UERJ que precisávamos pensar em uma escola onde todos pudessem se enxergar, onde o espaço estivesse propício para o diálogo, a começar pela roda de conversa que é a disposição ideal do mobiliário escolar para esse tipo de atividade.

Porém, meu furor pedagógico foi interrompido pelo som de apitos que vinham do corredor, seguido de gritos para parar com a “bagunça”. Lembro-me dos meus alunos sentando-se imediatamente e, eu, assustada, no meu primeiro dia de aula como professora, permaneci de pé e com autoridade de iniciante, virei-me para o inspetor que havia apitado e disse: “Pois não! Eu sou a nova professora de Inglês, em que posso ajudá-lo? Quer dar algum recado?” Ele imediatamente, desculpou-se e informou que não era comum naquela escola trocar o mobiliário de lugar e pediu para confirmar com a coordenadora. Minha atitude foi de espanto e de total desânimo, fui para casa pensando se não deveria mudar de profissão, já que ali não poderia desenvolver algo em que eu acredito.

Minha frustração se deu, pois aprendi nas aulas voltadas para o campo da educação (sociologia, filosofia, didática, metodologia e afins) que para proporcionar o diálogo é importante ver o outro nos olhos para assim, pensar menos em si e enxergar outra realidade e poder perceber o outro através da escuta. A roda de conversa facilita o exercício de ver/ouvir o outro com sua bagagem cultural e pode proporcionar, com isso, o respeito às diferenças e às escolhas das pessoas que convivem conosco. De fato, a escola precisa ser repensada, como advogam Nóvoa e Vieira (2017, p. 27), “[...] a estrutura tradicional da sala de aula, com um professor de pé dando a matéria a uma turma de alunos sentados, já não faz sentido”.

A escola, como espaço formativo, pode ser um lugar propício para a troca de amorosidade que Freire (2013) defendia. Amor que pode ser concebido e mantido pelo respeito, não só o amor como ação e reação de pessoas que pensam parecido, mas amor como movimento de sair de si, do conforto das próprias ideias para exercitar a escuta amorosa que leva à empatia por meio das experiências que o outro traz para a roda e que podem ser transformadoras. Pois o ato de falar de si em um ambiente de escuta amorosa transforma não só quem fala, pode mudar também o jeito de quem escuta, na medida que esse tem a possibilidade de enxergar as outras realidades ao seu entorno. Ou seja, micro transformações podem propagar macro mudanças na sociedade.

Quando afirmei no parágrafo anterior que “a escola, como espaço formativo, pode ser um lugar propício para essa troca de amorosidade” quero, com isso, dar ênfase ao verbo “poder” como possibilidade, pois o professor, inúmeras vezes, se esbarra com a prática dura e engessada de pessoas/instituições que se recusam à inovação, como foi o caso desse espaço específico em que eu iniciei oficialmente a profissão docente.

Apesar de, além dessa eu ter tido outras experiências negativas com a docência, não desisti da profissão. Fiz concurso para a escola pública e desde 2003 venho trabalhando, com o ensino regular e com a EJA. Desde então, procuro materializar as ideias que são o resultado da minha formação inicial e continuada, em forma de aulas mais significativas para os meus alunos. Exercícios, vídeos, atividades, oficinas que são fruto de conversas com colegas e a partir da necessidade dos estudantes. Como diz Nóvoa, “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (NÓVOA, 1992, p.14). Percebo que o meu olhar crítico e investigativo em relação à EJA vem desde a época do estágio. Como diz Paulo Freire,

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p.58).

Percebo também que ser professora é ter escuta atenta, é mediar o compartilhamento de saberes, é proporcionar o diálogo, é ensinar e aprender, ou seja, é ser agente transfor-

mador. “Só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula” (CELANI, 2008, p.39).

Durante a graduação e a especialização em Língua Inglesa, na FFP, eu não fiz nenhuma disciplina específica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Somente anos mais tarde, durante o Mestrado (2016-2017), na FFP/UERJ, quando resolvi cursar uma disciplina externa, na Universidade Federal Fluminense (UFF), é que pude participar de uma disciplina totalmente voltada para a EJA. Ali, tive contato direto com as diretrizes para a EJA, estudei autores que versavam sobre os sujeitos da EJA e o modo de ensino diferenciado para esse público. Estudar especificamente a modalidade em que atuo, certamente, trouxe um novo olhar para esse público, fiquei mais atenta às reais necessidades dos estudantes e até o meu jeito de explicar os conteúdos passou a ser mais objetivo e direcionado. Fontoura (2019, p. 298) salienta que mesmo depois de formados continuamos alunos, “somos alunos sim por um longo período de nossas vidas e vamos acumulando saberes na área pela observação, seja para fazermos igual ou diferente do que vivemos; não somos ‘vasos vazios’, temos ideias e crenças quando chegamos aos espaços formativos” .

Na EJA, atendo alunos de diversas faixas etárias, muitos chegam à escola cansados do trabalho, outros chegam contando os dilemas da vida cotidiana corrida que os fazem, por vezes, pensar em desistir dos estudos; outros estudantes são portadores de necessidades especiais e precisam de atenção ainda mais específica. Os desafios do ensino com os sujeitos plurais da EJA, tem me instigado a procurar formas diversas de abordagem para ensinar os conteúdos. Como lembra Fontoura (2019, 298-299) “é necessário que conheçamos o que vamos ensinar e saibamos como organizar esses conteúdos, daí a importância de um trabalho com uma didática significada, contextualizada e refletida”.

No mesmo ano em que entrei para o Mestrado (2016) eu comecei a trabalhar na rede que oferece ensino semipresencial para a Educação de Jovens e Adultos. O meu atendimento aos alunos é feito de forma individualizada na maior parte do tempo. Porém, aulas coletivas também são oferecidas aos alunos com o nome de “oficinas”. Nesses encontros onde alunos de todas as idades e séries se reúnem em uma única sala para uma aula coletiva, o/a professor/a tem liberdade para escolher o que apresentar, pode ensinar um conteúdo específico de maior dificuldade para os alunos, pode levar um filme seguido de debate ou pode convidar um profissional de fora para dar uma palestra sobre algum assunto relevante, como “prevenção ao câncer de mama”, por exemplo. Antes da pandemia, eu utilizava e adaptava o material intitulado: “Sing and Think” (SARDINHA, 2017) produzido pela professora Patrícia Sardinha que fez a sua pesquisa de Mestrado voltada para o desenvolvimento do letramento crítico por meio de atividades multimodais com os alunos da EJA. Ao pensar no tema para abordar na oficina, percebo que a essência do ensinar está em considerar primeiro a bagagem cultural do aluno, pois

ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. [...] Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer (FREIRE, 2013, p. 68).

Somos seres plurais e precisamos reconhecer, respeitar e celebrar a diversidade em que estamos inseridos e a sala de aula da EJA é um exemplo típico dessa pluralidade. Penso, portanto, que ensinar é compartilhar conhecimentos, pois o conteúdo sozinho, como diz Cavalcanti (2013, p. 224), “[...] está desvinculado da vida em sociedade, do con-

texto sociocultural e histórico. É árido, desinteressante e tedioso. [...]”. Nesse viés, ao escolher o tema para a aula coletiva (oficina), eu entendo que o meu papel de professora é formar cidadãos conscientes por meio do ensino dos conteúdos de Inglês.

Após uma oficina, o tempo do compartilhamento com os demais professores e coordenadores, que perguntam interessados como foi a aula coletiva, faz com que o movimento do contar a experiência se transforme em um ato formativo, pois dispara-se, com isso, um processo de (auto)avaliação interna dos pontos positivos e dos pontos que precisam ser melhorados. Como lembra Nóvoa: “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Ao finalizar este texto percebo que passei por esse tempo de “balanço retrospectivo” enquanto escrevia reflexivamente sobre os meus processos formativos, enquanto professora-pesquisadora da EJA, e pude constatar que

A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir. A formação continuada é sempre formação-ação (formação ligada a um projeto pedagógico) e co-formação (formação que se faz em relação com os outros) (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 24).

De fato, a escrita autobiográfica, é uma ferramenta para que se redirecione novos percursos ou até mesmo para que uma nova história seja construída de forma que as experiências sociais vindouras possam levar em conta o bem comum. Josso enfatiza a importância da narrativa biográfica para a formação continuada, porque “[...] As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existência singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto.” (JOSSO, 2007, p. 413). Portanto, a escrita autobiográfica, além de auto formativa e transformadora é também um ato de coragem terapêutica. Quando escrevemos estamos refletindo nossas (re)ações e podemos, com isso, aperfeiçoar as nossas práticas, pois como disse Nóvoa: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Para terminar, acrescento que a narrativa escrita tem como vantagem a possibilidade de ser (re)visitada, ela impede de que nos esqueçamos das reflexões feitas. Proferir experiências e contar as memórias oralmente por si só já são curativas e transformadoras, mas a palavra escrita como em um memorial tem um poder diferente, quando escrevemos mostramos quem somos, nossa aparência interior, nossa subjetividade fica registrada no papel, nosso reflexo sai do espelho e pode ser lido pelo mundo. Enfim, a minha expectativa é que as minhas experiências formativas aqui relatadas possam encorajar os leitores/professores à reflexão de si. Após duas décadas de carreira, enxergo-me como professora aprendente e espero continuar refletindo/formando/sendo formada com os relatos dos professores de Inglês da EJA que participarão da minha pesquisa de Doutorado.

Referências

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) *Linguística aplicada na modernidade recente*: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p.211-226.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson José. (org.) **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª Edição. Pelotas: EDUCAT, 2008, p.23-44.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, p. 61-82, 2011.

FONTOURA, Helena Amaral da. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **Revista de Educação Pública**, v. 28, p. 297-310, 2019.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. [recurso eletrônico]. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. (Disponível em: file:///C:/Users/Leticia/Downloads/21805-105697-1-PB.pdf Acesso em: 22 mar. 2021.)

MEDEIROS, Leticia Miranda. **Processos formativos de docentes de Inglês que trabalham na Educação de Jovens e Adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. 2017. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

MEDEIROS, L. M.; FONTOURA, H. A. da. Contribuições da Faculdade de Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. **Revista: Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional**, Curitiba, v. 14, n. 37, P.172-189 maio/ago. 2019a.

MEDEIROS, L. M. As dificuldades do ensino de Inglês na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de professores que atuam na área. **Polyphonia**, v. 30/1, jan./jun., p.68-84, 2019b.

MICCOLI, Laura. Valorizar a disciplina de Inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, Alex Garcia; MICCOLI, Laura (orgs.). **Faça a diferença: ensinar Línguas Estrangeiras na Educação Básica**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 14-36, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em < http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf > Acesso em: 10 maio de 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação - IIª Série**, n. 3, p. 13-22, 2015. (Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>. Acesso em 10 agosto 2021).

NÓVOA, A.; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de Professores. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Martins de. Representações de estagiários sobre a prática pedagógica de língua inglesa. In: SILVA, Fabrício Oliveira da; MOTA, Charles Maycon de Almeida (organizadores). **Formação de professores/as na educação básica**. Coletânea Profissão Docente na Educação Básica – volume III [recurso eletrônico] – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2021, p.1029-1039.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Qualitativa**, 2(1) pp. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>

RIBAS, Fernanda Costa. Formação de professores de língua inglesa a distância: atividades de reflexão em fóruns de discussão. **Fórum Linguistic.**, Florianópolis, v.13, n.1, p.1037 - 1054, jan./mar.2016.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. **O Letramento Crítico na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa**. 2017. 182f. Dissertação. (Mestrado em Práticas de Educação Básica) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR: UMA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA

Letícia Pacheco Trotte

Há um início no caminho...

Ainda, por entre os espaços escolares e não escolares, nos encontros e nas conversas com as professoras do Ensino Básico, cercamo-nos de suas histórias e identificamos em algumas falas a não valorização pessoal do 'ser professor'. Enquanto graduanda do curso de Pedagogia, fui conscientizada a ser autônoma e protagonista da minha trajetória de formação, os referenciais nos auxiliam e muito, porém a construção do meu conhecimento se dá através de como eu decido apropriá-lo, é uma escolha pessoal, porém cercada de contribuições.

O que tem se discutido no campo educacional é um novo olhar para o professor e sua aprendizagem, esse, deixa de ser um mero reprodutor e desloca-se para autor da sua prática. Por meio das pesquisas narrativas e principalmente as (auto)biográficas, identifiquei um caminho teórico-metodológico que contribui para re(pensar) a prática docente. Diante desse contexto é que proponho narrar minhas experiências vindouras das aprendizagens do Grupo de Pesquisa Tri Vértice, do qual faço parte como mestra do Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O presente trabalho tem por objetivo narrar as experiências vindouras de uma jovem pesquisadora em formação, através de sua participação efetiva em um grupo de pesquisa em Educação Matemática, bem como, contribuir para a socialização dos conhecimentos compartilhados, a partir dos encontros propostos pelo Grupo de Pesquisa com as professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Enquanto professora-pesquisadora, compreendo que a prática dos professores no processo de formação precisa ser contínua, tendo em vista que a profissão exige saberes, dedicação, compreensão e aprimoramento na sua formação. Nóvoa (2017) nos afirma que precisamos repensar as nossas práticas, a fim de reforçá-las, pois é através do campo da formação de professores que se busca o caminho para a transformação. No que se refere a essa construção, é que proponho esse trabalho a partir da seguinte problematização: Como um grupo de pesquisa em Educação Matemática, contribui para a formação do pesquisador?

Uma das diversas questões que construí durante minha formação na graduação foi a respeito de qual professora eu seria, temos o ideal de como queremos ser, porém na prática nem sempre conseguimos ser o que gostaríamos. Freire (1987), ajudou-me a refletir sobre essa minha inquietação, o autor considera necessário que as manifestações do mundo, apresentadas nas falas dos sujeitos situados historicamente, sejam observadas, pois somente através da leitura da palavra, a organização da práxis pedagógica libertadora se efetivará, transformando as falas em conteúdo de mediação. Compreendendo assim que o sujeito é resultado das relações sociais, as quais se manifestam na sua linguagem.

Essa prática freiriana foi identificada por mim entre meu percurso na graduação nos discursos de alguns professores que tive a oportunidade de conhecer, desses que você

admira suas práticas e se inspira. Aprendi que eu descobro em como ser professora, sendo professora, refletindo sobre a minha prática e através dessa reflexão mais uma vez aprendi com Freire (1996), quando nos diz que a construção do conhecimento não é algo pronto e acabado, ele é (re)construído constantemente.

No caminho há um encontro...

No ano de 2014, ingresso no curso de Pedagogia. Em um determinado momento, minha turma que sempre foi a mesma desde o início, trouxe indagações sobre as experiências que tivemos ao nos depararmos com as disciplinas de Matemática Conteúdos e Métodos I, II e III, todas sem exceção, expressaram suas dificuldades com a matemática durante seu percurso na Escola Básica e principalmente na Universidade.

Ao sabermos que nossa professora de Didática tinha um grupo de pesquisa que discutia a Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, solicitamos que ela propusesse um curso de extensão que abordasse sobre a temática. Observei que não estava sozinha nesse processo. Como que a Matemática pode gerar tantos questionamentos e dúvidas nas graduandas de Pedagogia? Como eu poderia me tornar uma professora de Matemática dos anos iniciais sem saber toda a tabuada? Como ser essa professora que não se lembrava em realizar uma conta de divisão?

Dentre essas, outras questões foram surgindo e fui me aprofundar sobre o currículo da Matemática nos anos iniciais, identifiquei que dos 80% dos conteúdos dessa disciplina eu não sabia. E agora, o que fazer? Efetuando uma análise rememorativa sobre minhas maiores dificuldades na graduação, sem dúvida a Matemática foi a que mais me gerou conflitos. Por isso, decidi naquele momento me aprofundar sobre a temática para ser meu objeto de pesquisa na minha monografia.

Ao solicitar que a professora fosse minha orientadora, ela aceitou prontamente e no processo fui aprendendo cada vez mais, principalmente que eu não conseguiria abranger todas as minhas inquietações no projeto, que deveria efetuar um recorte. Como fui uma aluna com muitas dificuldades nessa disciplina e sempre me questionei como iria ensinar Matemática de forma compreensível e dinâmica, me aprofundei em investigar as novas propostas de ensino-aprendizagem que me trouxessem significado, pois o sentido é uma ferramenta de oportunidade na contribuição de novos conhecimentos.

Por fim, minha pesquisa monográfica possuía limites e eu queria investigar mais, aprender mais, contribuir mais, assim que coleí grau, imediatamente e literalmente fui efetuar minha inscrição no Mestrado e depois de todo o processo de inscrição, provas, entrevista, eu consegui uma vaga. Assim, ingresso no Mestrado em Educação, na mesma instituição que me graduei Pedagoga, agora trilhando o caminho para alcançar outros objetivos de pesquisa, mas ainda por meio da Matemática, um caso de amor e ódio ao mesmo tempo, tentando desconstruir as inquietações a respeito dessa disciplina no percurso, caminho esse que me descobro pesquisadora.

O que tenho a contribuir? O que poderia pesquisar o que ninguém pesquisou? Será que é possível? O norte inicial da minha pesquisa pauta-se nas indagações e questionamentos das minhas companheiras de graduação e suas fragilidades ao cursarem as disciplinas de Matemática na graduação. Por que demonstram dificuldades? O que isso tem a nos revelar? Essas inquietações permeiam a construção da prática docente das professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental? Há alguma relação com o percurso de estudante?

Por esse motivo me debruço em Josso, (2010, p. 39), para compreender que “o processo de formação dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e a condição coletiva”, de acordo com a autora, as experiências descritas em um processo de formação podem ser compreendidas pela maneira que o autor da narrativa compreende sua humanidade por meio do processo pelo qual investiga. Para a autora, o processo de formação do pesquisador deve estar permeado de preocupações com os acontecimentos, situações e encontros que o obrigam a reconsiderar ou a construir soluções e ideias para determinado atravessamento.

Diante de tantos atravessamentos, me deparo pertencendo a um grupo de pesquisa Tri Vértice, o qual tem por objetivo promover estudos, pesquisas e intervenções relacionados à formação de coordenadores e professores em Educação Matemática do Ensino Fundamental. É constituído de coordenadores e professores do Ensino Fundamental da rede pública, graduandos, mestrandos e doutorandos, os quais se encontram a cada 15 dias.

Por meio das primeiras discussões que participei, diversos questionamentos foram surgindo no processo e dialogadas no coletivo, como a seguinte questão que por mim ainda é tão sentida nos espaços escolares e acadêmicos: “Por que a matemática é difícil de ser compreendida?” Com isso me transporto a outros questionamentos vindouros deste. Podemos afirmar essa questão? Será que realmente a matemática é difícil? Por que esses questionamentos são encontrados facilmente quando estamos nesses espaços discutindo sobre/a Matemática?

Diante dessas questões e outras compartilhados no grupo de pesquisa, criou-se um projeto que tem como tema: “Somando experiências, produzindo conhecimentos em Educação Matemática com as professoras da Educação Básica”. Uma vez ao mês convidamos professoras da Educação Básica, sejam pedagogas ou matemáticas, para que possam compartilhar suas práticas docentes. Temos como público alvo os graduandos de pedagogia da FFP/UERJ e divulgamos o encontro através das mídias sociais e nas escolas da rede municipal de São Gonçalo, cidade situada no estado do Rio de Janeiro.

A troca e experiências nesses encontros, me conduziram a questionar “Como é que as crianças aprendem Matemática?” Ao fazê-lo, provo-co-me a considerar algumas inquietações, somos nós as professoras que ao ensinar Matemática reproduzimos o que aprendemos, sem realizar uma reflexão da nossa prática? Ouvi de alguns professores que eles ensinam o que aprenderam, porém, será que isso é o suficiente? Na prática, somos acometidos de inúmeros questionamentos das crianças, alguns deles sem respostas a priori e o que fazemos com isso? Acredito que o aprender é composto de duas conexões quando se refere a Matemática entre o que já se sabe e o que se tem a aprender, verifiquei nesses encontros que muitas vezes o que as crianças já sabem, frequentemente são ignorados.

Mediante a esses atravessamentos experienciados nos encontros com as professoras da Escola Básica e as discussões compartilhadas no grupo de pesquisa, pude realizar uma análise sobre a relevância das aprendizagens construídas e por meio dessa reflexão é que narro as contribuições do Tri Vértice em minha formação enquanto pesquisadora. Escolhi a abordagem (auto)biográfica por ser um caminho teórico-metodológico.

Passeggi e Souza (2017) nos ajudam a contextualizar o movimento (auto)biográfico no campo educacional no Brasil e os princípios epistemológicos que norteiam esse tipo de pesquisa. É um percurso metodológico recente, os autores demarcam esse movimento em duas etapas, a do seu desenvolvimento e da sua diversidade. A pessoa que narra sua história de vida, bem como suas experiências, conduz a uma melhor compreensão de si.

Esse movimento vem ganhando espaço nas pesquisas em Educação no Brasil e é fundamental entender suas dimensões epistemológicas, políticas e metodológicas. Por meio desse crescimento iniciou-se o Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica (CIPA) que tem como objetivo discutir, a cada dois anos, os avanços produzidos nessa área de investigação científica. No que se refere a essa investigação, Passeggi e Souza (2017, p. 9) nos provoca a reflexão:

Como campo de pesquisa, cabe nos perguntar sobre que tipo de conhecimento é possível gerar com base nessas narrativas de si e qual é a sua relevância para a investigação científica no que concerne os conhecimentos humanos e sociais. Situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa (auto) biográfica em Educação tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela.

No que diz respeito ao caráter epistemopolítico, de acordo com os autores, esse permite a capacidade de reflexão (auto)biográfica como centro do processo, consentindo que o autor da narrativa crie possibilidades e autonomia para (re)interpretar socialmente e culturalmente o que o exclui e o oprime. Esse é um panorama “pós-colonial, que se opõe a uma visada elitista do conhecimento que desconhece essa capacidade de reflexividade humana e de interpretação do cidadão “comum” que sofre as pressões cotidianas que o destituem dos seus direitos e embotam sua consciência crítica” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 10).

A utilização das histórias vida e das narrativas (auto)biográficas é observado como um processo de formação docente, visto que “o princípio ético orientador das pesquisas com histórias de vida é que as narrativas da experiência, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta e reinvenção de si”. Os saberes se transformam em conhecimento e nesse processo de re(interpretar) o ‘eu’, criam-se significados ao sentido da experiência e das memórias, pois o sujeito que “narra reelabora o processo histórico de suas aprendizagens” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 14).

Nessa reelaboração, o sujeito reflete, analisa, re(significa) sua prática docente e seu percurso/trajetória de formação. Bragança (2018, p. 70), nos anuncia, a partir de estudos realizados, que as narrativas (auto)biográficas presente nos trabalhos acadêmicos, podem ser identificadas por duas vias que necessariamente não precisam se separar, uma está atrelada a pesquisas que “partem de experiências significativas da vida do/a pesquisador/a e de experiências educativas especialmente vividas com os cotidianos e sujeitos escolares e, por outro, as narrativas tecidas a partir de experiências do vivido”. Essa última, segundo a autora é sempre caracterizada de (auto)biografia por se tratar da história de vida do sujeito que narra.

Por meio disso, é importante destacar que a autobiografia não surge da narrativa, obrigatoriamente, Bragança (2018) nos salienta que é necessário considerar a memória como fragmento e que a experiência educativa vivida faz parte de sua trajetória de vida, tão logo é vista e compreendida como (auto)biografia. Diante de uma pesquisa, o sujeito ao narrar a sua vida, seja em qualquer espaço-tempo¹, é deslocado para um movimento de transformação que não envolve apenas a si mesmo, mas também do pesquisador. A autora

1 Termo usado por Bragança (2018), segundo a autora, a união das palavras ressalta a indissociabilidade dos conceitos contribuindo para a multiplicidade de sentidos, conceito esse usado por Nilda Alves que trabalha na perspectiva nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2010 *apud* BRAGANÇA, 2018).

também nos traz a compreensão dos “parênteses” que segue o “auto”, uma dúvida muito frequente dos pesquisadores iniciantes nesse processo, observamos que:

A presença dos parênteses aponta para o limiar de uma narrativa de um ‘auto’ que se constitui e se expressa com os outros, como expressão da poíesis vital que envolve necessariamente as relações socioculturais que nos atravessam e habitam (BRAGANÇA, 2018, p. 69).

Nos constituímos sujeitos com a presença do outro, com os encontros, com os diálogos. Enquanto professoras, formamo-nos com o coletivo, nesse contexto o singular é seguido do plural, precisamos do outro, por isso destaco aqui a relevância de se pesquisar “com” o outro, não podemos olhar “sobre” o outro, é necessário estarmos juntos para que possamos responder as questões aqui pertinentes, também, é por esse principal motivo a escolha pela pesquisa (auto)biográfica por ser um caminho que valoriza esse conceito.

Larossa (2002) afirma que as experiências são os que nos marcam na nossa trajetória de vida, a pesquisa (auto)biográfica como caminho metodológico escolhido, irá auxiliar na medida em que as mesmas retomam minhas experiências como pesquisadora em formação. Os sujeitos envolvidos através desses atravessamentos, tanto para o pesquisado quanto para o pesquisador, contribuem para o processo de aprendizagem.

No encontro há conhecimento...

Durante o planejamento do projeto, surge a possibilidade de convidar uma amiga, professora da Escola Básica e que ensina Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental para iniciarmos nosso primeiro encontro que ao longo do ano de 2019, totalizaram-se em oito. Tivemos como tema: A Matemática como prática de ensino e suas possibilidades, a professora trouxe discussões como a elaboração de situações-problemas e suas linguagens interpretativas; manipulação de material concreto; construção da tabuada e da conta armada; jogos matemáticos como potencializador dos processos multiplicativos.

Foi apresentado para o grupo a mandala da multiplicação utilizado pela professora em suas práticas pedagógicas e a utilização desse instrumento através do material dourado como estratégia de ensino, possibilitando a partir dessa construção, a elaboração de situações-problemas desenvolvidas com as questões pertinentes das experiências com as crianças e atribuindo os diálogos envolvidos em futuras atividades a serem realizadas pelas mesmas. Tivemos uma participação efetiva, pois, manipulamos esses materiais, criamos estratégias a partir dos jogos que nos foi apresentado durante o encontro e contribuimos com nossas experiências compartilhadas com o grupo. Compreendi que a criança pode jogar sem a intencionalidade do aprender a Matemática, mas é fundamental que enquanto professoras, nossas propostas de jogos, precisam estar alinhadas com o planejamento e sempre direcionar as crianças para o objetivo proposto.

No segundo encontro tivemos como tema: Matemática no cotidiano do ensino fundamental e foram abordadas situações aditivas; manipulação de material concreto, intervenções avaliativas e a literatura como possibilidade de ensino na geometria. A professora compartilhou inicialmente com o grupo, o ensino da geometria em sua prática pedagógica através da ludicidade. Nos contou a história do quadrado e a partir da literatura foi criado um tangram, prática essa, construída juntamente com as crianças como estratégia de ensino. O cotidiano das crianças é muito valorizado em suas aulas, com isso, diversas situações foram desenvolvidas para dinamizar o ensino sobre o conceito de número que

cada uma possui e para apresentar as situações aditivas foi criado um projeto que denominou-se: o mercado na escola, com o intuito de trazer significado nas aprendizagens.

Em nosso terceiro encontro o tema foi: Conversa entre professoras: Desafios da Matemática. Recebemos uma coordenadora pedagógica e uma professora da mesma instituição de ensino que trabalham juntas. Foram abordadas as relações humanas; avaliação, jogos matemáticos e suas aprendizagens. Tivemos uma discussão extremamente importante sobre a relação do coordenador e professor como caminho fundamental para a aprendizagem das crianças. Relação essa que deve ser pautada de muito diálogo, respeito e objetivos para se construir um percurso pedagógico de qualidade que prioriza as crianças.

O quarto encontro foi intitulado de: Construindo as ideias da multiplicação: O que vem antes da tabuada? Foi discutido os conceitos de campo aditivo; estrutura multiplicativa; linguagem e erro. Inicialmente foi proposto uma resolução de problemas a ser resolvida pelos participantes e cada um registrou seu raciocínio, a partir desse levantamento foi possível dialogar sobre as possibilidades de intervenções diante de cada resolução com foco na priorização do erro como elemento constituinte da aprendizagem.

Nosso quinto encontro pude compartilhar com os participantes os conceitos que compõe o campo aditivo (VERGNAUD,1996) e as estratégias de ensino utilizando o jogo de trilha. Discutimos sobre o ensino-aprendizagem dos jogos para a construção do conhecimento aditivo como ferramenta de apropriação desse conceito e as diversas possibilidades de criar juntamente com as crianças, situações-problemas, para que as mesmas resolvam. O que ficou marcante nos diálogos foi a dificuldade das participantes em suas práticas pedagógicas em sair do campo aditivo e iniciar as estruturas multiplicativas com as crianças. Diante dessa questão e também por termos pesquisadoras em nosso Grupo de Pesquisa que estudam esse campo, foi pensado em um curso de extensão que abordará essa temática.

Conversando ainda sobre o campo aditivo, tivemos nosso sexto encontro que foi: Matemática com poesia: Como ensinar matemática de maneira lúdica na alfabetização? Tivemos aqui um relato de experiência de um projeto desenvolvido com o ábaco e algumas inquietações das participantes foram observadas no decorrer do encontro, como a não apropriação da criança ao manipular o material concreto e quais intervenções podem ser feitos quando ao propor um desafio lúdico, a criança apresenta dificuldades. Ainda por meio dos jogos e do lúdico pelo campo aditivo, tivemos nosso sétimo encontro que foi a apresentação das crianças nos ensinando a manipular os jogos criados por elas com material de sucata em suas aprendizagens na escola. Foi surpreendente esse encontro que teve como tema: O lúdico como ferramenta no ensino da Matemática e pudemos observar na prática a construção do conhecimento delas através da elaboração e resolução das situações-problemas através dos jogos.

Para encerrar nosso projeto tivemos nosso último encontro do ano que foi: Intervenções avaliativas no campo aditivo. Apresentamos as participantes situações de avaliações diante da problemática proposta para as crianças. Como avaliamos? Diversas conversas e provocações foram-me impactando, observar a compreensão das participantes ao longo dos nossos encontros e observar em como dialogavam com seus conhecimentos e os entrelaçavam aos conhecimentos teóricos discutidos trouxe-me um sentimento de satisfação.

No conhecimento há aprendizagem...

Participar desses encontros possibilitou-me a apropriação de contribuições imensuráveis em minha formação enquanto pesquisadora, mas, além disso, tive experiências penetrantes de vida, de diálogos e de situações vividas que me formaram e reformaram. Auxiliar na organização desse projeto desencadeou outras maneiras de refletir na elaboração de um planejamento, em como lidamos com os imprevistos que somos acometidos em nosso cotidiano e valorizar o lugar de fala do professor, como protagonista de suas ações pensantes e reverberadas em suas práticas.

As experiências em sala de aula do professor precisam cada vez mais de espaços para serem discutidas e dialogadas com outros pares, sempre temos o que ensinar e sempre temos o que aprender. O grupo de pesquisa enquanto espaço formador necessita dessas articulações e proposições pois alcança diversos contextos de formação em uma colaboração coletiva de ensino-aprendizagens. Pertencer a um grupo de pesquisa que proporciona essas articulações em sua estrutura organizacional é sentir a relevância atribuída a mim enquanto pesquisadora em formação.

Poder contribuir com as discussões do projeto e participar como fomentadora das propostas trouxe-me vivências que penetraram outros, pois o compartilhar me transpôs a outros espaços novos, cheios de aprendizagens, contribuições e novos horizontes de pensar sobre pesquisa-formação.

Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA J. L.; BÔAS, L. V. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, jan-abr, 2002.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, Urbana, IL: University of Illinois, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

VERGNAUD, G. A Teoria dos campos conceituais. *In*: BRUN, Jean (org.). **Didáctica das Matemáticas**. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

A ESCOLA S(EM) MOVIMENTO EM TEMPO DE PANDEMIA

Lidia Soares Pereira

Introdução:

Nós professores estamos vivenciando uma realidade diferente ao que estávamos acostumados dentro das nossas salas de aula. Há 10 (dez) anos tenho trabalhado como professora do Ensino Fundamental I no município de Macaé. Em minhas vivências tenho elaborado atividades pedagógicas cujas reflexões me permitem compreender o profissional que sou e como me reconstruo a cada dia, de modo que possa reverberar reflexões positivas da minha prática. Lembro-me que algum tempo atrás o uso do aparelho de celular durante a aula era expressamente proibido, eu mesma fui informada pela direção e orientação pedagógica que o aluno não poderia usá-lo em sala de aula. O uso do celular atrapalharia a concentração, como também prejudicaria no sucesso da aprendizagem, visto que, os alunos deixariam de realizar as atividades propostas como também trocariam mensagens e vídeos com os colegas durante a aula, prejudicando a todos os estudantes, e se houvesse alguma reclamação em relação a nossa atuação e postura nós, professores, estaríamos amparados por leis estaduais e municipais que proibiam o uso do aparelho dentro da sala de aula, reservando ao professor o uso do aparelho para fins pedagógicos e desse modo, coordenando e orientando o trabalho junto aos alunos.

Mas nos dias atuais, principalmente em decorrência da pandemia estamos diante de uma nova realidade; realidade esta que nos convida a estarmos praticamente 24 (vinte e quatro) horas on-line. Professores e alunos precisam urgentemente fazer uso dos notebooks e celulares como ferramenta de trabalho e estudos. Segundo MORAN (1997), a internet está explodindo como mídia mais promissora desde a implantação da televisão. Como também enfatiza a importância da internet para a educação, mas, afinal, quais são os estudantes das escolas públicas que de fato tem acesso a internet de qualidade afim de que possa utilizá-la? A esta pergunta temos percebido que em nosso país que o melhoramento das condições de vida dos desfavorecidos, ou seja, dos mais pobres, ainda está longe de se tornar uma realidade.

Desenvolvimento:

Precisamente, em 12 (doze) de março de 2020, fui informada pela direção da unidade escolar onde atuo que a Secretaria Municipal de Educação havia orientado que todos profissionais da educação e estudantes precisariam ficar em casa por tempo indeterminado em razão do mal que estava acometendo toda a população mundial- o Coronavírus. Confesso que no início fiquei sem entender exatamente o que estava acontecendo, mas precisava cumprir as determinações impostas pela instituição. Notícias de mortes. Informações sobre um vírus desconhecido. Pandemia no Brasil e no mundo. E nós professores, como ensinar dentro das nossas casas junto com os nossos familiares? Como será para os educandos estudar em tempo de isolamento social? A maioria da população reclusa em suas casas na intenção de cuidar de si e do cuidar do outro.

Ensinar remotamente é diferente. Ensinar remotamente é desafiador. No ensino remoto é difícil nos permitirmos sentir a ressonância do diálogo. Freire (1979) afirma que o “diálogo é o encontro entre os homens”. Ainda acrescenta: “o diálogo impõe-se como o caminho

pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”. Mas como nos encontrarmos em um momento como esse? Existe a necessidade do isolamento para que o vírus não se propague, existe a necessidade do distanciamento para cuidarmos de nós e cuidarmos dos outros; preservarmos as nossas vidas. A experiência de ensinar em casa não está sendo fácil tanto para nós professores, quanto para os estudantes. A maioria dos professores não tem estrutura domiciliar adequada para este tipo de atendimento - aulas on-line, e os estudantes poucos possuem acesso à internet e os que possuem, às vezes, precisam compartilhar o aparelho com os pais e/ou responsáveis e irmãos que estão em idade escolar.

Nós professores estamos nos adaptando a uma realidade outrora não imaginada. Professora fora da sala de aula (do espaço físico)? Tecnicamente, sim, mas no sentido burocrático da escola, mas continuamos praticamente com os mesmos trabalhos: como os planejamentos pedagógicos, programações de atividades educativas, planilhas, e-cidade, tantos outros compromissos institucionalizados. Mas como atender a um público de alunos diante de uma tela de celular? Como saberemos se os alunos estão aprendendo? Como avaliaremos? Freitas (2014) ao discutir sobre avaliação relata que no interior da sala de aula o professor lida o tempo todo com três dimensões – avaliação, comportamento e valores. Isso nos causa preocupação, como daremos conta de tudo isso? Temos procurado refletir bastante sobre as nossas práticas docentes de modo que consigamos articular o planejamento de ensino a realidade que nos cerca.

No que concerne aos alunos, em sua maioria da camada popular, as famílias tiveram muitas dificuldades de se adaptarem à Educação Remota, os responsáveis estão acostumados a arrumar as mochilas dos filhos todos os dias com os livros didáticos e enviá-los para a escola; acostumados que o profissional-professor estará na no espaço escolar para ensiná-los, enfim, promover novas experiências, novas aprendizagens. Agora eles se vêem diante de uma nova realidade. Como acompanhar as aulas on-line sem possuir o aparelho de celular ou não ter o acesso à internet de qualidade? Vivemos um momento no qual precisamos conduzir os nossos estudantes a ressignificação das suas práticas cotidianas de aprendizagem e isso, diante de uma tela de celular é trabalho desafiador. Estamos ensinando crianças do quinto (5º ano) do ensino fundamental, cujas idades variam entre dez (10) e onze (11) anos.

Em pleno século XXI, estamos presenciando um crescente número de mortes em decorrência da Covid-19, muitas pessoas que poderiam estar no convívio das suas famílias, mas infelizmente, não estão. Afinal, o que temos de políticas públicas de saúde? Qual tem sido a preocupação do governo diante deste quadro? Infelizmente, o que temos visto é uma conduta democrática marcada por princípios neoliberais. Se a função do estado é fazer com que as pessoas vivam, porque permite que a morte permaneça? Haja vista, a miséria, a pobreza, a falta de acesso aos bens e serviços dos que se encontram quase à margem da sociedade, juntamente com esta política de governo (Bolsonaro) para poucos, ou seja, os da elite, que muito tem contribuído para o “apagamento” desses cidadãos.

No início da Educação Remota as aulas aconteciam através do Whatsapp, porém, o Whatsapp não dava conta para a realização da aula com todos os alunos, havia uma divisão de grupos, ou seja, a interação e o diálogo entre todos os participantes não acontecia, desse modo, passamos ao uso do Google Meet que trouxe aproximação de todos através da tela, com maior participação dos alunos contribuindo para o ensino de todos e a aprendizagem. Assim, a relação professor-aluno passou a ser mais “presente”.

Contudo, não está sendo nada fácil. É uma nova experiência para alunos e para nós, professores, além da falta do aparelho de celular e da internet ruim alguns estudantes se esquecem de acessar o link no horário combinado, mesmo sendo avisados no grupo da turma sobre o encontro com uma hora de antecedência. Outros não têm o apoio dos pais na realização das tarefas, eles dizem não ter tempo ou do número de filhos é grande para ajudar a todos, outros afirmam que estudaram muito pouco, por isso, não tem conhecimento suficiente para acompanhar as atividades pedagógicas dos filhos. O professor na medida do possível procura atender a todas as especificidades tanto de ensino quanto de apoio aos pais e/ou responsáveis, entretanto não conseguiremos tornar o ambiente tão potente quanto ao da sala de aula. Estamos diante de um momento difícil marcado por luto, dor e sofrimento. Freire (1979) já afirmara que “educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. E esta é a realidade que estamos enfrentando. A luta pela educação em tempo de pandemia.

A realidade que nos confronta hoje é um quadro de morte, vidas que tem sido ceifadas devido a Covid-19, doença que tem assolado o mundo afora. E no Brasil, não está sendo diferente. Morin (2020, p. 24) de forma assertiva diz: “nossa fragilidade estava esquecida; nossa precariedade, ocultada. O mito do homem ocidental cujo destino é tornar-se “senhor e dono da natureza” desmorona diante de um vírus”. E desmoronou-se mesmo. Conviver com as notícias de mortes de familiares, amigos, colegas de trabalho em decorrência deste mal é algo muito angustiante. Se para nós adultos tem sido muito difícil, imagina para as crianças? Além de estarem fora da sala de aula (espaço físico) deixando de compartilhar aprendizado e experiências com os seus pares, eles tem enfrentado momentos difíceis com a morte de pai, mãe, familiares, professores e amigos. Freire (1979) ao pensar sobre os desafios enfrentados pelo homem diante de um determinado contexto de vida afirma que “o homem se cria [...]”. Percebemos que todos nós estamos nos reinventando.

A escola está em movimento. A escola está presente.¹ Entendemos que o acolhimento presencial ainda não é possível na rede de ensino das escolas públicas municipais de Macaé, todavia o município tem procurado atender as demandas mais urgentes, como por exemplo, a entrega de cartão – alimentação no valor duzentos (R\$ 200,00) afim de que possa suprir as necessidades alimentares dos estudantes, afinal, existem famílias que este tipo de atendimento faz toda a diferença, pois talvez, sem esta ajuda essa criança não teria como se alimentar melhor. Em relação à escola, a secretaria e a direção têm funcionado através do atendimento telefônico visando orientar aos pais e responsáveis no intuito de sanar as possíveis dúvidas.

No município de Macaé estão sendo baixados decretos em decorrência deste momento pandêmico no intuito de flexibilizar o atendimento nas escolas de modo que possa contribuir com as distintas necessidades dos alunos. Muitos não possuem aparelho de celular ou não tem acesso à internet, assim, por orientação da Secretaria de Educação foi disponibilizado material impresso das atividades para que possa atender a todos sem distinção. Os alunos não estarão com o professor no horário marcado diante de uma tela, mas terão acesso aos mesmos conteúdos exatamente como proposto no plano pedagógico. Além deste atendimento, a escola tem feito entrega de kits escolares com cadernos, lápis, caneta, borracha, régua, uma série de itens como também a entrega dos livros didáticos. Entendemos que isso é sinônimo de compromisso, como diria Freire (1979) “toda

1 No momento da entrega do ensaio acadêmico como avaliação parcial da disciplina: Seminário de Fundamentação Teórica: processos formativos e desigualdades sociais, no primeiro (1º) semestre do ano de 2021, as aulas da rede pública do município de Macaé ainda não haviam retornado.

ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem [...]”. Conscientização da importância da representação do papel da escola na sociedade.

Freire (1979 p. 15) nos assegura que “a conscientização implica [...], que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Freire ainda acrescenta que “a conscientização é [...] teste de realidade”. Que realidade! Realidade dura. Realidade difícil. Que nos desloca o tempo todo. Que nos faz refletir ainda mais sobre quem somos e o que podemos fazer de nossas vidas enquanto seres pensantes, providos de liberdade. Liberdade esta que neste momento de distanciamento social precisa ser controlada, vigiada.

A vida para os alunos das escolas públicas durante este período de pandemia – Covid-19 tem se tornado ainda mais difícil, em sua maioria não possuem facilidade de acesso as atividades sociais e culturais da cidade, para estes em especial, vêm a escola como aquela que promove ensino, aprendizagem, arte, cultura e lazer. Afinal, conforme afirma Wendy Brown “o que seduz é a liberdade como algo com que se constrói a vida²”.

A vida dos estudantes pobres é muito diferente dos estudantes ricos. Conforme nos assegura Souza (2017, p. 58)

a criança classe média, [...], chega na escola conseguindo concentrar nos estudos, porque já havia recebido estímulos para direcionar sua atenção ao estudo e à leitura, antes, por estímulo familiar. Como a família também compra seu tempo livre para que possa se dedicar integralmente à escola, a pré-história do vencedor predestinado ao sucesso se completa. Todas as vantagens culturais e econômicas se juntam, mais tarde, para a produção, desde o berço, de um campeão na competição social.

Os sujeitos escolares das classes populares estão completamente distantes da realidade social e cultural que é oferecida aos da classe da elite, caracterizando assim que tipo de sociedade que se espera através das contradições de força operante no aparelho do Estado. Morin (2020) nos assegura que o isolamento serviu de lente de aumento para as desigualdades sociais e que a pandemia acentuou drasticamente as desigualdades socioespaciais.

Em relação ao atual contexto político/social/econômico marcado pelo cenário da pandemia percebe-se o reverberar do acirramento das desigualdades socioeconômicas em virtude do fechamento de algumas empresas que não conseguiram manter-se competitiva no mercado; baixos investimentos, poucos recursos. Não há incentivos fiscais, pequenas chances para os pequenos ou micros empresários. E assim, as desigualdades são retroalimentadas em razão da má distribuição de renda, falta de emprego aos trabalhadores pouco ou não escolarizados que culmina no não acesso a tantas outras oportunidades.

O fechamento das escolas enquanto espaço físico e a dificuldade de acesso à tecnologia por parte dos estudantes das escolas públicas têm inviabilizado qualidade no ensino e na aprendizagem com também no diálogo com os seus pares. Algumas dessas crianças necessitam da escola não somente para estudar, mas também, para se alimentar, brincar, viverem outras experiências que não acontecem em suas casas. A escola é espaço do saber como também é o espaço do fruir da relação social.

2 Entrevista com Wendy Brown. E agora, que o neoliberalismo está em ruínas? Disponível em <https://outraspalavras.net/mercadovsdemocracia/e-agora-que-o-neoliberalismo-esta-emruinas/> Acesso em 08/06/2021.

A Educação Remota é um desafio necessário neste tempo presente. Professores e alunos precisam se adaptar a esta nova realidade, e aos poucos estamos nos moldando ao modelo até que “tudo” volte ao que era antes. Para o professor, está sendo bastante delicado, ele precisa “invadir” a casa dos estudantes, apesar da permissão, é desconfortável, como também a sua casa é “invadida” por várias famílias. O diálogo não é o mesmo, a relação não é a mesma, pois não conseguimos realizar “o olho no olho”, ainda existem aqueles alunos que mantêm a câmera desligada do início ao fim da aula. Outra situação que inviabiliza é a falta de apoio dos pais e/ou responsáveis na organização de um ambiente adequado para os estudantes.

Não estar no espaço físico da escola nos impede de mantermos uma relação mais próxima com os pais e responsáveis. Quando estávamos na escola, alguns pais iam até a porta da nossa sala bem rapidamente no início ou no final da aula e nos perguntava se estava tudo bem, e assim, mantínhamos um diálogo quase que cotidiano, nos comunicávamos também através do Whatsapp, agora, dificilmente os pais tem se permitido entrar em contato por via Whatsapp ou ligações telefônicas para continuarmos mantendo esta comunicação.

Na Educação Remota, alguns alunos se esquecem de realizar as atividades, outros se esquecem entregá-las de acordo com a agenda programada pela instituição e isso, dificulta para o planejamento e processo pedagógico, afinal, precisamos avaliar, acompanhar as participações, preencher planilhas, realizar conselho de classe, um “raio x” de todos os alunos que estão ou não envolvidos, e o porquê de não estarem. Existem situações que precisamos entrar em contato com os pais solicitando o retorno das atividades, alguns se sentem verdadeiramente “perdidos”, não conseguem acompanhar as informações que são postadas no grupo da turma, não conseguem orientar aos filhos em suas atividades ou simplesmente não sabem, alguns alegam: “professor faz muito tempo que estudei eu não sei ensinar ao meu filho”. É fato. É real.

Limoeiro-Cardoso argumenta que o sistema político/social/econômico mantém os privilégios da classe dominante enquanto detentora do controle e poder em relação à classe desfavorecida, posto isso, entendemos que o “abismo” das desigualdades irá persistir devido a não reconhecimento, na essência, dos direitos da classe trabalhadora. Nesse viés de entendimento, a autora em sua reflexão sobre as forças hegemônicas do capitalismo afirma que:

o desenvolvimento induzido em benefício dos pólos dinâmicos da expansão capitalista constitui na periferia uma organização social extremamente desigual, com uma minoria social dominante que retem para si todos os privilégios como se fossem direitos e exclui a grande maioria de todos os direitos como se fosse natural.

A função do governo é governar para todos, fazer uso da aplicação dos recursos públicos em prol de toda sociedade, mas percebemos que em nosso país, dito democrático-capitalista, existem muitas desigualdades, e as desigualdades socioeducacionais são decorrentes do número expressivo do baixo nível socioeconômico das camadas populares, alguns não possuem acesso à educação; lutam cotidianamente pelo direito a viver com dignidade, mas o que temos percebido são as injustiças sociais decorrentes de um governo que governa bem, bem para a minoria. Entretanto, entendemos que o comprometimento da política de governo deve estar ancorado com uma visão de bem estar para todo cidadão e isso, envolve prioritariamente o acesso à educação.

Considerações:

Mas afinal, por que ainda estamos fora da sala de aula? Em se tratando da educação do nosso país neste contexto de pandemia, o nosso governo se mostra bastante despreparado, já deveríamos estar com a maioria dos profissionais da saúde e da educação vacinados, mas, estamos diante de uma autoridade que parece não se preocupar com o alto índice do número de mortes em nosso país, como também a vacinação em massa da nossa população. Temos testemunhado que Bolsonaro não tem conseguido viabilizar políticas públicas de saúde para combater este mal em larga escala, algo que deveria ter sido feito desde o início do advento da doença, entretanto, o que temos visto é o alto índice no número de mortes no Brasil. Morin (2020, p. 35) nos assegura que: “não podemos conhecer o imprevisível, mas podemos prever sua eventualidade. Não devemos nos fiar nas probabilidades nem esquecer que todo acontecimento histórico transformador é imprevisível”.

As experiências vivenciadas no atual contexto social (pandêmico) tem despertado a sociedade sobre a dimensão da necessidade da profissão-professor como mediador do conhecimento nas relações cotidianas no espaço escolar. Os pais e os responsáveis têm reafirmado sobre a importância do professor como mediador do conhecimento. Eles dizem estar ansiosos pela abertura das escolas, pois em sua maioria não tem conseguido dar o apoio devido aos seus filhos. Nesta complexidade do momento, entendemos que o processo formativo e a avaliação da aprendizagem dos sujeitos educandos tem nos conduzido ao caminho das novas possibilidades, de novos fazeres, de novas práticas e reflexões, afinal, estamos convivendo com um inimigo invisível – o Coronavírus- mas apesar das incertezas da vida, devemos continuar na luta por uma sociedade mais justa, na luta para que todo cidadão brasileiro possa ter acesso à saúde, à educação, ao trabalho, a segurança e, principalmente o direito à vida.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos de: Os reformadores empresariado da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. **Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes**. São Paulo: IEA/USP. Disponível em: www.iea.usp.br/publicações/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf

Moran, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação** [online]. 1997, v. 26, n. 2, p. 146-153, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006>>. [Acessado 6 Junho 2021] Epub 07 Out 1998. ISSN 1518-8353. <https://doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006>

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

SOUZA, Jessé. As classes sociais do Brasil moderno. *In*: **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

NARRATIVAS SOBRE ESTÁGIO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Liliane Sant'Anna de Souza Maria

Educação de pessoas jovens, adultas e idosas, possui particularidades e especificidades importantes e, para que se possa avançar com a educação para este público e buscar justa equidade e reparação da dívida inscrita por décadas aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é urgente entremearmos e repensarmos a maneira como vem se constituindo a formação docente e suas práticas em diferentes espaços, isto porque, os professores, como sujeitos da EJA, possuem um papel estratégico neste momento de transição em que vive a Educação de Jovens e Adultos, na garantia do direito a estes sujeitos.

Para Soares (2011,2014), muitos docentes que atuam na EJA não possuem formação adequada para atender às diversidades dos sujeitos tais como privados ou não de liberdade, quilombolas, indígenas, afrodescendentes, portadores de necessidades especiais, aos sujeitos do campo e de diferentes orientações sexuais, credo religioso, ocupação profissional, situação social, cujos sujeitos com especificidades e realidades diversas, por décadas tentam juntar um fio a outro a várias mãos, com experiências de vida e de formação bem diferentes de outras faixas etárias como a infantil.

Assim, uma proposta que tende a dar essa abertura e tecer um reposicionamento na tela da arte em EJA do educador (seja em formação inicial ou continuada) frente a esta realidade de sujeitos, é a perspectiva da metodologia (auto)biográfica. Essa proposta epistemológica e metodológica de formação dos sujeitos, leva em conta as histórias de vida, além de possibilitar o trabalho com o dispositivo da pesquisa formação de adultos e de professores (JOSSO, 2010).

Bragança (2008) afirma que a biografia educativa e a autoformação como recurso metodológico, fortaleceram o desenvolvimento da pesquisa (auto)biográfica influenciando fortemente o campo da formação de professores, muitas vezes invisíveis aos modos dominantes de pensar e fazer o cotidiano escolar, descartando a potência, a legitimidade e a validade de experiências outras.

O novo paradigma de conhecimento centrado nos percursos de vida do sujeito aprendente, tem como um dos fios tecidos dos aportes epistêmico-metodológicos a pesquisa-formação atrelada às histórias de vida, um diferencial para as pesquisas em diversos campos do conhecimento, sobretudo no campo da educação vinculado à formação docente ligada ao local de trabalho e/ou formação (JOSSO, 2010). Este trabalho gira em torno de dois eixos fundamentais: o projeto teórico cuja compreensão está intimamente ligada à biografia da formação em torno da autoformação, vinculado à perspectiva da pesquisa-formação; e outro eixo a perspectiva biográfica em torno de projetos - aqui destacamos dentre muitos elencados pela autora, o projeto de formação (JOSSO, 2010, p. 31). Experiências formativas a partir das narrativas acontecem por estas possuírem caráter heterogêneo e, com isso, passam a ganhar visibilidade ao serem consideradas a partir das experiências dos sujeitos em tessitura com os seus processos formativos. Isso significa dizer que as narrativas devem ser analisadas dentro de um contexto e um projeto, neste caso específico, a formação docente entrelaçada com os sujeitos com os quais os professores atuam em seu cotidiano. Esta perspectiva metodológica é pertinente na educação de adultos destacando o lugar e o sentido da formação (JOSSO, 2010) inserida na biografia educativa que

envolve as histórias de vida e de formação. Portanto, é recomendável para se compreender as “especificidades” (SOARES, 2008) da formação docente em EJA. Cria-se com esse reposicionamento do professor da EJA, a possibilidade de inclusão dos diferentes sujeitos no processo de aprendizagem, isso porque é coletiva (respeitando as especificidades individuais) em substituição de um fazer docente para alunos, pelo fazer juntos, com os educandos, trazendo mais sentido e prazer ao cotidiano de alunos e professores, com a viscosidade do ponto haste “admitindo-se essas práticas como “currículo”, formula-se um outro lugar para pensar a ação pedagógica, com professores e alunos como produtores [...]lugar diferente em que a produção do conhecimento se tece” (PAIVA, 2004, p. 41).

Neste entrelace teórico-metodológico, narramos a experiência da pesquisa que desenvolvemos junto as professorandas em formação inicial na EJA. Desenvolvemos as narrativas escritas nos diários de campo denominado Bordado Formativo em EJA - em momentos das aulas na disciplina Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em EJA (CDPEJA) que ocorreu em três turmas do último ano do Curso Normal. Foram 12 encontros, em período que durou de março a outubro de 2015, distribuídos entre três bimestres, envolvendo as temáticas dentro do planejamento da disciplina para além do currículo mínimo - e seu ponto de nó que amarra e limita o artesanato-, instituído pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Seguimos um roteiro com diferentes temáticas e fios de várias cores e espessuras e, neste artigo destacamos o que nos ajudará a refletir sobre a experiência: 1.Fiando as aulas de Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em EJA onde as alunas narraram a contribuição da disciplina para sua formação envolvendo a perspectiva da identidade e, as professorandas narraram também o impacto da perspectiva (auto)biográfica como eixo importante dessa formação ; 2. Estágio na EJA revelando as experiências e aprendizagens oriundas desse contexto. As cinco professorandas que preencheram a trama, narram parte de suas histórias e voluntariamente aceitaram o convite de participar dessa pesquisa, autorizaram terem seus nomes reais no trabalho. Muitas narraram terem aceitado participar pelo encantamento com a EJA, a partir de sua entrada nos estágio de observação e prática docente. Outras, apesar de todo contato com o estágio em EJA, quiseram participar da pesquisa mesmo não desejando atuar nesta modalidade, apesar do encantamento. Para fiar as narrativas e interpretá-las, nos apoiamos em Fontoura (2011), e sua proposta de tematização, que prevê a transcrição das narrativas, leitura atenta para conhecimento do material, demarcar o que é relevante com delimitação do corpus de análise, levantamento de temas, definição de unidades de contexto, interpretação à luz de referenciais teóricos e composição de um novo texto, no intuito de apoiar a base de análise no tear.

Nas análises das narrativas das tecelãs foram marcantes às aulas da EJA como um ponto importante para o fortalecimento identitário nesta modalidade:

Quando a professora comentou em sala de aula sobre a EJA eu fiz uma reflexão dentro de mim, pois eu não sabia da existência dessa modalidade (Stéfane).

Quando iniciei aqui no curso Normal meu objetivo era apenas trabalhar com Educação Infantil, mas não tenho mais esse objetivo. Daqui para frente é ser professor da EJA. Tive uma visão diferenciada de enxergar essa modalidade (Gisele).

As aulas da EJA me fizeram sentir mais confiante, pois não acreditava em meu potencial (Sara).

Essas narrativas nos revelam os registros dos desafios de conhecimento a partir da consciência que as participantes obtiveram no caminho formativo teórico refletido na prá-

tica, à medida que os itinerários de experiências foram se construindo, as opções e rejeições foram se colocando em evidência tecendo com isso o início da identidade para EJA porque “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos do ângulo da aprendizagem [...]” (JOSSO, 2010, p. 34), profundamente ligada ao contexto social que estão inseridas, a saber a escola, atreladas aos processos de aprendizagens pois, “resgata o valor da experiência, frequentemente desperdiçada, passou a ser fundamento da formação[...]” (PAIVA, 2004, p. 45). Para Bragança (2012), essas experiências possibilitam aos sujeitos em movimento formativo, se relacionarem com o saber e oportunizaram reelaborações de conhecimentos reconstruindo práticas de formação em contexto pessoal e coletivo, favorecendo a reflexão das próprias experiências como evidenciaram as narrativas das professorandas.

Soares (2006) destaca ser importante que se tenha na formação profissional o foco nas especificidades dos sujeitos da EJA revelando a importância de se trabalhar desde a formação inicial às particularidades necessárias para trabalhar com os alunos. Um dos caminhos apontados pelo autor é o trabalho com as histórias pessoais dos alunos como “relevante e diferenciador na prática profissional dos que atuam na EJA” (SOARES, 2006, p. 13). Essa responsabilização e interesse com a formação docente a partir do professor formador, dentro da perspectiva da abordagem das biografias educativas, é peça importante nas políticas de formação e do conhecimento dos que desejam ser professores em busca de melhores tempos de estudo e preparação prévios que antecedem a prática das professorandas na luta pelo direito dos sujeitos da EJA.

Ainda na dimensão da perspectiva (auto)biográfica, as professorandas teceram a partir de suas narrativas a contribuição das aulas como eixo importante da formação e fortalecimento identitário com a EJA, o conhecimento de si e do outro, a mudança de perspectiva e a reflexão. Por ser uma metodologia potente, pode se constituir espaço em que os alunos – futuros professores- sejam reconhecidos enquanto sujeitos capazes de exercer a reflexão sobre suas histórias e as de outros, sobre o cotidiano real das escolas e construir conhecimento ao longo de suas vivências, como narraram abaixo:

As aulas da EJA foram reflexivas, conhecemos uns aos outros mudamos nossa maneira de pensar e agir a respeito um do outro. As aulas de EJA contribuíram para a minha formação docente, pois enriqueceram os meus conhecimentos. Conhecer mais sobre a EJA fez com que minha formação profissional fosse aprimorada. (Stéfane)

Uma disciplina que nos leva realmente a refletir sobre nós mesmos e nossas atitudes perante algumas situações que vivenciamos em nossa vida. O mundo é feito de escolhas e eu escolhi ser professora da EJA. Tantas histórias, tantos momentos que nos levam a nos enxergar por dentro. (Gisele)

Nos fez entender o ponto de vista da outra pessoa. As aulas são significativas para minha formação como professora. (Sara)

Os espaços de formação estimularam uma perspectiva crítico-reflexiva em um movimento contínuo em aprender, desaprender e (re)aprender, como proposto pela pesquisa-formação (JOSSO, 2010). Um conhecimento de si e das relações que teceram com o processo formativo na EJA porque colocou o sujeito e suas formas de compreender as suas experiências no centro do processo, por isso foram formadoras. Possibilitaram refletir sobre sua identidade para si e para outros, porque segundo as narrativas, inaugurou a abertura chamada de experiência fundadora, pois supôs novidade, transformação, mudança e interrogações sob as relações vividas (JOSSO, 2010) expressadas nas narrativas como “entender o ponto de vista da outra pessoa”, “refletir sobre nós mesmos e

nossas atitudes”, “conhecemos uns aos outros mudamos nossa maneira de pensar e agir a respeito um do outro”. Trabalhar com a perspectiva (auto)biográfica nos processos formativos possibilitou às professorandas “experiências com as quais o autor/ator aprendeu, mediante seu modo de operar escolhas, de se situar em seus vínculos e de definir seus interesses, nas valorizações e aspirações” (JOSSO, 2010, p. 69), concebendo o trabalho “com” e “sobre” identidades para formação de professores em EJA.

O entrelace temático da docência inicial em EJA

Neste entrelace temático, as narrativas nos revelaram as experiências tecidas nos estágios em EJA. Utilizamos o caderno do Bordado Formativo como propulsor da reflexão. Refletimos juntos sobre as práticas que vivenciaram: o perfil dos alunos da EJA, e as aulas da EJA nos estágios.

Com relação às narrativas sobre os sujeitos da EJA, apareceu o subtema que denominamos *da timidez aos encantos com os sujeitos da EJA*, que marcou a experiência fundadora (JOSSO, 2010) das alunas:

Como eu nunca tinha entrado em uma sala onde tinham muitos adultos estudando, fiquei muito tímida e num canto. Conforme foi passando o tempo, interagi mais com a turma. Levantei, ajudei, ensinei e ainda fiz amizades.(Cindy)

Cheguei na EJA com um pouco de medo da reação dos alunos, medo de não gostar. Fiquei na turma de 5º ano. O estágio de EJA foi uma experiência incrível. No começo tive muito medo, medo de não gostar, dos alunos não quererem aprender comigo, de não dar a explicação certa, de ensinar errado, de os alunos não aceitarem o jeito que eu explico, mas com o passar do tempo esse sentimento saiu todo de dentro de mim, e foi se tornando em alegria, sentimento de missão cumprida. Foi uma experiência que vou levar para o resto da vida. (Sara)

Nossa! como eu estava ansiosa para começar o estágio. Os alunos são amorosos comigo que a ansiedade e o nervosismo passaram na hora. Eu nunca imaginei que poderia ajudar alguém mais velho do que eu. Se caso surgir oportunidade para atuar nesta modalidade da EJA atuarei com muito prazer. Através das aulas da EJA e da prática no estágio me sinto muito mais preparada para minha formação docente e confiante. (Thyanne)

Notamos que ao iniciarem os estágios na EJA as alunas demonstraram timidez, medo, ansiedade, insegurança inicial na docência. Mas à medida que começaram a se aproximar e terem contato com os sujeitos, a identificação, admiração, experiência, preparo, ensino, receptividade, confiança, felicidade, identidade, auxílio, prazer, aprendizagem, alegria, dever cumprido, amorosidade foram dando lugar às experiências, segundo as narrativas. As professorandas carregavam uma imagem desfigurada da EJA como “marginalizados, excluídos, desiguais, inconscientes” (ARROYO, 2014, p. 40), enfrentaram o medo e avançaram na prática de estágio docente. Essas experiências do campo da afetividade fortalecem a docência na EJA contribuindo para solidificação dessa identidade profissional, evidenciadas nas narrativas a partir das expressões “sentimento de missão cumprida”, “Se caso surgir oportunidade para atuar nesta modalidade da EJA atuarei com muito prazer”, “Através das aulas da EJA e da prática no estágio me sinto muito mais preparada”. Para Marcelo Garcia (2010, p. 18), “a motivação para ensinar e para continuar ensinando é intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam”.

O segundo subtema tratou de abordar as aulas das professorandas onde realizaram seus estágios com forte presença do uso das histórias de vida nas aulas prática das alunas. É importante salientar que as professorandas junto com o professor da turma em que fizeram o estágio, combinaram qual conteúdo abordar e em sua maioria as alunas escolheram trabalhar com as histórias de vida e, por conta da alta demanda na procura de estágios por alunos do curso Normal e Pedagogia, as alunas deram aula em duplas.

Hoje foi a minha aula prática junto com meu colega Wellerson. Trabalhamos história de vida como a professora fez conosco em sala de aula. Levamos uma caixa com um espelho dentro e eles tinham que dizer o que eles viam (Cindy);

Levei a turma para a quadra e fiz um círculo com eles e distribui um pirulito para cada um. Através da Dinâmica do pirulito pretendi desenvolver o conceito de auxílio mútuo e a importância da reflexão sobre o próximo em nossa vida (Stéfane)

A nossa aula prática foi sobre História de vida. Os alunos tiveram que contar a sua história como quisessem. Comecei a aula falando sobre o que era a história de vida e logo após com a permissão do professor da turma em que fiz o estágio, os alunos começaram a contar sua história. (Thayanne).

As narrativas deixam rastros de que as aulas da *CDPEJA* marcaram fortemente a identidade das alunas, na medida em que também decidiram adotar a proposta em sua prática desvendando modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos compondo o agir e o pensar das professoras em formação para além dos modelos de racionalidade técnica (SOUZA, 2008). O conteúdo que se ensina gera identidade porque “a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 14). As experiências da prática na EJA nos deram pistas do “efeito que a dita experiência venha ter em [...] aprendizagens posteriores” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 16). Possuir uma formação docente com qualidade preconiza, “uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes.” (NÓVOA, 2009, p. 9). Assim, os professores assumem sua prática a partir dos significados que eles mesmos dão como importantes.

Considerações finais

Nesse artesanato formativo em EJA, refletimos, tornamos visíveis os conhecimentos e experiências de formação, percepções de si, interesses, inquietações, dúvidas, e aberturas possíveis na trama para o futuro das professorandas e a professora pesquisadora, sem esquecer que, nesta diversidade que caracteriza a EJA, não só os alunos são sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, mas também os professores- quer seja na formação inicial ou continuada em EJA. Essa formação de professores em nível médio levou em consideração aspectos concernentes a ação pedagógica no âmbito das reflexões e estudos de narrativas de si atrelada às teorias e práticas em EJA, com aberturas para práticas mais emancipatórias no cotidiano escolar. Nesta realidade formativa, os estágios tramados às reflexões no âmbito das aulas da disciplina *CDPEJA* constituíram ricos momentos de formação porque as professorandas junto à professora pesquisadora e os sujeitos dos estágios em EJA puderam vivenciar experiências, conhecendo melhor as especificidades dessa realidade corroborando para a reflexão sobre a área de atuação docente em EJA (SOARES, 2014) e, notadamente, aproximações materiais de vida, de cultura se assemelharam e acabaram encantando as estagiárias enquanto realidade histórico-social.

O trabalho desenvolvido aponta para a potencialidade da escrita (auto)biográfica em contexto de formação na perspectiva de Bragança (2008). A escrita de si dentro do processo inicial da docência em EJA como em um tear que vai urdindo o artesanato, permitiu a percepção do potencial da escrita como processo autorreflexivo e de conhecimento no âmbito das individualidades e coletividade dentro do percurso de formação (JOSSO, 2010, 2004), permitindo inclusive, tecer identidade docente (MARCELO GARCIA, 2010) em EJA. Além disso, possibilitou reflexões sobre as ações das professorandas antes e depois da inserção nos espaços de estágio em EJA, ampliando a possibilidade de investimento na formação em futuro próximo. O uso dos diários de campo (SOUZA, 2008; JOSSO, 2010) e de aula foi imprescindível para o processo de formação porque registraram percepções, sentimentos, relatos de acontecimentos gerais e particulares como formação e prática didático-pedagógica, inclusive emergindo questões sobre reflexão teórico-metodológica e empírica das aulas e da prática. Esta pode ser uma pista para o fortalecimento das políticas de formação e de conhecimento na docência em EJA, tendo em vista que a formação de professores para esta modalidade de ensino ainda possui ações bastante diversificadas e dispersas em todo país, emperrando a identidade docente para EJA.

Essas experiências de formação foram formadoras, no sentido que lhes dá Josso (2010), porque houve aprendizagem das professorandas ao se relacionarem com os saberes iniciais para a docência, conhecerem a realidade dos sujeitos da EJA, entrelaçarem práticas docentes em relação à EJA e metodologia da perspectiva do campo (auto)biográfico para o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Essa experiência impactou e transformou nossa identidade pessoal e profissional à medida que fomos conectadas as outras subjetividades e identidades a partir de nossos alunos, aproximando-nos.

Referências:

ARROYO, Miguel G. Que outros sujeitos. Que outras Pedagogias? *In*: ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **História de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. História de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. *In*: FONTOURA, Helena Amaral da. (org.). **Formação de professores e diversidades culturais**: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. As experiências ao longo das quais se formam identidades e subjetividades. *In*: JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p.11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocent.autentica.com.br>. Acesso em: 6 maio 2015.

NÓVOA, António. NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madri, p.1-10, 2009. Disponível em: www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 15 out. 2015.

PAIVA, Jane. Proposições curriculares na Educação de Jovens e Adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C e S. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. Arquivos analíticos de políticas educativas: **Dossiê EJA II**, v. 22, n. 66,p. 1-25, jun. 2014.

SOARES, Leôncio J. G.. Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leôncio J. G.. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. *In*: Machado, Maria Margarida (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília, DF: SECAD /MEC: UNESCO, 2008.

SOARES, Leôncio J. G.. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília, DF: SECAD/ MEC, UNESCO, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Christina Venancio (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

A ORDEM MERCEDÁRIA E SUA ATUAÇÃO EDUCACIONAL NO ANTIGO ESTADO DO GRÃO-PARÁ E MARANHÃO

Lucia Maria Gonçalves de Andrade

Introdução

O objetivo deste trabalho é ter uma maior compreensão da atuação educacional dos mercedários na Capitania do Maranhão e Grão-Pará¹, iniciada na cidade de Belém, no século XVII, visto que ainda existem poucos trabalhos realizados sobre eles, sobretudo na educação. Em concordância com Certeau (1982, p. 27) “uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela leitura de documentos, é sempre dirigida pela leitura do presente”. Para uma melhor compreensão de quem são estes religiosos e como vieram para o Brasil, farei uma breve apresentação histórica sobre a ordem e sua atuação no Brasil Colônia.

A Ordem das Mercês e a chegada na América Portuguesa

O livro *A Ordem de Santa Maria das Mercês* (1997) conta que durante os séculos VIII e XV a Europa medieval encontrava-se em constante guerra com o mundo muçumano em expansão. Havia saques de alimentos, animais, tecidos, metais preciosos, dinheiro, homens, mulheres, crianças e tudo o que se pudesse transportar. Os cativos em poder do Islã se tornavam escravos e eram submetidos ao domínio absoluto dos mouros. Eram obrigados a fazer trabalhos mais sofridos e muitas vezes utilizados como moeda de troca.

O cativo tornou-se um problema político principalmente por conta do desenvolvimento do comércio entre Castela e Aragão com países Árabes. Os cativos eram um pilar da sociedade muçumana. O problema se percebe essencialmente religioso porque o cristão cativo corria o risco de renegar a verdadeira fé. A Igreja Católica diante de uma situação tão nociva age em defesa de seus fiéis. Sendo assim, os pontífices desde “Urbano II e seus sucessores materializaram esta ideia criando um movimento de redenção chamado: As Cruzadas, que mobilizaram cristãos, pela vergonha de ver números irmãos na fé sob o domínio e poder dos inimigos de Jesus Cristo” (ORDEM DAS MERCÊS, 1997, p. 18). Diante desses acontecimentos surgem, ao mesmo tempo, as Ordens Religiosas Redentoras Militares que visavam a defesa da fé. “Combatendo os infiéis com armas e construindo corpos de exército profissionais, militarmente disciplinados e os mais eficazes nas lutas de reconquista espanhola” (ORDEM DAS MERCÊS, 1997, p. 19).

Logo depois ocorreu a aparição das Ordens Religiosas Redentoras que visavam à defesa da fé. “Com bens próprios e com os que esmolavam. Nesse grupo de instituições religiosas destacam-se a Ordem da Santíssima Trindade, fundada em França por S. João da Mata e a Ordem das Mercês fundada em Espanha por S. Pedro Nolasco” (ORDEM DAS MERCÊS, 1997, p. 19). No ano de 1203, ocorreu a primeira redenção de cativos. Pedro Nolasco, um jovem comerciante, em suas muitas trajetórias percebe um problema: seus

1 Em 1621 o território é chamado de Capitania do Grão-Pará, integrante do Estado do Maranhão. Em 1751, com a expansão para o oeste, cria-se o Estado Colonial Português do Grão-Pará, que além da Capitania do Grão-Pará abrigará também a Capitania de São José do Rio Negro (hoje o estado do Amazonas). No século XVIII, a região se torna o Estado do Grão-Pará e Maranhão. Em 1850 seu nome torna-se Província do Grão-Pará e Rio Negro, quando, em 1889, fica apenas como Estado do Pará.

irmãos em Cristo estavam cativos. Sendo assim, Nolasco e seus companheiros redimiam cativos com suas próprias economias e continuará fazendo e fortalecendo suas convicções durante quinze anos. A vida de Pedro Nolasco mudou totalmente desde o primeiro contato que teve com cristãos cativos. E foi o que proporcionou a fundação da Ordem em 1218.

Conta-se que na noite do dia primeiro de agosto de 1218, Pedro Nolasco estava inquieto e, angustiado, elevava suas orações a Deus. Passados quinze anos após a primeira redenção, crescia a certeza de que o seu trabalho era muito necessário para a sociedade e a Igreja. Estava angustiado porque suas economias já haviam terminado. Nesta noite de primeiro de agosto foi tocado por Maria, mãe de Jesus. Fazia-se mensageira de Deus e trazia o convite dEle para uma bela missão: Libertar cristãos cativos, transformando o seu trabalho em uma Ordem Religiosa. Atribuem-se como palavras de Maria as que se encontram no prólogo das Constituições Americanas² “O Pai e o Filho e o Espírito Santo, em cujas obras não há divisão, por sua grande piedade, decretam fundar e estabelecer a Ordem, chamada ‘Ordem de Virgem Maria das Mercês da Redenção dos Cativos de Santa Eulália de Barcelona’ e para executar este decreto constituíram como seu servidor, mensageiro e promotor a frei Pedro Nolasco” (CASTRO, 1968, p. 15).

Poucos dias após o primeiro de agosto de 1218, já está tudo encaminhado e procedeu-se a celebração da Ordem. Estiveram presentes o Rei Jaime I de Aragão e o Bispo Berenguer de Palau. Ambos presentearam a Ordem recém-fundada: O Bispo com a cruz da catedral de Barcelona e o Rei com o Brasão de armas da coroa de Aragão. Destes dois símbolos Pedro Nolasco faz o escudo mercedário.

As Constituições da Ordem das Mercês são claras no que se refere ao trabalho que a Ordem deve desenvolver: “trabalhem – os frades – de bom coração e de boa vontade em visitar e libertar os cristãos que estão em cativeiro, e em poder dos sarracenos ou de outros inimigos de nossa fé”. (ORDEM, s.d). Não é de qualquer forma que os mercedários devem trabalhar, mas sim como Cristo Jesus que – continuaram as Constituições – “...agindo com caridade verdadeira” [...] “vindo a este mundo, tomando carne da Gloriosa Virgem Santa Maria, existindo como o verdadeiro Deus e verdadeiro homem em uma só pessoa e sofrendo por nós morte e paixão, visitou – pois sempre visita seus amigos – e libertou aos que estavam no inferno. (ORDEM, s. d). Assim, a caridade que são Pedro Nolasco fazia antes do ano 1218 agora se tornou uma caridade “heroica” porque por meio dela ele quer configurar-se como Cristo. A confirmação da Ordem ocorreu em 17 de janeiro de 1235.

Logo com a descoberta, a América foi tida como uma colônia de exploração e várias eram as coroas que enviaram súditos e religiosos para a exploração e colonização. A vinda destas pessoas para o novo continente se fazia necessário, visto que havia uma constante disputa de território entre as nações europeias que desejavam se apropriar de um lugar no novo mundo. Em *Segurança, Território, População*: livro de Michel Foucault, o autor apresenta as dificuldades encontradas por governantes para cuidar de seu território e as inúmeras escolhas necessárias para uma boa gestão. Uma pergunta elaborada por ele se faz muito pertinente: “Como se governar, como ser governado, governar os outros, por quem devemos ser governados, como fazer para ser o melhor governador possível?” (FOUCAULT, 2008, p. 118).

Segundo Azevedo, a população eclesiástica, que era extensa, procurava adentrar nas descobertas do novo mundo junto a muita gente que se interessava em se aventurar na

2 Constituição da Ordem Mercedária redigida pelo Frei Pedro de Amer em 1272

América. Em todas as classes sociais teriam aqueles que desejavam lançar-se e desbravar iriam então levar a palavra de Deus para o ensinamento da verdadeira fé. Chegaram às ameríndias empunhando uma espada na mão e junto com ela uma cruz. Desta forma:

Experimentavam os riscos das longas travessias do oceano; arrostavam com rigores de climas inhospitos; percorriam a pé extensas solidões em terras ignotas, descuidosos da ferocidade dos animais bravios e da sanha das tribos selvagens; soffriam privações de tudo que era mais indispensável se torna aos commodos do homem civilizado; aprendiam consigo mesmos, e chegavam a possuir perfeitamente, linguagens bárbaras, em que pregavam os indígenas; e pereciam ás mãos deste, contentes com a palma do martyrio, confessando sua fé (AZEVEDO, 1901, p.12).

No entanto, a chegada desses religiosos no Brasil se dá durante a União Ibérica. Os portugueses na província do Maranhão estavam sob o bloqueio dos holandeses que estavam em guerra contra a Espanha que neste período era governante do Brasil. Então para poder solucionar este problema será feita uma expedição sob o comando do capitão Pedro Teixeira a Quito contando com soldados e índios. Esta viagem levará a descoberta de uma grande veneração a Nossa Senhora das Mercês, devido terem sido os primeiros propagadores da Fé naquela região. Então, Teixeira irá solicitar ao Bispo de Quito, Fr. Pedro de Oviedo alguns sacerdotes para que se possa fundar um convento em Belém do Pará, estes chegarão à cidade no dia 31 de dezembro de 1639.

Os Mercedários, vindos de Quito, Vice-Reino do Peru, a partir da primeira metade do século XVII, passaram a atuar em um novo espaço, a bacia portuguesa da região amazônica, que correspondia, à época, à chamada Província do Maranhão e Grão-Pará, estado sob administração da Coroa de Portugal, todavia autônomo do Brasil. Apesar de os religiosos serem pouco numerosos e, não obstante haver poucos estudos e documentos conhecidos sobre a Ordem das Mercês no espaço português, estes constituíram parte importante da missão e difusão do catolicismo no norte brasileiro. Estabelecidos em Belém, em 1639, fundaram igreja e convento. Posteriormente, em 1654, também, fundaram igreja e convento em São Luís do Maranhão.

Considerando a fala de Arthur César Ferreira dos Reis (1940) historiador e governador do Amazonas:

Os mercedários distinguiram-se como educadores. A casa de Quito era um dos grandes centros de trabalho cerebral do Reino Vizinho. Em Belém, não esquecendo essa ocupação espiritual, além das 'pregações e confissões' a que se entregaram, abriram escolas para os filhos dos colonos, a título de noviços, ensinando bons costumes e latim'... No tocante a educação da mocidade os Mercedários, prosseguindo na tarefa que lhes tinha marcado os começos da atividade no extremo norte, transformaram o convento de Belém num grande centro de ensino, onde estudaram os moços paraenses que ali dispunham de uma ótima biblioteca, compreendendo os campos da História, da Geografia, das Ciências Naturais, da Filosofia, da Teologia, do Direito Canônico, das Latínidades. Os clássicos franceses, latinos e lusitanos estavam presentes. Algumas centenas de volumes, além do que constava na cela de cada religioso. Um setor magnífico que dignificava a Amazônia (CASTRO, 1968, p. 29).

A educação é algo inerente do ser humano, por isto, ela se faz presente como a identidade de um grupo ou a manutenção dele. O filósofo Jaeger apud Cunha (2018, p.14), diz que "é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite sua peculiaridade física e espiritual". Antes de os europeus chegarem ao continente Americano, já existiam populações as quais viviam nestes territórios. Possuíam suas próprias línguas, experiências, valores, religiões, entre outras características relacionadas à cultura

de um povo. Refletindo sobre esta questão fica evidente um interesse de aculturação das comunidades originárias, transpassando então o modelo de civilização e seus respectivos ritos vindos da Europa.

Arthur C. F. Reis (1940) apresenta em seu livro *A política de Portugal no vale Amazônico* que já em 1640 ao terem levantado o convento abriram escolas que recebiam os filhos dos moradores, aos quais teriam ensinado “Latim e bons costumes”, ao mesmo tempo em que aceitavam “cinco noviços filhos da terra”, o que gerou o agradecimento da Câmara de Belém e louvor Real.

Para Foucault (2008) o recebimento um principado se dá por herança, aquisição ou conquista, no entanto o que liga seu governante a ele podem ser relações de violência, tradição, ou ainda um vínculo estabelecidos por tratados como o estabelecido entre Portugal e Espanha em 1494, onde ambos assumiam a responsabilidade de não ultrapassar o território do outro. No entanto, após a morte de D. Henrique que não possuía herdeiros, a coroa passa para Felipe II na época já rei espanhol. Ao assumir a coroa portuguesa, esta divisão perdeu sentido permitindo que houvesse livre passagem nas marcações anteriores. Para o rei a educação e catequização neste momento difundida pelos religiosos se faziam necessárias como uma maneira de legitimar seu governo e a sociedade de classes.

A educação pode ser utilizada como instrumento de intervenção social, todavia neste período da colônia população carecia de formação. Ela estava restrita ao clero e principalmente aos homens vindos de famílias tradicionais para que se perpetuasse o prestígio social ainda que possuíssem poucos recursos. Conforme mencionado por Michel de Certeau (1982, p. 30):

O conhecimento se torna um instrumento de unidade de diferenciação: um corpus de conhecimentos ou em grau de saber recorta um corpo ou isola um nível social, ao mesmo tempo que a ignorância é associada a delinquência como causa desta, ou a massa como seu próprio indicio.

Para entender o momento presente, assimilar o decorrido é essencial. No livro *Formação do Brasil Contemporâneo* (1961) de Caio Prado Júnior, inicia o primeiro capítulo mencionando a existência de um passado em toda sociedade e para compreender o momento que nos interessa, seja ele qual for, faz-se necessário recorrer a uma abordagem histórica porque todos os momentos e aspectos são incompletos de um todo que deve ser sempre o último objeto do historiador. A pergunta de uma pesquisa é o mais importante e essencial, pois é a partir dela que se define tanto no tempo quanto no espaço o período da humanidade que interessa ao pesquisador: povo, país, nação, sociedade, seja qual for a escolha apropriada no caso. O que remete este trabalho a necessidade de compreender a sociedade paraense no século XVIII.

Ainda durante a segunda metade do século XVIII, a região do Grão-Pará ainda era predominantemente indígena. Tratava-se de uma sociedade mestiça onde havia um hibridismo cultural e social. Os casamentos mistos passaram a ter incentivo governamental ao perceberem que era mais uma maneira de mudar hábitos e costumes indígenas além de contribuir para a necessidade de povoar e defender os territórios de invasões estrangeiras. Doravante dos casamentos era oferecido um dote aos noivos e vantagens na escolha de cargos e honras pelo casamento com nativas. Essa política indigenista não estava restrita a capitania do Grão-Pará, mas também se concentravam nas povoações do Rio Negro, e em todas as povoações coloniais do Estado do Grão-Pará e Maranhão. Nos lugares e vilas do Rio Negro, o casamento deveria ser realizado através de brancos e índias sendo sacramentado pela Igreja Católica. De acordo com Fontenele (2008, p. 135):

Quando pensamos a sociedade colonial na capitania do Grão-Pará e temos em mente uma sociedade disposta segundo o *"antigo regime"*, numa distribuição política e social fundamentada no *"direito de nascimento"* podemos ter uma noção das diferentes possibilidades ofertadas aos sujeitos daquela sociedade.

As relações sociais passavam então a constituir novas famílias, modos de vida porque que não somente o indígena se adaptava ao modelo de vida europeu, mas este também começava a adquirir novos hábitos. Para os nativos era importante que houvesse mulheres em suas famílias, pois era importante para gerarem alianças e conseguirem atingir a certo prestígio social. Conforme os fossem colaborando com os objetivos dos portugueses começavam a ter maior destaque e prestígio na sociedade ganhando cargos de patentes militares baixas e quanto mais alta ela fosse significava maior envolvimento com os projetos da coroa. Os índios que não estivessem nessa posição possivelmente estariam vinculados ao diretório dos índios, uma política implementada na qual normatizava os critérios educacionais, a administração da força de trabalho e a relação entre indígenas e colonos. Muitos eram os colonos que burlavam as normas estabelecidas obrigando que passassem mais de seis meses longe de suas famílias.

Constantes eram as reclamações das autoridades em relação aos indígenas onde eram acusados de serem preguiçosos, este foi um dos motivos que levou a criação da corporação de ofícios, onde procurar-se-ia evitar a vagabundagem. Não se respeitava a fragilidade humana, onde eram submetidos a condições sub-humanas e de exaustão. Na falta da mão de obra masculina eram utilizadas a feminina que era utilizada para recolher madeiras dos portos, roças e dentre outros trabalhos pesados e ainda era necessário que cumprissem com as atividades femininas, além do cuidado com os filhos.

Apesar de decorridos alguns séculos, observa-se a perpetuação do passado no presente como, por exemplo, a fragilidade econômica que se encontra em grande parte do país devido a predominância de uma estrutura estamental. Fernandes (2006) relata que desde os anos 1950 existiu uma preocupação dos sociólogos em descobrir os mecanismos do atraso, as causas da persistência dos fatores da organização da sociedade brasileira que limitavam o desenvolvimento e nos prendiam a um antigo regime. Para ele a referência é a escravidão que desde a época em que se trouxeram africanos, se perpetuou e se modernizou em novas formas permitindo que o arcaico e o moderno coexistissem ainda em pleno século XXI mantendo-se uma mentalidade tradicionalista e conservadora. A camuflagem dos problemas de violência e desigualdade faz parte da manutenção da ideia de uma sociedade que está em progresso. "A escravidão adquiriu sentido e investiu em nome do lucro e, portanto, em nome da inserção marginal do Brasil no amplo processo de reprodução ampliada do capital nos centros hegemônicos do capitalismo nascente" (FERNANDES, 2006, p. 20).

A pobreza assume um papel turístico, explícito, mas dissimulado, vendido e consumido como um espetáculo para brasileiros e estrangeiros que desconhecem a real situação das pessoas envolvidas. Portanto, ao olhar para história se percebe que ao realizar o modelo de revolução burguesa sucede numa orientação oposta ao modelo europeu e nos lança ao mundo capitalista de modo singular e problemático.

O Brasil ainda hoje pode ser considerado como uma colônia porque perduram pensamentos extremamente conservadores e com uma desvalorização para os produtos e cultura nacional. Em nossa concepção, essa questão se deve a evolução das ciências sociais que mudou o paradigma racista para o culturalista, segundo o qual um determinado atraso seria explicado não mais pelos traços físicos das pessoas, mas pela heran-

ça cultural recebida por aqueles povos. Após o segundo pós-guerra os Estados Unidos investiram fortemente para propagar ser o modelo desejável enquanto os outros países estariam aquém deste. Ao conseguirem utilizar o culturalismo como algo aceito e dominante no mundo inteiro, é necessário que se escravize o espírito onde estão as ideias e é o princípio para o controle do corpo e de suas finanças. Caso as populações africanas, asiáticas e latino-americanas não estivessem convencidas de serem inferiores e desejarem ser como seus “senhores” de nada adiantaria a autoproclamação de europeus e americanos de serem superiores. Consideramos aqui, o diálogo com Paulo Freire (1979, p. 32) quando este afirma: “Em sua alienação, os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo e segui-lo”. Daí a icônica frase de Freire, que quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é ser opressor. E este é um dos motivos pelos quais o autor tem recebido tantos ataques por desejar uma conscientização e de trabalhar com uma pedagogia libertária.

A educação bancária (FREIRE, 1979) não leva em consideração nenhum dos aspectos subjetivos dos sujeitos presentes e as suas realidades. Entende o aluno como tábulas rasas, despejando informações sobre ele. Porém para que haja uma mudança na sociedade, é necessário que o aluno seja capaz de reconhecer a si mesmo como sujeito e pensar na realidade que observa ao seu redor. A falta de investimento e precariedade na educação legitimam estes problemas: um deles são os baixos salários pagos a docentes que precisam muitas vezes trabalhar em mais de um local para conseguir o próprio sustento, a falta de investimento em educação continuada para atuarem cada vez melhor com seus discentes, outro problema está na estrutura escolar que geralmente carece de recursos para sua manutenção, equipamentos e materiais para trabalhar com os estudantes, levando algumas vezes o professor a ter despesas para proporcionar uma melhor qualidade de trabalho.

Os transtornos possibilitados por um maior nível de criticidade iria, no entanto, dificultar as massas acreditarem em discursos políticos propagados sem se indagarem sobre a veracidade destes, modificando as estruturas de poder já estabelecidas. Portanto a conscientização é um compromisso histórico e político, visto a importância da consciência histórica. É a inserção crítica, onde se faz necessário que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

O homem, porque é homem, é capaz igualmente de reconhecer que não vive num eterno presente, e sim um tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã. Esta tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade, coisa que não pode fazer um animal porque não possui esta mesma capacidade de discernimento (FREIRE, 1979, p. 20).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, são apontados que as maiores vulnerabilidades foram observadas no mercado de trabalho, sendo observadas na região Nordeste seguida da Norte, nos grupos específicos de mulheres, pessoas pretas ou pardas, jovens e a população com menor número de instrução. Ele ainda aponta o recorte por cor ou raça, assim como à diferenciação por sexo que diz ser fundamental para o diagnóstico das desigualdades de rendimentos do país. Os serviços como os domésticos, de agropecuária e construção, são os mais ocupados pelas pessoas de cor. E os resultados mostram uma desigualdade estrutural quando compara em 2019, a população ocupada de ‘raça’ branca ganharem em média 73,4% a mais do que pessoas de ‘raça’ preta ou parda, enquanto os homens recebem 29,6% a mais do que as mulheres.

Infelizmente ainda é possível perceber o reflexo *do passado no presente* ainda que com algumas frágeis mudanças, de forma a procurar a manter a soberania um grupo e a manutenção das desigualdades de grupos sociais. Isto é feito para que não haja riscos de mudanças. O ensino religioso foi utilizado e ainda hoje é de forma como forma de controle social, por conta das mudanças na sociedade brasileira, percebe-se que a Igreja Católica, perdeu espaço para as igrejas evangélicas das diversas vertentes, principalmente as neopentecostais que atuam com as classes mais humildes. A Igreja Católica teve e ainda tem hoje papel importante na manutenção do patriarcado com fundamentos bíblicos que justifiquem a superioridade do homem sobre a mulher e nas relações de poder como o ditado popular diz “manda quem pode e obedece quem tem juízo”.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. Lucio D'. **Jesuítas no Grão-Pará**. Lisboa: Livraria Editora Tavares Cardoso & Irmão, 1901.

CASTRO, Emilio Silva: **Mercedários no Brasil: ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Editora Borsoi, 1968.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CUNHA, Jonas Araújo da. **Luzes apagadas: a educação escolar indígena na Amazônia colonial**. 2018. 13f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo – São Paulo, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Editora Globo, 2006.

FOCAULT, Michael. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FONTENELE, Francisca Nescylene. **Grão-Pará-Pombalina: trabalho, desigualdade e relações de poder**. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13098>. Acesso em: 07.07.2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice 1990.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílios- PNAD 2019**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-denoticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso: 10.07.2020.

ORDEM DAS MERCÊS. **A Ordem de Santa Maria das Mercês**. Roma: Instituto Histórico da Ordem das Mercês, 1997.

ORDEM DAS MERCÊS. **Histórico**. Disponível em: <<http://mercedarios.com.br/historico>> Acesso em 01 de maio 2020>. Acesso em: 10.07.2020.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

REIS, Arthur César Ferreira de. **A política de Portugal no vale amazônico**. Belém: Of. Gráficas da Revista Novidade, 1940.

SOUZA, Jessé. **Elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Editora Leya, 2017.

CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS ESTÉTICOS

Luziane Patricio Siqueira Rodrigues

Introdução:

Uma pergunta, professoras recém-chegadas em uma unidade pública municipal de Educação Infantil e várias conversas sobre práticas, se fundem originando uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem por objetivo investigar os sentidos atribuídos por nós, professoras, às práticas propostas com crianças de 2 a 5 anos de idade, no sentido de perceber o que as professoras consideram como currículos na Educação Infantil.

“Qual o currículo daqui?” Esse era o questionamento das professoras assim que chegaram à Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Regina Leite Garcia, nos colocando diante de duas possibilidades. A primeira é a de que ao perguntarem qual o currículo da Unidade, elas se referiam ao currículo como algo dado à priori da relação delas com as crianças, excluindo a autoria e autonomia docentes dos processos curriculares. O segundo entendimento que pode ser assumido é de que ao se questionarem, elas já reconheciam que naquela UMEI já havia um currículo que estava sendo produzido com as crianças e elas se colocavam como partícipes do processo. Nessa direção, assumo a concepção de currículos *praticadospensados* (OLIVEIRA, 2012) por entender que os currículos não são algo pronto, mas resultados da criação dos praticantes das escolas. Isto é, os currículos são resultados das interações de adultos e crianças no dia a dia.

A partir da história da Educação Infantil no Brasil, destaco pelo menos, duas concepções importantes para se pensar os currículos nesse segmento. A primeira, refere-se à gênese médico/assistencialista, que marca as primeiras iniciativas voltadas para crianças da faixa etária da creche (0 a 3 anos) e à qual podemos associar a forte tendência ao cuidado, em detrimento da compreensão de que a Educação Infantil também é um “espaçotempo” de produção de conhecimento por adultos e crianças. Importante destacar que tal concepção sustentou, durante muito tempo, a ideia de que não era necessária uma formação sólida e específica para atuar com os bebês, função que, até antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1997, era destinada às mulheres com boa vontade e que gostavam de crianças. Outro aspecto a ser destacado é a ênfase à escolarização das práticas na pré-escola (4 e 5 anos), remetendo as práticas e os currículos à uma relação de conteúdos e habilidades necessários para a escola.

Diante de tais concepções, não é de se estranhar que nem sempre houvesse um consenso sobre a existência dos currículos na Educação Infantil, uma vez que, durante muito tempo o termo estivera atrelado às práticas nos moldes do Ensino Fundamental e Médio, remetendo a uma escolarização que deveria ser evitada no segmento que atende crianças de 0 a 5 anos de idade.

No entanto, um marco legal importante a ser destacado é a inclusão da Educação Infantil na primeira etapa da Educação Básica, com a promulgação da LDB, fazendo com que os educadores passassem a refletir sobre os currículos, os quais deveriam considerar as especificidades de complementar a ação da família e da comunidade, articulando o cuidar e educar. Nessa direção, são revistas em 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) numa tentativa de definir em todo território nacional as

concepções de crianças e Educação Infantil, além dos princípios e eixos das propostas pedagógicas. Em seu Artigo 3º as DCNEI marcam a concepção de currículos, caracterizando-o como o conjunto de práticas que articulam os conhecimentos das crianças com os conhecimentos diversos que deveriam promover o desenvolvimento integral das mesmas. Assim, entende-se que os saberes que emergem das práticas sempre estiveram presentes na Educação Infantil, logo, os currículos sempre existiram, antes mesmo das orientações legais apontarem para esse fato.

Destaca-se que a orientação legal para a elaboração dos documentos curriculares não tem como premissa uma escolarização precoce das crianças. Por conseguinte, um fato a ser destacado é que a primeira coisa a se considerar, na elaboração das propostas pedagógicas é que os saberes e conhecimentos das crianças devem ser reconhecidos. Isso, a meu ver, já destaca a concepção de criança que as DCNEI indicam, uma vez que os saberes das crianças são considerados como legítimos e potentes na produção do conhecimento; logo, na produção dos currículos. Assim sendo, compreendo que uma proposta curricular em consonância com as DCNEI precisa considerar, prioritariamente, a experiência e os saberes das crianças; para tanto, é necessário que nós, professoras, venhamos primeiramente a conhecê-las em suas relações e lógicas com seus pares.

Afirmo que os currículos são produzidos nos cotidianos, em um movimento e contínuo. Imersa no fluxo das narrativas docentes, percebo que uma proposta curricular com essas bases necessita de uma maior reflexão quanto aos saberes docentes e sua forma de produção, sobretudo quanto ao necessário movimento de discussão das concepções “politicopráticas” curriculares das professoras. Sendo assim, entendo que esse movimento considera as vivências, os conhecimentos das professoras — que se tecem com seus pares, as crianças, o meio, as famílias. Pois esse entrecruzamento é fundante das redes de conhecimentos, desde nossas primeiras experiências com a escola, e nos acompanham e formam ao longo de nossa trajetória. Nessas redes, estão também os saberes e os modos pelos quais as crianças vão se reconhecendo como sujeitos históricos. Entendo que esse processo demanda tempo, estudo e condições de trabalho, bem como espaços que acolham as narrativas docentes, uma vez que considero que elas revelam a produção de um conhecimento singular que trata das práticas, das concepções, das redes e de suas diferentes formas de composição dos fazeres e saberes. Ou seja, permitem-nos perceber como esses saberes se alimentam dos processos coletivos, caracterizam os conhecimentos profissionais da docência e se materializam de forma singular.

Articulando conceitos iniciais sobre os currículos produzidos com crianças na Educação Infantil, proponho seguir o texto problematizando e trazendo para o diálogo algumas especificidades dos princípios estéticos, apontados na DCNEI, com vias a perceber os espaços da sensibilidade e criatividade nos currículos produzidos com as crianças.

Dos princípios estéticos: sensibilidade e criatividade nos currículos

Em geral, quando nos referimos à estética, tendemos a associá-la às Artes, mas, consoante Baumgartem (TOLLE, 2007), a estética está relacionada ao domínio do conhecimento sensível.

As DCNEI apontam três princípios que as propostas pedagógicas para as crianças de 0 a 5 anos de idade devem observar: éticos, políticos e estéticos. Lemos em seu artigo sexto:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16)

O interesse nos princípios estéticos deve-se ao fato de perceber que tais princípios são secundarizados nas instituições, de modo geral. Ou, pelo menos, essa era a minha percepção. Em minha pesquisa de mestrado (RODRIGUES, 2016), busquei investigar presenças e sentidos de práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade, tendo como locus da investigação as narrativas das professoras. Pude identificar que a leitura para livre fruição e a literatura oral foram pouco referendadas, o que me incentivou a buscar práticas relacionadas à estética. No entanto, a minha visão reduzia a estética ao domínio das artes e não conseguia concebê-la como algo inseparável da condição humana. Com o passar do tempo, a partir de leituras e estudos, pude, aos poucos, ir ampliando a concepção de estética, fato que me levou a questionar mais ainda os princípios estéticos apontados nas DCNEI. Nesse caminho, compreendo que a estética não diz respeito a apenas uma atividade pontual. Paulo Freire nos ajuda a ampliar a concepção de estética.

O que faz da educação uma arte é precisamente quando a educação é também um ato de conhecer. Para mim, conhecer é alguma coisa bonita. A amplitude do ato de conhecer é desvelar um objeto, o desvelar dá “vida” ao objeto. Esta é uma tarefa artística porque nosso conhecimento tem uma dada qualidade de vida, cria e anima objetos com o nosso estudo a respeito deles. Há muitas coisas que participam da natureza estética do ato de conhecer e de formar. Gestos, entonações de voz, o caminhar na sala de aula, poses. Nós podemos fazer todas essas coisas sem estarmos conscientes todo o tempo do seu aspecto estético, do seu impacto sobre a formação dos estudantes através do ensino. O que eu penso é que a natureza estética da educação não significa que o tempo todo nós fazemos isto de forma explícita e consciente. Eu penso que no momento em que você entra na sala de aula, no momento que você diz aos estudantes, Oi! Como vão vocês?, você inicia uma relação estética. Isto é porque você é um educador que tem uma estratégia e um papel diretivo na pedagogia libertadora. Então, a educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento entrando na prática, um ato político e estético. Estas três dimensões estão sempre juntas, há simultâneos momentos de teoria e de prática, arte e política, o ato de conhecer é criar e recriar objetos e isto é formar os estudantes que estão conhecendo (SHOR; FREIRE, 1996, p. 509).

No senso comum, as salas de Educação Infantil são espaços com desenhos estereotipados que, em geral, refletem uma infância que não dialoga com as infâncias que as crianças reais — que compõem os seus grupos — vivenciam. Ostetto (2017) chama a atenção que observar o que habita os espaços da educação das infâncias e o que não está nas paredes também comunicam sobre um currículo e um projeto educacional que os educadores têm em mente, logo, referem-se à estética. Isto é, os elementos que os professores selecionam para organizar as suas salas comunicam valores que também passam pela estética/ética. Quais valores estéticos comunicam a imagem a seguir, da sala de professoras que recebem as crianças no primeiro dia de aula, com materiais organizados no centro da sala para, em grupo, juntamente com as crianças de cinco anos de idade, irem compondo

os espaços do ambiente, no decorrer do ano letivo? No meu entendimento, essas professoras consideram essas crianças como partícipes da produção curricular.

Figura1:



Fonte: Acervo pessoal.

A escolha de um objeto ou desenhos que compõem os espaços das salas de Educação Infantil, para além de indicar uma escolha estética, aponta também para as concepções que a instituição e os educadores têm de espaço, crianças, educação e currículos.

Nessa perspectiva, os espaços não são neutros e comunicam valores e intenções. Sobre o espaço, Ostetto (2015, p. 5) faz a seguinte reflexão:

[...] o espaço pode ser definido também como uma linguagem: o espaço fala, diz coisas, comunica valores, de acordo com conceitos culturais específicos. O espaço é um outro educador [dizem os educadores de Reggio Emilia], pois suas características físicas influenciam o comportamento facilitando certas atividades e ações, e inibindo outras; sua disposição e organização transmite mensagens simbólicas, codificadas por meio dos vazios e dos cheios que o compõem. Um ambiente educa: para a autonomia ou para a dependência, para a liberdade ou para o aprisionamento, para a criação ou para a repetição.

Voltando às DCNEI, podemos nos indagar: quais práticas contemplam os princípios estéticos? O Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Brasil, 2009) aponta-nos pistas ao afirmar que:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2009, p. 8-9)

Nessa discussão, considero importante reafirmar a finalidade da Educação Infantil. No Art. 29 da LDB, lemos que a primeira etapa da educação básica deve comprometer-se com o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. Entendo que complementar a ação da família e da comunidade equivale a dizer, também, que a instituição de Educação Infantil não ficará isolada, mas sim buscará meios de conhecer e respeitar a produção cultural própria da comunidade na qual está inserida, uma vez que as experiências estéticas habitam as relações sociais e culturais. Nesse sentido, uma outra concepção de educação ganha forma e dá ênfase à busca de um conhecimento que privilegia todos os sentidos, em contraponto com o homem racional moderno, que privilegia apenas a cognição e os sentidos da visão e audição.

Considero que os princípios estéticos podem ser traduzidos como outra forma de conhecer o mundo que não seja alicerçada apenas na racionalidade moderna. Desse modo, creches e pré-escolas abrem-se para práticas que privilegiam as sensibilidades e o ato criador, como afirma o Parecer que aprova as DCNEI:

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (BRASIL, 2009, p. 9)

Lembro que, no ano de 2020, em uma unidade pública municipal de Educação Infantil, de um município fluminense, uma professora do grupo de crianças de dois anos de idade propôs uma atividade de pintura com canetas hidrográficas no refeitório. Uma das crianças, depois de ter desenhado no papel, passa a desenhar em suas mãos e braços, apesar da insistência da professora para que ela utilizasse apenas o papel. Curiosa, observando a situação, a professora questiona porque a criança não se contentava com o papel. A resposta não veio de imediato, mas fiquei refletindo sobre o ocorrido e pensei que, para a criança, não havia distinção entre seu corpo e o papel. Para ela, o papel era como uma extensão de seu corpo. Logo, se as marcas eram significativas no papel, deveriam ser significativas em seu corpo também. Que tipo de relação estética emerge dessa interação entre criança e objeto? Qual o papel do professor nesse contexto? Podemos considerar que:

Quanto mais professoras e professores estiverem disponíveis para acompanhar as crianças na sua curiosa expedição de reconhecimento e interação com tudo que as cerca, dando valor para as coisas que procuram, pegam, experimentam, dizem, inventam, propõem, tanto mais poderão pensar e encaminhar situações que alimentem seu processo criativo, que enriqueçam o desenvolvimento de suas linguagens. Tanto mais seguirão pelas veredas do princípio estético, respeitando-o (OSTETTO, 2017, p. 59).

Uma prática bastante presente na Educação Infantil são as folhas reproduzidas, seja de atividades ou de desenhos prontos. As reproduções de atividades trazem marcas de uma escolarização que não encontra respaldo nas DCNEI, mas os desenhos prontos apontam para outra questão: elas não oferecem outros modos de conhecer, já que há apenas uma possibilidade já posta e fechada. Atente que a proposta de um pato pronto é totalmente diferente das várias possibilidades que esse pato poderia ter se fosse desenhado pela criança. Ademais, fere os princípios das DCNEI ao não considerar que a criança seja capaz de fazer o desenho que ela quiser. Pode até ser um passatempo, mas não uma atividade que contemple os princípios estéticos.

É premente a necessidade de constantemente refletirmos sobre nossas práticas numa relação crítica, para sondar se elas contemplem os princípios éticos, políticos e estéticos

que, a meu ver, apesar de tratarem de coisas diferentes, em muitos momentos, fundem-se. Para tal, é preciso que se tenha compromisso com as crianças e com o nosso próprio processo de formação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Brasil. **Parecer nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em dez. 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OSTETTO, Luciana E. Sobre bibliotecas na Educação Infantil: espaços e ambientes relacionais. In: SILVA, R. P. da (Org.) **Quer que eu leia com você? Refletindo sobre as práticas e os espaços de leitura para a educação infantil**. Niterói: EDUFF, 2015.

OSTETTO, Luciana E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero a seis**. v. 19, n. 35 p. 46 - 68. Jan-jun 2017.

SHOR, Ira; FREIRE, PAULO. O professor como artista. In: GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 509.

RODRIGUES, Luziane Patrício Siqueira. **Pelos fios das histórias: narrativas de professoras sobre práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

TOLLE, Oliver. Luz Estética: **A ciência do sensível de Baumgarten entre a arte a iluminação**. Tese: Universidade de São Paulo Faculdade De Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/TESE_OLIVER_TOLLE.pdf >. Acesso em: Agosto de 2020.

ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Maria Roseli Vianna Pereira

Introdução

Este texto traz reflexões sobre a Alfabetização na perspectiva discursiva em uma escola de tempo integral localizada no município de Niterói, região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

A alfabetização tem sido uma questão que envolve bastante discussão acerca do ensino e da aprendizagem no momento mais importante da formação escolar de uma pessoa. Há muitas décadas a alfabetização tem merecido destaque entre pesquisadores e estudiosos da área, que se debruçam pesquisando sobre o tema em diferentes contextos históricos e educacionais.

Durante muito tempo, o conceito de alfabetização, esteve ligado à ideia de que para aprender a ler bastava somente decodificar os sinais gráficos, convertendo-os em sons, e que para aprender a escrever bastava codificar os sons da fala, convertendo-os em sinais gráficos.

Historicamente observamos que a alfabetização nas décadas do século XX, ainda imperava nesse período, os métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Esses métodos eram utilizados para iniciar o ensino da leitura apresentando de forma ordenada, as letras do alfabeto, a correspondência com seus nomes (método da soletração/alfabético), ou sons de cada letra (método fônico), e/ou famílias silábicas (método da silabação). Logo após a apresentação das letras, os sons de cada uma, a reunião de letras e sílabas, o ensino avançava para a formação de palavras e em seguida, se dava o ensino das frases. Em relação à escrita, o ensino se limitava a realização de cópias, ditados, formação de frases; ainda existia a valorização da caligrafia dos alunos de modo que seguissem os desenhos corretos das letras cursivas.

Avançando um pouco mais para as últimas décadas, a partir dos anos 80, surgiram teorias mostrando que a aprendizagem da escrita não se limitava apenas a capacidade de realizar correspondência entre grafemas e fonemas, ou seja, a decodificação e a codificação. Nesse período começa a circular entre os educadores, a divulgação da psicogênese da língua escrita, trabalho realizado e desenvolvido por Emília Ferreiro, apresentando a escrita como a representação da linguagem, e não um código transcrito da grafia das unidades sonoras. Com a celebração da psicogênese da linguagem, ocorreu uma mudança de foco voltado que antes era para a questão dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, predominando então as concepções sobre a escrita. Assim, se inicia uma corrente de concepção: o construtivismo, obtendo êxito conquistando pesquisadores educacionais.

Segundo Mortatti (2006),

[...] início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como correlato teórico metodológico da busca de soluções para esse problema, introdu-

ziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

A partir dessa ideia, o foco da problemática tão discutida sobre os métodos vistos com uma conotação negativa, mudou para o sujeito cognoscente, a criança e seu processo de aprendizagem. Isso se deu com a chegada do construtivismo, sendo apresentado então como uma “revolução conceitual”, e não um novo método. A ideia se apresentava como renúncia aos métodos, concepções e práticas já conhecidos no meio educacional, levando então a desmetodização do processo de alfabetização destacando aspectos sobretudo relacionados as cartilhas que eram usadas nas salas de aula do nosso país.

Ainda nessa década, anos 1980, surge no Brasil um novo conceito, o letramento. Alguns estudiosos da época, utilizaram o termo “letramento”, inspirados na palavra inglesa “literacy”, caracterizando como: o estado ou a condição que cada sujeito passa a ter a partir da aquisição da língua escrita. Esse conceito se torna mais evidente no nosso país, na década dos anos de 1990. Entre alguns pesquisadores da época podemos citar Soares (1998), que define letramento como:

[...] é resultado da ação de ensinar e apreender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Assim, o conceito de letramento surge no cenário brasileiro expandindo as ideias sobre a alfabetização, chamando a atenção não apenas para domínio da prática de leitura e escrita (codificação e decodificação), mas destacando os usos dessas habilidades como práticas sociais, pois ler e escrever é uma necessidade que faz parte da vida de todo cidadão que vive em uma sociedade.

Vale destacar, que alfabetização e letramento são processos diferentes, porém complementares, em que cada um possui suas especificidades. Mas ambos se tornam indispensáveis levando-se em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Cagliari (2010, p. 6),

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem [...].

Numa via de mão dupla, percebemos como a alfabetização e a atuação pedagógica do professor estão relacionados a vários fatores que influenciam para que ocorra o aprendizado dos alunos. Ainda podemos destacar a importância da escola, pois ela torna-se uma extensão do mundo, no qual as crianças têm a oportunidade de relacionar-se e compartilhar o tempo, o lugar e o espaço com os outros alunos, respeitando-se e aprendendo a conviver numa interação social constante e dinâmica.

Partindo dessas concepções, percebemos a importância de se respeitar e valorizar o conhecimento do estudante, permitindo que o mesmo realize interações com os colegas

e os professores na busca de trocas de conhecimento, demonstrando através do diálogo suas experiências e vivências. Percebemos que a dimensão discursiva por é uma prática cultural aprendida, pela mediação, na interação entre sujeitos e, portanto, como constitutiva da subjetividade humana em detrimento ao desenvolvimento de uma habilidade e ou competência cognitiva intrínseca ao sujeito, que só precisa ser estimulada para ser desenvolvida. Nesse sentido, a mediação é mais do que uma ferramenta pedagógica por ser considerada constitutiva dos processos de aprendizagem.

Alfabetização Discursiva

Nessa perspectiva, o sujeito da aprendizagem deve ser visto como alguém que, situado cultural e historicamente, se apropria da linguagem escrita em atividades interdiscursivas, dialógicas em que o aprendente é um sujeito real, levando em consideração às condições sociais e culturais da produção do conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Pois, é de notório saber que a linguagem só porque os usuários lhe dão vida.

De acordo com Goulart (2019, p. 9)

A vida das pessoas é o que entendemos que deva se transformar no movimento de aprender a ler e a escrever. E como ela se transforma? Transforma-se pelos novos modos de compreender e valorar a realidade, modos que se expressam principalmente pela linguagem, forte marcador do que somos e sabemos, de onde viemos e com que bagagem – conhecimentos, imagens, sentimentos e valores – vivemos. Na perspectiva adotada, o objeto de estudo são os enunciados que se produzem em sala de aula, orais e escritos, significados e carregados pelas falas das crianças que, com o trabalho alfabetizador realizado formalmente, vão cada vez mais travando diálogos com escritas variadas, aprendendo a escrever e, no processo, modificando seus modos de olhar a realidade.

A autora, em suas pesquisas, nos instiga a buscar caminhos, no processo de aquisição do sistema alfabético, que valorizem as falas dos aprendentes e os seus saberes, por considerá-los legítimas expressões sociais, tomando essas falas, saberes e discursos orais e escritos, como conhecimentos de seres concretos e reais.

Vale destacar ainda que, o ambiente discursivo da sala de aula deve se constituir em um espaço onde o conhecimento tenha possibilidade de circular, favorecendo as interações discursivas em aula, entre as crianças, a professora ou outros membros da escola, priorizando o respeito às formas de se expressar colaborando para o desenvolvimento de capacidades linguísticas, cognitivas e de valores entre os pares.

Nessa concepção de alfabetização, o estudante é valorizado pelos conhecimentos adquiridos, pela sua visão de mundo e como um ser social dotado de direitos e com isso a escola deve criar meios, oportunidades e/ou práticas pedagógicas que permitam ao aprendente sua ampliação de mundo e de conhecimento.

Escola de tempo integral

No Brasil, existe um pensamento de forte predominância que se destaca entre a sociedade o fato de que a educação é um direito de todos e uma obrigação do Estado. É notório o saber que a grande maioria dos brasileiros conhecem, que diz respeito a Constituição Federal de 1988 garantindo a oferta de ensino em todas as etapas e modalidades, para todos os cidadãos. Esse pensamento também vale para a busca de uma educação

que permita a permanência dos estudantes por mais tempo nas escolas, existindo assim, uma oferta maior, para àqueles pais ou responsáveis que buscam essa forma de ensino.

As investigações no campo da educação brasileira, acontecem há bastante tempo, o que nos impulsiona a buscar dados e contextos que demonstrem experiências e ações que compõem e formam espaços escolares permitindo a permanência dos estudantes por mais tempo nas instituições educacionais.

Existem pesquisas e estudos na área da educação em tempo integral abrangendo várias questões no tocante à educação das crianças, adolescentes e jovens, envolvendo horários e disciplinas diversificadas, com uma organização facilitadora para a aprendizagem dos estudantes.

Ao pensarmos nas experiências na área de educação em tempo integral, podemos citar os CIEPs, Centro Integrado de Educação Pública, na década de 80, precisamente no Governo do então, Leonel Brizola, governador do Estado do Rio de Janeiro, com a colaboração do educador Darcy Ribeiro.

A instituição assim se apresentava:

O CIEP é uma nova instituição que surge, questionando, por dentro, esta realidade social e injusta, desumana e impatriótica. Estas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, aulas[...], esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Depois de permanecer todo o dia no colégio, voltam, de banho tomado, para o carinho da família (RIBEIRO, 1986, p. 10).

Dessa forma, com uma estrutura e edificação organizada para atender as demandas e disciplinas ofertadas, essas instituições atendiam e ofertavam o ensino para crianças do primeiro e segundo segmentos. Alguns CIEPs, Centro Integrado de Educação Pública, atendiam no horário da noite, pessoas jovens e adultas que não eram alfabetizadas, mas que viam nessa instituição a oportunidade de concluir seus estudos.

Destacamos que essa perspectiva baseia-se na formação de um sujeito crítico e emancipado. Também destacamos, que essa concepção educacional, contempla uma proposta pedagógica que auxilia a aprendizagem dos estudantes em vários aspectos necessários ao desenvolvimento dos sujeitos.

A concepção de educação em tempo integral é ofertada em várias escolas brasileiras, nos mais diversos municípios e estados brasileiros. Destacamos aqui, uma escola de tempo integral, no bairro Icaraí, município de Niterói – RJ. A escola apresenta uma proposta de horário integral, das 8h (oito horas) às 17h (dezessete horas), possibilitando às crianças a realização de tarefas na própria unidade escolar facilitando assim os estudos das crianças.

Atualmente, a escola citada acima, oferta matrículas para estudantes do primeiro segmento até o terceiro ano, com professores especialistas de várias áreas como: artes, inglês, educação física, aulas de português, matemática, ciências, história, geografia e outras.

Vale destacar, que a instituição oportuniza experienciar momentos “mágicos”, pelas particularidades e peculiaridades com as quais conduzem o trabalho a partir de sua execução e contextualização ofertando experiências e vivências durante as aulas, em que as crianças se familiarizam com uma diversidade de atividades que envolvem conhecer músicas, pintores, língua estrangeira, entre outras, colaborando para uma educação além dos muros da escola.

Considerações finais

Os estudos teóricos aqui apresentados nos permitem construir caminhos e pontes que auxiliam à conclusão de que pesquisas no campo da alfabetização e educação em tempo integral, envolvendo também aspectos relacionados a situações internas e externas ao ambiente escolar, se fazem necessários a fim de fomentar a articulação entre o ensino dos anos iniciais, com estudantes do primeiro ciclo e escolas de tempo integral, fortalecendo assim a construção de novas propostas.

Cabe destacar ainda, que para além de buscar referenciar concepções para o ensino, busca elucidar o quanto a aprendizagem, em tempos e espaços, precisa elencar questões que estão para além da escola, nos permitindo fazer inferências, elaborar hipóteses, conferir, ou não, nossas previsões.

Enfim, o presente trabalho propôs uma análise das abordagens que consideram o sujeito, seu discurso e as condições sociais e culturais da produção escrita, em suas relações lógicas e dialógicas, possibilitando que as crianças se alfabetizem tornando-se leitoras e escritoras desde o início dessa aprendizagem.

A alfabetização como processo discursivo nos encaminha para uma metodologia que tem no ser humano o sentido para o seu fazer, na linguagem que o constitui e nas interações discursivas, caminhos para a aprendizagem. Sendo assim, torna-se fundamental trabalhar com o essencial para o educando oportunizando-lhe o desenvolvimento, criando condições que permitam seu desenvolvimento num constante crescer.

Referências:

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.

GOULART, Cecília. M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 60-78, jan./jun. 2019

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso: 18 set. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch editores, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

O SABER MEDIDO: OS TESTES ABC COMO ESTRATÉGIA ESTATAL DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DOS ESCOLARES NA DÉCADA DE 1930.

Milena de Melo Silva

Introdução

A função dos testes psicológicos é medir diferenças entre indivíduos, ou entre as reações do mesmo indivíduo em diferentes ocasiões. Um dos primeiros problemas a estimular o desenvolvimento dos testes psicológicos foi a identificação dos débeis mentais. Até hoje, a verificação da deficiência intelectual continua a ser uma aplicação importante de certos tipos de testes psicológicos. Em usos clínicos semelhantes de testes incluem-se o exame do emocionalmente desajustado, do delinquente e de outros tipos de desajustados sub-normais (ANASTASI, 1973, p. 3).

A constituição do Estado Moderno¹, e a conseqüente vinculação de políticas de governo imputadas pelo paradigma da modernidade, como por exemplo as estratégias de disciplinarização e controle das populações, se tornaram necessárias, de modo, a fundamentar a construção de práticas de regulação da vida, se fixando na produção de sistemas de leis e formas normatizadoras dos saberes e dos corpos. Diante dessas tecnologias do poder, o corpo assumiu uma utilidade potente, e dessa forma, seria possível subjugá-lo, mediante as políticas de intervenção e controle estatal.

Nesse particular, os processos de seleção e organização do saber foram cingidos pela padronização da inteligência identificada pelos testes psicológicos amplamente utilizados em finais do século XIX e no início do século XX. Como esclarece Werlang *et al* (2010, p. 87):

Nesse contexto, surgiram os testes psicológicos que, no século XIX, foram concebidos sob a influência de conceitos e instrumentos aplicados na Física, na Química, na Astronomia e também sob a tradição clínica oriunda da Medicina, da Psiquiatria e da investigação social. Especificamente, cabe destacar que as primeiras sementes para estruturar a área de medição em Psicologia foram lançadas pelo inglês Francis Galton, que introduziu o estudo das diferenças individuais; pelo americano James McKeen Catell, a quem se devem as primeiras provas denominadas como “testes mentais”, e pelos franceses Alfred Binet e T. Simon, organizadores de um teste bastante extenso para medir a capacidade mental de crianças em idade escolar. De certa forma, é possível dizer que esses estudiosos são considerados os pais da avaliação psicológica e que certamente a partir deles o movimento dos testes cresceu rapidamente.

Há, que se destacar, a articulação da expansão dos testes psicológicos com os processos de ampliação da instrução pública, onde os testes se colocaram como recursos elementares, ocupando uma posição de centralidade, no que se refere, a instauração da medida do saber acadêmico, bem como, no indiciamento de diagnósticos de desajusta-

¹ Cabe destacar as proposições de Le Goff (1984) acerca do aparecimento da conceituação da modernidade: Durante o período pré-industrial do século V ao XIX, marcou o ritmo de uma oposição cultural que no fim da Idade Média e durante as Luzes, irrompeu a ribalta intelectual. Ao meio do século XIX transforma-se, com o aparecimento do conceito de “modernidade”, que constitui uma reação ambígua da cultura à agressão do mundo industrial. Na segunda metade do século XX generaliza-se no Ocidente, ao mesmo tempo em que é introduzido noutros locais, principalmente no Terceiro Mundo, privilegiando a ideia de “modernização”, nascida do contato com o Ocidente (Le Goff, 1984, p. 370).

mentos e anormalidade da infância que acessava a escola, determinando assim as condições específicas para o aproveitamento das práticas pedagógicas. Como nos acautela Anastasi (1973, p. 3):

Um forte impulso para o desenvolvimento inicial dos testes foi apresentado pelos problemas surgidos na educação. Alguns dos muitos empregos educacionais dos testes são: a classificação das crianças com relação à sua capacidade para aproveitar os diferentes tipos de instrução escolar; a identificação de um lado, dos intelectualmente retardados e, de outro, dos bem-dotados; o diagnóstico dos fracassos acadêmicos; aconselhamentos educacional e vocacional de estudantes de ginásios e universidades; a seleção de candidatos para escola profissionais e outras escolas especiais.

A problemática da inadaptação escolar remeteu a necessidade de construção de dispositivos² de controle, sendo as tentativas de classificação e mensuração do saber utilizadas na cultura da instituição escolar, como via de normatização do atraso e da deficiência. Nesse cenário, os processos construídos a partir da utilização dos testes psicológicos nos variados âmbitos da vida social, tais como: prisões, fábricas e instituições escolares colocaram em evidência a categorização do par opoitor anormal x normal. Como assinala Werlang *et al* (2010, p. 91):

Os testes psicológicos, independentemente de sua natureza, rapidamente atenderam às necessidades da sociedade e foram inseridos no contexto militar, industrial e institucional. Assim, é pertinente lembrar que o crescente progresso da ciência psicológica e o fortalecimento dos pilares básicos para o desenvolvimento dos testes colaboraram com a expansão do uso desses instrumentos nas primeiras cinco décadas do século XX. Por outro lado, a difusão de novos marcos teóricos influenciou o surgimento de outros parâmetros de atuação e identidade profissional.

Nesse sentido, a introdução dos testes pedagógicos e psicológicos, marcou um contexto eivado por novas práticas sociais que através dos exames, mediu o conhecimento e organizou os saberes, de modo, a inferir sobre os resultados colhidos, formas de hierarquização e controle dos indivíduos.

O cenário nacional e a circulação do movimento dos testes psicológicos

Próprio das décadas de 20 e 30 do século XX, o chamado “movimento de testes” introduziu e aperfeiçoou, nos meios científicos nacionais, as técnicas de avaliação e de prognóstico mediante utilização de provas breves e objetivas. [...] os testes psicológicos concretizariam o “sonho dourado da pedagogia” a formação de classes homogêneas conforme velocidade de aprendizagem e de classes especiais para os então designados, retardados mentais e bem-dotados de inteligência. Nesse sentido, um sem-número de intelectuais envolveu-se com a problemática da educação escolar e a eficiência administrativa; movidos por convicções sociais e culturais, desempenhavam o papel de experts em medidas psicológicas, ao produzirem testes com seus manuais de aplicação e publicações congêneres. Ocorreu, então, uma profusão de ações orientadas por valores práticos e sociais, contribuindo para legitimar a Psicologia Objeti-

² Assentamos nossa análise a definição de Foucault (1987) que afirma: O que tento descobrir sob esse nome é, primeiramente, um conjunto decididamente heterogêneo que comporta discursos, institutos, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enuncia mentos científicos, proposições filosóficas, morais filantrópicas em resumo: ao dito tanto quanto ao não dito, eis os elementos do dispositivo. “O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.” (Foucault, 1987, p. 45).

va como campo de saber academicamente pertinente e socialmente relevante (MONARCHA, 2009, p. 7 - grifo nosso).

Dentro do curso modernizante de finais do século XIX e início do XX, foram mobilizadas inúmeras ações dos portadores sociais, os chamados intelectuais mediadores³, no que se refere a articulação e defesa dos processos de expansão da escolarização tendo por bandeira de luta a educação do povo como uma “missão redentora” do atraso brasileiro.

Nesse contexto Veiga (2019), nos acautela que com a monopolização da escola, o Estado passou a regulamentar os processos de efetivação, instituindo um currículo mínimo, materiais pedagógicos, livros, tempo de escolaridade, formação de professores e certificações, bem como, a consolidação processos escolares de aferição do saber. Tratava-se, portanto, de novas formas de gerir a vida que se descortinava, em prol de um projeto saneador e civilizador da população brasileira. Portanto, no cenário das décadas de 20 e 30 do século XX, tivemos a consolidação do chamado movimento dos testes em âmbito nacional, que sistematizou e introduziu as técnicas projetivas de avaliação, ou seja, os testes psicológicos mediante utilização de provas objetivas desenvolvidas na proposta dos testes de inteligência.

No histórico que faz sobre a Psicologia no Brasil, Lourenço Filho oferece um panorama da expansão destas iniciativas no país. O fato é que os testes se apresentaram para certos setores da intelectualidade como panacéia para muitos males, sendo defendidos por intelectuais de diferente formação que, no entanto, convergiam na apreciação de que o conhecimento e o controle da diferenciação entre os homens era fundamental e ganhava um instrumento eficaz para a legitimação de políticas de intervenção e ordenação social (NUNES, 1998, p. 117).

Nesse particular, a utilização dos testes de inteligência, estava ancorada na perspectiva de uma economia de tempo e de gasto público, pois, ao medir o saber dos escolares, a escola conseguiria organizar o desenvolvimento e o progresso dos alunos em relação aos objetivos educacionais, assim como, de levantar os perfis dos escolares com traços de alguma anomalia existente. Como nos acautela Lobo (2015, p. 365) sobre a função imputada a escola como agência de correção e de disciplina, sendo a mesma “instância de critérios de separação e classificação”, que demarcou a inclusão dos escolares em espaços institucionais diferentes: as crianças de escolas regulares, as de escolas especiais e as de asilos por serem consideradas “ineducáveis”.

A entrada dos testes em nosso país, marcou a conjuntura das primeiras décadas republicanas, sendo reportada ao fortalecimento do campo⁴ da psicologia como uma técnica avançada atrelada as necessidades educacionais de aferição dos saberes dos escolares, proporcionando uma expansão dos níveis de alfabetização no Brasil.

Nesse sentido, o investimento estatal de aferição do saber vinculado a execução das baterias de exames, que marcaram as décadas de 1920 e 1930 no Brasil, traduziram os

3 Na acepção mais ampla que aqui consideramos, são homens e mulheres da produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social. Sendo assim, tais sujeitos podem e devem ser tratados como atores estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam, não sem tensões, mas com distinções, ainda que historicamente ocupem posição de reconhecimento variável na vida social. (Gomes; Hansen, 2016, p. 10).

4 Recorremos a contribuições de Bourdieu (1997) que assinala o campo científico como um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são mediatizadas pela lógica do campo. Uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo e sua capacidade de refratar, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas (Bourdieu, 1997, p. 21).

significados da elaboração de um processo de poder organizado pela matematização da vida, ou seja, os escores e notas obtidas definiram o perfil padronizado dos sujeitos entre fortes, médios e fracos tanto no âmbito do trabalho, quanto no campo escolar. Conforme anuncia Urbina (2007, p. 28):

Estas baterias são grupos de testes unidos por um formato e uma base de pontuação comuns, que tipicamente definem um perfil dos pontos fortes e fracos do indivíduo, oferecendo escores separados em vários fatores como raciocínio verbal, numérico, espacial e lógico e habilidades mecânicas, em vez de um único escore global.

Portanto, a validação e a utilização dos instrumentos psicométricos garantiriam a identificação do problema da aprendizagem, ofertando a possibilidade da realização de um trabalho corretivo, eficaz e direcionado.

Em face desse cenário, foram criados os chamados laboratórios experimentais para a execução de pesquisas acerca da gradação da aprendizagem destacando em sua composição a organização de uma série de dispositivos de controle, seleção e hierarquização do saber.

A esse respeito Monarcha (2009, p. 219) assevera:

Expandidos num arquipélago de laboratórios e trivializados nos meios intelectuais e administrativos, os estudos das medidas objetivas viraram clichê na linguagem científica. [...] os progressos de conteúdo e método, os problemas formulados, a observação direta e a experimentação sistemática, produzidos por uma rede institucional difusa, porém autônoma, acumularam fatos capazes de modificar as construções sobre a infância e o ser adulto. Daí em diante o culto da experiência, da verdade, seria norma aceita e validada.

Os laboratórios foram permeados por uma cultura pedagógica mediada pela intervenção das técnicas experimentais, que orientaram a mensuração estatística das práticas de ensino instauradas nas escolas brasileiras. Sendo estes laboratórios de psicologia aplicada em sua maioria, permeados pelas matrizes psicológicas desenvolvidas na Europa. Como podemos ver na tabela abaixo:

TABELA I - LISTA DE FUNDADORES DE LABORATÓRIOS NO BRASIL E SEUS ORIENTADORES.

ANO	LOCAL	INSTITUIÇÃO	DIRETOR	ORIENTADOR
1906	RJ	PEDAGOGIUM	MANOEL BOMFIM	(BINET)
1907	RJ	HOSPITAL NACIONAL	MAURÍCIO DE MEDEIROS	DUMAS (FRANÇA)
1914	SP	ESCOLA NORMAL	UGO PIZZOLLI	TREVESI (ITÁLIA)
1923	RJ	ENGENHO DE DENTRO	WACLAW RADECKI	CLAPARÈDE (SUIÇA)
1928	BH	ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO PEDAGÓGICO	TH. SIMON, LÉON WALTHER; HELENA ANTIPOFF	CLAPARÈDE (SUIÇA)

Fonte: Lourenço Filho (1969).

Nesse particular, a incorporação dos laboratórios de psicologia experimental no Brasil, seguiu os parâmetros europeus de observação e padronização de aspectos técnicos, no que diz respeito, a separação daqueles escolares que deveriam ser educados de forma coletiva, assim como, da indicação dos que deveriam ser orientados para o recebimento de uma educação individualizada que se realizaria nas chamadas classes seletivas de aprendizagem.

Desde o início do XX, tivemos grande influência e conseqüente aproximação de intelectuais⁵ brasileiros com diversas técnicas psicométricas internacionais que eivaram os procedimentos instaurados pelo movimento de expansão da escolarização no Brasil. Como nos elucida a tabela abaixo, um retrato da circulação das ideias preconizadas pelo movimento dos testes no Brasil.

TABELA II - CIRCULAÇÃO DE LIVROS COM A TEMÁTICA DOS TESTES PSICOLÓGICOS.

AUTOR	TÍTULO DA OBRA	ANO
Medeiros de Albuquerque	Tests: introdução ao estudo dos meios científicos de julgar a inteligência e a aplicação dos alunos	1924
C. A. Baker	O movimento dos testes	1925
Isaias Alves	Teste individual de inteligência	1927
Manuel Bomfim	O método dos testes	1928
Celsina Faria Rocha e Bueno de Andrade	Testes: como medir a inteligência dos escolares	1931
Manuel Lourenço Filho	Testes ABC: para a verificação da maturidade da leitura e da escrita	1933

Fonte: Silva (2011).

Durante as primeiras décadas fortaleceram-se as contribuições da psicologia experimental no Brasil, por meio da utilização dos testes psicométricos que se popularizaram e deste modo, construíram e sistematizaram novas práticas pedagógicas no interior das escolas brasileiras.

Poderíamos afirmar, que a constituição dessa malha de popularização do uso dos testes, se deu com o desenvolvimento e publicação de trabalhos realizados por uma plêiade de intelectuais do campo médico e educacional que contribuíram para a ampliação do uso de medidas projetivas no cenário nacional.

O professor Lourenço Filho - o idealizador dos testes ABC.

Ao perquirirmos a trajetória de vida⁶ do professor Manuel Bergström Lourenço Filho, vislumbramos a construção do intelectual renovador brasileiro, nascido no interior do Estado de São Paulo na cidade de Porto Ferreira em 1897. Lourenço Filho, elegeu a defesa da escola pública como bandeira de luta, pois foi mediante a essa instituição que ele alcançou o sonho das primeiras letras.

5 Ao tratarmos da criação e da organização dos laboratórios, relacionamos a ação de Medeiros e Albuquerque, que desenvolveu a primeira obra brasileira publicando em 1924, o livro nomeado de *Tests: introdução ao estudo dos meios científicos de julgar a inteligência e a aplicação nos alunos*, importou para o âmbito nacional um panorama do movimento que organizou a medida da inteligência e alicerçou um novo fazer pedagógico. Cabe o destaque, para Manoel Bomfim, outro intelectual que se dedicou na difusão do chamado movimento dos testes publicando em 1928 o livro *O método de Testes*, com a orientação das teses preconizadas por Alfred Binet.

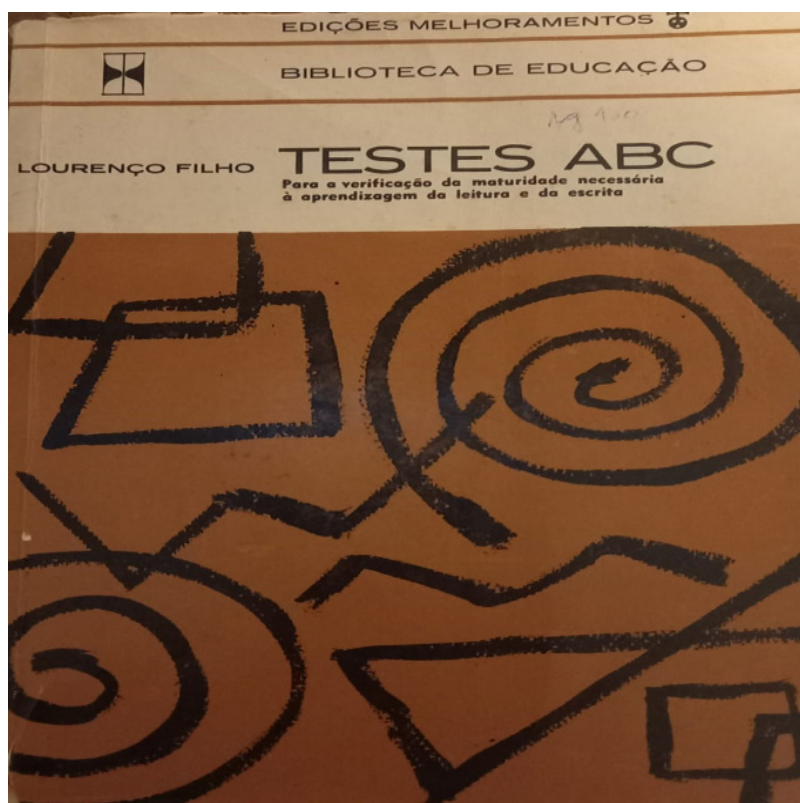
6 Manuel Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira (SP), em 1897. Seguiu a carreira do magistério, inicialmente em São Paulo, em seguida no Rio de Janeiro. Na década de 30, transferiu-se para o Rio de Janeiro exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. No tempo da gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em 1935 foi nomeado diretor e professor de psicologia educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Posteriormente, foi diretor geral do Ensino Público em São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação em 1937 e diretor geral do Departamento Nacional de Educação. Em 1938, a pedido do ministro Gustavo Capanema, organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que, em 1944, lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Faleceu em 1970 no Rio de Janeiro. Fonte: Dossiês CPDOC. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas/1/biografias/manuel_lourenco_filho. Acesso: 12/6/2021.

Nesse cenário renovador, Lourenço Filho incorporou ao seu discurso as teses da pedagogia científica e da psicologia, que vinham potencializando as discussões sobre a aferição do saber, da padronização e organização das classes escolares em diversos países.

É, portanto, nessa conjuntura que foi publicado o livro *Testes ABC: para verificação da maturidade da leitura e da escrita*, idealizado por Lourenço Filho, sendo a sua primeira edição lançada em 1933, pela Editora Melhoramentos.

A obra foi descrita como revolucionária, no que se refere aos processos de alfabetização no Brasil. Em sua 1ª edição o livro⁷ foi composto por 152 páginas, divididas pelo prefácio escrito pelo próprio autor, a introdução e os 4 capítulos subsequentes.

Imagem 1: CAPA LIVRO TESTES PUBLICADA EM 1969.



Fonte: Lourenço Filho (1969).

A referida obra sedimentou a articulação dos campos da pedagogia e da psicologia pautando os seus descritores e suas prescrições, no que diz respeito ao uso das práticas pedagógicas modernas que permeou o início do século XX, ditando ao campo intelectual discursos de regeneração da sociedade. Como podemos vislumbrar, a partir da análise da tabela abaixo, a circularidade da recepção da obra na década de 1930, sendo incorporada a diversas sistematizações nacionais e internacionais, acerca da discussão dos processos de aferição dos saber dos escolares, que acessaram a instituição escolar, bem como, no indiciamento e seleção daqueles que a partir das testagens foram classificados dentro do quartil da anormalidade.

⁷ Cabe ressaltar, a inclusão dos capítulos V e VI a partir da 5ª edição, atrelados a inserção do manual de aplicação dos Testes ABC com o material completo.

Tabela III - A circularidade dos trabalhos nacionais e internacionais sobre os testes ABC do professor Lourenço Filho década de 1930.

AUTOR	TÍTULO DA OBRA	ANO
NOEMI SILVEIRA	UM ENSAIO DE ORGANIZAÇÃO DE CLASSES SELETIVAS, DO 1º GRAU, COM EMPREGO DOS TESTES ABC, DIRETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO.	1931
J. B. DAMASCO PENA	CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DOS TESTES ABC, IN EDUCAÇÃO, SÃO PAULO	1932
H. PIÉRON	UM ESSAI D' ORGANISATION DE CLASSES SELECTIVAS PAR L'EMPLOI-SE TESTS ABC (NOTA CRÍTICA) IN "ANNÉE PSYCHOLOGIQUE DE 1931", ACAN, PARIS.	1932
H. HADECKA	LES TESTES ABC, POUR LA VERIFICATION D'UNE MATURITÉ NECESSAIRE À L'APRENTISSAGE DE LA LECTURE ET L'ÉCRITURE (MEMÓRIA AO X CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA), COPENHAGUE, DINAMARCA.	1932
A. M. CASTRO	TESTES ABC, SUA APLICAÇÃO EM BELO HORIZONTE, IN REVISTA DO ENSINO, IMP. OFICIAL, BELO HORIZONTE.	1933
I. ALVES	TESTES ABC, IN "TESTES DE INTELIGÊNCIA NAS ESCOLAS" RIO DE JANEIRO. DIRETORIA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA	1933
A N. CANIZARES	ALUNOS - PROBLEMA E OS TESTES ABC, RIO DE JANEIRO.	1934
A. BALLESTEROS	TESTES ABC. REVISTA DE PEDAGOGIA. MADRID, ANO XIII, Nº 148.	1934
DIRETORIA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA	INSTRUÇÕES PARA A APLICAÇÃO DOS TESTES ABC, IN BOLETIM DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, IV, Nº9 E 10	1934
J. FONTENELE	APLICAÇÃO DOS TESTES ABC NO DISTRITO FEDERAL RELATÓRIO	1934
W. GRAY	LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE, PARIS, UNESCO.	1935
BRUNO VOLLET	AS CLASSES SELETIVAS DO 1º GRAU E OS TESTES ABC, REVISTA DE EDUCAÇÃO, SÃO PAULO, VOLS. IX E X.	1935
ANTONIO D'ÁVILA	AS MODERNAS DIRETRIZES DA DIDÁTICA. TESES DE CONCURSO À ESCOLA DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, TIP. IDEAL, SÃO PAULO.	1935
A. FERRAZ; BOLLIGER	ORGANIZAÇÃO DE CLASSES SELECIONADAS PELOS TESTES ABC, REVISTA DE EDUCAÇÃO, SÃO PAULO, VOL. XV E XVI.	1936
LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, ATIVIDADE, IN ARQUIVOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, SÃO PAULO, II, Nº2.	1936
ORMINDA MARQUES	A ESCRITA NA ESCOLA PRIMÁRIA, CIA MELHORAMENTOS, SÃO PAULO.	1936
A. FUSCALDO	CLASSES SELETIVAS, IN NOSSA ESCOLA, PORTO ALEGRE, I, Nº1.	1937
A. ASSIS	A HOMOGENEIZAÇÃO DE CLASSES COMO FATOR DA RACIONALIZAÇÃO DO ENSINO. REVISTA DE EDUCAÇÃO. SÃO PAULO VIII, Nº8.	1937
T. BENEDI	LA ENSEÑANZA DEL LENGUAGE, VOL. II DA SÉRIE "EL TESORO DEL MAESTRO", ED. LABOR, BARCELONA	1937
E. BACKHEUSER	ORGANIZAÇÃO DE CLASSES. RIO DE JANEIRO. JORNAL DO COMMER-CIO.	1938
ÍRIS DE LEÃO	COMO VERIFICAR O RENDIMENTO ESCOLAR, IN NOSSA ESCOLA, PORTO ALEGRE, I, Nº2.	1938
J. MAIA	A PRÁTICA DA MEDIDA PELOS TESTES E A CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO ESTATÍSTICO, RIO DE JANEIRO.	1938
R. PENTEADO	SELEÇÃO DE CLASSES, IN REVISTA DE EDUCAÇÃO, SÃO PAULO, XXI, Nº 21 E 22.	1938
SERGIO VALLE	O GRAFISMO NO ENSINO DA LEITURA, GRAF, REVISTA DOS TRIBUNAIS, SÃO PAULO.	1939
ADALÍVIA TOLEDO	TESTES RELATÓRIO, IN REVISTA DE EDUCAÇÃO SÃO PAULO	1939

Tabela elaborada por nós.

Os Testes ABC, foram executados com bastante abrangência no Brasil, e seus processos influenciaram significativamente os discursos dos educadores e intelectuais do campo da psicologia e da educação, tendo sido aplicado em diversos contextos, para classificação das crianças da série de alfabetização. O perfil avaliativo proposto nos Testes ABC, possibilitou a sistematização de uma “estratégia de governo”, na medida em que, seu intuito foi o de intervir na população, organizando-a em grupos mais homogêneos, eficientes e administráveis. Lourenço Filho (1969, p. 16) destaca que:

O diagnóstico permitirá, pois, um prognóstico, quer dizer, a previsão dos resultados do trabalho escolar. Isso ensejará a organização de seções pelo nível de maturidade conhecida; e, nas escolas graduadas, a organização de classes seletivas, praticamente homogêneas. É evidente que, assim se fazendo, o ensino se tornará mais racional, mais tecnicamente fundado, com economia de tempo e esforço, tanto da parte dos alunos, quanto dos mestres. Igualmente, terão inspetores e diretores mais precisas indicações sobre a tarefa entregue a cada professor. O trabalho docente poderá ser, enfim, mais judiciosamente avaliado.

Lourenço Filho destaca que o conjunto de atividades presentes nos Testes ABC, se baseavam na percepção de um conhecimento específico do aluno, e, desta maneira, oportunizavam aos professores condições reais de intervenção, isto é, a preparação e concepção de planos de ensino específicos.

Desta forma, foi possível classificar os alunos em três grupos quanto ao que deles se podia esperar: o primeiro grupo de classificados foi composto pelos alunos que aprenderam rapidamente nas condições comuns de ensino, ou seja, em um só semestre letivo alcançaram os requisitos de leitura e escrita. Já os pertencentes ao segundo grupo, estavam os alunos que normalmente necessitaram do decurso de todo o ano letivo para alcançarem de forma mediana a aquisição dos processos de leitura e escrita. E, finalmente os alunos classificados no terceiro e último grupo, pertencentes ao quartil inferior - os tidos como fracos e ou desajustados, cuja assimilação do aprendizado ultrapassaria o ano letivo, sendo necessário grande esforço dos professores no desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas.

Considerações finais

Buscamos no presente trabalho cartografar como os processos de aferição do saber mediados pelos Testes ABC, cingiram a escola brasileira, no que se refere ao enquadramento dos níveis de aprendizagem dos alunos significando na diminuição do número de reprovações, além do aumento da eficácia do trabalho dos professores, a partir da organização das turmas homogêneas. Cabe ressaltar, que as diminuições das reprovações amenizariam um problema de governo, ou seja, o alto custo dos escolares reprovados. Deste modo, destacamos a ação da escola marcada pela organização de um quadro indiciário, perspectivado pela instauração de uma série de parâmetros classificatórios da normalidade e do desajustamento que visavam à superação das causas do fracasso escolar tão presente na sociedade brasileira.

Referências

ANASTASI, Anne. **Psicologia diferencial**. São Paulo: EPU, 1973.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

BOTELHO, André. **Aprendizado do Brasil**. A nação em busca dos seus portadores sociais. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2002.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Apresentação. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para delimitação do objeto de estudo. *In*: GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (org.). **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

LE GOFF, Jacques. "Antigo/Moderno". *In*: **Enciclopédia Eunaudi**. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. v. 1.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2015.

LOURENÇO FILHO, Manuel. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

_____. (1955). A psicologia no Brasil. *In* Azevedo, F. (org.), **As ciências no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos.

MONARCHA, Carlos. (1999). **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da Unicamp.

_____. (2002). **Laurenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação** (São Paulo 1922-1936). Brasília: DF, INEP/MEC.

_____. (2009). LOURENÇO FILHO. **Coleção Educadores**. MEC | Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Rev. Fac. Educ.**, v. 24, n.1, jan. 1998.

SILVA, Maria Cecília. **História dos testes psicológicos**. São Paulo: Vetor 152, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

URBINA, Susana. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública, processo civilizador, modernidade eurocêntrica e exclusão sociorracial**: diálogos com Anibal Quijano e Norbert Elias. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

WERLANG, B. S. G.; VILLEMOR-AMARAL, A. E.; NASCIMENTO, R. S. G. F.. Avaliação psicológica, testes e possibilidades de uso. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (org.). **Avaliação psicológica**: diretrizes na regulamentação da profissão. Brasília: CFP, 2010.

O RÁDIO E SUAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS E INCLUSIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: DE VOLTA AO COMEÇO

Niely Natalino de Freitas Leyendecker
Rosa Maria Garcia Monaco

Introdução

A historiografia da Educação brasileira desenha momentos relevantes nos quais saúde e educação assumiram importantes papéis sociais na vida da população. Situações limites, como os momentos de grave saúde pública, como a pandemia de COVID-19, vivenciada a partir de março de 2020, representa um cenário de conflitos e de produção de saídas em busca de equacionar o caos sanitário e garantir a manutenção de uma mínima organização no que diz respeito ao ensino.

A suspensão das aulas e o fechamento das instituições educacionais, em respeito ao isolamento social, foram ações necessárias para contenção do contágio. No sentido de compreender os caminhos trilhados pela educação nesse momento de tensionamento, a imprensa auxilia-nos na percepção sobre como os atores educacionais, educadores e educandos, vivenciam esse momento históricos de grande relevância para a sociedade. O fechamento das escolas, a incerteza de continuidade do ensino e progressão à série seguinte, entre outras instabilidades circundaram o ambiente educacional nesse período.

É importante ressaltar que no século XX, o Brasil já tido contato com novas experiências educacionais, que não mais colocavam educador e educando no mesmo espaço físico como fator essencial para que o ensino pudesse acontecer. Outras modalidades de ensino foram institucionalizadas, como a Educação a Distância (EaD), a qual tem suas bases consolidadas e legalmente estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96. Essa modalidade viu-se em amplo crescimento, facilitado pela popularização da internet já na chegada do século XXI, porém, seus primeiros passos aqui no Brasil foram dados por meio de ondas radiofônicas a partir da implementação do rádio, na década de 1920.

De acordo com Leyendecker (2019, p. 32), “O envolvimento das pessoas com o rádio, proporcionou não só entretenimento, mas diminuiu distâncias entre os sujeitos, entre empresas e consumidores”. Nessa perspectiva, observamos que a presença do rádio segue marcando seu lugar na cultura de massa das classes sociais brasileiras, com o objetivo de informar, entreter, alcançando o país de norte a sul, o que fez com que, em um momento de emergência sanitária como a pandemia de COVID-19, ele revelasse, mais uma vez, sua potencialidade agregadora e sua essência democrática.

Nesse sentido, atentado ao que alerta Le Goff (1990, p. 13), de que “o historiador está submetido ao tempo em que vive”, este estudo tem como objetivo evidenciar, através da imprensa, os projetos educativos radiofônicos que puderam levar as atividades escolares onde a internet não chega. Para tanto, ao perscrutar as fontes, buscamos agregar de forma sistemática, as iniciativas educativas radiofônicas ocorridas durante a pandemia de COVID-19, fazendo com que a educação fosse preservada em meio ao impedimento de aulas presenciais nas escolas. Para isso, nossas fontes contaram com matérias veiculadas nas agências e portais de notícias *on-line* como G1 Notícias, Folha de São Paulo e a Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), entre março de 2020 e março de 2021. As

fontes contam com publicações de diferentes estados do país, fornecendo-nos, assim, um panorama mais abrangente das iniciativas educacionais pelo rádio desenvolvidas durante a pandemia de COVID-19.

Como guia de nossa análise, este trabalho foi estruturado a partir dos projetos que abriram os caminhos para que o ensino não presencial fosse possível no Brasil, analisamos as iniciativas educacionais pioneiras no rádio. Em seguida, elucidamos o contexto do ensino proposto como Ensino Remoto Emergencial (ERE), como ferramenta de continuidade dos estudos em tempos pandêmicos. Posteriormente, trazemos para nossa análise, as propostas oriundas de diferentes cidades do país, que tiveram nas ondas radiofônicas o suporte de manutenção do contato do aluno com o saber durante a pandemia causada pelo novo coronavírus. Por fim, tecemos as considerações em relação às discussões a respeito das garantias educacionais dos estudantes da educação básica e o papel do rádio nesse processo.

1. O ensino pelas ondas radiofônicas: a sala de aula fora dos muros da escola

É importante localizar o rádio em sua trajetória histórica como meio educativo de comunicação e formação com programas que estabeleceram esse veículo como o elo entre o sujeito e o saber. De acordo com Pimentel (2010), as comemorações do Centenário da Independência registraram o início da primeira transmissão via rádio. O nascimento da Rádio Sociedade Rio de Janeiro (PRA-2) em 1923 com seu caráter educativo, de acordo com Camara e Rangel (2017), representou o divisor de águas nas experiências radiofônicas por “tentar unir o erudito e o popular dentro de uma programação semanal”.

A programação educativa da Rádio Sociedade contava com atrações que ganharam destaque como os programas: Quarto de Horas Infantis (1926), apresentado pela filha de Roquette-Pinto, Beatriz Roquette-Pinto, ou Tia Beatriz, o qual alcançou grande repercussão. Além disso, a programação cultural diversificada da emissora trazia palestras científicas que visavam levar ao público noções de arte e higiene. Segundo Pimentel (2010, p. 32) “Os programas eram divididos em quatro seções: cursos, lições, palestras seriadas e quartos de hora (com temas literários e infantis)”. Ainda de acordo com autor, “professores produziam e apresentavam programas ligados às suas áreas de atuação”.

Já na década de 1940, no auge do Estado Novo varguista (1937-1945), o potencial agregador da massa de ouvintes trouxe ao rádio a missão de projetar o novo momento político vivido no país à sociedade. As ondas radiofônicas entretiam e aproximavam o governo dos ouvintes, através de informações sobre o comando do país. Nesse contexto, a educação vinha no bojo das ações do governo para sua consolidação e o rádio, que já contava com uma emissora estatal com grande audiência, foi o veiculador de projetos do Ministério da Educação para a formação de professores e para a educação ginasial e secundarista.

Percorrendo as décadas de 1950 a 1980, o meio de comunicação mais popular entre os brasileiros esteve em importantes projetos educacionais por todo o país, mesmo com a chegada da televisão, o rádio continuou levando ensino supletivo a jovens e adultos por meio do Projeto Minerva, que teve como base a formação de mão de obra para o trabalho. Além disso, o rádio teve forte presença nos Movimentos de Base da Educação (MEB), entre as décadas de 1950 e 1960, o qual com atuação pelo interior das regiões Norte e Nordeste, teve como pilar a alfabetização dos trabalhadores dessas áreas.

Em face da popularização da televisão, o rádio não deixou de ocupar o seu lugar nas casas brasileiras e sua trajetória a serviço da divulgação cultural e da educação tem sido bem delineada pelo seu potencial democrático. Sendo assim, o cenário conflitante da pandemia em que a presença física em sala de aula não se fez possível, apontou novas direções para que o acesso ao conhecimento e contato aluno-escola, aluno-professor fossem experienciados através das ondas radiofônicas.

2. A pandemia chegou e com ela, os desafios da inclusão no contexto escolar

A pandemia do novo Coronavírus mudou o cenário educacional, não só no Brasil, mas no mundo. De um momento para o outro, novas perspectivas para a manutenção do ensino começaram a ser discutidas. Os caminhos alternativos traçados pelas redes e instituições de ensino da educação básica e superior trouxeram à baila o ensino remoto emergencial (ERE), uma nova forma de virtualizar o ensino praticado em sala de aula. Com isso, as ações promovidas pelas instituições de ensino nesse momento de pandemia, pautaram-se na transposição do ensino presencial, para o momento não presencial, também pautadas nas tecnologias de comunicação e informação e na internet.

No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’[grifos do autor] (BEAH, 2020).

O ERE surgiu assim, como uma denominação à forma de aprender e ensinar estabelecida no momento emergencial de pandemia. Essa configuração de ensino foi estruturada no uso da internet para cumprir a aproximação entre professores e alunos das instituições de ensino. Segundo as designações do Conselho Nacional de Educação¹ (CNE), as atividades a serem realizadas pelas escolas com o objetivo de darem prosseguimento ao ano letivo, podem contar com outras formas de acesso ao conhecimento, não só àquelas baseadas no contato estabelecido por meio digital. Em um cenário no qual, de cada cinco brasileiros, um não tem acesso à internet, segundo a Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e da Comunicação (PNAD - TIC) 2018, podemos observar a necessidade de ampliação de estratégias que não se pautem no uso da internet como única forma de acesso ao ensino.

O ensino remoto emergencial (ERE), que tem como base o acesso digital, ressalta lacunas nas quais o rádio pode ser importante interface de mitigação das desigualdades sociais. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD-COVID-19, 2020), um a cada três estudantes do ensino básico não tiveram acesso ao ensino remoto em julho de 2020. Em um tempo em que o digital ganha cada vez mais notoriedade entre os jovens, dados da Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e TV – ABERT, 2020, demonstram que 3 a cada 5 brasileiros, ouvem uma emissora de rádio diariamente, além de as ondas radiofônicas alcançarem um público de 78% nas 13 regiões metropolitanas pesquisadas. Os números apontam a permanência do poder agregador do rádio e corroboram a demanda de ouvintes, o que trouxe ao ensino durante a pandemia, outros meios de acesso à educação, fora do contexto digital, colocando as ondas radiofônicas como grandes veiculadoras de conhecimento.

¹ Parecer CNE/CP Nº: 005/2020.

Além dos problemas tecnológicos que podem excluir o aluno do contexto de aprendizagem no ensino pautado no digital, outras questões sociais estão postas como impeditivas ao aluno de continuarem seus estudos de forma remota, dentre elas, as desigualdades sociais que se tornaram ainda mais latentes aos jovens estudantes da rede pública de ensino. Alertando sobre essas desigualdades, agora desnudas, evidenciadas pela pandemia, Boaventura de Sousa Santos (2020), em seu ensaio sobre “A cruel pedagogia do vírus”, aponta as invisibilidades possivelmente normatizadas e que entram no cotidiano da sociedade, ao molde do que vem se costurar nas bases do “novo normal”, expressão que recai sobre o senso comum nas atividades de trabalho, saúde, educação e convívio mútuo. Segundo “as sociologias das ausências” (Santos, 2020, p. 8), “Uma pandemia desta dimensão provoca justificadamente comoção mundial. Apesar de se justificar a dramatização, é bom ter sempre presente as sombras que a visibilidade vai criando”.

A partir desse aspecto, observamos que o ensino colocado como meio de dar continuidade ao processo de escolarização de jovens e adolescentes pelas redes públicas de ensino, que centralizam suas ações no contato digital, pode deixar de visualizar situações reais de um cenário no qual, estudantes e suas famílias ficam à margem do acesso ao conhecimento. O fato dos sistemas de ensino implementarem o ensino remoto em ambientes virtuais de aprendizagens, coloca à sombra de uma solução emergencial generalizada, complexidades reais de alunos e famílias, que não são por ela contemplados.

3. Experiências de ensino pelo rádio que a todos inclui: A educação pública no dial

O cenário excludente que baseou o ensino remoto nos meios digitais, trouxe outros horizontes para a educação. Enquanto as redes de ensino pautaram suas atividades nos caminhos dos aplicativos, softwares, plataformas de ensino e dos dados de acesso à internet, surgiam, porém, projetos que já haviam demonstrado sua eficácia de acesso e abrangência no passado. O rádio despontou para as redes de ensino de algumas cidades, como um suporte educacional relevante sobre o qual o ensino tornou-se realidade para os diversos estudantes.

Na tabela que se segue, buscamos elencar os projetos radioeducativos ofertados em diferentes regiões do país, Norte, Nordeste, Sul e Sudeste. Essa sistematização favorece-nos a observação de que, sendo o Brasil um país de dimensões continentais, o rádio é chamado, mais uma vez, assim como ocorreu à época de sua instauração no país, na década de 1920, a cumprir a missão de vencer barreiras geográficas de acesso. No passado, pela ausência de escolas ou meios de alcançar as áreas mais afastadas, o rádio foi a voz do professor onde não havia escola. Hoje, a exclusão digital é enfrentada com o mesmo potencial agregador e cultural.

Cidade	Região	Projeto Educacional pelo rádio	Fonte:	Data:
Serra Grande do Norte	Natal – RN (Nordeste)	Educa Quarentena	G1 Notícias	21/05/2020
Caicó	Seridó Potiguar – RN (Nordeste)	EJA em Ação Programa diário	G1 Notícias	21/05/2021
Candelária	Rio Grande do Sul (Sul)	Radioaulas Diárias	Folha de São Paulo	29/05/2020
Joinville	Santa Catarina (Sul)	Radioaulas diárias	Folha de São Paulo	29/05/2020

Oeiras	Piauí (Nordeste)	Radioaulas Diário	Portal da Prefeitura	02/07/2020
Pindamonhangaba	São Paulo (Sudeste)		G1 Notícias	09/09/2020
Limoeiro	Pernambuco (Nordeste)	Minuto 10 Diário	Portal da Cidade	19/07/2020
Mulungú	Ceará (Nordeste)	Radioaulas semanais	G1 Notícias	09/09/2020
Estado do Maranhão	Todo o estado do Maranhão (Norte)	Projeto Rádio Aula Diário	EBC	10/02/2021

O *Educa Quarentena* voltado aos alunos do ensino fundamental da cidade de Serrana, região montanhosa do Rio Grande do Norte, conta com aulas através de uma estação de rádio, diariamente, 15h às 16h, com a participação de professores de diversas disciplinas: português, matemática, geografia, história, contação de história”. De acordo com a matéria, os pais dos alunos confirmam seu apoio ao projeto, “Isso é muito importante, porque nem todos tem internet e pelo rádio fica mais acessível, todos podem ouvir” (G1, 25/05/2020).

Já o *EJA em Ação* não é, propriamente, um programa de aulas do conteúdo programático, mas um “Círculo de Cultura Virtual” para manter o contato junto ao aluno. Segundo a coordenadora do projeto, Iaporina Costa, o círculo é inspirado na Pedagogia de Paulo Freire. O projeto leva conhecimento e o acolhimento aos alunos da cidade de Coió, na região do Seridó, 273 Km distante de Natal, capital do estado e representa uma alternativa ao uso da internet que não inclui todos os alunos. Ainda de acordo com a Costa (2020), A gente viu que o alcance foi bem maior e já tem outros públicos que acompanham o programa, já que fazemos a transmissão também ao vivo pela internet.

Em que pese o valor democrático da mídia radiofônica, o professor Jhon, que ministra aulas de história no projeto de radioaulas promovido pela cidade de Candelária, RS, deixa claro que “a gente saiu de dentro das quatro paredes da sala de aula. O rádio nos leva além”, apontando para o alcance das ondas do rádio e a quebra das barreiras geográficas e sociais que esse meio de comunicação propicia.

As iniciativas pedagógicas provocadas pela pandemia de covid-19 trouxeram o rádio à cena das ações para a manutenção do ensino na cidade de Joinville, SC. Com isso, a própria prefeitura criou uma rádio, para seus programas educativos - da creche, com contação de histórias, ao EJA, com aulas das disciplinas escolares - a difusora funciona dentro do prédio sede do poder executivo. Esse movimento, segundo matéria da Folha de São Paulo, mostrou a necessidade de investimento em comunicação pública dentro da cidade.

Na cidade de Oeiras, no estado do Piauí, as radioaulas aconteceram com objetivo de manter a permanência dos alunos que, em regiões mais afastada do centro da cidade, não contavam com sinal de internet. Dessa forma, os estudantes tinham o acompanhamento diário de suas atividades. Seguindo o caráter agregador do rádio, a secretária de educação do município, Tiana Tapety, afirma que “essa ferramenta que parece tão antiga, mas que se renova a cada dia e não perde o seu espaço diante das novas mídias foi um alento e já podemos perceber que muitos alunos aderiram às orientações que enviamos no material impresso” (Tapety, 2020).

Com programações que contam com inserções diárias de cinco minutos em duas rádios da cidade, o departamento regional de ensino da Secretaria Estadual de Educação levou aos estudantes da cidade de Pindamonhangaba, explicações do que ler e como realizar as tarefas de casa. As ondas do rádio levam ainda inserções informativas, nas quais os

estudantes recebem orientações sobre o novo coronavírus e também são avisados para retirar o material pedagógico nas unidades a cada 15 dias. Segundo o diretor regional da rede, Luís Gustavo Martins de Souza, “mais de dez mil alunos acompanham as atividades pelo rádio e, em algumas escolas a adesão ultrapassa os 90%” (G1, 09/07/ 2020).

Dentre os projetos de aula pelo rádio, é interessante observar os projetos das cidades de Mulungú, CE, e Limoeira, PE, que partiram de iniciativas de escolas públicas locais, de forma individualizada na rede de ensino em parceria com rádios comunitárias. A primeira, leva ao ar seus programas três vezes por semana, com o conteúdo das disciplinas de Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática. Já a segunda, tem seu conteúdo divulgado por duas rádios regionais em dez minutos que se repetem ao longo de toda a programação.

Pensar um projeto de ensino na rede pública, em muitos casos, coloca os agentes educativos à espera de secretarias de educação, que precisam dar orientação pedagógica e até mesmo, dar o apoio necessário para que os educadores consigam desenvolver a prática educativa. Nos casos citados, as unidades escolares organizaram-se para levar, de forma mais adequada a sua realidade, o ensino aos seus alunos.

O Projeto *Rádio Aula*, de iniciativa do governo do estado do Maranhão, leva em consideração as características geográficas locais, na qual 40% da população, segundo matéria da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), não tem acesso à ferramenta digitais. Assim, a programação é levada ao ar e replicada em todas as filiais da rádio Timbira no estado.

Observamos, nesse contexto, a presença do rádio na sociedade atual, à luz da discussão trazida por Le Goff (1990, p. 162), que nos ajuda a entender sobre a conotação do par “antigo/moderno”. O autor explica que “cada um dos termos e conceitos correspondentes nem sempre se opuseram um ao outro”. Segundo ele, a modernidade pode camuflar-se ou exprimir-se sob as cores do passado [...]. O uso do rádio educativo, há quase um século, não o inviabiliza como estratégia educacional nos tempos atuais, pelo contrário, ele se faz mais pulsante, de acordo com a efetividade demonstrada. Logo, ele não é antigo e nem ultrapassado.

Como observa-se, diversas iniciativas, de diferentes níveis estaduais, municipais e até individuais, de unidades escolares despontaram no Brasil entre os anos de 2020 e 2021, na tentativa de equacionar as desigualdades acirradas pela pandemia de Covid-19. Os esforços de não subtrair da educação o seu potencial democrático e agregador trouxeram o rádio como um novo caminho, já trilhado outrora e, agora, como alternativa à exclusão digital. Contudo, a oferta de acesso ao conhecimento por meio do rádio foi mais uma via de acesso ao aluno, junto a ela, estão as ofertas pelas TIC's² como plataformas on-line, aplicativos e todas as ferramentas digitais.

Considerações

O rádio pode ser considerado uma das mídias tecnológicas apropriadas para levar ensino, informação, cultura, conhecimento e entretenimento, favorecendo, inclusive, os estudantes que se pautam apenas no pacote de dados para sua conexão, o que diminui, consideravelmente, a participação em projetos educacionais executados através de plataformas ou por videoconferências. Sendo o Brasil um país de dimensões continentais e

2 Tecnologias de Informação e Comunicação.

de desigualdades sociais ainda mais acentuadas no período de pandemia, com o uso do rádio, abre-se a possibilidade de acesso ao conhecimento em lugares em que a internet não chega, seja por questões geográficas, ou por exclusão digital.

Lançar mão do rádio como meio alternativo de alcançar o estudante não é, como vimos, uma opção retrógrada, mas sim um caminho que, por trazer o acolhimento e a abrangência democrática dos estudantes, representou, mais uma vez, uma interface positiva. Como afirma a coordenadora do projeto Eja em Ação, da cidade de Caicó – RN, Iaporina Costa, É um projeto que lembra a alguns da educação radiofônica que tínhamos em Caicó antigamente. Era o MEB (Movimento de Educação de Base).

Diante de um ensino remoto não organizado em nível nacional pelo Ministério da Educação e Cultura, com ausência de uma orientação centralizada a respeito da condução do ensino em face ao distanciamento social, secretarias estaduais e municipais tiveram de responder, rapidamente, ao contexto que lhes estava posto. Nessa perspectiva, as opções mais avançadas do ponto de vista tecnológico para que o ensino remoto pudesse ser concretizado, mostraram-se ineficazes diante das desigualdades sociais vivenciadas pelas diversas escolas públicas brasileiras.

Ao evidenciar-se as sombras sob as quais escondiam-se milhares de alunos sem acesso às possibilidades de estudo, educadores e agentes públicos vislumbraram no rádio, fazendo ressoar após um século, a voz de Roquette-Pinto: “o rádio é o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças; o consolador do enfermo; o guia dos sãos, desde que o realizem com espírito altruísta e elevado. (Roquette-Pinto, Edgard *apud* TAVARES, 1997, p. 8).

Referências

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. UFRGS. Programas de pós-graduação em Educação e em Informática na Educação. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD-COVID-19**, 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/27947-divulgacao-mensal-pnadcovid2.html?edicao=28636&t=destaques>> Acesso em: ago. 2020.

MEDIA, Ibope Kantar. 14 praças. Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e TV – ABERT. *Iside Rádio 2020*. No ritmo da transformação. Disponível em: <https://www.abert.org.br/web/notmenu/kantar-ibope-divulga-pesquisa-sobre-radio-no-brasil.html>

CAMARA, Sônia; RANGEL, Jorge Antonio. Educando o Brasil nas ondas do rádio: Fernando Tude de Souza e o projeto de radiodifusão educativa do Ministério da Educação e Saúde Pública(1943-1951). *In*: SOUZA, Josefa Eliana; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; FREITAS, Anamaria G. Bueno. (org.). **Intelectuais da Educação & Cultura Escolar**. 1ed. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas - Edufal, 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD-COVID-19**, 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/27947-divulgacao-mensal-pnad-covid2.html?edicao=28636&t=destaques>> Acessado em: ago. 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: EdUnicamp, 1990.

LEYENDECKER, Niely Natalino de Freitas. **Universidade do Ar: nas ondas do rádio se formam os professores secundaristas do Brasil (1941-1944)**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

PIMENTEL, Fábio Prado. **O rádio educativo brasileiro, uma visão histórica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

TAVARES, Reynaldo. **Histórias que o rádio não contou**. São Paulo: Negócio, 1997.

Fontes de jornal:

Cidades do interior do RN transmitem conteúdo escolar através do rádio para estudantes da rede pública. G1 Notícias. Rio Grande do Norte. 21/05/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2020/05/21/cidades-do-interior-do-rn-transmitem-conteudo-escolar-atraves-do-radio-para-estudantes-da-rede-publica.ghtml>

Professores adaptam aulas para o rádio para ajudar estudantes que não têm acesso à internet. G1 Notícias. Pernambuco. 18/07/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/07/18/professores-adaptam-aulas-para-o-radio-para-ajudar-estudantes-que-nao-tem-acesso-a-internet.ghtml>

Projeto Rádio Aula: conheça iniciativa que tem ajudado estudantes do interior do Maranhão. Agência Brasil de Notícias. Brasil. 10/02/2021. Disponível em: <https://radios.ebc.com.br/viva-maria/2021/02/projeto-radio-aula-conheca-iniciativa-que-tem-ajudado-estudantes-do-interior-do>

Aulas transmitidas pelo rádio aproximam alunos da escola na rede municipal de Oeiras. Portal da Cidade. Oeiras. 02/07/2020. Disponível em: <http://oeiras.pi.gov.br/02/07/2020/aulas-transmitidas-pelo-radio-aproximam-alunos-da-escola-na-rede-municipal-de-oeiras/>

Escolas usam rádio para levar conteúdo a estudantes de todo o país. Folha de São Paulo. Brasil. 29/05/2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/escolas-usam-radio-para-levar-conteudo-a-estudantes-de-todo-o-pais.shtml>

Sem internet, estudantes de São Paulo e Ceará recebem conteúdo pelo rádio durante a pandemia. G1 Notícias. São Paulo. 09/07/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/07/09/sem-internet-estudantes-de-sao-paulo-e-ceara-recebem-conteudo-pelo-radio-durante-a-pandemia.ghtml>

NAVEGANDO PELO MAR DAS NARRATIVAS

Pâmela Cristina Tavares
Priscila Marques Mateus da Silva

“Pesquisar é uma aventura.”

Marisa Vorraber

Aventurar-se na pesquisa é mergulhar num oceano profundo, no qual desejamos entrar de cabeça, mas que também nos tira o fôlego, nos colocando a pensar em como adentrar nesse mar de possibilidades e para onde será que ele nos levará?

Ao entrar no mar é preciso estar sempre alerta para não cair nos redemoinhos, nem naufragar em meio às tempestades que possam surgir ao longo da travessia. Mas é igualmente importante embarcarmos nos encantamentos, na leveza da brisa no rosto, no cheiro da maresia. Afinal, são nas sutilezas que pontos importantes do cotidiano se revelam.

O presente trabalho é um pequeno recorte das pesquisas em andamento de duas professoras da escola pública, mestrandas, que a partir das suas inquietações, buscam refletir sobre suas práticas de professoras pesquisadoras, utilizando-se das narrativas para além do gênero textual, mas também como metodologia de pesquisa.

Tendo como título “O uso do podcast como ferramenta de ensino e valorização da cultura africana e afro-brasileira: caminhos possíveis para a implementação da Lei nº 11.645/08”, a primeira pesquisa, busca compreender, a partir das narrativas das crianças, como elas são afetadas pela contação de contos africanos e pelo processo da elaboração do podcasts¹, no qual as crianças recontam essas histórias. A opção pela produção de podcast com as crianças, além de ser uma fonte para a pesquisa é uma proposta pedagógica da professora que investe na **valorização da linguagem oral**. A tradição oral é uma das características da cultura africana e compreendida “em seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é geradora e formadora [...]” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 190). Por isso, ao longo da pesquisa, as narrativas das crianças vão revelando de que maneira, cada texto deixou suas marcas em cada uma delas.

A segunda pesquisa intitulada “Branquitude, Racismo e Antirracismo na educação: narrativas de uma professora branca na rede pública de São Gonçalo” tem como um de seus vieses refletir sobre as implicações da centralidade da cultura eurocentrada no cotidiano das escolas públicas, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental e suas repercussões na produção de subjetividades. Ouvindo e produzindo narrativas de professoras no cotidiano escolar, a pesquisa tem me permitido perceber as limitações e fragilidades da formação inicial, no que diz respeito ao campo das relações étnicorraciais. O encontro com o conceito de Branquitude, possibilitou-me perceber “dilemas enfrentados ao longo da minha trajetória como mãe, estudante, merendeira e depois como professora”, trazendo-me pistas do papel do currículo nessa produção.

Mesmo tendo cursado uma disciplina na área das Relações Étnicorraciais, no Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFF/Niterói, e estudado a história do continente africano, a história afro-brasileira e dos povos originários, como uma parte da história

1 Podcast é um arquivo de áudio acessado via internet que pode ser amplamente utilizado para divulgação de conteúdo, sendo possível organizar diversos temas em séries de episódios.

do Brasil silenciada em todo o processo de escolarização, não percebi que entender o racismo como questão do povo negro por ser branca, era um posicionamento que estava além de opções pessoais, pois é parte de uma construção estrutural de uma sociedade baseada no racismo onde a falta de compromisso do branco é construída, mas pode ser rompida. Como afirma Schucman (2016, p. 23)

Assim, quando digo que esta apresentação também é um ato político, a intenção é dizer que me expor também pertencente a um grupo opressor e denunciar o racismo que já foi parte da minha identidade e contra o qual hoje luto conscientemente para desconstruir e romper o silêncio chamado pela psicóloga Maria Aparecida Bento de “pacto narcísico” entre brancos, e que necessariamente se estrutura na negação do racismo e desresponsabilização pela sua manutenção.

Uma escuta mais atenta ao cotidiano escolar, já no exercício da docência na rede municipal de São Gonçalo, deu a perceber falas racistas de professores/as brancos/as que como eu também entendiam que a questão do racismo não era problema de branco.

O “pacto narcísico” do qual nos fala Bento (2002), encontra terreno fértil na escola, onde grande parte das vezes temos um corpo docente basicamente branco, com pouca formação inicial sobre as relações étnicorraciais e, aparentemente, pouco preocupado em trazer o debate sobre racismo para as reuniões pedagógicas, mesmo diante de um público majoritariamente afrodescendente que compõem nossas comunidades públicas escolares. Trata-se, na maioria das vezes, as questões do racismo explícitas que acontecem no cotidiano escolar como situações que só acontecem com poucos e, portanto, devem ser resolvidas individualmente. Dessa forma, reproduz-se o racismo. Daí a necessidade do debate sobre o privilégio do branco e o silêncio como parte de um racismo velado no Brasil, para a denúncia sobre a desigualdade racial, que favorece um grupo em detrimento de outro, bem como para o questionamento da democracia racial.

Em comum, entre nossas pesquisas, temos percebido que pesquisar com o cotidiano nos permite entender nossas ações cotidianas em movimentos permanentes de continuidades e rupturas com processos de subordinação e libertação, como nos ajuda a pensar Freire, ao concluir que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Refletir sobre como as questões étnicorraciais são tratadas no dia a dia, a partir das narrativas docentes, faz sentido quando pensamos que “os estudos ‘com’ os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito” (FERRAÇO, 2003, p. 163). Portanto, pensar sobre esse fazer e suas implicações também é tarefa nossa enquanto professoras pesquisadoras.

Assumir-se como pesquisadora e, ao mesmo tempo, pesquisar sobre a própria prática é um grande desafio. Muitas vezes pensamos que nossas práticas não cabem na academia e a vontade de narrar nossos fazeres não são suficientes para embasar uma pesquisa acadêmica. Ou que ao menos, não é uma abordagem que tenha legitimidade científica. Por vezes, pensamos que é preciso uma ideia inovadora, pensar o que ninguém pensou. Mas será isso possível?

Mesmo porque a desvalorização do velho em detrimento do novo é quase um mantra na sociedade contemporânea. Porém, a crença de que o novo é inédito, é ignorar as bases dos conhecimentos produzidos que possibilitaram e possibilitam as “novas” descobertas. Não podemos ignorar que essa é uma ideologia cunhada no apagamento da história de povos, que viram essa sociedade “inovadora”, ser fundada através de massacres, des-

ses povos que com seus saberes, deram contribuições incalculáveis, sendo fundamentais para que chegássemos até aqui.

Nesse sentido, pode ser que seja necessário dizer a mesma coisa, várias vezes, de diversas maneiras. Pois como nos afirma Marisa Vorraber (2007), “não existem velhos objetos, mas sim olhares exauridos”. Talvez, uma determinada perspectiva que parece já estar superada e desgastada, quando olhada por outro ângulo, com outros textos, pode nos despertar para outras descobertas, outros conhecimentos e outras reflexões.

Entendemos que a resistência a modos outros de investigação, como a pesquisa narrativa, está articulada a uma tentativa de perpetuação da cultura do silenciamento, na medida em que abre espaço para a fala dos sujeitos subalternizados, tais como os oriundos das classes populares, bem como dos descendentes dos povos originários e africanos. Processo que Santos (2003), identifica como uma “pedagogia das ausências”, que reconhece como ignorâncias, primitivismos, inferioridades, lógicas e saberes legítimos, produzidos por setores não hegemônicos da sociedade.

Diante de tais questionamentos, o vento da maré vem carregado de inseguranças, e de revoltas, nos fazendo pensar: o quanto os saberes fazeres docentes, são por vezes invisibilizados, ou analisados por outros, que não aqueles que estão de fato, dentro da escola, vivendo com o cotidiano.

Narrar, escrever e refletir com o nosso cotidiano e perceber a potência das trocas com as crianças é nadar na pesquisa. Por vezes, uma mesma proposta de atividade, segue caminhos completamente diferentes com cada grupo. Segundo Pais, “a posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano” (PAIS, 2003, p. 28). Mesmo porque, as situações vividas no/com ele estão em movimento, estão sendo, modificando-se de acordo com olhar e o contexto de quem as vive. A mesma experiência pode ser interpretada e sentida de diferentes maneiras a partir do lugar no qual, o sujeito ocupa em determinado espaço e tempo. O que nos faz perceber, que cada experiência é única.

A pesquisa, o planejamento e os registros fazem parte da nossa vida docente cotidiana. No esforço de registrar a rotina diária com as crianças, quanto de se debruçar posteriormente sobre o material registrado, vamos potencializando nosso olhar para o outro e com o outro, ao mesmo tempo que exercitamos uma escuta atenta aos espaços de diálogos na escola.

Sendo assim, lançamo-nos ao mar, não para chegar em terra firme, como fim da travessia. Mas para encarar uma rota com infinitas possibilidades, que percorreremos, junto àqueles que embarcam conosco nessa aventura. E essa travessia, por mais que tenha uma direção inicial, será desbravada e vivida de modos diferentes por cada um. Ao que o professor Jorge Larrosa vai chamar de “ princípio de subjetividade”.

O lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é subjetiva. Contudo, se trata de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe. [...] É um sujeito aberto a sua própria transformação.[...] De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma (LARROSA, 2011. p. 7).

Desse modo, a cada mergulho é como se o mar fosse outro, no qual vamos nos “formando e transformando” (LARROSA, 2011) E assim pensando em novas rotas, encontramos pistas e enxergando conchas e mariscos que ainda não tínhamos percebido. É como

disse Heráclito: “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas.”

Nesse processo de pensar os modos de fazer pesquisa, trazendo o cotidiano e as vozes daquelas e daqueles que estão fazendo educação em suas de aula, encontramos aportes nos textos de Regina Leite Garcia e sua defesa para que professoras, assim como nós, assumam seus lugares como pesquisadoras de suas práticas, de seus cotidianos, fazendo-nos perceber que nós, professoras, temos muito a dizer e não devemos temer o mar. Apenas respeitá-lo!

Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática.(...) Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina. Pesquisa em ação e que visa à ação – pesquisa-ação no melhor sentido (GARCIA, 2015. p. 17).

Narrar é experienciar. É viver e contar o vivido. É buscar meios de colocar em palavras as *experiências que nos passam* (LAROSSA, 2011, p.13) e tentar dizer como e porque elas nos passam. E é isso, que as outras se propõem a fazer em seus trabalhos.

A possibilidade de fazer uma pesquisa na qual sua abordagem metodológica se faz através das narrativas é romper com o que é posto sobre a hierarquização dos conhecimentos e seus modos de se revelarem. É subverter a ideologia do “vale o que está escrito” e da desqualificação dos saberes das classes subalternas e das sociedades que têm na tradição oral, a fonte de seus conhecimentos.

Não dispomos de nenhum documento de confronto dos fatos relatados que pudesse servir como de modelo, a partir do qual se analisassem distorções ou lacunas. Os livros de história que registram esses fatos são também um ponto de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por outros livros com outros pontos de vista. A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está *no que foi lembrado*, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida (BOSI, 2004. p. 37).

Ainda sobre a validação das fontes orais, compartilhamos com Hampaté Bâ, quando diz que “A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si.” O autor, ainda destaca que de acordo com a tradição africana a veracidade das histórias contadas, está diretamente ligada ao caráter do homem que a narra, bem como aquele que a escreve.

Desse modo, trazer as narrativas para o texto é mais do que converter a fala na escrita, mas é poder de alguma maneira, “anunciar a novidade” (FREIRE, 1996), é preservar nossos fazeres do esquecimento. “Para além dos ganhos individuais que a escrita reflexiva favorece, há um aspecto político de igual ou maior relevância” (PRADO; SOLIGO, 2005. p. 48). É ampliar as vozes das/os que fazem educação diariamente, neste país. É valorizar a escola, os discentes, e os profissionais que ali estão e que sofrem com o descaso, com a falta de estruturas e com o desrespeito por parte dos governantes.

Ao narrar, somos produtoras de histórias e com isso reafirmamos nossos posicionamentos políticos, nossos fazeres e acima de tudo, nosso compromisso ético com a pesquisa e com a escola que queremos, refletindo sobre os caminhos possíveis para torná-la real.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontra um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 29).

A opção por seguir as narrativas como fonte de pesquisa se dá pela possibilidade de partir da pluralidade das experiências vividas com as/os professoras/es, seus sucessos e insucessos na difícil caminhada dos limites da construção dos saberes necessários para uma convivência saudável e bem orientada para desconstruir as opressões impostas por uma sociedade capitalista, com fortes concessões a organização patriarcal e estruturada no racismo.

Percebemos o incomodo causado entre os/as docentes quando se pauta a necessidade de revisarmos planejamentos de aulas que priorizam a construção de uma escrita, principalmente a escrita cursiva, escolhendo priorizar a técnica da escrita, quando nesta primeira etapa da formação da criança podemos valorizar o que Paulo Freire chama de “leitura de mundo que precede a leitura da palavra”.

Quais os limites entre escolher dar mais tempo para um conteúdo e menos para outro? Quais objetivos? Com quem estamos falando? De que lugar que observamos e falamos? Ao olhar para um grupo, precisamos levar em conta todo o contexto socioeconômico que nos circundam e estão muito ligados ao nosso cotidiano, essas escolhas pedagógicas estão atravessadas por valores que constroem o sujeito que exerce esse poder. Pode se notar que por muitas vezes, as professoras, principalmente as brancas, mesmo bem-intencionadas, corroboram com o silenciamento dos valores plurais que compõem a sociedade brasileira ao não darem a devida atenção a oferta de material que deem conta de atender a demanda das crianças por referências ligadas a realidade, pois ao firmarem em suas rotinas práticas que ignoram o contexto sociocultural que vivemos, ignoram que educar também é dar condições para formação para a vida. Mesmo não promovendo o racismo de forma escancarada, escolher se calar diante das práticas racistas no interior da escola também é racismo.

Para além das experiências entre pares, a partir dos registros cotidianos que possibilitam perceber importância das narrativas das crianças, pois a partir delas pode-se abrir avaliações com um recorte sobre a questão racial na infância, já que lidamos todos os dias com diversos relatos que necessitam de muita atenção para uma possível mediação enquanto educadora frente a um grupo. Contudo, é importante trazer, como pessoas brancas podem reproduzir o racismo e qual a necessidade de nos percebermos frente aos processos sociais na atualidade.

Desse modo, somos levadas a refletir sobre a complexidade do cotidiano e o quanto ele é atravessado por inúmeras questões que refletem não só no espaço escolar, mas em toda a sociedade. O cotidiano “seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar” (PAIS, 2003 p. 28). Muitas vezes não temos consciência de quão rica é a nossa rotina. Quantas vezes paramos no corredor para conversar com outros/as professores/as e ao narrar nossas práticas e ouvir as das colegas, nossos fazeres vão se revelando. Quem nunca, só se deu conta que realizou uma atividade bacana, apenas quando a narrou e conversou sobre ela com seus pares? Ou então, ficou constrangido por ter tomado determinada atitude quando questionada por um/a aluno/a ou por um/a colega? Quanto conhecimento se produz, quantas práticas se potencializam nas conversas diárias com estudantes, famílias, colegas! É através da conversa que nos mostramos e percebemos o outro.

Concluimos que o mar que nos separa do Continente Africano, também nos leva ao encontro com a nossa ancestralidade e cobra de nós o exercício do *dever de memória* para que as histórias dos/as nossos/as antepassados/as não sejam esquecidas; para que a luta por emancipação, por eles/elas iniciada, tenham continuidade em/por nós, luta parada no resgate das memórias do nosso povo e alimentada pelas nossas heranças culturais.

E por isso, decidimos fortalecer as referências africanas na escola, lançando-nos nesse mar. E bem como nos ensina a tradição oral africana que palavra é vida, defendemos as narrativas dos sujeitos que compõem essas pesquisas, como opções epistemopolíticas de produção de um conhecimento comprometido com a transformação social.

Referências

BÂ, Amandou Hampâté. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, J. (org.) **História Geral da África**. São Paulo: Ática. 1982.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pacto narcísico entre os brancos**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder públicas. 169p. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

FERRAÇO, Carlos. Eduardo. Eu caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite. **Método, métodos**: pesquisa com o cotidiano. São Paulo, Cortez: 2003.

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

LAROSSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do Método. *In*: GARCIA, Regina Leite. **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo, Cortez: 2003.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo, Cortez, 2003.

PRADO, Guilherme Val Toledo, SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação**. *In*: Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões, superações. 2 ed. Campinas, SP : Gráfica FE-UNICAMP. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Em: Santos, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “um discurso sobre as ciências” revisitado. Porto: Afrontamento, 2003.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 1. ed. São Paulo, Annablume. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org) **Caminhos investigativos I**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa na Educação I. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PLANOS DE ENSINO DO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE/IFMT/CAMPUS BELA VISTA

Paulino Ferreira Filho
Helena Amaral da Fontoura

Introdução

O trabalho com a temática da Educação Ambiental (EA) mostra-se como um dos mecanismos para sensibilizar a comunidade escolar sobre a necessidade da tomada de uma posição crítica frente aos desafios impostos quanto à utilização racional dos recursos naturais, “[...] mas ainda temos muito que pensar nas questões relativas à degradação ambiental, que tanto comprometem a qualidade de vida da humanidade e a sobrevivência de futuras gerações” (PEREIRA; FONTOURA, 2014, p. 103).

Entretanto, precisamos ter a clareza de que “[...] não há sociedade fora da natureza; ela é constituída na e com a natureza, sofrendo influências dela e a influenciando. Por mais que alguns fatos socioambientais possam parecer isolados, todos estão de alguma forma, conectados e inter-relacionados” (DICKMANN, 2010, p. 43). Todavia não é uma tarefa fácil trabalhar com mudanças de hábitos das pessoas, principalmente sobre aqueles maus hábitos já incorporados. Segundo Mungo (2008, p. 13),

Comportamentos são considerados altamente mutáveis quando estão em estágio inicial ou apenas incorporados, superficialmente, aos padrões culturais ou a um determinado estilo de vida. Por outro lado, um comportamento apresenta pouca possibilidade de mudança quando já está estabelecido por um longo período ou profundamente incorporado culturalmente, caso típico do comportamento cristalizado da sociedade em relação à natureza.

O trabalho de EA deve ampliar-se para além dos muros da escola, pois “tornou-se necessidade a implementação da educação ambiental para as novas gerações em idade de formação de valores e atitudes, como também para a população em geral, pela emergência da situação em que nos encontramos” (CATHARINO, 2007, p. 48).

O importante é ter clareza que não cabe apenas ao biólogo ou bióloga o ofício de trabalhar com educação ambiental, mas cabe a todos nós, independentemente de nossa formação acadêmica (GOMES, 2009). Palmieri (2011) ao analisar projetos de educação ambiental observou que “apesar de alguns projetos envolverem toda a escola, os autores das pesquisas apontam que ainda predomina a ideia de que os professores de Ciências (principalmente), Geografia e Biologia devem ser os responsáveis pelo desenvolvimento da educação ambiental” (p. 68).

Segundo a Constituição Federal, em seu Art. 225, § 1º, é responsabilidade do poder público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (FILIPETTO, 2010, p. 17). Esse é um grande desafio, pois caso tal indicação fosse atendida, não existiriam, nas atividades escolares, apenas eventos pontuais em educação ambiental, como dia da água, dia do meio ambiente, plantio de hortas, entre outros, mas sim atividades organizadas/planejadas de forma consistente no currículo escolar.

Além de tratar da temática meio ambiente, o currículo tem que, de forma crítica, discutir assuntos como erradicação da miséria, qualidade de vida, justiça social e ambiental, degradação da fauna e da flora, saúde, buscando a sustentabilidade social e ecológica e

contribuindo assim para a construção de uma sociedade menos excludente e mais justa. Freire (1996) chama atenção para o fato que se pode “[...] discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos [...]” (p. 30). É necessário problematizar a realidade que cerca o aluno.

O Instituto Federal De Mato Grosso/IFMT/Campus Bela Vista

Com funcionamento autorizado pela Portaria Ministerial nº. 1.586, o IFMT/Campus Bela Vista deu início a suas atividades em 13 de setembro de 2006 (IFMT, 2014). Com a Lei 11. 982/2008 deixou de ser uma Unidade Descentralizada e constituiu-se como um dos Campi do IFMT, recebendo então a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/Campus Cuiabá - Bela Vista.

“O Campus atua na oferta de cursos ligados aos eixos tecnológicos de Ambiente, Saúde e Segurança, Controle e Processos Industriais e Produção Alimentícia. Através da EAD oferta a licenciatura em Química em 06 polos nas diversas regiões do estado” (IFMT, 2014, p. 26).

Além do Técnico em Meio Ambiente, a Instituição oferta outros 06 (seis) cursos nos mais variados níveis e modalidades, dentre eles a pós-graduação – Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos.

Faz-se necessário destacarmos que o profissional Técnico em Meio Ambiente terá acesso a conhecimentos de processos de alterações antrópicas, impactos ambientais e suas tecnologias corretivas e preventivas, com vistas a melhorar, recuperar e preservar o meio ambiente (IFMT, 2016).

Metodologia

O Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Nível Médio, IFMT/Campus Bela Vista apresentava, à época da coleta de dados, uma matriz em fase de implantação, composta por turmas de 1º, 2º e 3º semestres, nas quais se deram esta pesquisa. À medida que os alunos avancem no Curso, serão observadas turmas de 1º ao 6º semestre, considerando que o mesmo tem duração prevista de 3 anos.

Esta pesquisa tratou da análise do Plano de Ensino das disciplinas e teve por finalidade levantar o enfoque que os professores do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Nível Médio, IFMT/Campus Bela Vista, atribuíam à temática da EA, verificando sua presença ou não em tais documentos e como seria abordada.

Tendo sido realizado entre os meses de abril a outubro de 2017, é uma pesquisa qualitativa pelo método de Tematização, que consiste em mecanismos de coletar os dados através de entrevistas, depoimentos orais de diferentes formatos, ou até mesmo na forma escrita, garantindo aos mesmos uma sistematização que refletirá em melhor entendimento e aproveitamentos do material (FONTOURA, 2011).

Os 29 (vinte e nove) docentes responsáveis por um total de 34 disciplinas foram convidados a entregar uma cópia de seus Planos de Ensino para que observássemos se estes contemplavam o trabalho com a EA.

Como os Planos de Ensino estão entre os documentos norteadores do trabalho do docente em sala de aula, acreditávamos assim que, se estivesse registrado/documentado, teríamos fortes indícios que esse trabalho em EA seria realizado.

Partindo do princípio da ética e da responsabilidade individual, fizemos aqui a opção pela EA Crítica, onde cada indivíduo é provocado a assumir suas responsabilidades com o meio ambiente, além de seu comprometimento com as futuras gerações, como sugerido por Pereira e Fontoura (2014). Esta pesquisa dar-se-á apenas com disciplinas obrigatórias, pois por estas passariam todos os alunos.

Os participantes das disciplinas ofertadas nos 1º, 2º e 3º semestres do Curso foram numerados na ordem do número 01 ao número 34, total de disciplinas obrigatórias ofertadas no momento da pesquisa em 2017/1. Para efeito deste trabalho vamos usar a seguinte denominação: Professor 01, Professor 15, Professor 34, para todas as vezes que fizemos menção à fala ou documentos de um dos docentes e sua/s disciplina/s. Essa escolha teve por objetivo preservar o anonimato dos participantes. Os docentes com mais de uma disciplina receberam diferentes números para cada uma delas.

Fizemos a opção de não diferenciarmos, no gráfico, entre itens positivos ou negativos relacionados à EA. Tudo que foi registrado nos documentos fez parte da representação gráfica, seja fator positivo ou negativo. Um total de 2 (dois) participantes não entregaram os Planos de Ensino.

Resultados

Das 34 disciplinas que estavam em andamento durante a pesquisa de campo em 2017/1. Recebemos 31 Planos de Ensino, pois 1 Professor com 2 disciplinas e 1 Professor com 1 disciplina não entregaram uma cópia de tal documento. Em relação aos 31 Planos de Ensino recebidos, observamos o registro de termos referentes à EA em 14 deles (Gráfico 1).

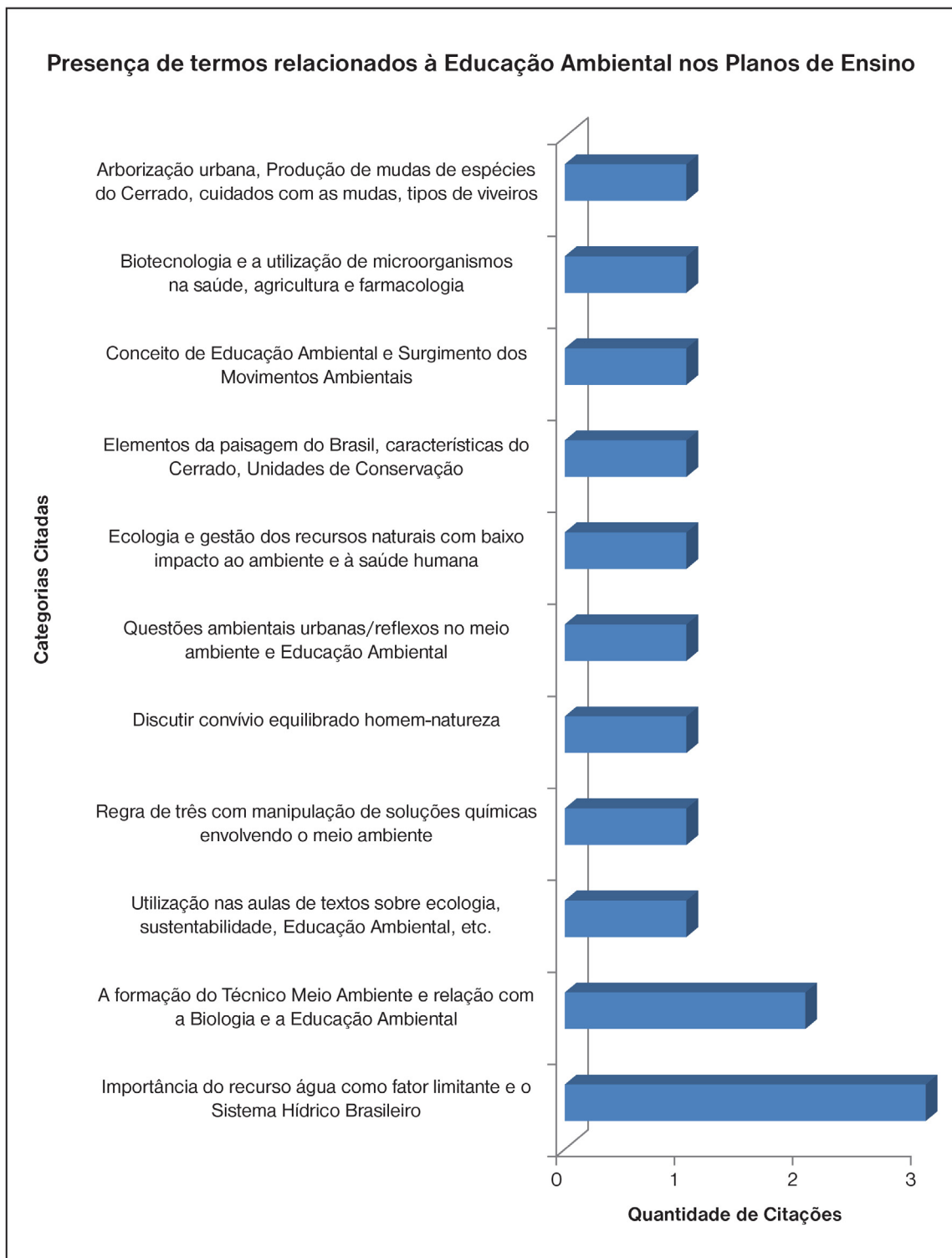
Desse total, o tema Água foi o mais recorrente, com 03 registros, sendo citado pelo Professor 30, Professor 31 e Professor 34, mais especificamente a “Importância do recurso água como fator limitante e o Sistema Hídrico Brasileiro, dentre outros tópicos”.

É grande a tendência das

[...] pessoas assumirem a ideia da infinitude de certos recursos ambientais. É comum se ouvir que um grande rio jamais vai secar (até que fique visível a diminuição do volume de suas águas) ou, ainda, que uma grande floresta não vai acabar ou que os peixes continuarão abundantes todos os anos, até que a realidade mostre o contrário (QUINTAS, 2004, p. 126).

Na sequência, citado por 2 docentes, encontramos o assunto que seria abordado pelo Professor 29 e pelo Professor 32, que discutiriam *A formação do Técnico em Meio Ambiente e sua relação com a Biologia e a EA*. Podemos inferir que o trabalho em sala de aula de tais docentes estava orientado no sentido de esclarecer a importância da Biologia e a relevância da EA na formação do Técnico em Meio Ambiente, na constituição pessoal e profissional dos estudantes.

Gráfico 1 – Presença de termos relacionados à Educação Ambiental nos Planos de Ensino do Curso Técnico em Meio Ambiente



Fonte: O Autor, 2018

De acordo com o Plano de Ensino do Professor 32, é preciso “Despertar o senso crítico e estimular a criatividade dos alunos, para que os mesmos possam formular e pro-

por estratégias de gestão ambiental transformadoras da realidade, tendo como premissas: a justiça social, a distribuição equitativa de bens e serviços ambientais, a garantia de qualidade de vida das gerações presentes e futuras”.

De acordo com Almeida et. al. (2012), o trabalho com EA no ambiente escolar pode ser iniciado com atividades simples, motivadoras e interessantes para os discentes, mas é preciso haver cuidado para não deixar que se perca de vista as outras dimensões da EA, ou seja, os aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais.

O Professor 32 deixou em todo o Plano de Ensino o registro de trabalho com assuntos relacionados à EA. Na Ementa ele cita a abordagem da “Epistemologia da Educação Ambiental e os antecedentes históricos. As relações entre a sociedade e a natureza. Educação Ambiental e ação transformadora. Educação no processo de gestão ambiental. Operacionalização das atividades em Educação Ambiental. Organização e orientação para a elaboração e apresentação de Projetos em Educação Ambiental”.

No Plano de Ensino do Professor 1, encontramos referência ao trabalho em sala de aula com textos que remetem à questão da EA. Cabe registrar também que alguns livros que constavam como leitura a ser feita pelos alunos teriam a discussão direcionada a problemas ambientais contemporâneos, principalmente no âmbito das grandes cidades, demonstrando um olhar atento às questões ambientais. Havia então o *registro para* “Utilização nas aulas de textos sobre Ecologia, Sustentabilidade, Educação Ambiental”.

O Professor 1 demonstrou em seu Plano de Ensino certa sensibilidade para não apenas sugerir leituras esporádicas, mas em instigar a reflexão sobre a EA, além do interesse e cuidado com o meio ambiente, seja nas atitudes como indivíduo ou até mesmo nas ações como futuro profissional.

Em uma atividade que o próprio docente definiu em seu Plano de Ensino como sendo Interdisciplinar, o Professor 4 registrou o uso do tema ‘soluções químicas’, assuntos não relacionados diretamente com a disciplina que trabalha no Curso, para discutir o tema regra de três, envolvendo o Meio Ambiente e a manipulação de soluções.

O Plano de Ensino do Professor 7 faz uma abordagem social e ambiental, quando o docente cita o “equilíbrio homem-natureza”, de forma a encontrar soluções aos problemas ambientais. Entendemos que o Professor 7, como bem explicita Almeida et. al., (2012), se refere ao ser humano como um “componente fundamental do meio ambiente”, tendo este a capacidade de atuar sobre seu meio natural e social, com poder de construir ou destruir, depende de para onde decidirá direcionar suas ações. É nesse sentido que as atividades de EA precisam ir além do âmbito escolar, promovendo aprendizado e transformação a todos nós (ALMEIDA et. al., 2012).

O Professor 8 deu destaque às *Questões ambientais urbanas/reflexos no meio ambiente e Educação Ambiental*. Em seus objetivos, o Professor 8 sugere ainda a importância de “Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu ‘lugar mundo’, comparando e analisando a densidade das relações e transformações que tornam concretas e vividas a realidade”. O Professor 8 destacou também “O processo de urbanização das cidades, metrópoles, questões ambientais urbanas e a Educação Ambiental”. Dentre as Metodologias elencadas foi mencionada também uma “Aula de Campo” e um “Documentário” para discutir, respectivamente “A urbanização e os reflexos no meio ambiente e questões ambientais contemporâneas”.

No trabalho do Professor 19, estava previsto a discussão sobre a “Ecologia e gestão dos recursos naturais com baixo impacto ao ambiente e à saúde humana”. Em seus

objetivos, o docente dá ênfase à necessidade de “Compreender as bases científicas e aplicações práticas da Ecologia para uma gestão dos recursos naturais com o mínimo de impacto ao ambiente e na saúde humana”.

Cabe destacarmos também o fato que o Professor 19, da mesma forma que o Professor 04, deixou registrado em sua Metodologia que haveria a busca pela realização de “Trabalhos Interdisciplinare”s, ao relatar que “Durante o desenvolvimento desta disciplina se buscará estabelecer parcerias com outras disciplinas para que sejam aprimoradas as habilidades para trabalhos interdisciplinares, imprescindíveis nos trabalhos e atividades na área ambiental”.

Dentre os objetivos mencionados pelo Professor 30 e registrados em seu Plano de Ensino fazemos menção em “Identificar os elementos da paisagem do Brasil, relacionando-os com Problemas ambientais regionais. Reconhecer os principais processos da dinâmica da natureza. Conhecer os tipos de unidades de conservação existentes, suas características e objetivos. Caracterizar o bioma cerrado”.

Já no Conteúdo Programático o Professor 30 registrou que abordaria os assuntos “Energia e Meio Ambiente. Políticas ambientais no Brasil”.

O consumo de energia nas sociedades atuais é extremamente degradante para a natureza. Para Goldenberg e Lucon (2007, p. 7)

Os padrões atuais de produção e consumo de energia são baseados nas fontes fósseis, o que gera emissões de poluentes locais, gases de efeito estufa e põem em risco o suprimento de longo prazo no planeta. É preciso mudar esses padrões estimulando as energias renováveis, e, nesse sentido, o Brasil apresenta uma condição bastante favorável em relação ao resto do mundo.

No Plano de Ensino do Professor 33 também identificamos nos objetivos a menção ao trabalho de recuperação de ambientes com vistas a “Fornecer ferramentas para a diagnose, monitoramento e remediação de ambientes contaminados com poluentes orgânicos e inorgânicos por meio da utilização de organismos animais e vegetais”. Em seu Cronograma, o Professor 33 faz o registro ainda das questões relacionadas ao trabalho com a “Biotecnologia: uso de microrganismos na saúde, agricultura, farmacologia”.

Gliessman (2005) destaca que o sistema global de produção de alimentos está no processo de minar a própria fundação sobre a qual foi construído. Segundo ele, enfrentaremos dificuldades em obtenção de alimentos para toda a população, tudo isso devido à deterioração da qualidade da terra, da qualidade da água, do excesso de uso de defensivos agrícolas.

O Professor 23 também dá ênfase em seu Plano de Ensino na busca entre os pares para estabelecimento de parcerias para trabalhos interdisciplinares. O docente destaca a importância de os alunos terem conhecimento sobre “Arborização urbana, Produção de mudas de espécies do Cerrado, cuidados com as mudas, tipos de viveiros, dentre outros”.

Considerações finais

A EA é, além de formativa, uma atitude política e emancipadora. Precisamos refletir sobre medidas que possibilitem uma nova forma de se relacionar com a natureza.

Torna-se primordial então que o aluno lance um olhar crítico sobre os problemas sociais, políticos, ambientais, enfim, sobre a realidade que o cerca e possa, de forma autônoma, buscar soluções para os problemas que enfrenta.

Destacamos que o trabalho em EA, de forma interdisciplinar, no âmbito do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Nível Médio, IFMT/Campus Bela Vista, foi o mais citado entre os participantes, principalmente na forma de “trabalhar por projetos”. Isso é um grande desafio, haja vista que a formação docente ocorre, normalmente, para o trabalho disciplinar. Acreditamos que a própria Equipe de Gestão deve estar atenta para sugerir esse estreitamento de laços profissionais, nas mais variadas áreas de formação.

Precisamos de uma EA permanente ao longo da vida, tanto para o aluno, durante seu percurso formativo, quanto para o docente, em sua trajetória de formação inicial e continuada. Entendemos que, quanto mais a questão for discutida, mais respostas positivas possamos esperar em atitudes de respeito nas relações socioambientais.

Muito precisa ser compreendido em relação ao trabalho de EA dentro do IFMT, mas este olhar de cuidado com as questões ambientais já observamos de forma bem concisa no curso Técnico em Meio Ambiente que foi analisado neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Obertal da Silva; MACEDO, Denny Fábio; SANTOS, Vanessa Cruz; ANJOS, Carla Ferraz dos. Educação ambiental e a prática educativa: estudo em uma escola estadual de Divisa Alegre – MG. **Revista Metáfora Educacional**, versão on-line, n. 13 (jul. – dez. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), p. 156 – 173, dez./2012.

CATHARINO, Rejane Conceição Arruda e Silva. **Imagética dos livros didáticos nas relações de gênero e educação ambiental**. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

DICKMANN, Ivo. **Contribuições do Pensamento Pedagógico de Paulo Freire para a Educação SocioAmbiental a partir da Obra Pedagogia da Autonomia**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FILIPETTO, Leane Maria. A educação ambiental como forma de desenvolver a cidadania: **investigação sobre a percepção ambiental dos estudantes do curso técnico em Enologia do IFRS – Bento Gonçalves (RS)**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. *In*: FONTOURA, Helena Amaral (org.). **Formação de Professores e Diversidades Culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Coleção “Educação e Vida Nacional”. Niterói, Intertexto, 2011..

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

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005, 653 p.

GOLDEMBERG, José; LUCON, Oswaldo. Energia e Meio Ambiente no Brasil. **Estudos Avançados**. v. 21, n. 59, p. 7-20, Abril 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000100003> Acessado em 06/12/2017.

GOMES, Giselly Rodrigues das Neves Silva. **Educação ambiental escolarizada na rede pública de ensino em Mato Grosso**. 2009. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

IFMT. **Exame de Seleção 2017/1 - Ensino Médio Integrado - Edital 69/2016**. Disponível em < www.ifmt.edu.br > Acesso em 1 mar. 2017.

IFMT. **PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 de Junho de 2014**. 195 fls. Disponível em <http://ifmt.edu.br/media/filer_public/b3/cb/b3cbb909-bb6d-48c7-abe8-d723d-23dacc7/pdi-oficial-consup-ultima-versao1.pdf> Acesso em 6 mar. 2017.

MUNGO, Ellen Laura Leite. **Meio Ambiente e educação: um olhar para a prática pedagógica no ensino fundamental da escola Dr. Estevão Alves Correa, Cuiabá – MT**. 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

PALMIERI, Maria Luísa Bonazzi. **Os projetos de educação ambiental desenvolvidos nas escolas brasileiras: análise de dissertações e teses**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/ SP - Campus de Rio Claro: [s.n.], 2011, 189 f.

PEREIRA, Elienae Genésia Corrêa; FONTOURA, Helena Amaral da. **Educação Ambiental e o Ensino de Ciências: Discutindo a Ação Docente**. IV Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação. Duque de Caxias, RJ –São Gonçalo, RJ –Rio Grande, RS, 18 a 22 de agosto de 2014.

QUINTAS, José Silva. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In Philippe Pomier Layrargues (Coord.). **Identities da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, DF, MMA, DEA, 2004. 156 p.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O CONTEXTO DA PRÁTICA EM DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FLUMINENSES

Priscila de Souza Costa Couto
Lucilia Augusta Lino

Introdução

As políticas públicas são pensadas e implementadas pelos órgãos governamentais, visando atender a demandas sociais. Dentre os diversos setores em que se inserem, as políticas educacionais têm papel de destaque e, especialmente nas duas últimas décadas, as referentes à educação escolar e à formação de professores. Neste trabalho nos propomos a analisar o Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) como política pública educacional, objetivando compreender as concepções de formação de professores que orientam esta política e sua materialização nos projetos institucionais investigados.

O desenvolvimento da investigação em políticas públicas tem feito com que os estudiosos do assunto desenvolvam novos instrumentos de análise e utilizem ferramentas, ligadas a modelos distintos e associadas a posturas teóricas plurais. Nesta investigação recorreremos a abordagem do ciclo de políticas públicas (BALL, 1993; 1994; MAINARDES, 2006), formulada por Stephen Ball e colaboradores, identificando projetos políticos em disputa, demandas, interesses e influências, que levaram a sua formulação e que o PIRP representa, no conjunto da atual política educacional implementada pelo MEC, a partir de 2016. Nosso objetivo é compreender o papel do PIRP na política de formação de professores para a educação básica, no cenário sociopolítico atual, analisando como se dá sua recontextualização nas duas Universidades federais – a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que aderiram ao Programa em seu primeiro edital, em 2018.

A proposta inicial de programa de Residência Pedagógica, apresentada pelo MEC em 2017 e materializada no edital nº6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), coloca a residência como programa de formação inicial precognizando uma formação em serviço ao longo da graduação. A Residência é apresentada como uma das ações que integram a atual Política Nacional de Formação de Professores com o objetivo de formar discentes de cursos de Licenciatura pelo desenvolvimento de projetos que fortaleçam a prática, com uma clara preocupação com a formação para o trabalho. O residente começa a atuar então durante a formação inicial e não em etapa posterior, como é comum nas residências de outras áreas, em que essa modalidade se dá em nível de pós-graduação.

A concepção formativa da *base comum nacional* dos cursos de formação de professores, construída historicamente pela ANFOPE¹, é um referencial que orienta a análise crítica das políticas educacionais, em uma perspectiva emancipatória, em diálogo com autores alinhados à concepção histórico-crítica em articulação com as lutas em defesa da educação, dos direitos sociais e da democracia (ANFOPE, 2021).

Compreendemos a formação docente, em diálogo com Gramsci (1999) e Freire (1979), como possibilidade de construção de uma educação comprometida com o despertar da

1 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, entidade criada em 1990, e originária do movimento de educadores nos anos 1980.

consciência crítica dos educandos, em uma perspectiva emancipatória que permita superar a submissão intelectual que se instala e confirma a alienação, pela leitura do real e suas contradições, de forma crítica e contextualizada.

Estudar as políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores e seus impactos na ampliação ou restrição do direito à educação, na gestão democrática e na carreira e atuação dos profissionais da educação, tendo como norte a defesa da educação pública e dos direitos sociais, tem sido potencializado na discussão coletiva, no curso de Mestrado, e mais acentuadamente, na participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de Professores, democracia e direito à educação – GRUPEFOR.

Residência Pedagógica: Problemática e contextualização

A questão da Residência Pedagógica se insere no histórico debate sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores. No contexto atual, percebemos uma retomada da centralidade da dimensão técnica da formação de professores, hegemônica até meados da década de 1970, e que enfatizava a definição de estratégias para organização do conteúdo e avaliações dentro de um planejamento. Isso muda na década de 1980, sob a influência do contexto de redemocratização da sociedade brasileira e o aporte de estudos sociológicos, destacando a educação como uma prática social ligada a sistemas políticos e culturais, em que o debate acerca da formação de professores passa a destacar a centralidade da docência e a necessidade da reflexão sobre a prática.

Entretanto, nos anos 1990, sob a égide neoliberal que aponta para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, vimos a retomada de um neotecnicismo associado a disseminação de uma pedagogia fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades. Tal concepção predomina nos cursos de formação inicial e continuada, constituídos por currículos baseados em um modelo de racionalidade técnica-instrumental (PÉREZ; GOMÉZ, 1992).

De acordo com Freitas (2012), o tecnicismo é reconfigurado como uma “teoria da responsabilização” onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de padrões ou expectativas de aprendizagem medidas por testes. Em conjunto, há uma ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola e no discurso meritocrático, com vistas à privatização. “Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização” (FREITAS, 2012, p. 383).

Nesse movimento de reconfiguração do campo educacional, a formação de professores tem papel central, e assim, as reformas da educação atingem todas as esferas da docência, desde o currículo, a formação inicial e continuada, até a carreira, avaliação e gestão. Para Evangelista e Shiroma (2015, p. 333),

Trata-se de uma proposição de mudança em cadeia, da formação do professor, do trabalho docente e do aluno a ser formado. É a formação desse sujeito que está em causa, para o qual a atuação do professor é estratégica.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2007), o conjunto de reformas educacionais, que vêm sendo implementadas desde a década de 1990, constroem consensos em torno da centralidade da Educação para transformação social, ao mesmo tempo que precarizam as condições de trabalho e a formação docente e impõem novas formas de controle, com o fim de diminuir a capacidade dos professores de impor resistência às mudanças neoliberais e formar um trabalhador mais adequado às novas demandas do capital e a relações trabalhistas marcadas por maior precarização e menos direitos.

O intenso retrocesso nos rumos das políticas educacionais está diretamente vinculado ao golpe jurídico-parlamentar-midiático (KRAWCZYK; LOMBARDI, 2018) que, segundo Barnabé Medeiros Filho (2018), se concretizou por métodos de intervenção indireta tais como cooptação de forças policiais e do poder judiciário e da construção de uma justificativa ideológica, que no Brasil se articulou no discurso de combate à corrupção. Além dessas ações, a construção do golpe contou com um aparato sofisticado de diversos tipos de ação, que envolveram manifestações de rua, cooptação de parcelas do Congresso, uso massivo das redes sociais, além do apoio dos grandes conglomerados de meios de comunicação.

Após o golpe dá-se início a uma série de reformas que retiram direitos da população, cortam recursos e impõem uma lógica privatista centrada, na educação, em processos de padronização, centralização e controle, materializados em duas importantes políticas, a BNCC e o Novo Ensino Médio. Estas são o carro-chefe das contrarreformas educacionais, engendradas pelos empresários da educação, que assumiram como tarefa a implementação da agenda política para o campo educacional. Assim, se movimentam, de forma acelerada e impositiva, para atender os novos requisitos fixados por essas políticas, especialmente a padronização curricular, desenvolvendo manuais, vendendo pacotes de implementação e capacitação para as escolas, orçando a efetivação da reforma empresarial da educação.

A descaracterização da formação de professores é estratégica para a implantação da reforma empresarial, pois atinge o magistério em sua formação inicial, as licenciaturas, e também na formação continuada. Nesse sentido, o MEC homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituídas pela Resolução CNE/CP nº2 de dezembro de 2019, articulando a formação ao conteúdo da BNCC. Imposta também aos cursos de formação, visa atingir a educação básica, reduzindo e esvaziando o currículo de significado e conteúdo, juntamente com um aumento do controle sobre a atuação do professor, a partir de avaliações nacionais que não visam elevar a qualidade do ensino, mas responsabilizar escolas, gestores e docentes. Para Helena de Freitas essas iniciativas, incluindo a Residência Pedagógica, agem na “direção de controle da BNCC em sua implementação na escola e pelas instituições formadoras” (FREITAS, H.C.L. 2018, p.517), materializando uma flexibilização da formação e uma descaracterização da profissão docente. A ênfase na didática, em metodologias e práticas de ensino ao mesmo tempo em que se reduz a formação teórica apontam para uma formação aligeirada, baseada no conceito de competências como paradigma formativo, transformando os profissionais da educação em tutores práticos da BNCC.

Dessa forma, o PIRP se insere nesse processo de padronização, centralização e controle da educação brasileira, em curso, impulsionado pela mudança na política educacional, de acordo com o movimento de reforma empresarial da educação. Assim o atual cenário de desmonte e descaracterização das políticas educacionais inclusivas e democráticas, apontam para a paulatina restrição do direito a educação, em um projeto mais amplo de redução do Estado, da democracia e da soberania do país.

Discussão, análises e metodologia

Já podemos apontar os primeiros resultados, encontrados na coleta dos dados, em curso, e no movimento teoria-empíria-teoria, que nos obriga, constantemente, a buscar

referenciais que dialoguem com as questões da pesquisa. Com base na abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1992), nossas análises buscam compreender os contextos que caracterizam o processo político e formam a trajetória do PIRP desde sua formulação inicial até a sua realização no contexto da prática. Apresentamos aqui algumas análises iniciais sobre o contexto da influência e o contexto da produção de textos, que são aprofundadas ao longo da investigação.

A partir da análise dos editais, já podemos perceber que, de 2018 para 2020, há uma exigência mais explícita de que os projetos institucionais das IES apresentem estratégias de articulação da BNCC com os conhecimentos das áreas dos subprojetos, incluindo uma análise de mérito que considera aderência à BNCC. Esta análise tem o mesmo peso que a experiência e a qualificação da equipe docente da IES na formação de professores e representa o dobro do valor dos outros indicadores. A avaliação por mérito, um anexo ao documento, possui 4 critérios que totalizam 1000 (mil) pontos: 1) Aderência aos princípios e características da residência pedagógica; 2) Coerência entre o Projeto Institucional e Subprojetos; 3) Articulação entre teoria e prática; 4) Aderência à BNCC.

Apesar de constituir apenas 100 pontos do total da avaliação por mérito, a aderência à BNCC tem o mesmo peso que o critério 4 que avalia a experiência e a qualificação da equipe docente da IES na formação de professores, considerando a atuação nos últimos 10 anos. Ademais, a pontuação total da análise por mérito adicionada, com o dobro de valor dos indicadores evidencia uma distribuição muito mais subjetiva dos recursos, favorecendo o uso da política de formação como um meio de beneficiar aliados políticos e retaliar adversários

De 2018 para 2020 percebe-se uma maior ênfase na dimensão prática do aprendizado profissional. Há um aumento substancial na carga horária de regência do residente de 56% em relação ao exigido em 2018. Apesar de haver uma redução das horas totais do programa, de 440h em 2018 para 414h em 2020, há um aumento de 56% das horas de regência que passam de 100h (2018) para 156h (2020). A regência passa a representar aproximadamente 38% das horas totais do residente enquanto ocupava aproximadamente 23% das horas, favorecendo a colocação do licenciando em situação real de trabalho e a substituição do profissional formado alinhado ao que preconiza a nova BNC-Formação.

Além dessas mudanças, em 2020 percebe-se uma flexibilização das exigências para a coordenação institucional do programa, e redução desequilibrada nas cotas distribuídas, favorecendo e estimulando a participação do setor privado. Em 2018, era necessário possuir título de doutor para se candidatar à coordenação, critério que foi flexibilizado durante o processo seletivo para admitir o título de mestre. Apesar da flexibilização, aceitava-se o título de mestre em caráter de exceção, desde que o mestre apresentasse todos os requisitos de experiência profissional. O edital 2020 reduziu a exigência para “Possuir título de mestre” sem a necessidade de comprovar todos os requisitos de experiência. Esse afrouxamento favorece a participação das instituições privadas que passaram a ser contempladas a partir das retificações ao edital 2018, colocando a política de residência pedagógica na lógica de transferência de recursos públicos para o setor privado, o que vem sendo denunciado pelas associações de pesquisa em educação.

As retificações ocorridas nos dois editais tornam a disputa pelas bolsas ainda mais nefasta, uma vez que o financiamento público disponível passa a contemplar, além das instituições públicas, também os estabelecimentos privados sem fins lucrativos e privados com fins lucrativos. Esta inclusão, contudo, não significou o aporte de mais e nem de novos recursos, mas o rateio da quantidade de bolsas já estabelecidas, traduzindo se sobretudo como “uma cortesia com

o chapéu alheio”. Estaríamos a assistir à edição de mais um *modus operandi* de escoamento do financiamento da Educação pública para o setor privado? (ANPED, 2018, p. 8-9).

Além disso, no edital 2018, a definição do programa apresentava um caráter mais colaborativo, preconizando parceria com as redes públicas para condução dos projetos institucionais. O edital 2020 diminuiu claramente a participação das unidades escolares no processo de construção do projeto institucional da IES, suprimindo todos os itens que consideravam o protagonismo das escolas, de acordo com a lógica impositiva e verticalizada que as políticas educacionais assumem no atual cenário político-institucional.

No contexto da prática, buscamos investigar a contribuição do PIRP para a formação inicial dos licenciandos e para a formação continuada dos professores, segundo as avaliações dos sujeitos envolvidos e o cotejamento dos dados dos Projetos Institucionais da UFF e da UFRRJ, as duas únicas universidades públicas habilitadas no Edital 06/2018, já finalizado, e que juntas, receberam mais cotas que todas as outras IES habilitadas somadas.

Apesar de 60 % das instituições habilitadas no Estado serem privadas, elas receberam 32% das cotas distribuídas no RJ. A UFF e a UFRRJ somadas, receberam 54% das cotas do estado, enquanto as outras instituições públicas receberam somadas uma fatia de 14%. Essa distribuição demonstra que apesar da indução a participação das IES privadas, evidenciado pelo aumento das propostas, estas ainda não atingiram a mesma capacidade de elaboração de projetos e/ou interesse nos mesmos, já que o benefício financeiro para a instituição são as bolsas ofertadas a estudantes e professores. Ainda que o número de bolsas das duas universidades públicas seja alto comparado com as outras IES, ele foi reduzido no segundo Edital, e cabe ainda destacar que a quantidade de bolsistas residentes não chega a 10% dos alunos matriculados em cursos de licenciatura nessas instituições, reduzindo o impacto formativo no curso. Assim, podemos inferir que o programa reproduz a lógica desigual que predomina nas políticas de formação de professores no Brasil, que se efetiva por meio de programas, de caráter temporário, insuficientes para formar o contingente de professores em formação no país.

Considerações provisórias

Vemos, nesse cenário, a materialização da reforma empresarial da educação, com a intensificação dos processos de centralização e controle social que impõem, no campo educacional, progressivo controle político e ideológico da educação básica e superior, enfatizando uma equivocada padronização curricular via BNCC, entre outros processos, como a descaracterização dos cursos de licenciatura e o estímulo a privatização.

Nossas análises iniciais apontam para uma evidente vinculação do programa de residência pedagógica à lógica privatista que hegemoniza a contrarreforma educacional, acelerada após o golpe de 2016, alinhada ao pensamento neoliberal, às concepções gerencialistas e a ênfase neotecnicista ancorada na pedagogia das competências. Entretanto, o momento conturbado por que passa o país, imerso em crise político-econômica-institucional, agravada pela pandemia, exige maior cuidado na análise do contexto de influência, visto tratar-se de história recente do país, e do fato da política investigada encontrar-se em plena fase de implantação. Ao analisar os editais e outros documentos do PIRP é possível perceber mudanças claras para forçar a vinculação dos projetos pedagógicos das IES às políticas de padronização curricular, bem como a criação de brechas para transferência de recursos públicos para a iniciativa privada e para colocação de estudantes em situação

real de trabalho, precarizando a formação e o trabalho docente. No entanto, como a política não se resume ao texto e intencionalidades de seus autores, julgamos ser importante atentar, com mais rigor, para o percurso teórico-metodológico, cuidando evitar vieses desnecessários e incômodos.

Entretanto, cabe destacar que o PIRP se insere no contexto de desmonte da educação pública e refluxo da democratização da escolarização, que materializa um projeto submetido aos interesses do Capital, que amplia a situação de subalternidade do país na divisão internacional do trabalho. A contrarreforma educacional se alinha a proposta de redução do Estado, descomprometido com a superação das enormes desigualdades, históricas e estruturais, que se intensificaram nos últimos anos, especialmente durante a pandemia. Assim, o PIRP se insere no contexto das atuais políticas educacionais, marcadas pela imposição da padronização curricular e de matrizes de avaliação de desempenho baseadas em competências, estratégias que favorecem a restrição do direito à educação, a descaracterização da formação de professores e o controle da gestão das escolas. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se expurga o sentido teórico e político da formação de professores, se reduzem as possibilidades de o professor atuar como agente de transformação, em uma concepção emancipadora, de acordo com a proposta freiriana, inviabilizando seu papel como intelectual orgânico, como proposto na obra gramsciana. Finalizamos, reafirmando a escola pública como espaço potente para a construção de possibilidades democráticas e inclusivas de elevação da qualidade do ensino e de garantia do direito à educação.

Referências

ANFOPE, ANPED *et al.* **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica!** Não à BNCC, 06 de março de 2018. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto_Programa_Residencia_Pedagogica.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. CAPES. Edital 6/2018. **Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/03052018-edital-6-2018-alteracao-residencia-pdf/view>. Acesso em: 30/09/2020.

BRASIL. CAPES. Edital 1/2020. **Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em: 30/09/2020.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A Construção do Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 145-154, 16 out. 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445>. Acesso em: 01/06/2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./ dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em: 28/04/2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119>. Acesso em 28/04/2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1, 494 p

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LINO, L.A.; ARRUDA, M. da C. C. O desmonte das políticas e programas de formação: descontinuidades e retrocessos. *In*: FERREIRA, A. G.; BERNADO, E. da S.; MENEZES, J.S.da S. (org.). **Políticas e gestão em tempo integral: desafios contemporâneos**. Curitiba, CRV, 2018. p. 365-385.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** [online]. 2006, v. 27, n. 94, p.47-69. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 16 jul. 2020.

MEDEIROS FILHO, B O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de Globalização. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93 – 114.

O PENSAMENTO OBRA DE PAULO FREIRE NAS TECITURAS NARRATIVAS FORMATIVAS DE/EM DIÁLOGOS PELA AMÉRICA LATINA

Regina Aparecida Corrêa Trindade

1. Tecituras de vidaformação em Freire_ da pronúncia da palavra a novos pronunciadores em diálogo.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (2005, p. 90).

Para iniciar a reflexão deste trabalho trago a “palavra pronunciada” de Freire, tão cara, tão relevante e necessária ao seu tempo histórico, mas também ao nosso tempo, que precisa ser difundida cada vez mais por representar um instrumento potente e significativo na conscientização crítica e na luta pela libertação. Nela, Freire nos afirma que pronunciar o mundo é uma forma de “transformá-lo” como resultado de nossa existência nele, de nosso “estar no mundo” e da problematização deste pronunciar em novos pronunciadores.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais (2005, p. 90-1).

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo* não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (2005, p. 91).

Na direção desta relação dialógica, Paulo Freire defende esta palavra como um ato criador, que é trabalho, no sentido ontológico e epistemológico que este conceito representa, um princípio educativo, uma força motriz que move a humanidade historicamente para a superação do mundo como suporte e da sua relação neste mundo, com este mundo e com homens e mulheres que nele habitam.

A palavra verdadeira, que é práxis, é a pronúncia do mundo como um ato laboral, consciente, crítico e não deve ser hierarquizada, muda, silenciada, mas sim horizontalizada, justa, entonada de forma democrática, autoral por seus sujeitos, homens e mulheres de um determinado tempo e espaço. E neste sentido, situo as produções narrativas das/os educadores do Brasil e Peru, a partir do Projeto intitulado “Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru” realizado em 2020, em encontros que aconteceram uma vez por mês, de abril a setembro, por meio da plataforma *Zoom*, u, no qual foram produzidas narrativas (textos, poesias, acrósticos, canções, ilustrações, vídeos, dentre outros), reflexões que buscaram compreender, a partir da pergunta problematizadora lançada: Como Paulo Freire nos ajudaria a compreender este tempo pandêmico?

A partir desta pergunta, inicial, podemos perceber um movimento em busca de conhecer, de problematizar, de trocar entre os pares, reflexões acerca deste tempo e de seus desafios ao fazer docente, representa também a potência do que significa a “palavra” de/ em Freire e ao mesmo tempo, nos dá a dimensão de sua “práxis”, de sua coerência, de sua construção em uma “relação dialógica” entre diferentes sujeitos, de sua atualidade e

reinvenção, considerando hoje os complexos processos tensionados e hegemônicos que buscam silenciar vozes, sobretudo as das classes populares, inclusive do próprio legado de Paulo Freire.

Para Gadotti (2019, P. 13): “não se faz uma longa caminhada sem beber em muitas fontes. Da mesma forma, não se vai longe se o futuro não for compreendido como um mundo de novas possibilidades.”. O autor nos ajuda a compreender que,

Um mosaico de pensadores influenciou Paulo Freire [...]. Mas isso não significa que Paulo Freire fosse eclético. Ele tinha pontos de vistas muito firmes, e a partir deles, dialogava com outras perspectivas, demonstrando ser um pensador plural, nem eclético, nem sectário. Pluralismo não se confunde com ecletismo. Podemos reconhecer, em Freire, fortes influências da fenomenologia, do existencialismo, da Teologia da Libertação, da hermenêutica, do marxismo e do humanismo, sem que possamos classificá-lo como seguidor de nenhuma dessas correntes filosóficas (GADOTTI, 2019, p. 14).

É importante ainda, compreendermos que esta produção dialógica, crítica em direção a luta, a utopia, a esperança em um caminhar coletivo, se revela como resposta a materialidade vivenciada por Freire em sua existência.

Paulo Freire emergiu de onde a vida humana era (e continua a ser) mais radicalmente negada neste país: o Nordeste. A miséria social nordestina dos anos de 1920-1950 foi seu berço cultural e o ponto de partida do seu itinerário pedagógico. Penso que essa experiência fundamental da “falta” (na verdade, historicamente falando, de “perda”) ajuda a compreender por que foi Freire (e não outro educador) quem produziu a intuição pedagógica que se tornou sua marca e um marco definitivo na história da educação mundial, sobretudo, na educação do “oprimido”: a educação como libertação da negação da vida (negação da negação) por meio do *diálogo* intercultural e por uma *práxis* de transformação social (CASALI, 2008, p. 27).

A partir do nos traz Casali é possível compreender Freire a partir de seu processo formativo, de sua constituição em relação “no” e “com” o mundo de seu entorno, com as dificuldades que se colocaram como desafiadoras ao seu pensar e fazer, mas que não lhe era imobilizador, um mundo com o qual ele buscou refletir criticamente, agir coerentemente na *práxis*, tendo a sua e nossa humanidade como centralidade de luta, em busca de superações e utopias.

Para Alípio Casali (2008, p. 25) o vocábulo “legado” tem um significado especial: “a raiz do vocábulo está em *Leg-*, em grego, o verbo *légein* vem de uma história etimológica de muita densidade econômica e cultural. Originalmente, *légein* significava “recolher”, realizar a “colheita”, “colher” o que se plantou e se cultivou com o trabalho” passando a significar também “o que não apenas as mãos e braços produzem, mas o que também a mente humana faz: *légein*, aí, é a ação de compreender (*cumprehendere*) o mundo, recolhê-lo, juntá-lo, abarcá-lo, assimilá-lo, usufruí-lo como fruto que se cultivou”.

Casali (2008) destaca ainda que é possível encontrar o étimo *lég* com abundância nas línguas neo-latinas -, originando “*collectio* (coleção), *dialogus* (diálogo), *legio* (legião), *collegium* (colégio), *lectio* (lição), *legere* (ler), *Legal* (legal), entre outros. Finalmente, deu origem ao vocábulo que aqui nos interessa: *legacy* (ing.), *legato* (it.), *légat* (fr.), *legat* (al), *legado* (port., esp.)”. O autor, então, partindo da consideração de que em Freire a ideia de legado encontra máxima *densidade e significação*, define legado como:

“Legado” é, assim, o conjunto de “bens” ou “frutos” de uma pessoa, instituição ou povo, reunidos e postos à disposição para serem transmitidos a outrem, a outros, a outras gerações. A devoradora cultura do mercado, que reduz tudo a

sua lógica, não logrou, nesse caso, impor como significado primeiro de “legado” o sentido de “conjunto de bens econômicos”. A densa história desse vocábulo no universo da cultura e da filosofia, ao contrário, preservou fortemente a ideia de que um legado, seja no campo da cultura, da ciência, da política ou das artes, é um patrimônio de idéias, de valores morais e éticos, um *êthos* singular, que se manifesta não apenas como um conjunto de bens e produtos materiais deixados, mas também como exemplo, como testemunho de vida, como testamento de vida (CASALI, 2008, p. 26).

A partir do que nos afirma Casali compreendo que em Freire essa *colheita* tem um sentido muito especial, sobretudo diante da presença de traços do colonialismo, da dominação, da escravidão, da exploração vivenciada na América Latina, mesmo que resguardando suas particularidades territoriais e históricas. De acordo com Streck, Moretti e Adams (2019, p. 11) “de certo modo, descolonizar implica a luta incessante pela humanização” e esta luta tem como referência os processos de libertação a partir das “fontes culturais e históricas, de algo bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pode matar”. Desta forma, entendo que esta é a colheita do legado de Freire, uma colheita que move para semear a libertação das culturas e povos invadidos e violentados culturalmente, historicamente oprimidos e explorados, e não é possível pensar esta colheita sem considerar os processos educativos como produções deste existir humano e histórico.

2. O exílio como viabilidade para a internacionalização do pensamento obra² freireano.

Streck³ (2021), destaca que a questão do exílio civil militar de 1964 no Brasil traz uma relevância para o pensamento da América Latina, considerando que “os exílios construíram pontes para os diálogos interculturais, para o intercâmbio científico e para a conjugação de lutas” havendo, por meio dele, uma ampliação e interlocução internacional dentre diferentes intelectuais. O que, para o autor representa um paradoxo considerando o fato de que “os militares, a partir do golpe civil e militar de 1964 no Brasil, jamais poderiam imaginar que ao exilar Paulo Freire tornaria a pedagogia de Paulo Freire internacional e mundial.” Desta forma, segundo o autor o exílio provocou uma “internacionalização do pensamento de Paulo Freire” sobretudo na América Latina, a partir da centralidade da obra *Pedagogia do Oprimido*, e na África em virtude do seu deslocamento físico e de sua inserção nestas culturas.

O autor destaca a importância e a centralidade da *Pedagogia do Oprimido* escrita por Paulo Freire em seu exílio no Chile, que ampliou a influência de Freire antes mesmo da obra chegar ao Brasil. Desta forma, em Streck, “a *Pedagogia do Oprimido* representa o cerne do pensamento freireano e se alonga em outras pedagogias: da esperança; da indignação; da autonomia; da pergunta e da tolerância”.

2 A opção pela escrita aglutinada de pensamento e obra se justifica na posição de Garcia e Alves (2012), com relação a essa forma de grafia, buscando tecer exercícios reflexivos de superação da dicotomia provocada por esses termos quando separados, tentando estabelecer também uma coerência entre forma e conteúdo. O sentido maior desse exercício talvez seja a ruptura com a dicotomia ao tratar o pensar e o fazer docente separados. Desta forma, utilizo a aglutinação amparada neste mesmo sentido, compreendendo que pensamento e obra em Freire não se manifestam de forma fragmentada. Conferir em: GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. /r. LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

3 A fala de Streck foi proferida na aula magna em celebração aos 100 anos de Paulo Freire, intitulada “A internacionalização do pensamento freireano e sua relevância para a educação latino-americana” divulgada pelo canal do Youtube PPG Educação da FFP UERJ no dia 28 de abril de 2021, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=WFvGcjS-yPQ>

O autor ressalta que “as décadas de 1960, 1970 e 1980 foram marcadas por profundas rupturas e feridas no tecido humano, social e político” considerando que estes períodos compreendem, sobretudo na América Latina, uma presença marcante de governos ditatoriais e antidemocráticos.

Pensar na importância do exílio, como espaços tensionados que, em Freire, nos dão pistas para compreendermos a multiplicidade de contextos e as possibilidades de diálogos tecidos por ele nestas “andarilhagens” pelo mundo. Para Faundez (2019, p. 45), um educador chileno que compartilha diálogos com Freire registrados na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta*, considera que “o exílio não é simplesmente um problema de ruptura epistemológica, emocional, sentimental ou intelectual, ou mesmo política; é também uma ruptura da vida diária, de gestos, palavras, de relações com os objetivos.”

Para Freire (2019, p. 49) “o exílio é o exilado no exílio. O exílio é o exilado assumindo, de forma crítica, a condição de exilado. Se ele se assume assim, se faz sujeito do aprendizado que a circunstância nova lhe impõe”, e assim, dentro dessa perspectiva de alfabetização do ser neste processo que estes movimentos vão suscitando, retomo, a seguir, a discussão acerca dos diálogos e de sua importância em Freire e em seu legado.

3. Paulo Freire como inspiração na tecitura de narrativas e diálogos formativos latino-americanos.

[...] Aí começa, eu diria, uma alfabetização de nosso ser. (...) descobrir os outros, descobrir outra realidade, outros objetos, outros gestos, outras mãos, outros corpos; e, como estamos marcados por outras linguagens e nos acostumamos a outros gestos, a outras relações, esta é uma longa aprendizagem, este novo descobrir, este novo relacionar-se com o mundo. E, portanto, a diferença está por onde esta aprendizagem se inicia (FAUNDEZ, 2019, p. 45). Cultura para nós, insisto, são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente a cotidianidade está a descoberta do diferente, que é essencial. Esta é uma concepção do essencial que é distinta da tradicional, que considera o essencial como o comum, os traços comuns. No entanto, para nós, e acredito que você concorda comigo, o essencial é o diferente, o que nos torna diferentes (FAUNDEZ, 2019, p. 46).

Localizamos o exercício de diálogo entre as redes docentes brasileira (REDEALE) e peruanas (REDENU e ReDiálogos), cuja parceria entre a Redeale e Redenu vem sendo tecidas desde 2015, como uma experiência fecunda e formativa para as/os educadores participantes, pois tem proporcionado uma experiência de conhecer outras realidades, culturas, experiências, e a provocar deslocamentos formativos na compreensão de refletir sobre sua prática em diálogo com outros olhares na direção de um processo de alfabetização, conforme nos aponta Faundez.

Em 2020, diante da pandemia provocada pela COVID-19 que atingiu o planeta e sobretudo a permanência da presencialidade Na educação em espaços de convivência coletivos, sentiu-se a necessidade, entre as redes, na qual neste momento a ReDiálogo passou a fazer parte, de se estabelecer reflexões, encontros, ocorridos pela plataforma *Zoom*, com a intenção de trocar, de reflexionar sobre as mudanças que estavam ocorrendo em muitos âmbitos, particularmente no educacional e de sobretudo nos ampararmos.

A partir da perspectiva do diálogo tecida “por” e “com” Paulo Freire, compreendo que contraditoriamente e este tempo pandêmico de isolamentos e distanciamentos, além de profundas e complexas crises capilarizadas em diversas esferas sociais, econômicas, políticas, educativas, midiáticas, etc., nos sentimos mobilizadas/os para (re)encontrar e (re)

existir neste encontro com a/o outra/o e tecer com ela/e reflexões, diálogos, novos pronunciamentos, problematizados, neste movimento histórico no qual a pandemia da Covid-19 nos atravessa, e, para o qual a pergunta possui grande centralidade no sentido de buscar problematizar outros conhecimentos na relação entre a busca por construir um conhecimento que transite entre o ingênuo para o epistemológico.

A partir da pergunta: “Como Paulo Freire poderia nos ajudar a compreender este tempo pandêmico?” foi possível estabelecer um diálogo entre as redes de coletivos docentes, motivando a elaboração de diferentes estilos e representações narrativas, a partir da troca envolvendo olhares localizados acerca de questões diversas do fazer educativo, do cenário político, específicos a cada país, como estabelecermos o diálogo com o *pensamento-obra* de Paulo Freire como uma espécie de fio condutor das tecituras e (re)encontros.

As ilustrações da professora peruana Sabina (2020) nos revelam a dimensão deste impacto em sua prática pedagógica.



Ilustração SABINA, 2020. Educação antes e depois da pandemia nas escolas peruanas.

Diante delas, Sabina nos explica que:

Yo dibujo, y cómo decidir, lo que era educación antes, lo que se extraña, qué era educación presencial y qué es educación ahora en el Perú. En la zona rural, en el campo, los niños tienen que caminar durante horas para poder encontrar una señal de internet y una señal de radio, y poder escuchar las clases, que se transmiten por radio o televisión.

(Narrativa oral SABINA, 2020).

Trago esta “ilustração narrativa” como representação da complexidade que envolve os cotidianos escolares, educativos, dos quais sofreram grande reconfiguração após a chegada da pandemia. Muito embora não seja possível aprofundá-los aqui, não podemos perder do horizonte a discussão problematizada sobre a produção da desigualdade que a realidade virtualizada representa para as classes populares.

Neste sentido, Paulo Freire simboliza uma fonte de inspiração no exercício de problematizar, de convidar ao diálogo crítico não somente a partir dos desafios e situações limites (2005), mas como representante de uma práxis que envolve também o olhar afetivo, humanizado, amoroso na relação dialógica, respeitosa e comprometida com o outro.

Neste longo caminho de reflexões e partilhas, temos buscado pensar sobre o que Paulo Freire faria ou proporia para este momento. Não sabemos uma resposta fechada, mas, certamente pensaria em uma educação para além do capital. Seguimos tentando nos reinventar, refletindo sobre este momento e re-

flexionando, tecendo novas formas, modos e jeito de fazer educação no Brasil, no Peru e na América Latina, e desconfio que esse seja um bom começo.

(Narrativa, MENDONÇA, 2020)

Paulo Freire (2005) nos ensina que o futuro não está dado, e que é preciso problematizarmos a dramaticidade da hora atual, de nosso posto no cosmos, que é preciso que a educação esteja a favor da libertação dos oprimidos, e que a atuação docente se perceba como política, ética e estética. Em um futuro, em uma história como possibilidade de inéditos viáveis nos resta esperar, na luta, como nos narra Marchon, dias melhores.

As janelas virtuais, os encontros possíveis, têm me proporcionado, como professora pesquisadora, no exercício da docência, a fazer desvios. Desvios impensáveis, responsáveis, incansáveis, necessários para seguir mesmo diante do cenário que se apresenta. Tenho o desafio de seguir, reinventar uma nova história para o meu fazer docente junto as professoras que comigo dividem suas trajetórias de vidaformação. Convido-as ao posicionamento político e a defender o que sabemos fazer de modos outros, como nos conclamava Paulo Freire. Este saberfazer, como potência para construirmos diálogos que nos possibilitem conjugar o esperar com muitas vozes, esperança que não espera, mas que nos move. Foi assim com ele durante a ditadura e mesmo com todo seu cotidiano revirado, foi capaz de denunciar e anunciar a(s) histórias vividas como luta e resistência. Essas 'Pílulas Freireanas' que me acompanham já há algum tempo, têm me levado a um permanente processo de tornar-me responsável por seguir, mesmo quando o sol não aparece. Nesses dias eu planto girassóis e assim, me permito com eles "floreSer".

Que Paulo Freire nos inspire, nos instrumentalize, neste movimento de existir dentro de sua dimensão política, inacabada, incompleta, na qual, por essência, nos convida ao encontro com a/o outra/o para pensar e transformar este existir.

Referências

- 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.
- CASALI, Alípio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. *In*: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo, Paulus, 2008. 274p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 10. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 2013
- GADOTTI, Moacir. Prefácio Fontes do andarilho da utopia. *In*: PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu; NORETTI, Cheron Zanni. (org). **Paulo Freire uma arqueologia bibliográfica**. 1. ed.: Curitiba: Appris, 2019.

STRECK, Danilo. **A internacionalização do pensamento freiriano e sua relevância para a educação latino-americana**. Canal Youtube PPG Educação da FFP UERJ. Divulgada no dia 28 de abril de 2021, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=WFvGcjS-yPQ>

STRECK, Danilo (rg.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo R., MORETTI, Cheron Zanini., ADMAS, Telmo. Heranças pedagógicas (des)coloniais: uma introdução. *In.*: STRECK, Danilo R., MORETTI, Cheron Zanini., ADMAS, Telmo. (org). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**. Curitiba: Appris, 2019.

A ATUAÇÃO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO E O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR

Renata Ferreira de Souza

Introdução

A coordenação pedagógica no espaço escolar, esteve, em alguns momentos, atrelada à função de controle e de fiscalização das práticas docentes. Com o tempo, os novos entendimentos das atribuições desse cargo e as novas demandas do espaço escolar fizeram com que essa concepção fosse se modificando.

O movimento histórico da coordenação escolar é perpassado por várias denominações, sendo esse profissional, ainda hoje, reconhecido por nomenclaturas diversas: coordenador pedagógico, orientador pedagógico, pedagogo, dependendo da secretaria de educação em que trabalha. Embora a literatura que trata a temática utilize recorrentemente o termo coordenador e supervisor pedagógico, utilizaremos orientador pedagógico por ser este o nome que a secretaria de educação do município de Duque de Caxias adotou para o educador que atua nas escolas junto aos professores e ser esta a secretaria em que realizamos a pesquisa.

As funções esperadas do orientador pedagógico são diversas e vão desde questões administrativas a questões pedagógicas, envolvendo a formação continuada dos professores, a articulação e a construção do Projeto Político Pedagógico. Dentre as atribuições esperadas deste educador, ressaltamos o desafio de ser formador, na perspectiva de contribuir para que a escola seja um espaço formativo para os professores e de orientar as práticas docentes.

Para o presente estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com orientadoras pedagógicas da rede mundial de Duque de Caxias, objetivando compreender os limites e as possibilidades da atuação da orientação pedagógica neste tempo de pandemia, principalmente no que diz respeito à formação docente na escola.

Trilhando este caminho, o trabalho aborda as atribuições e a atuação do orientador como mediador da formação docente, a escola como espaço formativo para os professores e traz relatos de experiências de três orientadoras pedagógicas.

Com este trabalho, pretendemos contribuir para a reflexão sobre a atuação do orientador pedagógico e o ambiente escolar como espaço formativo para os professores, como possibilidade de um espaço coletivo para reflexão das práticas vivenciadas.

O orientador pedagógico como mediador da formação docente no espaço escolar

Na visão de Almeida e Placco (2009), as dimensões desse educador no espaço escolar envolvem as funções de articulador das ações pedagógicas, de formador do professor e de transformador da realidade escolar. Como caracterizadas a seguir:

- como articulador, seu principal papel é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;
- como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe com ela;

- como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. (ALMEIDA; PLACCO, 2009, p. 39).

Essas funções esperadas do orientador pedagógico revelam a complexidade e a relevância de sua atuação no cotidiano da escola, reafirmando que tais processos terão maior potencialidade quando considerados numa perspectiva coletiva de trabalho.

Ao tratarem a questão da formação no espaço escolar como possibilidade de reflexão das práticas, as autoras reconhecem a relevância da mediação desses profissionais na formação docente. De igual forma, indicam que essa função formadora deve ser priorizada no cotidiano da escola, considerando a escola como *locus* privilegiado para a formação de professores. Nesta perspectiva, apontam que cabe ao orientador pedagógico envolver os docentes num processo de formação cotidiana que os possibilite problematizar suas práticas, saberes e experiências vivenciadas com os alunos e outros professores.

Hoje, diversos estudos de pesquisadores como Almeida e Placco (2009), Domingues (2014) e Libâneo (2018), abordam as atribuições da orientação e ressaltam como primordial a função formadora do orientador pedagógico no espaço escolar.

Conforme destacam Almeida e Placco (2009), as atribuições da orientação envolvem as funções de formação, de articulação e de transformação, como já descritas anteriormente. Nesse sentido, as autoras consideram este profissional como “um dos responsáveis, na escola, pela formação de professores, pela articulação das práticas pedagógicas, e pela transformação e melhoria dessas práticas” (ALMEIDA; PLACCO, 2009, p. 39).

Desta forma, compreende-se que a formação no espaço escolar não é reponsabilidade apenas do orientador. Ela é uma responsabilidade conjunta da equipe gestora assim como também dos próprios professores que devem se comprometer e se envolver com as propostas formativas da escola. Proposta que deve ser construída coletivamente e ser parte do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Na perspectiva de Domingues (2014), o trabalho do orientador ganha significado se tem seu foco na compreensão da realidade escolar e seus desafios. “Na escola, o desafio para o orientador/formador é articular a formação, num espaço onde se agregam ação e reflexão, com pessoas de interesses diversos, mas com um pacto formativo comum, centrado numa escolha coletiva” (DOMINGUES, 2014, p. 133).

Para Libâneo (2018, p. 180), a orientação tem como principal atribuição a assistência didático-pedagógica aos professores, “auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos”.

Entretanto, outras demandas e atribuições estão presentes nas práticas cotidianas dos orientadores. As diversas atividades desempenhadas por eles fazem com que este educador seja considerado um “faz tudo”. É ele quem “apaga os incêndios”, ou seja, resolve as situações de conflito, seja entre alunos ou professores, ou ainda entre alunos e professores, atende responsáveis, agenda e realiza reuniões, ajuda na coordenação do turno, entre outras situações emergenciais.

O orientador é um profissional que integra a gestão da escola, fato que o envolve nas decisões da escola e o deixa responsável por diversas questões organizacionais e administrativas. As metáforas utilizadas para descrever esse profissional como “apagador de incêndios”, entre outros, evidenciam que a função da orientação abarca outras urgências da escola, o que acaba o distanciando das questões pedagógicas como o acompanhamento e a formação continuada dos professores. Como descrito por Placco (2014, p. 533-534):

O cotidiano escolar traz consigo eventos e experiências que exigem respostas imediatas e adequadas do coordenador pedagógico. Em função disso, muitas das ações planejadas previamente são subsumidas por questões emergentes desse mesmo cotidiano. Neste caso, é preciso que o coordenador cuide para não ser ultrapassado pelas urgências e para conseguir manter as prioridades e importâncias definidas pelo projeto político pedagógico da escola.

Sobre essa dinâmica do trabalho da orientação e a necessidade de focar nas ações formativas e de acompanhamento pedagógico dos professores, Almeida (2012) ressalta ser necessário estabelecer prioridades, evitando assim, ficar à mercê das urgências diárias. A pesquisadora esclarece que é preciso que o coordenador tenha clareza de sua função para poder manter e desempenhar seu papel de formador.

Em relação ao trabalho formativo, conforme reitera Domingues (2014, p. 147), ele deve se caracterizar pela valorização dos conhecimentos produzidos pelos docentes em sua prática pedagógica e a interação destes com o orientador, que consiste em “construir uma reflexão crítica sobre elas, de modo que os professores desvelem as teorias por trás de seus saberes e fazeres”.

A escola como espaço formativo para os professores

Há algum tempo a formação de professores tem sido uma área de intenso estudo e debate, sendo criticada por ainda ser construída, em alguns programas e ações formativas, de forma dissociada da produção de sentidos para os professores sobre as vivências e experiências, pessoais e profissionais.

Alguns pesquisadores como Fiorentini e Crecci (2013), vão confrontar o modelo de formação tradicional que acontecem sem relação com o cotidiano, e com as práticas docentes, e questionar o próprio sentido da palavra formação que seria um movimento de “dar forma a algo ou alguém, se traduzindo em um movimento de fora para dentro” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12). O formando, neste caso, não seria o principal sujeito da ação formativa e de sua própria aprendizagem. Surgindo dessa premissa a associação de formação como cursos de oficinas e treinamento.

É neste contexto que se começa a questionar os espaços de formação docente e surge a defesa de uma formação continuada em que os professores tenham espaço para repensarem suas práticas.

Diante dessas questões, Nóvoa traz grandes contribuições que possibilitam pensar como as ações formativas podem favorecer o desenvolvimento profissional docente. Em defesa de uma formação de professores dentro da profissão, defende a escola como lugar em que o professor não somente ensina, mas no qual ele igualmente aprende.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com os saberes pedagógicos e científicos. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articuladas com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 14).

Para Nóvoa (2017), não é possível pensar a formação docente dissociada de sua prática profissional. Desse modo, suas propostas defendem a escola como lugar que deve ter a reflexão coletiva como centro de suas ações. Para o autor, o aprender contínuo é essen-

cial para a profissão do professor, e a escola tem um papel fundamental nesse processo de formação ininterrupta, visto que o desenvolvimento da profissão está relacionado ao ambiente em que o educador atua. Nesse sentido, ele considera que a formação deve ser pensada a partir de dois pilares: a pessoa do professor como agente e a escola como local de crescimento profissional e permanente. Ao abordar a questão, o pesquisador não nega a importância de pensar a profissão docente em espaços além dos muros da escola, contudo, defende a escola como local de formação docente em que é possível associar a formação à produção de saber, por meio de uma reflexão compartilhada sobre as práticas.

Alarcão e Tavares (2003) corroboram com esta defesa, reafirmando que os professores precisam de formação permanente em seu local de trabalho, considerando que nesse espaço é possível construir conhecimento por meio da prática coletiva e reflexiva.

Diante de suportes teóricos que abordam a reflexão coletiva como eixo de formação, a mediação do orientador pedagógico como formador torna-se indispensável. É ele quem pode, no espaço escolar, proporcionar momentos de formação, orientar e acompanhar o professor nesse exercício reflexivo. Nessa perspectiva, conforme Domingues (2014, p. 146), o orientador pedagógico pode ser compreendido “como um articulador das decisões coletivas, visando o pleno desenvolvimento da atividade pedagógica, em prol da aprendizagem dos alunos e do aprimoramento dos professores”.

Em suas pesquisas, Candau (1996) também já indicava que a formação contínua ocorresse na escola, assim como menciona Nóvoa (2017). Na concepção da autora, a escola pode ser considerada local de formação porque em seu cotidiano, o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, vai se aperfeiçoando e se desenvolvendo. Acredita que oferecendo espaço e tempo para a reflexão coletiva favorecerá as intervenções na prática pedagógica pela socialização dos professores. E conseqüentemente, considera inadequada a atuação formativa que conduz o professor à aplicação de receitas, que não reconhecem as especificidades das escolas.

Percurso metodológico

O presente estudo de abordagem qualitativa teve como objetivo compreender os desafios e possibilidades da atuação do orientador pedagógico no espaço da escola pública, considerando o contexto de pandemia e o desafio da escola como espaço formativo para os professores. Segundo Lücke e André (1986) a abordagem qualitativa possibilita compreender a perspectiva dos participantes da pesquisa, permitindo um olhar mais minucioso sobre as situações investigadas.

Para tanto, foram realizadas entrevistas com perguntas semiestruturadas com três orientadoras pedagógicas da rede municipal de Duque de Caxias, cidade da baixada fluminense, RJ, com a pretensão de compreender os desafios e as possibilidades da atuação destas profissionais em escolas públicas do município. As entrevistas foram gravadas, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) pelas participantes da pesquisa. As conversas ocorreram de forma virtual, pela plataforma Google Meet, devido aos protocolos de prevenção à propagação da COVID-19 adotados pela rede municipal.

Experiências das orientadoras pedagógicas no cotidiano da escola

Atualmente a rede municipal de Duque de Caxias é composta de 179 unidades escolares. São 144 escolas que abrigam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (das quais 122 atendem também Educação Infantil).

Nesta rede, o cargo de orientação pedagógica é ocupado por meio de concurso público sem a exigência de prática docente anterior, para uma carga horária de 16 horas semanais. A formação exigida para atuar como orientador é a formação superior completa em pedagogia ou a formação em nível de pós-graduação lato sensu, com especializações voltadas para administração, gestão e coordenação pedagógica.

No contexto da Pandemia do novo Coronavírus, as unidades escolares municipais tiveram as aulas presenciais suspensas desde março de 2020. Neste período, as escolas ofertaram aos alunos atividades complementares, por meio virtual ou material impresso, de acordo com a realidade de cada escola. As aulas presenciais retornaram em fevereiro de 2021, sendo orientado pela Secretaria Municipal de Educação um escalonamento dos alunos por turma, para manter um distanciamento entre os alunos, entre outras medidas de prevenção adotadas.

Quanto ao retorno e o trabalho realizado por este profissional neste tempo, a OP faz o seguinte relato:

Mas eu confesso que de um ano pra cá, com o trabalho no período remoto, tudo o que a gente faz é busca ativa. A gente só quer saber se o aluno está vivo, se está na escola. Então, nosso trabalho tem sido caçar aluno. (OP C.)

Desta forma, a orientadora já aponta uma demanda atual muito frequente de seu trabalho: a busca diária pelos alunos da unidade escolar, na tentativa de evitar a evasão escolar neste retorno pós Pandemia. Entre outras questões, a orientadora também relata envolver-se com o trabalho presencial e não presencial da escola e dos alunos, com a conferência das planilhas do I-Educar (diários *on line* da rede), com o atendimento aos responsáveis e alunos nos grupos de whatsapp e de Facebook. Esta multiplicidade das tarefas pelas quais responde habitualmente o orientador, é a razão maior de sua dificuldade em acompanhar pedagogicamente os professores.

Contudo, ainda que no cotidiano destas profissionais as demandas ligadas à administração escolar são bem frequentes, a preocupação e o envolvimento nas questões formativas também estão presentes.

Este ano lá escola, na educação infantil... a gente não organizava o trabalho com a educação infantil a partir da metodologia de projetos. Assim como nos demais anos era partir da tipologia de conteúdo. Esse ano a gente começou, e na semana de planejamento a gente conversou e pensou “vamos então implementar, já que a que a rede orienta a questão da metodologia de projetos”. Então a gente viu que era uma necessidade para o grupo, que o grupo precisava estudar um pouco mais sobre isso. (OP L.)

A gente já percebeu uma demanda em relação a matemática. Então vai ter um grupo de estudo para discutir conceitos básicos da matemática e como é o trabalho. Essa foi uma demanda percebida no conselho de classe. Então a gente convidou uma pessoa para discutir com a gente e de repente fazer não um grupo de estudos, mas assim, várias reuniões, várias discussões, um projeto de formação mesmo em matemática. São muitas questões envolvidas. Então, decidimos que deveria se estender. Fazer um projeto de formação em matemática. Na semana que vem vai ser a primeira reunião e a partir da demanda da escola, a gente vai pensando em outras. (OP J.)

E organizei meus horários lá, no dia de planejamento delas. Agora nessas duas horas e meia. Agora são duas horas e meia de planejamento semanal, para estar com elas no planejamento. Para poder sentar junto e pensar junto. (OP C.)

Os relatos reforçam a formação a partir de questões que emergem da própria prática dos professores e do cotidiano da escola. Como é defendida por Nóvoa (2009) a

formação de professores dentro da profissão. Formação como aprendizado profissional contínuo integrado com a prática efetiva do professor. Neste caso, uma prática formativa abarca uma prática reflexiva capaz de identificar os problemas e revolvê-los coletivamente. Portanto, o ponto de partida seriam as necessidades reais dos professores, os problemas do seu cotidiano, favorecendo processos de formação, de ação e de reflexão.

Considerações finais

Este trabalho buscou compreender a atuação da orientação pedagógica em escolas públicas no contexto da pandemia e do desafio da escola como espaço coletivo e formativo para os professores.

Os relatos das orientadoras da rede municipal de Duque de Caxias permitem perceber limites e possibilidades da atuação deste profissional. Entre as possibilidades, a mediação deste na formação docente no espaço escolar. Formação que ora se traduz como grupo de discussão e reflexão coletiva de questões vivenciadas ou até mesmo o acompanhamento pedagógico do professor e sua prática.

Embora a orientação pedagógica esteja frequentemente envolvida em questões ditas burocráticas, as questões pedagógicas também aparecem na fala das orientadoras. Nesse sentido, percebe-se a mediação pedagógica dos orientadores como primordial, principalmente neste tempo de Pandemia em que é urgente a necessidade de discussão curricular visando atender às defasagens apresentadas pelos estudantes e suas vivências, o contato com as famílias e outras questões que desafiam os educadores a repensarem e reconstruírem as formas de ensinar, de aprender e de ser da escola.

Referências

ALARCÃO, ISABEL. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica**. Portugal: Edições Almedina, 2003.

ALMEIDA, L.R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In*: PLACCO, V.N.S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ALMEIDA, L; PLACCO, V. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**. Ano 12, n. 142, fev. 2009.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. ver. e ampl. -São Paulo: Heccus Editora. 304 p.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1992, p.13-33.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de pesquisa**. v.47 n. 166, 2017.

NÓVOA, Antonio. **Antonio Nóvoa**: professor se forma na escola. [Entrevista cedida a] Paola Gentile. Nova Escola, São Paulo, n. 142, 1 maio 2001.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

PLACCO, V.M.N.S. **A função da coordenação pedagógica na escola básica**. Endipe- Encontro nacional de Didática, Fortaleza, 2014. p. 530-551.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago.2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em maio 2020.

ESCREVIVÊNCIA E ESCRITAFORMAÇÃO: MODOS OUTROS DE NARRAR AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Roberta Dias de Sousa
Danusa Tederiche Borges de Faria

E então as histórias atravessam o mar em garrafas navegantes com suas personagens, seus cenários, suas tramas, seus desfechos, seus enfins.

Eram nossas essas histórias. Todas elas.

(Rosaura Soligo)

Todas as vidas poderiam ser narradas já nos alerta Skliar (2021) e acreditando nisso que nos vimos seduzidas pelas histórias cotidianas das pessoas comuns, do sujeito ordinário (CERTAU, 1998), pois com elas tiramos lições, aprendizados e ressignificamos a vida.

Como ressalta Soligo em epígrafe, as histórias atravessam o mar, encontram seu curso, seguem seus enredos, tecem suas tramas, constroem seus desfechos e seguem sendo nossas histórias. Histórias encontradas e desencontradas que vão nos aproximando, nos trazendo e nos permitindo construir sentidos. E, na busca por história de vidas, sobretudo histórias de vidaformação¹ que nós, professoraspesquisadorasnarradoras assumimos a autoria desse artigo na pretensa de apresentar o recorte de duas pesquisas que tem como metodologia investigativa narrativas do vivido de professoras, entendendo “a narrativa não apenas como uma metodologia, mas, uma maneira de construção da realidade” (BOTÍA, 2002, p. 4), pois a narrativa não só expressa a experiência do vivido, mas permite uma reflexão sobre a experiência corroborando para a construção de conhecimento (FARIA, 2021).

Nesse sentido, dividimos o artigo em duas partes, na primeira, mostrando a escrevivência como forma de trazer as histórias de vida de mulheres negras a partir de suas narrativas, trazendo a potência dessas memórias e discutindo as relações etnicorraciais que atravessam suas trajetórias de *vidaformação* e seu cotidiano escolar. Na segunda parte, trazemos a troca de narrativas entre professoras brasileiras e peruanas que trocam suas experiências de *vidaformação* dialogando a partir da escrita narrativa de experiência e carta, no movimento de troca entre pares para refletir e ressignificar suas práticas.

Narrativas de professoras negras: relações entre autoidentificação e práticas antirracistas

Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos.

Conceição Evaristo

¹ A opção pela escrita junta dessas palavras significa compartilharmos da posição de Garcia e Alves (2012), com relação a essa forma de grafia, que significa uma tentativa, um exercício, de superação da dicotomia provocada por esses termos, tentando estabelecer também uma coerência entre forma e conteúdo. O sentido maior desse exercício talvez seja a ruptura com a dicotomia ao tratar a investigação da formação, a vida da formação, o saber do fazer, entendendo estas como instâncias que não se separam. Assim outras palavras também surgirão no texto inspiradas na mesma proposta de aglutinação proposto por Garcia e Alves. Conferir em: GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÁNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012

Para a escritora negra Conceição Evaristo, os silêncios que foram impostos socialmente ao povo negro teriam fim quando as vozes de mulheres negras como Maria-Nova, personagem do livro *Becos da Memória* passassem a ecoar, narrar e fazer soar o grito abafado que nelas existiam. A importância de ouvir narrativas outras, *suleando*² histórias e memórias coletivas, principalmente protagonizadas por mulheres negras, tem sido urgente em tempos em que precisamos defender o óbvio e lutar contra retrocessos.

Nesse sentido, nos anos de 2019 e 2020, tendo como base uma pesquisa de mestrado, foram realizados três encontros com professoras negras da Educação Infantil no município de Itaboraí com o objetivo de pensar sobre as possíveis relações entre o pertencimento etnicorracial dessas professoras com possíveis práticas pedagógicas antirracistas que estas realizam em suas turmas.

Todos os encontros ³tiveram a duração de duas horas e foram gravados em áudio que estão transcritos. Para esses encontros foram convidadas oito professoras da rede que se identificavam como negras e dessas, seis participaram dos encontros. Como a proposta dos encontros era de que as próprias professoras protagonizassem esses momentos e histórias, não havia perguntas prévias, os diálogos iam sendo tecidos a partir de alguns dispositivos levados para o encontro, como trechos de livros, vídeos disponíveis no *Youtube*, trechos de filmes e narrativas, dessa forma a intenção era a de valorizar as falas das professoras e encontrar nas brechas e nas miudezas as respostas para as questões suscitadas pela pesquisa. Após os encontros e ao ouvir e rememorar as conversas que foram tecidas, percebemos que aqueles diálogos traziam em si uma potência da fala da mulher negra que ao mesmo tempo em que narra histórias individuais contempla histórias coletivas, dessa forma a pesquisa não conta apenas narrativas e vivências de seis professoras da Educação Infantil e sim a história de um povo e seus descendentes, uma história afro-brasileira.

Escrevivência histórias de vida formação

Ao nos depararmos com o material produzido durante os encontros e perceber os caminhos que havíamos trilhado durante aqueles momentos, percebemos que ao terem suas memórias despertadas a partir dos dispositivos que eram levados para iniciarmos as conversas, colecionamos uma série de narrativas que falavam sobre muitas questões que não somente as vivências enquanto professoras da Educação Infantil, nessas memórias podemos encontrar episódios de racismo, processos de auto aceitação e reconhecimento, relações familiares interraciais e seus enfrentamentos, racismo religioso, enfim muitos atravessamentos que perpassam as histórias dessas mulheres sujeitos da pesquisa.

Pensando na importância de ouvir essas vozes e na potência de suas narrativas, é que optamos pela *escrevivência* como metodologia, entendendo que para além de apresentar questões que foram relatadas durante as conversas, as próprias histórias de vida dessas mulheres falavam de um tempo, de um povo e de seus enfrentamentos.

2 Sulear pensamentos e práticas para Freire, seria uma forma de incentivar práticas emancipatórias, invertendo as lógicas existentes de valorização de práticas e pensamentos que não correspondem a nossa cultura.

3 Mais informações disponíveis na pesquisa de mestrado: SOUSA, Roberta Dias de. Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil. 2021. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Portanto a importância de trazer uma metodologia que, além de ter sido criada por uma mulher negra brasileira, a escrevivência subleia os paradigmas acadêmicos, invertendo lógicas colonizadoras e trazendo para o centro da narrativa os povos que têm sido silenciados. Narrando as histórias de mulheres negras, periféricas, a escrevivência traz histórias que pulsam, que trazem a reflexão e que contam histórias que mesmo pertencendo a um sujeito, parecem narrar e tocar outras vidas e histórias. Nas palavras de Fernanda Felisberto a escrevivência é uma forma de “construir novas latitudes teóricas” e

tem sido uma reparação epistemológica e uma verdadeira revolução, e o percurso de trazer as escrevivências para o mesmo pódio dos outros gêneros de textos acadêmicos concede a distinção de convocar a autoria a se fazer presente em primeira pessoa, sem modalizadores, fazendo com que essas novas produções sejam textuais, mas também sensoriais, pois têm som, têm cheiro, têm paladar, têm aconchego, mas também têm dor, e expurgar a dor é fazer as pazes com o presente (FELISBERTO, 2020, p. 173)

Pertencimento etnicorracial e práticas antirracistas: quando as narrativas trazem pistas sobre a ação pedagógica

Durante os encontros, vários foram os temas que emergiram nas conversas, as vivências escolares tanto como docentes como enquanto discentes, eram narradas em meio a outras memórias. O último encontro que traria mais especificamente os relatos sobre memórias escolares a partir dos dispositivos levados estava marcado para março, mês em que tivemos nossos encontros presenciais e vida suspensas pela pandemia do Covid-19. Depois de alguns dias realizamos um pequeno encontro virtual, com apenas duas participantes em que trouxemos algumas dessas questões.

Mesmo com essa realidade, a partir do que já havia sido narrado, conseguimos perceber alguns processos vivenciados por essas professoras em seus cotidianos escolares. Embora o objetivo inicial da pesquisa não seja trazer respostas generalizantes e verdades incontestáveis, podemos perceber nas narrativas dessas professoras algumas similaridades. As professoras que sempre se perceberam negras, traziam em suas práticas tanto pequenas ações cotidianas, como alguns projetos para as suas turmas, ambos buscando romper com lógicas racistas ou de não aceitação de suas características fenotípicas, trazendo para as crianças outros referenciais que não os midiáticos e embranquecidos, promovendo momentos de valorização de suas características e buscando em relações mais próximas com as famílias das crianças, promover um ambiente em que tanto as crianças como suas famílias se sentissem pertencentes a escola.

Nas professoras que não se percebiam negras ou que tinham em suas famílias uma ascendência negra, não valorizada e/ou conhecida, percebemos que temáticas que passam a história africana e afro-brasileira, a cultura de países de África, um olhar diferenciado sobre os países africanos que não os veiculados pela mídia, eram recorrentes em suas práticas. Mesmo não tendo esse reconhecimento de suas raízes e nem sentindo-se pertencentes a história e cultura africana e não se reconhecendo como mulheres negras, essas professoras, buscavam intuitivamente maneiras outras de contar as vivências de seus antepassados.

A experiência vivenciada nos encontros, por mulheres que historicamente tem suas histórias silenciadas, trouxe pistas de que era preciso aproximar esse movimento de um caminho metodológico mais subjetivo, em que fosse possível “conservar as alegrias, as tristezas, os engargalos, os olhos brilhantes e as descobertas dolorosas” (SOUSA, 2021 p. 75).

Escritaformação: as narrativas de professoras e troca entre pares latino-americanas como processo formativo

Respeito as oralidades.

Eu escrevo o rumor das palavras.

(Manoel de Barros)

Acreditando no papel formador da escrita narrativa, Suárez e Ochoa afirmam que “la documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativos y, en el mejor de los casos, puede colaborar en la construcción de otra pedagogía de la formación”. (2005, p. 12). Nesse sentido, as redes latino-americanas “REDEALE e REDENU⁴”, pensando também nesse potencial formador, deram, coletivamente, materialidade a escrita de narrativas no projeto por elas desenvolvidas no ano de 2018⁵, a partir dos relatos de experiências que foram sendo tecidos nos diálogos entre os pares.

Refletir sobre as experiências de “vidaformação” que se revelam a partir da escrita narrativa, bem como sobre histórias que surgiram de encontros, de trocas, de conversas tecidas entre professores/as latino-americanos/as participantes de redes e coletivos docentes na expectativa de contar histórias outras foi a metodologia de “investigaçãoformação” construída no diálogo entre as redes do Brasil e do Peru.

Os nossos “encontrosconversas” (FARIA, 2021) sejam presencialmente nos congressos nacionais e/ou internacionais latino-americanos⁶ ou, virtualmente, nos encontros online, se caracterizam pela conversa, nos lembrando Alves (2008, p. 38) quando afirma que “se tem uma coisa que as/os professoras/es gostam de fazer quando se encontram, é conversar”. Nesses diálogos tecidos coletivamente encontramos pistas do aprendido, do ensinado, do vivido, do sentido, do pensado, etc e essa oralidade, marca presente entre as/os docentes, conduzem nossas reflexões acerca do cotidiano escolar e nos provocam a uma escrita que se guia pelo rumor das palavras.

4 Tratam-se de redes de coletivos docentes que surgiram a partir da participação de professores em eventos ibero-americanos que tem como objetivo proporcionar espaço de diálogo, troca de experiências e luta por uma educação latino-americana mais forte. A rede brasileira REDEALE (Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita) nasce em 2015 com a participação de professores-pesquisadores que dialogam desde a universidade e escola básica em São Gonçalo – RJ. A REDENU (Red Desenredando Nudos) também nasce em 2015 com a participação de professoras da escola campesina de Cajamarca – Peru mantendo como premissa o diálogo desde la escuela a la comunidad.

5 Em 2018 as redes REDENU e REDEALE desenvolveram um projeto em parceria mobilizando a escrita de narrativas de professores/as denominadas, *pipocas pedagógicas* (PRADO, 2016) tendo as seguintes etapas pensadas para o projeto de escrita narrativa entre as redes Brasil-Peru: 1) Escrita dos textos no formato de pipocas pedagógicas; 2) Leitura entre pares nacionais onde as/os participantes de cada rede, trocavam seus textos entre o próprio grupo; 3) Leitura entre pares internacionais, quando os textos eram trocados entre as redes do Brasil e do Peru; 4) Publicação do segundo livro em parceria entre as redes do Brasil e Peru.

6 Destaco alguns eventos que participamos: “Encuentros Nacional del Colectivo Peruano de Docentes que Hacen investigación e Innovación desde la Escuela y su Comunidad – Peru”, “Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente en Lenguaje”, “Encuentro Internacional de Lenguaje por la Transformación de la escuela y la Comunidad: por una pedagogía por proyectos, Encuentros Iberoamericano de Colectivos escolares y Redes de Maestras y Maestros” e “Expedición pedagógica y encuentro: Voces sobre educación. Prácticas educativas de Venezuela, Brasil y Argentina. Relatos compartidos”.

As narrativas que foram sendo produzidas e as cartas trocadas entre as redes, sendo a carta, parte da etapa de leitura entre pares internacional⁷, foram revelando a cada escrita algo que merecia ser contado. Surgiram desde histórias de vidas, histórias de formação, trajetórias profissionais, experiências do cotidiano escolar, dentre outras, como podemos ver na troca de diálogos entre a professora brasileira Amanda - REDEALE e a professora peruana Liliana Tambo - REDENU, que de forma afetuosa e solidária escreve sobre suas impressões acerca do texto lido, fazendo assim a leitura de pares internacional.

OUVIR AS CRIANÇAS?

Naquela tarde, um grupo de crianças de cinco anos me procurou indignado, denunciando a destruição de algumas esteiras recém-adquiridas pela escola. Com as mãos na cintura, Agatha olhava para mim com aquele olhar que diz sem palavras: *E aí, o que você vai fazer com a turma de quatro anos que destruiu nossa esteira?*

No gesto daquela criança, ao procurar a pedagoga para resolver o problema, pude identificar o reconhecimento da hierarquia e das relações de poder dentro da escola. Fui até a sala “apurar os fatos”. Podia simplesmente ouvir a reclamação e levar para a professora, ou não dar-lhes atenção, como, às vezes, acontece em meio ao atribulado cotidiano. Porém, por já ter uma relação dialógica com as crianças da turma, optei por compartilhar com elas um encaminhamento para o problema.

Bernardo foi o primeiro a falar:

- *Tem que bater nelas.*

- *Será que bater resolve, realmente a situação?* Rebati imediatamente.

Algumas crianças disseram que não. Bernardo nada respondeu. Em uma sociedade marcada por sanções como “bater”, a solução das crianças não era de surpreender.

Sugerindo outro caminho, questionei:

- *Quando queremos falar algo para alguém que não está presente, o que podemos fazer?*

Temi pela resposta: “manda um zap”. Mas o que ouvi foi um silêncio acompanhado de olhos arregalados.

Perguntei:

- *Vamos escrever?*

- *Escrever um convite?* – Jorjano recordava do convite que havíamos feito há algumas semanas.

Expliquei que nesse caso seria um bilhete. Escrevemos coletivamente a mensagem e a deixamos no quadro. Ninguém precisou bater em ninguém e as crianças ficaram satisfeitas, pois “resolveram” o problema da destruição das esteiras.

O que fiz naquele momento foi ouvir as crianças e a partir desta escuta, viver uma experiência significativa na escola.

⁷ A leitura entre pares é uma metodologia adotada nos encontros e congressos latino-americanos para favorecer a troca de suas produções escritas, artigos e trabalhos, entre os participantes dos eventos. O objetivo da leitura é estimular intervenções, sugestões e problematizações no texto lido, na expectativa de que ao retornar ao autor, esses textos possam ser aprimorados até que suas versões finais estejam prontas para apresentação e publicação nos anais dos eventos. Em tese, são encaminhadas fichas com as considerações que devem ser observadas nos textos e estas fichas devolvidas ao autor. Essas leituras entre pares é uma característica metodológica que fundamenta um dos processos vividos no Ibero-americano que se dá em duas etapas: a leitura entre pares nacionais com participantes das redes do próprio país e depois a leitura entre pares internacionais, onde há troca entre as redes latino-americanas. Importante lembrar que nos encontros e congressos do Ibero-americano, não há uma comissão científica que avalie, aprove ou reprove os trabalhos. Todos os trabalhos são lidos pelos pares com objetivo que sejam aprimorados e incluídos nos anais dos eventos.

Muitas vezes, as exigências de um currículo engessado ou as burocracias cotidianas, dificultam a construção de um olhar e de uma escuta sensível. Daí a importância de promover situações em que as crianças possam participar das decisões e expressar seus sentimentos posicionando-se frente às questões do mundo.

Não seria esse o papel da escola? Não seria o nosso papel de educadores das infâncias? (Texto produzido para o projeto de 2018)

A história narrada por Amanda envolve fatos de seu cotidiano escolar, experiências como pedagoga em uma escola municipal na rede pública de São Gonçalo-RJ, história que dentre muitas outras poderia ficar apenas nas oralidades dos diálogos tecidos entre as/os profissionais da educação em seus momentos de conversas. Contudo, ao ser provocada a narrar sobre sua experiência no/com o cotidiano escolar, Amanda rememora e traz para a narrativa uma passagem de sua trajetória profissional que, de certo modo a marcou, pois *a experiência narrativa não acontece se não nos toca ou nos passa – seja-mos nós narradores ou ouvintes* (PEREZ; MIGUEL, 2016, p. 47).

Ao narrar o diálogo que tecia com as crianças, Amanda foi refletindo acerca das diversas questões que se anunciavam em suas falas. Ouvir as crianças, possibilitou à Amanda ressignificar práticas e lógicas, bem como problematizar o papel da escola e dos/das educadores/as.

Ao escrever sobre a experiência do vivido nos permitimos entrar nesse movimento de torná-lo mais significativo, pois, ao narrar retomamos a experiência, refletimos sobre ela e, de igual forma se dá o movimento vivido pela professora peruana que a partir da leitura do texto da brasileira faz reflexões acerca do seu *saberfazer* docente.

Amanda de Sousa Pestana.

Maestra Amanda buenas tardes reciba saludos cordiales.

En cuanto a su narración, es muy interesante como de pequeños cosas que cotidianamente pasamos, quizá algunos días en la escuela, y cómo lo solucionamos, a veces somos muy monótonos y seguimos pautas eso es cierto, sin embargo usted en este ejemplo nos enseña a ser más razonables y tomar decisiones de manera diferente utilizando estrategias o métodos que atribuyan a que los niños sean más pensantes y no actúen de inmediato por sus emociones. Además la narración está muy clara, el contenido y la explicación de los sucesos son sencillo y entendibles. Gracias por compartir esta experiencia y me alegra mucho que nos podamos comunicar conocer e intercambiar ideas y de esta manera aprender mutuamente. Dios la bendiga maestra Amanda hasta pronto.

Atte.

Liliana Aliaga Tambo.

(Carta enviada por *email* na troca entre pares REDEALE e REDENU, 2018).

A carta da professora Liliana reflete os efeitos que a leitura da narrativa de Amanda nela provocou. Liliana parece aceitar a convocação de Amanda ao diálogo e destaca da experiência compartilhada lições que possam contribuir com a sua própria formação: prestar atenção nos pequenos fatos cotidianos; reconhecer que muitas vezes agimos burocraticamente; levantar questões para que as crianças pensem, ao invés de dar soluções e respostas prontas... A professora termina sua carta também desejando novos encontros favorecedores de mútuas aprendizagens.

A carta-resposta da professora Liliana, confirma o caráter formativo da troca de experiências entre pares e da escrita sobre a experiência, como caminho para o movimento de reflexão sobre a prática.

O diálogo favorecido pelas cartas, agilizada pelo correio eletrônico (*email*), trazia novos significados ao processo formativo vivido entre pares, superando desafios colocados pela distância física, pela diferença cultural, pelo uso de dois idiomas. Além do mencionado, tais diálogos trocados pelas trocas de cartas também as aproximava dos objetivos comuns: refletir sobre a prática e investir na construção de uma pedagogia comprometida com o rompimento de políticas colonizadoras inspiradas no projeto neoliberal.

Assim, a troca das cartas entre pares reafirmava que a escrita sobre a prática como processo formativo é também um caminho para refletir sobre ela e produzir conhecimentos que transbordam a experiência vivida, como Freire nos convida a pensar ao enfatizar que “faz parte da própria natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (1996, p. 32).

Considerações finais

Fomentar a escrita de narrativas das professoras foi a proposta de ambas as pesquisas apresentadas nesse texto e, esta não se deu somente por entender e defender a escrita narrativa como processo formativo, mas sobretudo por compreender que as narrativas das experiências além de favorecer o processo de autoconhecimento, permite que se produza conhecimento sobre si e sobre o outro, sendo esta uma forma de compreensão da experiência humana (BERNAR, 2020, p. 92). Para Bernar:

São saberes tanto vividos, experimentados quanto narrados, até porque a experiência deve ser narrada para que seja compreendida por todos que dela participem, ouvinte, narrador, leitor, escritor. Só pela narrativa as experiências podem ser resignificadas para si e transmitidas ao outro (2020, p. 92).

A pesquisa narrativa na qual assumimos tem se debruçado não apenas em como os indivíduos ensinam e aprendem, mas, entendendo que a partir da escrita de narrativas sejam elas em formato de escrevivência que foi a forma de trazer para o diálogo as trajetórias de mulheres negras, que neste caso são professoras de Educação Infantil, nos remete a uma nova forma de pensar e narrar tanto as vivências como os processos formativos. Pensar lógicas outras de retratar os caminhos trilhados e os processos de aprendizado de sujeitos que viveram a margem da história e que vem aos poucos protagonizando as histórias e memórias de nossa sociedade, ou sejam em formas de narrativas docentes e cartas, que viabilizaram o diálogo entre docentes latino-americanos de forma a ressignificarem suas práticas tomando como caminho a troca de experiências.

Para nós, não se trata apenas de compreender somente sobre como as/os professoras/es exercem suas práticas docentes, mas como suas histórias de vida se refletem nessas práticas docentes. Em outras palavras, como nós professores e professoras experimentamos o mundo da vida e o mundo da escola, como nos ensina Connelly y Clandinin (2008, p. 11)

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivemos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.

Dessa forma entendemos que tanto a escrita narrativa do vivido, a troca entre pares, bem como a escrevivência como metodologia, trazem uma nova perspectiva para as for-

mas de se pensar a formação, o fazer acadêmico, o ato de narrar e como podemos evidenciar e colocar essas narrativas em diálogo. Assim, podemos colocar como protagonistas as professoras, suas histórias, trajetórias e memórias, pensando formas outras para o “saberfazer” docente.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: ALVES, N; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisas nos/dos;com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2008.

BARROS, Manoel; **Matéria de poesia**. 5. ed. Rio de Janeiro. São Paulo: Editora Record, 2001.

BERNAR, Aline Praça. **Narrativas e encontros**: a negação da escolarização em histórias cotidianas de mulheres. Niterói: UFF/ PPGEDUC, 2020.

BOTÍA, Antonio B; “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa** v. 4, nº. 1, 2002. Disponível em <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>., visualizado em 27/05/2019, às 11:29h

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

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. *In*: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre Narrativa Y Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FARIA, Danusa Tederiche de. **Experiências formativas entre professoras/es de redes e coletivos docentes latino-americanos**. Dissertação de mestrado. UERJ/FFP. São Gonçalo- RJ. 2021.

FELISBERTO, Fernanda. Escrivência como rota de escrita acadêmica. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Editora Mina Comunicação e arte. 2020. p. 164 – 180

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez,1996.

PEREZ, Carmem Lucia Vidal; MIGUEL, Aline Cântia Correa. Fazer (e narrar) Experiência na Pesquisa e na Formação de Professores Narradores. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 41-66, 23 mar. 2016.

SKLIAR, Carlos. Des/Amorosas, retratar o amor. *In*: SOLIGO, Rosaura. **DesAmorosas**. São Paulo. Ed. da Autora, 2021.

SOLIGO, Rosaura. **DesAmorosas**. São Paulo. Ed. da Autora, 2021

SOUSA, Roberta Dias de. **Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas**: narrativas de professoras negras de Educação Infantil. 2021. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

COMUNIDADE DE PRÁTICA EM UMA ESCOLA DE NITERÓI

Silvana Capobiango Pedrosa Cerqueira

Introdução

Acreditamos que investigar uma experiência educacional é um processo que demanda enfrentar contradições entre o que defendemos e o que praticamos, entre nossas crenças e as crenças dos outros. É dedicar-se a uma escuta de percursos singulares que ao mesmo tempo em que pesquisa outros sujeitos, também faz uma pesquisa de si, tensionando conhecimentos e saberes, na medida em que esses saberes serão tecidos em discursos coletivos, construindo e reconstruindo significados para suas práticas, seus saberes e suas teorias.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe uma discussão dentro das questões que atravessam os desafios da escolarização na contemporaneidade, tendo como objetivo investigar se a E. M. Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos constitui-se uma Comunidade de Prática.

Apoiamos nossos estudos em Comunidade de Prática dando ênfase à teoria desenvolvida por Jean Lave e Etienne Wenger, a partir da visão social da aprendizagem, respeitando contradições e oferecendo aos sujeitos possibilidades de transformações, a partir de suas práticas e dos conhecimentos surgidos delas. Nesta concepção, a aprendizagem ocorre “no contexto de nossa própria experiência de participação no mundo. [...] faz parte da natureza humana (...) sustenta a vida e ao mesmo tempo é inevitável” (WENGER, 2011, p. 19).

A Escola investigada

Desde 2014, as profissionais da E.M. Professora Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos assumiram a proposta de um Projeto Anual Instituinte como base de seu currículo.

O Projeto inicia-se a partir de um convite para que cada professora que queira, pesquise previamente um pouco da vida, obra e relevância de um personagem da cultura brasileira que considere ser contemplado como homenageado do ano letivo que está iniciando. A escolha do personagem fica a critério da professora. Em data previamente marcada, as professoras realizam uma breve defesa de seu personagem apresentando os requisitos que fazem dele ser merecedor desse estudo por toda a comunidade escolar.

Percebemos que não há unanimidade quanto à escolha dos personagens dos projetos a serem estudados na/pela escola. Isso demonstra que esse empreendimento é negociado e decidido na votação.

A votação é aberta e se não ocorrer nenhum impedimento imediato, elege-se o personagem que deverá ser estudado e explorado em todas as dimensões, respeitando-se a faixa etária dos alunos e a possível complexidade do tema.

Dessa forma, inicia-se uma mobilização da equipe gestora, equipe pedagógica e dos demais envolvidos nessa comunidade para que possam experimentar e vivenciar através de passeios, oficinas, palestras, visitas, estudos e pesquisas, reuniões ou qualquer outra forma proposta de formação continuada convencional ou não, onde o grupo de comum acordo terá oportunidade de fazer um mergulho no universo do personagem escolhido.

Após um primeiro contato formativo das profissionais com a proposta do projeto, o personagem é apresentado aos alunos e à comunidade escolar que passam a acompanhar, interagir, contribuir e gerar conhecimentos a partir do projeto proposto.

No decorrer do projeto as professoras trazem as demandas, questionamentos e dúvidas que surgem durante o desenvolvimento do mesmo em diversas áreas do conhecimento, o que provoca a necessidade de novos debates, que levam a outros momentos de formação, desde formações pensadas e apresentadas pelas próprias professoras e funcionários da escola que podem ser especialistas nas áreas demandadas, até formação passeio/aula sugeridos pelo grupo em museus, confeitarias, teatros e outros lugares. Todos os movimentos pensados para o desenvolvimento do Projeto Anual Instituinte são discutidos nas reuniões de planejamento, assim como as demais questões pedagógicas e administrativas pertinentes ao grupo.

Os projetos já desenvolvidos na E. M. Profa. Elvira Lucia são os seguintes, por ordem cronológica:

2014 – Projeto Portinari, infâncias e cultura.

2015 – Criando e Brincando com Cecília Meireles.

2016 – Chico Buarque para ver, ouvir e dar passagem.

2017 – Ana Maria Machado: Uma aventura na Arte da Literatura.

2018 – Chiquinha Gonzaga – Ô Abre Alas que a Escola vai passar!

2019 – Tarsila do Amarelo Vivo, do Rosa Violáceo, do Azul Pureza, do Verde Cantante, do Amaral...

Percebemos que os projetos abordam artistas, músicos e escritores brasileiros.

A Comunidade de Prática.

A partir dos anos de 1990, começou a difundir-se o conceito de Comunidade de Prática através da teoria desenvolvida por Jean Lave e Etienne Wenger (1991) no livro intitulado *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*.

Este conceito tem suas raízes em tentativas de desenvolver relatos sobre a natureza social da aprendizagem humana inspirada pela antropologia e teoria social, cujo foco é a aprendizagem, a natureza do conhecimento, o ato de conhecer e os aprendizes.

Desse modo, “os componentes que integram a teoria social da aprendizagem e que caracterizam a participação social como um processo de aprender e conhecer são: significado; prática; comunidade e identidade” (WENGER, 2011, p. 22).

O significado revela a capacidade (mutante) no plano individual e coletivo, de experimentar a vida como algo significativo.

A prática implica um fazer, “mas não simplesmente fazer algo em si mesmo ou por si mesmo, é fazer algo em um contexto histórico e dinâmico, contextual e único” (WENGER, 2011, p. 71). O significado é socialmente construído e é através da prática que ele ganha coerência e sentido.

Comunidade se traduz como uma configuração social em que a busca de objetivos e sonhos se define como valiosa e a participação se reconhece como competência, com a comunidade não sendo sinônimo de categoria social, mas se referindo a afiliação, a lealdade.

A identidade, construída e reconstruída nas mudanças produzidas por meio da aprendizagem, configura modos de ser/agir/viver e cria histórias pessoais e singulares de com-

promisso. Agrega tanto a capacidade como a incapacidade para confirmar os significados que definem comunidades e as formas de afiliação (WENGER, 2011).

De acordo com Wenger (2008), uma Comunidade de Prática não se confunde com uma empresa ou unidade institucional, uma equipe ou uma rede de trabalho. O que faz um grupo ser uma Comunidade de Prática é o fato de compartilharem uma maneira de “ir fazendo algumas coisas” e ao compartilhá-las entrarem em contato uns com os outros, direta ou indiretamente, por meio de presença física ou de alguma outra forma (WENGER, 1990).

De acordo com Wenger (2008), uma Comunidade de Prática é constituída por três dimensões: empreendimento comum, engajamento mútuo e repertório compartilhado. Essas três dimensões serão buscadas dentro da proposta de formação de professoras da escola pesquisada, observando se a mesma oferece as características necessárias para constituir-se como uma Comunidade de Prática, segundo os autores estudados nesta pesquisa.

Para Wenger (2011), ensinar e aprender demanda colaboração entre pessoas, numa visão de comunidade na qual a interação e a participação geram conhecimento e a prática promove e estimula o compromisso mútuo em torno de objetivos comuns a serem buscados, num processo coletivo onde se compartilham responsabilidades e se negociam significados. De acordo com o autor, a aprendizagem é essencialmente social e parte das seguintes premissas:

[...] somos seres sociais; o conhecimento é uma questão de competência em relação a certo conjunto de valores; conhecer é uma questão de participar na consecução de um compromisso mútuo, demanda comprometer-se de uma maneira ativa com o mundo; o significado – nossa maneira de significar o mundo e nosso compromisso com ele como algo significativo – é, em última instância, o que deve produzir aprendizagem (WENGER, 2011, p. 22).

Ainda de acordo com o autor, a escola pode constituir-se numa Comunidade de Prática, porém nem toda comunidade é uma Comunidade de Prática. O conceito de Comunidade de Prática não deve ser entendido como um agrupamento de pessoas que desenvolvem apenas ações práticas sobre a sua realidade. São, na verdade, espaços de discussões, construções e desconstruções onde a prática é entendida como produto das interações entre os membros da Comunidade.

Neste sentido, é possível pensar que um grupo de professoras que se reúna para realizar formações dentro ou fora da escola, pode constituir-se numa Comunidade de Prática, na medida em que seus saberes serão tecidos em discursos coletivos, construindo e reconstruindo significados para suas práticas, seus saberes e suas teorias de forma colaborativa. Todas se sentem provocadas a manifestar suas experiências e suas práticas e a colaborar com suas ideias. Mesmo que as produções partilhem argumentos produzidos coletivamente, cada membro se manifesta a partir de seu próprio ponto de vista, contribuindo, desta maneira, para as aprendizagens de todas.

Foi observando e registrando os encontros de formação desse grupo que percebemos ser essa escola um local de engajamento na ação educativa, onde os sujeitos compartilham seus conhecimentos, divergem ou aceitam outras opiniões, mas sempre buscando soluções possíveis para uma prática que gera novas formas de abordar problemas recorrentes.

Por isso, mostramos a seguir que a E. M. Professora Elvira Lucia possui as três características que definem e sustentam uma Comunidade de Prática: o “empreendimento

comum”, que se refere ao projeto anual instituinte como catalisador em relação ao processo de ensinar e aprender, o “engajamento mútuo” que se traduz no processo de escolha dos personagens do projeto anual instituinte e nas atividades de formação continuada numa afiliação baseada na promoção de atividades planejadas e desenvolvidas no grupo com o objetivo de aprimorar/construir/reelaborar saberes e práticas em uso e, finalmente, o “repertório compartilhado”, atividades intencionais que produzem compartilhamento de histórias, aprimoramento de artefatos e ferramentas específicas, em espaço datado e situado, como são os saberes apropriados pela comunidade escolar durante a realização dos projetos e compartilhados entre todas.

O empreendimento comum

São os Projetos Instituintes desenvolvidos na e pela Escola. Eles refletem o compartilhamento de compromisso, competência e domínio de interesses dos membros em uma Comunidade de Prática. Essas relações de compromisso incluem a negociação de questões como o que fazer e não fazer, o que é importante e por que, o que prestar atenção e o que ignorar, quando artefatos são bons o suficiente e quando precisam ser aperfeiçoados ou refinados (WENGER, 1998, p. 81). A partir desta perspectiva, o que os membros de uma comunidade fazem juntos e como definem e dão sentido ao que é feito é resultado deste empreendimento.

Desta forma, os membros moldam o empreendimento (projeto) através de sua participação, ao mesmo tempo em que a participação dos membros também é afetada e moldada pela forma que o empreendimento (projeto) se desenvolve. Um empreendimento comum não requer homogeneidade, os dilemas são negociados. Os membros compartilham a vontade de se identificar e participar de suas práticas. O empreendimento comum se define como: “processo coletivo de negociação que reflete toda complexidade do compromisso mútuo” (WENGER, 2011, p. 106).

O engajamento mútuo

É a atuação, a maneira pela qual os membros participam em uma Comunidade de Prática.

Observamos uma reunião de planejamento que ocorreu no dia 7 de agosto de 2019, quando então surgiu um comentário a respeito da viagem a São Paulo, na qual as professoras visitaram a Exposição “Tarsila Popular”, como parte da proposta de formação continuada para 2019 em que o projeto anual foi sobre Tarsila do Amaral.

Destacamos o trecho da fala da professora Karen:

[...] Achei muito importante o empenho dos que foram a São Paulo e da importância de reconhecer que a formação profissional é também um investimento pessoal. Que a cultura da nossa equipe de profissionais é acreditar nas possibilidades de cada um para enriquecer nosso trabalho coletivo.

De acordo com Wenger (2008), o engajamento mútuo é expresso na forma como os membros se envolvem nas práticas da comunidade. Percebemos isso no esforço das professoras em viajar para outra cidade, com recursos próprios (o processo de financiamento de viagens para fins de formação foi negado às professoras pela Fundação Municipal de Educação – FME), em busca de maior participação nas práticas da escola. Neste trecho notamos na fala da professora o envolvimento da competência individual e coletiva das

professoras. Segundo Matos [...], “a ideia de uma comunidade de prática implica participação num sistema de atividades sobre o qual os participantes partilham compreensões acerca do que estão a fazer e do que isso significa para suas vidas e as suas comunidades próprias” (MATOS, 1999, p. 71). Ao dizer que “a cultura da equipe é acreditar nas possibilidades de cada um para enriquecer o trabalho coletivo”, a professora demonstra haver engajamento mútuo dos membros da escola, porque se cria laços de responsabilidade entre elas, porque estão comprometidas com uma atividade compartilhada. Além disso, Karen fala de um “investimento pessoal” que foi despertado pelo fato de as professoras estarem envolvidas com o empreendimento do projeto Tarsila Amaral.

O repertório compartilhado

Refere-se aos recursos materiais e sociais que são criados, adaptados ou incorporados pelos membros da comunidade através da participação. De acordo com Wenger (1998, p. 83), “as rotinas, palavras, ferramentas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos” fazem parte do repertório compartilhado de uma comunidade de prática. Neste sentido, podemos destacar um trecho de uma conversa entre as professoras Luíza, Karen, Denise e Geovana que exemplifica o repertório de ações e rotinas que fazem parte do cotidiano das práticas da escola pesquisada:

Profa Karen: [...] É assim, Luíza, que nós vamos trabalhar: Parceria. Você não tem obrigação de fazer o cenário, tudo (da peça de teatro) sozinha. A gente já se dividindo por turma, acho que vai ser um bom trabalho coletivo.

Profa Denise: Agora, olha só, Luíza, os adultos também tá? Nós fizemos um mega painel em outro projeto, Portinari (em 2014) nessa sala aqui. Todo mundo contribuiu, todo mundo ajudou. Chegavam na hora, depois do almoço, as meninas da cozinha sentavam aqui e pintavam um pouco.

Profa Geovana: Costuraram, lembram? Em todos os projetos têm isso agora. Já acostumamos. [...] Virou rotina nos projetos todos: cortar, costurar, pintar... Quem não sabe, aprende.

Profa Karen: E a ideia da gente discutir junto aqui é exatamente essa. Não é assim: eu vou fazer minha parte... É a gente fazer um trabalho que articule, que converse. [...] Já temos experiência nisso.

Apresentar as obras (dos artistas) é sempre importante, a gente sempre viu assim: que é uma possibilidade de alargamento cultural pra comunidade. A gente percebe aqui que quantas famílias tiveram acesso a artistas, a obras, essas coisas... através dos projetos desenvolvidos na escola. Então, se a gente puder ampliar, a gente tá mostrando, tá alargando, tá compartilhando.

Nestes diálogos, observamos que ao falar a respeito das práticas efetuadas ao longo dos projetos, as professoras apresentam um repertório próprio de ações e rotinas que estão consolidadas em suas práticas, como por exemplo “o trabalho coletivo” mencionado por Karen, como também, na de Denise “Todo mundo contribuiu, todo mundo ajudou”.

Elas compartilham o que fazem com a professora Luíza, ao mesmo tempo em que mostram como são capazes de gerar soluções para problemas recorrentes, que neste caso são a construção de cenários e montagem de painéis durante os projetos, que com a experiência acumulada das maneiras de procedê-las, se tornaram parte do repertório de “modos de fazer” que já podem ser compartilhados pelas professoras.

As professoras também reconhecem nas práticas dos projetos uma possibilidade de compartilhar esse repertório sobre os artistas e sua arte, não apenas entre as profissionais da escola e os alunos, mas também compartilhar com as famílias dessa comunidade es-

colar ao longo desses cinco anos dessa prática. No trecho que a professora diz: “quantas famílias tiveram acesso a artistas, a obras, essas coisas... através dos projetos desenvolvidos na escola”, fica clara a possibilidade de oferecer o contato com diferentes linguagens através dos personagens dos projetos, através da música, da literatura ou da pintura, que colaboram para a formação do sujeito sensível com o mundo ao seu redor. Esse sujeito está ao alcance da escola, uma vez que faz parte do seu cotidiano, numa relação de proximidade com as professoras e funcionários, afetando e sendo afetado por esse movimento de intercâmbio de experiências. De acordo com Borba e Goulart (2007, p. 53), “Não há como nos construirmos autores, críticos e criativos, se não tivermos acesso à pluralidade de linguagens e com elas sermos livres para opinar, criar relações, construir sentidos e conhecimentos”.

Quadro - Indicadores de Comunidade de Prática na Escola

Possíveis Indicadores de que uma Comunidade de Prática se formou		
Dimensões	Indicadores (Wenger,1998)	Exemplos na escola
Empreendimento Comum	Sobreposição substancial nas descrições dos participantes que pertencem a CoP; Saber o que os outros sabem, o que podem fazer, e como podem contribuir para os empreendimentos; Identities mutuamente definidas; Habilidade para acessar apropriadamente ações e produtos;	Os projetos da escola;
Engajamento Mútuo	Relações mutuamente sustentadas – harmoniosas ou conflituosas; Maneiras compartilhadas de engajamento para fazer coisas juntos; Rápido fluxo de informação e propagação de inovação; Ausência de preâmbulos introdutórios, como se as conversas e interações fossem o prolongamento de um processo contínuo; Rápida configuração de um problema a ser discutido;	Processo de escolha do projeto; Formações dadas pelas próprias professoras; Formações convencionais ou não convencionais oferecidas pela escola (passeios a confeitarias, teatros, viagens, etc.)
Repertório Compartilhado	Ferramentas específicas, representações e outros artefatos; Saber local, histórias compartilhadas, piadas internas, “risadas conhecidas”; Utilização de jargões e atalhos para a comunicação, bem como facilidade de produzir novos; Certos estilos reconhecidos como indicadores de adesão de um membro na comunidade; Discurso comum que reflete certa perspectiva sobre o mundo.	Apropriação dos conhecimentos trazidos pelos projetos; Vocabulário próprio constituído a partir dos projetos; Registro de solução de problemas recorrentes a partir de estratégias criadas pelas professoras e funcionários.

Fonte: Indicadores adaptados de Wenger (1998, p. 125-6)

Considerações

A E. M. Professora Elvira Lucia se constitui numa Comunidade de Prática porque oportuniza um trabalho com sentido oposto ao individualismo, promovendo uma formação coletiva ao mesmo tempo em que considera as singularidades e os saberes diversificados de todas.

Mais uma vez, ratificamos que o conceito de Comunidade de Prática (LAVE; WENGER, 1991, p.98) foi essencial para percebermos que a E. M. Professora Elvira Lucia é uma comunidade porque estabelece “relações entre as pessoas, atividades e mundo, ao longo

do tempo e em relação com outras Comunidades de Prática tangenciais e sobrepostas”. Não foram separados na escola os espaços de formação e de aprendizagem, mas estavam sempre aprendendo juntos, em ação no mundo, atuando no social, participando da vida laboral, negociando significados, colaborando, compartilhando problemas, recursos e implementando respostas.

Referências

BORBA, A.M; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. *In*: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 47-56

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge University Press, 1991.

MATOS, J. F. Aprendizagem e prática social. *In*: PONTE, J. P. da; SERRAZINA, L. (org.). **Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália**. Actas da Escola de Verão. Lisboa, SEM-SPCE, 1999. p. 65 - 92.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. 18th Printing. New York: Cambridge University, 2008.

WENGER, E. **Communities of practice: where learning happens**. Benchmark Magazine, Fall Issue, 1991. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

WENGER, E. **Comunidades de prática**: Aprendizaje, significado e identidad. 2011. Título original: Communities of practice: Learning, meaning and identify. Publicado em inglês em 1998 por The Press Syndicate of the University of Cambridge, Reino Unido.

WENGER, E. **Toward a theory of cultural transparency**: elements of a social discourse of the visible and the invisible. 1990. Unpublished Doctoral Dissertation – University of California, Irvine. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

PANDEMIA, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE MATEMÁTICA: QUAL AMANHÃ POSSÍVEL?

Simone de Miranda Oliveira França
Vania Finholdt Angelo Leite

Introdução: pandemia e educação

A partir de dezembro de 2019, após o primeiro caso identificado de infecção da COVID-19, o mundo passou a viver em uma nova perspectiva, com impactos sociais e econômicos, ratificando a pobreza e a desigualdade social existentes, sobretudo, na sociedade brasileira. O contexto no qual estamos inseridos, imersos numa pandemia, abarca em si diferentes reflexões a respeito de quem somos, do que fazemos, como nos relacionamos e quais são as nossas perspectivas de futuro. Essas reflexões se coadunam com a perspectiva de Morin (2020), quando trata das incertezas, sinalizando o quanto estas nos fragilizam em função de termos sido atingidos e afetados de maneira avassaladora e desigual. A crise sanitária decretou o isolamento social e, este, foi instituído como forma de garantir a segurança sanitária e preservar a vida.

A exemplo do que aconteceu com outros setores, a impossibilidade de funcionamento presencial também atingiu a escola. A brusca mudança ocorrida na realidade dos professores, frente à necessidade de readaptar sua prática a um “ensino emergencial *on-line*”¹, implicou em sentimentos de “paralisia”. Cercados de dúvidas sobre o que fazer e como proceder, diante do medo do desconhecido, os docentes se depararam com um novo modo de ensinar, constituído pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC).

Nesse quadro, veio à tona a evidência de que a educação básica não estava preparada para esta realidade. Às desigualdades entre as redes de ensino, em possibilitar o acesso e a manutenção de aulas *on-line*, e à ausência de uma cultura digital, somam-se as vastas pesquisas² a respeito das condições para o trabalho remoto, que denunciam percentuais díspares em vários aspectos. Como exemplo, podemos citar a ausência da formação e da experiência de uso de mídias aplicadas ao ensino, a carência de meios necessários para atuar na modalidade remota e a privação de acesso à internet. Esses aspectos indicam novos desafios sobre o conhecimento e a prática do professor, no tocante à sua formação e à sua profissionalização.

A partir das considerações inicialmente expostas, intenciona-se discutir neste trabalho, à luz de alguns autores do campo da Educação Matemática, em diálogo com outras produções e pesquisas da área de Educação e afins, sobre a formação docente e seus impactos educacionais a partir da perspectiva da pandemia da COVID-19, sobretudo no que se refere ao ensino de matemática.

1 Os termos “ensino emergencial *on-line*”, “ensino remoto” e “aula *on-line*” são atribuídos neste texto como similares, para identificar “a oferta de aulas ocorridas em meios digitais” (Portaria nº 343, MEC, de 17/03/2020).

2 Uma das pesquisas mais vasta sobre o contexto, foi realizada pelo Grupo Gestrado/UFMG, em parceria com o CNTE, em junho de 2020, com 15,6 mil docentes, de diferentes redes, em todos os estados da Federação.

Formação docente e ensino de matemática

O debate instituído, a partir da necessidade de viabilizar a continuidade das atividades escolares, foi pautado por temas diversos. Destes, há os que dizem respeito à instrumentalização para uso dos recursos, à organização do trabalho pedagógico, aos meios de “transportar” a aula presencial para a virtual, afora as próprias questões da pessoa do professor. Há, sobretudo, uma preocupação acentuada sobre o conhecimento e a prática: o quê e como ensinar nessa realidade pandêmica? Como a prática, construída ao longo da experiência docente, reverbera-se nesse contexto? Qual é o conhecimento que essa prática produz? A esse respeito, Paludo (2020, p. 48) sinaliza que

A formação dos professores dificilmente contempla a demanda por EaD, não existindo uma familiarização com as plataformas digitais, o que implica na impossibilidade de aplicação de métodos usuais de avaliação e de ministrar aulas. Os métodos até então usados para driblar todas as dificuldades já não estão disponíveis de forma integral. Há todo tipo de dificuldade em manejar distintas plataformas e, justamente nesse aspecto, entramos num crucial aspecto da vida docente em quarentena: o rompimento dos limites entre o pessoal e o profissional.

A necessidade em readaptar o fazer escolar para atender à realidade do isolamento social, trouxe novas reflexões a respeito do que e como se pode flexibilizar e reordenar esse fazer e, por meio dele, atribuir novos significados para a relação com o aluno, bem como ao papel que o professor passou a desempenhar. Estes elementos estão vinculados tanto com o protagonismo que o momento exige, que vão se relacionar com a sua profissionalização (TARDIF, 2013); bem como se conectam às práticas, uma vez que transportar abordagens já instituídas nas aulas presenciais pode não apenas ser ineficiente, como desgastante, gerando inseguranças e altas expectativas.

Um estudo divulgado pela UNESCO (2020) aponta treze itens referentes a graus de comprometimentos / consequências a partir do fechamento das escolas. Um deles, tratando especificamente do professor, referencia:

quando as escolas fecham, especialmente de maneira inesperada e por períodos ignorados, em geral, os professores não têm certeza de suas obrigações e de como manter vínculos com os estudantes para apoiar sua aprendizagem. As transições para plataformas de ensino à distância tendem a ser confusas e frustrantes, mesmo nas melhores circunstâncias. Em muitos contextos, o fechamento de uma escola acarreta licenças ou desligamentos de professores (UNESCO, 2020, p.1).

Sem perder de vista que o ensino *on-line* afeta professores e alunos, sobretudo os mais empobrecidos e de comunidades periféricas, a questão acerca da docência e da sua formação tem se ampliado em algo urgente e necessário, uma vez que o ato de educar extrapola o uso e adequação de ferramentas digitais, ainda que o momento tenha exigido tal demanda. Nessa abordagem, inquire-se: qual formação para a atual realidade docente? Quais caminhos percorrer para dialogar com um quadro de tamanhas incertezas, desigualdades de aprendizagem, apagamento da escola e demandas sobremaneira para com o professor?

A formação de professores está na LDB nº 9.394/96, prevendo como plano de carreira do magistério público a qualificação continuada, inclusa na carga horária docente. Dessa forma, embora o aperfeiçoamento ocorra, como meio de aprimoramento indispensável à carreira do professor, os questionamentos anteriormente apresentados têm o lugar da realidade provocadas por todas as mudanças e ressignificado que o contexto exige. Nessa

perspectiva, Fontoura e Tavares (2020), apontam a relevância de olhar para o processo formativo, no cenário em que ora está posto, e afirmam que

[...] em momento tão dramático, torna-se relevante pensar a formação docente e o papel dos/das professores/as na sociedade brasileira contemporânea. Pensar a formação de professores que possam agir na urgência e decidir na incerteza. [...] Pensar outros modos de formar docentes que possibilitem o exercício de sua profissionalidade de forma coerente e indissociada com os contextos em que vivemos no presente (FONTOURA; TAVARES, 2020, p. 18).

Essa compreensão das autoras se coaduna com a premissa apresentada na Nota Informativa da UNESCO³, que trata sobre o apoio a professores e pessoal da educação em tempos de crises. Neste documento, registra-se a assertiva:

A crise da COVID-19 destacou que tanto a formação inicial dos professores quanto a formação em serviço precisam ser reformuladas. [...] Mesmo em contextos mais estáveis, com infraestrutura e conectividade adequadas, muitos educadores não possuem nem as habilidades básicas em tecnologias da informação e comunicação (TIC), o que significa que provavelmente terão dificuldades com seu próprio desenvolvimento profissional contínuo [...] (UNESCO, 2020, p. 3).

Nas diferentes abordagens sobre o papel do professor e sua formação, é notório o entendimento de que ajustes, olhares e perspectivas devem estar voltados para as aprendizagens advindas das experiências que foi adquirida nesse período de mais de um ano - se não totalmente remoto, parcialmente para muitos e inexistentes para outros. Há de se constatar que ao negar a desigualdade, sobretudo num cenário tão difícil e incerto, se institui uma política que anula as condições de acesso ao ensino, negando aquilo que é de direito. Há uma crise sanitária que se sobrepõe à crise na educação. Resistir e reinventar a escola, é o principal desafio.

Afora as particularidades advindas da pandemia, a questão da formação de professores já se constituía como um elemento de debate. Seja a partir dos questionamentos do que tratam os documentos oficiais a respeito da temática, ou das inúmeras contribuições que emergem das pesquisas na área. A formação docente configura-se como um grande desafio, uma vez que se situa num campo de tensionamento, que é atravessado por questões políticas, culturais, conceituais e sociais. A respeito desse desafio, que se ampliou com a realidade pandêmica, Gatti (2016) nos alerta ao apresentar oito aspectos que entende como instigação à formação de professores no Brasil, quais sejam:

a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura de um perfil profissional claro de professor; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente (GATTI, 2016, p. 168).

Dialogando com as questões acima, no tocante à formação, localiza-se o ensino de Matemática, como um dos eixos de pesquisa que compõe o campo da Educação Matemática. A esse respeito, compreender como este trabalho se constituiu junto ao professorado, se faz pertinente. Para tanto, será localizada historicamente essa constituição, aqui no Brasil, a partir da década de 60 – 70, que se caracteriza pela ampla difusão do Movimento

3 Nota informativa 2.2 / maio de 2020

da Matemática Moderna⁴. Este instaura um modelo de ensino baseado em estruturas matemáticas, pautado na mensuração e quantificação, focado numa perspectiva mais tradicional e que atendia a um perfil de alunos cognitivamente elevados⁵. Os professores passaram a ser formados sob essa perspectiva, que era oposta à maneira abstrata como se ensinava até então (FERREIRA, 2003, p. 22).

Nos anos 1980, com a revisão dos currículos a partir da crise do MMM, passou-se a dar mais importância ao pensamento do professor e às influências do curso de formação de professores sobre o seu desenvolvimento cognitivo e moral. A esse respeito, Ferreira (2003, . 23) reitera que:

A pesquisa sobre o pensamento do professor começou a se desenvolver a partir da década de 1980 como uma tentativa de superar o modelo até então vigente, no qual o professor não era percebido como um profissional com uma história de vida, crenças, experiências, valores e saberes próprios, mas como um obstáculo à implantação de mudanças .

Entretanto, é pertinente destacar que essa concepção do professor como obstáculo à implantação de mudanças, conforme sinalizada acima por Ferreira (2003), se reverbera, aqui no Brasil, enquanto resistência ao papel do Estado que, ao não priorizar a educação, alinha as políticas educacionais para atender aos interesses dos organismos internacionais ou partidos políticos (LEITE; ABREU, 2017). Este alinhamento se acentua com o movimento da globalização e as proposições neoliberais que marcaram o advento dos anos 90, com reformas educacionais no cenário mundial e, também aqui, em nosso país.

Estas reformas tiveram forte influência de várias organizações internacionais, ligadas ao comércio e à economia, como o Banco Mundial, a Organização dos Estados Americanos, dentre outras. Neste cenário, as ideias neoliberais adentram o espaço político e afetaram diretamente o setor da educação, através da implementação de discursos mercadológicos em seu interior, como o da qualidade: “basta supor, como faz o Banco Mundial, que só a privatização do ensino e a constituição de um mercado da educação podem assegurar a qualidade e a eficácia da Educação” (CHARLOT, 2006, p. 14).

Nessa premissa, a educação que pode ser utilizada como estratégia para um projeto de poder, deixa de compor o campo social e político, “ingressando no mercado para funcionar à sua semelhança” (MARRACH, 2016, p. 46). Nessa realidade, o trabalho realizado junto aos professores que ensinam Matemática, passou a se configurar pela “análise e avaliação dos modelos de desenvolvimento profissional e diferentes fases desse processo”, conforme nos sinaliza Ferreira (2003, p. 25). A esse respeito, há uma tipificação dos saberes do professor, que só vem a ser superada mais adiante, quando ganha força a institucionalização da profissão docente.

No final dos anos 1990, com as mudanças que se processaram no cenário social e político, emerge a temática do multiculturalismo no campo da Educação e, também, de forma específica no campo da Educação Matemática. Esta incide no currículo a partir da perspectiva do transitório, ou seja, o currículo passa a ser percebido como um elemento de diálogo com a diversidade de culturas, suas identidades e histórias. Essa e outras temáticas são identificadas por Santos (2009), através de um trabalho de mapeamento realizado em diferentes fontes na área da Educação Matemática, como: livros de referência

4 Citado, a partir deste ponto, pela sigla MMM.

5 Por cognitivamente elevado entende-se os alunos com resultados acima do esperado, com alto rendimento acadêmico.

(handbooks), programações e anais de eventos (nacionais ou internacionais) e artigos publicados em periódicos. Nesse mapeamento, o autor nos afirma:

Os artigos sobre temas como *fatores sociooculturais*, *transversalidade*, além de indicar uma temática nova, de interesse crescente, também apresentam uma reflexão que contribui para a caracterização e a identidade da área, uma vez que explicitam a relação entre EM, cultura e contexto social e contêm elementos que apontam para a necessidade de os currículos contemplarem aspectos relativos ao multiculturalismo (SANTOS, 2009, p. 125).

Nesta compreensão, é possível sinalizar que os trabalhos e as pesquisas desenvolvidos no campo da Educação Matemática, a partir desta perspectiva, passaram a ser permeados por composições de tessituras do diálogo com o diverso e com amplas possibilidades de proposições sobre a formação docente. É a partir dessas composições que concepções mais democráticas sobre o ensino de matemática, sobre o currículo e sobre a área se redesenham (GIRALDO; MATOS QUINTANEIRO, 2020).

Por outro lado, a construção vivenciada historicamente no ensino da matemática e, em consequência, na perspectiva da formação docente, ainda traz à tona uma realidade bastante díspare, a começar pela própria imagem de uma disciplina complexa, na qual muitos estudantes apresentam dificuldades em compreendê-la. Via de regra, organiza-se de forma linear, indo de um conteúdo mais simples para outro mais complexo. Assim, não podemos desconsiderar que, afora todos os desafios já existentes para ensiná-la no formato presencial, os docentes enfrentaram (e ainda enfrentam) novos obstáculos para o modelo remoto.

Isto posto, diferentes questionamentos advêm a respeito do ensino da matemática ao considerar como o campo se configura na atualidade e o contexto da pandemia. Estes questionamentos atentam-se, por exemplo, sobre os que tratam a respeito da mobilização dos saberes, que se fizeram necessários para ministrar as aulas e, sobretudo, como as práticas foram subsidiadas.

Dessa forma, questionamentos pertinentes ao ensino de matemática, vêm à tona, quando se trata por exemplo, sobre a mobilização dos saberes que se fizeram necessários para ministrar as aulas e, sobretudo, como as práticas foram subsidiadas: Quais conhecimentos os professores lançaram mão nesse contexto, para que o ensino de matemática tivesse sentido e fosse possível de ser elaborado, enquanto aprendizagem pelos alunos? Quais conhecimentos foram produzidos pela prática, diante do inusitado que afetou a todos? Esses questionamentos, certamente, não terão uma linearidade ou um “receituário” de respostas prontas, são elementos que se entrelaçarão com os erros e acertos de construções pedagógicas trilhadas por caminhos até então não percorridos.

Importante considerar o que nos afirma Tardif (2013, p. 568): “os conhecimentos dos professores não são a soma de saberes ou de competências. Eles provêm de uma epistemologia da prática”. Assim, enquanto área de conversação com outras áreas, para a Educação Matemática, essa epistemologia pode ancorar novas relações com o que se estabelece no chão da escola, tomando por referência a sala de aula. Aprofundar e investigar as constituições e as interfaces do campo da educação matemática, principalmente, com os conhecimentos advindos do ensino *on-line* é premente para o ensino presencial, semipresencial e também para a formação docente, considerando que dessa forma, corrobora-se com uma educação democrática para todos.

Conclusão

Conforme tratado no início deste ensaio, objetivou-se discutir sobre a formação docente a partir da perspectiva da pandemia da COVID-19 e seus impactos no cenário educacional, com um recorte para o ensino de matemática. Tomou-se por referência alguns autores do campo da Educação Matemática, em diálogo com outras produções e pesquisas da área de Educação e afins. Para isto, duas questões nortearam esse diálogo: qual formação para a atual realidade docente? Quais caminhos percorrer para dialogar com um quadro de tamanhas incertezas, desigualdades de aprendizagem, apagamento da escola e demandas sobremaneira para com o professor?

Estas questões emergem, de um lado, a partir da realidade de que o nosso cotidiano alterou-se substancialmente em função do quadro pandêmico e de uma consequente crise global, colocando-nos à mercê do risco de uma recessão que aumentará ainda mais a desigualdade social e a vulnerabilidade da população. O número de mortes e de novas variantes do Coronavírus sinalizam que, provavelmente, seguiremos por um tempo vivendo um futuro-presente, como afirma Krenak (2020, p. 4): “o mundo agora está numa suspensão. [...] O futuro é aqui e agora, pode não haver o ano que vem”.

De outro lado, os questionamentos feitos estão pautados também pelas incertezas impregnadas no contexto do cenário educacional, no tempo pós-pandemia, uma vez que não há previsibilidade sobre o mesmo. O que hoje temos como realidade se constitui num aparato de incontáveis adequações da rotina educacional, dos planejamentos, dos procedimentos pedagógicos, da docência e da discência, às situações cotidianas impostas pela COVID-19. Com o retorno gradativo das atividades escolares presenciais, reaprende-se, diariamente, a lidar com o que vulnerabiliza a todos: o risco do contágio e, em decorrência, o medo da finitude da vida.

Dessa forma, faz-se ainda mais imperativo que as práticas desenvolvidas nesse processo se constituam das vozes docentes, impregnadas dos conhecimentos adquiridos. Entende-se, portanto, que o conhecimento advindo da prática, pode redimensionar os processos formativos, a partir do pressuposto de que educar com criticidade e democraticamente, é uma forma de entender que lugar a educação passa a ocupar e que escola está sendo constituída a partir de então.

Esse pressuposto abarca muitas frentes, incluindo as áreas do currículo e, não menos diferente, se dá com o ensino de matemática, que ao distanciar-se de uma cultura hegemônica e hierarquizada, enquanto disciplina, pode alargar a visão para além das fronteiras curriculares, ao buscar entender de que lugar o professor fala sobre o seu saber e a sua prática, bem como o que esse professor comunica a partir disso. Da mesma forma, os alunos.

Por outro lado, para os desafios que se configuram neste futuro-presente, o exercício do “esperançar” conforme nos instiga Freire (1992), é estatuto de enfrentamento e resistência à realidade posta: “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. [...] Esperançar é não desistir! Esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo” (FREIRE, 1992, *apud* CABRAL, 2015, s.p.). Esperançar assim, é sobretudo agir em prol de uma educação e de uma matemática que seja democrática e de pertença a todos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- CABRAL, Gladir. A esperança audaz: a pedagogia de Paulo Freire. In: **Ultimato**. mar./abr.2015. Disponível em: <<http://www.ultimato.com.br/revista/artigos/353/a-esperanca-audaz-a-pedagogia-de-paulo-freire>>. Acesso em: 06 jul. 2021
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- FERREIRA, Ana Cristina. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares** / Dario Fiorentinni (org). Campinas, SP, Mercado das Letras, 2003.
- FONTOURA, Helena Amaral; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Conversações sobre formação docente e o papel de professoras e professoras em tempos de incerteza. In **Processos formativos em tempos de incertezas**. Helena Amaral da Fontoura, Maria Tereza Goudard Tavares (organizadoras) Livro 7, pág 10-21, Niterói: Intertexto, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetininga, v. 1, n.2, 2016.
- GIRALDO, Victor Augusto; MATOS, Diego; QUINTANEIRO, Wellerson. Entre epistemologias hegemônicas e sabedorias outras: a matemática na encruzilhada. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, 13(1), 2020. DOI: 10.22267/relatem.20131.40
- KRENAK, Ailton. **O Amanhã Não Está À Venda**. Companhia das Letras: 2020.
- LEITE, Vania Finholdt Angelo; ABREU, Lenir Silva. O inédito-viável na democratização da escola em tempos de privação de direitos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 1152 – 1175 out./dez.2017 e-ISSN: 1809-3876. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p1152-1175>. Acesso em 11. set 2021.
- MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**. 1ª. ed. RJ: Bertrand Brasil, 2020.
- PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, jul/dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1806-5023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44>. Disponível em: file:///Users/user/Downloads/76608-Texto%20do%20Artigo-273088-1-10-20200914.pdf. Acesso em: 12 mai. 2021.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; NACARATO, Adair Mendes. Trajetória e perspectiva para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados** 32 (94), p.119-135, 2018.

SANTOS, Vinícius de Macedo. Na trilha do que tem interessado aos educadores matemáticos pesquisar. In: D'AMBRÓSIO, B.S. & LOPES, C.E. (Orgs.). **Vertentes da Subversão na Produção Científica em Educação Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 115-140.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois para a frente, três para trás. **Debates & Polêmicas**. Educ. Soc. 34 (123). Jun 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJqSf4vM6vspdf> . Acesso em: 06 jun. 2021.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Apoio a professores e pessoal da educação em tempos de crise**. maio/2020. Disponível em: <file:///Users/user/Downloads/373338por.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

O INSTITUTO PROFISSIONAL FEMININO ORSINA DA FONSECA E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Tereza Vitória Fernandes Alves

A Educação Carioca na virada do século XIX para o século XX

Em fins do século XIX tem-se a universalização do ensino primário nos Estados Unidos da América e em vários países da Europa também. Logo a educação individual dá lugar ao modelo de ensino simultâneo, onde no espaço escolar começam a se formar várias classes primárias e secundárias, onde inúmeros professores e professoras passam a atuar. Nesse momento, a mulher passa a ter um destaque no magistério primário, onde transforma-se em profissional da educação.

Nesse momento tanto em Portugal quanto no Brasil observa-se uma expansão no que se refere a feminização do magistério. Nessa fase o trabalho feminino no espaço escolar ocorre a partir de uma necessidade moral presente em ambos países, já que a sociedade não via com bons olhos destinar nas mãos de professores a função de educar meninas e moças, além da recusa desse mesmo grupo em difundir escolas de coeducação, prática vista como perigosa, onde meninos e meninas ocupariam o mesmo espaço escolar.

No sistema escolar de Portugal e do Brasil, as autoridades do ensino voltaram-se para as mulheres por considerar que estas preenchiam as condições profissionais exigidas para a escola pública que se expandia e se alicerçava em cada país. Porém, é importante ressaltar que além da atenção do poder público e da área educacional, que pretendia reservar às mulheres a fatia do mercado de trabalho representado pelo magistério, também houve, por parte destas, um movimento em direção à profissão e uma conseqüente ocupação desse espaço resultante de uma capacidade de reivindicar. Talvez fossem reivindicações brandas, bem no estilo português e brasileiro de ser, sem grandes embates e confrontos, no entanto, impulsionaram as mulheres ao mundo do trabalho e à inserção no espaço público, numa primeira vaga que representou o início de mudanças para a condição feminina nos dois países (ALMEIDA: 1998, 141).

No momento em que o Estado criou condições para a participação feminina no magistério de forma remunerada tem-se uma grande procura pelo ofício. Atrelado a isso o discurso ideológico que envolvia a participação da mulher no magistério ganha destaque em decorrência da ideia de que essa seria a profissão que conciliaria as atividades domésticas e de mãe, pois cuidar e educar crianças fazia parte da missão feminina.

Observa-se que em várias províncias do Império era destinado às meninas órfãs a carreira no magistério primário, alternativa paralela ao casamento ou as atividades como domésticas. Como base de sua formação profissional essas meninas e moças ao frequentarem as Escolas Normais, deveriam estudar as seguintes disciplinas:

[...] língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos). (TANURI; 2000, 67).

As diferenças em algumas disciplinas do currículo básico para a formação docente, descritas acima, marcam as distinções sexuais presentes no mundo do trabalho além de firmar as concepções existentes na época, sobre as práticas de natureza biológica em relação ao sexo masculino e feminino.

Associada a formação profissional dessas moças encontra-se também a questão da construção de um profissional que difundia uma ordem moralizante, cívica e civilizadora de sociedade que deve se dar através de uma educação voltada para a população. Diante desse propósito tanto o Estado quanto às elites dirigentes identifica na formação profissional docente das mulheres não apenas uma questão de direito natural, já que traziam em sua constituição feminina, mas uma mudança no posicionamento social pois a inserção no mercado de trabalho teria um papel de destaque na luta das mulheres pela conquista do trabalho digno e remunerado.

O aumento de ofertas de trabalho para elas no sistema educacional transforma-se num marco, uma conquista por parte dessa parcela da população e a inclusão delas no universo profissional e sociocultural brasileiro.

O processo de feminização do magistério passa a ser um fato que marca o período republicano, onde a atuação de professores se faz nas escolas masculinas e das professoras nas escolas femininas e de ensino misto. Pois, como afirmam as professoras Alessandra Schueler e Irma Rizzini (2018, p. 1), “o processo de “feminização do magistério” primário não pode ser compreendido sem a reflexão relacional de sua contrapartida, ou seja, a “desmasculinização”.

Esse padrão profissional, já alicerçado no Império, consolidou-se mais ainda na República e só veio aumentar nos anos que decorreram, pois dentro do projeto educacional dos republicanos estava a questão da difusão da instrução popular pautada na crença de que a nação só cresceria através da propagação da educação.

Por vezes atrelou-se a entrada da mulher a desvalorização da profissão, contudo esse processo ultrapassa a questão sexual chegando, realmente, na questão central de que o magistério deixava de atender apenas as elites da sociedade voltando-se para a população de baixa renda, fato esse observado tanto no Brasil quanto em Portugal. Nesse momento tanto a ampliação da rede escolar quanto a entrada das mulheres na profissão docente traz consigo a ideia de que elas poderiam moralizar a sociedade.

Sob essa ótica constrói-se uma nova condição social feminina dentro do magistério, o que fez surgir certos mecanismos de discriminação e de controle contra as mulheres além de implantar pensamentos/ ideologias ligadas à domesticidade e maternagem, que foram sendo reforçadas pelas práticas higienistas e positivistas presentes nas práticas sociais ao longo do período da Primeira República.

Nesse momento a escolarização da população de baixa renda vincula-se ao aumento da produção de manufaturados o que favoreceu a reorganização da sociedade civil objetivando, principalmente, o amparo e retirada de meninos e meninas órfãos das ruas das grandes cidades como, também oportunizar o aprendizado de um ofício. E, à frente dessa proposta encontravam-se os representantes da elite econômica e social do país.

Inserido nesse projeto encontramos o Instituto Profissional Feminino, que surge no cenário educacional brasileiro no ano de 1877 com base na proposta difundida pelo imperador D. Pedro II de criar instituições que abrigassem meninos e meninas órfãos. Assim, foi criado o Instituto Profissional Feminino, localizado na Freguesia do Engenho Velho, atual bairro da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro, que naquele momento era a capital do Impé-

rio brasileiro. Dez anos depois em 1897, essa instituição será reinterpretada pelos líderes da Primeira República e que faz com que o antigo instituto profissional, criado a partir de uma política educacional pensada ainda no reinado de D. Pedro II, ganhe uma nova estrutura além de uma um novo espaço arquitetônico e um novo endereço dentro da mesma freguesia inicial.

Segundo o Decreto nº 836, de 20 de outubro de 1911, desde o seu nascimento o instituto nasce com objetivos diferentes das escolas profissionais, pois o mesmo possuía o regime de externato e internato e deveria ser dirigido por mulheres.

A Escola surge por força do decreto n. 838, de 20 de outubro de 1911, que determina, entre outras coisas, a criação de uma rede de vinte escolas profissionais, das quais dez destinadas ao sexo masculino e dez ao sexo feminino. Dois anos depois, por força do decreto n. 912, de 10 de maio de 1913, do prefeito general Bento Ribeiro¹¹, seguindo a lógica da denominação dada às escolas primárias da época separadas para meninos e meninas¹², são criadas a “1ª Escola Profissional Feminina” e a “2ª Escola Profissional Feminina”, nos moldes do já existente Instituto Profissional Feminino, em regime de externato e devendo ser regida e dirigida por mulheres (BONATO; 2008, 87).

O Instituto Profissional Feminino, que tem sua origem no bairro da Tijuca na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, passou a ser referência enquanto espaço de formação para meninas das classes mais populares. Além disso, a maioria daqueles (as) que ali trabalharam e estudaram puderam presenciar e receber as influências das transformações educacionais que a cidade do Rio de Janeiro viria a sofrer enquanto capital da República.

A proposta de profissionalização das meninas vem acompanhada por mudanças nas estruturas das escolas, o que nos leva a perceber que o olhar direcionado a essa instituição transforma-se e, agora, passa a ser relacionada ao progresso da Nação.

As mudanças nas estruturas do ensino revelam um olhar diferenciado acerca do papel das escolas na construção da cidadania e, no caso em particular, o lugar a ser ocupado pelas mulheres neste reordenamento social, o qual vai concretizar a ideia de uma Nação que se alicerçava com base em um projeto de nacionalidade frente as transformações de uma “nova” sociedade que precisava responder às demandas do processo de industrialização que o país estava iniciando.

No caso aqui tratado, a análise dos documentos existentes no arquivo permanente da Escola Municipal Orsina da Fonseca, no Rio de Janeiro, nos remete ao passado de um país onde meninas órfãs e pobres, os (as) seus (suas) professores (as) e os (as) funcionários (as) estavam submetidos às regras de uma sociedade hierárquica e fechada.

No momento em que encontramos nos arquivos da escola documentos como leis, decretos, regimentos internos, programas, grades curriculares, fichas de matrícula de ex-alunas, fichas de ex-professores (as) e funcionários (as), um campo de possibilidades para reconstituir e refletir acerca do processo social e histórico forjado dentro do Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca (IPFOF). Assim, passamos a perceber e a entender que o universo desse “pequeno grupo” era muito mais amplo e terminava por influenciar não apenas a vida deles (as) como também de outras pessoas. Logo, um emaranhado de dados passa a fazer sentido, apesar das muitas peças isoladas, aparentemente inúteis ou estranhas, que insistem em nos desafiar no processo de construção da trajetória de professoras no magistério primário da Cidade do Rio de Janeiro.

Observando a trajetórias dessas mulheres dentro do instituto, algumas questões surgem para conduzir nossa pesquisa. Logo, quais as disciplinas que ministravam? Como

conduziam as atividades desenvolvidas junto as alunas? Como viam e valorizavam a educação? Quais suas preocupações frente a formação das meninas e moças? As respostas para algumas dessas perguntas começam a surgir no momento que alguns documentos encontrados dentro do CMOF, tornam-se fontes importantes para a reconstrução da trajetória das alunas e professoras do IPFOF.

A feminização do magistério além de ser uma solução para a falta de profissionais atuando nas escolas de ensino primário no território nacional, permitiu a entrada das mulheres no mundo do trabalho, transformando as escolas primárias em um espaço de lutas e disputas entre homens e mulheres.

Associada a formação profissional dessas moças encontra-se também a questão da construção de um profissional que difunda uma ordem moralizante, cívica e civilizadora de sociedade que deve se dar através de uma educação voltada para a população. Pois, como afirma Guacira Louro:

Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educação das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que a sua justificativa não se encontrava em seus próprio anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos, na linguagem republicana, na função social de formadora dos futuros cidadãos (LOURO; 1997, 447).

Pautado nesse olhar, constrói-se uma nova condição social feminina dentro do magistério, o que fez surgir certos mecanismos de discriminação e de controle contra as mulheres além de implantar pensamentos/ ideologias ligadas à domesticidade e maternagem, que foram sendo reforçadas pelas normas higienistas e positivistas presentes nas práticas sociais ao longo do período da Primeira República.

Nesse momento a escolarização da população de baixa renda vincula-se ao aumento da produção de manufaturados o que favoreceu a reorganização da sociedade civil objetivando, principalmente, o amparo e retirada de meninos e meninas órfãos das ruas das grandes cidades como, também oportunizar o aprendizado de um ofício.

Quando se aborda a história das escolas femininas logo se argumenta que elas serviam para formar mulheres prontas para serem boas esposas, mãe de família, do lar ou trabalhadoras para a indústria e comércio, mulheres prendadas, rendeiras, dedicadas aos trabalhos de linha e agulha. Contudo apesar de muitas pesquisas apontarem esse destino para o Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca, como se dentro de seus muros pudéssemos encontrar uma grande colmeia laboriosa, cabe ressaltar as singularidades que nos despertam curiosidades e destoam deste cenário de cama e mesa.

É de fato intrigante que as pesquisas referentes à essa instituição não ressaltem a história dos grandes nomes femininos atrelados a sua história, tal como, da professora Leolinda Daltro. Mulher, que lutou para o reconhecimento de mulheres para além do espaço doméstico e do lugar de operária da fábrica. A biografia destas mulheres nos leva a questionar: as alunas-abelhas do Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca (IPFOF) eram meras reprodutoras do discurso hegemônico da sociedade a respeito dos espaços que deveriam ocupar e do que deveriam ser?

Neste artigo entende-se gênero como a construção social e histórica que faz parte de um sistema de pensamento e linguagem binário (sexos masculino ou feminino) que se coloca em oposição e, ao mesmo tempo, em completude. Isto é, utilizamos como referencial os trabalhos de Judith Butler (2016) que denunciam a coerência sexo-gênero e desejo (sexo feminino, gênero feminino e desejo pelo sexo masculino) em conformidade com a

matriz heterossexual e que contribuem, por tanto, para a reprodução das performances femininas e masculinas.

Em se tratando do Brasil da Primeira República as performances esperadas para as mulheres eram aquelas que visavam desde o celibato para professoras solteiras até as produções de gênero femininos vinculadas ao recôndito do mundo doméstico. Lembrando que as escolas foram fundamentais no sucesso da permanência dessas performances de gênero, pois é nesta instituição que essas que essas eram ensinadas e consolidadas.

Muito além de render bons produtos para a indústria e comércio de indumentárias, como afirmou Afrânio Peixoto em “Educação da Mulher” (1936), devemos nos esforçar e erguer novos olhares para um mesmo objeto de estudo, já que a professora Leolinda Daltro defendia treinamento militar para as suas alunas em plena praça pública, a criação da linha de tiro feminino do IPFOF, onde as mulheres poderiam receber treinamentos de armas de fogo, defensora da alfabetização laica dos indígenas, do divórcio e fundadora do Partido Republicano Feminino (MELO; MARQUES: 2010).

Leolinda Daltro com seu salário de professora sustentou cinco filhos, contudo, antes disso percorreu regiões longínquas do país em defesa da alfabetização indígena e da integração destes na sociedade. Como esperar que tendo uma professora que deixou o marido e os filhos em defesa do seu ideal durante alguns anos poderia promover uma escola que preparasse mulheres apenas para as prendas do lar ou quiçá uma boa operária? A trajetória biográfica de D. Leolinda é um indício que há muito mais na história dessa instituição. Há relações de poder, de resistência, há disciplina, mas, há promoção de novas ideias e de luta pelo reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres. Sua biografia torna possível uma nova leitura do social, onde é possível estabelecer a articulação entre biografia e história, entre a história individual e o tempo social (BALLAN; JELLI, apud ABREU: 2010, 97).

Como afirma Alzira Abreu “Uma biografia sempre narra acontecimentos” (2010, p. 97), os acontecimentos narrados na biografia de Leolinda Daltro nos servem de pistas para compreender esse outro lado da história do IPFOF e um bom exemplo do trabalho realizado por essa mulher foi à criação do Clube de Tiro direcionado às alunas do IPFOF onde o treinamento militar em praça pública e a marcha com as meninas pelo Partido Republicano Feminino foram algumas das atividades encabeçadas por essa mulher, mãe e educadora ainda na Primeira República.

Leolinda Daltro, baiana, cuja data de nascimento supõe-se ser de 1859, ao acompanhar seu marido mudou-se para a capital imperial – Rio de Janeiro, onde passou atuar como professora no magistério público municipal e, foi como docente que sustentou uma família de cinco filhos frutos de dois casamentos.

No Rio de Janeiro teve contato com um grupo indígena Xerente - o que a levou para os sertões do norte de Goiás, hoje, Tocantins com a finalidade de proporcionar uma educação laica aos indígenas. Da sua missão com os indígenas de Goiás saiu o seu livro “Da catequese dos índios no Brasil”. Esta não seria a única obra de Leolinda que, em 1918, publicou seu segundo livro denominado “Início do feminismo no Brasil”. Deste modo ela é considerada uma das primeiras antropólogas do Brasil (CORRÊA: 1989) por seu trabalho indígena e precursor do Movimento Feminista Brasileiro, tendo fundado o Partido Republicano Feminino, em 1910.

Na revisão bibliográfica sobre Leolinda Daltro encontram-se teses e artigos que destacam, principalmente, seu trabalho com indígenas. Sendo, neste sentido, reconhecida internacionalmente (SANTOS, 2014). Apesar desta tímida produção brasileira sobre sua história, acredito que o nome de Leolinda Daltro ainda não ganhou visibilidade e espaço à altura da sua história e da história das

mulheres. Mais do que isso, acreditamos que ao revisitar fontes já estudadas e descobrir outras que envolvem sua ação como mulher, feminista e professora isso nos permite refletir sobre as relações de gênero na Educação.

Neste texto entendemos gênero como a construção social e histórica que faz parte de um sistema de pensamento e linguagem binário (sexos masculino ou feminino) que se coloca em oposição e, ao mesmo tempo, em completude. Isto é, utilizamos como referencial os trabalhos de Judith Butler que denunciam a coerência sexo-gênero e desejo (sexo feminino, gênero feminino e desejo pelo sexo masculino) em conformidade com a matriz heterossexual e que contribuem, por tanto, para a reprodução das performances femininas e masculinas.

Em se tratando do Brasil da Primeira República as performances esperadas para as mulheres eram aquelas que visavam desde o celibato para professoras solteiras até as reproduções de gênero feminino vinculadas ao recôndito do mundo doméstico. Lembrando que as escolas foram fundamentais no sucesso da permanência dessas performances de gênero, pois é nesta instituição que essas que essas eram ensinadas e consolidadas.

Neste sentido, o trabalho de Leolinda no Instituto Profissionalizante Orsina da Fonseca se destaca por transgredir essas performances esperadas do feminino, e reproduzidas incessantemente por esse instituto por meio das oficinas de flores, corte e costura etc. Professora de meninas pobres e órfãs, Leolinda propôs atividades diferenciadas para elas, como treinamento de tiro em plena Praça da República (no centro do Rio de Janeiro) e uma marcha republicana feminista até o palácio do Catete.

Para além dos conteúdos trabalhados dentro das disciplinas ministradas nas salas de aulas o espírito da nacionalidade e a ideia de uma sociedade civilizada ganham espaços através de diferentes vias: nos textos de exaltação da pátria, nas músicas e hinos cantados no Canto Orfeônico, nos desfiles e festas cívicas, que refletem a escola para além dos seus muros.

Conclusão

Ao apresentar a trajetória do IPFOF e de uma docente pretende-se difundir não apenas a trajetória educacional dessa mulher, mas suas formas de atuação e de transformação do cenário educacional carioca, como, também, a forma como se aproximou das alunas do IPFOF e influenciaram suas trajetórias.

Salienta-se com essa pesquisa, ainda inicial, que essa docente esteve à frente da criação de projetos educacionais que tinham como propósitos não só transformar meninas pobres e órfãs em trabalhadoras, mas que muito além disso objetivava propagar um modelo de educação pública que garantisse a formação de mulheres mais críticas e participativas da sociedade brasileira, destacando suas determinações com as questões das minorias e das mazelas sociais presentes não apenas na cidade do Rio de Janeiro, mas, também, em todo o território nacional.

A educação foi um caminho para jovens mulheres serem inseridas no contexto público, visando não apenas se emanciparem culturalmente, mas, também, para futuramente instruírem seus filhos, ou alcançar uma ocupação profissional que lhes permitissem melhorar renda familiar.

O processo educacional feminino não foi apenas uma resposta às necessidades que surgiram a partir do advento do capitalismo e da república brasileira, mas foi, sobretudo uma maneira dessas jovens mulheres forjarem-se enquanto cidadãs e agentes da história, desvendando suas inquietações para além do espaço privado.

Referências

- ABREU, Alzira. As revelações de um dicionário da Primeira República do Brasil. *In*: MORÃO, Alda; GOMES, Angela de Castro (org). **A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal**. Coimbra: Imprensa Universitária, 2010.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- BALAN, Jorge; JELIN, Elizabeth. **La structure sociale dans la biographie personnelle. Cahiers Internationaux de Sociologie**, v. LXIX, 1980.
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. **Imagens da escola profissional feminina no distrito federal**. *In*: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis09/art17_9.html, acesso em 15/09/2020
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminino e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- Corrêa, Mariza. Os índios do Brasil elegante & a professora Leolinda Daltro”. *In*: **Em Antropólogos & antropologia**. editado por Mariza Corrêa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MELO, Hilda Pereira de; MARQUES, Teresa Novaes. “Partido Republicano Feminino – A construção da cidadania feminina no Rio de Janeiro”. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2010.
- MOURÃO, Alda; GOMES, Angela de C. (coord). **A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal**. Coimbra (PT): Universidade de Coimbra, 2016.
- PERROT, Michele. **As mulheres e os silêncios da História**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.
- RABELO, Josiane O.; COSTA, Marta O.; MARTINS, Bárbara T. de S. A educação feminina no Brasil em meados do século XIX e início do século XX. *In*: **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, 2015.
- ROCHA, Paolla Rolon; SEVERINO, Jorismary Lescano; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Era Vargas (1930-1945): notas sobre o ensino secundário** Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22608>, Acesso em 24 jun.2021.
- RIZZINI, Irma; SCHUELER, Alessandra F. de M. “O feminismo transborda”: docência, produção escrita e atuação política de Aurea Corrêa na cidade do Rio de Janeiro”. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, Bahia, 2020.
- SANTOS, Paulete Maria C. **Leolinda Daltro, a caminhante do futuro: uma análise de sua trajetória de catequista a feminista (Rio de Janeiro/Goiás – 1896/1920)**. São Leopoldo, RGS, 2014. Tese de Doutorado.

SCHUELER, Alessandra F. M. de; RIZZINI, Irma. **Gêneros e constituição do magistério primário: “feminização” e “desmasculinização” no Rio de Janeiro (1870-1910)**. In: http://www.sitioftp.com/EventosOPC/programa/resumenes/EJE7/eje7_183.pdf, acesso em 03/09/2021.

TANURI, Leonor Maria. “História da Formação de Professores”. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000.

MEMORIAL: UM SONHO QUE NASCEU NO LIXO...

Vanessa Vianna Santos

Está a olhar para fora de si, e é sobretudo isso que não deve fazer agora. Ninguém o pode aconselhar, ninguém o pode ajudar, ninguém. Há uma única via. Entre dentro de si

(RILKE, 2008, p.12.).

Um memorial

O memorial descritivo é uma autobiografia que descreve, analisa e critica acontecimentos sobre a trajetória pessoal, acadêmica e profissional, avaliando cada etapa da experiência do autor sobre sua própria vida.

É importante lembrar que as experiências vividas são analisadas tendo em vista o momento presente, a partir da compreensão de vida atual, ou, como bem disse Magda Soares, em seu Memorial (1991, p. 37) ela afirma que “procuro-me no passado e outrem me vejo, não encontro a que fui, encontro alguém que a que foi vai reconstruindo com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora.”

Meu memorial

Diante da tarefa de escrever sobre um memorial da minha vida, incluindo a trajetória como professora exigiu-me uma ação profunda de rememorar, lembrar e refletir sobre mim mesma a partir da minha visão, em um espaço que abre um campo muito vasto para interpretação. Para Vasconcelos (2000, p. 9, *apud* Costa; Gonçalves, 2006, p. 3) resgatar histórias de vida permite voos bem amplos,

[...] Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados como pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de luta de acatamento, de resistência, de resignação e criação.

O foco do memorial é buscar refletir sobre uma etapa concreta de minha vida - o percurso profissional - e para tanto assinalo, no transcurso da escrita, as situações que julguei as mais significativas, não podendo, entretanto, esquecer do passado de lutas e conquistas que me trouxeram até aqui.

Minhas considerações aqui partem de recordações conservadas na memória que ora estão muito vivas, ora encontram-se quase apagadas. Revisitá-las no processo de escrita desse memorial possibilitou um encontro comigo mesma nas diferentes situações de uma trajetória composta por idas e vindas, encontros e desencontros, sabores e dissabores, silêncio e conversa com meus pensamentos.

Os anos iniciais

Nunca pensei que pudesse ter o privilégio de cursar uma graduação. A vivência que tinha ao meu redor é que as pessoas estudam o básico exigido para ter um emprego com

o qual possam sustentar-se. Criada por avós que viviam com o dinheiro que arrecadavam com a coleta e venda de materiais reciclados, fazia-se urgente terminar logo os estudos ou pelo menos ter idade para trabalhar e ajudar na renda da casa.

Cresci vendo todos os dias meu avô, depois de vender papelão, latas e garrafas se certificar que eu tinha lápis, borracha e apontador, que meu caderno ainda tinha folhas suficientes para serem utilizadas e minha avó remendando minhas saias de escola até o limite por falta de condições para comprar uma nova, fez surgir em mim um sentimento de gratidão e conseqüentemente um desejo de ter um bom desempenho escolar para demonstrar tal sentimento.

A memória que mais marcou minha infância certamente refere-se aos livros que meu avô encontrava no lixo ao coletar matérias reciclados. Trazia-os para mim com tanto carinho que eu começava a sonhar a cada página que folheava. Eu havia decidido que estudaria até conseguir ler algumas palavras. Todos os dias, eu parava para aprender sozinha. As letras passaram a fazer sentido. Consegui me alfabetizar através desses livros, onde não encontrava apenas palavras, mas sonhos. Em cada página, eu me tornava um personagem diferente. De princesa à bruxa. De heroína à vilã, ia criando e recriando meu mundo. Costumava utilizar esses livros também para brincar de dar aula aos meus primos e vizinhos. Sobre isso, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL,1998, p. 93), nos diz que,

[...] as crianças também brincam de “faz de conta” e valorizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de pensar e sentir, o mundo sobre qual estão inseridas. A criança cria, recria individualmente formas expressivas interagindo percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade que poderão então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Assim, começa a nascer um sonho, pequeno, pouco palpável e até engessado pelas dificuldades financeiras. O sonho de ser professora algum dia. ‘Imagina, está delirando!!!’, diziam alguns que ouviam esse desejo ser expresso. Com avós analfabetos, esse sonho se tornava ainda mais distante.

Os sonhos, porém, não deixaram de existir, mesmo que fiquem escondidos em algum lugar dentro do coração, tanto que meu passatempo preferido na infância era brincar de “escolinha”. Ganhei de presente um quadro infantil de escrever igual àqueles que havia na escola, só que era menor. No final da aula, pedia para as professoras os gizos que havia sobrado e ficava toda feliz quando ganhava um inteiro.

Minha vida escolar

Tenho ótimas lembranças do meu ensino fundamental na pequena escola municipal que ficava em frente à casa da minha avó. Lembro até mesmo o nome da minha primeira professora “Marinete”, a quem eu carinhosamente chamava de tia. Minha vó dizia que eu não precisava chorar porque a professora era minha tia da escola e iria cuidar de mim à tarde. Fui condicionada a chamá-la assim. Segundo Freire (1994, p. 26),

Professora é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos mesmo que amar só não baste e sem gostar do que faz. É mais fácil, porém, sendo professora, dizer que não gosta de ensinar do que sendo tia dizer que não gosta de ser tia.

Hoje, compreendo que ser professora é mais que simplesmente ser uma “tia”. É ser alguém que dedica anos da vida a estudar, se aperfeiçoar e aprimorar suas práticas a fim de não apenas educar, mas ensinar e formar cidadãos.

Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas, o sonho continuou vivo, foi se acendendo como uma chama e teve como ponto de partida o ingresso no Instituto de Educação Clélia Nanci, referência na Formação de Professores no município de São Gonçalo.

Cada conhecimento adquirido, a convivência com professores e colegas de classe me proporcionaram excelentes lembranças desse período. Cito Andrade (1999, p.3) para referir-me a essa etapa tão importante na minha vida acadêmica:

[...] trazendo essa vivência para hoje, percebo que a escola me proporcionou um imenso prazer em frequentá-la, o que, nos dias de hoje, muito pouco se vê. Hoje, parece que os alunos vão para a escola, na maioria das vezes, desanimados, sem vontade de lá está.

Minha vida profissional

Antes mesmo de concluir o curso de Formação de Professores, consegui ser contratada por uma Instituição que atende Adolescentes e Jovens em situação de risco ou que cometeram alguma infração. Nessa instituição, os jovens recebiam Reforço Escolar em Português e Matemática e aulas extras de Informática, Música e Artes.

Eu queria mais do que ser uma mera mediadora do conhecimento. Aprendi na teoria durante o curso de Formação de Professores, que o aluno precisa construir e reconstruir conhecimento de forma prática. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um transmissor de conhecimentos, para ser o sujeito que conduz, que mostra o caminho para a construção do conhecimento e da aprendizagem. Para Zabala (1998, p. 89),

A perspectiva 'tradicional' atribui aos professores o papel de transmissores de conhecimentos e controladores dos resultados obtidos. O aluno, por sua vez, deve interiorizar o conhecimento tal como lhe é apresentado, de maneira que as ações habituais são a repetição do que se tem que aprender e o exercício entendido como cópia do modelo até que seja capaz de automatizá-lo.

Com essa ideia, procurei de fato tornar minhas aulas mais dinâmicas, interessantes e prazerosas, de modo que os alunos não vissem apenas um sentido para estar ali, mas encontrassem um real sentido na vida. Acredito que essa seja a real função do professor, como diz Cortesão (2002, p. 17)

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber - não o dado, a informação, o puro conhecimento - porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

Após 12 anos na ONG, tornei-me coordenadora de um curso supletivo para jovens e adultos. Em seguida, passei em dois concursos públicos para à prefeitura de São Gonçalo, na qual iniciei como professora de Educação Infantil e do 1º Segmento do Ensino

Fundamental. Foi uma experiência muito interessante, pois pude ver como a criança se apropria e agrega novos conhecimentos através da brincadeira e do jogo. Segundo Cruz e Fontana (1997, p.118),

Brincar e desenhar são atividades fundamentais da criança. Ela brinca e desenha na rua, em casa, na escola. Pela brincadeira e pelo desenho, ela fala, pensa, elabora sentidos para o mundo, para as coisas, para as relações. Pela brincadeira, objetos e movimentos são transformados. As relações sociais em que a criança está emersa são elaboradas, revividas compreendidas.

Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos. O jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem, neste sentido, Carvalho (1992, p.14) afirma que:

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

Carvalho (1992, p. 28) acrescenta, mais adiante:

[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo.

Logo no ano seguinte, comecei a atuar como Supervisora Escolar. Ficava responsável pela supervisão de 10 escolas da Rede Municipal de São Gonçalo. Percebi que os professores, não recebem nenhum curso ou incentivo à formação continuada.

O professor precisa ser um constante pesquisador, aperfeiçoando suas práticas. Pesquisar faz parte da própria natureza da prática docente. Ratificado por Freire,

Fala-se hoje, com insistência no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1997, p. 32).

Após sair da Supervisão Escolar, comecei a atuar como Secretária Escolar na escola na qual me encontro hoje como Diretora adjunta. Sempre tentei, durante toda essa trajetória, me especializar através de cursos e formações a fim de auxiliar alunos e professores no processo de ensino aprendizagem.

É preciso que haja cooperação e troca de informações entre professores e equipe pedagógica. Como diz Imbernon (2004, p. 26-27) “a colaboração, mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho”. Os sistemas de ensino investem na formação individual (individualista?) e competitiva do professor, quando o mais importante é a formação para um projeto comum de trabalho, a formação política do professor. Mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão.

Dada essa importância, é necessário que o professor trabalhe os conteúdos de forma prática, mostrando como estão diretamente relacionados à vida cotidiana. Em relação à adição, por exemplo, a professora trabalha o conteúdo durante a aula. Na hora da saída, o aluno passa no mercado com a mãe, percebe que os produtos colocados no carrinho precisam ser somados para verificar quanto vai dar o total e se o dinheiro será o suficiente para pagar as compras.

Por que não trazer esse conhecimento prévio do aluno para sala de aula? E mais, por que não trazer o supermercado para dentro da sala de aula? Simples, as crianças pegam em casa embalagens de produtos e levam para a sala de aula. Lá elas colocam os preços e, com um carrinho, saem às compras para aprender a usar o dinheiro. Enquanto alguns fazem as compras, outros ficam no caixa para passar os produtos comprados pelos coleguinhas. Podem até colocar um brinquedo simulando a máquina que registra o valor das mercadorias. O professor pode fazer notas de papel simulando dinheiro. Assim, o aluno aprende a conhecer o dinheiro, adicionar valores e até a pagar os produtos. Essa forma de trabalhar os conteúdos do currículo está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais na introdução (BRASIL, 1997, p. 54),

a construção do conhecimento é um processo que não pode ser dissociado do contexto em que o aluno está inserido, deixando claro que: Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimentos sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos. São também fontes da influência educativa que incidem sobre o processo da construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo, por isso é importante que a escola as considere e as integre aos trabalhos.

São muitos os caminhos que se pode percorrer, sendo o primeiro deles, repensar a prática pedagógica, buscando meios para facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Considerações finais

As lembranças revividas neste memorial buscaram recuperar minhas memórias no percurso de uma trajetória de muitas lutas, vitórias e conquistas, que tiveram início a partir de livros encontrados no lixo, que trouxeram conteúdos diferentes em cada página, tais como: magia, encantamento, desejo de crescer, lutar e vencer. Hoje, no segundo semestre do mestrado, a partir do material lido e escrito até aqui, das amizades feitas, das trocas de conhecimento com os pares e as orientações sábias, profundas, compreensivas e direcionadas pela minha orientadora constituem-se como elementos singulares que estão sendo responsáveis para chegar à concretização de um objetivo, ou seja, vivenciar as palavras de Jean Piaget, psicólogo com foco em aprendizagem: “O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, aprender a se desenvolver e aprender a se desenvolver depois da escola.” (PIAGET, 1977, p. 225)

Assim como na minha vida pessoal sou uma eterna aprendiz, assim também pretendo fazê-lo em âmbito profissional.

Encontro-me aqui, tendo o privilégio que poucos da periferia como eu conseguem alcançar, de cursar Mestrado em Educação em uma instituição renomada construindo um projeto de pesquisa. Mas, essa é outra história que será marcada no desenrolar do próprio trabalho aguardando um futuro que um dia se transformará na continuidade das minhas memórias...

Referências

- ANDRADE, Cleusa Pires de. **As idas e vindas na formação do professor**. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial curricular nacional da educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.
- CARVALHO, A.M.C. et al. (org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992., p. 14, 28.
- CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção**. São Paulo, Cortez/IPF, 2002.
- COSTA, Roseli Araújo Barros; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Histórias de vidas de professores: apontamentos teóricos, **Revista Espaço Acadêmico**, n. 64, set. 2006.
- CRUZ, Maria Nazaré da; FONTANA, Roseli A. C. Psicologia e trabalho pedagógico. In: CRUZ, Maria Nazaré da; FONTANA, Roseli A. C. **O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil da criança**. São Paulo: Atual Editora, 1997.
- IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004
- FREIRE, Paulo, **Professora sim, tia não**. 5. ed. São Paulo: olho D' água, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1997, p. 32.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1977, p. 225.
- RILKE, Rainer Maria, **Cartas a um jovem poeta**, Vila Nova de Famalicão, Edições Quasi, 2008, p. 12 (a carta citada é enviada de Paris, no dia 17 de fevereiro de 1903).
- SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991, p.37.

ECOS DO PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA (1929): UM OLHAR A PARTIR DOS PERIÓDICOS

Victoria Guilherme Guedes de Moura

Introdução

Os periódicos são, efetivamente, todos aqueles tipos de publicação impressa postos a circular publicamente com algum tipo de periodicidade, seja esta diária, semanal, anual ou qualquer outra. Se serão vendidos ou distribuídos livremente, e se serão expostos em bancas de jornal ou disponibilizados em circuitos mais específicos, isso ainda não importa muito para que esta e aquela publicação possam ser classificáveis como periódicos. O essencial - as características matriciais que definem os periódicos - está na periodicidade e na forma impressa, embora com a mais recente era digital tenham começado a aparecer novos modos de divulgação integral ou parcial para os periódicos, muitas vezes complementares ao modelo impresso (BARROS, 2019, p. 180).

As fontes históricas permitem subsidiar o pesquisador na materialização das inquietações que o mantém em movimento. A citação em destaque de Barros (2019) abarca o conceito de periódicos, fontes muito utilizadas por grande parte das pessoas que se debruçam na pesquisa pelo viés da História. Essa “operação” (CERTEAU, 1982) envolve uma série de procedimentos, que estão calcadas em perguntas, leituras, levantamentos bibliográficos, buscas de fontes, análises dos dados, interpretação e escrita.

A escrita desse artigo parte das “reticências” do Mestrado, de uma recente defesa de dissertação¹. O interessante desse processo é que ele não se encerra, ao contrário, permite autoleituras e reflexões, lançando novos olhares e questionamentos em torno do mesmo objeto.

A análise da infância em debate no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia foi a centralidade da discussão no texto dissertativo, compreendendo a problemática sobre as questões raciais e a reunião de homens e mulheres, em 1929, que visaram propor projetos de nação, na busca por alternativas de qualificação das gerações futuras.

A ideia da realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia partiu do professor, médico e presidente da Academia Nacional de Medicina (ANM), Miguel de Oliveira Couto (1864-1934). O Congresso compôs o rol das comemorações do Centenário da entidade, fundada em 1829 com apoio do Imperador Dom Pedro I. Era preciso celebrar os anos de existência e para isso, quatro congressos² aconteceram concomitantemente, além de uma intensa agenda de visitas às instituições científicas, educacionais e assistenciais da capital.

O jornal *O Paiz*, em 1 de julho de 1928, anunciou o Congresso de Eugenia ao noticiar o discurso de Miguel Couto no 99º aniversário da Academia. Cabe ressaltar, que o médico foi o primeiro a orientar uma tese sobre eugenia na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, de Alexandre Tepedino, em 1914 (SOUZA, 2006). Ele soa como exemplo da arti-

1 A dissertação: *Pela perfectibilidade da raça: a infância no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929)*, foi defendida em julho de 2021, sob orientação da Prof.^a Dra. Sônia Camara, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

2 A 4ª Conferência Panamericana de Higiene, Microbiologia e Pathologia; o 2º Congresso Panamericano de Tuberculose; o 10º Congresso Brasileiro de Medicina; e o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia.

culação da intelectualidade brasileira dos anos de 1920, transitando em distintos espaços, como a Associação Brasileira de Educação, da qual havia sido presidente; da Academia Brasileira de Letras, entre outros. Defensor da eugenia, suas palavras ressaltaram:

Meus senhores - A eugenia é hoje em todo mundo uma preocupação obsidente dos homens de sciencia empenhados em ser uteis á humanidade e á sua patria. O movimento que já vinha de há muitos anos estendendo-se e aprofundando-se, sublimou nos ultimos tempos em todos os grandes centros de cultura, onde se multiplicam as associações, congressos, conferencias, revistas e incontaveis órgãos de propaganda e realizações. O medico não se julga quite com a sociedade e a sua cosciencia só em prevenir as doenças e dar a saude, por que considera igual dever contribuir para o aperfeiçoamento da especie e o apuro da raça. Com maioria de razão, pela sua ampla envergadura e maior autoridade, tem esta Academia o seu logar, e terá sempre a sua vez na vigilancia , no estudo, no conselho, na responsabilidade da valorização do homem e, por elle, da especie, na lucta pela felicidade (COUTO, 1928, p. 2).³

Debater a eugenia, significava traçar os caminhos para a nação. No discurso, Miguel Couto centralizou a questão na medicina, mas ao longo da organização do evento, a intenção foi de ampliar as discussões, no sentido de abranger diferentes vozes que somassem aos projetos pensados para o país. O que pôde ser verificado a partir da comissão diretora escolhida: na presidência geral, o antropólogo e diretor do Museu Nacional, Edgard Riquette-Pinto; na secretaria geral, o fundador da Sociedade Eugênica de São Paulo (1918) e do *Boletim de Eugenia* (1929), Renato Kehl. Nas três seções do evento, presidentes e secretários, respectivamente: 1) *Anthropologia*, Álvaro Fróes da Fonseca⁴ (1890-1988) e Fernando da Silveira⁵ (1893-1970); 2) *Heredologia*, Álvaro Ozório de Almeida⁶ (1882-1952) e Octávio Barbosa de Couto e Silva⁷ (1901-1979); 3) Educação e Legislação, Levi Carneiro (1882-1971)⁸, Celina Padilha⁹ (*ACTAS E TRABALHOS*, 1929).

Além desses, as reuniões ocorreram contando com cerca de 200 participantes do Brasil e de outros países, concentrando ligas, associações, academias, faculdades, escolas, jornais, forças militares, abrangendo assim não só médicos, como uma gama de profissionais envolvidos com frentes diversas, como farmacêuticos, antropólogos, jornalistas, militares, literatos, professores e políticos.

3 Foi mantida a grafia original nas citações diretas ao longo do texto.

4 Na ocasião, era chefe de laboratório de Fisiologia do Museu Nacional do Rio de Janeiro.

5 Professor de História Natural, Zoologia e Botânica. Naturalista viajante do Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

6 Fisiologista, foi diretor da Inspetoria Geral de Higiene e Saúde Pública do Rio de Janeiro; chefe de Laboratório no Museu Nacional do Rio de Janeiro e chefe do serviço de instrução técnica e profissional do Lloyd Brasileiro.

7 Foi colaborador no laboratório dos irmãos Ozório de Almeida. Participou dos debates da Associação Brasileira de Educação, atuando como docente na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Entre os anos de 1927 e 1928 foi escolhido pela Fundação Rockefeller para estudar nos Estados Unidos.

8 Jurista, foi diretor da Caixa Escolar Benjamim Constant e do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói; membro da primeira diretoria da Associação Brasileira de Educação e presidente do Instituto dos Advogados do Brasil.

9 Não encontramos sua data de morte e nascimento. Única mulher na Comissão Diretora do evento. Professora, diretora, redatora e presidente da Seção Ensino Primário da Associação Brasileira de Educação.

Nesse contexto, é preciso compreender que a eugenia, conceito difundido pelo cientista britânico Francis Galton¹⁰ (1822-1911), naquele momento, no Brasil, apresentava contornos particulares, resultado da variedade de intenções, ações e lugares assumidos pelos congressistas presentes ao evento. Por esse motivo, constituiu-se de percepções distintas, permitindo a identificação de três vertentes: 1) positiva: voltada aos casamentos e geração da prole; 2) preventiva: próxima aos ideais sanitaristas e de combate às doenças; 3) negativa: conhecida como uma eugenia mais “dura”, defendia a esterelização dos degenerados (cegos, surdos-mudos, loucos, epiléticos, alcoólatras, negros) e políticas segregacionistas (STEPAN, 2005).

Os periódicos passaram pelo texto, mas não assumiram destaque. Por esse motivo, a proposta desse trabalho foi perceber os “ecos” de um congresso que tinha como cerne a discussão sobre a raça. Desse modo, os impressos auferiram um novo sentido, permitindo um ganho de perspectiva, e sobretudo, a maturação concedida pelo afastamento da dissertação para a projeção de um novo olhar. Assim, as buscas realizadas pela Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional contribuíram diretamente para o resultado, onde procurou-se o diálogo com *O Jornal*, que veiculou discursos sobre o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929. Reunião que influenciou em uma semana a dinâmica da capital, e em um longo período o movimento eugênico do país.

É preciso cuidar da raça! O que dizem os periódicos sobre o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929)?

O levantamento de fontes sobre o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia foi um passo fundamental para a elaboração da pesquisa. Cabe considerar que o artigo *Arquivo de Antropologia Física do Museu Nacional: fontes para a história da eugenia no Brasil*, publicado por Souza et al. (2009) cataloga as fontes do acervo do Arquivo de Antropologia Física que estava situado no Museu Nacional do Rio de Janeiro¹¹. De acordo com os autores, o local concentrava uma série de registros do Congresso realizado em 1929, incluindo notas, fotografias, boletins de inscrição e trabalhos não veiculados em outros canais de comunicação.

Com o início da pesquisa em 2019, foi necessário percorrer outros caminhos¹² que contribuíssem em nossas inquietações e perguntas. Desse modo, as *Actas e Trabalhos (1929)*¹³ do evento foram de grande importância, sendo essenciais para o entendimento da dinâmica das reuniões, dos sujeitos participantes, dos principais temas em debate e dos trabalhos e conferências apresentados. Para além dessa fonte, também produzimos entrecruzamentos com os periódicos.

10 Era primo do cientista Charles Darwin. Galton difundiu o conceito de eugenia a partir de 1883, com a obra *Inquiries into human faculty and its development (Inquérito sobre a faculdade humana e seu desenvolvimento)*. Sua teoria contemplava estudos sobre a hereditariedade e transmissão de caracteres, abrangendo concepções sobre superioridade, inferioridade, intelecto, habilidades, características físicas e morais das raças. Esses ideais circularam num contexto onde discutia-se evolucionismo, racismo científico, darwinismo social, em consonância com teorias científicas desenvolvidas para os estudos das espécies e explicações para contextos de exploração e dominação dos povos.

11 O Museu Nacional do Rio de Janeiro sofreu um incêndio de grandes proporções em 02 de setembro de 2018. Mais de 20 milhões de itens foram destruídos, representando uma perda inestimável para a ciência, pesquisa e educação.

12 Após a qualificação, realizada em fevereiro de 2020, fomos atravessados pela pandemia da Covid-19. Como meios a conter a crise sanitária mundial, medidas de isolamento foram impostas. Assim

13 Disponível no acervo digital da Casa de Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz.

Assim, ao realizarmos as buscas na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional com a palavra-chave “Congresso de Eugenia”, encontramos 144 ocorrências no total, destacando periódicos do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Espírito Santo. Após a leitura, elegemos 139 ocorrências, mas ao longo da dissertação trabalhamos com 98.

Tabela 1 - Ocorrências em periódicos com a palavra-chave “Congresso de Eugenia”

Periódicos	Total de ocorrências	Ocorrências selecionadas
O Jornal (RJ)	17	16
O Paiz (RJ)	12	12
Jornal do Brasil (RJ)	11	07
Diario Nacional (SP)	11	08
Jornal do Commercio (RJ)	10	06
Correio da Manhã (RJ)	09	07
Correio Paulistano (SP)	07	06
Revista O Brazil-Médico (RJ)	06	02
Diario Carioca (RJ)	06	06
A Cruz (RJ)	06	05
Gazeta de Noticias (RJ)	06	06
A Manhã (RJ)	05	02
A Provincia (PE)	05	04
A Noite (RJ)	05	01
A Gazeta (SP)	05	01
O Dia (PR)	03	02
A Federação (RS)	03	01
O Estado (SC)	01	01
Boletim de Eugenia (RJ)	05	02
Archivos Brasileiros de Hygiene Mental (RJ)	03	01
A Republica (PR)	01	01
Diário da Manhã (ES)	01	01
Total	139	98

Fonte: Produzido pela autora.

Em termos quantitativos, os números nos remetem ao alcance das publicações, conferindo a preponderância da circularidade da produção pela imprensa nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. De acordo com Barros (2019), os principais jornais da capital nas duas primeiras décadas do século XX, concorrentes entre si, eram: *Jornal do Brasil*, *Correio da Manhã*, *A Rua*, *O Paiz*, *Jornal do Commercio*, *A Noite*, *O Jornal*, *A Notícia*, *O Fluminense* e *Gazeta de Notícias*. Nessa direção, torna-se possível identificar a abrangência do evento, ao perceber a concentração de ocorrências nos mais importantes jornais do país. Segundo o autor:

[...] Ainda a propósito da destacada importância do Rio de Janeiro no mapa geral de periódicos do país, vale a pena registrar que somente essa cidade já concentrava, por ocasião de uma contagem oficial realizada no ano de 1912, vinte e três dos jornais diários publicados no Brasil (cerca de 17% do total de jornais editados no país) ao lado de uma produção igualmente significativa que na mesma época estava a cargo de São Paulo, cidade na qual circulavam 17 periódicos diários (BARROS, 2019, p. 206).

Os sete primeiros jornais (Tabela 1) oferecem elementos essenciais na comparação dos discursos de informação e opinião (BARROS, 2019) veiculados durante a realização do evento. A cidade do Rio de Janeiro em sua intensa atividade científica, comunicativa, artística, cultural, urbanística, confere as transformações cotidianas envolvendo não só a questão infraestrutural, como também os sujeitos nela envolvidos. Dessa forma, compreender o que estava em circulação nos jornais, permite entender aspectos no interior do Congresso de Eugenia, como também a exterioridade ao seu redor.

Assumindo preponderância nas ocorrências do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, como verificado no levantamento, em *O Jornal*¹⁴ encontram-se resumos das reuniões, entrevistas com Renato Kehl, textos do jornalista e médico por formação, José de Azevedo Amaral (1881-1942), que defendeu na seção *Educação e Legislação*, políticas de proibição à imigração de negros e outras raças consideradas por ele como “inferiores”. Abordagens essas que ocorreram em período anterior e durante o Congresso. Já as críticas, ficaram reservadas ao seu término. De acordo com Luca (2008), não há imparcialidade na imprensa, pelo contrário, as intencionalidades sempre estão postas.

Azevedo Amaral foi secretário da redação e repórter desse jornal¹⁵, também atuou em *O Paiz* e no *Correio da Manhã*. Em relação ao Congresso de Eugenia, apresentou uma visão otimista sobre o evento, porém reconheceu certa fragilidade desse debate no Brasil. Em *O Jornal*, no dia 28 de julho de 1928, na matéria intitulada *A criação da mentalidade eugenica*, o jornalista saudou a ideia de Miguel Couto, mas destacou dois perigos de sua realização:

Dois perigos apresentam-se como escolhos, em que póde naufragar com desastrosas consequencias, a magnifica idéa, em boa hora suscitada por quem tem tão grande autoridade para fazel-o. O congresso de eugenia corre, antes sem actuação effectiva na consciencia publica, estranha pela falta de uma campanha educativa á importancia suprema dos grandes interesses da raça. De que elle se vae occupar. Por outro lado, o congresso, isolado das realidades do ambiente social e absorvido pelas preocupações exclusivamente technicas, atinentes ao aspecto biologico do formidavel problema, ficaria ameaçado do esterelizar-se em um méra actividade theorica, sem relação com as finalidades essencialmente praticas e sociaes que o devem orientar (AMARAL, 28/07/1928, p. 2).

A citação chama atenção para dois aspectos: 1) a falta de uma campanha a nível nacional, para a conscientização dos problemas que afetavam a raça; 2) o risco de o debate permanecer apenas no campo das ideias, sem de fato estabelecer ações concretas na sociedade. Sob outras formas, essas observações voltaram a se repetir no periódico, porém sem autoria. A partir da estética da escrita, os indícios nos permitem considerar Azevedo Amaral como o autor. À exemplo, da matéria do dia 20 de março de 1929:

[...] é imprescindível criar, antes de tudo, uma mentalidade eugenica na nossa opinião publica. Esta será provavelmente a finalidade principal do primeiro Congresso Nacional de Eugenia, ao qual caberá sobretudo, pôr em fóco, perante

14 *O Jornal* foi fundado em 1919, passando a ganhar mais destaque no cenário jornalístico a partir de 1924, quando foi comprado pelo empresário Assis Chateaubriand (1892-1968), conhecido como Xatô. Dono das maiores redes de comunicação do Brasil entre as décadas de 1920 e 1960, transitava entre distintos espaços: políticos, empresariais e religiosos. Atuou diretamente na Aliança Liberal, que em 1930 veio a colocar Getúlio Vargas na Presidência da República (MORAIS, 1994). Percorrendo esse viés, pode-se compreender o impresso como a personificação desse sujeito político e com interesses particulares.

15 Além de Azevedo Amaral, o periódico tinha como colaboradores: Alceu Amoroso Lima, Nelson Werneck Sodré, Capistrano de Abreu, Afonso Taunay, Fidelino de Figueiredo, Miguel Couto, Carlos de Laet, Humberto de Campos, Monteiro Lobato, entre outros.

a Nação, os problemas, cuja relevancia excede a de todos os outros sem que, entretanto, o paiz tenha até agora avaliado a importancia enexcedivel (*O JORNAL*, 20/03/1929, p. 4).

O que se pode avaliar é o notório engajamento do jornalista na defesa da eugenia. No decorrer do Congresso, Azevedo Amaral, com o trabalho *Problema eugenico da immigração*, levantou a importância do cuidado da raça e para isso, segundo ele, seria preciso trazer ao Brasil imigrantes com qualidades que somassem a “raça nacional”, como pessoas advindas da Alemanha e da Europa Setentrional (Dinamarca, Suécia, Noruega, Finlândia entre outros) (MOURA, 2021). Os ideais da “boa raça” eram representados pelo homem branco com qualidades superiores, ou seja, sem vícios, doenças ou quaisquer taras que contribuíssem para a degeneração racial. Explicitamente, destacou em sua 10ª conclusão: “[...] O Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia aconselha a exclusão de todas as correntes immigratorias que não sejam da raça branca” (AZEVEDO AMARAL, 1929, p. 339-340).

Tal conclusão precisou ser votada por duas vezes entre os congressistas presentes, obtendo rejeição de 20 votos contra 17 na primeira vez, e 25 votos contra 17 na segunda. O que denota uma pequena diferença e os embates em torno das perspectivas ideais sobre a raça, apesar da preponderante mestiçagem brasileira na década de 1920. Azevedo Amaral via a necessidade de discutir questões raciais, nesse sentido, a eugenia para ele era um caminho fundamental e necessário, mas que não devia se concentrar entre a “elite” intelectual, ampliando-se em medidas legislativas, como no controle migratório.

Os jornais permaneceram antes, durante e após publicando notícias sobre o certame. Nas publicações de *O Jornal*, se percebe a ambiguidade das mensagens emitidas pelo periódico. Após o Congresso de Eugenia, Tristão de Athayde, pseudônimo do líder católico e literato Alceu Amoroso Lima (1893-1983), apresentou um texto crítico intitulado *Limites da Eugenia*, dividido em duas edições, na coluna “Vida Literaria”. Na primeira publicação, do dia 07 de julho de 1929, o autor expressou a seguinte opinião:

A reunião, portanto, do 1º Congresso de Eugenia, entre nós, não veio iniciar evidentemente os estudos anthropologicos por aqui. Mas veio, sem dúvida, despertar o interesse por um thema que hoje apaixona a humanidade toda e que está fazendo delirar tantos homens sobrios e inflamar nacionalidades inteiras.

[...] Aqui no Brasil somos mais sujeitos ao desanimo. E o espetaculo das nossas populações do interior, e mesmo das cidades ou das regiões menos asperas, não é positivamente para animar a quem quer que seja. Povo triste e feio. E tudo isso porque povo doente, mal pago, mal alimentado, mal amparado. Povo, sobretudo, sem infancia. Povo em que as crianças já tem cara de velhos. [...] Povo sem beleza na infancia. Sem religião nos moços. Sem sabedoria nos velhos. E, com tudo isso, povo das mais inapreciaveis qualidades moraes, justamente naquelles que menos contacto têm com a civilização.

[...] Num povo assim, tão triste e tão feio, a Eugenia assume logo as feições de uma fada milagrosa, que vem curar toda essa tristeza e toda essa fealdade. Que vem dar optimismo aos velhos. E infancia ás crianças. Que vem tornar brasileiros os immigrados e os proprios brasileiros (ATHAYDE, 07/07/1929, p. 4).

O trecho do artigo traz uma visão de um Brasil doente, feio, sem amparo, instrução e moral. Com um tom de ironia, Tristão de Athayde duvidava que a “fada milagrosa”, a eugenia, fosse uma ciência/movimento social (STEPAN, 2005) capaz de mudar essa ótica e regenerar o povo brasileiro. A ideia de povo, nesse aspecto, aparece próxima dos habitantes do interior do Brasil e dos sujeitos das cidades abandonados pelas políticas públicas, educacionais e assistenciais. Cabe considerar, as cisões e as diferentes trajetórias dos brasileiros, herdeiros de um sistema escravocrata e tomados pela pobreza, doença, miséria, mortalidade infantil e analfabetismo.

Na edição do dia 21 de julho de 1929, o colunista retomou o assunto, contestando autores norte-americanos¹⁶ que atribuíram valor “religioso” à eugenia, como Albert Edward Wiggam, Anthony Ludovici, onde o primeiro foi descrito por ele como “uma gravidade conselheiral”. Segundo Tristão de Athayde, em 1923, esse autor publicou: “Se Jesus estivesse entre nós teria sido o Presidente do Primeiro Congresso de Eugenia” (WIGGMAM, 1923 *apud* ATHAYDE, 21/07/1929, p. 4), se reportando ao Congresso Internacional das Raças, ocorrido em Londres em 1911. Após seu posicionamento sobre o “encantamento” que a eugenia vinha causando entre os sujeitos, encerrou seu texto:

Há ou não limites á Eugenia? Eis o ponto cruciante do problema. Os eugenistas absolutos acreditam que seja possivel uma nova ordem de homens. E julgam-se com todo o direito, á vista disso, de tratar a nossa especie actual com um campo livre de experimentação. Nós, porém, sabemos que o homem não é uma criatura illimitada. E limites “naturaes” é degenerar em vez de regenerar. [...] E sabemos que ha no homem um imprevisto que escapa a todas as leis humanas. Esse imprevisto, esse mysterio irreductivel do homem, é justamente o que nos separa do eugenismo absolutista dos nossos dias. A distincção entre a eugenia que aceitamos e o eugenismo que devemos repudiar é que aquella considera o homem como um “homem”, ao passo que este o considera apenas como um animal (ATHAYDE, 21/07/1929, p. 4).

Críticas à eugenia se destacam no trecho, considerando que Tristão de Athayde, no caso Alceu Amoroso Lima representava a intelectualidade cristã conservadora. Mais uma vez, compreende-se o jogo de interesses particulares do dono, dos redatores e das intencionalidades que circundavam o periódico, uma situação que estava para além do escrito. Inclusive, o líder católico ao longo de sua trajetória provocou uma série de embates à respeito de seus posiocinamentos, causando atritos na própria redação de *O Jornal* (MORAIS, 1994).

Nessa direção, a eugenia ameaçava os princípios católicos, no sentido de se instalar como uma “religião”, como destacou Tristão de Athayde, mas para além disso, sua discussão abrangia o casamento, o divórcio, a educação sexual e a esterilização, questões que de certa maneira fomentavam o debate cristão católico.

Algumas considerações

O trabalho partiu das reflexões articuladas ao término da defesa de dissertação. Buscou-se trazer um levantamento dos periódicos que noticiaram a realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, ocorrido entre junho e julho de 1929, na cidade do Rio de Janeiro, então capital Federal. Para isso, apresentou-se um quadro, elaborado a partir de pesquisas na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional com os principais periódicos e as ocorrências encontradas com a palavra-chave “Congresso de Eugenia”. É possível compreender que os maiores jornais do país, considerando que a maioria deles se concentrava na cidade do Rio de Janeiro, publicaram sobre o certame.

Sobre esse aspecto, *O Jornal* assumiu a preponderância nas ocorrências, permitindo questionar o porquê desse impresso estar na primeira posição. Assim, ao analisá-lo, foi possível extrair que a sua história envolvia sujeitos articulados em distintos espaços, incluindo seu dono, o empresário, político, advogado e jornalista Assis Chateaubriand, o Chatô. Além de uma equipe influente no cenário intelectual brasileiro, como o jornalista Azevedo Amaral e o líder católico Alceu Amoroso Lima, o Tristão de Athayde.


16 De acordo com Dávila (2006), entre os anos de 1907 a 1945, mais de 70 mil pessoas foram esterilizadas nos Estados Unidos, dentre elas, negros(as) e os(as) considerados(as) “débeis mentais”.

O que se percebe é que apesar dos desafios atinentes das políticas governamentais brasileiras, Azevedo Amaral era um defensor da eugenia, crendo que para a sua efetivação seria necessário disseminar uma “mentalidade eugênica”. Por outro lado, Tristão de Athayde, mostrando habilidade em suas palavras, apresentava críticas à eugenia, compreendendo-a como ameaça no campo religioso.

Outros aspectos podem ser suscitados a partir da análise de um periódico, o que permite transitar em sua interpretação para além de fonte, mas também como objeto (LUCA, 2008; BARROS, 2019). O que permanecem são as reticências, que não cessam, possibilitando novos olhares e reflexões.

REFERÊNCIAS

- ATHAYDE, Tristão de. Limites da Eugenia I. **O Jornal**. Rio de Janeiro, 07 jul. 1929, p. 4.
- ATHAYDE, Tristão de. Limites da Eugenia II. **O Jornal**. Rio de Janeiro, 21 jul. 1929, p. 4.
- BARROS, José D’Assunção. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- COUTO, Miguel. Comemoração do 99º aniversário de sua fundação..., **O Paiz**. Rio de Janeiro, 01 jul. 1928. p. 2.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.
- LUCA, Tânia Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MORAIS, Fernando. **Chatô - O Rei do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- MOURA, Victoria Guilherme G. **Pela perfectibilidade da raça: a infância no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.
- O JORNAL. Congresso de Eugenia. Rio de Janeiro, 20 mar. 1929, p. 4.
- SOUZA, Vanderlei Sebastião de. **A Política Biológica como Projeto: a “Eugenia Negativa” e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl (1917-1932)**. 220f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências da Saúde), Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/6134> Acesso em 10 set. 2021.
- SOUZA, Vanderlei Sebastião de et al. Arquivo de Antropologia Física do Museu Nacional: fontes para a história da eugenia no Brasil. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 763-777, Sept. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2021.
- STEPAN, Nancy L **A Hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.



**Políticas, Direitos e
Desigualdades,
Resistência e Criação**

POSSÍVEIS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INCLUSÃO DIGITAL EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES

Adam Alfred de Oliveira
Arthur Vianna Ferreira

1 Introdução

Esta pesquisa — ainda em vias de desenvolvimento — tem por objetivo compreender as prováveis representações sociais dos educadores que atuam nas áreas de tecnologia digital, em relação aos seus educandos oriundos das camadas empobrecidas da população. A pesquisa está sendo realizada no Espaço Nova Geração, uma parceria entre a Prefeitura de Niterói e a ONG VIVA RIO, na oficina Tecnologia e Inovação, situada em dois endereços: Espaço Nova Geração do Fonseca, Travessa Matos, 16 – (CIEP Anísio Teixeira); e Espaço Nova Geração do Cantagalo, Estrada Francisco da Cruz Nunes, 339 – (CIEP Esther Botelho).

Mas qual seria a relevância de se estudar as prováveis representações dos educadores sociais que atuam na área das tecnologias digitais ante a populações hipossuficientes? As transformações sociais geradas pela cibercultura criaram um novo paradigma social. Além da exclusão social e econômica, a exclusão digital também se apresenta como uma realidade a ser debatida. Esta exclusão não está necessariamente ligada ao acesso às tecnologias da informação e comunicação (SORJ, 2003), mas à gestão das informações e o que se pode obter delas enquanto potencialidades, ou seja, como práticas de luta, emancipação, liberdade e de mudança. Segundo Sorj (2003), estes aspectos acabam sendo oriundos da própria exclusão e das vulnerabilidades impostas às populações empobrecidas. Portanto, é preciso ter a consciência de que somente o acesso à tecnologia não implica em inclusão digital. Contudo, o que pretendemos debater e propor é a alfabetização/letramento digital, que envolve saber gerir a informação, de forma que a subjetividade do indivíduo não seja passivamente moldada, onde através de um trabalho educacional reflexivo, os sujeitos possam construir a capacidade crítica para seleção, apreensão e compreensão das informações que circulam pelos ambientes digitais.

Toda inovação tecnológica de relevância é apropriada rapidamente pelas camadas socialmente abastadas, aumentando a desigualdade entre classes. Assim, a busca pela inclusão digital não se configura como uma tentativa de extinção da desigualdade, mas como forma de mudança da sociedade.

Desta forma, no caminho da pesquisa pretendemos conhecer e compreender as possíveis representações sociais dos educadores que atuam com as camadas empobrecidas da população em relação ao educando pobre. Por mais que uma instituição possua vultuosos recursos, alunos sedentos de saberes e tecnologias digitais de ponta, não seria suficiente para um projeto emancipatório de educação, se as representações sociais dos docentes não favorecessem uma relação de ensino-aprendizagem, ou seja, que não contribuísse com o desenvolvimento integral das potencialidades de seus educandos.

Muito tem se discutindo sobre a inserção das tecnologias digitais em escolas como enfrentamento a exclusão digital. Mesmo com tantos investimentos, ainda se configura como precária a inserção das tecnologias nos espaços escolares (PADILHA; ABRAN-

CHES, 2010). Para ampliar este entendimento, uma pesquisa realizada pelo Cetic.br¹, nos apresenta que a maior parte dos estudantes não tem acesso a computadores em casa, mas mesmo assim fazem uso de dispositivos móveis para acessar a internet. Da mesma forma, uma pesquisa do movimento “Todos pela Educação” apresenta que 2/3 das escolas não possuem equipamentos suficientes para atender o alunado.

Ante esse quadro, percebemos que as instituições não escolares podem ser fundamentais em um processo de inclusão digital sob uma ótica da Pedagogia Social. Para Ferreira (2018, p. 2), a educação não escolar “é aquela feita pela escolha livre ou pelas necessidades dos indivíduos e de seus grupos sociais para uma convivência que produza sentido no tempo-espaço histórico”. Segundo o professor, estes espaços educacionais, fora da sala de aula, só produzem sentido a partir daqueles que a compõem cotidianamente, através de suas experiências, saberes, representações e práticas sociais. Assim sendo, sobre estas dinâmicas sociais e educacionais não escolares é que se alinham as teorias da Pedagogia Social.

Neste escopo, compreendemos que a ação docente nos espaços não escolares não deve ser realizada por indivíduos apenas dotados de “boa vontade”. São necessários profissionais formados, e capacitados para esta função. E para os atuantes com as tecnologias digitais, sua prática não deve ser resumida aos preceitos técnicos e operacionais, mas também, na construção de caminhos de solidariedade como profissionais éticos e comprometidos com a transformação social. Neste sentido, compreender as representações sociais destes profissionais ante as populações hipossuficientes torna-se condição *sine qua non* se o objetivo maior de um trabalho realizado em tecnologias é a inclusão digital como prerrogativa para uma transformação e emancipação social.

2 Metodologia de trabalho

Alguns são os referenciais teórico-metodológicos que nos auxiliam a compreender a pesquisa que estamos empreendendo. Em primeira análise cabe apresentar o campo da Pedagogia Social.

Segundo Caliman (2011, p. 494) a Pedagogia Social seria:

... uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sócio pedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais.

Desta forma, os profissionais atuam como “técnicos de ‘intervenção’, uma expressão que, contrariando as lógicas assistencialistas, remete para os lugares de relação concreta com o outro” (BAPTISTA, 2017) desenvolvendo ações que busquem os mais diferenciados contextos de formação em uma conjuntura de solidariedade social. Assim, enquadradas na educação não escolar — e que não se contrapõe e muito menos suplanta a educação escolar, mas sim andam juntas — estas instituições partem de um processo educacional que não está necessariamente ligado ao sistema de ensino regular, mas atua por uma sociedade mais justa, democrática e participativa.

Este encontro entre educador e educando e o acolhimento produzido nas relações devem ser oriundos da *hospitalidade* que, segundo Baptista (2017, p. 20) são: “uma forma

1 Instituição ligada a UNESCO que pesquisa o desenvolvimento das tecnologias digitais na educação.

positiva de interação humana, marcada pelo espírito de dádiva e respeito em relação ao outro. No fundo, é o espírito que sustenta o núcleo axiológico da Pedagogia Social, configurando a sua identidade epistemo-antropológica.” portanto, a Pedagogia Social nos fornece um lastro, ou seja, um possível caminho de condições para que uma educação não escolar possa ser desenvolvida e construída, objetivando a emancipação e a transformação social.

Concomitantemente, nos apoiamos na Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Serge Moscovici (1978), um ramo dentro da Psicologia Social. As RS são definidas como um conhecimento que parte do senso comum, estruturam uma realidade e, de certa maneira, influenciam o meio social. Esta teoria surge como uma crítica às representações coletivas desenvolvida por Durkheim. Para Moscovici as “representações são construídas e adquiridas ao mesmo tempo. Logo, elas não podem ser concebidas como algo estático e preestabelecido como as representações coletivas remarcavam em seus conceitos” (FERREIRA, 2012, p. 131).

Portanto, ao construir representações, os indivíduos não constroem suas próprias concepções sobre um objeto, algo ou alguém, mas são produzidas elaboradas e transmitidas das mais variadas fontes, misturando a classe geral de ideias e crenças às experiências individuais da realidade ao qual está inserido. (FERREIRA, 2012, p. 131).

Este entendimento gera uma imagem, um modelo mental que não se distancia das opiniões e percepções do indivíduo, mas parte de um meio social e o retroalimenta.

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns (MOSCOVICI, 1978, p. 25)

Além dos estudos das TRS de Moscovici, também nos embasamos nas contribuições de Denise Jodelet e na abordagem societal de Willem Doise.

Segundo Doise, as representações sociais não estão dissociadas dos grupos sociais ao qual os indivíduos estão inseridos, ou seja, a estratificação dos sujeitos na sociedade pode definir as suas representações (FERREIRA, 2012, p. 136).

Neste sentido, reiteramos, a compreensão de onde os educadores sociais estão partindo e suas representações — que podem ser sociais — em relação ao educando pobre é de fundamental importância se temos como objetivo a inclusão tanto digital enquanto social.

Além destes pensadores, também teremos como marco seminal as contribuições de Pierre Lévy e Manuel Castells sobre cibercultura.

Para Lévy, o surgimento da cibercultura² e os novos paradigmas sociais, econômicos, culturais e educacionais impostos às sociedades, a tecnologia digital —em toda a sua amplitude de aplicativos, dispositivos, softwares, conectividade, automatismo etc. — afeta e reconfigura relações, impressões e a forma de se ver e de se estar no mundo (LÉVY, 2007). Assim, esta nova configuração social, permeada pelas tecnologias digitais, pode desencadear em novas exclusões.

Para o pensador, os meios telemáticos, principalmente a internet, são um novo caminho para se obter informações, mas a sua operacionalidade pode ser prejudicada por aque-

2 ‘Cibercultura’ seria o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (LÉVY, 2007. p.17).

les que não dispõem dos conhecimentos básicos de operacionalização. Logo, o filósofo destaca: “é como se explorássemos um grande mapa sem nunca pudermos desdobrá-lo, sempre através de pedaços minúsculos” (LÉVY, 1993, p.37).

Desta forma, o pensador reconhece a possibilidade da existência de uma exclusão gerada pela disseminação das tecnologias digitais quando afirma que “cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. Não havia iletrados antes da invenção da escrita” (LÉVY, 2007, p.242). Assim, as populações excluídas social e economicamente enfrentam um outro desafio: A exclusão digital.

E por fim, para nos auxiliar na obtenção e na análise de dados, lançaremos mão das entrevistas semiestruturadas como instrumentos de pesquisa — buscando as possíveis representações sociais de pobreza e inclusão a partir das análises retórico-filosóficas de Aristóteles (2015), como apresentada por Ferreira (2012) a partir dos trabalhos de Olivier Reboul (2004) e Tarso Mazzotti (2003).

Da mesma forma, a construção dos diários de campo, farão parte desta metodologia de pesquisa, e sua análise terá como base a fenomenologia de Edmund Husserl (2000) a partir das vivências extraídas do campo.

3 Desenvolvimento

Entendemos que é no cerne do ato docente que está a relação entre professores/educadores e seus alunos. Tal como Paulo Freire nos assegura, esta construção dialógica, promovida pelos educadores, está imbuída de intensa responsabilidade desenvolvida enquanto emancipação e prática de liberdade (FREIRE, 2004). Esta reflexão é de extrema relevância, ainda mais na atuação de docentes frente às populações menos favorecidas, excluídas a nível social, político e econômico.

Consequentemente, sobre os indivíduos que compõem as classes menos favorecidas incidem diversos fatores econômicos, políticos, históricos e sociais que prejudicam a emancipação, a leitura de mundo, a intervenção positiva e a construção das possíveis liberdades. Desta forma, a educação, através de um trabalho compromissado de educadores/professores, pode ter um papel de relevância na reversão deste quadro.

Nesse sentido, é de se questionar a real interferência de um educador em um processo de inclusão e exclusão. Desdobramentos desse questionamento podem ser encontrados sob as mais variadas óticas e sob a égide das mais diversas teorias educacionais e de campos do conhecimento. Sendo assim, percebemos que a visão de mundo, anseios, entendimentos e preconceitos de um ou de vários educadores podem ser estudados e compreendidos através do campo das RS em relação aos alunos pertencentes das camadas empobrecidas.

Em um mundo permeado peça cibercultura e os novos paradigmas sociais a ela atrelados, como surgimento da Internet 4.0³ e seus impactos na produção (Indústria 4.0), assim como a entrada maciça de robôs operados por inteligência artificial (VALENTE, 2018) e as tentativas de se acompanhar estas mudanças na educação (Educação 4.0), percebe-se uma profunda mudança, um cenário complexo e desafiador. “Se as pessoas não estiverem preparadas para lidar com essa complexidade elas terão muita dificuldade para navegar no mar de informações e de novas situações que estão surgindo” (VALENTE, 2018. p.18).

3 Transformação do sistema mundial de computadores como um grande sistema operacional, dinâmico, permeado pela inteligência artificial operando para promover, propor ou auxiliar tomadas de decisão.

Logo, um educador que atua com tecnologias e suas interfaces encara um duplo desafio quando leciona para discentes de populações empobrecidas, assim excluídas dos meios econômicos e dos meios digitais. Por conseguinte, o papel do profissional de educação que atue com as TDICs, na perspectiva da inclusão digital, é de dupla responsabilidade. Por este prisma, pesquisar as representações sociais pode contribuir significativamente para a importante tarefa da inclusão.

Portanto, compreender as representações sociais dos educadores de instituições não escolares, ante alunos advindos de camadas empobrecidas da população e como essa interação desenvolve processos de inclusão/exclusão digital pode se constituir enquanto parte fundamental para a elaboração de novos entendimentos de inclusão e para possíveis políticas em educação que visam a emancipação e práticas de liberdade.

4 Considerações finais

Considerando que a contemporaneidade é indissociável do mundo digital, compreender quais as representações sociais dos educadores em relação aos educandos originários de camadas empobrecidas, se coloca como fator significativo para o entendimento dos fazeres pedagógicos e seus múltiplos impactos nos processos de inclusão digital. As representações sociais refletem uma construção social imagética coletiva que precisa ser investigada para que se compreenda de que forma favorecem ou atrapalham o processo de exclusão/inclusão digital através das ações docentes. Se faz necessário compreender em que medida as representações sociais não emancipatórias podem atrapalhar, quando não impedir, uma relação dialógica, de forma que o processo educacional possa ser falho ou mesmo interrompido.

Desta forma, pesquisar as possíveis representações sociais de pobreza em educadores que atuam nas áreas das tecnologias digitais, ante às populações economicamente desprivilegiadas, podem nos auxiliar a compreender o campo relativo as dinâmicas de inclusão/exclusão que podem advir destas representações, principalmente daqueles profissionais que buscam em sua premissa a educação como sinônimo de inclusão e emancipação, contribuindo para a construção de uma sociedade que objetiva diminuir os seus históricos abismos sociais.

Importante lembrar que o trabalho está em pleno andamento, onde será desdobrado, posteriormente, em artigos e produções que visam a ampliação dos conhecimentos adquiridos.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de SP, 2015.

BATISTA, I. Investigar em pedagogia social: razões, oportunidades e desafios. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 18-25, jan./abr. 2017. Disponível em: https://socializandopedagogias.files.wordpress.com/2020/07/artigobaptista_1_pedagogia-social.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021

CALIMAN, G. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v. 58, pp. 485-503, 2011. Disponível em: < <https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/05/caliman-2011-pedagogia-social-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CETIC.BR. **Pesquisa TIC Educação 2019**. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf Acesso em: 07 out. 2020.

FERREIRA, A. V. (org.) **Dentro e fora da sala de aula?** Lugar da pedagogia social. Curitiba: CRV, 2018.

FERREIRA, A. V.. **Representações Sociais e Identidade Profissional**: práticas educativas com camadas empobrecidas. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.o

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LÉVY, P.. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 2007.

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. *In*: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, M. C. da S. (org.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, pp. 89-102, 2003.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

NITERÓI. Espaço Nova Geração. Pacto contra a Violência. [S.l.: s.n.] Disponível em: <http://pacto-contraaviolencia.niteroi.rj.gov.br/projetos-de-prevencao/espaco-nova-geracao/> Acesso em: 08 out. 2020.

PADILHA, M. A. S; ABRANCHES, S. P. **Pesquisando e aprendendo sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação como recurso didático-pedagógico para o ensino nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio**. Relatório de Projeto de Extensão. PROEXT: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SORJ, B. **brasil@povo.com**: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília, DF: Unesco, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia em sala de aula?** [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/tecnologia/assets/downloads/apresentacao.pdf?1509395615363881000>. Acesso em: 07 out. 2020.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. *In*: VALENTE, J.A; FREIRE F.M.P; ARANTES, F.L. (org). **Tecnologia e educação** [recurso eletrônico]: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018.

O ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA E INDÍGENA AOS ESPAÇOS DE ESCOLARIZAÇÃO E O CARÁTER EDUCATIVO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Adrielle Lisboa
Martinha Mendonça

Introdução

As desigualdades sociais presente na sociedade brasileira que colocam a população negra e indígena em vulnerabilidade social, econômica e cultural, são resquícios de sua colonização há 521 anos e de um país que, em quase 400 anos viveu sob um regime escravocrata. Cabe assinalar que o Brasil foi o último país da América do Sul a abolir formalmente a escravidão, organização econômica baseada na exploração da força do trabalho de pessoas negras e indígenas pautada na ideia de uma superioridade racial. O Racismo foi e é, portanto, base fundamental na estrutura da sociedade brasileira, já que *raça* continua sendo um marcador determinante na formação e na manutenção das disparidades socioeconômicas em nosso país, perpetuando o preconceito racial e revelando a cada dia a existência de um sistema social racista que não somente reproduz, mas, produz as desigualdades com base em marcadores corpóreos como cor de pele, textura do cabelo entre outros (GOMES, 2016; MUNANGA, 2016).

Diante disso, temos uma sociedade que se nega a admitir e reconhecer que os “esfarapados” – indígenas, pessoas negras, camponeses, pobres, favelados etc. – são sujeitos de direito e que, como aponta Freire, (2014), através da educação e da práxis esses sujeitos podem reconhecer seu lugar social como oprimido e passar a perceber a necessidade do seu engajamento nas lutas junto aos movimentos sociais, para tomar posse da sua condição negada de sujeito histórico de direito. Tendo em vista que uma educação libertadora produz uma sociedade em processo de libertação (ARROYO, 2012), os movimentos sociais tornam-se ferramentas de conscientização capazes de alterar a relação de forças entre oprimidos e opressores.

Neste sentido, é preciso refutar os discursos meritocráticos – ingênuos quando reproduzidos pelos oprimidos ou de defesa da manutenção do *status quo*, quando feito pela classe dominante – que defendem que a pouca mobilidade social, especialmente por parte de setores da população negra e indígena, imputando ao indivíduo a reponsabilidade sobre esses fracassos com narrativas como: falta de vontade, pouca inteligência e/ou preguiça para “correr atrás” no acesso a direitos e conquistar cidadania. Essas narrativas encobrem o verdadeiro problema que é a estrutura racista que impede a igualdade de oportunidades. No entanto, podemos verificar na historiografia brasileira que setores diversos dos movimentos sociais e populares, especialmente os movimentos negros e indígenas sempre estiveram na linha de frente das lutas e táticas para romper com ciclos de exclusão através da educação popular.

Os Movimentos Sociais Negros e indígenas pelo direito à educação: nossos passos vêm de longe

No Brasil, os movimentos de educação popular nascem no final dos anos 1950, articulados aos movimentos sociais da época. Considerados coletivos formados por diferentes

grupos e tendo como pano de fundo a solidariedade entre iguais - diferentemente das ações com concepções assistencialistas e despolitizadas - se articulam de acordo com as demandas e necessidades sociais em escala local ou mais ampla. Muitos desses movimentos se configuram em pequenos bairros e se difundem por todo o país, se fortalecendo na junção com outros movimentos.

No entanto, muitos intelectuais negros, já se organizavam através de movimentos de educação para a inserção da população negra na sociedade no pós-abolição, é o exemplo da Frente Negra Brasileira – FNB¹, que em 1931 tornou-se a mais importante experiência de organização política de pessoas negras no Brasil em defesa da educação. A partir do Departamento de Instrução a FNB propagava a educação como arma principal de combate ao preconceito, se organizando em torno de projetos, jurídico-social, de saúde, imprensa, propaganda, cultura produzindo seu próprio jornal: “A voz da Raça”. Através deste mecanismo de imprensa, chamava a população negra para seus projetos de educação, convocando os adultos para matricularem seus filhos nas escolas formais ou nos projetos da própria FNB, que possuía curso ginásial para todos os públicos, de crianças a adultos, com o intuito de combater o analfabetismo entre a população negra, (DOMINGUES, 2016).

A FNB foi um símbolo da luta organizada da população negra pelo direito à educação, além de ter sido por si só uma experiência de educação popular na qual mulheres negras, professoras da Frente Negra, foram as precursoras na crítica aos preconceitos evidentes nos conteúdos curriculares. Nesta perspectiva, podemos perceber que as conquistas, em especial a inserção da população negra na escola básica e nas universidades, conquistadas nos governos de Lula/Dilma, como a Lei nº 12.711/12, conhecida como a Lei de Cotas, são consequências de um passado de lutas e resistências daqueles/as que buscaram incessantemente a inclusão de negras/os na sociedade, pelo direito à cidadania.

A educação desde o pós-abolição se tornou prioritária para os movimentos negros, tendo em vista que o “analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho,” (GOMES, 2017, p.29). O papel da FNB nas lutas no campo educacional foi fundamental ao possibilitar

[...] a inserção condigna de alguns negros na sociedade e ao mesmo tempo, contribuíram para o acúmulo de forças do movimento social que procurou sensibilizar o Estado e a sociedade civil, da importância de construção de ordem étnico-racial mais justa e igualitária no país. [...] sua experiência histórica constitui um capítulo de resistência da população negra ante sua exclusão ou inclusão marginal) no sistema de ensino das primeiras décadas do período republicano (DOMINGUES , 2016, p. 359).

Mas, se a FNB teve um caráter político, informativo, recreativo e beneficente (GOMES, 2017), outro importante projeto de trabalho, no campo da educação, voltado para a população negra foi a construção do Teatro Experimental do Negro – TEN, em 1944, quando o intelectual negro e idealizador, Abdias Nascimento (1914 -2011), preocupado com a valorização social do negro e da cultura afro-brasileira, propôs ações por meio da combinação educação e da arte².

1 A FNB nasceu como movimento, mas, em 1936 se tornou partido político mantendo sua sigla e sendo extinto em 1937 quando Getúlio Vargas assinou um decreto em que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos.

2 Teatro Experimental do Negro. In.: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399330/teatro-experimental-do-negro>> Acesso em 24/08/2019

As peças teatrais do TEN foram seu principal material pedagógico, tendo em vista que oferecia alfabetização para os atores e atrizes que tinham dificuldades para decorar seus textos. Nilma Lino Gomes (2017) relata que as/os primeiras/os atores e atrizes do teatro eram empregadas domésticas, operárias/os, faveladas/os sem profissão entre outras/os. Neste contexto, o TEN apresentava um Programa Político em seu jornal impresso chamado Quilombo, (1948 -1950), onde já trazia a reivindicação “admissão subvencionada a negros nas instituições de ensino secundário e universitário” (GOMES, 2017, p.31). Sendo o TEN e Abdias Nascimento precursores na luta pela construção da identidade negra positiva com representação e visibilidade na cultura artística como um todo, na busca pela inclusão dos atores negros no mercado de trabalho em uma época na qual atores brancos fazendo “Black face” era prática comum.

O movimento indígena brasileiro toma visibilidade a partir da década de 1980, no auge dos movimentos sociais pós-ditadura a partir da organização de jovens estudantes indígenas de diferentes povos com importante atuação em suas comunidades com o apoio forte dos setores progressivos da Igreja Católica, que já havia na década de 1970 organizado os primeiros encontros de lideranças indígenas no Brasil. Se caracterizou em duas direções que se colocava para formação de referências e novas políticas que dessem continuidade a luta e outra que ia num caminho de tensionar debates e formação que educasse a sociedade brasileira para um reconhecimento da diversidade dos povos originários no Brasil.

uma que levou inclusive a também se tornou ‘um instrumento legítimo na defesa dos direitos indígenas, estruturado em processo de autoformação e servindo também, em outra vertente desse mesmo caráter educativo, para mudar o olhar da sociedade brasileira, e mesmo do Estado, sobre os povos indígenas’ (MUNDURUKU, 2012, p. 12), Esses dois exemplos de processos educativos nos mostram que a população negra e indígena, brasileira, não esteve alheia aos processos educativos formais e não formais. Suas inserções tiveram a educação como um eixo de suas lutas por direitos, construindo as bases para o acesso e permanência ao ensino de qualidade, ainda que apesar das ações afirmativas, continue marcada por diferenças raciais importantes (MENDONÇA, 2021). Além de servir como inspiração para outros movimentos sociais, por sua capacidade de organização, de produção intelectual e acadêmica e da diversidade de campos de atuação para a prática pedagógica.

A partir de pesquisas realizadas pelo IBGE, (2010) nota-se que a proporção de negros é maior na faixa de analfabetismo da população brasileira. Os dados indicam que pessoas declaradas negras e pardas representam 9,1% dos analfabetos, 3,9% são a porcentagem de brancos que vivem na mesma situação educacional. No caso da população indígena, no âmbito educacional, o enfrentamento se dá, de forma ampla, em duas vertentes: no acesso a escolas indígenas nos territórios e outra no acesso dos jovens, e adultos, às universidades fora do contexto do território,

Numa sessão intitulada “Dia do Índio” na página do Ministério da Educação do dia 19 de abril de 2019, a matéria “MEC trabalha por avanços na educação escolar indígena”³ apresenta alguns dados relevantes e que falam por si só sobre as condições da Educação Escolar Indígena no Brasil, de acordo com a matéria:

Atualmente, 1.029 escolas indígenas não funcionam em prédios escolares;
1.027 escolas indígenas não estão regularizadas por seus sistemas de ensino.

3 Ver em: portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena

Do total de escolas, 1.539 são estaduais distribuídas em 26 unidades federativas. Outras 1.806 são escolas municipais e estão em 203 municípios. Ao todo, 3.288 escolas estão localizadas em área rural e 57 escolas em área urbana. Além disso, 1.970 escolas não possuem água filtrada, 1.076 não possuem energia elétrica e 1.634 escolas não possuem esgoto sanitário. São 3.077 escolas sem biblioteca, 3.083 sem banda larga e 1.546 que não utilizam material didático específico. E, apesar de 2.417 escolas não informar a língua indígena adotada, 3.345 unidades escolares utilizam linguagem indígena. (p.1)

No acesso à universidade as populações indígenas, além de muito preconceito, enfrentam também os entraves de comunicação devido às línguas originárias não serem de conhecimento amplo da população não indígena, levando mais ainda à vivenciarem o preconceito e a discriminação que leva à não garantir de permanência na universidade.

Diante deste panorama, Sales Augusto dos Santos (2014) nos aponta que, para os movimentos sociais negros, a educação formal de qualidade e que ultrapasse os parâmetros eurocêntricos faz parte do presente e de lutas históricas inegociáveis destes movimentos.

[...] podemos dizer, sem exageros, que os movimentos negros empenharam-se desde seus primórdios no reajustamento das políticas educacionais com vistas a realocar, com justiça e dignidade, um contingente que esteve desde sempre marginalizado da vida nacional, exceto como força de trabalho escravo (SANTOS, 2014, p. 16).

Atualmente, considerando os dados da pesquisa “Desigualdades Sociais cor e raça Brasil” (IBGE, 2019), dos 13,5 milhões vivendo em extrema pobreza, 75% fazem parte da população negra. O levantamento nos mostra a desproporcionalidade se considerarmos que pretos e pardos⁴ representam 55,8% dos brasileiros que se declararam pretos ou pardos.

No campo das tecnologias, onde a empiria parece apontar para uma democratização generalizada, os dados apontam que, das pessoas que não tem nenhum acesso à internet mais de 51% são pessoas negras (pretos e pardos) esses dados ficaram mais evidentes no período da Pandemia em 2020/2021 devido ao ensino remoto⁵ que escancarou as desigualdades sociais em diversos campos da vida no Brasil e no mundo.

No que diz respeito à representatividade, em especial na política, pois é o campo das disputas de projetos e ações de representação legal, em 2010, num país de maioria negra, havia somente 10% de deputadas/os federais negras/os e 2 senadores negros dentro de um total de 81 senadores/as (IBGE, 2010), o que corresponde a um índice de 2,46% . Em 2018 esses números cresceram em quase 5% em relação a 2014, segundo dados da própria Câmara de Deputados, por exemplo: das/dos 513 deputadas/os eleitas/os, 375 deputadas/os são brancos, o que equivale a 75% da casa; as/os 104 deputadas/os pardas/os e 21 pretas/os, representam, respectivamente 20,27% e 4,09%, e 2 deputadas/

4 Entende-se quanto a cor parda, que esse termo acaba agregando em sua rubrica pessoas de origens distintas (africanas, indígenas, caboclos, certos tipos de árabes etc., por isso, existe debates em torno da junção dessas categorias, pretos e pardos em uma única categoria negra. Ver em: PAIXÃO, Marcelo & CARVANO, Luis. “A variável Cor ou Raça no interior dos sistemas censitários brasileiros.”, 2008.

5 De acordo com os dados do IBGE, (2019) Cerca de 39,8 milhões de pessoas, a partir de 10 anos de idade não tinham acesso à internet antes da Pandemia. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/no-pre-covid-brasil-tinha-12-mi-de-familias-sem-acesso-a-internet-em-casa/>

os amarela/os com 0,389% e a 1ª deputada indígena eleita⁶ para a Câmara Federal representa 0,19%⁷.

Apesar desse aumento, em todos os dados sobre condição de vida e representatividade política a população negra está em desvantagem. Por isso, a resistência de setores sociais privilegiados pelo não reconhecimento da dívida histórica que o Estado brasileiro tem com a população negra faz com que valores e padrões, construídos historicamente, reforçados e mantidos por interesses da elite dominante, se perpetuem.

Por essa razão, tanto para o acesso a bens e serviços essenciais, bem como para a conquista da representatividade política, o acesso à educação de qualidade torna-se fundamental para que a população negra tenha condições de igualdade na superação das desigualdades sociais a que foi relegada historicamente.

Não se trata de colocar a Educação numa perspectiva *salvadora*, porém, nessa sociedade, depois da família, a escola é a instituição responsável pela socialização de crianças e adolescentes. Apesar das contradições, a Escola formal, pode ser utilizada como instrumento de reivindicações e lutas sociais, apesar de muitas vezes, com seus currículos etnocêntricos servir como reprodutora das ideias da classe dominante. É certo que os movimentos sociais movimentaram as lutas por políticas e ações afirmativas, e foi no bojo da luta pela escola formal, seja da educação básica ou da universidade, que temos conseguido transformar as lutas políticas em ações do Estado.

As políticas de acesso à universidade e aos Institutos Federais de ensino com a Lei 12.711/12 que determina reserva de vagas nas universidades para negros e indígenas, as Leis nº 10.639/04 e Lei nº 11.645/08 que determinam a obrigatoriedade do ensino de História da África, Afro-brasileiros e Indígenas nas instituições de ensino no Brasil sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas na formação do Brasil são mecanismos de visam uma equidade racial e que são frutos das longas lutas dos oprimidos e de suas organizações populares no Brasil que direcionaram e impulsionam novos movimentos de lutas e resistências contra todo tipo de preconceito e discriminação em nossa sociedade.

De todo modo, refutando o lugar social que o imaginário racista nos reserva, o pesquisador negro Sales Augusto dos Santos declara: “[...] os movimentos sociais negros e/ou a população negra brasileira já realizou alguns *inéditos viáveis* na esfera da educação” (SANTOS, 2015, p. 58). Portanto, em uma perspectiva esperançosa, observamos a presença dos ensinamentos de Paulo Freire (2014) na mudança nos perfis dos novos educandos. Afinal, é nítido que os movimentos sociais negros radicalizam as teorias pedagógicas, trazendo os/as subalternizados/as e oprimidos/as como sujeitos da educação, a partir de processos educativos que prezam a solidariedade e um aprendizado permanente de trocas, o que difere da passividade de uma “educação bancária”, historicamente produzida.

Considerações

Em meio a uma pandemia mundial causada pelo coronavírus, que afeta, entre outras coisas, a respiração entendida como direito à vida, como dito anteriormente, a questão da

6 Trata-se de Joênia Wapichana, pertencente ao povo Wapichana, o segundo maior povo do estado de Roraima, da comunidade Truaru da Cabeceira. É formada em Direito desde 1997, pela Universidade Federal de Roraima, atuando em defesa dos direitos indígenas através da assessoria jurídica do conselho Indígena de Roraima - CIR, sendo a primeira advogada.

7 Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/545913-numero-de-deputados-negros-cresce-quase-5/>

luta pelo direito à respiração tem sido muito mais frequente na vida da população negra. É muito simbólico para nós, negros e negras, o grito: “Eu não consigo respirar!”⁸. Somos parte de uma população que se encontra em uma sociedade irrespirável há séculos, vivendo em um país que se estrutura como uma das sociedades mais desiguais do mundo. Portanto, não nos resta dúvidas que esse novo cenário tem posto em pauta a importância histórica dos movimentos sociais nos espaços dos quais o poder público, historicamente, se exime, esquivando-se de suas responsabilidades sociais e como a ação dos movimentos populares tensionam não somente para a presença do Estado nesses lugares, mas, também nos processos de conscientização dos *oprimidos* sobre suas condições de vida, seu papel enquanto sujeito na necessária luta para superação das desigualdades em nosso país.

Por fim, estudar as lutas pelo direito à educação da população negra, tanto no nível de questões macro como microsociológicas, nos parece uma questão central na educação popular e nos movimentos sociais. Sobretudo pelo caráter histórico da Educação Popular, que nasceu e se consolidou articulada aos diferentes movimentos sociais, sempre buscando uma pedagogia de luta como possibilidade de (auto)formação e de afirmação dos sujeitos populares, homens, mulheres, jovens e crianças, como sujeitos políticos, autônomos, solidários e criadores “de mundos no mundo”.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, M. S. (org.). **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores**: outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Cap. Parte 1, p. 30-45.

BRASIL. Censo escolar da educação básica 2018 – **Cadernos de Instruções**. Brasília-DF Junho de 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

DE SOUSA LISBOA, Adrielle Karolyne. **O Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar e a inserção de mulheres negras e de classes populares na universidade pública**: um estudo sobre trajetórias escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro -FFP, Rio de Janeiro, 2021.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “Tempo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. In: DOMINGUES, Petrônio; FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya A. Pombo de (Orgs.). *A História da Educação dos Negros no Brasil*. 2. ed. Niterói, RJ: EDUFF, 2016. p.329 – 362.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

8 Segundo dados da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a população negra morre mais de Covid-19. No caso dos homens negros, são 250 a cada 100 mil habitantes. Entre as mulheres negras, somam-se 140 mortes por 100 mil habitantes. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/negros-morrem-mais-pela-covid-19/> Acesso em: 22 jan. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça**, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 05 Dezembro 2019.

MENDONÇA, Maria Martinha Barbosa. **O acesso de crianças negras ao Colégio Pedro II: O Mutirão CPII Popular problematizando o sorteio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro -FFP, Rio de Janeiro, 2021

MOCHOCOVITCH, Luna Galano. **A escola e a introdução dos cidadãos na vida estatal e na sociedade civil: Os direitos e os deveres**. In: MOCHOCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a escola. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990. p.62 - 65.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

SANTOS, Salles Augusto dos. **Educação um pensamento negro contemporâneo**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

A IMPORTÂNCIA DE UMA FORMAÇÃO ANTIESPECISTA NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE

Ana Luiza Gonçalves Dias Mello

Vivemos em uma sociedade permeada de opressões. Historicamente, grupos de indivíduos têm sofrido todo tipo de violência, justificada por diferenças de gênero, etnia, orientação sexual, religião, espécie... Nas relações dominantes, tais diferenças nos hierarquizam e justificam a exclusão e a supressão de direitos básicos. Atualmente, escolas e universidades têm cada vez mais incorporado a problematização destes temas em suas aulas, no entanto, entre as tantas opressões que precisam ser desnaturalizadas, o especismo¹ acaba muitas vezes se mantendo invisibilizado, tanto na educação básica como na formação de professores.

Sim, o especismo é uma opressão. As relações dominantes que estabelecemos com os outros animais se encaixam perfeitamente nas definições de opressão do dicionário Michaelis (2021): “Dominar com autoritarismo e violência; tiranizar, violentar”; “Causar aflição, tormento, afligir, atormentar”; “Causar tristeza e melancolia; deprimir”. É exatamente o que acontece nos galpões das criações de frangos, patos, porcos, vacas, perus, nos biotérios de empresas e universidades, nos zoológicos, gaiolas e aquários, nos pastos e estábulos, nas correntes dos quintais, nos haras de hipismo... Assim como na história da escravidão de humanos, tornados objetos de propriedade, os animais não humanos são tratados como não dignos do direito à vida, à liberdade e às opções que seriam próprias de sua natureza animal específica. São desconsiderados quanto as suas subjetividades, afetos ou interesses, submetidos a toda sorte de violência para atender objetivos humanos. Animais domesticados têm suas vidas condicionadas a quem os “possui”. Já os silvestres são tidos como “objetos naturais”. Entretanto, como nos lembra Sônia Felipe (2014), animais não são elementos da paisagem, nem meras peças que garantem equilíbrio aos ecossistemas. São indivíduos singulares, únicos. Animais não são apenas quimicamente sensíveis às variações de temperatura, umidade, luz, ar e nutrientes, como são as plantas (CHAMOVITZ, 2012). Animais vertebrados (e alguns invertebrados) são seres sencientes, são constituídos do aparato neuromental, assim como nós humanos, para a experiência da dor e do prazer e para as emoções positivas e negativas (FELIPE, 2014). E se um ser sofre, não há qualquer justificativa ética para impor-lhe sofrimento.

Neste trabalho, a ética é tomada como um processo. Ela afirma um modo de viver. Segundo Agamben (2011), ética não significa obedecer a um dever, como preconiza o modelo kantiano, significa pôr-se em jogo no presente - com aquilo que se pensa, que se diz, que se crê. São práticas de si, práticas de liberdade (FOUCAULT, 2004). Assim, minha ética não trabalha por regras morais ou princípios definidos a priori, mas se orienta por um profundo desejo de não desrespeitar a existência do outro, causar-lhe sofrimento ou limitar a sua potência de vida (MELLO, 2018). Observando e problematizando o modelo de sociedade que mantemos, é possível perceber como certos grupos de indivíduos estão

¹ Especismo, termo criado por Richard D. Ryder nos anos 70, pode ser definido como o preconceito ou atitude tendenciosa de alguém a favor dos interesses de membros de sua própria espécie e contra o de outras, similar ao racismo e ao machismo, onde os interesses de um indivíduo não contam moralmente, ou contam com menor importância, somente pelo fato dele pertencer a um determinado grupo, no caso, a outra espécie biológica. Expressa a tendência da humanidade se considerar não apenas como uma espécie superior, mas como a única com direitos legítimos a viver e a se desenvolver, de modo que todos os outros seres devem servir aos seus propósitos e interesses, justificando sua exploração e morte.

mais vulneráveis a práticas de abuso e exploração, entre eles, os animais não-humanos. Justificadas pelo especismo, mantido e ensinado pelas mais diversas instituições, entre elas, a escola e a Universidade.

Na escola, outras espécies se fazem presentes desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. O tema “animais” é um dos mais corriqueiros na Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental. Ele ganha destaque pela presença e frequência nos trabalhos, atividades, desenhos, vídeos, músicas, murais, na decoração da sala... Mas o que é ensinado sobre os animais? O que estamos falando para essas crianças sobre os seres com quem nos relacionamos cotidianamente, com quem partilhamos nosso planeta e nossa finitude?

Antes mesmo de serem alfabetizadas, com a entrada para a escola básica, as crianças começam a aprender relações teóricas sobre os animais e a como classificá-los. “Quais os animais que têm o corpo coberto de pelos? E de penas? E de escamas?”; “Quais animais têm ossos e quais não têm?”; “Quais vivem na fazenda? E na selva?”. Essas classificações vão sendo aprofundadas nas séries seguintes, formando os consagrados grupos vertebrados/invertebrados, mamíferos/aves/répteis/anfíbios/peixes, domésticos/selvagens etc. (MELLO, 2019). Dessa forma, de maneira geral, durante toda a educação básica, o que ensinamos sobre os animais parece se resumir a características que nos ajudam a classificá-los, além de algumas relações ecológicas. Ou seja, o estudo dos animais em todo período escolar é baseado em classificações e seus critérios.

Uma outra classificação, uma das mais claramente especistas, e que até hoje é ensinada na escola (mesmo que não a tenha encontrado nos livros didáticos atuais): a divisão dos animais em úteis e nocivos. Animais “úteis” seriam aqueles que podem ser utilizados na alimentação, vestuário, transporte etc e “nocivos” são aqueles que devemos evitar ou combater, porque transmitem doenças, causam prejuízos (MELLO, 2021).

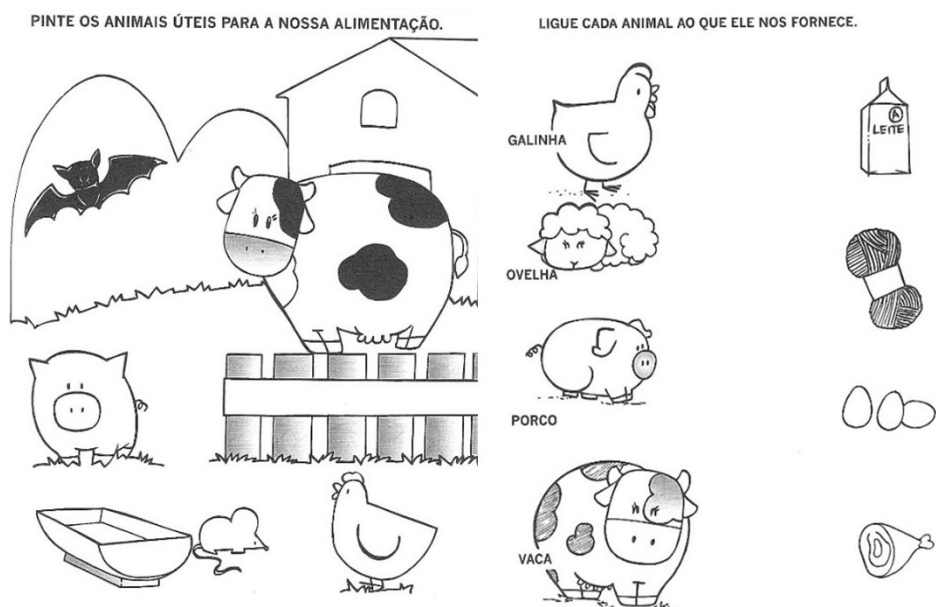


Fig. 20: “O que eles nos fornecem?”
Fonte: www.ensinar-aprender.com.br

Através destas simpáticas atividades, o carnismo e outras formas de dominação consagradas pela tradição, como o uso dos animais para o transporte, para vestuário, para

entretenimento, entre outras, são colocadas como normais e naturais. É importante notar que os animais são apresentados sempre com desenhos fofos, quase sempre sorrindo e contentes, relacionados diretamente com o “produto fornecido”, mesmo que uma parte de seu corpo morto. Todo o processo de criação, manejo e abate é omitido, mas o “produto” é reafirmado. Como se fosse uma condição natural dos animais “nos fornecer” carne, leite, ovos... Até a palavra utilizada, “fornecer”, remete a ideia de que eles naturalmente nos dão tais produtos, talvez em gratidão por termos alimentado e “cuidado” deles. Seus “produtos” não são dados, são seus corpos mortos, mutilados, a secreção que produzem para seus filhos, assim como seus óvulos... Nós os fazemos nascer, os submetemos a toda uma vida triste e agonizante, para obter os tais produtos. Consumimos os produtos sem tomar qualquer conhecimento dos processos que os geram. O leite, por exemplo, tão romantizado, lido como puro e saudável, matéria prima de tantos produtos, desde sofisticados queijos, passando pelo doce de leite, leite condensado, sorvetes e tudo que a nossa imaginação nada empática permitiu desenvolver a partir da secreção que uma fêmea gera para seu filho recém parido. Com o apoio da escola, como evidencio em trabalhos anteriores (MELLO, 2015, 2020, 2021), acreditamos que a vaca é praticamente uma máquina orgânica de produzir leite, acreditamos que ela ‘naturalmente’ produz mais leite que seu filhote consegue tomar, logo podemos usar essa ‘sobra’. Para uma vaca se tornar lactante, antes ela precisa estar gestante e para isso, na indústria do leite, mesmo em pequenos e médios produtores, ela é inseminada. Os bois são bovinos castrados e os touros (bovinos não castrados) são considerados de difícil manejo. Logo, a vida deles também é um ensaio de onde a perversidade humana pode chegar. Em geral, os touros vivem confinados e, periodicamente, têm o esperma retirado através de uma vagina artificial ou um eletroejaculador, cujos eletrodos são inseridos no reto do animal (preso nos troncos de contenção), administrando choques de maneira pulsátil a fim de induzir a ejaculação. Para uma vaca ser inseminada, ela é penetrada por um braço humano pela vagina e pelo reto, para adequado posicionamento do sêmen. Essa inseminação é realizada a partir de 45 dias após um parto. Ou seja, menos de 2 meses após parir seu filhote, a vaca volta a se tornar gestante, para garantir a continuidade da produção de leite. Durante toda a vida, muitas dessas fêmeas não veem o sol, nem nunca pisaram na grama, não podem caminhar, só vivem presas, sendo violadas. Após um intenso momento, do parto e do contato com seu filhote, são separadas dele, possivelmente dentro das primeiras 24 horas. Uma vaca pode berrar incessantemente por dias ao ser separada de seu filhote. Que, se for macho, será descartado nos primeiros dias de vida ou seguirá para engorda e corte, sendo abatido ainda filhote. Muitas vezes com requintadas técnicas de crueldade, como na produção da carne de vitela, onde os bezerras vivem confinados, sem poder se mexer, para garantir a maciez da carne. Se for fêmea, terá o mesmo destino triste da mãe. Tudo isso para que? Para que humanos bebam o leite que uma mãe produz para o seu filho. Condenamos milhares de seres sencientes a uma vida de exploração e sofrimento constantes. Como continuamos a naturalizar uma prática tão bárbara? Como a Universidade, em especial o campo de formação de professoras(es), se exclui desse debate? Como nada disso é questionado, pelo contrário, continuamos a reproduzir tais tradições fascistas, mesmo nos meios acadêmicos, que se supõe espaços de desconstrução das opressões?

Com efeito, o que vemos na escola básica é a professora ensinando que a “vaca fornece o leite”, correlacionando-o à imagens de vaquinhas felizes e sorridentes. Todo o processo é omitido, todos os sentimentos e necessidades do animal desconsiderados, todos os outros seres envolvidos (bezerro, touro, boi, trabalhadores) são invisibilizados.

E tal ideia não é veiculada somente na escola, ela é reproduzida, na mídia, na literatura, nas artes, habita o senso comum, alimentada por diversas instituições. O quanto elas se fazem presentes na Universidade, em especial no campo de formação de professoras? Que interesses estão por traz de garantir a invisibilização do sofrimento dos animais? Como nossas subjetividades são capturadas por lógicas especistas hegemônicas, que supervalorizam a nossa própria espécie em nome da exploração de todas as outras? O quanto nos paralisa ter que repensar nossos hábitos mais arraigados? E admitir nossa ignorância? Nossa permissividade? Nossos fascismos?

Em uma perspectiva antiespecista, entendemos que animais não devem nascer, viver ou morrer para atender interesses humanos. Animais não humanos também são sujeitos de suas vidas, têm seus interesses, seus afetos. Não podem ser reduzidos a objetos de propriedade, tampouco a elementos naturais ou meras partes do ecossistema. São indivíduos sencientes únicos, assim como nós somos. É preciso problematizar esse tipo de classificação e produzir alternativas que evidenciem as outras espécies não como meros elementos do ecossistema ou da cadeia de produção, mas como conjuntos de indivíduos únicos, cheios de singularidades, subjetividades, particularidades, vontades, afinidades e afetos.

Para isso, em nossas aulas, podemos falar dos animais não atrelados às suas representações utilitárias, mas trazendo a potência de cada ser e espécie, sua etologia e modos de viver. Tanto a escola quanto a formação de professoras deviam destinar um tempo a fim de conhecer mais sobre os seres com quem dividimos o planeta, nossa vulnerabilidade e finitude, e não só isso, os quais fazemos nascer e morrer ao nosso bel prazer. E além de conhecer mais sobre os animais em si, problematizar as relações que estabelecemos com eles. A formação inventiva “busca problematizar práticas e discursos hegemônicos para engendrar uma posição afirmativa que tome a formação como uma produção de subjetividade” (DIAS et al., 2018, p. 950). Nas conversas e aulas, o exercício é o de colocar a atenção no presente para des-formar, mais do que formar (DIAS; RODRIGUES, 2019). Produzir espaços-tempo, mesmo que pequenos, que possam dar lugar a uma experiência de problematização. Desde já é possível dizer que se há um princípio de uma formação inventiva, o identificamos com o seu grau ampliado para viver os movimentos de transformação que tensionam lógicas instituídas. Ou seja, pensar o impensado no pensamento. Uma aposta de forjar desmanchamentos de certas formas e políticas cristalizadas, para poder abrir tempo e espaço a modos outros de relação com o mundo, consigo mesmo e com animais humanos e não-humanos (MELLO; DIAS, 2020). Assim, como um ethos que se faz presente no cotidiano, a formação inventiva pode forçar o pensamento a problematizar o especismo e forjar brechas para produzir modos outros de ver e se relacionar com os animais não humanos.

Nessa perspectiva, ao apresentar os produtos obtidos dos animais nas aulas, expor também todo o processo de produção e exploração, sem eufemismos ou deturpações. Para isso, é fundamental ter um olhar crítico para os materiais didáticos e para os conteúdos curriculares que reproduzem a lógica especista, muitas vezes de maneira óbvia, outras sutil e disfarçadamente. E para que isso ocorra, o debate no campo da formação de professoras é fundamental.

É preciso ressaltar que a aposta é trabalhar no plano da transversalidade (GUATTARI, 2004), entendendo que a realidade não é determinada por um saber (o nosso saber ou o saber que o outro tem e que pode nos transmitir), mas experimenta o cruzamento das várias forças que vão se produzindo a partir dos encontros (PASSOS; EIRADO, 2014).

Como os autores colocam, o que é produzido nessa experiência de comunicações transversais não é da ordem do desvelamento, do desocultamento de uma verdade, mas uma possibilidade de habitar diferentes pontos de vista. Assim, para manter a comunicação, o desafio é o de não deixar que os estranhamentos que possam surgir caiam no campo na moralização, nos distanciando e nos fechando para a experiência, para o encontro e para a conversa. No cotidiano da sala de aula, muitas vezes, realidades bem diferentes – das nossas – são colocadas em convívio e a aposta de uma formação inventiva é mantermo-nos abertas para a experiência, no presente, a fim de produzir bons encontros e conversas.

A atenção ao presente e a problematização das práticas especistas no cotidiano são dispositivos para pensar na produção de uma vida não assujeitada com tais formas de opressão e violência. Isso ocorre quando olhamos para uma situação e a desnaturalizamos, pensando se ela faz sentido para o nosso modo de pensar e sentir. Assim, produzimos a nossa ética, que se reafirma e contagia a cada atitude. Esse trabalho não se propõe a produzir um guia de práticas antiespecistas, mas procura trazer a importância em se problematizar esta opressão e visibilizar algumas pistas de outros modos de formar, seja na escola ou na Universidade.

Uma delas seria questionar as tradicionais dicotomias “animais racionais-animais irracionais”, “seres humanos e a natureza”, e categorias “animais de estimação”, “animais nocivos”, “animais úteis”, “animais de produção” etc., questionando seus critérios e não limitando o estudo dos animais às classificações e taxonomias, trazendo sua singularidade, complexidade e subjetividade, apresentando-os como parte de uma ampla rede na qual também estamos interconectados (MELLO, 2018).

Outra pista seria a abordagem de novos elementos e conceitos que normalmente não são encontrados no livro didático, como o especismo e a senciência. Além disso, estranhar junto às (aos) estudantes o material didático especista, o livrinho de literatura infantil que mostra os animais felizes nos currais das fazendas e zoológicos, os brinquedos que reforçam lógicas de dominação, o poema antropocêntrico, a animação que coloca a nossa espécie como superior às demais (MELLO, 2018). Perceber a alienação que envolve as situações de exploração dos animais e pensar sobre elas, desmistificá-las, arrancar o véu da normatividade e da cultura que justifica todas as barbáries. Contar sobre os processos pelos quais os animais passam, longe das nossas vistas. Sem disfarçar, sem reafirmar como algo natural, normal ou necessário. A maioria das crianças com quem cruzamos na escola tem dificuldade em acreditar nas práticas violentas com as quais retiramos dos animais os produtos que desejamos. Com o passar do tempo, elas vão aprendendo a falsa ideia de que tais práticas são normais, naturais e necessárias. Nós, educadoras, podemos dizer a elas que não são, e que são possíveis outros modos de viver (MELLO; DIAS, 2020).

Ao repensar as tradições especistas, tanto a formação de professores quanto a escola, precisam questionar os passeios tradicionais a zoológicos, mini-fazendas e aquários, debatendo e desmistificando o papel desses locais de confinamento e tristeza como espaços educativos. Também é possível resignificar práticas escolares cotidianas, como a tradicional pescaria da festa-junina da escola (que virou pesca-lixo), o cuidado com o cachorro que vive no pátio da escola, a preocupação com o bem estar da gambá encontrada no banheiro... A desnaturalização do especismo é ética-estética-política e se afirma na nossa postura diante do mundo, quando não passamos com indiferença por situações de exploração, abandono ou maus tratos, seja com animais humanos ou não-humanos. Algo que se desenha como *ethos*, como uma experimentação ativa através dos encontros e das análises micropolíticas em que se estabelecem os conflitos entre o vivido e a lógica geral instituída (DIAS, 2011).

Por mais que haja uma macropolítica educacional afinada com a manutenção de uma sociedade especista, há como desafiar a heterogestão (LOURAU, 1993) e produzir, mesmo que nas brechas, outros caminhos. Na perspectiva inventiva, a formação deixa de ser um conjunto de métodos, conteúdos e didáticas, para ser um campo de relações de força, o que abre espaço para agenciar encontros e deslocamentos (DIAS, 2012). Assim, a aposta deste trabalho é afirmar a importância de perceber e desnaturalizar a cultura especista dominante nos espaços de formação para produzir (mesmo que pequenos) espaços-tempo de resistência a ela.

Referências:

AGAMBEN, G. Entrevista concedida a Franco Marcoaldi, publicada no **Jornal La Repubblica**, 08-02-2011. Tradução Prof. Selvino J. Assmann.

CHAMOVITZ, D. What a plant knows?: A field guide to the senses. **New York: Scientific American and Farrar**, Straus and Giroux, 2012.

DIAS, R.O. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DIAS, R. O.. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagens de adultos experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, R.O.; BARROS, M. E. B.; RODRIGUES, H. de B. C.. A questão da formação a partir de 'Proust e os signos' - o acaso do encontro e a necessidade do pensamento. **ETD- Educação Temática Digital Campinas**, SP, v.20 n.4 p. 947-962 out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649718/18670> Acesso 28 mai 2020.

DIAS, R.O.; RODRIGUES, H. de B. C. (orgs.). **Escritas de si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2019.

FELIPE, S.T. A perspectiva ecoanimalista feminista antiespecista, In: STEVENS, C., Oliveira, S. R. de, Zanello, V. (orgs.) **Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V – Ética, Sexualidade Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GUATTARI, Felix. A transversalidade. In: **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. Aparecida-SP: **Ideias e Letras**, 2004, p.75-84

LOURAU, R. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MICHAELIS Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em:<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso: Set.2021

MELLO, A.L.G.D. **Por uma formação antiespecista na escola pública** (Tese de Doutorado em Bioética, Ética aplicada e Saúde Coletiva). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

MELLO, A. L. G. D.. **A formação inventiva como dispositivo para uma educação antiespecista: Uma experiência no CIEP 411 e na escola Orgé.** (Monografia do curso de graduação em Pedagogia) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MELLO, A. L. G. D. Animalidades e práticas de si: Educação, Veganismo e Subjetividades. *In*: OLIVEIRA, F.A.G., DIAS, M.C.D. **Ética animal: um novo tempo.** Rio de Janeiro, NI, 2018.

MELLO, A. L. G. D. **Ensaio de desnaturalização em uma experiência de educação abolicionista** (Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade). Faculdade Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

MELLO, A.L.G.D., DIAS, R.O. Por uma formação inventiva antiespecista. **Revista Minmosine**, v. 16, n. 1: Edição Especial: Dossiê Formação inventiva de professores: ensaios microfísicos, pesquisa-intervenção e estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliانا. (org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 109-130.

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NA RESISTÊNCIA E NAS LUTAS DA CLASSE TRABALHADORA

Ana Valéria Dias Pereira
Marcia Soares de Alvarenga
Maria Beatriz Lugão Rios

O presente texto é resultado da intenção de sistematizar reflexões realizadas sobre a importância de três categorias presentes no livro *Pedagogia do Oprimido*, para a resistência e lutas da classe trabalhadora: educação bancária, educação problematizadora/libertadora e o medo da liberdade. Essas reflexões foram realizadas por meio de esforços que objetivaram identificar e refletir historicamente a presença dessas categorias na sociedade e na educação contemporâneas.

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou que comecem a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos [...]. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 2003, p. 40-41).

No tocante da educação contemporânea, como ouvimos em diferentes momentos de nossas vidas acadêmicas e profissionais (e concordamos), a leitura do livro *Pedagogia do Oprimido* - por todas e todos educadores comprometidos com uma educação de qualidade social para a classe trabalhadora - é obrigatória.

Essa “obrigatoriedade”, que compreendemos estar justificada em todo conteúdo das páginas do livro, pode ser exemplificada na importância das reflexões que seguem os pares de ações opostas, como o da sectarização e da criatividade (FREIRE, 2003, p. 25) e, mais especificamente para este trabalho, por pares que se vinculam, como é o caso do “medo da liberdade” e “medo da consciência crítica” (FREIRE, 2003, p. 23). Medos cujas ausências causariam uma desordem no sistema capitalista e que, por isso, devem ter sua continuidade estimulada e não desencorajada. Dito de outra forma, a falta do medo e a materialização do não medo pela busca da liberdade e do não medo da formação da consciência crítica, por parte da classe trabalhadora, trariam para a estrutura social, econômica e política do capitalismo um perigo iminente de desestruturação e, conseqüente, destituição da pequena parte da humanidade de seus postos de poder político, econômico e social: os proprietários do modo de produção capitalista.

As análises sobre esses medos, assim como sua manutenção (de um lado) e a resistência e lutas contra eles (de outro), formam um conjunto de reflexões sobre as condições que envolvem o desenvolvimento da consciência da classe trabalhadora, que nos levou a refletir sobre a importância do acesso e estudo desse trabalho (e de outros) de Freire (2003), por parte de educadores comprometidos com os oprimidos.

A *Pedagogia do Oprimido*, nesse sentido, se converte em um valioso instrumento de compreensão da formação humana no seio da sociedade capitalista. Uma compreensão necessária para criação de condições objetivas de intervenção contra as desigualdades sociais vivenciadas no Brasil e no mundo, onde a ideologia neoliberal é hegemônica.

A ideologia neoliberal na educação brasileira e latino-americana possui como marco histórico de implementação recrudescida, a reforma educacional da década de 1990. Reforma cujos dois documentos internacionais centrais são a Carta de Jomtien e o Relatório

Delors, mas que tem se desdobrando desde então em diferentes documentos internacionais e nacionais até os dias de hoje. Esses dois documentos iniciais, e seus desdobramentos, são produzidos com o objetivo de redesenhar a organização de uma educação para o século XXI que estivesse em consonância com a “nova ordem mundial”: o neoliberalismo. Essa ordem mundial, cuja demarcação de seu início para a América Latina foi materializada no documento chamado “Consenso de Washington”, precisava, para sua implementação e consolidação, de uma educação mais afinada com sua visão de mundo, objetivos e metas (SHIROMA, et al, 2003). Uma educação não crítica, não voltada para busca da liberdade e muito menos que valorizasse reflexões de conjuntura sobre conflitos e contradições humanas. Dito, conforme descrito na Carta de Jomtien (escrita em Tailândia, durante a Conferência Internacional de Educação para Todos, em 1990): Uma educação para a paz.

Uma paz que deveria ser fomentada, implementada e consolidada por meio de diferentes estratégias de ações que possibilitassem a dominação da ideologia neoliberal que rege o capitalismo hodierno. Uma dominação que fosse capaz de mudar as “almas” das pessoas, como disse a ex-Primeira Ministra do Reino Unido, Margaret Thatcher (1979 – 1990), que em um discurso público durante a década de 1980 enfatizou que a “tarefa não se limitava em mudar a economia, mas de mudar as almas” (APPLE, 2005).

Não sem fortes resistências, as ações para que as “mudanças nas almas” ocorressem foram implementadas e trouxeram grandes prejuízos para a classe trabalhadora do mundo ocidental. Hoje a configuração do neoliberalismo, e da educação neoliberal, não é a mais a mesma do início da reforma educacional da década de 1990. Leher (2021), analisando a conjuntura atual, realiza uma abordagem sobre as características neoliberais e neofascistas que não fazem, necessariamente, parte de um todo, mas que, no Brasil contemporâneo, vivemos um período onde há a confluência do neofascista com o neoliberal. Confluência que tem ameaçado a escola pública em grande escala e de forma violenta. O que nos leva a pensar mais profundamente sobre a necessidade do estudo e da prática da Pedagogia do Oprimido no cotidiano escolar, como instrumento de resistência e luta de classes, no “lugar” de uma educação para a paz, baseada na resignação e na busca por adaptar-se às durezas da vida orientando-se pelas máximas e caminhos da chamada resiliência.

Essa “educação para a paz”, cujos motes fetichizados atuam efetivamente com a manutenção do modo de produção capitalista, não é prerrogativa desse sistema e as categorias freirianas, presentes no livro em referência, nos ajudam a compreender o papel histórico da escola com a manutenção do status quo de diferentes classes dominantes. Dentre as inúmeras análises freirianas que nos ajudam nessa compreensão destacamos as reflexões sobre a configuração do ser humano pertencente à classe trabalhadora como um “ser menos” ao invés de um “ser mais” (FREIRE, 2003, p. 34); o medo da liberdade (FREIRE, 2003, p.33); a falsa solidariedade ou “falsa” esmola do opressor dada ao oprimido (FREIRE, 2003, p. 31) e a aderência do oprimido ao opressor (FREIRE, 2003, p. 32). Aderência essa que se desenvolve por meio de uma consciência hospedeira (FREIRE, 2003, p. 34), que muito contribui com nosso entendimento sobre as dificuldades que envolvem o processo de consciência de classe, fundamental para a classe trabalhadora se organizar e lutar contra as desigualdades sociais.

Para refletir, contudo, sobre o papel da escola e dos professores, tanto na contribuição com a manutenção do status quo da classe dominante, como na contribuição com a resistência e organização da classe trabalhadora contra a exploração que a leva à desigualdade social e econômica em que é subjugada, priorizamos o par educação bancária e educação problematizadora/como prática da liberdade, para prosseguir com nossas análises.

[...] A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 2003, p. 58).

A educação bancária, como dito nessas palavras, e como o próprio nome indica, é uma educação onde a concepção do processo ensino/aprendizagem se caracteriza, dentre outras especificidades, pela visão e prática de professores “depositando” conhecimentos nos estudantes, o que, nas palavras de Freire (2003), configura a educação como mais uma “prática de dominação” do oprimido.

Nessa concepção de educação, onde os estudantes são “caixas vazias”, que recebem dos professores depósitos mecânicos de conhecimentos (ou mesmo “folhas em branco”, onde os professores escrevem os conhecimentos), a prática é autoritária/antidemocrática, possui como um dos objetivos o silenciamento, a docilidade dos educandos e prioriza métodos de ensino baseados na repetição e na memorização.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é um ato de depositar, transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação bancária” mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela: a) o educador é o que educa: os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe: os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa: os educandos, os pensados; e) o educador é o que disciplina: os educandos, os que são disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção: os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua: os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático: os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos: estes devem adaptar-se às determinações daqueles; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos (FREIRE, 2003, p. 59).

Bittencourt (2009), ao analisar o ensino da “História do Brasil” nas escolas de primeiras letras (desde o século XIX), enfatiza tanto o cunho ideológico da organização dos conteúdos, como a relação dessa ideologia com o método adotado. Método, como acima descrito por Freire, baseado na repetição e memorização de fatos e tradições inventadas (Hobsbawm *apud* Bittencourt, 2009, p. 64), contadas a partir de biografias de heróis com seus valores morais e cívicos, ávidos por formar seguidores resignados e defensores dos mesmos. Conteúdos e métodos inventados e organizados com objetivos bem definidos de formar a classe popular (os oprimidos) da época em seres dóceis, articulados e defensores dos interesses da classe dominante (os opressores) daquele período histórico, que era o de buscar formar sentimentos nacionalistas na população, como forma de garantir a paz interna e a defesa do território de possíveis invasões outras (além da já instaurada).

Saviani (1994), ao analisar a história da educação com seu objetivo principal de resolver o problema da “marginalidade”¹, compreende a prática da educação bancária como pertencente à “Pedagogia Tradicional”.

1 Na década de 1980 (quando foi publicada a 1ª edição do livro *Escola e Democracia*) o termo “marginalidade” era comumente utilizado para nomear o que hoje é comumente denominado de “excluído”.

A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. [...] as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (SAVIANI, 1994, p. 18).

Além dessa característica do professor ser configurado como sujeito protagonista no processo ensino/aprendizagem - falando, decidindo e falando, e o estudante escutando, obedecendo e escutando – a Pedagogia Tradicional está incluída no grupo de práticas e concepções pedagógicas que Saviani (1994) denomina de “Teorias não-críticas” da educação.

As Pedagogias do grupo de “Teorias não críticas” da educação (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista), apesar de possuírem características diferentes no tocante das metodologias e percepções sobre a figura do protagonista no processo ensino/aprendizagem², pertencem a esse mesmo grupo por conta da visão salvacionista que têm em relação à escola. Visão que não leva em conta as relações existentes entre o modo de produção capitalista e o problema que elas se empenham em solucionar: o da marginalidade (SAVIANI, 1994, p. 15 - 27).

Essa visão salvacionista que exclui a relação entre o capitalismo e a desigualdade social, que gera o problema a ser resolvido pela escola (do excluído, nos tempos hodiernos), está em sintonia com o projeto de dominação do oprimido. Uma dominação que inclui a das almas³ pois serve ao opressor de diferentes formas, inclusive, contribuindo para a projeção do opressor como objeto de desejo do oprimido (FREIRE, 2003).

O contraponto a essa educação bancária é, nas palavras de Freire (2003), a educação problematizadora: A educação como prática da liberdade. A educação problematizadora se configura como uma educação democrática, antiautoritária, que fomenta o diálogo, a criatividade e defende a reflexão materialista, dialética e histórica, possibilitando a construção de condições objetivas para que o educando conheça profundamente a realidade concreta em que está inserido.

O profundo conhecimento da realidade vivida/concreta, percebida pelos sentidos biológicos, possibilita sua transformação em uma realidade pensada (KOSIK, 1976), condição essencial para que o educando tenha condições objetivas de agir sobre essa realidade que, no caso dessas reflexões, configura-se como uma realidade tensionada por diferentes relações entre opressor e oprimido.

A educação problematizadora (educação como prática da liberdade), como o próprio nome indica, objetiva a libertação da situação de oprimida da classe trabalhadora. Sendo, dessa forma, uma educação que governos ou partidos a serviço da classe dominante (opressora), que luta pela conservação da estrutura social capitalista (que a enriquece em detrimento da exploração e empobrecimento da classe trabalhadora) nunca irão implementar em escolas frequentadas pela classe popular: a escola pública.

Nesses governos e partidos que defendem os interesses da classe dominante, não há espaço para a uma educação como prática da liberdade. Ou seja, ao contrário de se fomentar o diálogo, a criatividade, a reflexão dialética e histórica, o que se prioriza é a educa-

2 Pedagogia Tradicional (professor), Pedagogia Nova (estudante) e Pedagogia Tecnicista (tecnologia).

3 Como lembra Apple (2005) do projeto neoliberal “desvendado” por Margareth Margaret Thatcher em seu discurso.

ção bancária com “seu” silenciamento. Um silenciamento (resignado e resiliente) em nome da paz. A educação para a paz (que vimos no início do texto), organizada por organismos internacionais como a OCDE, o Banco Mundial, o FMI, dentre outros, é indicada em diferentes documentos que orientam a organização da educação para o século XXI.

Especialistas de todo mundo foram convocados pela UNESCO para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. Essa Comissão identificou tendências e necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizam esse final de século, enfatizando o papel que a educação deveria assumir. [...] conciliar a competição à cooperação e à solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal. Em síntese, resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes. [...] A educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instância capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico”, e apta a a fazer “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”[...]. (SHIROMA, et al, 2003, p. 55-56).

Nessa educação para a paz, presente em linhas e entrelinhas de diferentes documentos, até mesmo os que assumem o formato de provas, como é o caso do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) que se encontra, inclusive, mencionado na Meta 7 do atual Plano Nacional de Educação do Brasil (Lei nº 13.005/2014), vimos a pauta da “conciliação de conflitos” assumir características da prática de silenciamento dos oprimidos. Silenciamento, que como já dito, não é prerrogativa da educação contemporânea (apesar de testemunharmos tentativas presunçosas, como as do projeto Escola sem partido). Historicamente a prática de silenciar e as consequências do silenciamento, também não se resumem a prática da educação bancária. De fato a educação bancária é reflexo ao mesmo tempo em que é contribuinte do silenciamento da classe trabalhadora e daqueles e daquelas que (parafraseando Freire (2003) “nas primeiras palavras” de seu livro) nela se reconhecem e reconhecendo-se, com a classe trabalhadora, sofre, mas, sobretudo, com a classe trabalhadora, luta!”

O sistema ético-político formulado por Freire abrange uma perspectiva de práxis utópica que envolve as contradições sociais produzidas pela sociedade capitalista. Seu trabalho se concretiza na crítica ideológica e material das condições de vida dos oprimidos, suas determinações históricas, e violências impostas por todas as ordens sociais injustas. Sob estas contradições emergem energias de possíveis que produzem para os enfrentamentos dos desafios e nas lutas cotidianas pela (re)existência..

Temos aqui, uma dimensão utópica da pedagogia freireana, um sentido para animar a vida cotidiana por transformações sociais, de superação de um estado de coisas, enraizadas nas opressões, para um real de justiça social e emancipação humana.

A pedagogia problematizadora é ela própria um processo do esperar. A pedagogia problematizadora é a utopia da conscientização para a ação no mundo. Como processo pedagógico, o processo de conscientização se dá no vivenciar das situações-limite. É um avançar na caminhada para a mobilização de inéditos viáveis. Esses inéditos seriam o momento seguinte à materialização de um percebido destacado, pois, uma vez que o sujeito evidencia aquela situação que até então era motivadora de sua imobilidade e reflete criticamente sobre ela emerge a possibilidade de uma ação transformadora, ainda não tentada, por isso inédita, mas plenamente possível, por isso viável.

Em Freire o inédito viável guarda distância de um sonho ingênuo, pois é a ação operando concretamente e buscando modificar a realidade, superar determinada situação. É

a práxis utópica trabalhada que marcam no chão as pegadas de quem caminha para o horizonte que se a vista. Assim, tanto podem entusiasmar e embaçar sobre o que se deseja ver como, também, essas pegadas em marcha podem ponderar e planejar os passos que se levam adiante.

São esperanças radicais que irrigam a ideia de possibilidade, da viabilização daquilo que em primeiro momento nos parece impossível e irrealizável. A educação problematizadora é a educação do possível e do realizável do fazer humano no mundo sem opressões, sem exploração da força de trabalho. É a pedagogia a favor da ética da vida e do bem viver para todos e todas.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W.. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 2008.

LEHER, Roberto. CONAPE 2022/Etapa São Gonçalo: Décadas de lutas e conquistas em xeque. **Publicação de PPG Educação** da FFP UERJ. Live do dia 25/6/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vr51pLuPqJM> . Acesso em: 14/9/2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4. ed.. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1994.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A PRODUÇÃO DE OFICINAS DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Arina Martins

Pesquisar na diferença

Esse trabalho é parte de uma pesquisa escrita de mestrado concluída¹ tecida na diferença. Um processo cartografado com estudantes surdos na Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) unidade que integra a rede pública de Niterói- RJ, ao tecermos um exercício que problematiza a surdez enquanto uma experiência visual e cultural, fora do plano da deficiência.

Uma pesquisa composta como um exercício cartográfico que foi impulsionada por uma questão movente que gerou também outras. Questão da qual não damos conta (nem tentamos), mas com a qual nos atrevemos a criar uma coreografia: Como pensar, produzir, narrar e criar propostas de ensino que sejam sensíveis com as formas singulares de aprender e de viver de estudantes surdos arriscando produzir propostas pedagógicas que tomem formas outras?

Vivecíamos esta questão movente durante um ano e meio de encontros com estudantes surdos ao produzir práticas que emergissem da criação de propostas pedagógicas predominantemente visuais. Propomos, como campo de intervenção, a realização de oficinas experimentais de produção de vídeos de animação, trabalho que envolveu diversas técnicas visuoespaciais e de escrita. O desejo dessa pesquisa foi o de pensar o processo formativo de estudantes surdos, sua educação visual, através de técnicas de ensino visuoespaciais. Este objetivo, enunciado como desejo, foi metodologicamente possível a partir da fabricação de um dispositivo multilinear do *fazernarrar* por meio de oficinas experimentais de animação com estudantes surdos, produção de microrrelatos e desenhografias, possibilitando produzir com os surdos uma forma de educação que lhes tocasse o viver.



Entramos na Escola Municipal Paulo Freire pelo meio. Em meio a um projeto de educação de surdos em transcurso. A escola apresentou-se como território possível para a produção desta pesquisa-escrita que problematiza a educação de surdos, uma escola de um município próximo com classes bilíngues, duas turmas em 2017 e cinco turmas em 2018, e que esteve disposta a receber e participar do projeto. Nosso projeto foi produzido entre os anos de 2017 e 2018. Em 2017 participaram da pesquisa onze estudantes surdos e em 2018 oito estudantes, além de professores, estagiários, equipe pedagógica e diretiva.

Compomos esta pesquisa-escrita, como um exercício cartográfico. Entendendo a escrita e a pesquisa como processos imbricados. Processos que se produzem enquanto campo de pesquisa. Neste sentido, o caminho se desenhou de modo processual, repleto de continuidades e de descontinuidades. Em uma escrita que não se faz completa após a

1 “A produção de oficinas de animação na educação de surdos: MoVimeNTOs e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial”, defendida em fevereiro de 2019. Dissertação orientada pela Prof^a. Dr^a. Anelice Ribetto.

pesquisa concluída, mas que produz a pesquisa e que é por ela mesma produzida (BARROS; KASTRUP, 2009).

Um modo de fazer-narrar é singularmente produzido aqui ao arriscar produzir algo que pudesse funcionar como um dispositivo (Deleuze, 1990) a expandir o que se passa entre nós, dando a ver os movimentos, rebeldias, alegrias, divergências, tensões e gestos dos encontros com estudantes surdos no movimento de oficinas. Criando um dispositivo multilinear do *fazernarrar*: oficinas, microrrelatos e desenhos.

As imagens processualmente produzidas através de desenhos e vídeos constituem a narrativa visual desta *pesquisaescrita*. Compõem uma desenhografia que, junto com a produção de microrrelatos no movimento de oficinas, integram a força expressiva deste trabalho enquanto exercício cartográfico: aquilo que nos permite escrever na processualidade da pesquisa e que amplia as possibilidades de problematização do campo de pesquisa e do objeto que vai se forjando à medida que a pesquisa transcorre. A produção de desenhos, vídeos e microrrelatos buscam produzir efeitos, assumindo nesta pesquisa a função de dar a ver e falar uma outra “política da narratividade” (PASSOS; BARROS, 2009).

O que pode OFiciNAr?

Pensando *no que pode*, na potência de nossos encontros, produzimos algo que pudesse funcionar como um dispositivo multilinear a expandir o que passa entre nós, dando a ver os movimentos, rebeldias, alegrias, divergências, tensões e gestos dos encontros. Tornando-nos, enquanto território disponível à passagem, ao afetar-se, disponível à experiência. Buscando nos afastar, em certa medida, das certezas e dos manuais como um exercício de dar a ver a vida e de potencializá-la.

Tensionando a educação de surdos frente ao padrão ouvinte, através da criação de propostas pedagógicas visuoespaciais, pensadas aqui através da tessitura de oficinas experimentais. Pensando a educação visual de surdos como a possibilidade de produção de um currículo outro, que tem base numa experiência outra, a experiência visual. Em busca da produção de algo que afirmamos aqui nessa pesquisa-escrita a Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2007, 2008).

Apostamos em um verbo ação: *oficinar*, na busca de potência. O *oficinar* como um movimento que busque afirmar “a todo instante a sua potência; que propicia aquilo do que vive: encontros alegres, forças criativas; sensibilidade atenta ao que dá vida” (KOHAN, 2007, p. 53).



Oficinar na diferença

Escolhemos narrar nossas oficinas através de microrrelatos, em uma ano e meio de encontros semanais. Apresentamos essas oficinas dividindo cada uma delas em três partes: a produção de um microrrelato, a descrição de aspectos das oficinas subtítulo de “Entre nós... Acontecimentos” e através do subtítulo “Conversando” trazemos para a conversa outros autores para discutir aspectos da visualidade na educação de surdos. Três partes atravessadas pelas narrativas imagéticas produzidas ao longo desta pesquisa-escrita. Devido ao nosso espaço aqui ser curto, trazemos a narrativa apenas de uma dessas oficinas e ao final compartilhamos um dos vídeos produzidos.

Oficina... afetos e amorosidade ²

Hoje conseguimos descer para a sala de informática!

Primeiro contato dos alunos com o programa que será nosso companheiro de animação: MUAN³, um exercício de movimento com massinha e flipbooks. A turma estava em expectativa ansiando pelo que viria hoje.

Mas Caio e Augusto estavam poucos dispostos a descer e a participar.

Caio, assim que entrou na sala, enterrou o boné no rosto.

A postura de Caio denuncia seu ânimo, deita sobre a mesa, implica com um colega, cruza os braços... enquanto falo, olha pra baixo.

Eu começo a explicar, Augusto olha pra Caio e também desvia o olhar, ainda meio em dúvida de como se comportar.

Algum tempo passa...

Entradas:

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

Augusto se mantém distante.

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

- Uau! Parecem deslizar!

Agora escolham seus bloquinhos vamos brincar com movimento? Desenho sequenciais da última folha para a primeira... Que efeitos conseguimos? Dois ou três terminam algumas sequências. Augusto se esgueira pela bancada sobre os flipbooks dos colegas, falta pouco tempo pro fim de nosso encontro... Augusto vai chegando mais perto...

-Quero um, me dá?

-Que cor você quer?

-Este aqui, rosa.

(Microrrelato de pesquisa, 22 de agosto, 2017)



2 As conversas aqui narradas através da produção literária de microrrelatos ocorreram em nossas oficinas entre os surdos, professores e a pesquisadora em Libras.

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



Hoje ele chegou sorrindo, seu corpo projetado para frente, para cima. Sua postura era outra. Assim que chegou pegou seu material e começou a trabalhar... Mas, olhava para mim o tempo todo, parecia querer chamar minha atenção. Continuei com as atividades coletivas da oficina falando com todos... Mais uns minutos... me aproximo dele, abaixo na carteira pergunto sobre a atividade. Caio abre um sorriso gigante e diz:
Hoje é meu aniversário!

(Microrrelato de pesquisa, 24 de agosto, 2017)

Entre nós... Acontecimentos

Em nosso terceiro dia de oficinas, iniciamos com um exercício de aceleração e desaceleração. Com três bolinhas de massinha de mesmo tamanho e cores diferentes e com fotos sequenciais iríamos simular uma corrida. Caio (que antes não queria participar) é meu ajudante, fazia a captura das imagens através do programa Muan. Ele gostou disso e se empertigou todo na cadeira atento aos meus comandos.

Movimentamos os materiais de modo que cada bolinha tivesse uma forma diferente de fazer o mesmo percurso: movimentos contínuos, movimentos regulares, irregulares. Queria destacar que não bastaria apenas movimentar uma bolinha um pouco, parar e tirar uma foto repetidas vezes para que a ideia de movimento se desenvolvesse bem em um filme de animação. Nesse processo, o movimento de empuxo inicial, a aceleração gradual com fotos aos poucos mais espaçadas e a desaceleração ao aproximar do ponto de chegada são essenciais para se produzir um efeito de corrida. Fazemos nossas apostas... qual das três bolinhas ia chegar primeiro? Cada um escolhe seu vencedor. No entanto, todas chegam no mesmo momento. O diferencial estava no modo como elas percorreram o trajeto até a chegada e os efeitos visuais que elas provocam. Damos play no vídeo e discutimos sobre as diferenças percebidas.

Depois seguimos com alguns jogos que não tínhamos concluído na oficina anterior. Estamos na fase de construção de pequenos brinquedos/jogos que brincam com a ideia de movimento-parado. Paulina com suas singularidades e um sorriso contagiante está muito animada. Andrea a auxilia na construção da dobradinha em tamanho ampliado. Nessa

semana, trouxe alguns desenhos prontos para ela montar a dobradinha e poder brincar com seus efeitos. Os movimentos de Paulina às vezes derrubam o papel e o lápis. Seguro o papel e estendo o lápis novamente, ela pega o lápis de um modo pouco usual, não a corrigimos. Segurando bem firme, passa repetidas vezes o lápis sobre o material chamado de 'dobradinha' e sorri... se agita, animada enquanto uma flor parece se movimentar no papel se abrindo e fechando à sua frente, depois aponta pedindo as outras dobradinhas para brincar. Enquanto isso, Átila na cadeira de rodas se diverte com a professora Bernadete que manipula à sua frente as dobradinhas e os taumatrópios que os colegas produziram.

Distribuo também alguns bloquinhos com folhas quadradas coladas em uma das extremidades para outro grupo de alunos que tentariam produzir algo que já tínhamos visto: um flipbook. Faço algumas demonstrações, dou algumas orientações e peço que escolham os temas que quiserem para as sequências que deveriam ser iniciadas na última página de baixo para cima. A maioria compreendeu bem a ideia e começou a produzir as sequências, independentemente das habilidades para desenhar.

Augusto resistiu no início, mas de longe observava os colegas participando, em especial as reações em cada etapa. Foi se aproximando de mim aos poucos até que pediu um bloquinho também, restava pouco tempo, mas produziu no tempo possível, ainda que com um pouco de dificuldade para compreender o processo.

Próximo do final começo a ver os flipbooks de cada um e as primeiras sequências que vão surgindo, as mais variadas. Alguns fazem desenhos simples com retas e bolinhas, outros, formas com bastante detalhes. Explico que o mais importante é o movimento, estavam livres para desenhar o que quisessem, mas que para ter o efeito de flipbook a sequência era importante. Vejo que Karina ainda não tinha compreendido bem a ideia, seus desenhos eram soltos, sem sequência definida. O tempo se esgota, mas voltaria a esse ponto novamente. No encontro seguinte continuamos a trabalhar as primeiras noções aprendidas desse e de outros modos.

Conversando com outros...

O que é isso da experiência? O que é isso de ser afetado? Como se relacionar com o outro sem ser por ele afetado? Um afeto enquanto um devir, potência de vida (DELEUZE; PARNET, 1998). Um amor, que não tem a ver com apenas alegria, harmonia e sorrisos... Mas com um movimento de responsabilidade, de ligar-se a outra pessoa, de se importar com outra pessoa. Amor, não como um sentimento, mas como um ato de responsabilidade com o outro (SKLIAR; TÉLLEZ, 2017; LARROSA, 2018). Sobre o amor, diria-me Skliar, "la amorosidad en las prácticas educativas en y más allá de lo escolar tiene mucho más que ver con la diferencia, la alteridad, el cuidado, la responsabilidad por el otro y ante el otro."⁴ (SKLIAR; TÉLLEZ, 2017, p. 248).

A trajetória de habitar a escola e produzir um *pesquisarescrever*, transpassado por este lugar e por seus sujeitos só é possível e se produz por meio de afetos. Movimenta-se e se produz na potência desses afetos, nos efeitos gerados no encontro, na relação *entre*. Ao lembrar a questão "O que pode o corpo?" presente na filosofia de Espinoza, Deleuze e Parnet (1998) tratam do afeto enquanto um devir, que agencia ou não a vida, enquanto potência de ação.

4 Nota de tradução da autora: a amorosidade nas práticas educativas, dentro e fora da escola, tem muito mais a ver com diferença, alteridade, cuidado e responsabilidade pelo outro e perante o outro.

Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria). Espinoza está sempre se surpreendendo com o corpo. Ele não se surpreende de ter um corpo, mas com o que o corpo pode. Os corpos não se definem por seu gênero ou sua espécie, por seus órgãos e suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes, tanto na paixão quanto na ação. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49).

Nessa trajetória de produzir oficinas na escola com alunos surdos alguns efeitos me moveram mais fortemente. A maior parte desse mover versa não sobre as técnicas, a utilidade e a relevância (apenas) científica de minha pesquisa, mas sobre uma experiência coletiva: o afetar, as relações e o efeito que isso faz reverberar na vida de quem participa dos encontros. Durante dois anos letivos, duas turmas e muitas coisas se passaram. Nas oficinas, muito trabalho, brincadeiras, sorrisos, entusiasmos a cada descoberta, mas também conflitos, tensões, desânimos, dúvidas, hesitações: afetos. É “na experiência desse percurso do afetar que a pesquisa acontece” (LAZZAROTTO; CARVALHO, p. 26, 2015).

Alguns me afetam e atraem a minha atenção e cuidado de modo especial. Caio, um menino negro, que vive em uma comunidade empobrecida e violentada, assim como grande parte de seus colegas de classe. Ouvi algumas coisas a seu respeito: “ele desafia a gente o tempo todo... vai seguir o caminho do irmão preso, já está envolvido... até é muito inteligente, mas não quer nada com a escola, não respeita ninguém aqui dentro... muito difícil trabalhar com ele”.

Parte de mim concorda, é um desafio trabalhar com ele. Mas algo em sua rebeldia me chama atenção, algo no modo com encara a vida me afeta, me move... sua primeira atitude em tudo na vida parece sempre ser de confronto, de desafio...

Fico pensando, qual o sentido da escola para esse rapaz, em meio a tantas outras coisas que vive?

Continuo tentando relação... o tempo passa...

“- Mas que sorriso lindo!”

Ele é capaz de sorrir... leva tempo para isso acontecer, mas cativa quando o faz. Um sorriso. Uma pequena abertura. Uma primeira troca positiva. Momento de potencializar isso... Aos poucos dá-se relação. Conflituosa, mas nem por isso menos amorosa.

A amorosidade tem a ver com isso...

Compreendo, então, com Larrosa, melhor esse gesto: El oficio de profesor tiene que ver con el amor. Con el amor al mundo y con el amor a la infancia, entendiendo esta última como novedad (en el mundo)” y como “capacidad de comenzar”.⁵ (LARROSA, 2018, p. 37).

Essa amorosidade, essa responsabilidade, tem a ver com o gesto de acolhida na alteridade, um gesto de acolhida ao outro (SKLIAR; TÉLLEZ, 2017). Talvez tenha a ver com a forma como fui acolhida por esses sujeitos... Pelo sorriso gratuito e fascinante de Paulina, pelos abraços de Karina, pelo sorriso tímido de Laura, pelo desafio de Caio, pela hesitação de Augusto, pela aposta e parceria da professora Wandrêia, pela confiança e carinho da diretora Líbia...

5 Nota de tradução da autora: O ofício do professor tem a ver com o amor. Com o amor ao mundo e com o amor à infância, entendendo o último como uma novidade (no mundo) e como “capacidade de começar”.



Nessa travessia, o que fica são as relações, a partir da relação afetiva, torna-se possível que algo seja produzido transpassado por uma vontade de responsabilidade consigo, com o outro, com o mundo.



Como apenas passar por você?

Como ignorar o turbilhão de coisas que acontecem com você fora da escola?

Como não desejar que a escola possa ser, pra você, algo mais interessante do que as coisas que têm te atraído do lado de fora? A aparência de ganho é sedutora. Mas é aparência, engana...

Você tem sonhos. Você, um menino surdo, pobre, negro, morador de uma comunidade negligenciada pelo poder público. Você sonha com uma vida potente. Sonha em jogar bola, sonha com a companhia de seus amigos até ficar velho, quer crescer, trabalhar, terminar a escola, ter filhos... Tenho isso registrado e guardado com carinho, lembra? Nós gravamos isso!

Mas existem seduições à sua frente e escolhas a fazer. Essas escolhas a escola não pode fazer. Mas, quem sabe, possamos lutar para que essa escola seja um lugar de acolhida e de alargamento das possibilidades de escolha...

um lugar com mais sentido...

um lugar um pouco mais seu.

(Microrrelato de pesquisa, 16 de dezembro de 2017)



Estar Juntos

Habitando um espaço-tempo durante um ano e meio: dois anos letivos, duas turmas, dois recomeços de oficina, mas de modos bem distintos. Algumas regularidades: mesmo dia e horário semanal para oficina, algumas atividades novamente escolhidas e a lógica sequencial de algumas técnicas em uma caminhada repleta de singularidades. Não se

aplica algo dado a priori, o encontro dá e faz os tempos e modos. Um movimento que produz uma pesquisa-escrita e que age nos sujeitos, no pesquisador, que me transforma por completo. Ao cartografar, ao officinar, ao narrar de outros modos “um pesquisador se emociona e passa a amar o eterno retorno do instante replicado de múltiplos modos” (MOEHLECKE, 2015, p. 168). O corpo implicado, a nudez de velhas verdades, o enredar-se, a afetação, o emaranhar-se no campo e ao mesmo tempo estranhar-se.

Foram muitas as oficinas e as narrativas produzidas. Aqui destacamos apenas uma. Nas narrativas das oficinas escolhemos tematizar para falar um pouco de um turbilhão de experiências mínimas que nos acontecem no estar juntos (SKLIAR, 2010) com outros atravessados e permeados pela experiência da visão, no encontro com sujeitos constituídos, em especial, por meio de sua experiência visual.

Fabricamos nossas oficinas como uma proposta visuoespacial, mas as experiências de trocas, conversas e aprendizagens que se compassaram não são estritas da visão, são perpassadas notadamente pela visão, mas também por um corpo inteiro em sua potência e anseios. Nossos encontros se produziram pela visão, mas também pelo toque, pelo cheiro, pelo sentir, pelo pensar, pelo atritar, pelo caminhar, pelo conversar e também pelo calar, pelo interromper.

Nos encontros *oficinados* pudemos experienciar, produzir intencionalmente, imagens no contexto sócio-histórico-cultural como intervenção educativa (SANTAELLA, 2012). Penso que pudemos juntos fabricar uma forma outra, não necessariamente nova, mas uma entre tantas formas de estar juntos na educação de surdos, produzindo com os surdos uma forma de educação que lhes toca viver. Inventando algo que reverberasse politicamente com mínimos o como “podemos brincar, podemos ler, podemos sentir, podemos perceber o mundo, podemos aprender, podemos ensinar através do visual que organiza todos os olhares de forma não auditiva” (QUADROS, 2004, não paginado).

Abaixo, é possível através do link ou do código QRcode ver um dos vídeos com diferentes exercícios de animação que produzimos:



Video: **Exercícios de Animação**⁶

6 Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Rb-zOqOLg4&feature=youtu.be>

Referências

- CAMPELLO, Ana Regina S. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos.** (Tese de doutorado) Univer sidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - 2008.
- CAMPELLO, Ana Regina S. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos.** In: Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (orgs). – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- CARDOSO, Arina Costa Martins. **A produção de oficinas de animação na educação de surdos: MoVimeNTOs e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial.** 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.
- DELEUZE, Gilles. **O que é um Dispositivo:** In: Michel Foucault, filósofo. Trad. Anderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Dimensões/ Helena Amaral da Fontoura (org.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011b.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos.** Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.
- KOHAN, W. O. **“O que pode um professor?”.** Deleuze pensa a educação, Ed. Segmento, p.48-57, 2007.
- LARROSA, Jorge. **P de Professor.** Comentários Karen Rechia. 1ª ed. Cidade Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Ditáctico, 2018.
- LAZZAROTTO e CARVALHO, p. 26, 2015
- MOEHLECKE, Vilene. **Oficinar.** In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; Maraschin, C. Pesquisar na diferença. Sulina. Porto Alegre, 2015.
- MUNDI, Anima. **Storyboard perfeito:** o primeiro passo para uma animação perfeita. Disponível em: <http://www.animamundi.com.br/pt/blog/storyboard-perfeito-o-primeiro-passo-para-uma-animacao-perfeita/>. 2013. Acesso em 25 de outubro de 2018.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. **Por uma Política da Narratividade.** In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L da (orgs.). Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, Sulina, 2009.
- QUADROS, Ronice. **Educação de surdos:** efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). Temas em educação especial IV. São Carlos: EdUFSCar, p. 55-61. 2004. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artoc&cat=7&idart=50>. Acesso em: 26/09/2017
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** 1ª ed., 2ª imp. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SKLIAR, Carlos. **Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación.** Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010
- SKLIAR, Carlos; TÉLLEZ, Magaldy. **Conmover la educación:** ensayos para una pedagogía de la diferencia. 1ª Ed. 3ª reimp. Cidade Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Ditáctico, 2017.

DISPOSIÇÃO A PESQUISA, UMA CARTOGRAFIA ENTRE PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Ayama Vera Araujo Prado

Abertura ao momento presente

“Reafirmar a escola pública sempre” é uma chamada que me ocupa permanentemente. Foi uma espécie de tatuagem que ganhei ao percorrer por tantos anos os corredores da FFP-UERJ nos tempos da graduação. A proposta desse trabalho engendra o desafio de apresentar uma singular trajetória de disposição a pesquisa. Nesse sentido, afirmo que tal disposição emerge de um movimento interdependente de implicar-se e restituir (LOURAU 1993).

A implicação diz respeito ao ‘lugar’ que ocupamos na imersão ao movimento de pesquisar, esse lugar (entre relações) é uma via aberta onde nós nos lançamos. A ação de restituir é intrínseca a esse modo visceral de fazer pesquisa, porque a encaramos necessariamente como ato coletivo. Por esses motivos, a cartografia (PASSOS; KASTRUP, 2013) é o meio escolhido por onde se faz possível acompanhar a processualidade da experiência¹ das análises que se cruzam por aqui. A cartografia é um exercício de fazer ver, e ao fazer-se saber, o diferente é convocado a participar. Esta pode ser uma oportunidade em “dose dupla” de abertura. Abrir (visibilizar) um mapa que já se encontra aberto (mapa de processos) é também, investir num plano comum.

Com Dias (2011) gosto de enunciar esse agenciamento de fazer pesquisa num modo “educante”. Tramando uma maneira outra de ocupar esse espaço-tempo da formação. Nesse percurso compartilhado, “o educante não é um eu, e sim um campo de afetação em que muitos seres, saberes e fazeres passam” (DIAS, 2011, p. 213). Dessa maneira, a autoria do pensamento, não se faz mais tão importante, mas sim, as nossas produções. Educante, então, não é a quem se endereça o ensino, mas a experiência que en-age (VALLE, [s.d]) desse encontro. (DIAS, 2011, p. 209).

Agenciamentos pelas vias do desejo

“Entendendo desejo como potência que expande a vida” (DIAS, 2011, p.171), partilho sentimentos dos tempos que se anunciaram em março de 2020. Meio ao isolamento social imposto pela COVID-19, que no Brasil se soma a um contínuo investimento no desmonte da educação e a tantos outros atravessamentos mortíferos, me fez desejante de encontrar abrigo nos meus pares professores pesquisadores.

De igual modo, ‘trajetoriar’ profissionalmente um programa de educação que enuncia espaços para a invenção de outros mundos possíveis, me permite reafirmar a força vívida da confluência revolucionária dos afetos. Nas linhas dessa composição vale ressaltar que “não há desejo que não corra a um agenciamento (...) Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto” (DELEUZE; PARNET, 1998).

¹ Experiência em Foucault (2010) é algo de que se sai transformado. Numa dimensão intersubjetiva a experiência reposiciona a escrita como diretamente política. Essa experiência exige uma certa radicalidade aos processos de transformação que fazem parte no encontro com a pesquisa.

O Programa Mumbuca Futuro, instigante convite a pesquisa.

Mumbuca é o nome de um dos rios mais importantes do sistema lagunar da cidade de Maricá-RJ, ele nasce no morro do Silvado e corre pela região central do município. Num dos trechos antes de chegar na sua foz, a lagoa de Araçatiba, ele nomeia um dos bairros por onde passam suas águas. No ano de 2013, a Moeda Social Digital e o Banco Popular Comunitário de Maricá também receberam seu nome (moeda Mumbuca e o Banco Mumbuca).

A moeda Mumbuca é um potencial mecanismo de desenvolvimento local, envolvendo o cidadão maricaense num bojo de apostas políticas através da sua relação com a economia. A prefeitura utiliza o sistema do Banco Mumbuca para repassar os valores referentes à renda mínima do município (Bolsa Mumbuca), um programa semelhante ao Bolsa Família do Governo Federal. Uma das especificidades do Bolsa Mumbuca está na sua forma de repasse, o benefício é viabilizado através da moeda social digital e dessa maneira, sua circulação fica restrita ao território da cidade.

O Programa Mumbuca Futuro - MF é uma iniciativa de desenvolvimento social baseado na educação popular e nos princípios da economia solidária. Ele acontece nas escolas públicas da cidade de Maricá desde 2018, por via da Secretaria Municipal de Economia Solidária em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. No contratempo de, em poucas notas, abranger as múltiplas implicações que se desdobram/dobram no projeto do referido programa, destaco um trecho do plano de trabalho publicado no site da prefeitura de Maricá, que contextualiza a justificativa da sua implementação na cidade.

O município de Maricá, situado na região metropolitana do Rio de Janeiro, e parte do CONLESTE, tem segundo o IBGE, uma população estimada em 2018 de 157.789 habitantes.

Nos últimos dez anos Maricá vem passando por uma revolução gerando melhoria na qualidade de vida através de investimentos em saúde, infraestrutura, políticas de distribuição de renda e estabelecimento da Moeda Social Mumbuca, empresa pública de transporte gratuito, entre outras políticas inclusivas essenciais para a população de Maricá.

As políticas públicas da Prefeitura de Maricá (...) vem construindo nos últimos anos, estratégias de desenvolvimento para além dos royalties advindos da exploração do petróleo. Estratégias que repensam o abastecimento do município com base nos princípios da agroecologia, da soberania e segurança alimentar e do comércio justo e solidário (aqui podemos citar, como exemplo, as hortas comunitárias e a Feira Livre Solidária) assim como colocam em prática políticas públicas que contribuam para o acesso da população a novas formas de gestão financeira que privilegiam a circulação e partilha de riquezas produzidas no território e seu reinvestimento no desenvolvimento local e sustentável. (MARICÁ, 2020, Plano de Trabalho do Programa Mumbuca Futuro. p. 23)

Em julho de 2020 fui contratada na função de orientadora educacional (juntamente a outros trabalhadores com o mesmo cargo) quando o Mumbuca Futuro se encontrava em fase de expansão. A eclosão da pandemia do coronavírus, alterou as metas predefinidas entre os planejamentos da equipe do MF e transformou (imaginava-se que provisoriamente) os modos propostos em seus processos formativos. Nossa chegada (os novos orientadores educacionais) também aconteceu de maneira reajustada, após o cuidadoso tempo de dedicação da equipe Mumbuca Futuro em criar estratégias de formação por meio remoto para nos receber mantendo a dimensão afetuosa que suas propostas educacionais necessitam.

Passamos por um processo de “boas vindas” ao programa, imersos em formação viabilizada por meio remoto. Surpreendentemente foi prazeroso sentir a hospitalidade de um time de trabalho que se mostrava engajado em nos receber. Os momentos de condução das dinâmicas aconteceram de modo revezado entre as coordenadoras/es, orientadoras/es educacionais e jovens educadores populares. Tais atividades chacoalhavam em nós, sentimentos de encantamento e surpresa, por estarmos vivenciando o encontro com apostas reluzentes concomitantemente atordoados pelo obscurantismo que vem trespassando tantos âmbitos da política nacional. Essa consciência crítica dos muitos mundos que habitamos faz querer contagiar nossos pares enunciando possíveis vivências mais afirmativas.

Imersos por cerca de dez dias de em reuniões pelo Google-Meet, enredados por dinâmicas que agregavam diversas plataformas virtuais como: Padlet, Mentimeter, Sortedor Online, Whatsapp, Youtube, Spotify etc. Entre essas reuniões que eram (ao mesmo tempo) testes dos planos de aula criados durante os primeiros meses de pandemia (uma criação adaptada do modo presencial para o meio remoto), tivemos encontros com pensadores importantes para o próprio programa e para as políticas de economia solidária – ecosol em dimensão nacional.

Foi num desses primeiros encontros que, acompanhada do meu diário de campo (LOURAU 1993), me vi instigada à pesquisa. Trago destacadamente em *itálico* algumas elaborações, que não são transcrições de falas, mas sim, *acontecimentalizações* da história em ideias presentes nas rodadas de conversação.

(Diário de campo 2020)

Naquela fase da nossa formação, usufruímos das aproximações que o meio remoto nos proporciona. Conversamos com Joaquim Melo, representante do Banco Palmas diretamente de Fortaleza/CE, Adriana Cardoso, ex. subsecretária da secretaria de economia solidária de Maricá e uma das idealizadoras/fundadoras do programa Mumbuca Futuro, trazendo suas contribuições diretamente de Bruxelas na Bélgica, Fábio Waltenberg, Professor de Economia da UFF e pesquisador do Centro de Estudos de Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE-UFF) que atualmente desenvolve uma pesquisa sobre a Renda Básica de Cidadania em Maricá.

[...]

Qual seria a função do Mumbuca Futuro?! Uma função estimulante, no sentido de ser uma experiência que possa servir de exemplo. Um espaço de afirmarmos que é possível construirmos outras formas de lidarmos com a economia, de fazermos política e de fazermos educação.

Essa proposição coletiva afirmativa me provocou/provoca, e revivo as aprendizagens sobre a importância de dar a ver e falar aos processos que nos atravessam. É nesse ponto de enlace que encontro o motivo de pesquisar com/por/entre o Mumbuca Futuro, acompanhando processos singulares de modo aproximado, enquanto trabalhadora pesquisadora, numa posição radicalmente distante da neutralidade.

Depois daquela fase inicial de formação, já nos considerávamos um corpo coletivo, assim nos lançamos ao desafio de promover a formação inicial (por meio remoto) e conti-

nuada da turma que nos aguardava. Trabalhar com um currículo que aborda temas como Educação Popular e Organização Popular, Agroecologia e Soberania Alimentar, Comércio Justo, Finanças Solidárias, Consumo Consciente e Empreendimentos Econômicos Solidários em tempos de pandemia, foi muito marcante, pois estamos vivendo cotidianamente a urgência de tais abordagens.

Durante esse processo e depois dele, uma série de outras ocupações, desafios e propostas foram desenvolvidas por nós. Contudo, na escrita dessa pesquisa, o foco das análises está nas linhas que tangenciam os acontecimentos “metamorfoseantes” entre formar-se/formar/transformar/implicar-se/desmanchar-se e assim seguir por circularidades. As linhas perpassam entre períodos da vida muito antes pandemia, durante a pandemia e na esperança de terminar esse projeto de pesquisa numa escrita de vida pós pandêmica, num ponto mais distante dos tempos sombrios que nos rondam.

Abrindo o mapear de uma dissertação em devir outra...

Trajetoriar uma formação aberta, em agenciamento compartilhado de escrita, tenho perpassado as entradas das análises e as implicações com as instituições que emergem nesse jogo de forças, através dessa espinha dorsal que vem se expandindo ao longo dos meses, na imersão deste cursar pelo mestrado.

Minha escrita dissertativa segue provisoriamente com o título: “*Análise intervenção e Mumbuca Futuro: Políticas em economia solidária, formação de educadores populares e o território de Maricá*”. Nesse exercício de enunciar aquilo que se pretende com a pesquisa, apresento o programa de educação em economia solidária chamado “Mumbuca Futuro”. Ele é o meio por onde dou entrada nessa disposição à pesquisa e/ou também, ele é o campo de propagação onde, entre múltiplas ressonâncias, vibram o presente trabalho. Na intenção do título, estão pistas da abordagem teórico metodológica forjada com a pesquisa-intervenção, de ordem micropolítica na experiência social, (PAULON, 2005; ROCHA, 2006; AGUIAR, 2007; ROCHA; AGUIAR, 2003, 2006, 2010; AGUIAR; ROCHA, 2007; DIAS, 2011; 2015), produzida no campo da Análise Institucional proposta por René Lourau (1993). Entre algumas perspectivas outras, desejo cartografar (DELEUZE, GUATTARI, KASTRUP, PASSOS, TEDESCO) experiências singulares entre apostas formativas que se passam no referido programa, transversalizadas por vivências no território de Maricá e pela minha própria trajetória formativa durante o mestrado acadêmico.

Falar do programa Mumbuca Futuro no exercício desta pesquisa cartográfica nos exige mapear elementos singulares que habitarão estas análises em coexistência. No dispor das linhas conceituais que se articulam nesse fazer pesquisa, me utilizo do par de conceitos Deleuze-Guattarianos de *macropolítica* e de *micropolítica* para enredar os fios que “forçam o nosso pensamento a pensar” e que dão a ver e falar ao corporificarem e/ou sublinharem contornos aos processos. Entre exemplificações afirmo que no âmbito das políticas públicas o conceito de *macropolítica* nos possibilita frequentar as normativas na esfera das legislações municipais/federais, contextualizando possíveis influências e as viabilidades que institucionalizam as apostas gestonárias em questão. Ao passo que no âmbito das práticas cotidianas, o uso do conceito de *micropolítica* fornece meios para tratar o jogo de forças que forjam as vivências das nas nossas práticas docentes cotidianas, transversalizadas pelas políticas públicas vigentes.

O plano temporal da dissertação proposta acontece na sobreposição de três *blocos* acontecimentais. O conceito de Bloco é elemento estético constituinte do ponto artístico-

-geofilosófico onde adotei uma escuta de mundo. E o acontecimental é um dispositivo de tratar a história, não como sequência linear de fatos consecutivos, mas sim, ampliar o grau de percepção para as composições onde se passam as intensidades. Uma maneira de abordagem duplamente inspirada por Foucault, Deleuze e Guattari.

No primeiro bloco, entre as linhas da *análise de implicação*, busco narrar a Maricá enquanto cidade *menor*. Perpassando por *intensidades* e histórias de vida que gaguejam num plano comum. Para tal artimanha, apresento o traçar de alguns movimentos de processos migratórios de interiorização que engendram a formação/transformação da sociedade maricaense na geração que permeia os anos 1970 até a primeira década dos anos 2000. O foco nesse trecho temporal se justifica por visibilizar a fase em que a antiga Vila da Santa Maria de Maricá se torna a pequena cidade (pequena na dimensão populacional) na qual cresci e ainda vivo.

No plano do segundo bloco acontecimental, desejo evidenciar um conjunto de atravessamentos na esfera *macropolítica* que compõe o campo visual do terreno de fertilidades onde surgem as apostas políticas que oportunizam a criação do Mumbuca Futuro. Neste momento, entra em análise, o contexto governamental do município de Maricá entre os anos de 2009 e 2021 (recorte temporal que contempla a vigência da gestão municipal pelo governo do Partido dos Trabalhadores). Fase política que viabiliza a Lei municipal nº 2.448 de 2013, que implementa o Programa Municipal de Economia Solidária, Combate à Pobreza e Desenvolvimento Econômico e Social de Maricá, que por sua vez institucionaliza a secretaria municipal de Economia Solidária (responsável pelo programa Mumbuca Futuro).

No terceiro bloco acontecimental, entre os anos de 2020 e 2021 componho percepções da equipe de trabalho do Mumbuca Futuro na formação inicial de 290 educadores populares em tempos de pandemia. A condução das análises se passa no intitulado capítulo: *Tecituras micropolíticas entre o Grupo de Trabalho 4 e nossas experiências com uma formação perspectivada pela invenção*. Tramando o espaço de um plano menor, “a micropolítica é um exercício de que só pode ser feito pelos/com os implicados nas situações” (ROCHA, 2006, p.12 in DIAS, 2011, p.171). É nesse plano que acredito ser possível conversar com o que acontece entre a equipe que se forma, entre o jovem educador e essa equipe em permanente formação, entre o jovem educador e sua família, entre novos orientadores do programa, entre o orientador e a comunidade escolar, entre o jovem educador e seu aluno da escola municipal, entre os pesquisadores universitários e a equipe da secretaria de economia solidária, dentre outros tantos atravessamentos.

O quarto bloco acontecimental, se tece a partir de “*Traços de restituições, entre as sucessões dos ciclos*”. Como nos ensina Rene Lourau (1993) a restituição é um movimento intrínseco a pesquisa.

Estes são os quatro blocos, acontecimentalizados nesse mapa aberto de um exercício singular em dissertar. Na feitura deste artigo, para além dos já mencionados aliados intelectuais que balizam o curso acadêmico, recorri a conversa com alguns integrantes mais antigos da equipe de trabalho do Mumbuca Futuro. Dessa maneira, reafirmamos esse movimento de restituição inerente à pesquisa, que forja um constante feedback em dupla captura. Esse agenciamento do fazer com outros, mesmo com corpos momentaneamente em isolamento social, me concede a chance de fazer novos amigos e conviver entre pessoas que estão insistentemente ocupadas em lutar por mundos melhores no tempo presente.

Referenciais

AGUIAR, Kátia; ROCHA, Marisa Lopes. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicol Cienc Prof.** v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.835, de 8 de Janeiro de 2004.** Institui a renda básica de cidadania e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

DELEUZE, Gilles; **Conversações.** São Paulo: Ed.34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka por uma literatura menor.** Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?**, tr. br. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34. 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 2011 (2ª edição).

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire.. **O Abecedário de Gilles Deleuze.** Entrevista disponível em vídeo. França, 1988.

DIAS, R. O. Pesquisa Intervenção, Cartografia e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.23 – n.2, p.269-290, Maio/Ago. 2011(a).

DIAS, R. O. **Deslocamentos na formação de professores:** aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011(b).

DIAS, R. O.. **Oficinar, inventar e formar:** Arte como possibilidade de se deslocar. ISSN Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Faculdade de Educação, UNICAMP. N. 9, Vol. 1. 2015 (a) disponível em: <http://docplayer.com.br/29531847-Articulo-artigo-article-fermentario-n-9-vol-1-2015-issn-oficinar-inventar-e-formar-arte-como-possibilidade-de-se-deslocar-1.html>

DIAS, R. O. Pesquisa-intervenção e formação inventiva de professores. **Polise Psique**, v. 5, p. 193-209, 2015 (b)

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: 2003. (a) Disponível em: http://www.ufff.br/grupar/files/2014/09/deleuze_e_a_educacao_parte_um.pdf

GALLO, Sílvio. Mínimo múltiplo comum. *in*: RIBETTO. **Políticas, poéticas e praticas pedagógicas (com minúsculas)** 1 ed. Rio de Janeiro Lamparina, Faperj, 2014.

GONÇALVES, Rayanne; OLIVEIRA, Thais. **Economia solidária e educação popular:** a experiência do Mumbuca Futuro nas escolas municipais de Maricá *in*: Estudos maricaenses: o município de Maricá em debate. organização. IDR. 2021. p.91-107

GUATTARI, F. **Caosmose:** um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 24, 1992.

HECKERT, Ana; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **Desafios metodológicos para a pesquisa no campo da psicologia**: o que pode uma pesquisa? In: MARCONDES, Adriana; FERANADES, Ângela; ROCHA, Marisa. [Org]. Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação. São Paulo. Casa do psicólogo. p.87-116, 2013.

IBASE. INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. **Síntese dos Indicadores de Cidadania**. Rio de Janeiro: Ibase, 2016. Disponível em: <http://incid.org.br/biblioteca/>

FOUCAULT, M. **Aula de 1º de fevereiro de 1978**. In: Segurança, território e população. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p.117-154.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3º ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2010.

CARNEIRO *et al*, **Espraiamento urbano e exclusão social. Uma análise da acessibilidade dos moradores da cidade do Rio de Janeiro ao mercado de trabalho**. Pontificia Universidad Católica de Chile. Dossier: Derecho a la ciudad. EURE, vol. 45, núm. 136, pp. 51-70, 2019. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/196/19660434003/html/>

LOURAU, Renè. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LOURAU, Renè. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

MUNICÍPIO DE MARICÁ. Lei nº 2.448, de 26 de junho de 2013. Institui o Programa Municipal de Economia Solidária, Combate à Pobreza e Desenvolvimento Econômico e Social de Maricá. **Jornal Oficial de Maricá (JOM)**, v. 5, n. 383, 8 jul. 2013b. Disponível em: <http://www.institutobancopalmas.org/wp-content/uploads/lei-moeda-social-mumbuca.pdf>

Município de MARICÁ, **Plano de Trabalho do Programa Mumbuca Futuro**. 2020. p.23

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é traçar um plano comum**. Fractal, Rev. Psicol., v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/nBpkNsJc6DrmsTtMxfRCZWK/?format=pdf&lang=pt>

PAULON, Simone. M. **A Análise de Implicação como Ferramenta na Pesquisa-intervenção em Psicologia & Sociedade**, 17 (3), 18-25, set-dez: 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a03v17n3.pdf> > Acesso em: 10/04/2021

PAULON, Simone; ROMAGNOLI, Roberta. **Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos**. Estudos e Pesquisa em Psicologia. UERJ. RJ. Ano 10. p.85-102. Primeiro quadrimestre de 2002. ISSN:1808-4281 Disponível em: [v10n1a07.pdf](http://www.uerj.br/v10n1a07.pdf) (uerj.br)

ROCHA, M. L. da. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**, 37(2). (2006). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1431/1124>

ROCHA; Marisa; AGUIAR, Kátia. **Entreatos**: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. UERJ. Estudos e pesquisas em psicologia. v. 10, n. 1 (2010). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/9018/7454>

ROCHA; Marisa; AGUIAR, Kátia. **Pesquisa Intervenção e a produção de novas análises**; Psicologia Ciência e Profissão, 23(4), p-64-73. 2003 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>

ROCHA; Marisa; AGUIAR, Kátia. Micropolítica e o exercício da Pesquisa-intervenção: Referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 648-663. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ggt9ktnF6X7mVWygJQCk8DC/abstract/?lang=pt>

ROCHA, Rita de Cássia da Costa. **A redistribuição espacial da população de Maricá: uma abordagem a partir da mobilidade e da urbanização**. Campinas. SP. 2017 Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/332154/1/Rocha_RitaDeCassiaDaCosta_D.pdf

SILVA, Sandro. **Economia solidária e finanças de proximidade**. Brasília: Ipea, 2017a. (Texto para Discussão, n. 2270). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7423/1/td_2270.PDF

PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO DO ENSINO: PISTAS PARA PENSAR A DIFERENÇA E A PRODUÇÃO DA DOENÇA NA ESCOLA¹

Bruna Pontes

O projeto de investigação “Processos de medicalização do ensino: pistas para pensar a diferença e a produção da doença na escola”² é um estudo exploratório em educação de natureza mista que tem como objetivo investigar como se constrói e se materializa o processo de medicalização do ensino problematizando a produção da doença na escola.

Ainda que o campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva não seja o objeto direto deste estudo, é nele e por ele que afloram os diferentes caminhos para pensar as três perguntas que fundamentam essa pesquisa. Como se materializa o processo de medicalização no espaço escolar? Quais são os impactos da medicalização no ensino em alunos de 06 a 10 anos? De que forma esse processo influencia a vida dos alunos?

Nesse sentido, a patologização da vida compõe esse plano de discussões, pois esta pesquisa propõe investigar de que forma a escola vem se apropriando dessas questões, refletindo sobre os possíveis efeitos da naturalização da medicalização do ensino como uma ou a única forma de pensar a diferença no espaço escolar.

Diante dos diferentes olhares e perspectivas, é fundamental esclarecer de que lugar nos posicionamos quando falamos de normalidade (normal/anormal) e diferença, e porque escolhemos a escola como território dessa investigação. De antemão, é preciso abandonar a ideia que diferença e deficiência são sinônimos. Também é preciso descortinar a ideia que, ao falarmos sobre diferença, estamos falando dos alunos que a escola vem rotulando como problemáticos, habitualmente os que não acompanham o “*tempo*” da escola ou os que não correspondem ao que naturalizamos como modelo de aluno.

Entendendo a diferença como manifestação da diversidade, e o diferente como um exótico, um portador de algo que os outros não possuem, as políticas públicas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a própria diferença. Assim, ao invés de promoverem uma educação para todos, elas correm o risco de realizar uma inclusão excludente das diferenças (VEIGA NETO; CORCINI, 2007, p. 947).

Talvez, para falarmos de diferença, tenhamos de afirmar uma série de multiplicidades e reconhecer as infinitas nuances que compõem um indivíduo. Falar de diferença está para além de falar das pessoas ditas com deficiência, ainda que esse grupo nos permita visualizar de forma mais concreta a diferença, pois grande parte encarna no corpo as características que os normatizam enquanto “diferentes”.

A utopia moderna da inclusão traz, na sua constituição histórica, um princípio de ordem que não é necessariamente o oposto do princípio da exclusão. Inclusão e exclusão estão amarradas na mesma ordem. Estes conceitos fundem-se e proclamam o “medo da diferença”, assim como o apagamento de tudo que possa ser ambíguo e, conseqüentemente, possa comprometer a clareza de quem ocupa o lado de dentro e de quem ocupa o espaço do lado de fora (FABRIS; LOPES, 2003, p. 2 - 3).

1 Bruna Pontes. Doutoranda da Universidade do Porto | Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

2 Esse projeto de investigação foi escrito em 1ª e 3ª pessoa. Essa escolha revela que entendo a construção de um texto como composição de vários corpos. Mesmo quando escrevo em 1ª pessoa não deixo de admitir essa construção múltipla, que se compõe no entre, nas relações, nos encontros.

É justamente pelo processo de inclusão que a escola se torna território desta investigação, e é a partir dela que desejamos pensar a diferença. Mas o que traz de novo uma investigação que se debruça sobre um tema tão debatido na atualidade? Que novas contribuições podem ser propostas a partir dessa investigação?

Para responder a essa questão precisamos considerar algumas tessituras possíveis entre inclusão, educação inclusiva, educação especial, normalidade, diferença e medicalização. Entrelaçar o processo das práticas políticas, culturais e sociais vigentes que abarcam o processo de inclusão, pois é desse campo que parto enquanto investigadora, com o conceito de diferença e a produção de uma normalidade/anormalidade, para posteriormente pensar a materialização do processo de medicalização, seus usos e efeitos. Que escola estamos construindo a partir dessas políticas públicas? Que alunos estamos forjando dentro dessa perspectiva? Estaria a escola ressignificando o processo de educação inclusiva para enquadrar os alunos que considera fora de suas normas? Estaríamos nós produzindo a doença na escola? Até que ponto nossas práticas e discursos estão ajudando a construir, afirmar e naturalizar a medicalização dos alunos?

Há ainda um aspeto importante que nos cabe ressaltar enquanto movimento integrante desta pesquisa: parte das investigações que discutem a medicalização do ensino baseiam-se no uso de um medicamento específico, o metilfenidato, ou puramente “ritalina”, e que espantosamente também é possível encontrar à venda com o nome fantasia de “concerta”. Isso ocorre porque grande parte dessas pesquisas apresenta o Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) como um dos diagnósticos mais comuns dentro do espaço escolar. Mas admitimos que existe uma série de outros medicamentos que são administrados aos alunos com o objetivo de enquadrar comportamentos e formas de aprendizagem e também uma série de dispositivos e discursos que compõem o processo de medicalização. Nesse sentido, nos cabe pensar para além do posto ou habitualmente pensado.

Muitas vezes, quando propomos discutir a diferença, imediatamente imaginam que estamos nos dirigindo exclusivamente ao público da educação especial, ao processo de inclusão e às ações provenientes desse processo. Por vezes, esse debate se resume a posicionar-se contra ou a favor, mas o discurso dicotômico dessa temática impede que possamos avançar com novos desdobramentos e reafirma uma prática reducionista frente a um tema tão importante. Pois ainda que, nas últimas décadas, estejamos conversando, produzindo e problematizando inúmeros atos e ações em torno da inclusão dos alunos com deficiência, estamos, ao mesmo tempo, reafirmando e fabricando um grande número de alunos que não são institucionalizados pelas políticas públicas e discursos de inclusão, mas que permanecem não correspondendo ao padrão esperado e instituído de evolução do aprendizado e comportamento. Ou seja, alunos que não estão dentro do que naturalizamos como “*normal*” e também não estão dentro do grupo instituído como “*anormal*”. São crianças que estão, literalmente, à margem, e, portanto, suscetíveis a inúmeros dispositivos, sejam eles de controle, expulsão ou segregação.

E onde fica o outro irreduzível, misterioso, inominável, nem incluído nem excluído, que não é regido pela nossa autorização, nem pelo nosso respeito, nem por nossa tolerância, nem pelo nosso reconhecimento para ser aquilo que já é e/ou aquilo que está sendo e/ou aquilo que poderá ser? (SKLIAR, 2003, p. 23).

Os questionamentos presentes nesta investigação encontram pano de fundo em minhas experiências enquanto professora de apoio especializado e professora de sala de recursos no município de São Gonçalo/Rio de Janeiro/Brasil e correspondem a uma mu-

dança paradigmática no que diz respeito à educação especial e às práticas inclusivas, as quais descrevo mais detalhadamente abaixo.

Normalização – os efeitos – o processo de medicalização do ensino

À primeira vista, a palavra medicalização pode nos induzir a pensar que essa questão está associada com o uso indiscriminado de medicamentos ou algo próximo da superdosagem, porém é importante esclarecer que ainda que o processo de medicalização compreenda a administração de medicamentos, ele não se finda ou se restringe apenas a esse procedimento. As práticas medicalizantes estão inseridas em um paradigma que reduz o sujeito e todo um conjunto de atravessamentos que o compõem apenas à sua dimensão biológica e/ou orgânica. Refere-se a uma prática que reduz e aniquila a complexidade da vida. No processo de medicalização, as questões da vida social, ainda que atravessadas pelo processo histórico e cultural, são completamente ignoradas e eliminadas frente a uma lógica médica. Nessa perspectiva, condutas consideradas desviantes e fora da norma instituída são atribuídas ao adoecimento do indivíduo, estando no contexto escolar associadas diretamente ao não aprender ou à ausência do comportamento esperado.

O que se percebe hoje é uma biologização da vida humana, ou seja, a redução de toda a complexidade que é existir como sujeito, em uma sociedade, em um país, com suas histórias, diferenças econômicas, políticas e sociais em questões individuais e biológicas. Dessa forma, “isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas (MOYSES; COLLARES, 2014, p. 1).

Mas como é possível dar a conhecer o processo de medicalização no ensino? Como avançar sobre essa temática sem prender-se ao uso de medicamentos? Como fugir dessa armadilha? Que dispositivos, discursivos e não discursivos, instituídos e não instituídos, singulares ou plurais, poderiam compor a teia que envolve o aluno identificado como desviante? O que devemos olhar e a partir de que lugar?

Ao longo do tempo o processo de medicalização sofreu inúmeras mudanças e ressignificações. O fenômeno que hoje invade a escola e as práticas educativas de forma naturalizada e cotidiana não se originou nos espaços escolares, com isso, a discussão em torno desse processo costuma limitar-se a construção de uma crítica sobre a medicina, abandonando a preocupação a cerca da historicidade do conceito.

A palavra medicalização é usada nas ciências sociais para descrever a intervenção de processos ideológicos e técnicos da medicina sobre a vida e os corpos, produzindo saberes e normas. No que diz respeito as definições do conceito e a forma como se materializa nas relações e espaços, observa-se uma associação do processo de medicalização com a intervenção medicamentosa (uso de remédios), mas a questão é mais abrangente e complexa, pois corresponde a um emaranhado de movimentos sociais, culturais e históricos. O processo de medicalização encontra-se fortemente atravessado pelas relações de poder, e portanto, não são estáticos ou fixos, mas correspondem a legitimação do lugar da fala.

Se no século XVIII o processo de medicalização se restringe ao controle populacional e suas práticas, no século XX, pós segunda guerra mundial, a medicina perde suas fronteiras e passa a intervir em outras esferas da vida para além do contexto social, incorporando os comportamentos, as relações, sejam em aspetos sexuais, familiares, e em especial para esta investigação, o âmbito escolar.

Há uma mudança paradigmática quando falamos de medicalização. A medicina alarga suas influências para além do campo da saúde em relação a higiene para abarcar fenômenos da vida cotidiana. O corpo permanece sendo objeto de intervenção e controle, mas abandona a premissa de boas práticas de saúde para evitar situações inadequadas, para afirmar um ideal a ser seguido e alcançado. Ser saudável já não corresponde a não estar doente, mas a estar inserido em um padrão pré-estabelecido. Essa mudança é exatamente do que se trata o conceito de medicalização hoje. O saber médico alimenta-se do chamamento das instituições sociais, como a escola, quando não é possível compreender algum fenômeno existente no espaço. Seja um aluno surdo ou um aluno que não se comporta como o esperado.

A materialização da medicalização ocorre quando constituímos o lugar da diferença de forma que essa diferença seja transformada em diferente, ou seja, o outro da normalidade, o que foge as regras, o incontrolável. A medicalização, nesse sentido, corresponde a um dos dispositivos de normalização, bem como podemos apontar outros como as cintas corporais, os aparelhos auditivos, dentre outros.

O diferente como o outro – o anormal

Ainda que possamos admitir que todos nós somos de alguma forma o “outro”, partindo da ideia que essa concepção se constrói entre/a partir das relações, cabe pontuar que o outro aqui apresentado não faz alusão a um outro próximo, mas a um outro que é cotidianamente nomeado e subscrito em alguma norma de regulação. O outro deficiente, incapaz, imperfeito, incompleto, imprevisível, ingovernável, ou ainda, o que permanece inominável frente às normatizações, o que não aprende, o desobediente, o inseguro, o prostrado, o indefinido.

Pois há um outro, em meio a nossas temporalidades e a nossas espacialidades, que foi e ainda é inventado, produzido, fabricado, (re)conhecido, olhado, representado e institucionalmente governado em termos daquilo que se poderia chamar um outro deficiente, uma alteridade deficiente, ou então, ainda que não seja o mesmo, um outro anormal, uma alteridade anormal (SKLIAR, 2003, p. 152).

O objetivo é abordar o paradigma da anormalidade conceituando a quem nos referimos quando falamos no sujeito constituído diferente, o outro, o anormal. Os sujeitos capturados pelo conjunto de ações de governo “que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Compreendendo que o governo manifesta-se como o resultado de um conjunto de ações de poder que estão sempre ancoradas em saberes. Pode-se dizer, então, que quando alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, pode governá-lo. De maneira que o governo torna-se a materialização “visível” ou “material” do poder, mesmo que admitamos que o poder não é algo físico e paupável e opera a partir de diferentes dispositivos.

No caso específico dos sujeitos que foram historicamente denominados “deficientes”, caberia o questionamento se, de fato, um traço biológico pode defini-los em si mesmos e, para isso, seria preciso questionar a norma que os instituiu a partir dessa característica, revelando que a deficiência não é um dado natural, mas uma construção histórica, social e cultural.

Tecendo paralelo sobre as reflexões já apresentadas, de forma a clarificar esses conceitos, podemos afirmar que, baseada em uma norma instituída, a escola delimitou o espaço da normalidade e da anormalidade, definiu quem está dentro e quem está fora dela,

usando para isso diferentes mecanismos que operam sobre o corpo dos alunos, os dispositivos de normalização – condutas –, e os que operam sobre este grupo específico, dispositivos disciplinares por normação – regras de seriação, avaliação, currículo, etc. Nesse jogo onde se entrecruzam diferentes tipos de normas, normalizar significa um conjunto de ações disciplinares e de regulação. Em síntese, a normatização é o mecanismo que sintetiza e afirma as normas, como as regras sociais e legais. É através da normatização que se regula e controla as ações individuais, partindo da premissa que é necessário assegurar a vida e o convívio em sociedade.

Nesse contexto, uma série de intervenções políticas são adotadas pelo Estado, incidindo sobre os indivíduos como um dispositivo de controlo da vida. No processo de docilização, a vigilância ininterrupta aparece como mecanismo de poder que domestica os corpos e as mentes. O exercício repetitivo e o controlo ao qual os sujeitos são submetidos gera um exército de corpos obedientes. A recorrência na execução das tarefas implica no condicionamento da mente, gerando uma naturalização das atividades e, portanto, uma forma de submissão a disciplina proposta. É justamente esse exercício de introjeção da disciplina que permitirá o controlo e a docilização dos corpos.

A norma surge como dispositivo importante na caracterização de uma prática de controlo disciplinar. Somente após a disseminação da norma nos setores da sociedade que compreendem um conjunto de indivíduos e instituições é que podemos pensar uma disseminação do poder disciplinar e, desse modo, uma sociedade disciplinar. O corpo individual deixa de ser propriedade exclusiva do sujeito, pois seus desejos, necessidades e constituição passam a compor o corpo do Estado, um corpo manipulado, orientado e pensado a partir das normas instituídas. A norma se configura como dispositivo facilitador na intervenção no controlo do corpo. E se define, como diz Foucault, em um outro sentido no processo de configuração das sociedades.

A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço - essa não é, acho eu, senão uma primeira interpretação, e insuficiente, da ideia de sociedade de normalização. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Admitindo que o dispositivo de normalização opera sobre os sujeitos de diferentes formas, traremos para o campo de discussão o processo de medicalização enquanto efeito, considerando a análise de diferentes dispositivos disciplinares. Cabe ainda ressaltar que este projeto de investigação propõe pensar a diferença para além do anormal normatizado (as pessoas ditas com deficiência), pois compreendemos que o espaço escolar abarca uma série de singularidades que ultrapassam as políticas públicas de inclusão, suas práticas e os sujeitos por ela governados.

Os “diferentes” respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são um reflexo de um longo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude – sem dúvida de tipo racista – de categorização, separação e de diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas (SKLIAR, 2005, p. 52).

Não podemos deixar escapar que o processo de medicalização não ocorre apenas sobre os sujeitos normatizados, mas sobre um grupo alargado de alunos que não corres-

pondem ao padrão instituído e para os quais é atribuída uma série de doenças de ordem biológica ou emocional. Ainda que pudéssemos apontar o número de alunos surdos, cegos ou com deficiência física e mental que fazem usos de medicamentos que agem no sistema nervoso central, não estaríamos considerando toda uma rede de alunos que não se enquadram nessas características, ou seja, que não encarnam no corpo as marcas que os classificam como diferentes.

A necessidade de expandir as concepções a cerca do poder prendem-se ao fato que naturalizadamente associamos o poder às instituições e, de forma mais direta, ao Estado. O Estado, as leis, as prisões, os detentos; a medicina, os diagnósticos, os manicômios, os loucos; a escola, o currículo e as regras, o espaço e os alunos. Precisamos observar como o poder opera sobre os sujeitos, quem o opera, por que motivos e quais são seus efeitos, mas não podemos deixar de sublinhar que “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247). O que não significa que o Estado seja o único e exclusivo “*detentor*” do poder, ainda que seja mais fácil identificá-lo. Pelo contrário, o poder torna-se mais efetivo quando se distribui por esferas “menores”, quase que de forma imperceptível. Torna-se mais apropriado usar o conceito de governo para designar um conjunto de ações de poder que buscam conduzir (governar) uma determinada conduta ou “que visam estruturar o eventual campo de ações dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Se entendemos o poder enquanto ação, o governo é a materialização do poder a partir de dispositivos que incidem sobre o sujeito, ancorada em uma teia de saberes.

Considerando o objeto desta investigação, poderíamos dizer que a medicina, enquanto campo de saber, opera sobre os sujeitos de diferentes formas, seja promovendo campanhas de saúde e bem estar que tentam conduzir cada indivíduo para essa ou aquela prática, seja instituindo parâmetros de diagnósticos e condutas, seja tomando para si, quase que de forma silenciosa, o governo sobre os corpos a partir de uma concepção de normalidade não apenas biológica, mas também comportamental.

Podemos perceber que há uma preocupação de Foucault em trazer para a mesa de discussões o motivo pelo qual alguns discursos são considerados verdades, enquanto outros não são. Não se trata de apontar o que é verdade e o que não é, mas ressaltar que cada sociedade acolhe um determinado discurso de verdade, considerando uma rede de interesses que envolve a política e a economia.

A Igreja católica é um exemplo que podemos usar para entender melhor o que Foucault chamou de “jogos de verdade”. A Igreja produziu todo um saber através de seus dogmas – regimes de verdade – e ainda hoje, na sociedade ocidental, embora com menos força, dita e influência uma série de comportamentos. Muitas das vezes esses regimes de verdade estão implicados em nossas subjetividades de forma tão silenciosa que não nos damos conta que existem ou simplesmente pensamos que sempre estiveram aqui, como um dado natural e não construído. O que diz o Papa quando fala como Papa?

Outro exemplo que podemos analisar é o discurso de verdade usado pela medicina. Na primeira edição do Manual de Diagnósticos e Estatísticas de Transtornos Mentais (DSM – I), publicado em 1952, a homossexualidade foi incluída entre os distúrbios sociopáticos da personalidade. No DSM – II, publicado em 1968, a homossexualidade já não aparecia na categoria dos distúrbios sociopáticos; porém, permanecia na categoria de desvios sexuais.

De acordo com Foucault (2010, p. 67), regimes de verdade implicam naquilo “que constrange os indivíduos a um certo número de atos de verdade”. A partir da compreensão

que um manual de diagnósticos apontava a homossexualidade como uma doença mental, podemos pensar no conjunto de ações que conduziram a determinado resultado e seus desdobramentos sobre os indivíduos objetos da fala.

Ainda que nessa investigação possamos abordar os “jogos de verdade” pela ótica coercitiva, seja pela medicina ou pela instituição escolar, nos interessa perceber de que forma esses regimes de verdade se materializam e para tal lançamos um olhar inicial sobre o diagnóstico não somente como ferramenta, mas problematizando seus usos e efeitos. É preciso pensar como o diagnóstico se constitui, porquê, como e de que formas. Com que objetivo se constrói um diagnóstico na escola? A que se propõe essa prática? Como se materializa e que efeitos possui?

Annemarie Jutel, em seu livro intitulado “Putting a name to it: diagnosis in contemporary society”, inicia o prefácio contando como se sentiu ao receber um diagnóstico de sarcoidose³. A autora compartilha os atravessamentos que tal processo lhe oportunizou e ressalta reflexões importantes para pensarmos o objeto desta investigação.

O diagnóstico desempenhou um papel importante na maneira como entendo minha vida e minha doença. Com o pré-diagnóstico, eu não conseguia explicar, curar ou aliviar minhas doenças físicas. A busca do diagnóstico foi uma busca de organização e explicação, que exigiu apoio externo. [...] Uma vez entregue, o diagnóstico, ofereceu mais do que um simples esclarecimento. Aliviou minha ansiedade (embora ao introduzir novas, pelo menos no curto prazo) e direcionou meu cuidado. Mas também conferiu uma nova identidade. No momento do diagnóstico, tornei-me alguém com uma doença autoimune. Mesmo 20 anos depois, esta etiqueta me acompanha nas consultas médicas. (JUTEL, 2011, p. XII-XIII).

Reconhecer os sintomas, observá-los, descrevê-los, investiga-los, nomeá-los, trata-los e extinguí-los parece o caminho possível e esperado quando descobrimos que estamos doentes, mas esse caminho, por vezes, se constrói de forma sinuosa, nem sempre obedece a uma lógica progressiva, mas ainda assim, não deixa de ser o que nos dá certo conforto. Receber um diagnóstico significa, em muitos casos, traçar o caminho, definir os objetivos e apontar saídas, ainda que essas saídas sejam temporárias e representem apenas a ausência das características que nos enquadram em determinado diagnóstico. “Mesmo em circunstâncias menos dramáticas, o diagnóstico enquadra a realidade de maneiras significativas” (JUTEL, 2011, p. 2). A autora ressalta que “O diagnóstico é sempre uma criação social. Isso não significa que as doenças que rotula não sejam “reais”, mas significa que antes que um diagnóstico possa existir, ele deve ser visível, problemático e percebido como relacionado ao campo da medicina” (JUTEL, 2011, p. 3).

Parece importante salientar que não nos interessa dicotomizar a discussão sobre a real existência de determinada síndrome, como o que acontece com o PHDA, ou adentrar o embate da indústria farmacêutica, mas ampliar a discussão com o objetivo de fornecer novos caminhos possíveis na problematização da produção da doença na escola.

A inclusão como dispositivo para pensar a diferença

Grande parte das discussões que envolvem o campo das políticas públicas de educação especial podem ser justificadas pela recente implantação e modificações de ações no espaço escolar. Podemos apontar que essas discussões refletem um conjunto de ações

3 A sarcoidose é uma doença em que se formam coleções anormais de células inflamatórias (granulomas) em muitos órgãos do corpo.

ligadas a grupos específicos, como o da comunidade surda, que luta pelo reconhecimento das singularidades da pessoa surda, buscando desvincular a deficiência enquanto falta e afirmá-la enquanto característica. A construção da identidade “deficiente” e toda a carga pejorativa que carrega essa palavra corresponde a uma série de práticas oriundas de um projeto clínico hegemônico, onde a surdez se constrói a partir de questões culturais ou físicas.

Poderíamos atribuir esse aumento de interesse pelas temáticas da educação especial a um conjunto de variáveis que compõem uma disputa ideológica. Ainda assim, cabe ressaltar que o aumento desses debates permitiu que a sociedade voltasse seu olhar para uma série de questões. Falar sobre adaptação curricular, ainda que para alunos institucionalizados como deficientes, permitiu que a escola repensasse a própria escola e admitisse a diferença como um fator intrínseco ao ser humano.

Nesse sentido, a educação especial tornou-se janela para que uma infinidade de questionamentos fosse trazida para a mesa de discussão. A deficiência escancarou a diferença em sua radicalidade e é sobre essa radicalidade que muitos fios vêm sendo puxados. Um desses fios corresponde ao fato de muitas políticas públicas de inclusão estarem sendo construídas e praticadas como um dispositivo que opera afirmando a diversidade e não a diferença.

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possui tudo dentro de seu próprio ventre. (SKLIAR, 2003, p. 27).

Como aponta Foucault (1995, p. 256), “Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”. Se a inclusão pode ser perigosa, que questões podemos destacar para discutir sobre esse processo? Talvez a resposta para essa pergunta seja nos questionarmos sobre a diferença e o diferente.

Referências

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSES, Maria Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino Medicalização. São Paulo: Ed. Autor, 2014.

FABRIS, E. T. H.; LOPES, Maura Corcini. **Quando o “Estar Junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão**. Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis/SC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos. Curso no Collège de France, 1979-1980** (excertos). Avelino, Nildo (Trad.). Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Apêndice**: o sujeito e o poder. In: Dreyfus, L. & Rabinow, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica (p. 229-278). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais. Curso no Collège de France (1974-1975)**. Brandão, Eduardo (Trad.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

JUTEL, Annemarie. **Putting a name to it: diagnosis in contemporary society**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2011.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: D&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **A questão e a obsessão pelo outro em educação**. In: Garcia, Regina Leite., Zacur, Edwiges. & Giambiagi, Irene (Edt.). Cotidiano: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM SÃO GONÇALO: INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DAS INFÂNCIAS NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO/RJ?

Carla Verônica Corrêa Cardoso

Introdução

Iniciamos o presente artigo apresentando o grande contingente de crianças de 0 a 5 anos de idade no município de São Gonçalo. Em 2014 o quantitativo aproximava-se de 75.821 crianças, de acordo com o Plano Municipal de Educação¹, sendo esta a estimativa mais recente. Em 2019, o Censo Escolar² apresentou um número de matrículas de creche e pré-escola que totalizam 5723 crianças matriculadas na rede pública municipal de São Gonçalo e 15.261 matriculadas na rede privada de ensino. Esses dados me instigam a “[...] compreender o movimento estatuto contemporâneo da infância” (TAVARES, 2020, p. 167), marcada pela desigualdade social que dificulta e/ou impede que os direitos das crianças, sobretudo das crianças pequenas, sejam assegurados, entre eles o acesso e a permanência à escola. Ressalto que esta realidade tem sido agravada pelo período pandêmico causado pela COVID-19, produzindo impactos emocionais, sociais e econômicos, sobretudo junto às famílias das favelas e periferias urbanas do município.

Entendo que os debates em torno da implementação de políticas, vem se distanciando da diversidade e da realidade das crianças pequenas gonçalenses e das proposições presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, que completou 31 anos em 2021. Segundo a Agência Câmara de Notícias³, o ECA é uma lei reconhecida internacionalmente, sendo modelo para a criação de leis semelhantes em 15 países, como a Venezuela e Peru, na América do Sul. Compreendo que essa conquista, para se tornar realidade na vida das crianças e adolescentes precisa ser respeitada, divulgada, estudada e apreendida em suas deliberações, sobretudo pelos poderes públicos.

Desta forma, reconhecer a criança como prioridade absoluta requer um conhecimento profundo da realidade sócio-cultural na qual vivem e constituem suas infâncias, bem como a compreensão da intersetorialidade a partir das diferentes ações da educação, saúde, assistência, cultura. Diante destas questões, indago: até que ponto as deliberações do Estatuto da Criança e do Adolescente foram incorporadas à formulação das políticas públicas, para as infâncias, no município de São Gonçalo?

Entendo que a resposta para este questionamento é tecida a partir do reconhecimento de que o Estatuto da Criança e do Adolescente é um importante instrumento de transformação social, fruto de intensas articulações e resultado de muita luta da sociedade civil no contexto da redemocratização e da conquista de novos direitos no Brasil. Porém, torna-se importante ressaltar que nos últimos dois anos o ECA, vem sofrendo ataques do Governo Federal que produz em seus atos públicos distorções nas deliberações da presente lei.

1 https://servicos.pmsg.rj.gov.br/diario/2015_12_08.pdf. Acesso em 21/06/2021.

2 https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF. Acesso em 21/06/2021.

3 <https://www.camara.leg.br/noticias/75402-legislacao-brasileira-e-exemplo-para-outras-paises/%C2%B4mailto:agencia@camara.gov.br%C2%B4>. Acesso em 06/09/2021.

Como exemplo destaco as declarações feitas pelo atual Ministro da Educação na abertura do Fórum Nacional sobre Letalidade Infanto juvenil, em 23 de setembro de 2020. Neste fórum, o referido ministro declarou que o ECA dá ao adolescente o “direito de matar” e ainda que, a menoridade prevista na lei é “um incentivo para o crime”. Essas declarações demandam decisões inconstitucionais, produzindo desinformações e incompreensão coletiva, com a intenção de provocar um desmonte nos direitos adquiridos, bem como intencionando o retorno das práticas excludentes e “menoristas”, conforme atenta a nota de repúdio publicada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)⁴.

Neste contexto, torna-se fundamental identificar diversidade histórica e social das múltiplas culturas infantis, constituída a partir dos diferentes momentos da trajetória da criança, a fim de balizar os debates na formulação de políticas que priorizem a criança e o adolescente. Nesta reflexão diálogo com Arantes (2009); Freire (1996); Marcílio (1998); Pinheiros (2006); Rossetto (2011); Rizzini (2009); Santos (1996); Tavares (2020), tendo como cenário as demandas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), no município de São Gonçalo, no qual participo como conselheira desde 2009 até a presente data.

É importante ressaltar que o presente artigo faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação que está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores, com o título: O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente em São Gonçalo: interesses e disputas na formulação das políticas públicas para as infâncias (2018-2020).

Entendo que o CMDCA, compõe o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), sendo precursor na promoção, defesa e controle da efetivação dos direitos da criança e do adolescente, tendo o ECA como um instrumento balizador de suas determinações e ações. Oportuno destacar o caráter educativo do CMDCA a partir da leitura da realidade social, econômica, política e cultural no contexto da sociedade gonçalense. Desta forma, o trabalho desenvolvido pelo CMDCA torna-se um caminho compartilhado para proteger, pensar demandas, equacionar soluções junto aos problemas que afligem e tornam os direitos das infâncias e dos/ das adolescentes mais frágeis na cidade.

Qual o papel do Estatuto da Criança e do Adolescente no processo de construção das políticas públicas em São Gonçalo/RJ?

As lutas históricas em defesa do reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, são fundamentadas por marcos legais e por esse motivo nos permitem compreender os processos sociais de participação, que instituíram os propósitos jurídicos para a execução do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Dentre os marcos legais, destaco a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos que, em 1989, promoveu a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. A Convenção foi um documento balizador dos debates no Brasil, com vista na constituição dos parâmetros legais das políticas públicas para a criança e o adolescente (ARANTES, 2009; MARCÍLIO, 1998;).

⁴ <https://ifan.com.br/2020/09/24/nota-de-repudio-a-fala-do-ministro-de-educacao-no-forum-nacional-sobre-letalidade-infantojuvenil/>. Acessado em 07/09/2021.

Nesse processo de participação social, revigora-se a necessidade de estabelecer parâmetros legais definindo e traçando diretrizes que venham mobilizar a sociedade a compreender as diversas ações que promovam a proteção integral à criança e ao adolescente, conforme o artigo 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente. Desta forma é importante conhecer e reconhecer a realidade das infâncias em São Gonçalo.

De acordo com o Ministério da Saúde - Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde – DATASUS (2019)⁵, o município de São Gonçalo, ocupava, no Estado do Rio de Janeiro, o 4º lugar em mortalidade infantil com crianças menor que 1 ano de idade. O Datapedia⁶, em São Gonçalo apresentou em 2010, nota técnica informando que 34,53% de crianças de 0 a 14 anos são vulneráveis à pobreza, tendo renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 255,00 mensais, equivalente a 1/2 salário mínimo. Informa, ainda, que 3,08% de crianças de 0 a 14 anos, vivem abaixo da linha de pobreza com renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 70,00 mensais. O Plano Nacional Pela Primeira Infância (2020)⁷, apontou indicadores reveladores das desigualdades sociais e econômicas no Brasil, das quais destaco as causas de óbitos das crianças menores de 1 ano, sendo 56,3% de causas evitáveis mediante a atenção à mulher na gestação, durante o parto ou ao recém-nascido. O documento indica ainda que 11% dos óbitos ocorrem por ausência de diagnóstico e tratamento preventivo adequado.

A partir das questões acima elencadas, busco compreender o sentido de proteção integral a que têm direito as crianças pequenas, sem confundir com a proteção defendida pelo sistema tutelar menorista, onde o Estado assumia a função de proteção ao “menor” cuja família apresentava-se desestruturada, classificando a criança e/ou o adolescente em situação irregular (categoria do Código de Menores de 1979). Desta forma, este sistema evidenciava a questão social como fator principal para classificar e aplicar medidas jurídicas junto às crianças e adolescentes pobres, que não tinham famílias ou apresentavam situações de conduta anti-social; “infrações”; deficiência mental, nas quais a família não conseguia cumprir seu papel “protetor”. (ARANTES, 2009).

Segundo o relatório de 2019 do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro⁸, o município de São Gonçalo está situado na faixa de desenvolvimento humano alto, considerando os índices de educação, longevidade e renda. No entanto, observo de acordo com os dados do Datapedia, já referenciado, um alto percentual de crianças vulneráveis à pobreza, no que posso considerar a ausência de acesso à saúde, à educação de qualidade, à alimentação saudável, à segurança. Tais direitos são pautados nos marcos legais que direcionam as políticas de atendimento às infâncias, mas estão distantes das realidades das crianças do município de São Gonçalo, sobretudo das crianças pequenas, que vivem em favelas e periferias urbanas e que se tornam invisíveis diante da escassez de acessos a direitos fundamentais.

Segundo Rizzini (2011), o “problema da Infância” é diagnosticado há pelo menos 100 anos como um “problema gravíssimo”, e mesmo sendo associado à pobreza, em momento algum, foi enfrentado com uma proposta séria e politicamente viável de distribuição de renda, saúde e educação. A referida autora, ainda ressalta que as políticas dirigidas às

5 <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/saogoncalo/pesquisa/39/30279?tipo=ranking&ano=2019&indicador=78160>. Acesso em 09/06/2021.

6 <https://datapedia.info/cidade/5478/rj/sao-goncalo#pobreza-criancas>. Acesso em 06/09/2021.

7 <http://avante.org.br/publicacoes/plano-nacional-pela-primeira-infancia-2020-2030/>. Acesso em 06/09/2021.

8 https://www.tcerj.tc.br/portalnovo/publicadordearquivo/estudos_socioeconomicos. Acesso em 06/09/2021.

infâncias apresentaram propostas assistenciais com a finalidade de compensar a ausência de uma política social efetiva. Estas questões instigam-me a refletir sobre os direitos adquiridos a partir do ECA, bem como o campo de tensão vivenciado no CMDCA a fim de não perdermos as conquistas alcançadas, desta forma:

A criança pequena tem direitos declarados de importância inegável, que são sistematicamente violados nas sociedades capitalistas ocidentais, dentre eles o direito à cidade – direito este que se não for atrelado a uma cultura pública, isto é, sem o atrelamento às políticas públicas de uso e participação infantil na cidade, além de um forte compromisso das instituições educativas, se torna muito suscetível, impossível de ser efetivamente (e culturalmente) praticado (TAVARES, 2020, p. 170).

No diálogo com Tavares (2020), reflito sobre o conceito de direitos, entendendo que, embora, o Estado moderno seja fundamentado como um Estado Democrático de Direito, presente na Constituição de 1988, o efetivo acesso aos direitos é pouco vivenciado. Assim, “ter direitos”, “lutar por direitos”, “assegurar direitos”, são bandeiras aclamadas por instituições que intentam reconhecer a criança como prioridade absoluta. Torna-se fundamental, neste debate, a compreensão da criança em sua coletividade, como sujeito de direito que constrói a história e participa de sua constituição enquanto cidadã, apropriando-se da realidade social e histórica para nela atuar. Entendo que é preciso ultrapassar a “natureza infantil”, de caráter abstrato, a fim de chegar a uma abordagem da criança e do adolescente em sua concretude, identificando seus diferentes percursos sociais, considerando as particularidades, as especificidades da categoria criança e adolescente. (PINHEIRO, 2006). Essa premissa está na contramão de uma sociedade tensionada pela dificuldade da superação das injustiças e desigualdades sociais. O geógrafo Milton Santos (1996) ressalta que a sociedade brasileira não está preocupada com direitos, mas com privilégios que favorecem uma classe e impedem a difusão de direitos fundamentais para a totalidade da população. Desta forma, como acrescenta o referido autor, nossa cidadania é mutilada, somos afetados na reivindicação e exercício dos direitos que conquistamos.

Em diálogo com Santos (1996), reitero ser importante considerar os impactos do período pandêmico que as crianças e suas famílias estão vivenciando, pois a pandemia da COVID-19, tem potencializado ausência de direitos. Uma grande parcela da população infantil não possui acesso à internet, o que impossibilita o contato, o fortalecimento de vínculos, com suas professoras e seus pares e a participação de encontros escolares e não escolares, que mesmo a distância tentavam e tentam produzir o acesso ao conhecimento, aprendizagens diversas e afetividade. Foi possível constatar a negligência do Estado na formulação de estratégias para alcançar essas crianças, que se somavam ao desemprego; a mortes em massa, atingindo a 583.628⁹ mil brasileiros (as), até a presente data e, por conseguinte, a insegurança de seu futuro. E assim, os direitos da criança continuam sendo violados, entre eles o acesso remoto à educação durante a pandemia, sobretudo pela ausência concreta de tecnologias digitais gratuitas que lhes proporcionasse o acesso sistemático ao contato com a escola, com os/as docentes e ao conhecimento escolar.

Neste cenário, as infâncias gonçalenses, que se encontram vulneráveis à pobreza, e a falta de cobertura de políticas públicas de saúde e educação, principalmente, não são alcançadas por estas, sendo a realidade vivida por elas, descontextualizada e desconhecida nos espaços que deveriam promover a proteção à criança pequena. Pinheiro (2006) atenta para a desigualdade enquanto princípio fundante de nossa matriz sociocultural, o

9 <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 22 de junho de 2021.

que contrapõe a idéia de universalização de direitos, fortalecendo a naturalização da pobreza, a banalização da injustiça e a ausência de cidadania. Assim ressalto o artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente, referente à condição de sujeitos que as crianças e adolescentes tem ao expressar sua cidadania na participação da vida política na realidade social a que pertencem:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II – opinião e expressão;

III – crença e culto religioso;

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;

V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI – participar da vida política, na forma da lei;

VII – buscar refúgio, auxílio e orientação. (Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990)

Ao refletir sobre o artigo 16 do ECA, entendo que é por meio da experiência e atuação nos espaços decisórios que crianças e adolescentes constroem a possibilidade de conquistarem sua condição de sujeitos de direitos. Ao participar, da vida social e comunitária, são reconhecidas e reconhecidos em sua subjetividade, em sua alteridade, sendo no encontro, na escuta, na comunhão, e principalmente no diálogo que os seres humanos se constituem (FREIRE, 1996). O exercício da participação é um processo educativo para todos os envolvidos, além de viabilizar o debate na construção de um projeto de sociedade democrático, humano, justo e igualitário.

Destaco a ausência deste debate no CMDCA, sobretudo diante da pandemia da COVID 19. Compreendo que seja importante identificar as relações sociais e jurídicas que caracterizam a criança e o adolescente que vivem de forma precária e em contextos territoriais cada vez mais abandonados pelo poder público, no Brasil, desde o período colonial. Assim, as crianças filhas de escravos e pobres eram consideradas “enfeitadas”, “desvalidas”, “abandonadas”, “menores”, a partir da década de 1980, por meio de um amplo movimento social, foram reconhecidas como sujeitos de direitos. (ARANTES, 2009). Mas de qual infância estamos tratando? As crianças e adolescentes estão tendo a possibilidade de conquistarem sua condição de sujeitos de direitos por meio da participação? Como compreendemos a defesa dos direitos das crianças pequenas? Os direitos somente são defendidos quando há violação dos mesmos? Compreendo que o direito proferido às crianças pequenas, não deve estar restrito ao direito à proteção ou ao acesso aos serviços e bens culturais, o “direito” está vinculado à participação das mesmas nos espaços que elas ocupam, sendo um grande desafio do momento atual:

equacionar a tensão que se instala entre conceder maior autonomia à infância e à adolescência, direito de voz e de participação política, com vistas ao alcance daquilo que definimos como meta para atingirmos a excelência humana..., e o risco de que esta prática possa favorecer uma certa omissão dos adultos e das instituições em construir junto com as crianças e os adolescentes metas que garantam a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes em um contexto de definições claras em relação ao bem humano... (SOUZA, 2008, p.12-13 *apud* ARANTES, 2009, p. 434).

A participação qualificada, por meio das interações das crianças, nas ações que debatem a constituição de políticas de atendimento, possibilita uma escuta dos seus desejos,

sentimentos, impressões e opiniões sobre o mundo que as cerca. Por conseguinte a participação torna-se ato de resistência contra tantas ideologias que contrárias aos direitos humanos, tentam promover desmontes das frágeis conquistas alcançadas. Somos desafiadas e desafiados a contemplar o ponto de vista das crianças, pois através das vivências no coletivo, elas têm a possibilidade de se apropriar dos elementos do processo histórico para a compreensão da realidade e assim a presença das crianças:

educa o olhar das pessoas adultas, no sentido de entender que essas crianças são sujeitos que estão na luta e que também estão construindo esse projeto de sociedade.”... “São as vivências nesse coletivo infantil que têm a possibilidade de despertar nas crianças uma verdadeira prática de educação emancipadora (ROSSETTO, 2011, p. 100).

Entender esse processo, refletir, debater e defender a formulação de políticas públicas emancipatórias e libertárias possibilita uma reflexão sobre o que pode ser feito para evitar que as crianças tenham oportunidades desiguais. A presença das crianças nos espaços de debates, sendo reconhecidas como “sujeitos que estão na luta” (ROSSETTO, 2011), são pontuais na história do CMDCA.

Destaco a Conferência Livre¹⁰, realizada em 25 de abril de 2018, pelo CMDCA em São Gonçalo, com o tema deliberado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA): Proteção Integral, Diversidade e Enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes. Participaram deste encontro crianças de 05 a 09 anos de idade e adolescentes, de 12 a 17 anos de idade. O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, por sugestão dos representantes das creches, realizou uma parceria com o Centro de Criação e Imagem Popular – CECIP, a fim de ministrar um minicurso para os conselheiros e representantes do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) sobre uma metodologia de escuta de crianças e adolescentes, com o propósito instrumentalizar o planejamento para a Conferência.

A Conferência de 2018 foi a primeira a incluir a presença de crianças de 05 anos de idade, a fim de participarem da construção de propostas para as políticas públicas do município. Reconhecer que a criança, desde bem pequena, aprende a lutar por seus direitos e é capaz de expressar escolhas, representa o primeiro passo para que seu direito à participação seja respeitado pelos adultos. Esta integração promoveu o fortalecimento dos debates sobre a primeira infância no CMDCA, neste período, que resultou na proposta de constituir a Comissão da Primeira Infância. O grande esforço do Conselho em desenvolver uma *escuta sensível* (BARBIER, 1992) às crianças pequenas representa historicamente, a relevância do reconhecimento da criança com prioridade absoluta.

Considerações finais e provisórias: o que pode o CMDCA?

Em linhas gerais, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi tecido com o propósito de gerar uma nova realidade de vida para as infâncias e adolescências brasileiras. O ECA provocou à sociedade a compreender a sua responsabilidade frente à realidade social das crianças e adolescentes, colocando-os em “prioridade absoluta”, no centro de uma agenda pública de expansão de direitos.

10 A partir das deliberações da 8ª Conferência Nacional dos Direitos de Crianças e Adolescentes, realizadas em 2009, o CONANDA deferiu a realização de Conferências Livres com a participação de crianças e adolescentes, a fim de mobilizar e articular crianças e adolescentes quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente e criar mais oportunidades para que estas participem com maior efetividade do processo de construção das Conferências relativas a seus direitos e responsabilidades. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/conanda/conanda_doc_basico_9conf.pdf Acesso em 07/06/2021.

A participação da sociedade civil nos debates no que tange aos direitos das crianças e adolescentes, possibilitou uma mudança de paradigma na representação social da Criança. Desta forma, a doutrina do Código de Menores, foi substituída pela Doutrina da Proteção Integral através do artigo 227 da Constituição federal. Cabe-nos perguntar se a representação da criança enquanto “sujeito de direito” tem balizado os debates na formulação das políticas públicas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em São Gonçalo. Considero importante reconhecer que as representações sociais expressam o pensamento, o interesse de grupos sociais diversos (PINHEIROS, 2006). O CMDCA, enquanto um espaço de controle social revela tensões entre o que é juridicamente determinado e a prática vivenciada diante de uma cultura colonialista e clientelista, que interfere e dificulta a implementação das políticas formuladas.

Diante das reflexões apontadas no presente texto, considero que a situação da infância no Brasil, sobretudo em São Gonçalo, permanece marcada por avanços e retrocessos, o que limita as conquistas legais no plano das práticas sociais. O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao reafirmar a defesa da criança e do adolescente, reconhece o atendimento a esses sujeitos como parte integrante de políticas sociais, que sejam capazes de promover condições equitativas de desenvolvimento desses segmentos geracionais. Nesta perspectiva, as tensões entre prioridade absoluta e os demais interesses existentes na sociedade, revelam a necessidade de uma integração de forças a fim de efetivarmos o nosso papel que está cunhado no ECA, de proteção integral de todas as crianças e adolescentes. Termino afirmando que o CMDCA pode ser um dispositivo de integração dessas forças, principalmente se apostar nas crianças e adolescentes gonçalenses como sujeitos históricos e de direitos, lutando de forma parceira com eles e elas.

Referências:

- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, I. & PILOTTI, F. (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2011.
- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Proteção Integral à Criança e ao Adolescente: proteção versus autonomia? **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 431 – 450, 2009.
- BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. Revista Anped, Caxambu, 1992.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARCÍLIO, Luiza Maria. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira Século XX**. São Paulo, 1998. Disponível em: www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27026 Acesso em: 03 agosto, 2020.
- PINHEIROS, Ângela. **Criança e Adolescente no Brasil: Porque o Abismo entre a Lei e a Realidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

ROSSETO, Edna R. A. Educação das crianças Sem Terrinha nas Cirandas Infantis: a construção de uma alternativa em movimento. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 81-103.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2011

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. *In*: **O Preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: investigando a participação de crianças na cidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 40, p. 164-183, jul./set, 2020.

A IMPORTÂNCIA “DO ATO” DE LER EM PAULO FREIRE E BAKHTIN

Carlos César de Oliveira

Penso o “ato” como um movimento, como uma situação concreta, a exemplo da escrita deste texto. Ela não se trata de uma mera atividade de registro, mas de um envolvimento com as palavras em busca de outros sentidos, a partir dos diálogos, do pensar e do escrever. Compreendo, desta forma, que a leitura e a escrita contribuem para o meu envolvimento com as palavras – “palavras alheias” e “palavras interiores” –, por meio das quais forço o pensamento para refletir e para organizá-las, dando-lhes uma forma capaz de exprimir a minha compreensão do “o ato de ler” a partir de um diálogo com Paulo Freire e Bakhtin.

No primeiro momento, destaco que o ato de ler no âmbito da pesquisa me leva a outros diálogos, a outros encontros, a outras buscas, a outras descobertas. E estas só são possíveis por meio das palavras. Diante disso, compreendo que a pesquisa também é um movimento, um encontro com leituras e palavras, que resulta num encontro entre as minhas palavras e as palavras alheias. Ou seja, este texto, como parte de uma pesquisa, resulta em um coro de vozes com as quais me uno para ampliar a minha compreensão acerca do pensamento de Freire e Bakhtin, sobretudo no que se refere à concepção do “ato”.

Parto da premissa de que a pesquisa, e, por conseguinte, o texto implica em um “ato responsável”, “criador”, “de pensamento, de sentimento”. Por meio dela, vou fazendo escolhas, criando, pensando, me distanciando e me aproximando da realidade pesquisada. Mas, não posso deixar de percebê-la, enquanto ato, “como um passo, como iniciativa, como movimento, ação arriscada, tomada de posição” (BAKHTIN *apud* PONZIO, 2017, p. 9). Portanto, ao pesquisar e ao criar o texto vou tomando posição, vou buscando desvelar as palavras, o que significa dizer que a escrita não é neutra. Sendo assim, o texto é uma representação de nossas palavras, das crenças, dos valores, o que atribui a ele um caráter ideológico.

Neste movimento, nesta busca de compreender a presença do “ato”, remeto-me, inicialmente, a duas obras *A importância do ato de ler*, de Freire, e *Para uma Filosofia do ato responsável*, de Bakhtin. Elas são o ponto de partida para este estudo, mas conto ainda com Sobral (2005), ao discutir “ato/atividade e evento”. Contudo, embora a discussão volte o seu olhar para o “ato de ler”, destaco que este estudo resultou no encontro com outras vozes que, de algum modo, já se empenharam em analisar as aproximações entre Paulo Freire e Bakhtin, como é o caso de Nunes e Kramer (2011), Garcia (2012), Silva (2012), Comin (2014), Moura (2011; 2019), Assunção e Souza (2019). São vozes que abrem caminhos para outros diálogos, afinal a leitura é uma porta que se abre para outros mundos, para outros encontros.

Por meio desta ação interessada, desta curiosidade, observo que a partir desta escrita, a partir do diálogo com outras vozes que me ajudam a pensar tais aproximações entre os dois autores, as palavras e as ideias vão surgindo, de modo que de repente elas estão maiores do que o texto: há muitas vozes no texto, a minha e as de outros. São elas que me levam a pensar na escrita como um “ato criador”.

Vale lembrar que Freire e Bakhtin, apesar dos diferentes contextos em que viveram, como já afirmaram Nunes e Kramer (2011), se debruçaram sobre a criação enquanto ato, enquanto possibilidade de re-ler a realidade e exprimi-la por meio de palavras. Mas, o que nos dizem as palavras? Que sentidos cada uma delas traz sem si? O que há por trás delas?

Voltando-me para o “ato criador”, enquanto palco de possibilidades, passo a entender a leitura como um momento de criação, de encontro com outras vozes e com as minhas vozes interiores, conforme já assinalai. Um encontro que aos poucos vai me possibilitando uma compreensão ativa da realidade. Uma compreensão acerca do ser inacabado e em constante construção que sou/estou – construo-me enquanto neste momento, enquanto penso e escrevo – visto que me coloco ao mesmo tempo enquanto autor-criador-espectador deste ato: autor enquanto escrevo, penso, crio, e espectador, quando paro e leio o texto e vejo este encontro de palavras presentes no texto.

Destaco, portanto, que “o autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente” (FARACO, 2020, p. 39). Considero, com isso, que a partir do “ato de ler e de pensar” passo a assumir a autoria daquilo que crio, que produzo, visto que carrega fragmentos de realidade, de experiências, que recorto e ordeno esteticamente. São “eventos da vida” (FARACO, 2020) que se encontram neste evento de escrita, de pensar a leitura como um evento, como um ato de criação.

Mas, é importante ressaltar que no texto não cabe tudo. Sempre excede e sempre falta algo, tendo em vista que o “ato criativo” envolve “um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte”, e que o “autor-criador que compõe o objeto estético a transposição de planos da vida para a arte a partir de um certo viés valorativo” (FARACO, 2020, p. 39).

Pensando o “ato” num “ato” de pensar

O ponto de partida para esta discussão foi a curiosidade provocada pelas leituras de Paulo Freire. Afinal, no decorrer dos seus escritos o “ato” aparece em vários contextos, como “ato de criação”, “ato formador”, “ato comunicante”, “ato de decidir”, “ato de intervir no mundo”, “ato de conhecimento”, “ato de estudar”, “ato político”. Em Freire, a educação é um ato político. A leitura crítica é, também, um ato político, desvelador da realidade, visto que possibilita que o sujeito – por meio da indagação e da criação – possa explorar e compreender os vieses ideológicos que estão por trás das palavras.

Como destaquei acima, Freire faz várias referências ao ato, mas como compreendê-lo e como pensá-lo no âmbito da Educação? Diante disso, a partir de olhar para a escrita como um “ato criador” e de entender que para Freire a educação, seguindo uma perspectiva crítico-dialógica, problematizadora da realidade, implica em numa ato de re-criação, de novas formas de pensar, volto para *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1989), no que se refere ao ato de ler o mundo e a palavra, como um movimento dialético, onde as leituras se entrelaçam. Pensando nisso, busquei aproximação de Bakhtin e de estudiosos que com ele dialogam, com a ansia de aprofundar acerca deste conceito: mas, afinal, o que é o “ato”? A princípio um conceito polifônico, podendo variar inclusive a partir dos interesses nele envolvidos. Por exemplo, o ato de ler pode ser visto como uma mera repetição ou como uma atividade criadora, uma representação da realidade, podendo ser ocultador ou revelador da realidade, conforme sugere Freire.

Contextualizando o texto *A importância do ato de ler*, pode-se dizer que o mesmo foi escrito no Chile, em 1968, por ocasião de um seminário nacional sobre educação e reforma agrária, e depois inserido como parte do livro (FREIRE, 1981). A partir do encontro com as palavras do autor, resalto a sua capacidade de revistar os seus escritos e a sua história,

problematizando-os, trazendo-os para pensar. Por outro lado, a leitura revela que é possível ampliar a “leitura de mundo” (FREIRE, 1989) a partir de outras leituras e do olhar para a própria história. Nesse sentido, o “ato da leitura” me coloca em contato com as palavras – pronunciadas e escritas –, ressaltando que antes de trazê-las para o campo do concreto, elas já estão interiorizadas, em ebulição, disponíveis ao “ato criativo”. Desse modo, o “ato de estudar”, o “ato de ler” podem ser, portanto, “atos criativos”, dependendo dos interesses e do viés ideológico que estão por trás do ato.

Discutindo sobre o “ato de estudar”, Freire (1981) defende que o estudante assuma “o papel de sujeito deste ato” (p. 8), pois tal ato “no fundo, é uma atitude em frente ao mundo” (p. 9), “é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto”, por isso, “demanda humildade” (p. 10). Diante disso, passo a me indagar sobre como Bakhtin pensa essa questão do ato. E *Para uma filosofia do ato responsável* (2017), conforme já citei, me ajudar nesse sentido. De acordo com o autor

A característica que é comum ao pensamento teórico discursivo (nas ciências naturais e na filosofia), à representação-descrição histórica e à percepção estética e que é particularmente importante para a nossa análise, é esta: todas essas atividades estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepitível; como consequência este ato perde precisamente o seu valor, a sua unidade de vivo vir a ser e autodeterminação. Somente na *sua totalidade* tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento; só assim é vivo, pleno e irredutivelmente, existe, vem a ser, se realidade (BAKHTIN, 2017, p. 42, grifo do autor).

Como se pode notar, o autor se refere à separação do “ato-atividade” da “realidade histórica de seu existir”, o que me leva a pensar numa relação entre a leitura como mera atividade, distante das leituras de mundo. Vale lembrar que tanto Bakhtin (2017), quanto Sobral (2005, p. 9), ao tratarem do ato o fazem referência a dois conceitos “akt” e “postupok”, sendo o primeiro relacionado ao ato como atividade, ou seja, “daquilo que há em comum e que é portanto é repetível”. Quanto ao segundo, “postupok”, para Ponzio (2017, p. 9-10) “contém a raiz “stup” que significa “passo”, ato como um passo, como iniciativa, como movimento, ação arriscada, tomada de posição”. A partir disso, pode-se dizer que o “ato” em Freire se aproxima deste segundo conceito, de um ato como iniciativa, como tomada de posição, num movimento que resulta na transformação do sujeito, onde a leitura contribui para a construção do pensamento crítico. Nesse sentido, pode-se dizer que Freire e Bakhtin dialogam ao tratar o ato com sentido ético, estético e responsável.

O “ato” de ler como forma de intervir no mundo

Ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Paulo Freire (1981) chama atenção para o fato de que o “ato de ler” não é um ato isolado, ele se dá por meio do encontro com outros contextos, com outros textos e outras linguagens, pois à medida que leio e que me encontro com outras palavras, vou ampliando a minha compreensão de mundo e, por conseguinte, amplio o universo vocabular. Pensando nisso, afirmo que “estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 1981, p. 10) e, neste sentido, a leitura – o encontro com as palavras alheias – possibilitam-me ampliar a minha visão de mundo para desvelar a realidade. Com isso, concluo que “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta” (BAKHTIN, 1998, p. 95).

Inseri-me, portanto, em um novo contexto. Numa toma de posição epistêmica me vi diante da possibilidade de aproximar Paulo Freire e Bakhtin. Optei por este encontro, por esse movimento de escrita em que “trago comigo tantas palavras alheias” (FREITAS, 2013, p. 95). É a partir delas que vou ampliando o meu olhar acerca da realidade. Me pego a pensar que o que Freire chama de “leituras de mundo”, de certo modo, se relacionam com as “palavras alheias” propostas por Bakhtin, tendo em vista que elas resultam das interações, das relações, das experiências socioculturais.

Nesse movimento de ir às leituras e vir ao texto, mais uma vez volto o meu olhar para Freire para reiterar que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1981, p. 9).

No excerto em destaque, Freire atenta para o fato de que há elementos socioculturais (significados) por trás das palavras, e que é na sua interação como o mundo que elas ganham sentido. É neste universo onde as leituras de mundo são tecidas que a “filosofia da linguagem” (BAKHTIN, 1998) pode ajudar a pensar o fato de que a significação que acontece no ato da leitura é resultando das interações, daí o seu caráter ideológico. Assim, Freire defende a superação da dicotomização, mas a dialeticidade que há entre uma e a outra, afinal, ler as palavras sem compreender o mundo, resulta naquilo que Bakhtin (1998) chamou de “objetivismo abstrato”.

Ao destacar que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, Freire (1981) sinaliza para o fato de como a linguagem fenômeno ideológico, daí a necessidade de indagar acerca dos sentidos que estão por trás dela, especialmente quando envolve a escrita, que é forjada a partir dos sentidos e intenções. Por outro lado, o autor aponta para a língua como um instrumento de poder, pois à medida que a educação atribui à língua – dita oficial – uma posição de destaque a ser alcançada por todos, tal modelo acaba interferindo nas relações, tendo em vista que acaba primando por uma unicidade, um padrão, desconsiderando os modos de ser, viver e falar dos sujeitos.

Para pensar questão da ideologia em Bakhtin, Miotelo (2005, p. 169) define ideologia como “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social que tem lugar no cérebro do homem e que se expressa por meio de palavras [...] em outras formas sócio-culturais”. E acrescenta que “é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências construídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados” (MIOTELO, 2005, p. 176).

Assim, considerando o conceito de ideologia e “A linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico” (MIOTELO, 2005, p. 170), volto o meu olhar para a escola, pensando-a como um lugar atravessado por ideologias, evidenciando que não há neutralidade, inclusive, nos conteúdos e na própria organização curricular. Por isso, a defesa da valorização da “leitura de mundo” (FREIRE, 1981), onde a linguagem do cotidiano dos estudantes seja valorizada tal qual se valoriza a linguagem escrita, que, em geral, toma como referência um ensino mecanicista pautado, apenas, na “língua oficial”. Esclareço que a crítica não está no fato de trabalhar a língua oficial, pautada na gramática e nos compêndios, mas no que está por trás disso: o modelo de educação, os interesses políticos e ideológicos, considerando a educação como instrumento de reprodução de

uma “ideologia oficial”, que “é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo” (MIOTELO, 2005, p. 168-169). A crítica está no fato de considerá-la como língua padrão e depreciar outras manifestações linguísticas, e em meio a estas manifestações o próprio “ato” de falar, de comunicar, de se expressar e interagir com a outra pessoa que também é sujeito falante.

Vale lembrar que o contexto que Freire está falando, nas décadas de 1960 e 1970, é um contexto em que os índices de analfabetismo de pessoas adultas no Brasil eram muito altos. Nesse sentido, considerar a sua linguagem, as suas leituras de mundo, as suas experiências, aproxima-os do contexto, de valorização das suas palavras, vista que a educação – pautada em uma ideologia oficial – impunha barreiras, no que se refere à concepção de mundo dos estudantes, muitas vezes silenciando-os por consideram-se incapacitados de dizer as suas próprias palavras. Trata-se de uma concepção única, e aqueles que não “acompanharem” são re-prova-dos. No entanto, apesar de naquele contexto Freire destinar-se para este público em específico, busco ampliar esta discussão, uma vez que as crianças, adolescentes e jovens também trazem as suas leituras de mundo para a escola, pois antes de chegar a ela, embora não tenha conhecimento da escrita, já dominam outras linguagens, já articulam e interpretam palavras, de acordo com as suas experiências de mundo.

Em sociedades que apresentam contradições de classe social, as ideologias respondem a interesses diversos e contrastantes; ora podem reproduzir a ordem social e manter como definitivos alguns sentidos das coisas, e ora podem discutir e subverter as relações sociais de produção da sociedade capitalista, desde que as mesmas obstaculizem o desenvolvimento das forças produtivas (MIOTELO, 2005, p. 171).

Desse modo, pensar a educação numa perspectiva crítica, desocultadora de verdades, como sugere Freire, implica em desvelar as contradições sociais, em procurar compreender o propósito de determinados discursos que atravessam a educação por meio das políticas, dos materiais didáticos e do currículo. Diante disso, Freire e Bakhtin dialogam ao compreender que não existe “neutralidade”, seja na educação, como sugere Freire, como no discurso, ou seja, “a neutralidade dos discursos e das ideias inexistem” (MIOTELO, 2005, p. 172).

Ao referir-se a Bakhtin, Freitas (2013, p. 97) distingue, porém, que a leitura pode se dá de duas formas: passiva e ativa. Sobre a primeira, destaca que “é aquela que se detém apenas da decodificação de um sinal e exclui a possibilidade de uma resposta”. Já em relação à segunda, “deve conter em si um germe da resposta”.

Ramos e Schapper, por sua vez, afirmam que

é a interrogação, e não a convicção sobre as práticas de leituras e suas perspectivas de trabalho no cotidiano da sala de aula, que nos possibilita discutir o fluxo das práticas discursivo-simbólicas, na tentativa de estreitar o fosso ainda existente entre leitor/texto no cenário escolar (MÍMEO, p. 6).

Por tudo isso, afirmo que o “ato da leitura” em Freire encontra sentido na ideia de uma leitura ativa, onde as respostas não dão dadas, mas onde o ponto de partida são as perguntas, a indagação da realidade. A partir destas leituras, os estudantes passam a desvelar o mundo e a buscar os múltiplos sentidos, a carga ideológica que há entranhada nas palavras.

Desbravando as palavras em busca de uma autoria

O ato de ler a palavra, em Freire, consiste em superar a mera repetição, ou seja, na superação de uma concepção de ensino que se centra na compreensão do seu significante, por uma concepção em que estudantes se apropriem dos significantes, atribuindo-lhes significados em consonância com as leituras de mundo. Portanto, implica em um movimento no qual o leitor vai, aos poucos, assumindo a sua função de autor, de sujeito, leitor da realidade.

Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1981, p. 13, grifos do autor).

É importante destacar que o leitor à medida que vai interagindo vai se apropriando das “palavras alheias”, o que possibilita em outras leituras e na busca de outros sentidos, passa a re-escrevê-las e re-criá-las. Assim, o ato da leitura acaba resultando em um movimento de busca de sentidos, de re-criação. As palavras com as quais vou me encontrando, que vão emergindo do meu diálogo interior, vão se materializando através da escrita e suscitando outras palavras. E no meu acabamento eu escrevo, leio, reescrevo, e o texto vai ganhando outras formas, à medida que me encontro com outras palavras, com outras linguagens, com outros gêneros textuais, conforme sugere Bakhtin.

Referindo à palavra, Stella (2005, p. 177) afirma que ela “tradicionalmente foi tratada de forma abstrata, desvinculada de sua realidade de circulação e posta em um centro imamente de significados captados pelo olhar/ouvido fixo do observador”. Ele afirma, ainda, que “no pensamento bakhtiniano, a palavra reposiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto da feitura ideológica” (2005, p. 178). Diante disso, noto que esta concepção de leitura abstrata, desvinculada da realidade, é justamente a concepção de leitura e, por conseguinte, de educação que Paulo Freire vem criticar. Ou seja, uma leitura que não privilegia a formação crítica dos sujeitos, mas a mera repetição de palavras distante do cotidiano dos estudantes. A leitura, nesse sentido, acaba se tornando uma mera atividade, parte do currículo, porém não contribui para questionar o cotidiano no qual os estudantes estão inseridos, mesmo que o texto “reflita” e “refrate” (BAKHTIN, 1998) a sua realidade. Portanto, “a leitura da palavra deve ser inserida no bojo da compreensão do mundo e de sua transformação – a leitura e a feitura de um novo mundo” (NUNES; KRAMER, 2011, p. 30).

Para estas autoras,

Bakhtin vê a palavra, assim como Paulo Freire, como um fenômeno ideológico, que exerce uma função de signo e que reflete e refrata a realidade. A palavra é um material semiótico da consciência que determina o conteúdo da vida interior, do discurso interior. É o produto da interação locutor-ouvinte (NUNES; KRAMER, 2011, p. 28).

Corroborando com esta discussão, Miotello (2005, p. 172) assevera que “as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais. Dentro das palavras, em uma sociedade de classes, se dá discursivamente a luta de classes”. Note-se que tanto Nunes e Kramer como Miotello assinalam que as palavras são fenômenos ideológicos, exercendo uma grande influência na sociedade, visto que dependendo da

forma como são empregadas, da sua intencionalidade, pode se tornar em instrumentos de poder, uma vez inseridas em discursos reproduzidos de forma acrítica. Nesse sentido, o ato de ler pode contribuir para a manutenção de determinados valores (como a leitura da bíblia, que busca contribuir para a manutenção de valores religiosos, pautador no cristianismo), por meio de uma leitura acrítica, repetitiva; ou para a transformação, possibilitando o encontro com outras palavras, indagar, re-criar, re-escrever, agir e intervir no mundo.

Acredito, portanto, que o encontro, a leitura da palavra implica em uma “compreensão ativa”, criadora, “tornando-se um processo de cocriação dos sujeitos” (FREITAS, 2013, p. 98). Dito isso, a “leitura da palavra” proposta por Freire sugere esta capacidade de estabelecer diálogos, de procurar aproximações, de explorar outras palavras a fim de revelar os sentidos e intenções que elas trazem. Elas estão sempre carregadas de sentidos e, dependendo de leitura que eu faço, desvelo-os ou passo despercebido. Por esse motivo, “A leitura tem significativa contribuição a dar à educação dos professores como pessoas que pensam o mundo criticamente e se repensam; a escrita favorece que os sujeitos revejam sua própria história, individual e coletiva, e podem dar a essa história novos sentidos (NUNES; KRAMER, 2011, p. 37).

Uma escrita movimento, suscitando outros movimentos

Cotejar aproximações entre Paulo Freire e Bakhtin resultou neste movimento, levando-me a pensar e a desafiar-se nas palavras em busca de outros caminhos que não estão prontos. Este texto levou-me, portanto, a compreender que a escrita resulta em/de um constante movimento, resultando numa busca e no envolvimento com as palavras. Elas estão em constante ebulição, à espera de serem pronunciadas, a partir da minha relação com o mundo, com o contexto a ser enunciando. O que eu quero dizer com isso é que o texto abre sempre novas possibilidades de re-pensá-lo, de re-vê-lo, e à medida que faço da leitura um ato, de ler, pensar e escrever, vou ampliando a minha visão de mundo, a partir de novas formas de significar a realidade.

Sendo assim, concordo com Freitas (2013, p. 96) que “o ato de escrever é ainda mais complexo do que o ato de ler, pois tenho que, com as minhas palavras, trazer os dizeres do autor, os sentidos por mim construídos na interlocução com ele”. Neste caso, o ato de escrever resultou da leitura de Paulo Freire, Bakhtin e outros autores, e de um desejo de compreender o sentido do “ato” não como atividade em si, mas como um algo concreto, como tomada de decisão, que implica na eticidade da ação, que consegue a partir do movimento da leitura e da escrita, do encontro com outras palavras, re-pensar a realidade. Afinal, as mudanças na realidade, os diversos contextos, acabam requerendo novas formas de apropriação, o encontro com outras palavras.

Estou convicto de que além das minhas palavras, vivo “imerso nas palavras do outro” (FREITAS, 2013, p. 98). O encontro com elas contribui para pensar, inicialmente, na importância do “ato” de ler para escrever, para pensar as palavras que se unem e dão vida ao texto. Em seguida, para pensar a leitura na escola não apenas como uma atividade, mas como uma ação concreta, capaz de possibilitar o encontro com múltiplas linguagens e com outros formatos de texto, resultando em situações concretas que possibilitem uma “leitura da leitura anterior do mundo, antes da leitura palavra” (FREIRE, 1981, p. 14). Dito isso, é possível considerar que o grande desafio consiste em, pela leitura, desvelar quais sentidos e que projeto de mundo está por trás das palavras.

Referências

- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, São Paulo, Ed. HUCITEC, 1988.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 160p.
- FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. *In*: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-61.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed.. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREITAS, M. T. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. *In*: **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.
- MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 167-176.
- NUNES, Maria Fernanda R.; KRAMER, Sonia. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 6, p. 26-47, 2011.
- PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In*: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 9-40.
- RAMOS, Bruna Sola. SCHAPPER, Ilka. **O encontro do leitor com a palavra alheia: leituras bakhtinianas**. (mimeo).
- SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e evento. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-36.
- STELLA, Paulo Rogério. Palavras. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 177-190.

EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA, O QUE PENSAR SOBRE O DIREITO À CRECHE PARA AS CLASSES POPULARES?

Carolina Silva de Alencar

Introdução

Fica decretado que o dinheiro não poderá nunca mais comprar o sol das manhãs vindouras. Expulso do grande baú do medo, o dinheiro se transformará em uma espada fraternal para defender o direito de cantar e a festa do dia que chegou. (Thiago de Mello)

Acompanhamos desde março de 2020, no Brasil, os efeitos de uma pandemia mundial. O vírus da Covid-19 impôs novas dinâmicas para toda a população em diversas dimensões da vida cotidiana, como a relação com o trabalho e a escola, com a economia, saúde, etc. Os sujeitos das classes populares, agudizam diante dos efeitos destes tempos pandêmicos. Um tempo onde vivenciamos o horror da efetivação de políticas de desmonte dos serviços públicos e do sistema educacional, aumentando ainda mais as desigualdades sociais. A *necropolítica* (Mbembe, 2018) com um projeto neoliberal genocida, vem promovendo e acentuando a precarização da vida das populações de favelas e periferias.

As “situações-limites” (FREIRE, 1987) vivenciadas por estes sujeitos no contexto pandêmico, nos levaram a um olhar sensível diante das estratégias que famílias e crianças vêm tecendo no bairro do Caju, na cidade do Rio de Janeiro. Enquanto professora-pesquisadora (GARCIA, 2008) da pequena infância, atuando em creches e espaços de desenvolvimento Infantil (EDI) da cidade, há quase uma década, vimos percebemos os reais efeitos da pandemia no que diz respeito ao cuidado e a educação das crianças de zero a três anos no bairro citado. Questões que já vinham sendo observadas antes da pandemia, como desdobramento da política da obrigatoriedade escolar no país (Lei 12.796/2013), mas que foram intensificadas no contexto atual e que nos desafiam a refletir sobre que caminhos construir pós-pandemia.

Importante dizer que o presente texto se trata de um recorte de uma pesquisa de doutorado, em fase inicial. Neste sentido, o diálogo proposto aponta para uma das questões que vindo sendo observadas durante o nosso mergulho investigativo e que não poderia deixar de ser tensionado diante dos tempos difíceis em que vivemos. Um tempo de negação de direitos, de desrespeito à vida, à democracia e de barbárie (BENJAMIN, 1987).

Compreendendo os direitos sociais como aqueles que visam garantir aos sujeitos o exercício e usufruto de direitos fundamentais em condições de igualdade, pensar sobre o papel da Educação Infantil, em especial no direito à creche, neste contexto pandêmico e pós-pandêmico torna-se fundamental e necessário. Principalmente porque crianças pequenas constituem os grupos geracionais mais vulneráveis. Além disso, a Educação Infantil, que é considerada a primeira etapa da Educação Básica, é também um direito da criança e tem por objetivo proporcionar condições adequadas para os coletivos infantis, a partir do que a própria relação estabelece como potência, o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

O direito à creche para um grupo de crianças das classes populares: o caso do bairro do Caju/RJ

Para a construção deste diálogo reflexivo, torna-se necessário apontar para algumas questões que já vinham sendo tecidas antes do contexto pandêmico, no que diz respeito ao direito à creche de crianças de zero a três anos, no complexo de favelas do Caju/RJ. Nos últimos anos, as famílias moradoras deste bairro, situado na zona portuária carioca, assistem a uma forte queda na oferta no número de vagas para as suas crianças, em equipamentos públicos para a pequena infância. Cada vez mais, as unidades públicas municipais que oferecem atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos reduzem, ou até excluem, turmas destinadas às crianças do bairro, fazendo com que as famílias procurem por outras alternativas de educação e cuidado para as suas crianças.

A obrigatoriedade escolar no país, modificada a partir da Lei 12.796/2013, parece vir causando efeitos significativos nas dinâmicas de crianças e famílias do bairro estudado. A Lei 12.796/13, que alterou a Lei 9.394/96 em vários artigos, ao ampliar a obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade, vem causando efeitos no que diz respeito à oferta no número de vagas oferecidas para as crianças de 0 a 3 anos. Pois, temos observado nas unidades públicas municipais de atendimento à pequena infância, naquela é considerada a maior rede pública de ensino da América Latina, que as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação (SME) carioca giram em torno do cumprimento da Lei em detrimento das crianças de 0 a 3 anos de idade. Em outras palavras, a SME/RJ, vem ampliando a oferta para as crianças de 4 e 5 anos nas unidades públicas de Educação Infantil e retirando/diminuindo as de 0 a 3 anos.

O bairro investigado, possui 7 creches públicas municipais que estão distribuídas em diferentes favelas que compõem o Complexo do Caju. Destas, 2 contam apenas com atendimento parcial e as outras 5 com atendimento misto – integral e parcial. Essas unidades funcionam em dois turnos de 4 horas e meia (manhã e tarde), o que acaba não suprimindo a demanda de famílias, cujos membros necessitam do trabalho fora de casa para manter o sustento de todos e contam com horário integral de atendimento para as suas crianças.

Diante deste exposto, percebemos os efeitos de uma política pública na vida cotidiana de crianças e famílias. Trata-se, portanto, de perceber e investigar a relação entre política e prática com base nos resultados da efetivação da política na prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Neste sentido, vimos assumindo, durante este tempo, o lugar de pesquisadora em um ambiente que nos parece tão conhecido, a escola/creche. Com isso, se torna condição político-epistêmica para o(a) professor(a) pesquisador(a) saber que ele(a) não sabe tudo sobre aqueles sujeitos, sobre aquele lugar, sobre aquelas relações. Tavares (2009) fala sobre as tensões e expectativas da chegada da estranha ao lugar de pesquisa, sobre a relação com os sujeitos e sobre a condição de realizar uma investigação que confronte paradigmas positivistas, que acreditem na possibilidade de um conhecimento verdadeiro e definitivo sobre a realidade investigada.

As hipóteses que temos levantado em nossos estudos iniciais, giram em torno do aumento da procura das famílias por outras formas de atendimento para as crianças de 0 a 3 anos, já observadas antes do contexto pandêmico, como as *'moças que tomam conta de crianças'* e *'babás'*, expressão usada pelas famílias do bairro investigado, mas que comumente conhecemos como *'mães crecheiras'*. A problemática da negação do direito de entrada e permanência dos(as) filhos(as) das classes populares na escola/creche pública, infelizmente, é uma velha questão já conhecida em nosso contexto histórico-social. Com isso, “percebemos que as demandas populares, ao não obterem “respostas oficiais” para as suas reivindicações, vão criando formas alternativas de satisfazer às suas demandas educativas” (TAVARES, 1992, p. 9).

Portanto, o que tensionamos é trazer a Educação Infantil como direito de toda criança, independentemente de sua idade, e como dever do Estado. O que defendemos é uma educação das infâncias pública, próxima da residência das crianças, com espaço adequado, atividades prazerosas e uma pedagogia conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As aparentes consequências desta política (Lei 12.796/13), como uma possível diminuição na oferta de vaga para as crianças de 0 a 3 anos, nega toda a luta pelo direito à creche conquistada pelas mulheres ao longo de décadas. Em especial, na vida de mulheres pobres, negras, moradoras de favela, que como nos mostram alguns estudos, projetam na escola desejos para seus herdeiros (BOURDIEU, 2015). Neste sentido, o que podemos perceber é que a luta pelo direito à educação, apesar de todos os marcos legais no Brasil pós Constituição de 1988, começa desde muito cedo, ou seja, no caso aqui apresentado, desde a oferta de vagas para a pequena infância em creches públicas na cidade que um dia foi a capital nacional.

Algumas considerações sobre a luta das classes populares pelo direito à creche em tempos de pós-pandemia

O tema central trazido para este diálogo é o direito à creche para as classes populares. O longo caminho da luta de mulheres e famílias das classes populares pelo direito à Educação ganha novas demandas ao longo da história. Neste caso, a pandemia da Covid-19 trouxe novos desafios para estes sujeitos que, historicamente e socialmente, têm direitos sociais e humanos negados, das mais variadas formas. Àqueles que vivem na *subalternidade*, pois os(as) moradores(as) de favela são assim considerados historicamente, sujeitos subalternos. Subalternizados por serem pobres, por serem negros e/ou afrodescendentes, por não pertencerem à classe dominante, por não terem acesso a uma educação pública de qualidade, por não se sentirem inseridos em espaços de representação político-social. Reflexo de um sistema patriarcal e escravocrata de colonização (FREYRE, 2006), que nos deixou uma sociedade profundamente desigual e autoritária (CHAUÍ, 2000).

O município do Rio de Janeiro, para se adequar e atender o texto político da obrigatoriedade, vem induzindo essas outras formas de atendimento às famílias das classes populares e isso não pode ser negado. O que parece vir se configurando na rede são formas de atendimento distintas, uma para as crianças de 4 e 5 anos, e outra para as de 0 a 3 anos. Concordamos com Henriques (2018, p. 91) quando traz os seguintes questionamentos: “Que espaços sobraram para as crianças de 0 a 3 anos? O direito de acesso permaneceu inalterado para todas as crianças ou criaram-se dois universos dentro da educação infantil brasileira?”.

Os reflexos de uma determinada política, isto é, da Lei 12.796/2013, na maior rede de ensino público da América Latina e, conseqüentemente, na dinâmica de vida de famílias envolvidas neste contexto, em grande maioria das classes populares, torna-se um elemento importante de investigação, na medida em que alguns impactos parecem funcionar como efeitos de lugar (BOURDIEU, 2012). Para o autor, isto acontece quando os espaços da cidade produzem assimetrias políticas, fortes identidades, preconceitos e ressentimentos mútuos, além dos estigmas. Sendo assim, quando falamos de um lugar marcado por estigmas e seus efeitos, apontamos para como ele pode facilitar a negação dos direitos para as crianças das camadas mais pobres, como o direito de frequentar à creche, por exemplo.

É irrefutável que para as famílias das classes populares a creche pública se torna uma necessidade, pois viabiliza a condição de saírem de suas casas para trabalhar, cientes de que suas crianças estão em um local seguro e adequado, e que lá permanecerão até o seu retorno. As mulheres, em especial as das classes populares, necessitam que suas crianças estejam na creche para que possam conciliar o trabalho fora e dentro de casa. Silva e Macedo (2018) corroboram essa ideia ao afirmarem:

A creche é a política social que mais favorece as mulheres que, inevitavelmente, nas condições materiais contemporâneas são obrigadas a conciliar trabalho e família, em duplas ou mais jornadas, considerando a ainda perversa invisibilidade do trabalho doméstico (SILVA; MACEDO, 2018, p. 147).

A pandemia deixou esta questão ainda mais evidente, juntamente com as questões sociais, como o desemprego e a fome. Desta forma, o acesso e a permanência das crianças de 0 a 3 anos nas creches públicas, que já era precária, sofreu fortes impactos. As demandas educativas das classes populares continuaram durante a pandemia e alternativas continuaram sendo criadas por este grupo social, assim como vem sendo ao longo da história.

Nesta perspectiva, “antes de se constituírem teoricamente em alternativa à escola pública, as escolas comunitárias se constituem concretamente em alternativa à ausência da escola pública” (TAVARES, 1992, p. 47). As “babás e as moças que tomam conta de crianças, ou seja, as mães crecheiras” ganham espaço como alternativa às creches públicas municipais no bairro investigado, bem como acontece em tantas outras localidades.

Mas o que pensar sobre tais demandas pós-pandemia? Como famílias do Complexo do Caju/RJ podem pressionar o poder público para aumentar o número de vagas nas creches públicas municipais? Que papel e espaço as creches domiciliares vêm assumindo no contexto do bairro investigado? Como mulheres e famílias das classes populares podem ser apoiadas no contexto pós-pandemia, no que diz respeito às suas demandas de educação e cuidado, em vista da necessidade do trabalho fora de casa?

Estas questões nos levam ao diálogo com os principais desafios enfrentados por famílias do complexo de favelas investigadas na construção de uma escola/creche pública efetivamente democrática. Há tempos, os sujeitos das classes populares vêm lutando pelo direito ao acesso, permanência e por uma escola/creche verdadeiramente popular; que dialogue com as reais demandas das famílias que trabalham fora de casa e que atenda crianças em período integral, próximas de suas casas etc.

Importante dizer que ainda se faz necessário investigar, e principalmente denunciar, os mecanismos pelos quais o Estado brasileiro parece nunca ter se empenhado na efetiva escolarização das classes populares no país, principalmente pela inexistência de um sistema escolar democrático e de qualidade. Apesar dos avanços educacionais na questão do acesso popular à escola, principalmente a partir da LDB nº 9.394/96, o direito à escolarização ainda parece se efetivar na forma chamada por Martins (2002) de “inclusão degradada”: insuficiência de escolas, precarização material dos equipamentos escolares, altos índices de fracasso escolar e péssimas condições de trabalho dos(as) professores(as).

Considerações finais

Durante todo o contexto pandêmico, que perdura quase 1 ano e seis meses, as famílias buscaram suas estratégias no que diz respeito à educação e o cuidado de suas crianças. Cada uma a sua maneira, atendendo às suas necessidades próprias. O fato de as creches públicas do Complexo do Caju/RJ não oferecerem o atendimento presencial para as

crianças influenciou sobremaneira no cotidiano de vida das referidas famílias. O direito à educação para crianças de 0 a 3 anos moradoras do Complexo do Caju/RJ, que já vinha sofrendo forte impacto a partir da Lei 12.796/13, foi ainda mais agravado pela pandemia da Covid-19. É importante salientar que não defendemos nenhum tipo de retorno presencial que não respeite os protocolos de segurança e a preservação das vidas de crianças e profissionais da Educação, o que minimamente deve ser garantido através de um plano nacional de vacinação, além de intervenções nos espaços físicos destes equipamentos educativos que possibilitem o bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos(as).

Neste sentido, as creches domiciliares e as *tomadoras de conta* aparecem como principais alternativas de famílias das classes populares para organizar suas dinâmicas diante da necessidade de respostas às suas demandas. A falta de creches públicas, gratuitas e de atendimento integral, parece potencializar a procura por outras formas de atendimento para as crianças, e no caso do diálogo em questão, em especial para crianças de 0 a 3 anos, no contexto de pandemia.

O nosso compromisso político, ético e epistêmico dialoga com os ensinamentos de Paulo Freire, em que o nosso maior desafio tem sido buscar novos horizontes em relação à educação das classes populares. Freire não apenas se preocupou com os “oprimidos” de nossa história, mas também em conhecer e dialogar com os saberes e as culturas populares.

Essa dimensão descolonizadora defendida pelo educador torna-se crucial na defesa de uma educação emancipatória e libertadora. Nesta perspectiva, as reflexões trazidas neste texto, ainda em processo de aprofundamento, apontam para a necessidade de que crianças e famílias das classes populares sejam protagonistas de uma nova ordem educativa e social, mais justa e democrática, principalmente no que diz respeito ao direito à creche.

Este texto buscou, em tempos de pandemia do coronavírus, nos quais os laços societários vêm sofrendo tantas fissuras, especialmente nas favelas investigadas, problematizar uma relação de conhecimento que vem sendo construída junto às famílias das classes populares. Implica trazer à tona expectativas familiares que apontam para o desejo de *sucesso escolar*, revelando-nos que esses sujeitos, tantas vezes vistos pelo senso comum como refratários e indiferentes à educação de suas crianças, buscam na educação um modo de construir uma relação problematizadora com o mundo, desvelá-lo a partir da dúvida, da pergunta e do diálogo (FREIRE, 1987).

Referências:

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Senado Federal, 4 abr. 2013.

BENJAMIN, Walter. **“Sobre o conceito da História”** In: **Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. V.1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **“Efeitos do lugar”**. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 5.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

HENRIQUES, Afonso Canella. Os efeitos da obrigatoriedade da pré-escola nas crianças em idade de creche. In: ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, A. C. (Orgs.). **Educação Infantil: A luta pela Infância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

SILVA, A. & MACEDO, E. Creche: Uma bandeira da despatriarcalização. In: TELES, M. A.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 145-163.

TAVARES, M. T. G. “A chegada da estranha”: desafios políticos – epistêmicos da pesquisa com as camadas populares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-14.

TAVARES, M. T. G. **Caminhos e descaminhos da “educação paralela”: um estudo sobre o cotidiano das creches e escolas comunitárias da Maré**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. “Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

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

APROXIMAÇÕES ENTRE TEATRO, ESCOLA PÚBLICA E OS VÁRIOS TEMPOS...

Caroline da Silva

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo[...]. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. O teatro pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperar por ele.

Augusto Boal.

Coloco-me a observar o espaço, o lugar que habito e o que faço dos meus dias, para que, assim, possa conversar com outros olhares, lugares e experiências em busca de um mundo menos desigual. Onde eu e meus companheiros professores, artistas, estudantes estivemos, estamos e vamos? Qual é o nosso papel nesse momento de crise?¹ Tenho observado que o tempo pandêmico ressalta ainda mais o quanto o não saber é por onde costumamos caminhar. “Falamos do fundo daquilo que não sabemos, do fundo do nosso próprio desenvolvimento. Tornamo-nos um conjunto de singularidades soltas, de nomes, sobrenomes, unhas, animais, pequenos acontecimentos [...]”. (DELEUZE, 1992, p. 12). Antes mesmo desses *tempos sombrios*, a sala de aula tem se mostrado como um lugar que nos provoca a pensar que estamos sempre em tensão com o ainda não saber... é como o improviso do palco. No entanto, em vez de imobilizar a busca por estudos a respeito da escola pública (o que esse não saber poderia me provocar a fazer), busco, pelo contrário, produzir encontros entre escola e teatro para que seja possível continuar caminhando com outros que também não sabem, mas são provocados a estar em uma busca permanente, ou seja, em movimento, produzindo futuros e não esperando por ele.

Neste estudo que apresento para o V Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais e IV Seminário de Egressos dentro da Faculdade de Formação de Professores da FFP-UERJ pretendo produzir reflexões que emergem entre as experiências em uma escola pública, as impressões de uma artista que atua como professora e a educação e o teatro.

1. Teatro e educação: quando as armas se encontram

Os dias que tenho vivido na escola me fazem pensar que as artes (especificamente o teatro, que é o lugar onde atuo diretamente) e as pessoas são criações produzidas conjuntamente, ou seja, artes e subjetividades nascem juntas. Porém, com o tempo, parece que essa chama, esse vulcão, essa tempestade, essa bomba, esse caos que é experimentar mundos através dos vários sentidos a partir das artes é deixado de lado, dando lugar a formas pré-estabelecidas de ver, ouvir, tocar, saborear, cheirar... sentir. Esses são elementos básicos da experimentação teatral: quando nos conectamos com os nossos sentidos, ampliamos nossa forma de atuação em cena, na vida. Esses sentidos são reduzidos por inúmeros fatores: quando falamos de escola, por exemplo, podemos observar que o estímulo à produção artística é reduzido com o passar dos anos e a importância que se dá a arte

¹ Estamos em setembro de 2021 e desde março de 2020, quando começamos a lidar com lockdowns, home offices, ensino remoto, pandemia etc., temos visto o mundo aprofundar crises que já se enunciavam antes mesmo desse período pandêmico, como o sucateamento do que é público, por exemplo.

não apenas como componente curricular, mas também como forma de estar no mundo, é substituída pela lógica do comportamento, da avaliação, do rendimento disciplinar.

Augusto Boal, teórico, diretor, dramaturgo e idealizador do método Teatro do Oprimido² é um dos autores que mais me provoca a pensar sobre a nossa relação com o teatro (dentro e fora da escola, hoje, ontem e sempre) quando diz que a arte teatral é a primeira invenção humana. No livro *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia* argumenta que “o ser humano torna-se humano *quando inventa o teatro*” (BOAL, 1996, p. 28), porque “o teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em *situação*”. (BOAL, 1996, p. 27).

Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser. Percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir. Cria-se uma tríade: EU observador, EU em situação, e o Não-Eu, isto é, o OUTRO. O ser humano é o único animal capaz de se observar num espelho imaginário [...]. (BOAL, 1996, p. 27).

É importante pontuar que para o autor todos são atores. No mesmo livro, acrescenta: “A profissão teatral, que pertence a poucos, não deve jamais esconder a existência e a permanência da *vocação teatral*, que pertence a todos. O teatro é uma atividade vocacional de todos os seres humanos” (BOAL, 1996, p. 28).

Em seu outro livro intitulado *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, Boal (2010) diz que a arte é uma arma e é o povo quem deve manejá-la. Argumenta, no entanto, que recorrentemente as classes dominantes querem se apropriar dessa arma para transformá-la em instrumento de dominação. Mas ela pode também ser uma arma para a libertação. Nesse sentido, não apenas na escola e no tempo em que vivemos, mas pode-se considerar que em vários momentos de nossa história a arte foi colocada de lado ou utilizada para fins de dominação e controle.

Ao analisar a história do teatro e o quanto o sistema trágico Aristotélico influenciou a sociedade grega (que era educada pelo Estado também em seus teatros com cerca de 20 mil lugares), o autor Augusto Boal (2010) fala sobre a importância da *catarse* nesse processo, que seria uma espécie de correção das ações do cidadão.

A *catarse* seria, assim, algo provocado no espectador. Ao ver o herói e se reconhecer nele, o cidadão grego acompanharia sua trajetória através do espetáculo, que provocaria nele, ao mesmo tempo, um sentimento de piedade e terror e faria com que ele expurgasse o desejo de transgredir as leis. Seria, portanto, uma espécie de purificação. “Os espectadores se ligam aos seus heróis basicamente através da piedade e do terror, porque, como diz Aristóteles, algo imerecido acontece a um personagem que se parece a nós mesmos” (BOAL, 2010, p. 68).

O autor conclui que

Quando o homem falha nas suas noções, no seu comportamento virtuoso em busca da felicidade através da virtude máxima que é a obediência às leis, a arte da Tragédia intervém para corrigir essa falha. Como? Através da purificação, da *catarse*, da purgação do elemento estranho, indesejável, que faz com que o personagem não alcance os seus objetivos. Este elemento estranho é contrário

2 “O Teatro do Oprimido é um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana [o teatro], tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais.” (BOAL, 1996, p. 28).

à lei, é uma falha social, uma carência política, uma transgressão (BOAL, 2010, p. 72).

É interessante pensar, portanto, no papel político e social da arte na formação do cidadão grego, visto que ela também vai influenciar a formação de muitas sociedades ocidentais. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, por exemplo, trouxeram consigo não apenas o desejo de explorar as terras nacionais a partir dos conflitos armados, mas também de dominar por diversos meios, como os culturais.

Nesse sentido, as artes tiveram papel fundamental na formação do país enquanto nação brasileira e na educação do povo brasileiro. Com o objetivo de catequizar a população e ensinar as leis e ordens do Estado português, o teatro era usado pelas chamadas Companhias de Jesus como uma ferramenta efetiva de dominação, visto que facilitava a relação entre os portugueses e índios. Alguns espetáculos, inclusive, eram encenados em tupi, outros em português, ou latim. Geralmente, esses espetáculos tratavam de uma lição a ser seguida. Um dos grandes autores da época era o Padre Anchieta que, em seus espetáculos, via

[...] de um lado, indígenas e colonos europeus, ou tentados pelo Diabo ou seus representantes no Brasil, de outro, Anjos, Santos, Nossa Senhora. Sobre eles [os espetáculos] falava, mais em termos de sermão, de pecado, de indulto, que de criação teatral, sujeita a regras, que ele provavelmente não conhecia, nem intuía com a vocação do verdadeiro dramaturgo (PRADO, 1993, p. 49).

Talvez seja leviano da minha parte trazer referências tão diferentes em contextos tão diversos: o Teatro Grego de aproximadamente séc. V a.C e o Teatro Jesuítico, que se constituiu no Brasil a partir da segunda metade do século XV aproximadamente e os tempos que vivemos. No entanto, busco essas referências para que seja possível refletir sobre o papel da arte na formação de nossas sociedades e o quanto especificamente o teatro como estratégia política foi efetivo para a construção de diversas singularidades.

Penso, portanto, que é urgente e essencial articular a arte teatral com a situação histórica a qual estivemos e estamos inseridos para que seja possível desenvolver de maneira sensível novos olhares sobre culturas, singularidades e a própria ideia de sociedade. Para isso, precisamos questionar a forma como olhamos a história, o teatro e a escola pública.

Em tempos como os nossos, que são preenchidos de atitudes a favor da barbárie, apontada por Teodor W. Adorno (1995) como uma característica de nossa civilização voltada para um velho impulso de destruição, provoco-nos a pensar sobre a presença desse *teatro-arma* na escola pública como um caminho para um possível movimento de desbarbarização.

2. Produzindo reflexões a partir da experiência pré-pandêmica...

Apesar dessa ideia ainda ser difundida em alguns espaços, não foi na Grécia Antiga que o teatro surgiu, ainda que esta arte tenha papel fundamental na formação da sociedade ocidental. O teatro está atrelado a diversas culturas e momentos históricos. Como trazer esses fatores para a sala de aula, se por muito tempo não questionei a forma única de ler o mundo e não encontrei espaços que me permitissem pensar em outras?

Você teve teatro em sua escola quando era estudante? Se sim, era disciplina obrigatória? Quantos professores de teatro você já viu atuando na escola pública? Quando nós (professores de Artes Cênicas – teatro) entramos no ambiente escolar, muitas vezes somos uma grande surpresa. “Artes Cênicas? Tem faculdade? Não sabia!”. “Professora,

é para usar o caderno de desenho?”. Porém, aos poucos vamos compondo no coletivo outras visões a respeito das Artes Cênicas. Por isso, nos provoco a pensar a relação e o sentido do teatro no espaço escolar: inicialmente (porque pode ser que modifique, como tudo o que pensamos), para mim, ele tem o poder de lembrar quem somos, nossa história, o que queremos ser. Ele e nós somos praticamente um só corpo que precisa se manter vivo, pulsando, provocando os nós na garganta e as sensações de alívio.

No Brasil, o teatro legitimado pelas classes dominantes, por muito tempo, foi aquele que trazia como referência o modo de viver europeu, com sua dramaturgia exportada e arquitetura, por vezes, excludente. Ao estudarmos o teatro brasileiro do séc. XV para cá, percebemos o quanto ele se relacionou com as transformações sociais vivenciadas pela narrativa europeia e, assim, as outras vozes, outras vivências, as outras teatralidades não foram tão difundidas quanto a primeira.

Devemos ter em mente que até o aparecimento de Os Comediantes e de Nelson Rodrigues – que procederam à nacionalização do teatro brasileiro em termos de texto, dicção, encenação e impoção do espetáculo – nossa cena vivia da reprodução de um teatro de marca portuguesa que em nada refletia uma estética emergente de nosso povo e de nossos valores de representação. Esta verificação reforçava a rejeição do negro como personagem e intérprete, e de sua vida própria, com peripécias específicas no campo sociocultural e religioso, como temática da nossa literatura dramática (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

Aqui trago como referência tanto para o teatro e educação, quanto para a própria formação da nossa sociedade (entendida como espaço que dialoga e transforma o Estado a partir de lutas e movimentos sociais) a contribuição de Abdias do Nascimento e seu Teatro Experimental do Negro (TEN). Foi a partir dos estudos desse autor e seu grupo que encontrei a possibilidade de começar a conversar com estudantes de nono ano de uma escola municipal da Zona Oeste interessados em pensar sobre seus corpos em cena. Nesse sentido, começamos a investigar de que modo o teatro poderia ser entendido como lugar de afirmação de singularidades e possibilidades outras de narrar a própria história produzindo outros futuros possíveis.

Abdias do Nascimento conta que a ideia de criar o TEN surgiu a partir da experiência no Teatro Municipal de Lima, no Peru, quando assistiu a um ator branco com o rosto pintado interpretando um personagem negro.

Por que um branco brochado de negro? Pela inexistência de um intérprete dessa raça? Entretanto, lembrava que, em meu país, onde mais de vinte milhões de negros somavam a quase metade de sua população de sessenta milhões de habitantes, na época, jamais assistira a um espetáculo cujo papel principal tivesse sido representado por um artista da minha cor. Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial? Minhas indagações avançaram mais longe: na minha pátria, tão orgulhosa de haver resolvido exemplarmente a convivência entre pretos e brancos, deveria ser normal a presença do negro em cena, não só em papéis secundários e grotescos, conforme acontecia, mas encarnando qualquer personagem

– Hamlet ou Antígona – desde que possuísse o talento requerido. Ocorria de fato o inverso: até mesmo um Imperador Jones, se levado aos palcos brasileiros, teria necessariamente o desempenho de um ator branco caiado de preto, a exemplo do que sucedia desde sempre com as encenações de Otelo (NASCIMENTO, 2004, p. 209).

Apesar de, na época de sua origem (em 1944), o TEN ter sido condenado por “racismo às avessas” e ter sofrido diversas proibições para produzir intervenções sociais para além de espetáculos teatrais, continuou resistindo e formando artistas que são referências até os dias atuais, como Ruth de Souza e Arinda Serafim.

O TEN visava a estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de ideias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante (NASCIMENTO, 2004, p. 221).

Nesse sentido, quero agora nos provocar a pensar sobre o papel fundamental do professor que busca uma sociedade menos desigual. A demanda sobre a construção de outras histórias possíveis, ou seja, histórias para além dos estereótipos, que já fora narradas e idealizadas pelos brancos para os negros (ou outros corpos excluídos das narrativas hegemônicas), é cada vez mais urgente.

Nessa experiência com os estudantes da 1901, por exemplo, emergiu deles o desejo de se entenderem enquanto pessoas atuantes em nossa sociedade e a necessidade de colocar em cena múltiplas vivências de seus corpos. Durante a experiência com essa turma, portanto, percebi que mais do que buscar colocar em cena opressões vividas cotidianamente, as quais eles estavam exaustos de experimentar, era necessário compartilhar referências de pessoas que estivessem presentes em seus próprios cotidianos, bem como sujeitos que eles nunca tivessem ouvido falar e exaltá-las como narrativas possíveis. Assim, a conversa foi se ampliando até chegarmos a um espetáculo construído coletivamente: “Orfeu, com amor”.

Orfeu é um mito grego. No entanto, os estudantes se identificaram com sua história quando assistiram ao filme “Orfeu” com Toni Garrido, retratado em uma favela carioca. Assistindo ao filme e debatendo sobre a história, os estudantes consideraram que experimentar através do teatro aquela trajetória poderia ser uma forma de aproximar o que conversamos em sala anteriormente. Assim, não apenas o mito grego foi referência, mas também outras narrativas e imagens.

Relato essa experiência para nos provocar a uma reflexão: a necessidade que nós, professores, temos de estar atentos às demandas do nosso tempo que dizem respeito aos grupos historicamente excluídos. E, além disso, a importância de estar sempre de olho no nosso passado, para que possamos revisitá-lo a partir de outros olhares, para além dos que estamos habituados, ou dos que se apresentam como narrativa única. Ressalto que não apenas sobre a negritude é fundamental aprofundar, mas também sobre outras concepções, como classe, gênero, inclusão, por exemplo, que não estão necessariamente divididos e que emergem como necessidade urgente de cuidado e experimentação.

A partir dessa breve reflexão, portanto, trago para esse estudo o desejo que surge em um tempo pandêmico: sair do meu lugar comum, apesar de toda a dificuldade, para chegar a uma estrada comum, que seria a diminuição ou (quem sabe?) o fim das desigualdades tão latentes em nossa sociedade com o olhar voltado para a escola pública. Sobretudo em tempos atuais, em que as desigualdades saltam aos olhos, pensar sobre outras formas de narrar vivências em sala de aula é importante para que não abandonemos o que já foi conquistado.

Partindo da ideia de que os processos de formação histórico-cultural do Brasil não são exclusivamente europeus e brancos, inclusive do ponto de vista inconsciente, Lélia Gonzalez expõe tantos os aspectos ameríndios quanto africanos como preponderantes na nossa formação, configurando-nos muito mais uma América Ladina do que uma América Latina, atingindo todos os habitantes. Negras(os) ou não, indígenas ou não, todos que habitamos este continente somos amefricanas(os). Por outro lado, não vivemos todos da mesma forma essa

experiência, sendo as(os) indígenas e as(os) africanas(os), bem como suas(-seus) descendentes, alvos privilegiados dos processos de subalternização em diferentes esferas da vida (LIMA, 2020, p. 102).

Nesse sentido, o teatro na escola antes e, sobretudo agora, durante tempos pandêmicos pode ser entendido e experimentado como resistência a uma forma única de viver e narrar os tempos, visto que é um espaço possível de trabalho com narrativas não hegemônicas e busca, a partir da afirmação das singularidades e dos desejos produzidos coletivamente pensar em outras histórias possíveis (as que virão, as que estão em curso e as que já foram – se é que é possível fazer essa divisão).

3. Sobre os encontros entre teatro, escola pública e os tempos

Não seria uma conclusão, mas uma espécie de provocação ao final desse texto. O que trouxe até aqui são ideias, reflexões, indagações que me surgiram no tempo em que estive dentro de casa encontrando com outros em uma tela de computador. A partir dessas provocações considere essencial pensar a arte que estamos produzindo nas escolas públicas do nosso país e o quanto ela, em nossa história, é um modo de pensar, produzir, questionar, destruir e até mesmo manter a ordem estabelecida. Teatro, educação e história são aproximações quase redundantes.

E se nada do que foi dito aqui fizer algum sentido, que ao menos sejamos capazes, enquanto professores, de nos abrir ao sensível e entender que o modo como experimentamos o mundo e as possibilidades de narrar histórias dentro da escola vão sempre além, nos exigindo sempre um olhar atento e cuidadoso ao outro e sua busca. Aliás, penso agora que a nossa busca permanente por algo que não sabemos, mas que queremos saber, talvez seja o sentido de ser professor e artista.

Referências

- ADORNO, Teodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BIROLI, Flávia; MIGUEL, L. F. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na produção das desigualdades sociais. Londrina: **Revista Mediações**, p. 27-55, 2015.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- BOAL, Augusto. **O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FERNANDES, Fernanda.. Por que o Teatro Experimental do Negro tornou-se referência em educação das relações étnico-raciais. **Multirio** 11 out. 2019. Disponível em <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/15259-por-que-o-teatro-experimental-do-negro-tornou-se-refer%C3%Aancia-em-educa%C3%A7%C3%A3o-das-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>>. Acesso em 07 jun. 2021.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961

LIMA, Fátima; GAMBETTA, Julia B. “PAREM DE NOS MATAR”: A bionecropolítica genderizada e a persistência de mulheres indígenas e ngras na América Ladina. Niterói: **Revista Gênero**, 2020, pp. 85-109;

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. São Paulo: **Revista Estudos Avançados**, p. 209-224, 2004.

PRADO, Décio de Almeida. **Teatro de Anchieta a Alencar**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do Lugar IN: **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Editora 34, 2012, 6ª edição.

O FAZER CARTOGRÁFICO NUMA PESQUISA QUE SE PROPÕE PAISAGENS TECIDAS NA DIFERENÇA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DO MÉTODO

Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva

Uma entrada

Este ensaio é um desdobramento da pesquisa de doutorado, em andamento, intitulada “Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças no Instituto Benjamin Constant em pandemia”, produzida junto ao Diferenças e Alteridade na Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – (PPGedu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Trata-se de uma tentativa de dá a ver uma das problematizações que se enunciam no processo de produção da referida pesquisa: o fazer cartográfico de uma pesquisa que se propõe paisagens tecidas na diferença.

O ensaio se compõe em “Uma entrada”, “Uma tese tecida”, “Uma problematização do método” e “A cartografia: um modo de fazer em rizoma”. Nessa composição busco visibilizar os movimentos que me levaram a pensar na composição de uma tese tecida, assim como a experiência desse tecer, colocando em questão o método e afirmando a cartografia como um dos princípios de funcionamento do conceito de rizoma, desenvolvido por Deleuze e Guattari (2011), isto é uma rede que se desenha horizontalmente pelas suas conexões. Assim penso que a cartografia se constitui como uma atitude na pesquisa, na vida, nos encontros, um modo de fazer rizomático, que não limita e nem nos direciona a uma verdade, pautada na cópia ou na reprodução. Desta forma, que me implico no fazer cartográfico, na tentativa de afirmar as incertezas, as imprevisibilidades ao estar juntos na diferença, colocando o próprio processo de produção da pesquisa tecida como possibilidade de experiência.

Por se tratar do recorte de uma pesquisa em andamento, não pensei em considerações finais, a intenção é apenas dar a ver, isso que pensamos como método e o que podemos fazer dele. Para isso, além de conversar com alguns autores alargando o conceito de tramas experimentais, rizoma, método e cartografia, dou a ver também fragmentos de um caderno de anotações que age no tecido de modo a fazer pensar, problematizar o que se passa no processo de tecer uma tese junto aos conceitos enunciados.

Uma tese tecida

A possibilidade de pensar uma tese tecida veio de um encontro em 2019, na 43ª edição do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo (FALE/SG)¹, em homenagem à professora Jacqueline Moraes, que nos deixou no mesmo ano em que ingressei no doutorado Jacqueline foi professora da FFP-UERJ e se fez presente durante todo meu curso de Mestrado, no PPGedu, na condição não só de professora, mas também de vice coordenadora do Programa, sempre disponível, compondo, produzindo fazeres, pesqui-

1 Projeto criado, no ano de 2009, pela professora Jaqueline Moraes em parceria com a professora Mairce Araujo.

sas em prol da educação. Na abertura desse evento em sua homenagem, a professora Anelice Ribetto falou do sentido da palavra *texto*, enquanto arte de tecer, referindo-se à Jacqueline como uma professora tecelã. Foi um evento que me afetou. Saí dali com uma sensação de presença da professora Jacqueline e fiquei pensando nessa possibilidade de se tecer um texto... Jacqueline era uma professora tecelã pela sua delicadeza de olhar para o cotidiano, por seu interesse pelas linhas de composição no fazer escola, no tornar-se professora e pelo seu desejo de produzir outras texturas. Após esse encontro, ficou uma sensação de que a pesquisa, a escrita, as leituras, os encontros, a vida se fazem como um tecer.

Jacque lia, escrevia, pesquisava, tecia. No filme que assistia, na exposição que visitava, na peça de teatro que analisava, nos livros que lia, nas conversas que puxava com as pessoas de diferentes países pelos quais viajava, nos pequenos vídeos que fazia sobre os eventos cotidianos, tendo Walter Benjamin, como companheiro favorito, buscava selecionar “os fios teóricos” que melhor lhe possibilitassem tecer uma compreensão sobre o cotidiano escolar, a prática alfabetizadora, a formação docente, a América Latina, o Brasil, a política, a sociedade, enfim, a vida (ARAUJO et al., 2019, p.246).

Talvez a vida seja um tecido sempre inacabado, que vamos produzindo nos encontros, e a pesquisa se faça na vida, nas entrelinhas desse tecido, que vai sendo composto por muitas texturas. Lembrei-me de um livro “O prazer do texto”, de Roland Barthes (2015), o qual me foi apresentado quando fazia pós-graduação Lato-sensu em Literatura Infanto-juvenil no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). Ao folhear o livro, estava lá sublinhado por entre minhas anotações:

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido - nessa textura - o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve, ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (BARTHES, 2015, p.75).

Nesse movimento fui entrelaçando minhas inquietações, produzidas no tornar-me professora da educação infantil no Instituto Benjamin Constant (IBC)², enunciadas em meu Projeto de Pesquisa, ainda como candidata ao Curso de Doutorado, e relacionadas às conversas produzidas no encontro com crianças que não fazem o uso da oralidade de “modo funcional” -como demanda a sociedade- propondo-me a pensar os efeitos destes encontros. Mas no entrelaçar dessa intenção inicial, e no próprio fazer do texto como um tecido, fui me dissolvendo, qual uma aranha, implicando-me no processo de produção do próprio desejo desta pesquisa: dar a ver modos (babélicos) de ver, sentir e aprender com crianças no Instituto Benjamin Constant. Desejo enunciado no fazer do tecido, na experiência da escrita, produzida nos entrelaçamentos do processo.

Esse desejo em tecer uma pesquisa também me movimentou a caminhar entre livros, sites, lives e artigos, experimentando o tecer como uma tarefa manual, buscando sentir

2 O IBC é uma Instituição Federal, localizada na Urca, RJ, que oferece diversos tipos de serviços e atendimentos, destinados às pessoas com deficiência visual, tais como a capacitação de profissionais e assessoramento das instituições públicas e privadas na área de deficiência visual; reabilitação das pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão; atendimento médico à população, realizando consultas, exames e cirurgias oftalmológicas; e também com a produção e difusão da pesquisa acadêmica no campo da Educação Especial por meio da Imprensa Braille onde se edita e imprime livros e revistas em Braille, além de contar com um farto acervo eletrônico de publicações científicas.

não só as texturas de uma escrita, mas também o processo de composição de suas linhas até a feitura de um tecido em suas múltiplas paisagens, ou seja, da sua materialidade.

Em um tear improvisado de papelão, estiquei algumas linhas e fui passando por entre elas minha trama. É a primeira vez que faço algo assim. O movimento das minhas mãos por cima e por baixo, ao tramar, ia formando um tecido ordenado, sendo possível nessa primeira e superficial experiência, identificar suas linhas. Olhei fixamente para o que fazia e me perguntei: será assim a vida tão ordenada? Mas fui percebendo que em sua aparente ordem havia algo singular ali... sim o meu modo de tramar! A escolha das linhas, o movimento do passar... (Caderno de notas: 05 de abril de 2020).

A experiência de um tecer enquanto tarefa manual me fez pensar no tecido como texto: se como tarefa manual, descobrimo-nos, produzindo uma infinidade de tecidos, texturas e paisagens, talvez, possa ser assim também o texto. Enfim, continuei a experimentar esses dois modos de arte: tecido como texto e como tarefa manual. Em meio a esses movimentos, conheci as “tramas experimentais”, nomeadas pelo tecelão Alexandre Heberte (yotubedoartistaalexandre) em uma de suas lives no youtube. O passar das linhas envolve vários movimentos, por cima, por baixo, entre os nós, sem seguir uma aparente ordem.

Na experiência das “tramas experimentais” me movimento por entre as linhas, não há uma ordem pré-definida possível de se obter em um manual que diga: essa linha vem por baixo e a outra por cima. Não, isso não acontece! Não há movimento posterior e anterior, apenas movimentos. As posições das linhas não são visivelmente definidas em tramas e urdiduras. Para senti-las é preciso acompanhar o processo. As linhas estão ali misturadas se compondo na sua desordem. Talvez até haja uma ordem, se é que posso chamar de ordem, mas se for, só é possível saber experimentando o processo. Uma ordem criada num processo que se difere sempre pela sua desordem entre trama e urdidura. Entre trama e urdidura, ordem e desordem. O que me importa é sentir esse processo! Talvez seja isso a vida! (Caderno de notas: 03 de junho de 2020).

O exercício de tecer “tramas experimentais” me fez pensar que talvez existam textos que possam ser feitos assim, textos que vão sendo produzidos de um modo aparentemente não muito ordenado, suas linhas se produzem nas inquietações e dão a ver um processo de composição o qual se misturam numa amplitude de possibilidades.

Segundo Heberte (2020), as tramas experimentais exigem uma sensibilidade, um sentir a trama acontecer na impossibilidade de pensar o tecido previamente, pois é na medida que se trama que se tem uma paisagem. Esse modo de compor torna o tecido único em sua paisagem e múltiplo em suas possibilidades de feitura, visto que se pode tecer em um papelão, na parede, numa tela com linhas finas, grossas, duras, de diferentes texturas. As “tramas experimentais” expressam um modo de produzir pesquisa que permite o entrelaçar das linhas, lembrando uma rede ou mesmo uma teia de aranha. Um fazer tecido como tarefa manual que vai de encontro a produção de um tecido como pesquisa, um tecido traçado...

As “tramas experimentais” se compõe com um fazer cartográfico. Na experiência de tecer “tramas experimentais”, me abro na pesquisa que se faz paisagem tecida no encontro entre professora e crianças. As tramas e urdiduras no texto acontecem no processo, sendo impossível uma hipótese prévia no sentido preditivo do processo. Essa impossibilidade me movimenta ao exercício do pensamento: um fazer cartográfico. Trata-se de um fazer que comporta o movimento, entendido em sua dimensão processual que “se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.73). A cartografia como propõe Deleuze e Guattari (2011)

segue os princípios de funcionamento do conceito de rizoma, isto é uma rede que se desenha horizontalmente pelas suas conexões.

O exercício de tecer “tramas experimentais” evidencia o modo rizomático, como me coloco na pesquisa, em seu movimento cartográfico, onde o que importa não é o início e nem o fim, mas o meio, o processo em que a paisagem se compõe.

Uma problematização do método

Na tecitura dos encontros com as crianças, venho pensando no caminho, no como fazer, de que modo... como passar as linhas? Coloco-me atenta aos movimentos, tentando me desviar dos caminhos já definidos a priori, estes não fazem parte das minhas escolhas, mas não se isolam da composição do tecido, estão ali produzindo pensamento: às vezes um nó... Pensar a composição deste tecido em rizoma e falar de método, me produziu um nó, que por um tempo ficou ali dificultando a passagem da linha, no entre estreito da cala. (Caderno de anotações: 16 de março de 2021)

Esse nó ao qual me refiro no caderno de anotações expressa uma marca talvez deixada pelo modo como a questão do método na pesquisa e na produção do conhecimento tem se configurado ao longo da história. Um nó, que se faz em inquietação, permitindo-me problematizar isso que me inquieta na trama: o método. Afinal existe uma forma de passar as linhas? Existe um método quando nos propomos a pensar em rizomas? Será que podemos dizer método?

A questão do método, segundo Najmanovich (2003), está historicamente ligada a produção de conhecimentos cientificamente legitimados, “o método foi o aríete com que a nova mentalidade burguesa golpeou as portas da cidadela medieval” (p.35), afirmando ainda que foi pelo seu feitiço e não pelo seu mérito que se construiu todo um modo científico de legitimação do conhecimento. A autora se apoia em Descartes para explicar a ruptura da ordem medieval para uma lógica cartesiana, sem descartar o caráter inovador do movimento pensante de Descartes no sentido de estabelecimento de uma nova forma de conceber o mundo produzindo e julgando o conhecimento. Porém nos permite problematizar a questão do método colocado por Descartes principalmente em “O discurso do método” e proposto por todo um grupo de pensadores que o sucederam, como recurso que levou a uma nova racionalidade moderna, nomeada como racionalidade pura. Os pensadores medievais já tinham uma experiência com o pensamento racional, porém ligado as suas histórias, práticas e todo um sistema de percepção do mundo, enquanto Descartes propôs a criação de um caminho mais exato, para se chegar ao conhecimento enquanto verdade científica:

Descartes pretendeu criar um caminho que permitisse chegar ao conhecimento sem tropeçar no erro, nem perder-se na confusão, sem sujar-se na lama da perplexidade, nem andar as cegas na bruma do sem sentido, descartando todo o legado cultural de que se tinha nutrido para recorrer unicamente a uma faculdade não contaminada por preconceito algum: a razão (NAJMANOVICH, 2003, p.30).

Para Najmanovich (2003), trata-se da ilusão de que, uma vez alcançada uma meta, podemos inventar um caminho único em linha reta, uma fórmula, que una o princípio e o fim, desconsiderando-se toda uma rede de linhas entrelaçada no processo. “Os seguidores do método costumam pretender que o caminho [método] preexiste à própria Terra” (NAJMANOVICH, 2003, p.29), sendo essencial antepor o método a própria investigação. Porém o próprio Descartes, segundo a autora, em “O discurso do método” produziu suas

regras a posteriori “depois dos ensaios científicos dos quais se constituiu o prefácio e não ao contrário, como é de esperar” (NAJMANOVICH, 2003, p.29). Assim que a questão do método foi afirmada pelo discurso moderno, junto a toda uma lógica vertical de produção de conhecimento.

Por isso, até hoje quando se fala em conhecimento, tendemos a considerar como verdade apenas aquilo que é provado pela lógica da razão, desconsiderando-se as experiências que partem do campo sensível, das sensações: da vida. Isso acontece pois o conhecimento, assim como a questão do método como caminho para se chegar a esse conhecimento, foi sendo construído ao longo da história na busca do sujeito pela verdade gerando, assim, um saber estruturado como uma árvore, um saber hierarquizado em um único tronco (GALLO, 2017). Trata-se de um conhecimento que segue uma ordem vertical, como uma árvore, com galhos rígidos e visíveis. Essa forma de conceber o conhecimento, e pensar o método, afirma o binarismo pois classifica o que pode ser considerado conhecimento ou não, o certo e o errado, o legítimo e ilegítimo. E pensar o método vinculado a ela, significa abrir mão do sensível, das imprevisibilidades, das incertezas, da criação, que compõem um emaranhado de linhas e textura possíveis na arte de tecer.

...o preço que temos que pagar para isso inclui a renunciar à ilusão de um saber garantido e absoluto. Essa não é uma tarefa simples, pelo contrário, requer a aceitação, de uma finitude, de nossa limitação, da incompletude radical de todo o conhecer. Não obstante, essa é a única forma de abrir as portas à invenção, a imaginação, ao destino e à diferença. Em contrapartida pelo espaço assim regenerado, poderá entrar o erro, mas, em caso contrário, não teremos nada mais do que a repetição do mesmo, já dado (NAJMANOVICH, 2003, p. 34).

Uma experiência “concebida como uma metamorfose, uma transformação na relação com as coisas, com os outros, consigo mesmo, com a verdade” (PELBART, 2013, p. 45). O que não significa a renúncia do uso de instrumentos no processo, mas que não seja um instrumento universalizado. São ferramentas produzidas ao longo do caminho, que não possuem uma função de aplicabilidade, mas que operam no rizoma, nos permitindo fugir. E “fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 48).

Deleuze e Parnet (1998) nos convidam pensar num sistema rizomático composto por linhas: linhas de segmentaridade duras, linhas de segmentariedade maleável e linhas de fuga. As linhas duras são linhas de ordem e estabilidade, são elas que estabelecem nossos papéis na sociedade, podendo ser visíveis nos grandes conjuntos molares macropolíticos, isto é, Estado, instituições, classes e nas singularidades que fazem parte desse conjunto. Já as linhas maleáveis são de natureza micropolítica, contendo fluxos que escapam do controle dos sistemas macropolíticos, dizem respeito aos modos como vamos agenciando o cotidiano, trata-se de linhas que retiram o sujeito da rigidez do estrato, por isso, muitas vezes, essas linhas avançam sem que haja uma percepção explícita do seu movimento. Mas em qualquer rizoma coexistem linhas de rigidez ou de estratificação em trânsito, assim como também em cada estrato se encontram outras que fogem a ele e criam possibilidades de relações. E enfim, as linhas de fuga, que são linhas de ruptura, pois possuem uma capacidade de romper com os estratos caracterizando-se por uma desestratificação absoluta.

Mas como dar a ver esse emaranhado de linhas que nem sempre são perceptíveis? Como tornar visível esse processo, de sentir as linhas, o passar das linhas nesse entre, o passar das linhas numa “trama experimental”, feita em rizoma, que se difere em cada tecitura: uma multiplicidade de texturas. Como dar a ver essa produção de texturas?

Talvez acompanhando o passar das linhas. Aí sim, possa dizer que falo de um método, outorgando outro sentido a isso que chamam de método. O método deixa de ser um caminho dado de antemão para se tornar um caminho traçado no processo, um caminho que permita acompanhar os movimentos, um caminho que dá a ver o que nos acontece no passar das linhas: um rizoma.

A cartografia: um modo de fazer em rizoma

Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa e não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele constrói. [...] Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

O rizoma se diferencia do princípio de reprodução e decalque encontrados no modelo estrutural de produção de conhecimento. Sentindo o traçar das linhas, que me coloco a mapear. Mapear é cartografar, traçar as linhas. A cartografia diz respeito a uma geografia não estática das paisagens, um mapeamento das paisagens em movimento. Assim, a cartografia me soa como uma atitude na pesquisa, na vida, nos encontros, um modo de fazer em “rizomas” como nos propõe Deleuze (2011), que não limita e nem nos direciona a uma verdade, pautada na cópia ou na reprodução. Trata-se da tecitura de um mapa relacional, uma geografia política da vida, em que estamos envolvidos sempre por linhas em movimento. Uma vida que não se separa da pesquisa. Assim, o movimento cartográfico vai permitindo sentir as linhas que me atravessam, traçando um mapa relacional, na medida que as linhas se fazem acontecimento e sou movimentada a tramar. Na composição de linhas, vou sentindo, cartografando o que cada linha me proporciona do ponto de vista da experiência, do acontecimento, no experimentar de suas texturas. Esse modo de fazer rizomático nos permite uma desterritorialização do método, pensado há anos, como um modelo universalizado de um determinado modo de fazer.

Um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraificar o verbo ser. Para onde você vai? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábua rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção de viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...) (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

O rizoma afirma o processo, o acontecimento, o meio. O verbo ser no tecer da pesquisa perde seu sentido vertical de imposição dado pelo pensamento cartesiano e ganha, em sua forma horizontal, uma multiplicidade de possibilidades. Acredito que se pensarmos o verbo ser, assim como o substantivo método, no contexto rizomático, acrescentaremos ao verbo e ao substantivo, uma multiplicidade de fazeres, de modos, de ver, sentir e aprender. Neste contexto que entendo e me ponho a tecer paisagens outras que afirmam um modo de ser (perquisar) rizomático: cartografando.

Referências:

ARAUJO, Mairce; TEDERICHE, Danusa; ISABELE; RIBETTO, Anelice. Homenagem In Memoriam à Jaqueline Moraes. **RevistAleph**, Niterói, n. 33, p. 245-251, dez, 2019.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BARROS, Laura Pozzana de; KATRUP, Viginia. Cartografar é acompanhar processos. In. KASTRUP, Viginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Lilliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.52-75.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. 2ªed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta 1998.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: Métodos e Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

POR ENTRE DIÁRIOS DE PESQUISA: CARTOGRAFIA DO CAMINHAR COM ESTUDANTES DITOS DEFICIENTES E INDISCIPLINADOS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Débora de Souza Santos Madeira

Entrada...

Na tessitura deste ensaio busco narrar as inquietações que compõe a dissertação de mestrado que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, desde o primeiro semestre do ano de 2020 junto ao Coletivo Diferença e Alteridades na Educação¹, que é coordenado por minha orientadora, a professora Dr^a Anelice Astrid Ribetto.

Considero importante dizer que quando iniciei o pré-projeto de pesquisa para a seleção do mestrado do referido programa, eu tinha o intento preliminar de pensar a experiência que partilho com estudantes do Instituto Benjamin Constant”, território educacional, no qual eu atuo na condição de assistente de alunos².

Cabe ressaltar também que na primeira intenção de pesquisa eu já demonstrava o desejo de acolher a cartografia como forma de fazer pesquisa, agenciando-a com a conversa no acompanhamento que fazia com alguns estudantes nos caminhos de ida e vinda à escola, para que assim, eu pudesse problematizar as implicações das desigualdades urbanas para a efetivação do direito à educação desses estudantes. Naquele texto, falei sobre a experiência de um encontro que me atravessou no dia em que tomei posse para a já mencionada função que exerço. Sublinhando que esta vivência havia inaugurado em mim inquietações e destacava, também, a importância do diário de pesquisa, assinalando que este exercício escriturístico me foi apresentado no campo de estágio da graduação em Serviço Social que concluí na Faculdade de Serviço Social da UERJ e que se afirmou em meu processo formativo como um modo de narrar os momentos que me afetam e me deslocam. Neste sentido, sublinhei que o diário se afirmava para mim como um modo de narrar e pensar os encontros com os outros...as complexidades e nuances da vida.

1 O Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação é coordenado pela Prof. Dra. Anelice Ribetto na FFP/ UERJ desde 2011.. Atualmente, reúne professores da escola básica, professores e estudantes da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, gestores das redes públicas de ensino e famílias –principalmente mães – de alunos ditos “pessoas com deficiências”. Nesta rede problematizamos a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão e massacre de pessoas que se afastam da norma criada como vetor de padronização. Por outro lado, e coerente com essa problematização da norma, colocamos também em questão as formas com que a pedagogia tem narrado o outro: desde um discurso profundamente medicalizado (os rótulos) ou marcadamente judicializado (o discurso de direito como discurso apenas jurídico) para afirmar, desde o coletivo, a invenção de uma narrativa que revele o encontro ético com o outro.

2 De acordo com a Portaria N^o 76 de 25 de julho de 1989 que resolve definir as atribuições do assistente de alunos no Instituto Benjamin Constant, a função do assistente de alunos integra o quadro técnico-administrativo da instituição tendo por fundamentos básicos, princípios e atribuições: acompanhar a proposta pedagógica assistindo e orientando os estudantes no aspecto de disciplina, lazer, segurança, saúde e pontualidade dentro das dependências das instituições; zelar pela integridade física dos estudantes; garantir a comunicação de forma ágil, eficiente e integrada entre os estudantes e os diversos setores e profissionais técnico-administrativos e ou docentes da instituição; executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

No entanto, à esta época a escrita do diário expressava-se com como um relato de observação participante, que representava e interpretava as vivências compartilhadas. Nesse sentido, os registros estabeleciam-se como ferramentas organizativas das impressões que eu tinha daquilo que havia experimentado resguardando no entanto, um modo escriturístico que descrevia e interpretava.

Aberturas...

Assim, inspirada no modo cartográfico de fazer pesquisa experimentei na segunda semana de aula, a interrupção dos encontros presenciais devido a Pandemia de Covid-19, que emergiu no Brasil e em todo mundo como uma crise de nefastos efeitos sanitários que aprofundou os problemas que já existiam nos contextos políticos, econômicos e sociais. Fato que nos interpelou a pensar também que um vírus que apresenta uma ética de igualdade para com seus hospedeiros se esbarra ainda com as desigualdades tornando-se com esta se ainda mais cruel aprofundando “(...)a tragédia dos miseráveis e a opulência dos opressores” (AZEVEDO; CHAVEIRO; VASCONCELLOS, 2020, p. 55).

Imersa neste contexto e, totalmente fragilizada prosseguindo com as leituras e os encontros com o Coletivo que ocorriam de modo virtual e remoto, tentei não sucumbir a esta intensa e cruel vivência que parecia querer nos paralisar. Percebendo entretanto, a inviabilidade do prosseguimento do que foi pensado como desejo de pesquisa já que, era impossível acompanhar as crianças nos caminhos de ida e vinda da escola dada a necessidade que tínhamos do distanciamento físico, em tempos de pandemia. Atentei-me também para a impossibilidade da viabilização de encontros virtuais com os estudantes, uma vez que o setor responsável pelas autorizações para a realização de pesquisas no Instituto Benjamin Constant estava com suas atividades temporariamente suspensas.

Assim, expondo-me às (im)possibilidades da pesquisa transporte-me para as reflexões de Costa (2014), que nos diz que na cartografia “a queda é muito bem-vinda, pois o cartógrafo sabe que seu saber é tão vacilante quanto a realidade sobre a qual ele se ocupa. E acolhi tais tropeços como possibilidades de seu ‘pé encontrar com algo’”(p.75). Entendendo ainda, que a cartografia suportava estas mudanças porque se revelava como uma forma de fazer pesquisa que opera com as possibilidades de reinvenção.

E num dos encontros da orientação coletiva fui interpelada a pensar na pergunta essencial feita Larrosa (2005, p. 104), que não é a inofensiva “quem sou?”, mas sim a perturbadora e perigosa “o que faço aqui?”. E senti-me revisitada pelo meu modo de habitar o território educacional do Instituto Benjamin Constant.

Nesse sentido, fiz um fazendo um toque, um pouso e a busca do reconhecimento atento (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020) deste território, a partir de um movimento de suspensão, no qual eu procurava estar mais atenta às miudezas das coisas que me acontecem nos encontros que tenho com os estudantes. Isto me levou para a análise implicacional, em que percebi algumas problematizações que também considerava importantes de estranhar e desnaturalizar. Assim, penso que se abriu um novo caminho para a pesquisa, no qual pude indagar algumas certezas que se incidem sobre nossas vidas tentando impedi-las de vibrar. Movimentada por este deslocamento, senti-me revisitada por Manoel de Barros (1998, p. 79) que em seus versos me dizia “[...] Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. [...]”.

Desta forma, comecei a pensar que nas experiências dos encontros com estudantes do Instituto do Benjamin Constant, lembrando-me de algumas inquietações. Passando assim, a desconfiar que a problematização daquilo que nos acontece, podia me lançar ao questionamento da rotina, lançando-me aos trajetos de um chamado disciplinar e técnico, em que devo punir e vigiar. Pensando assim, que no plano da experiência, eu talvez pudesse forjar uma trajetória de prática cotidiana de preocupação com o cuidado e a atenção.

Movida por tal pensamento passei também a pensar nas nomeações que são dadas aos estudantes. Flexionando-me ainda a suspeitar das normatizações que se incidem sobre os estudantes, tentando-lhes cooptar. Concebendo assim a percepção de que o caminhar se exoressava como um ethos da pesquisadora na medida em que, era a partir desta ação que eu podia me misturar e talvez, desnaturalizar tudo aquilo que é dito como verdade única.

Mas algumas dúvidas ainda me afligiam diante da pandemia me fazendo assim, questionar: como eu poderia cartografar os encontros? Se provisoriamente estávamos impedidos de nos encontrar... De que modo eu iria seguir com a pesquisa? De que forma eu poderia continuar a caminhar?

Assim, junto ao Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação comecei a pensar, na possibilidade de caminhar por entre diários entendendo que talvez, este exercício pudesse me possibilitar “ver”, “rever” e “transver” as “palavras acostumadas” (BARROS, 2016, p. 8), que insistiam em me inquietar. E pude neste sentido, forjar um campo problemático que me movia ao desejo de cartografar às experiências produzidas entre mim e os estudantes questionando às nomeações de “deficiente” e “indisciplinado”, que incidem sobre os mesmos. Sobretudo, pensando nos efeitos das conversas que são tecidas entre nós no acesso ao Instituto Benjamin Constant, enquanto caminhamos.

Nesse sentido, o uso do diário passou a se expressar como uma tentativa de cartografar que se mobilizava para ensaiar uma escrita, que se preocupa com as afetabilidades que acontecem nos entres dos encontros. Expressando-se assim, como aquilo que foi vivido e experienciado em outro tempo (quando efetivamente podíamos juntos caminhar), mas que atualiza-se no presente (quando podemos pensar sobre os efeitos dessa caminhada). O que pode demonstrar que alguns acontecimentos voltam às nossas lembranças, porque têm em si resguardado atravessamentos que não se findaram e que talvez nunca se findarão.

Deste modo, pensando novamente sobre a pergunta: “o que faço aqui?” (LARROSA, 2020, p. 104), na pesquisa que está em andamento, o que busco é narrar aquilo que se passa no caminho que partilho com os estudantes, para assim problematizar os efeitos destes encontros. Produzindo uma narrativa multivozes, em que as vozes dos estudantes também podem ressoar. Sinalizando, no entanto, que aquilo que ensaio são reflexões pelas quais eu devo me responsabilizar. Pois, nada do que está escrito emerge para explicar: trata-se de escritos que são produzidos pelo meu modo de perceber e sentir os encontros que acontecem entre nós, não se revelando portanto, como verdades que se quer instaurar! É uma escrita composta pelos efeitos e que traz em si o desejo de efeitos gerar.

Assim, para esta pesquisa o caminhar por entre escritas parece ser expressar como um ato ético-político de quem transita pelo mundo, problematizando as verdades instituídas que tendem a nos imobilizar. Caminhando por entre diários, penso que talvez seja pos-

sível produzir passos, nos quais a caminhante propõe-se à uma abertura atenta e sensível para as perguntas e problemas que se produzem no próprio caminhar.

Ou seja, caminhando por entre escritas podemos dar a pensar naquilo que difere. Podendo talvez, nos sensibilizar para a ideia de que nos formamos enquanto singularidades no encontro com outros que podem nos provocar atravessamentos, que constituem-se entre consensos e dissensos. E diante disto podemos talvez, pensar na necessidade que temos de nos esforçarmos para produzir uma vida em comum. Poderando fundamentalmente que os dissensos, os conflitos podem nos mobilizar para a percepção de que nenhum de nós possui um repertório que atenda todas as demandas, que surgem. Nos fazendo assim, pensar que talvez nestes caminhos-encontros, nos quais nos juntamos à outros, podemos produzir-criar espaços que afirmam a diferença como potência, que nos interroga sobre as possibilidades coletivas, que estamos encaminhando. Ressaltando ainda, que as saídas coletivas podem-deveriam escapar do consenso, para assim possibilitar uma convivência que enuncia a existência de muitos mundos possíveis, que estão aí! Existem e isso ninguém pode mesmo que queira suprimir, mudar...

Por entre diários...

Nesse sentido, na pesquisa os diários de caminhadas dispararam os acontecimentos, tentando assim se enunciar como uma força expressiva de desnaturalização das concepções que se inscrevem nos consensos e convenções cristalizadas. Pensando deste modo, que as escritas podem potencializar uma problematização das concepções jurídicas, administrativas, medicalizantes e moralistas, que prevalecem tanto quanto leis e que se fazem valer como tais, questionando assim o sistema binário que pode nos transportar para as percepções estreitas, despóticas e autoritaristas que resumem tudo a uma só verdade.

Desta forma, ao andar por entre estas escritas o que busco é escapar dos consensos, dos dualismos sem no entanto, acreditar que há uma efetiva superação....

Hoje acompanhei D. (7 anos) e L. (9 anos) até à fisioterapia para que eles fizessem a A.V.D (atividades da vida diária). Os professores sempre pedem para que eu preste bastante atenção neles e alguns me dizem que eles não têm mais jeito, pois os consideram muito indisciplinados. Na descida da escada conversamos um pouco mas, quando nos aproximamos da porta que dá para o estacionamento eles saíram correndo. E nós precisamos desviar do caminho que eu considerava mais seguro e que eu tinha planejado fazer com eles. Com o coração na mão, pensando na condição deles, na cegueira, fiquei temerosa e os chamei pedindo que eles tivessem cuidado, pois estávamos na área externa onde passam carros. Felizes e saltitantes eles diminuíram o passo e me disseram: 'tia Débora a gente já sabe que está do lado de fora. A gente tá vendo o barulho dos carros e dos passarinhos por isso a gente anda aqui neste canto'. Realmente eles estavam correndo apoiando-se numa barra de ferro que ajuda as pessoas a caminhar pelo canto de uma forma mais segura. Mas o que me atravessou nesta situação é que esta não era a primeira vez que os percebia dizendo que estavam vendo alguma coisa. E isso me trazia um certo estranhamento! Assim, enquanto os esperava do lado de fora da sala me coloquei a pensar: por que mesmo vivenciando tantas situações parecidas eu insistia em ficar abismada quando alguém me dizia que com outros sentidos também se pode ver? Por que não pensava com eles um caminho? Por que eu solitariamente tracei o nosso caminhar? (Diário de Caminhada. Rio, 20 de Agosto de 2015)

Tomada por esta experiência penso no que há de singular na condição dos estudantes com quem partilho o caminhar, que são pessoas nomeadas como deficientes e indiscipli-

nados. E isto resulta numa incumbência técnica, em que eu sou solicitada a acompanhá-los, para assim enquadrá-los nas normas pré-estabelecidas auxiliando-os também quanto aos desafios que os impeçam de se locomover.

Referenciando-me nas explicações dicionarizadas para o termo indisciplinado que adjetiva estes estudantes é possível apreender que trata-se do que ou aquele que não tem disciplina [...] o que ou aquele que é contrário à regra [...] aquele que não é comedido e tende a desobedecer.

Quanto à palavra deficiente é possível aferir que a mesma qualifica: o que apresenta alguma deficiência; falho, imperfeito, incompleto [...] é insuficiente em termos de quantidade; deficitário, escasso [...] pessoa que apresenta qualquer tipo de deficiência física ou psíquica³. Ancorando-me na percepção judicializante que está instituída na lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) é possível dizer: que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. O Decreto Federal nº. 3298/99 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa nomeada deficiente considera que a deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Lobo (2015) nos chama a atenção para o uso do termo deficiência, pontuando que o mesmo se articula ao termo eficiência reafirmando assim, a norma que se instaura pautando-se no desvio, na falta e na negatividade. Diante destas reflexões no entanto, acho que é fundamental pontuar que junto ao Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação vou sendo convidada a pensar sobre as definições relativas à deficiência integram a narrativa médica e biologizante, que diagnostica e inscreve historicamente o corpo nomeado como deficiente vinculando-o à falta. Entendendo que trata-se de uma produção, que percebe estas singularidades a partir daquilo que acredita-se que ela não possui. Nesse sentido, sendo também deslocada a pensar sobre as explicitações judicializantes que ratificam o discurso médico corroborando os processos que buscam normatizar.

Retomando ainda aquilo que se referencia como indisciplina considero importante dizer, que podemos pensar que há uma forte influência da pedagogia moderna que preocupava-se em ensinar aos estudantes como eles deveriam agir e ser. Dussel e Caruso (2003) nos falam que foi a partir da modernidade, que experienciamos a pedagogia normalizadora que segundo estes autores têm em si dois propósitos para suas ações: a primeira é a homogeneização, que nos dizeres de Skliar (2003) busca transformar os outros nos mesmos. Enquanto a segunda é a classificação que diferencia os estudantes entre maus e os bons. Assim, como nos diz Guirado (1996, p. 66) penalizam-se os primeiros e exaltam-se os últimos já que “a disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os seus praticantes e os classifica, rotula, ‘revela-os’ [...] podendo garantir àquele que não obedece algum tipo de sanção”.

Mas caminhando com os estudantes nomeados como deficientes e indisciplinados me sinto atravessada e me desloco a questionar: se as pessoas nomeadas deficientes e indisciplinadas não são apenas pessoas que tem modos outros de pensar, viver e caminhar?

3 Definição disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=vkZvR>. Acesso: 04 Set. de 2021.

Se estes corpos vacilantes nomeados por adjetivos depreciantes não são existências que resistem bravamente às relações de poder?

Retomando a experiência narrada no diário em que falo da minha dificuldade em perceber a possibilidade que há dos olhos não serem os únicos meios pelos quais podemos ver, entendo que há nesta minha percepção uma infiltração da rede discursiva médico-biologizante que nos diz cada parte do corpo tem uma determinada função.

Para falarmos sobre a concepção de normalização que há sobre o termo “deficiência” não podemos esquecer de mencionar que os limites e parâmetros que regem esta adjetivação estão ligados intrinsecamente à medicina. No início da obra, *O Nascimento da Clínica* escrita por Foucault, há um convite para pensarmos sobre a produção do saber-poder da medicina.

A medicina não deve mais ser apenas o corpus de técnica da cura e do saber que elas requerem; envolverá, também, um conhecimento do homem saudável, isto é, ao mesmo tempo uma experiência do homem não doente e uma definição do homem modelo [...] A Medicina regula-se mais, em compensação, pela normalidade do que pela saúde” (FOUCAULT, 2004, p. 37).

Nesta mesma obra, o autor enfatiza que o saber médico balizador de regras para o corpo foi instituído no final do século XIX. Fazendo nos refletir sobre a implantação e o uso do termo deficiência, que é utilizado para nomear os corpos que desviam da norma. Deste modo, sinto-me deslocada a pensar sobre o investimento que se faz sobre o corpo e permito-me problematizar os parâmetros medicalizantes que produzem um sentido de desqualificação e eliminação para o corpo que desvia-vacila desta padronização.

No que se refere a concepção jurídica é possível ponderar que trata-se de “um lugar de discurso em constante disputa e transformação, em que várias vozes ecoam ao mesmo tempo em que a voz da normalidade se mantém” (CLIMACO, 2010, p. 9). Neste passo, retomando os atravessamentos do encontro narrado no que se refere ao fato de não consultá-los sobre uma alternativa de caminho para chegarmos ao lugar desejado. Permito-me questionar: esta ação não é um reflexo da “pedagogia normalizadora” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 36) que fomos ensinados a ensinar?

Segundo estes mesmos autores, nos séculos XVIII e XIX a escola moderna foi sendo produzida para atender uma concepção que compreendia este espaço como um instrumento moralizante e de regulação de poder. Assim, embora anteriormente se produzisse obediência, na nova ordem social que surgiu depois da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, esta obediência foi produzida em termos de governar “as condutas e os sentimentos” (p.156). Nesse sentido, no final do século XIX e século XX a escola foi ganhando um papel de grande importância no planejamento de governo da população, e isto fez com que esta instituição tivesse inventar novas estratégias disciplinares que pudessem manter a desejada regulação.

Nessa direção, ainda imersa na experiência aqui explicitada e apoiando-me na concepção da disciplina como um governo do corpo e da alma que silencia para garantir a submissão. Problematizo: se nas miudezas do cotidiano, quando solitariamente criamos rotas para um caminho que estamos partilhando com o outro...de modo sutil fortalecemos a vigilância e o controle que dão origem aos processos de sujeição?

E permito-me ainda indagar: a desobediência à um caminho que foi escolhido unilateralmente para um percurso que é partilhado entre nós é mesmo uma indisciplina? Fazer um outro caminho, pegar atalhos e andar em outro ritmo não são modos que eles têm de

ir resistindo às investidas de silenciamento que insistem em nos visitar? Quando falamos que alguém não tem mais jeito... de que jeito estamos falando? Estamos falando de um jeito em que o outro não pode ser radicalmente o outro na relação?

Atravessada por esta experimentação de um cotidiano inventivo e complexo arrisco-me a dizer, que talvez esta movimentação de enquadramento à norma seja uma forma de inviabilizar o poder de criação. Talvez seja uma captura, um governo, que moraliza inferindo dualismos que separam os “maus” dos “bons”.

Pois, por estes caminho junto àqueles(as) que algumas pessoas acreditam “não ter mais jeito”, reflito que talvez fazer um percurso diferente do imposto seja uma forma de burlar a regra instituída. Suspeito que talvez seja uma “astúcia” (CERTEAU, 2014, p.98) ou um gesto hábil de “mobilidade nas manobras que opera ações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos” (Idem).

Deste modo, afetada por esta “trapaçaria” (CERTEAU, 2014, p.74) começo a pensar, que resistir ao poder não significa colocar-se do lado de fora mas, entender que é dentro dele que se proliferam as variáveis que nos ajudam a escapar. Inspirando-me nos dizeres de Deleuze e Guattari (2012, p. 59) penso que há possibilidades de [...] transformar as composições de ordem em composições de passagens”. Mobilizando-me assim, para a ideia de que preciso produzir uma prática inventiva, que possa talvez, também escapar das formas de poder dominadoras – que tentam moldar a vida determinando como ela deve se comportar. Caminhando por entre diários afeto-me pela experiência do encontro e assim, percebo andanças, que se (in)escrevem de formas outras e deste modo, acabo desejando também criar modo mais sensíveis e éticos de encontrar-caminhar...

Referências:

AZEVEDO, Alisson; CHAVEIRO, Enguimar Felício; VASCONCELOS, Luiz Carlos Fadel de. Ensaio para uma sonata – afinando instrumentos. In: MENDES, Amanda; VINAGRE, Ana Beatriz; AMORIM, Anníbal; CHAVEIRO, Enguimar Felício; MACHADO, Katia; VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel de; GERTNER, Sonia. **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia**. Rio de Janeiro: Ideia SUS/Fiocruz, 2020. p.51-57.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 22ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CLÍMACO, Júlia Campos. **Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial**. FLASCO - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Academica Argentina, 2010

COSTA, Luciano Bedin. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. v.3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel.. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: C. Antunes, J. W. & Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da História: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L da (org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Sulina, 2009.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. Revista Ponto de Vista. Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

QUESTÕES DE GÊNERO, CLASSE, RAÇA E FORMAÇÃO EDUCACIONAL NO INÍCIO DO SÉCULO XX, NO ROMANCE CORREIO DA ROÇA DE JÚLIA LOPES DO ALMEIDA.

Eurídice Hespanhol Macedo Pessoa

O romance “Correio da Roça” foi publicado em 1913, pela editora Francisco Alves. A carreira de Júlia Lopes de Almeida, naquele momento, já encontrava-se consolidada, a autora já era reconhecida pela crítica literária da época e pelo público leitor que já havia conquistado. Certamente já era uma Profissional das letras.

Trata-se de um romance epistolar com 58 capítulos, são cartas trocadas por Fernanda, uma senhora da cidade, Maria e suas filhas, residentes numa fazenda. A narrativa fala da triste história de uma senhora viúva de quarenta anos e suas quatro filhas: Joaninha, com 16 anos, Cecília, com 20 anos, Cordélia, com 18 anos e Clara, com 14 anos. Elas tiveram que abandonar a vida cosmopolita do Rio de Janeiro do início do século XX e mudaram-se para uma propriedade da família na zona Rural.

Sobre o uso da correspondência por parte das mulheres, temos em Perrot (2007) uma importante análise que muito nos esclarece sobre a prática epistolar nesse romance, elucidando a escolha desse importante recurso literário por parte da autora:

A correspondência, entretanto, é um gênero muito feminino. Desde mme. De Sévigné, ilustre ancestral, a carta é um prazer, uma licença, e até um dever das mulheres. As mães, principalmente, são epistológrafas do lar. Elas escrevem para os parentes mais velhos, para o marido ausente, para o filho adolescente no colégio interno, a filha casada, as amigas de convento. Suas epístolas circulam eventualmente pela parentela. A carta constitui uma forma de sociabilidade e de expressão feminina, autorizada, e mesmo recomendada, ou tolerada [...] (PERROT, 2007, p. 28-29).

Segundo Lobo (2006, p. 160) Correio da Roça faz parte de uma trilogia educativa de jardinagem: *Árvore* (1910), *Correio da Roça* (1913) e *Jardim Florido* (1922). Todo o livro é apresentado sob o viés de uma visão totalmente feminina, que discorre sobre agricultura, jardinagem, comércio rural e administração de negócios.

No texto de Introdução da Edição de *Correio da Roça* (ALMEIDA, 2014, p.11), encontramos a afirmação de que o sucesso desse livro sobrepuja o dos romances anteriores de Júlia Lopes de Almeida e não haverá outra obra sua de igual alcance de público: foram seis edições até o ano de 1931.

Publicado primeiramente em forma de folhetins, entre 7 de setembro de 1909 e 17 de outubro de 1910, no jornal “O paiz”, *Correio da Roça* é um registro de como as cartas eram, naquele início de século, um hábito de grande importância.

Segundo a pesquisadora Nadilza Moreira (2003) em “A condição feminina revisitada: Júlia Lopes de Almeida e Kate Chopin”, a autora de *Correio da roça*, mencionou: “Das minhas obras a que mais aprecio pelos benefícios que tem espalhado, é *Correio da Roça*. Esse livro, contendo ensinamentos e conselhos dirigidos às minhas patricias, que não conhecem a vida nos campos representa o que de melhor eu tenho escrito”. (Jornal *À noite*, 11 de maio de 1931, *apud* ALMEIDA, 2014, p. 13).

As filhas de Maria, conforme trechos da narrativa, foram educadas no colégio Sion¹, nos moldes de uma elite social que naquele instante pensava a mulher bem-educada para a família, para os filhos e para a sociedade.

Júlia Lopes de Almeida era tida como alguém que defendia a educação. Esta foi uma das suas bandeiras enquanto escritora. Segundo Paulino e Vidal (2014, p.19):

Desde o final do século XIX, educadores e escritores insistiam sobre a necessidade de produzir uma literatura específica para a infância brasileira. Alguns, como Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, acusavam a tradução das obras estrangeiras de oferecer às crianças referências distantes do universo nacional, em linguagem pouco acessível (VIDAL, 2001). Com o objetivo de sanar essas deficiências, as irmãs fizeram publicar em 1886 o livro *Contos infantis*, pela tipografia Mattos Moreira. Cinco anos depois, a obra era reeditada, anunciando com destaque sua aprovação, em 14 de abril de 1891, pela Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Capital Federal para uso nas escolas primárias.

O romance *Correio da Roça*, nos remete a um tema recorrente na maioria dos romances de Júlia Lopes de Almeida: educação e trabalho. Só que neste caso, o espaço narrativo é o epicentro da binaridade campo e cidade, trazendo para o foco uma necessária tomada de decisão que surge influenciada pelas cartas de uma outra mulher. A cumplicidade que vai sendo tecida no desenvolver da trama põe em cena as discussões sobre a vida trabalhosa e digna do campo e a vida fútil e ociosa que envolve as mulheres das classes burguesas urbanas.

As sociedades patriarcais produzem e reproduzem os padrões para o ser feminino, induzindo obrigatoriamente uma espécie de “domesticação”, que torna a mulher um ser moldado para o ambiente privado do lar. Tal naturalização acaba por impedir qualquer possibilidade de modificação dos valores sociais existentes. Em relação a este tema, sobre o espaço e as atribuições para as mulheres, vigente nas sociedades patriarcais, temos em Sepúlveda e Sepúlveda (2018, p. 13):

A tradição patriarcal desenvolveu um discurso no qual a mulher é inferior ao homem e por isso não pode ter os mesmos direitos dele, cabendo a este ocupar o espaço público e a aquela o espaço doméstico. Baseada nessa concepção imputa à mulher o espaço doméstico, ao escondê-la da arena social, foi a invisibilizando a partir de uma produção constante e ativa de inexistência.

Em *Correio da Roça*, podemos verificar em seu cunho educador, a intenção de acordar as mulheres para assumirem seus destinos e educarem-se com objetivos de profissionalizarem-se para uma eventual necessidade.

Maria e as filhas colocarão em prática todos os conselhos e aprendizados didaticamente transmitidos por Fernanda em suas cartas, o que resultará numa profunda transformação do espaço narrativo, antes uma fazenda e uma tapera abandonadas, aos poucos, serão propriedades administradas por mulheres em constante prosperidade. A imagem do abandono está muito bem descrita na página 38, na visita de Maria e suas filhas ao

1 As irmãs de Sion, são de uma irmandade católica que vieram para o Brasil em 1888. Segundo o site atual do Colégio Sion do Rio de Janeiro: “A comissão que solicitou a vinda de Sion ao Brasil – condessa Monteiro de Barros, condessa de Carapebus (dama de honra da Princesa Isabel), Sra. Tourinho, Condessa d’Estrella e Sr. Antônio Luís de Mello Vieira”. Esta comissão enviou uma petição à Princesa Isabel, para trazer ao Brasil uma congregação para educar as meninas da alta sociedade carioca. A condessa Monteiro de Barros foi à Roma solicitar ao papa Leão XIII as licenças necessárias para a vinda das Religiosas de Sion ao Brasil. Elas saíram de Paris no dia 19/09/1888.

sítio da Tapera, que havia sido dos avós de Maria: “A casa desmorona-se. Há buracos pelas paredes, por onde entram o vento e a chuva, sem que o tal casal de caboclos² se tivesse lembrado de entupi-los com uma pazada de barro, ao menos. Corri ao laranjal! Onde estaria? [...] A erva passarinho comera-o todo. O cafezal está em mato. Os canaviais extintos”. (ALMEIDA, 2014, p. 38).

As cartas entusiasmadas, contendo palavras de muito otimismo escritas por Fernanda são essenciais para transformar a desolação que experimentava a família de Maria em relação à nova condição.

Na página 52, a carta fala da necessidade de todos os fazendeiros unirem-se para desenharem as estradas, cobrarem do poder público os subsídios para construção das mesmas. As produções agrícolas ainda viajavam no lombo dos burros e nos carros de boi até as estações de trem. O capítulo VI de *Correio da Roça*, a narrativa mostra como o interior do Brasil pode ter sido explorado e produtivo, expressando o domínio dos “pioneiros”, deixando para trás os caminhos por onde antes passavam os burros de tropa, para dar lugar as estradas por onde passariam os automóveis rumo às fazendas.

As propriedades agrícolas brasileiras no início do século já haviam substituído parte da mão de obra dos escravos africanos pela mão de obra obtida através do sistema de colonato vindo da Europa: “Farei o que me manda. Plantarei árvores frutíferas para nós, para nossos amigos, para os colonos e para os passarinhos! [...]” (ALMEIDA, 2014, p. 49). Várias vezes na narrativa, seus personagens chamam a Fazenda Remanso de “Colônia”. Segundo Santiago (2013, p. 1):

No Brasil, um processo semelhante ocorre com a proximidade da abolição da escravatura, em 1888. Os fazendeiros de café tiveram de utilizar o trabalho livre do imigrante, implantando o sistema de colonato. Gastos com transporte e despesas não constituíam dívida do imigrante e o sistema de remuneração era misto, composto por uma parte dos ganhos com a venda do café e outra por um salário fixo anual. Os colonos se comprometiam a cuidar da colheita de determinado número de pés de café e ganhavam uma área onde podiam plantar e manter as suas criações. Fora da época da colheita de café, ganhavam por dia para fazer outros serviços na fazenda, e o patrão cedia a casa para a família enquanto esta estivesse trabalhando em sua propriedade .

Naquele contexto, haviam preferências pelos trabalhadores de origem europeia, acompanhadas pelos pensamentos higienistas e eugenistas, que consideravam o negro inadequado para o trabalho e divulgavam o que foi denominado de “branqueamento da raça”. Segundo Gonzalez (2020, colocar a página), “a ideologia do branqueamento tem uma força muito grande no que diz respeito à comunidade negra no Brasil. [...] temos duas vertentes ideológicas”. Ela cita o fator oficial e legal que diz somos todos iguais perante a lei e um outro fator que é relacionado à realidade que a própria Gonzalez identifica com o seguinte jargão: “Branco correndo é atleta, negro correndo é ladrão”, negando a chamada democracia racial³. O romance nos traz também as falas ufanistas de progresso contínuo alavancadas na virada do século:

2 **Caboclo** é a designação dada no Brasil para o indivíduo que foi gerado a partir da **miscigenação de um índio com um branco**.

3 O conceito de democracia racial veio por intermédio do antropólogo Gilberto Freyre em sua obra *Casa-grande & Senzala*, publicada em 1933. Este conceito tem como base a crença de que as relações entre escravos e senhores eram de muita amizade, cordialidade, ele citava que as questões raciais no Brasil se davam de forma pacífica e amigável, no que discorda veementemente Lélia Gonzalez (2020).

A ambição do dinheiro é a manivela que, inconscientemente ou conscientemente, nos faz dançar a todos; aproveita essa circunstância em favor da outra, a de veres tuas filhas interessadas pelo progresso e a redenção das terras abandonadas em que vivem e pela civilização dessa gente do povo que lhes rodeia a fazenda e que vegeta mais do que vive, sem proveito nem glória para o Brasil nem para si. (...) Verás que dentro de poucos anos tanto o *Remanso* como a *Tapera* estarão ligados à estação da estrada de ferro do povoado por belos caminhos que os vossos automóveis de carga e de passeio transporão com rapidez (ALMEIDA, 2014, p. 32).

O trecho acima, fala das questões de classe no campo, que se dividia entre o senhor, dono das terras e os trabalhadores rurais que, no texto, são considerados incivilizados, que vegetavam mais do que viviam. O povo “sem proveito para a nação”. Segundo Gonzalez:

Na verdade, o 13 de maio de 1888 trouxe benefícios para todo mundo, menos para a massa trabalhadora negra. Com ele se iniciava o processo de marginalização das trabalhadoras e trabalhadores negros. Até aquela data elas e eles haviam sido considerados bons para o trabalho escravo. A partir de então passaram a ser considerados ruins, incapazes para o trabalho livre. Pois é... (GONZALEZ, 2020. p. 218).

E as cartas vão trazendo junto com elas, inúmeras e esperançosas novidades. Fernanda, vai aos poucos, nutrindo as novas fazendeiras com instruções e matéria prima inicial. Nos primeiros capítulos, as laranjeiras são doadas, após isso, mudas de roseiras juntamente com instruções de cultivos e cuidados: “Quando o teu roseiral estiver criado, manda de vez em quando, pôr de imersão, num depósito de água, um saco cheio de fuligem, e logo que essa água tiver tomado a cor do vinho do porto, irriga com ela” (ALMEIDA, 2014, p. 61).

Em outra carta de Maria à Fernanda, na página 35, temos a presença de Salustiano, que é descrito da seguinte forma:

Um mulato de pescoço cumprido, que várias vezes mandei aí no Rio, à tua casa, com recados meus, e que exerce aqui agora s funções de correio, indo três vezes por semana ao povoado procurar a minha correspondência e comprar-nos pão, carne e mais uma ou outra coisa a que a civilização da capital nos habituou (ALMEIDA, 2014, p. 35).

Em minuciosa leitura pelos enunciados elaborados dentro do enredo da obra em estudo, notamos que o “mulato” Salustiano é antigo funcionário da fazenda, que serve a família de Maria há muito tempo.

Quando Fernanda sugere que as recentes fazendeiras criem um lindo Pombal, já também havia enviado os pombos para Joanhina (ALMEIDA, 2014, p. 63). Em seguida, a carta sugere um concurso para o melhor desenho que planeje o “lindo” pombal: “[...] chegou a hora de aproveitarem o desenho aprendido no colégio: organizem um concurso e mandem-me os planos, que eu sujeitarei a opinião de um artista, remetendo depois um prêmio à vencedora” (ALMEIDA, 2014, p. 63).

A casa da fazenda, a essa altura, já possuía um belíssimo jardim com o auxílio do negro Thomaz⁴, que morava há muitos anos na fazenda. Depois das roseiras, laranjeiras, pombos e galinhas enviadas ao tempo das cartas ou depois delas, chegou a vez das instruções para o plantio das violetas (ALMEIDA, 2014, p. 65).

4 Sobre negro Thomas, nos é dada a impressão de não ser tão jovem e que já residia na fazenda antes das mulheres se mudarem para a mesma. No decorrer da narrativa, temos a nítida impressão de que o negro Thomaz vem a ser um ex escravo ou descendente direto de escravos da Remanso.

Na página 101, Fernanda avisa do envio das aves para início de mais uma criação no Remanso: “Ora, pois, minha querida, mando-te (serão despachadas hoje, à noite) um galo e três galinhas Houdan, de plumagem branca e preta, penacho e gravata espessos” (ALMEIDA, 2014, p. 101).

Com as atividades da fazenda em pleno progresso, o desconsolo e desalento dos primeiros dias em Remanso, transformaram-se em entusiasmo e força. As moças se interessaram por laranjais, pombais, estradas que não serviriam apenas para passar carros de bois, como também automóveis. E já pensavam na instalação de iluminação e energia rural e na página 96, Fernanda faz alusão a três tipos de iluminação artificial: lâmpadas a álcool, a gás acetileno e a petróleo.

Mas é na página 71 do romance que surge talvez, o mais promissor investimento das novas fazendeiras:

Com o exemplo de Cecília, Cordélia foi revolver os seus cadernos e livros de estudo e resolveu ensinar, ela também, não desenho e música, como a irmã, mas o a b c, à criançada da colônia! E é encantador, afirmo-te, ver todos esses garotos italianos e espanhóis aprendendo o português com uma mestra cheia de paciência e de bondade, que exige deles a dicção perfeita, radicando-os pela língua e pelo estudo à nossa terra tão mal compreendida. São vinte discípulos, dentre sete e doze anos. Nos dias de chuva ou de sol forte, as aulas funcionam em uma de nossas salas da frente, mas quando o tempo favorece, as lições são distribuídas à sombra das jabuticabeiras, onde o Salustiano fabricou, sob as ordens das minhas filhas mais velhas, cadeiras e mesas com troncos rústicos de árvores. Além da leitura, escrita, noções de coisas e contas, que essas vinte crianças aprendem com minha paciente Cordélia, estudam música e desenho com a Cecília [...] (ALMEIDA, 2014, p. 71).

Temos, portanto, a fundação da escola do Bosque das Jabuticabeiras⁵ da Colônia do Remanso. Uma escola ao ar livre, onde as crianças da fazenda aprendem com as fazendeiras nos moldes da dita “civilização”, com simplicidade, com bondade e “asseio”. As noções de higiene e prevenção eram uma máxima no início do século XX. Tanto que o primeiro Ministério de Educação da História da República do Brasil, foi criado com uma dupla função: Ministério da Educação e Saúde.

O início do século XX é marcado por uma preocupação muito especial com as questões educacionais no Brasil, o Brasil havia proclamado sua república e eram anos de se pensar em progresso. Neste momento, já era prevista a obrigatoriedade de ensino “primário”, segundo ALMEIDA E GONDRA: “Na Republica houve alterações nas faixas de idade [...] no decreto número 3.191, de 1911, que define o ensino primário obrigatório dentro do perímetro escolar, para crianças de ambos os sexos, de 7 a 14 anos de idade (ALMEIDA; GONDRA, *apud* CAMARA, 2014, p. 148, grifos dos autores).

Nos inícios do século XX no Brasil, havia uma busca pela “prevenção das infâncias”, para tal, foi criado o IPAI (Instituto de proteção e Assistência à infância) e segundo Câmara, (2014, p. 73):

[...] e dessa forma, ao longo de sua existência, de 1899 a 1939, o instituto colocou em prática um conjunto de procedimentos tendentes a produzir, difundir e preceituar os conhecimentos de higiene, de puericultura, de proteção, de cuidados e de educação com relação à “construção” da criança.

5 A jabuticabeira, é uma árvore frutífera brasileira. Suas flores são brancas, enquanto os frutos são esferas negras e brilhantes com cerca de 2 cm de diâmetro.

Em vários momentos do romance, encontramos Fernanda subscrevendo noções de higiene⁶, de como tratar a água que vai para a casa dos colonos, como cuidar das criações e da lavoura, evitando as pestes e doenças. Na mesma carta do capítulo XV, a amiga faz uma certa advertência, típica da sociedade brasileira, em relação à posição na qual a dona do Remanso devia estar alerta:

[...] A brasileira é médica por instinto, e é isso que nos vale. O quem não imaginava é que sua mãe soubesse salgar porcos e fazer salsichas. Abençoadas mãos, que não desdenham ocupação nenhuma! É bom saber de tudo; mas no seu caso eu iria instruindo em tal mister uma “colonazinha”, ou o próprio cozinheiro, mesmo que eu tivesse de administrar o serviço, mas altivamente, de pé, a uma certa distância [...] (ALMEIDA, 2014, p. 95, grifo da autora).

Neste texto, algo nos remete à distância entre o dono e seus serviçais, a patroa e suas criadas, a questão dos preconceitos e diferenças de classe. Fernanda estava afirmando que Maria deveria manter sua “posição” nas terras do Remanso. O diminutivo da palavra “colonazinha” parece estar impregnado de preconceito de classe e raça, uma forma pejorativa de referir-se às meninas ainda novas que precisavam trabalhar em casa de família desde tenra idade, ou seja, uma empregada doméstica, que trabalharia com a desculpa de estar sendo treinada, uma mão de obra muito barata que entrou pelo século afora na sociedade brasileira. Essas mulheres eram, por assim dizer, “abrigadas” para servirem de babás, cozinheiras, arrumadeiras, muitas vezes sem folga e sem salário.

Assim, confirmando nossas pistas, encontramos no livro “Mulheres negras no Brasil escravagista e do pós-emancipação” (SOUZA, 2011, p. 252), sabe-se que muitas mulheres assumiam o sustento de suas famílias e muitas meninas em diversas faixas etárias, eram levadas para trabalhar em casas de família, para garantirem o próprio sustento.

O romance é altamente açucarado, extremamente voltado para os olhos ávidos das leitoras da *Belle Époque* carioca. A obra *Correio da Roça*, é sem dúvida, uma das obras mais didáticas que foram escritas por Júlia Lopes de Almeida. Verdadeiro almanaque de instruções agrícolas.

Comparando o capítulo XII com o XXXVII, enquanto que no XII a escola é tida como uma referência de generosidade, já no capítulo XXXVII, Fernanda traz diversos conselhos para as fazendeiras da Remanso, no sentido de buscarem sempre a melhoria das condições de vida dos seus colonos, para que os mesmos não abandonassem sua colônia. Neste momento a caridade das moças junta-se ao interesse das mesmas como proprietárias, acompanhando paralelamente, as ideias higienistas propaladas no início do século XX.

No final do romance não há novidades, nem sonhos mirabolantes para o futuro. Todas as realizações e empreendimentos já estão prontos e em constante progresso. Cecília se casa, Cordélia fica noiva e as outras duas irmãs continuam seus trabalhos maravilhosos numa corrente de felicidade e bondade ímpares que nos faz lembrar as cenas de “A noviça rebelde”⁷.

As demandas que surgiram no romance formam um epistolar e engenhoso tema burguês de sucesso e mostram a face exploradora da história. Enquanto alguns poucos ne-

6 As habitações dos colonos nas propriedades do Brasil, sempre foram citadas como casebres sem muitas condições de moradia, sem saneamento básico e até hoje o Brasil carece de infraestrutura em muitos locais da zona rural.

7 Filme americano lançado em 1965. São cenas dos anos 30, antes da Segunda Guerra mundial. Uma noviça que morava num convento, mas não conseguia seguir às regras religiosas, vai trabalhar como governanta de um capitão viúvo com sete filhos e leva alegria de novo à casa, com final feliz e casamento.

gros, descendentes de escravizados e novos colonos estrangeiros eram acolhidos sob a égide da bondade, algo arremata os pontos dos parágrafos com evidências que apontam para novos mecanismos de exploração.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Júlia Lopes. **Correio da Roça**. Santa Catarina: Mulheres, 2014.

ALMEIDA, Cintia Borges de e GONDRA, José Gonçalves. As cédulas do vício e a construção compulsória em Minas Gerais (1835-1915). In: CAMARA, Sônia (org.). **Pesquisa (s) em História da Educação e da Infância**: conexões entre ciência. Rio de Janeiro: Quarteto, 2014.

CAMARA, Sônia. A arte de educar e prevenir crianças: as Conferência de Higiene Infantil do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1901-1907) *lrx*. CAMARA, Sônia (org.). **Pesquisa (s) em História da Educação e da Infância**: conexões entre ciência. Rio de Janeiro: Quarteto, 2014..

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo Afro-Latino-Americano**. Org.: RIOS, Flávia, LIMA, Márcia. Título da Obra. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, páginas do capítulo.

LOBO, Luiza, **Guia de escritoras da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; FAPERJ, 2006

MOREIRA, Nadilza M. de Barros. **A condição feminina revisitada**: Júlia Lopes de Almeida e Kate Chopin. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2003.

PAULINO, André Luiz; VIDAL, Diana Gonçalves. A infância para a qual se escreve: disputas em torno de um gênero didático. IN: **Pesquisa (s) em História da educação e da infância**: Conexões entre ciência e História. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2014.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTIAGO, Emerson. **Colonato**. Texto originalmente publicado em <https://www.infoescola.com/agricultura/colonato/>. 2013.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antônio. Conservadorismo, Gêneros e Sexualidades: temáticas que se entrelaçam nas pesquisas do GESDI e do GEPCEB. In: SEPULVEDA, Denize; AMARO, Ivan. **Gêneros, Sexualidades e Educação na Ordem do Dia**. Curitiba: CRV, 2018, pp. 45 a 61

SOUZA, Samantha. Memórias de Marta. Uma narrativa ficcional de Júlia Lopes de Almeida. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH** • São Paulo, julho 2011.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO GONÇALO/RJ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO E FINANCIAMENTO

Fabiana Pessanha
Mônica Motta

Apresentação

O texto é fruto de duas pesquisas no campo das políticas públicas educacionais, uma referente à universalização e expansão do atendimento à Educação Infantil e, a outra, voltada para as políticas municipais de financiamento educacional na cidade de São Gonçalo/RJ. Como objetivo, busca-se uma análise e problematização das Metas 1 e 20 do Plano Municipal de Educação (PME/SG) da cidade, Lei nº 658/2015 (SÃO GONÇALO, 2015), alterada pela Lei nº 1067/2020 (SÃO GONÇALO, 2020), com abrangência para o decênio de 2015/2024.

No que refere aos procedimentos teórico-metodológicos, as pesquisas estão fundamentadas no Estudo de Caso (STAKE, 2013), perspectiva a partir da qual buscamos tensionar alguns dilemas e perspectivas em torno das referidas Metas do PME. No intuito de ampliar as discussões, delineamos alguns fatores de ordem política e sociodemográfica referentes à esfera local investigada que, em nossa compreensão, tangenciam o atendimento à Educação Infantil em São Gonçalo/RJ, município de grande porte, classificado como o 2º mais populoso do estado do Rio de Janeiro e o 16º do Brasil, apresentando uma estimativa de mais de um milhão de habitantes (IBGE, 2020).

Além desta apresentação, o artigo está organizado em três momentos. No primeiro, dialogamos sobre as complexidades, desafios e perspectivas políticas do Plano Municipal de Educação enquanto dispositivo democrático e participativo de gestão educacional. No segundo, explanamos sobre a implementação das *Metas 1 e 20* do Plano Municipal de Educação (PME) de São Gonçalo (2015-2024) (SÃO GONÇALO, 2015) que tratam da universalização e expansão da Educação Infantil e das políticas municipais de financiamento educacional, respectivamente. O terceiro e último momento volta-se para as considerações finais.

O Plano Municipal de Educação: complexidades, desafios e perspectivas políticas

O direito de todos à educação é determinado pela Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) que, em seu artigo 205, define como dever do Estado a garantia da “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (art. 208, inciso IV). Nesse contexto, temos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que, no artigo 21, inciso I, trata da sua regulamentação.

Os textos legais apontados acima determinam a formulação dos Planos Nacionais de Educação (PNE) tornando-se marcos norteadores para que o Distrito Federal, estados e municípios organizem e elaborem, de maneira democrática, os seus respectivos planos educacionais, articulando a participação da sociedade civil organizada, de acordo com suas realidades e peculiaridades locais.

Todavia, no Brasil, podemos indicar que o campo referente às políticas públicas educacionais é extremamente marcado por ações de descontinuidade governamentais. E que, apesar dos planos caracterizarem uma determinação legal, compreendemos ser um grande desafio a articulação dos sistemas de ensino a uma cultura de planejamento numa perspectiva alargada e de longa duração, ou seja, que se direcione para a execução de projetos que transitem para além de mandatos de governo. Assim, os planos apresentam a especificidade de serem uma política de Estado e não de um determinado governo, conforme apontam Souza e Alcântara (2017).

No intuito de adentrarmos no foco investigativo das nossas pesquisas, nos reportamos ao Plano Municipal de Educação (PME) de São Gonçalo (SÃO GONÇALO, 2015), sob a concepção teórico-metodológica do Estudo de Caso (STAKE, 2013) e na perspectiva dos estudos realizados por Evangelista (2012, p. 56), no sentido de que “a análise de documentos implica em considerá-la(s) resultantes de práticas sociais e expressões da consciência humana possível em um dado contexto histórico e político”.

Nesse contexto, entendemos que as formulações das políticas públicas educacionais no campo do direito à Educação Infantil nos direcionam à compreensão do papel e da atuação do Estado na construção dos direitos e da democracia (BOSCHETTI, 2009). Contudo, destacamos que os debates e acordos não se limitam à promulgação das leis, uma vez que estas são interpretadas e traduzidas nas suas pluralidades de interpretações no momento da implementação das políticas, conforme nos apontam Bowe et al (1992) apud Mainardes (2006).

Dessa forma, podemos indicar que os processos de gestão construídos a partir da agenda das políticas educacionais estão articulados às demandas sociopolíticas locais e refletem e refratam continuidades e tensões no exercício democrático de tomada de decisões, com princípio na transparência social e na perspectiva de efetivação e monitoramento das políticas públicas educacionais, como no caso dos Planos Municipais de Educação (PME).

Implementação do Plano Municipal de Educação (PME) de São Gonçalo/RJ (2015-2024): dilemas e tensões

O município de São Gonçalo/RJ encontra-se localizado na periferia da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, com aproximadamente 1.091.737 habitantes (IBGE, 2020). É dividido em 5 (cinco) distritos extensos e populosos, apresentando 92 (noventa e dois) bairros e alguns sub-bairros, estes últimos, não reconhecidos oficialmente. A relevância dos estudos e pesquisas sobre as políticas públicas educacionais para o atendimento e financiamento à Educação Infantil à população gonçalense de 0 a 5 anos de idade reside no alto contingente populacional desse grupo etário, na cidade.

Nesse contexto, nos reportamos ao Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 658/2015 (SÃO GONÇALO, 2015), alterada pela Lei nº 1067/2020 (SÃO GONÇALO, 2020), com abrangência para o decênio de 2015/2024, enfocando, como objeto de nossas pesquisas, o recorte de duas *Metas* específicas, uma no campo da universalização e expansão do atendimento à Educação Infantil e, outra, no âmbito das políticas de financiamento, a saber: *Meta 1* e *Meta 20*, respectivamente.

Assim, iniciamos nosso diálogo reflexivo a partir da *Meta 1*, que define:

Universalizar e garantir, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação

Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 70% (setenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o 3º (terceiro ano) do início da vigência deste PME, adequando as unidades existentes a padrões de infraestrutura para atender às características singulares da Educação Infantil (SÃO GONÇALO, 2015).

Em busca de melhor conhecimento do cenário de atendimento à faixa etária de Educação Infantil no município de São Gonçalo/RJ, trazemos para a análise os registros do IBGE¹, nos anos de 2014, que indicam a existência de cerca de 12.407 (doze mil e quatrocentos e sete) registros de nascimento, com uma taxa de 13,38% de mortalidade infantil e, no 2017, cerca de 11.290 (onze mil e duzentos e noventa) nascimentos, indicando uma taxa de mortalidade infantil em torno de 12,17%.

Em comparação com os dados de nascimentos do IBGE (2014, 2017), trazemos o quantitativo de matrículas realizadas nas redes pública e privada de educação, referentes aos anos de 2014 e 2020, conforme Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Matrículas nas redes pública e privada de educação de São Gonçalo/RJ (2014 e 2020)

Rede	Nº de matrículas em 2014 (creche)	Nº de matrículas em 2020 (creche)	Nº de matrículas em 2014 (pré-escola)	Nº de matrículas em 2020 (pré-escola)
Municipal	813	1.332	3.472	5.024
Privada	3.883	4.285	12.115	9.105
Total	4.696	5.617	15.587	14.129

Fonte: elaborada pelas autoras com base no Censo Escolar 2014 e 2020.

Com base na Tabela 1 é possível perceber um aumento no atendimento à Educação Infantil, pela rede pública municipal de educação, em torno de 519 (quinhentas e dezenove) matrículas de creche (0 a 3 anos), no período compreendido entre 2014 e 2020. Na pré-escola, no mesmo período, ocorreu uma elevação de 1.552 (mil e quinhentas e cinquenta e duas) matrículas. Em relação à rede privada, houve um aumento de 921 (novecentas e vinte e uma) matrículas na creche, contra um decréscimo na pré-escola (4 e 5 anos), em torno de 1.458 (um mil e quatrocentas e cinquenta e oito) matrículas.

Ainda em busca de melhor adensamento do panorama de atendimento à Educação Infantil no município, recorreremos aos dados referentes ao contingente populacional na faixa etária de 0 a 5 anos de idade que, no ano de 2014, estaria em torno de 47.821 (quarenta e sete mil e oitocentos e vinte e uma) crianças, conforme análise situacional² descrita no PME (2015/2024) (SÃO GONÇALO, 2015). Nesse mesmo ano, foi registrado o quantitativo total de 20.283 (vinte mil, duzentas e oitenta e três) matrículas na Educação Infantil (INEP, 2014), somando-se as redes pública e privada de educação.

Dessa forma, apontamos que as matrículas efetivadas pela rede pública municipal, no ano de 2014, foram de 4.285 (quatro mil, duzentos e oitenta e cinco). Dentre elas, 813 (oitocentas e treze) na faixa etária de creche (0 a 3 anos) e 3.472 (três mil, quatrocentas e setenta e duas) na pré-escola (4 e 5 anos). As 15.998 (quinze mil, novecentas e noventa e oito) restantes, equivalem às matrículas efetivadas na rede privada de ensino, sendo 3.883 (três mil, oitocentas e oitenta e três) na creche (0 a 3 anos) e 12.115 (doze mil, cento e quinze) na pré-escola (4 e 5 anos).

1 <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/39/30279>

2 https://servicos.pmsg.rj.gov.br/diario/2015_12_08.pdf

Os dados acima descritos revelam um expressivo número do atendimento à Educação Infantil pela rede privada. Destaca-se, ainda, a estimativa populacional, no ano de 2014, em torno de 47.821 (quarenta e sete mil e oitocentas e vinte e uma) crianças de 0 a 5 anos de idade, conforme análise situacional PME (2015/2024), em contraste com as 20.283 (vinte mil, duzentas e oitenta e três) matrículas na Educação Infantil (INEP, 2014), no mesmo ano, somando-se as redes pública e privada. Esses dados apontam que cerca de 27.538 (vinte e sete mil, quinhentas e trinta e oito) crianças gonçalenses encontravam-se à margem do direito à educação, ou seja, sem registro de matrículas efetivadas, em 2014.

Considerando os dados apresentados acima, é possível constatar que o atendimento à Educação Infantil no município de São Gonçalo/RJ tem sido fortemente pautado pelo privatismo (PERONI, 2011), caracterizado pelo quantitativo expressivo de matrículas realizadas na rede privada de educação, em detrimento das matrículas efetivadas pela rede pública. Dessa forma, concluímos que a rede privada é a que mais atende a Educação Infantil e que, ainda assim, não há a garantia da universalização e da expansão do acesso às crianças gonçalenses de 0 a 5 anos às creches e pré-escolas.

Os estudos de Saviani (2013) acompanham as nossas reflexões ao apontar que, quando o Estado delega sua responsabilidade de provedor do direito à educação para a sociedade civil organizada, gera um processo de fortalecimento de um sistema que reitera processos de exclusão e desigualdade social, desconsiderando o princípio constitucional que define a educação como “direito de todos e dever do Estado”. Nesse sentido, segundo o autor, a política pública educacional fica pautada na inversão desse princípio, redirecionando a educação como dever de todos e direito do Estado.

Em busca de adensamento das pesquisas recorremos ao Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação (SÃO GONÇALO, 2017), realizado no ano de 2017 pela equipe de monitoramento do PME, que apresentou as seguintes conclusões:

- Indicador 1/A – (Pré-escola): - Objetiva o atendimento de 100% da população na faixa etária de 4 a 5 anos na Pré-escola, porém, apresentou o indicativo alcançado de 22,4%, conforme fonte do MEC/INEP/CENSO ESCOLAR.
- Indicador 1/B – (Creche): - Apresenta meta progressiva de atendimento a 70% da população na faixa etária de 0 a 3 anos na creche, porém, obteve como meta alcançada, 12,8%, de acordo com os dados do MEC/INEP/CENSO ESCOLAR.
- Declara que das 20 estratégias propostas para efetivação da *Meta 1* do Plano Municipal de Educação, Lei nº 658/2015 (SÃO GONÇALO, 2015): 13 (treze) ainda não haviam sido iniciadas, 06 (seis) estariam em fase embrionária e consideradas em andamento, e apenas 01(uma) foi considerada realizada, que seria a *Estratégia 1.15: Mudança imediata a partir da publicação do PME, da nomenclatura de Creche Municipal para Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI)*.
- Informa que a maioria das matrículas públicas realizada na Educação Infantil estaria sendo ofertada nas 32 creches comunitárias, conveniadas com a prefeitura, apontando o percentual de 65% de atendimento nessas unidades e, os restantes 35%, estariam sendo oferecidas pelas escolas/Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) municipais, caracterizando um atendimento marcado pelas parcerias público-privado.

Nesse contexto, problematizamos o campo das políticas para a Educação Infantil, no que se refere às parcerias público-privado, pautadas no denominado empreendedorismo

social (ALMEIDA; MARTINS, 2017). Pactuamos com os autores na perspectiva de que essas ações alimentam a que parte dos recursos da administração pública seja direcionada para os setores da rede privada de ensino. Na cesta do empreendedorismo social, sob as pressões dos organismos internacionais, podemos destacar iniciativas nomeadas como: programas alternativos, novos movimentos sociais, parcerias público-privado, redes de conveniamento, filantropia, privatizações via Organizações Não-governamentais (ONG's), dentre outras, reiteradas pela histórica lacuna do Estado na garantia da educação pública, gratuita e de qualidade para a pequena infância (ALMEIDA; MARTINS, 2017; PERONI, 2011).

Dessa forma, podemos identificar como uma forte marca do poder local (ALVARENGA; TAVARES, 2015) na cidade gonçalense, a prevalência do setor privado no atendimento à Educação Infantil, contrariando as prerrogativas dos textos legais e reforçando o aumento das desigualdades sociais, econômicas e de acesso à educação. “Nesse sentido, é importante afirmar a Educação Infantil como um direito de todas as crianças e de suas famílias, independentemente de idade [ou] classe econômica” e social a qual pertencem (CAMPOS, 2016, p. 366).

No percurso exposto, diante dos dados acima mensurados, podemos indicar o não cumprimento da *Meta 1* do Plano Municipal de Educação (PME) de São Gonçalo (SÃO GONÇALO, 2015) no âmbito da garantia da universalização do atendimento à Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, como também, a pouca expressividade na expansão do atendimento à creche para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, em comparação com a demanda populacional referente a essa faixa etária.

No que tange às políticas de financiamento, nos direcionamos à *Meta 20* do PME de São Gonçalo (SÃO GONÇALO, 2015), que determina:

Ampliar o investimento público em educação pública ao final do decênio [2015-2024].

Implementar, imediatamente, após a aprovação deste documento, mecanismos de fiscalização e controle através de portal de transparência municipal, e efetiva participação dos Conselhos Municipais (Educação, FUNDEB, Alimentação e Escolares) além de uma comissão específica formada por professores e funcionários eleitos pela categoria dos profissionais da educação municipal e representantes do DIEESE para fiscalização e distribuição dos recursos, assim como toda a prestação de contas, apresentação obrigatória das notas fiscais que assegurem o rigoroso cumprimento do art. 212 da Constituição Federal em termos de aplicação dos percentuais mínimos vinculados à manutenção e desenvolvimento de ensino (SÃO GONÇALO, 2015).

Os termos da Meta 20, acima descritos, não determinam, objetivamente, os patamares a serem alcançados e nem os caminhos a serem percorridos para o aumento dos recursos orçamentários e financeiros a serem destinados para a educação pública municipal, ou seja, recursos que transcendam os já determinados pela legislação vigente, no que fiz respeito à vinculação constitucional em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), de acordo com a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), artigo 212, bem como demais dispositivos.

Entretanto, a análise situacional que consta na *Meta 20* do PME de São Gonçalo (SÃO GONÇALO, 2015) prevê o reconhecimento de que

[...] um plano de metas exige uma definição de custos assim como a identificação dos recursos disponíveis para esse fim, das estratégias para ampliação, por

meio de criação de novas fontes, a partir da constatação de necessidade de maior investimento” (SÃO GONÇALO, 2015).

Nesse sentido, podemos indicar, conforme aponta a própria à análise situacional da *Meta 20* do PME (SÃO GONÇALO, 2015), a necessidade da viabilização de mais recursos orçamentários a serem destinados à educação. Para avançarmos no atendimento à demanda educacional municipal é fundamental buscar meios para aumentar os recursos disponíveis a serem investidos nas políticas públicas educacionais.

A fim de delinear um panorama orçamentário do município de São Gonçalo/RJ, nos reportamos aos dados do TCE/RJ (2019), em 2018, que indicam o percentual das transferências recebidas do estado e da União pelo município, em torno de 68,70%. A receita tributária foi apontada em cerca de 19,40%, seguida de outras receitas que totalizaram 11,90%. Segundo a mesma fonte, foi percebido um crescimento de 17% no valor repassado do FUNDEB entre os anos de 2013 a 2018. Davies e Alcântara (2019) apontam que o município teve um aumento de 49,4% no total das receitas vinculadas à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), entre 2010 e 2017.

Ainda no âmbito da efetivação da *Meta 20*, nos reportamos ao Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação (SÃO GONÇALO, 2017) referente aos indicadores, que aponta:

- Indicador 20A: Investimento público direto em Educação por aluno (- Dado Oficial: 6.668,50; - Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar; - Dado Municipal: 6.668,50; - Fonte: Orçamento - SEMED);

- Indicador 20B: Porcentagem do investimento público direto em Educação em relação ao Produto Interno Bruto / Meta prevista para o período: 7% (*Meta alcançada no período*: - Dado oficial: 5%; - Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar; - Dado Municipal: 5%; - Fonte: Orçamento - SEMED);

- Indicador 20C: Porcentagem do investimento público total em Educação em relação ao Produto Interno Bruto / Meta prevista para o período: 6,4% (*Meta alcançada no período*: - Dado Oficial: 4,88%; - Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar; - Dado Municipal: 4,88%; - Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar).

No que diz respeito à especificidade do atendimento e financiamento à Educação Infantil, sobretudo, a creche, na esfera municipal, destacamos a Estratégia 20.8, da *Meta 20* do PME (SÃO GONÇALO, 2015), que determina “garantir a construção de novas creches municipais, atendendo 100% da demanda de alunos da localidade, utilizando recursos municipais e do Programa Pró-Infância [...], no prazo máximo de 3 anos” (SÃO GONÇALO, 2015).³ Contudo, informamos que, até o momento de nossas pesquisas, ainda não foi possível confirmar a existência de unidades do PROINFÂNCIA no município.

3 O PROINFÂNCIA, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (MEC), objetivando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura das redes de Educação Infantil. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em: 06 set. 2021.

Considerações Finais

No percurso dos estudos investigativos abordados neste artigo, podemos destacar que, do ponto de vista histórico, legal e político, não há dúvidas de que o PME é um fundamental marco norteador de gestão democrática para a educação municipal. Todavia podemos apontar um conjunto de fragilidade no âmbito da continuidade das políticas públicas educacionais, no que tange às suas definições, planejamento, mecanismos de financiamento, implementação e avaliação.

No que se refere a *Meta 1*, o município de São Gonçalo ainda não atingiu a universalização da pré-escola (4 e 5 anos) e nem a expansão de forma expressiva da oferta de atendimento para a creche (0 a 3 anos). Além de não ser possível constatar o planejamento de ações que garantam o direito ao acesso e a permanência das crianças pequenas aos equipamentos públicos e coletivos de educação, fato agravado pelo atual contexto da pandemia da Covid-19.

Em relação à *Meta 20*, percebemos, ainda, fragilidades no campo das políticas de acompanhamento e gestão participativa no planejamento e execução orçamentária. Entretanto podemos apontar a recente publicação da Lei nº 1.252/2021, que cria a Unidade Orçamentária “Fundo Municipal de Educação”, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que possibilitará maior autonomia e acompanhamento da execução orçamentária por parte da Secretaria de Educação e da sociedade civil local.

A despeito do princípio do direito à educação encontrar-se referendado em um conjunto de dispositivos legais, como no caso das *Metas 1 e 20* do Plano Municipal de Educação (PME) investigado (SÃO GONÇALO, 2015), o dever da garantia desse direito à população, pelo Estado, vem sendo protelado ao longo dos anos. Apesar dos avanços observados, os mais de 30 (trinta) anos de promulgação dos “pequenos” (TAVARES, 2003) como sujeitos de direitos, definido pela Constituição Federal de 1988, ainda não foram suficientes para que as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos encontrem prioridade nas agendas governamentais no âmbito do direito à educação, o que acena grandes desafios para sua consolidação.

A garantia do direito à educação às crianças de 0 a 5 anos foi agravada pelo contexto pandêmico, que se desdobrou no fechamento das escolas, a partir de março do ano de 2020, devido à necessidade de atendimento à crise sanitária, além do agravamento do cenário político-econômico e social, local. Os desafios para o alcance das metas do Plano Municipal de Educação (PME) de São Gonçalo tornaram-se ainda mais evidentes, sobretudo diante de uma pandemia que vem alterando, drasticamente, as políticas públicas orçamentárias e de atendimento educacional, comprometendo a expansão da Educação Infantil. Acreditamos que esse cenário justifica a relevância e impulsiona a continuidade dos estudos e pesquisas que vimos realizando, no âmbito da esfera local gonçalense.

Referências

ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. Relações entre poder local e políticas educacionais em contextos de periferias urbanas. In: ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. (Orgs.). **Poder Local e Políticas Públicas para Educação em periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2015.

ALMEIDA, N. L. T. de; MARTINS, E. B. C. A expansão desigual das ofertas educacionais no Brasil no século 21. **Em Aberto**, Brasília-DF, v. 30, n. 99, p.129-143, maio./ago. 2017.

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas e projetos sociais. In: **CFESS, ABEPSS**, Brasília, 2009. Disponível em: www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf . Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: [Disponível em: www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso: 18 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências; Brasília, D. F, 2014. **Diário Oficial da União** de 26.6.2014 - Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.F. **Diário Oficial da União**. Legislação da República Federativa do Brasil. Disponível em www.planalto.gov.br Acesso em: 18 ago. 2021.

CAMPOS, R. Fazendo o dever de casa: Estratégias Municipais para Educação Infantil em face às orientações do Banco Mundial. **Poiésis**, Tubarão. v.10, n.18, p.353-370, jun./dez. 2016.

DAVIES, N.; ALCÂNTARA, A. B. Descompasso na educação básica no Estado do Rio de Janeiro: receitas, dos governos crescem, porém matrículas públicas caem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n.45, p. 31-54, 2019.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1 ed.Campinas-SP: Alínea, v. 1, p. 52-71.2012.

IBGE - **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019)**. e-cidades. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso: 31 de agosto de 2021.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas,SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

PERONI, V. M. V. Mudanças no papel do Estado e políticas de educação: Notas sobre a relação público/privado. In: PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J. (org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinição no papel do Estado**: Implicações para a democratização da educação. Pelotas: Ufpel, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

SÃO GONÇALO (RJ). PREFEITURA. **Lei nº 658/2015**, de 09/12/2015. Plano Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ -2015/2024.

SÃO GONÇALO (RJ). PREFEITURA. **Lei nº 1067/20**, de 09/01/2020, que alterou a Lei nº658/2015 de 09/12/2015. Plano Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ - 2015/2024.

SÃO GONÇALO (RJ). **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação** – PME de São Gonçalo - RJ - Lei Municipal n o 658/2015 - Período 2017.

SILVA, G. da.; DIAS, A. A. A política de expansão de vagas para a educação infantil: o Proinfância em questão. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2021.

SOUZA, Donaldo Bello de; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. Planos Municipais de Educação metropolitanos: desafios ao acompanhamento e avaliação local. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 758-783, jul./set. 2017.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, Rio de Janeiro, n.7, p. 19-27, [1983 impresso] 2013b. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/edusel/issue/view/263>. Acesso em: 06 fev. 2021.

TAVARES, M. T. G. **Os Pequenos e a Cidade**: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (TCE) (Rio de Janeiro). **Estudos Socioeconômicos Municípios do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2019. 132 f. Disponível em: <https://www.tce.rj.gov.br/web/guest/estudos-socioeconomicos1>. Acesso em: 29 jul. 2021.

A VEIA EMPREENDEDORA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NOVO TIPO.

Filipe Cavalcanti Madeira

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado das inquietações geradas sobre as políticas educacionais voltadas para a última etapa da educação básica, o Ensino Médio. Trata-se de excerto do projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a título de dissertação de mestrado. Considerado a “porta de entrada” para o mundo do trabalho para jovens e adolescentes das classes populares, o Ensino Médio têm sido alvo de disputas em torno de suas finalidades e concepções acerca da formação da classe trabalhadora brasileira. Neste aspecto, é importante reconhecer os diversos projetos políticos materializados através das reformas educacionais das últimas décadas, dentre elas destacamos a Lei n.13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio. Neste estudo foi entendida como uma contrarreforma, por reafirmar a dualidade estrutural com o objetivo de garantir a formação do trabalhador para atender as mudanças estruturais das relações de produção e de trabalho que marcam a passagem do regime taylorista-fordista para o modelo-toyotista. Toma-se por princípio, que o “novo” Ensino Médio visa a formar o trabalhador de novo tipo demandado pela reestruturação produtiva e pelas novas relações de trabalho da globalização econômica. As “novidades” aqui tratadas buscam anular debates de décadas para a construção de alternativas que visem superar o dualismo entre um modelo de formação destinado para uma classe, que será provida de amplo conhecimento intelectual, científico e tecnológico já que irá assumir a dominação e a direção da sociedade, e um modelo de formação fragmentado e aligeirado, com “rudimentos de leitura, escrita e cálculo”, destinado aos que irão assumir as funções manuais, mecanizadas e precarizadas do trabalho.

Analisar as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio na atualidade, manifestadas na Lei n.13.415/2017, necessitam analisar as disputas, estratégias, concepções e projetos diante de um quadro de relações políticas, econômicas e educacionais, marcado pela reestruturação neoliberal, ampliando a lógica do Estado “mínimo” para a garantia dos direitos sociais e do Estado “máximo” para garantir a expropriação e bases de acumulação de capital. O ponto de inflexão para acelerar tais reformas foi o governo Temer, que chega ao poder por meio do golpe de estado jurídico-midiático-parlamentar. Dentre suas primeiras medidas buscou garantir a reforma do Ensino Médio via Medida Provisória (MP) n. 746/2016, consolidada no ano seguinte pela Lei n.13.415/2017 e pela homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O “novo” Ensino Médio e a BNCC se encarregam de estabelecer uma relação confusa entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, e encaminham para a sociedade discussões pré-estabelecidas sobre a qualidade e modernização da proposta educacional. Sob a justificativa de que o Ensino Médio é extenso, desinteressante e baseado em sistemas educacionais de outros países e em dados de avaliações externas sobre o baixo rendimento dos estudantes, a nova matriz prevê um currículo dividido em duas partes: uma comum que corresponde a 60% da carga horária, e outra diversificada/flexível que corresponde a 40%, conhecida como itinerários formativos.

Na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, algumas escolas vêm se constituindo no “laboratório” da ideologia do empreendedorismo, que reproduz de maneira falaciosa a égide da vocação empreendedora e transfere para o trabalhador os ônus da crise estrutural de acumulação. Ou seja, passa a proporcionar uma formação unilateral que por meio de explicações fatalistas para fenômenos sociais complexos, como desemprego e precariedade, propõe soluções individualistas para problemas que afetam toda a coletividade. Pelo exposto, as questões que se colocam são: até que ponto o fomento ao EMTI com foco em Empreendedorismo, como proposta alinhada a atual Reforma do Ensino Médio implementada pela rede estadual de educação do Rio de Janeiro, reforça a dualidade observada nos últimos anos no Ensino Médio oferecido para a classe trabalhadora? Quais os objetivos do fomento ao empreendedorismo para os jovens da classe trabalhadora como formação específica em uma rede pública de educação?

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e tem a finalidade de investigar as percepções dos professores que atuam no Ensino Médio em Tempo Integral com foco em Empreendedorismo na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. A observação participante e a entrevista semiestruturada serão os procedimentos a serem utilizados para a coleta de dados. A análise dos dados coletados no campo de pesquisa dar-se-á com base nas categorias do método do materialismo histórico-dialético. Neste trabalho, através do levantamento bibliográfico e revisão de literatura, proponho analisar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, e como o fomento ao empreendedorismo passa a ser central na formação do jovem da classe trabalhadora.

Reforma do ensino médio na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro

O Ensino Médio tem sido objeto de disputas em torno de seus projetos e finalidade, que se traduzem nos debates acerca do currículo, financiamento e qualidade. A Reforma do Ensino Médio, já em curso em algumas redes de ensino, propõe alterações que devem entrar em vigor no Estado do Rio de Janeiro em 2022. O “novo” Ensino Médio defende um modelo de ensino mais moderno e atraente para os estudantes, por meio da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de uma flexibilização curricular. Fundamenta-se na aprendizagem de competências e habilidades mais próximas às atuais necessidades do mundo tecnológico em constante mudança e que, segundo os reformadores, não são previstas no antigo modelo de ensino.

As reestruturações do Ensino Médio nos últimos anos da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro são evidências de experiências e ações que transformaram toda a rede de ensino em um laboratório para a implementação de reformas alinhadas à uma perspectiva empresarial de educação. O Ensino Médio nos últimos anos da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro são evidências de experiências e ações que transformaram toda a rede de ensino em um laboratório para a implementação de reformas alinhadas à uma perspectiva empresarial de educação.

Desde os anos 2000, a educação pública é avaliada em todo território nacional através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que combina dois resultados: proficiência dos alunos e taxa de aprovação. Em 2009, a rede estadual de ensino do Rio

de Janeiro atingiu a segunda pior média verificada no país (2,8), ficando apenas à frente do estado do Piauí. Naquele ano a média nacional alcançada foi de 3,6. É neste cenário que os reformadores educacionais encontram um campo fecundo de possibilidades de defesa e implementação em direção da reestruturação gerencial para controle das escolas.

Os reformadores empresariais apostam na criação de uma conexão direta entre as avaliações externas da escola e uma série de mediações e medidas complementares que têm lugar no interior da escola em processos de avaliação intraescolar específicos. (FREITAS, 2014, p.1095)

A gestão de Wilson Risolia (2011-2014) como secretário estadual de educação do Rio de Janeiro, é pautada no estabelecimento do seu Plano de Metas para a educação, alinhado à política nacional de diretrizes e metas para o IDEB das redes públicas municipais e estaduais de ensino. Tratando a educação como um negócio, um serviço que deve ser prestado sob uma gestão empresarial, pautada no uso excessivo de avaliações externas (os famosos SAERJ e “SAERJINHOS”), premiações de alunos e professores, prática docente reduzida ao currículo mínimo, uso da tecnologia para controle de rendimento de alunos e professores, parcerias com grupos privados. Estas fórmulas ainda são defendidas pelo ex-secretário estadual de educação e atual secretário-geral da Fundação Roberto Marinho.

Segundo dados da SEEDUC, em 2014, a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro atingiu a média no IDEB de 3,66 e alcançou a 3ª posição no país. Os avanços no fluxo escolar (índice de aprovação) foram muito comemorados em diversos meios de comunicação pelo secretário, destacando os mecanismos de gerenciamento empresarial voltados para a produtividade, competitividade e meritocracia como elementos centrais nos resultados alcançados. Concomitante ao processo de reestruturação gerencial da SEEDUC-RJ, iniciou-se os programas de fortalecimento das parcerias público-privadas com objetivo de ofertar formação profissional através do Programa Dupla Escola criado em 2012. Após sua expansão, o Programa Dupla Escola, deu origem ao Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro em 2015, contemplando diversos modelos educacionais que visam atender as necessidades dos jovens do século XXI, que dentre as principais medidas, destacamos a reformulação e diversificação do currículo do ensino médio, jornada escolar em tempo integral, a parcerias público-privadas como proposta para viabilizar a educação integral.

Em 2017, inicia-se um novo modelo de Ensino Médio profissionalizante, dentre eles o ensino médio de tempo integral focado em empreendedorismo. Com uma média de 50% de carga horária adicional de português, matemática e inglês, além de disciplinas voltadas ao empreendedorismo, como por exemplo, “projetos de vida e como montar seu próprio negócio”. Trata-se de um projeto que conjuga a privatização da educação pública, o financiamento da iniciativa privada através de recursos públicos, padronização e controle das práticas pedagógicas e uma formação cada vez mais aligeirada e fragmentada para o jovem da classe trabalhadora, via empreendedorismo, para a formação do trabalhador de novo tipo que possa atender aos interesses do mercado e das transformações estruturais do capitalismo financeiro.

O empreendedorismo como estratégia para formação do trabalhador de novo tipo

Segundo Saviani (2014), a base educacional da sociedade moderna é organizada em torno da produção industrial. As mudanças que ocorrem no interior da sociedade capita-

lista demandam adaptações ao processo educativo para a manutenção da reprodução do capital. Todavia, a adaptação do processo educativo para atender as mudanças da base produtiva não ocorre de maneira imediata; existe a necessidade de realizar reformas periódicas no campo educacional. Assim, a relação entre trabalho e educação é permeada por uma complexidade histórica e econômica, onde cada forma de trabalho experimentada na história humana, a maneira como os homens se organizam para a reprodução da vida material, influencia as formas de sociabilidade e conseqüentemente de educação. Mészáros (2005) aponta que o capital busca manter sua lógica através da educação, adaptando formas e estruturas que estivessem de acordo com circunstâncias históricas que possibilitaram os interesses das classes dominantes. Para ele:

Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas' (MÉSZÁROS, 2005, p. 44, grifos do autor).

O fordismo/taylorismo são modelos pautados na exploração do trabalhador através de tarefas repetitivas, mecânicas e com rígido controle sobre o tempo de trabalho. O modelo de acumulação flexível, também conhecido como toyotismo, busca estabelecer uma imagem positiva do trabalho, apostando na lógica da constante especialização e preparação de um trabalhador que pode participar ativamente e interferir no processo produtivo. Um trabalhador integrado ao mercado, que se torna um colaborador, empreendedor, líder ou gestor. Segundo Antunes (1999), observa-se que os sistemas produtivos que predominam cada vez mais o regime de acumulação flexível são:

[...] desregulamentação enorme dos direitos do trabalho que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil [...] (ANTUNES, 1999, p. 53).

Há, assim, a necessidade de formar um trabalhador de "novo tipo" que atenda aos requisitos do regime de acumulação flexível. Este trabalhador precisa acreditar que possui maior liberdade e igualdade de competição no mercado. O empreendedorismo representa a essência deste trabalhador de novo tipo, pois reforça uma concepção de trabalho exercido de maneira mais livre, inovadora e rentável. Nos últimos anos o empreendedorismo passou a ser objeto de estudo acadêmico de maior interesse na área de administração. Com os avanços da racionalização da produção capitalista passa a influenciar o crescimento de disciplinas oferecidas em universidades e escolas. Diante do desafio da diversidade de definições sobre o perfil empreendedor, recorreremos à literatura sobre o tema para realizar o levantamento das características e perspectivas sobre o empreendedorismo.

Segundo Fillion (1999), dentre os teóricos que contribuíram para o entendimento da definição do empreendedor, destacamos Adam Smith, que reconhece o empreendedor como um proprietário capitalista, refletindo uma visão comum da época de definir o empreendedor como alguém que possui a única meta de gerar acúmulo de capital. Atualmente a concepção de empreendedor vai além da perspectiva inovadora e aventureira do perfil capitalista que busca no mercado a satisfação de seus investimentos. O empreendedorismo estende seu foco econômico para outras categorias de profissionais como administradores e gerentes, ou seja, passa a ser um perfil que deve ser adotado não

apenas pelo dono da fábrica/empreendimento, mas pela própria classe trabalhadora que passa a administrar, planejar, dirigir e controlar a produção em níveis que correspondem a sua possibilidade de atender aos interesses do mercado capitalista.

Segundo informação disponibilizada no portal do Sebrae na internet, “O empreendedorismo no Brasil ganhou espaço e passou a ser visto como uma opção de carreira e uma forma de absorver os diplomados e os que por algum motivo não conseguem se colocar no mercado de trabalho.” O conceito de empreendedorismo revela a dualidade entre liberdade e submissão diante da relação estabelecida com o mundo do trabalho.

O empreendedorismo pode ser compreendido como a arte de fazer acontecer com criatividade e motivação. Consiste no prazer de realizar com sinergismo e inovação qualquer projeto pessoal ou organizacional, em desafio permanente às oportunidades e riscos. É assumir um comportamento proativo diante de questões que precisam ser resolvidas. O empreendedorismo é o despertar do indivíduo para o aproveitamento integral de suas potencialidades racionais e intuitivas (BAGGIO; BAGGIO, 2014, p. 26).

O empreendedorismo revela as contradições da sociedade de classes, pois enquanto para alguns empreender é compreendido como um conjunto complexo de atitudes, habilidades e conhecimentos, para a classe trabalhadora o foco empreendedor busca estimular o individualismo, a meritocracia, a flexibilidade e a criatividade para sobreviver sem o direito ao trabalho e a produtividade para garantir a expropriação do regime de acumulação flexível, inserindo-se prioritariamente de maneira precarizada, terceirizada e “uberizada” no setor de serviços. As formações em empreendedorismo constituem projetos alinhados para garantir a hegemonia do capitalismo financeiro globalizado e, portanto, coloca a educação como um campo de disputa que para promover a superação da dualidade que impede com que a classe trabalhadora possa disputar e estabelecer seu próprio projeto hegemônico de sociedade.

No Brasil, nas últimas três décadas, o empreendedorismo vem sendo apresentado como - a solução para enfrentar o desafio do desemprego, tratando-o como uma questão de ordem individual e não como produto do sistema capitalista, que com a reestruturação produtiva e no atual regime de acumulação do capital tem colocado milhares de trabalhadores a deriva, em situação de - desalento (que não tem emprego e desistiram de procurar) e/ou abaixo da linha da pobreza (BARBOSA, 2019, p. 98).

Para a classe trabalhadora, o empreendedorismo oculta a contradição entre liberdade e ausência de alternativas em relação ao mundo do trabalho, pois a posição destinada para a classe trabalhadora no sistema produtivo permanece definida pela relação de exploração do trabalho pelo capital. O empreendedorismo, em conjunto com outras modalidades de trabalho “uberizadas”, “pejotizadas”, “intermitentes” e “flexíveis”, assume diante da classe trabalhadora uma forma disfarçada de exploração de trabalho

Como essa lógica que estamos descrevendo é fortemente destrutiva em relação ao mundo do trabalho, a contrapartida esparramada pelo ideário empresarial tem de ser amenizada e humanizada. É por isso que o novo dicionário “corporativo” ressignifica o autêntico conteúdo das palavras, adulterando-as e tornando-as corriqueiras no dialeto empresarial: “colaboradores”, “parceiros”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “metas” (ANTUNES, 2018, p. 44).

O empresariamento da vida que marca o sistema neoliberal, que enfrenta uma crise aguda de acumulação e concentração de riquezas, busca alternativas para disseminação de seus pressupostos, buscando viabilizar o consentimento através de um poderoso apa-

rato ideológico a serviço do capital, naturalizando para a classe trabalhadora os efeitos do desemprego, da precarização do trabalho e conseqüentemente dos problemas sociais gerados pelo sistema neoliberal.

Considerações

Esta pesquisa encontra-se em andamento, mas já é possível observar as contradições e disputas presentes sobre as concepções e finalidades do Ensino Médio, e como foco em empreendedorismo previsto na BNCC e nas reformas educacionais realizadas nos últimos anos na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, representam o antagonismo entre capital e trabalho inerente à sociedade capitalista. O desafio apresentado consiste em superar a dualidade estrutural no ensino médio, presentes nas matrizes curriculares e nas diretrizes que visam reforçar o individualismo, a meritocracia, a flexibilização, e que se impõe nas redes de educação pública com a importação de modelos e sistemas educacionais via consultorias e/ou gestão compartilhada com grupos empresariais. O empreendedorismo passa a compor a matriz curricular do Novo Ensino Médio como disciplina específica ou como componente presente em outras disciplinas que incentivam o protagonismo juvenil, como Projeto de Vida e os itinerários formativos, ou seja, passa a compor a parte flexível do currículo previsto na reforma. Partindo do pressuposto que tal flexibilidade representa o desejo de promover o desenvolvimento de competências atitudinais no jovem da classe trabalhadora que viabilize a internalização do sucesso ou fracasso individual, além disso, ao internalizar que a superação das desigualdades estruturais experimentadas por estes sujeitos dependem apenas da “motivação”, o Novo Ensino Médio não revela nenhuma novidade, e sim mecanismos mais sofisticados de formação de um trabalhador de novo tipo, que possa garantir produtividade em condições de trabalho cada vez mais precarizadas, portanto, a mesma exploração que garante a acumulação cada vez mais concentrada de riquezas socialmente produzidas.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Ed. Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão o novo proletariado de serviços na era digital**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2018.

BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. Empreendedorismo: Conceitos e definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 25-38, jan. 2015. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/revistas/article/view/612>. Acesso em: 10 de setembro 2021.

BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA, J. C. L. . O Novo Ensino Médio de Tempo Integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **e-Mosaicos**, v. 8, p. 94-107, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jun. 2017, nº 113, seção 1.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio. Ministério da Educação. Documento homologado pela portaria nº 1570, **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, p.146, de 21 de dezembro de 2017.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **RAUSP Management Journal**, v. 34, n. 2, p. 6-28, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 5508 de 01 de fevereiro de 2017a. Implanta, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho, nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências. **Diário Oficial** [do] Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 02 fev. 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/136179363/doerj-poder-executivo-02-02-2017-pg-37> . Acesso em 14 de setembro de 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 5424 de 02 de maio de 2016. Estabelece o conceito para a implementação do Programa de Educação Integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial** [do] Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 03 maio 2016. Disponível em: https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO_SEEDUC_N_5424_DE_02_DE_MAIO_DE_2016.pdf . Acesso em 14 de setembro de 2021.

SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. UFBA, v. 3, nº. 2, 2014. Disponível em < <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9448>>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

AÇÃO NOVOS CAMINHOS COMO PROCESSO FORMATIVO DAS JUVENTUDES NO BRASIL

Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro

[...] Nunca fomos tão educados e, no entanto, nunca fomos tão privados de formação. E o que poderia parecer uma contradição absurda é, na verdade, apenas um resultado da captura da forma e da função da educação pelo progresso do capital.

Carolina Catini (2019, p. 33)

Introdução

Este trabalho, dividido em três seções, objetiva apresentar reflexões parciais sobre uma pesquisa de Doutorado, em curso, no Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGedu - FFP - UERJ), sob orientação da Professora Doutora Marcia Alvarenga.

Nele, apresentamos o nosso objeto de estudo, “Ação Novos Caminhos”, sob a perspectiva dialética dos processos formativos para as juventudes brasileiras. Elencamos o Materialismo Histórico e Dialético (MHD) como método de pesquisa, pois nos possibilita vislumbrar a realidade material e concreta, ou seja, compreender o objeto para além da aparência fenomênica, expressando determinantes sociais e históricos do real.

Nossos estudos apresentam como centralidade cinco categorias analíticas: capital; educação; ensino médio; juventudes e; trabalho, as quais perscrutamos com base na “alienação”, uma das categorias de análise engendradas nos esforços epistemológicos de Karl Marx na compreensão da sociedade capitalista. Marx delineou-a como fundamental na acumulação de capital, haja vista, que no modo de produção capitalista, o homem é alienado de si e dos bens que produz na venda da sua força de trabalho e produção de mais-valor.

Na primeira seção do trabalho, apresentamos um breve conceito de “juventude”, levando em conta as normativas inscritas na Lei nº 12.852/2013, que institui o Estatuto da Juventude durante o governo da ex-presidente Dilma Rousseff, como também pesquisas elaboradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2004. Aqui, por razões de semiótica, optamos pelo uso da palavra no plural, pois nos garante uma maior compreensão do sentido do signo linguístico. Assim, utilizamos “juventudes” e, não, “juventude”.

Já na segunda parte, em diálogo com outros autores que discutem trabalho-educação, apresentamos, parcialmente, finalidades e sentidos dados à reforma do ensino médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017, bem como aos seus desdobramentos na precarização dos processos formativos das juventudes. Para tal, nos ancoramos em Frigotto e Ramos (2016), Silva e Scheibe (2017), Cunha (2017) e Kuenzer (2017).

A última seção trata dos desdobramentos e dos impactos da reforma do ensino médio para as juventudes brasileiras. Desse modo, traz como questão nodal a “Ação Novos Caminhos”, que objetiva a ampliação do número de matrículas no ensino médio profissional e técnico de 1,9 milhão para 3,4 milhões até 2023.

Juventudes: sentidos em disputa

Analisado sob o prisma da pesquisa no Brasil, o termo juventude, não ocupa um lugar de tradição na teoria crítica. Quase a totalidade dos estudos sobre a temática, é resultado de estudos culturais. Nosso esforço, assim, é colaborar para ampliar a teorização dessa categoria analítica nas epistemologias embasadas no marxismo. Por isso, na nossa interpretação das “juventudes”, as relações de classe assumem a posição principal da teoria.

Antes de adentrarmos em pontos fundamentais da discussão de classes sociais, faz-se necessária uma demarcação temporal do/a jovem no país, em consonância com o recorte etário. De acordo com a Lei nº 12.852/ 2013, que institui o Estatuto da Juventude, Art. 1º, §1º: “Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.” (BRASIL, 2013).

Contudo, de acordo com a (UNESCO) 2004, a juventude é determinada por fatores demográficos, biológicos, psicológicos, tradicionalmente, e social e políticos apontados nas últimas décadas.

Do ponto de vista demográfico, os jovens são, principalmente, um grupo populacional que corresponde a uma determinada faixa etária que varia segundo contextos particulares, mas que, geralmente, está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade. No caso de áreas rurais ou de pobreza extrema, o limite se desloca para baixo e inclui o grupo de 10 a 14 anos; em estratos sociais médios e altos urbanizados se amplia para cima para incluir o grupo de 25 a 29 anos. Segundo diversas circunstâncias particulares, identifica-se, como jovens, um conjunto de pessoas de idades variáveis que não pode ser tratado com começo e fim rígidos.

A partir de enfoques biológicos e psicológicos, a juventude estaria definida como o período que vai desde o momento em que se atinge a maturidade fisiológica até a maturidade social. Mas, nem todas as pessoas de uma mesma idade percorrem esse período vital da mesma forma, nem atingem tal meta ao mesmo tempo, daí que a partir da sociologia e da ciência política se insiste na necessidade de se incorporarem outras dimensões de análise. A juventude tem significados distintos para pessoas de diferentes estratos socioeconômicos, e é vivida de maneira heterogênea, segundo contextos e circunstâncias. Esse é um dos embasamentos para a utilização do termo juventudes no plural. Contudo não se apela para uma visão fragmentada por tipos de jovens, e se ressalta que há elementos comuns a todos os jovens (UNESCO, 2004, p. 25).

Dado esse conjunto de determinantes, optamos pelo termo “juventudes”, pois possibilita uma crítica mais ampla desses atores sociais na sua heterogeneidade tanto no seu processo de escolarização quanto na divisão social do trabalho. Embora, as categorias “raça” e “gênero” sejam essenciais em críticas que se façam às juventudes. Aqui, nos detemos no recorte de “classe”.

Sabemos que as juventudes da classe trabalhadora têm seus processos formativos interrompidos pela necessidade da venda da força de trabalho.

Em termos de acesso à educação, se observa o círculo da desigualdade: ainda é grande o grupo de jovens de famílias de baixa renda que, por ter que começar a trabalhar cada vez mais cedo, deixam a escola entre os 15 e os 17 anos, e mesmo antes, muitas vezes sem chegar ao ensino médio, o que limita suas tentativas para se incorporar ao mercado de trabalho. (UNESCO, 2004., p. 47).

Ainda segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, 10 milhões de pessoas com idades entre 14 e 29 anos não concluíram alguma das etapas da educação básica. Dentre essas, parte abandonou e outra nunca frequentou a escola. Dessa soma, pretos e pardos resultam em 71,7%.

Na transição do ensino fundamental para o ensino médio o abandono escolar ganha números expressivos e quase dobra dos 14 para os 15 anos.

Quadro 1 – Abandono na transição do ensino fundamental para o médio

Idade	Percentual
14 anos	8,1%
15 anos	14,1%
16 anos	18,0%

Fonte: IBGE, 2020.

Também de acordo com o IBGE (2020), 28,6% dos jovens entre 15 e 17 anos tem algum atraso escolar ou abandonou a escola. Já os que têm idades entre 18 e 24 anos, 11% estavam atrasados e 63,5% não tinham concluído o ensino obrigatório e nem frequentavam a escola. Das razões apontadas para a evasão escolar, a necessidade de trabalhar é a principal justificativa (39,1%), seguida pela falta de interesse (29,2%). No que se refere às mulheres, destacam-se gravidez (23,8%) e atividades domésticas (11,5%).

A pergunta sobre para onde estão indo os jovens expulsos da escolarização só pode ser respondida pela trilha de dois caminhos paralelos: pelo lado do terror mais explícito, a juventude pobre está sendo atingida pelo genocídio ou pelo encarceramento em massa nas “masmorras do subproletariado” (CATINI, 2019, p. 35).

Essa disparidade nos processos formativos dos/as jovens do Brasil é resultado das desigualdades sociais, já que a juventude da classe trabalhadora necessita da venda da sua força de trabalho para manter a própria existência. A baixa escolaridade, somada a outros fatores sociais, também é estruturante na subalternização dos mais vulneráveis no modelo econômico “ultraneoliberal”, em que o trabalho é cada vez mais desregulado e em condições precárias.

A reforma do ensino médio como parte do projeto “ultraneoliberal” para a formação das juventudes

Desde 2013, segundo Silva e Scheibe, vimos mobilizações de alteração no ensino médio brasileiro ganhar contornos mais específicos. No ano de 2016, em especial, a Medida Provisória (MP) nº 746 editada pelo ex-presidente Michel Temer representou a consolidação de uma agenda “ultraneoliberal” para a da educação das juventudes no Brasil.

No ao seguinte, a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) chama a atenção para o alinhamento com a lógica mercantil neoliberal que corresponde a diretrizes educacionais no país desde 1990. Na verdade, a reforma do ensino médio proposta pela nova lei, consolidou o projeto do setor empresarial fomentada nos últimos 20 anos com a reforma gerencial.

Compreendemos que o relatório elaborado pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi) culminou no Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013. Nele, são apresentadas duas propostas que consideramos centrais: “a de organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e também a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos.” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 25). A organização curricular foi determinada por itinerários formativos,

Quanto à organização curricular, o PL nº 6.840/2013 propunha uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes. No último ano do ensino médio o estudante faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. O modelo reforçou a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 buscavam minimizar.

[...]

A compulsoriedade do cumprimento da jornada completa de sete horas diárias para todos constitui uma ameaça ao direito à educação para o contingente de aproximadamente dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham. Demonstra também o desconhecimento a respeito da rede de escolas, muitas delas sem a mínima estrutura física ou professores em quantidade suficiente para dobrar a jornada. Estes os principais problemas desse Projeto de Lei agravados pela proibição de que menores de 18 anos possam estudar à noite. Também é motivo de preocupação a oferta da educação profissional por escolas sem quaisquer condições de qualidade para a finalidade (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 25).

Quando o PL nº 6.840 se encaminhava para a votação, Michel Temer, em 22 de setembro de 2016, editou a MP nº 746 que de forma autoritária, propôs a reforma do ensino médio. Cinco meses depois, consolidada por meio da Lei nº 13.415/2017. Essas alterações, na última etapa da educação básica, trouxeram, por parte dos pesquisadores sobre a temática, diversas interpretações sobre seus objetivos.

Para Frigotto e Ramos (2016), pode-se compreendê-la como contrarreforma do ensino médio devido aos retrocessos que engendram a sua concepção. Cunha (2017), em sua crítica, nos diz que a reforma do ensino médio representa a função contenedora da classe trabalhadora ao ensino superior, bem como a Lei nº 5.692/1971 que objetivou a profissionalização universal e compulsória. Já Kuenzer (2017), diz que a reforma do ensino médio coaduna com a lógica do trabalho flexível, correspondente ao regime de acumulação flexível. Dessa forma, a escola conforma o conformismo do capital nacional e internacional que exige jovens para trabalhos simples. Nesses termos, a flexibilização do currículo do ensino médio, atende a continuidade das exigências do modelo econômico neoliberal, implementado na Europa, desde o final da década de 1970.

O ano de 2008 demarcou mais uma crise do capital internacional, em particular dos Estados Unidos, o que vem obrigando outros países do globo a responderem aos seus ditames. Essas crises cíclicas dão origem a novas formas de acumular capital, consequentemente, de exploração das forças produtivas. Logo, impactam, de igual modo, na formação dos/as trabalhadores/as.

A reforma do ensino médio responde às solicitações da lógica “ultraneoliberal”: “Ideologia política pautada na radicalização da agenda liberal, com drástica redução do papel do Estado, inviabilizando direitos sociais sem qualquer comedimento em relação às condições de vida do povo” (CARA, 2019, p. 27). Esse metabolismo do capital condiciona novos contornos à formação das juventudes, reforça a divisão social do trabalho, tem a desigualdade como meta e, potencializa o trabalho informal e precário.

Diante desse cenário a vigência do projeto “ultraneoliberal”, em que o trabalho é flexível e desregulamentado, o trabalho educativo da escola é “formar” trabalhadores para a nova ordem societária do capital. A “nova” morfologia do ensino médio, corresponde às morfologias do trabalho implementadas pela lógica da “flexibilidade toyotizada”, Antunes, 2008.

Ação Novos Caminhos e o trabalho alienado

O modo de produção capitalista, que corresponde intrinsecamente à produção e à circulação de mercadorias, tem como estrutural o processo de reificação do homem na relação capital-trabalho. Diferente do trabalho em que o homem modifica a natureza para manutenção da vida, o trabalho como produtor de valor de troca na sociedade capitalista impõe o processo de coisificação do homem, através do trabalho alienado.

Essa objetificação do ser humano por meio da exploração do homem moderno burguês pela compra das forças produtivas, fez com que cada vez mais o trabalhador fosse condicionado a exercer trabalho manual sem desperdício do tempo produtivo. Desse modo, da revolução industrial até os nossos dias, o metabolismo societal do capitalismo exige processos formativos para aumentar a produção de mercadorias e a acumulação de capital.

As mutações no processo produtivo determinam a escola como aliada, já que o capital utiliza do espaço público para implementar a sua ideologia de competição, lucro e mérito. Nas últimas três décadas, no Brasil, a lógica neoliberal vem desenhando processos formativos débeis e aligeirados para as juventudes brasileiras, cujo ápice é, como dissemos na seção anterior, a “nova” reforma do ensino médio e os seus desdobramentos.

A alteração no currículo do ensino médio, principalmente do Art. 36, determinou que: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos.” (BRASIL, 2017). No que se refere aos itinerários formativos, a legislação aponta cinco eixos formadores: I. Linguagens e suas tecnologias; II. Matemática e suas tecnologias; III. Ciências da natureza e suas tecnologias; IV. Ciências humanas e sociais aplicadas e; V. Formação técnica e profissional.

Esses eixos formativos foram objeto de muitas discussões e manifestações contrárias de docentes e discentes secundaristas, uma vez que incorporam as ideias do liberalismo econômico e alinham-se ao “ultraneoliberalismo” em ascensão. Na verdade, o “novo” ensino médio explicita um novo nexos do projeto liberal para a educação, no qual a formação humanista é cada vez mais subtraída da classe trabalhadora e aos/as estudantes são negados princípios intelectuais.

Com a reforma do ensino médio em curso, é implementado, em outubro de 2019, o “Programa Novos Caminhos”, que no ano de 2020 passa a se chamar “Ação Novos Caminhos”, cujo objetivo principal é ampliar o número de matrículas no ensino médio profissional e técnico de 1,9 milhão para 3,4 milhões até 2023. Nesse projeto formativo, a compreensão crítica do mundo é fragilizada, o importante é que a escola crie homens que o “psicofísico” (GRAMSCI, 1982) atenda sempre a nova ordem social do capital.

A “Ação Novos Caminhos” apresenta como potencial da educação profissional e tecnológica quatro objetivos: a. alinhar a oferta de cursos às demandas do setor produtivo; b. apoiar a implementação do itinerário da Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio; c. alavancar o reconhecimento social e econômico da formação técnica e profissional; d. integrar dados e estatísticas para subsidiar planejamento e gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Destacamos, aqui, o objetivo específico do ponto “c”, a fim de revelar suas aspirações:

Elevar a atratividade e o prestígio da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, em especial dos cursos técnicos, é importante para ampliar as escolhas educacionais dos estudantes e garantir que um maior número de jovens esteja preparado para ingressar no mundo do trabalho.

O reconhecimento da importância da Educação Profissional e Tecnológica requer um conjunto de ações, entre as quais a orientação vocacional, a divulgação dos cursos técnicos como um diferencial para o trabalho em áreas profissionais especializadas, bem como o incremento de oportunidades de emprego e renda ofertadas aos concluintes dos cursos.

Nesse sentido, ao comparar o cenário da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil ao que ocorre em países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), percebe-se que essa modalidade de ensino pode ter maior atratividade junto aos jovens brasileiros. Entre os países da Europa membros da OCDE, 48% dos jovens formados no Ensino Médio são concluintes da Educação Profissional. No Brasil, os egressos da Educação Profissional Técnica articulada ao Ensino Médio representam apenas 8%.

Esse dado reforça a necessidade de promover o reconhecimento social e econômico da formação técnica e profissional no Brasil, sobretudo entre estudantes ingressantes no Ensino Médio e seus familiares, de modo a subsidiá-los com mais informações para que façam suas escolhas educacionais. (MEC, BRASIL, s. a, n. p.).

Em uma política de desmonte e retrocesso, tanto a reforma do ensino médio quanto à “Ação Novos Caminhos”, do ponto de vista das finalidades, se articulam para que os/as estudantes sejam empurrados para a formação profissional e técnica. Já do ponto de vista dos sentidos, determinam horizontes de formação prescritos para o mundo do trabalho desregulado (uberizado, pejetizado, empreendedor), criando o problema claro de psicologização/ culpabilização do fracasso, reforçado pela meritocracia. Assim, a escola forma estritamente para o trabalho, ou seja, restringe à formação alienada.

Conclusão

A reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, se desdobra em outras ações e projetos para a formação das juventudes brasileiras da classe trabalhadora. Na pesquisa de Doutorado, em andamento, apontamos, inicialmente, que a “Ação Novos Caminhos” corresponde a um desses desdobramentos, em que se conformam os interesses mercantis para o ensino médio no Brasil, em consonância com o ideal “ultraneoliberal”.

Outrossim, concluímos provisoriamente, que a ampliação do ensino profissionalizante e técnico para essas juventudes compromete a formação humanista e empurra-as para trabalhos manuais, como elemento estruturante da divisão social do trabalho, na qual há a hegemonia da elite pensadora nos espaços de poder, e a subalternização de jovens da classe trabalhadora perpetuando o trabalho não complexificado.

Nossa reflexão, ainda é inicial, dado que concluímos o primeiro semestre do curso em setembro de 2021, contudo, vislumbramos compreender de que modo se alinham o capital “ultraneoliberal” e a escolarização das juventudes em nosso país, após o golpe de 2016, e quais horizontes formativos e de trabalho se consolidam, nesse cenário de crise política e econômica na lógica de hiperexploração das forças produtivas no processo de acumulação de capital.

Referências:

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 103 p

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: julho de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novos Caminhos**. 2019. Disponível em: <http://novoscaminhos.mec.gov.br/>. Acesso em maio de 2021.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**/ Alessandro Mariano [et al.]; organização Fernando Cássio. 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017:11 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>>. Acesso em julho. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR** On-line, UNICAMP, 2017.

GRAMSCI. Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4ª. ed. Civilização Brasileira, 1982.

IBGE. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>.

KUENZER, Acacia Zeneida. Educação e Sociedade, Campinas. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331>. Acesso em maio de 2021.

SILVA. Mônica; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**. V. 11, n. 20 (2017). p. 19-31.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. – Brasília: UNESCO, 2004.

ESCOLA SEM PARTIDO, MILITARIZAÇÃO E HOMESCHOOLING: A AGENDA NEOCONSERVADORA PARA A EDUCAÇÃO

Handerson Fábio Fernandes Macedo

Introdução

O presente texto é resultante da pesquisa de doutorado em andamento, onde analisamos inicialmente e de forma ampla a agenda neoconservadora para a Educação e depois nos concentramos numa das pautas dessa agenda, o Movimento Escola Sem Partido, que chamaremos a partir daqui apenas por Movimento da Mordaza¹.

Entendemos que o neoconservadorismo se expressa a partir de determinados sujeitos, que são informados por determinações históricas, políticas e sociais. Assim, consideramos que há entrelaçamento entre diferentes atores sociais em torno de uma agenda neoconservadora para a Educação, e apontamos para a importância da compreensão dessa agenda para melhor entendimento dos ataques que o campo da Educação, principalmente pública, vem sofrendo ao longo dos últimos anos.

Na etapa da pesquisa em curso privilegiamos a revisão bibliográfica e análise de políticas públicas para a educação e da formação de movimentos sociais em torno de tal campo, fundamentando nossa apreciação a partir do materialismo histórico, sendo assim, buscamos “superar o senso comum, a maneira de pensar dominante, indo além da reflexão que se esgota em si mesma” (GOMIDE, JACOMELLI, 2016, p.71).

Também privilegiamos neste trabalho a Cultura como categoria de análise, compreendendo-a a partir das contribuições de autores que nos são fundamentais, Gramsci e Thompson. Fizemos tal opção por entendermos que a agenda neoconservadora busca agir no âmbito dos aspectos culturais, para assim fazer valer a sua ideologia e alcançar/garantir a hegemonia do grupo social que representa.

Compreendendo que os sujeitos e atores sociais não podem ser descolados da realidade que se encontram, pautamos nossa análise pelo olhar para a conjuntura política nacional e para a ideologia em torno de determinadas pautas que, em confluência, compõem uma agenda neoconservadora, pois compreendemos esta como a materialização uma determinada concepção de mundo.

Dessa forma, consideramos que há três movimentos/pautas na atualidade que buscam influenciar o projeto de educação, quais sejam, o Movimento Escola Sem Partido, a Militarização das Escolas e a Escolarização Doméstica², que compõem em conjunto uma agenda neoconservadora para a educação.

1 - Compreendemos, a partir de Bakhtin, que a linguagem é um campo de disputa ideológica, desta forma entendemos que o nome Escola Sem Partido não foi escolhido ao acaso por Miguel Nagib, e sim uma escolha consciente das palavras para colocar aqueles contrários ao movimento numa posição de defenderem partidos políticos nas escolas. Optamos então por chamá-lo por aquilo que de fato representa, um Movimento da Mordaza.

2 - Optamos por traduzir *homeschooling* pelo termo Escolarização Doméstica por concordarmos com os apontamentos realizados por Penna (2019), pois assim há uma diferenciação e evita-se confusão entre a Educação enquanto processo formativo que ocorre em diferentes espaços e a Educação do ponto de vista formal, escolar. Assim como se evita também confusão com regimes de exercícios domiciliares.

Por que a categoria de análise Cultura?

Em outubro de 2017, o jornal Estadão publicou matéria com o seguinte título “A eleição da moral e dos bons costumes”, fazendo referência à eleição que, naquele momento, estava por vir em 2018.

Nas propostas para a educação o presidente Jair Bolsonaro, enquanto representante político de setores conservadores e da extrema-direita brasileira, abraçou o Movimento da Mordança, a militarização das escolas e também a escolarização doméstica. Entre os argumentos utilizados para a defesa de tal agenda, podemos ver a luta contra uma suposta “doutrinação ideológica”, a defesa de valores e da família “tradicionais”.

Embora tal agenda não tenha se iniciado com a eleição de Bolsonaro, entendemos que ela ganha novo ímpeto a partir de tal momento. Compreendemos que tal agenda se encontra não apenas dentro do campo da educação, mas da cultura também. Assim,

O reconhecimento da educação como prática cultural amplia o escopo de sua ação nas sociedades de classes contemporâneas, potencializando-a como instrumento eficaz de sedimentação das relações sociais hegemônicas e, ao mesmo tempo, como instrumento possível de construção de relações sociais transformadoras (MARTINS, NEVES, 2021, p. 204).

Desta forma, cultura torna-se uma categoria fundamental para a compreendermos a agenda neoconservadora para a educação e os movimentos que a apoiam e promovem. Sem nos debruçarmos sobre tal categoria, não só se tornaria difícil a apreensão da agenda neoconservadora para a educação, mas como também ficaria de lado um dos principais aspectos da sociedade com o qual movimentos e setores conservadores tanto se preocupam e buscam garantir sua hegemonia.

A cultura é um dos espaços onde se materializa a disputa pela hegemonia promovida por grupos conservadores como o Movimento Escola Sem Partido. Assim, consideramos que pensar e refletir sobre a cultura e seu papel dentro das estruturas das relações sociais é uma tarefa que devemos enfrentar e que permite melhor compreensão da ação desses grupos.

O primeiro aspecto a se destacar é que existe no senso comum uma concepção elitista de cultura, relacionada apenas a estudos ou atividades praticadas por uma determinada classe social, negando-se às atividades de outra classe o mesmo “privilegio” de ser considerada cultura. Vemos tal aspecto muito claramente quando se discute gêneros musicais, com questionamentos, partindo de determinados setores da sociedade, se o funk, por exemplo, seria cultura.

Assim, recorremos a Gramsci, com a seguinte reflexão do autor

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado. Serve apenas para criar desajustados, ente que crê ser superior ao resto da humanidade porque armazenou na memória certa quantidade de dados e de datas, que aproveita todas as ocasiões para estabelecer quase uma barreira entre si e os outros (GRAMSCI, 2010, p. 52).

O que Gramsci está nos dizendo é que é necessário deixar de lado uma visão reducionista da cultura, como se esta fosse relacionada apenas a saberes, conhecimentos

reconhecidos e valorizados por determinados setores da sociedade. Para o autor, tal concepção de cultura é elitista e serve para criar processos de exclusão.

Tanto Gramsci quanto Thompson são dois autores marxistas que pensaram e refletiram sobre a cultura e sua influência nas estruturas e funcionamento da sociedade, ou seja, são autores que compreenderam que a cultura é mais um elemento constitutivo das determinações sociais e políticas da sociedade, sem a qual seria difícil estabelecer uma interpretação da realidade concreta de forma adequada. Para eles, a cultura não deve de forma alguma se limitar a “saberes enciclopédicos”.

Gramsci (2007) nos trouxe a concepção de cultura como uma “expressão da sociedade”, assim a cultura pode e deve ser enxergada como produtora e reprodutora de valores, ideologias, códigos e emoções que são importantes para a constituição de uma formação histórica e social.

Considerando que a sociedade não é uma entidade homogênea, ou seja, que é composta por diferentes homens e mulheres, pessoas, grupos humanos, entende-se então que a sociedade é permeada por diferentes culturas, diferentes expressões. Desta forma, Thompson também nos traz uma importante contribuição ao estabelecer que cultura não é algo inerte, envolve conflitos entre diferentes concepções, ideias e disputas.

Para o autor inglês,

[...] cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o oral e o escrito, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto (THOMPSON, 1998, p. 17).

O que Thompson afirmou no trecho citado é que cultura não é consenso, que ela é dinâmica, não algo passivo. Se há conflito, então dentro da concepção de cultura exposta entende-se que há disputa de sentido entre suas diferentes e inúmeras representações e formas de expressão.

Concordando com estes teóricos, e partindo do pressuposto que há essa disputa de sentido, temos que compreender e evidenciarmos também quais são os grupos que disputam o sentido sobre determinados aspectos culturais – aqui, no caso, a educação – para que consigamos entender certas manifestações da sociedade, como repercutem e quais as consequências que poderão gerar a curto e longo prazo.

Tendo a convicção também que vivemos numa sociedade capitalista, isto significa que as relações sociais, inclusive em seus aspectos culturais, são estabelecidas entre a classe dominante, a burguesia, e aqueles que são dominados, o proletariado. Ou seja, temos uma cultura dominante, hegemônica ou que se apresenta como hegemônica perante a sociedade, o que abre espaço também para processos de disputa, já que cultura não é consenso.

De acordo com Apple (2001), as escolas são agentes de fundamental importância no processo de criação, recriação e disseminação da cultura hegemônica, pois funcionam como espaços de transmissão de normas, valores, ensinamentos de uma determinada concepção de mundo, que contribuem para a consolidação da hegemonia e ideologia dos grupos dominantes.

Neste sentido que as contribuições de Gramsci e Thompson tornam-se fundamentais, visto que ajudam a compreender a atuação destes movimentos da classe dominante para conseguir e conquistar o consentimento e consenso para suas ideias, para sua concepção de mundo, perante a sociedade de forma mais ampla.

A confluência destrutiva

Tendo como base as relações sociais e como a disputa cultural se estabelece num contexto de esgarçamento das próprias relações sociais ocasionado pelo avanço das políticas neoliberais, Apple (2003, p. 25-26) afirma que

Não é de se surpreender que em épocas de insegurança e fragmentação haja um aumento concomitante dos anseios por estabilidade social e cultural e uma ênfase maior na autoridade das instituições básicas. Contra os temores de uma decadência moral e social e da desintegração cultural, há uma sensação da necessidade de um “retorno”. Em situações como essas, é comum construir um passado romântico, um passado que glorifica (certas versões) da família e da tradição, do patriotismo, dos valores vitorianos, do trabalho duro e da manutenção da ordem cultural. Os bárbaros estão às portas das cidades. E se não restaurarmos “nosso” saber, “nossos” valores e “nossas” tradições, recolocando-os no lugar central que ocuparam um dia, a civilização vai desaparecer. Não seria de admirar que aqui também as escolas e os currículos, o ensino e as provas que existem ou que não existem ali se tornem os principais alvos dos ataques.

Essa necessidade de “retorno” comentada por Apple compreendemos aqui a partir de três pautas: o Movimento da Mordça, que intenta controlar a atividade do professor mediante censura e perseguição; o processo de militarização das escolas, numa exaltação de valores e disciplinas militares e que se dá também em um contexto de militarização da sociedade; e a escolarização doméstica, que retira a educação de um espaço público e de socialização de crianças e adolescentes para colocá-la no âmbito privado e de controle total dos conteúdos por parte dos pais e responsáveis pelos alunos. A confluência dessas três pautas forma o que estamos chamando aqui de agenda neoconservadora para a educação.

O Movimento da Mordça tem seu início em 2004, embora só tenha ganhado força e maior visibilidade nos últimos anos, a partir das jornadas de junho de 2013, justamente quando passamos a vivenciar o que na atualidade convencionou-se chamar de “Onda Conservadora” (DEMIER, HOEVELER, 2016; BURITY, 2018), que apontamos como a materialização política do avanço do neoconservadorismo no Brasil, expressa pelo retrocesso em conquistas e direitos sociais alcançados nas últimas décadas.

O Movimento da Mordça busca a criminalização dos professores, colocando-os em constante vigilância e incentivando alunos a filmarem e denunciarem quando temas com determinados cunhos políticos são abordados em sala de aula. Ou seja, alunos, responsáveis e até mesmo outros professores são transformados numa espécie de polícia política, criando uma cultura de denunciamento por um lado, e de medo e apreensão na abordagem de conteúdos e temas, por outro.

Ao tentar impedir que profissionais da educação abordem determinados temas, principalmente aqueles que acusam por “ideologia de gênero”, a intenção do Movimento da Mordça é controlar os currículos e a visão sobre os conteúdos escolares, limitando a compreensão e acesso ao conhecimento historicamente produzido apenas a uma determinada vertente.

Assim como o Movimento da Mordaça, a intensificação do processo de militarização das escolas públicas é algo recente, sendo seu maior expoente o estado de Goiás (LACÉ, SANTOS, NOGUEIRA, 2019), ganhando novos rumos no país inteiro a partir de 2019, com o decreto 10.004/2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

O processo de militarização das escolas públicas é inseparável do debate do próprio processo de militarização da sociedade e de criminalização de minorias e movimentos sociais. Consideramos que o neoliberalismo e o neoconservadorismo caminham juntos, e como resposta às políticas antipopulares, de arrocho salarial, desemprego e à retirada de direitos, como contramedida ocorre a militarização e criminalização de determinados seguimentos sociais. Vivemos uma política de segurança pública que militariza a vida em seus diferentes aspectos e espaços, em alguns destes, como morros e favelas, a ordem é estabelecida mediante Estado de Exceção (TELES, 2018).

Apontamos as escolas militarizadas como mais um espaço de construção de subjetivação, de uma cultura de sociedade militarizada. Ou seja, as escolas militarizadas funcionando como aparelhos privados de hegemonia, que ajudam na consolidação da hegemonia da classe dominante, construindo consenso sob uma determinada perspectiva e modelo de sociedade com cultura, valores e moral conservadora.

O mesmo podemos falar sobre a escolarização domiciliar que, a exemplo do Movimento da Mordaça e do processo de militarização das escolas públicas, não é novo e, da mesma forma, só ganhou novo ímpeto recentemente, sobretudo a partir da eleição presidencial de Jair Bolsonaro, sendo uma de suas promessas de campanha, que se concretizou no PL 2401/2019.

A justificativa apresentada em torno dessa pauta, como as anteriores, é a preocupação dos pais e/ou responsáveis a que seus filhos tenham uma educação condizente com os valores morais que compartilham. Penna (2019) afirma que a educação pública traz benefícios para a sociedade como um todo, entretanto, a escolarização domiciliar foca apenas nos aspectos privados do processo de educação.

De acordo com Apple (2003), embora muitos daqueles que defendem e optam pela escolarização doméstica não tenham tomado tal posição e decisão com base em suas convicções religiosas, não se pode ignorar que uma grande parcela tenha feito justamente com base em seus valores religiosos.

Para o autor “muitos defensores do ensino domésticos são orientados pelo que acreditam ser a compreensão bíblica da família, das relações de gênero, o saber legítimo, a importância da “tradição”, o papel do governo e a economia” (APPLE, 2003, p. 214). O autor segue, afirmando que, para a direita, a educação pública é um dos inimigos-chave, pois a secularização da educação está transformando seus filhos ao ensiná-los a questionar suas ideias e valores (APPLE, 2003, p.214).

A agenda neoconservadora, ou seja, o Movimento da Mordaça, o processo de militarização das escolas e a escolarização doméstica, é a expressão do avanço do conservadorismo no Brasil. Assim, a educação torna-se importante palco em que essa expressão se materializa com o objetivo de garantir a hegemonia destes setores conservadores da sociedade.

Considerações Finais

Embora tal agenda neoconservadora aqui discutida tenha características próprias do Brasil, esse avanço de movimentos conservadores e de suas pautas conservadoras não é exclusividade do Brasil. Essas políticas têm origem em países de capitalismo central,

entretanto são disseminadas e acabam migrando para os países de capitalismo dependente, onde ganham nova roupagem e são adaptadas para os contextos locais (LIMA; HYPOLITO; SILVA, 2020).

Apple (2002) aponta para o fato que vivemos um momento de “viragem para a direita”, em cujo qual uma aliança abrangente e consensual construída entre frações da direita, dentre estas principalmente neoliberais e neoconservadores, tem obtido sucesso ao conseguir projetar e colocar em prática “diferentes tendências e compromissos sociais, organizando-os sob a sua autoridade geral em questões relacionadas com o bem social, a cultura, a economia e, como veremos, com a educação” (APPLE, 2002, p. 57).

Neste sentido, consideramos que o Movimento da Mordança, o processo de militarização das escolas e a escolarização doméstica fazem parte de uma agenda neoconservadora que tem como objetivo um determinado projeto de sociedade, afinal, entendemos, a partir de Gramsci, que, assim como todo projeto de sociedade reflete-se também num projeto de Educação, então todo projeto de Educação traz em seu escopo um projeto de sociedade que traduz os anseios de determinada classe ou fração de classe.

Não podemos deixar de indicar que essa agenda neoconservadora para a Educação se dá em conjunto com as pautas neoliberais para o campo educacional e para a sociedade como um todo. Sendo assim, consideramos que constituem duas faces da mesma moeda, que busca legitimar e garantir a hegemonia do discurso capitalista na sociedade a partir de intervenções diretas na educação, entendida aqui como uma prática cultural.

Apple (2002) nos diz que o neoliberalismo e o neoconservadorismo formam um bloco histórico, segundo o qual, como afirma Gramsci,

as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (1999, p.238).

Assim, compreendemos que a agenda neoconservadora, ou seja, o Movimento da Mordança, a militarização das escolas e a escolarização doméstica seriam as forças materiais, o conteúdo materializado de uma ideologia conservadora.

Essa agenda neoconservadora tem gerado e aumentado o processo de precarização do trabalho docente (Movimento da Mordança), militarização da sociedade (escolas militarizadas) e de privatização da educação (escolarização domiciliar). Essa agenda representa grave ameaça à educação por uma perspectiva democrática, por impedir debates e a pluralidade de ideias.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

APPLE, Michel W. Endireitar a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2002.

APPLE, Michel W. **Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

BRASIL. **Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf Acesso em 19/05/2021.

BURITY, A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao poder?. In: ALMEIDA, Ronaldo de; TONIOL, Rodrigo. **Conservadorismo, fascismo e fundamentalismo: análises conjunturais**. Campinas, SP: Unicamp, 2018.

DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (org.). **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. In: **Políticas Educativas**. v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016 – Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69759/39300>. Acesso em: 25/08/2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. V.1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os Cadernos do Cárcere**, V. 4. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. Socialismo e Cultura. In: MONASTA, Attilio (org). **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf> Acesso em: 10/08/2021.

LACÉ, Andréia Mello; SANTOS, Catarina de Almeida; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v.35, n.3, p.648, dez.2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96856>>. Acesso em: 19/08/2021.

LAGO, Cecília do; AMENDOLA, Gilberto; BRAMATTI, Daniel. A eleição da moral e dos bons costumes. **Estadão**. São Paulo, 16/10/2017, Política, 2017. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,a-eleicao-da-moral-e-dos-bons-costumes,70002046568> Acesso em 12/09/2021.

LIMA, Iana Gomes; HYPOLITO, Álvaro Moreira; SILVA, Simone Gonçalves da. Políticas conservadoras na Educação Básica: um debate necessário. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, e2016897, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 14/09/2021.

MARTINS, André Antunes. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 689, dez. 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/94577>>. Acesso em: 19/08/2021.

MARTINS, Angela Maria Souza; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Cultura e transformação social: Gramsci, Thompson e Williams**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

PENNA, Fernando de Araujo. A defesa da “Educação Domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Linguagens, Educação e Sociedade**. n.42, mai./ago., 2019. ISSN 2526-8449. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9336> . Acesso em 19/05/2021.

TELES, Edson. A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção. In: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política: A reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

QUE HISTÓRIA É ESSA QUE PRECISA SER CONTADA? CARTOGRAFIA AFETIVA DOS ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS EM UM PERÍODO PANDÊMICO

Helenice Lopes Ribeiro Gomes

Introdução

O presente artigo propõe uma cartografia afetiva dos caminhos pedagógicos percorridos em pandemia, costurados pelos entres da trama da dissertação de mestrado que venho perspectivando no Programa de Pós-Graduação em Educação- Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, desde o início do ano de 2020 junto ao Coletivo- Oficina de Formação Inventiva de Professores ¹(OFIP), que é coordenado pela minha orientadora, a professora Dr^a Rosimeri de Oliveira Dias.

Trata-se de um recorte dos aportes teóricos que destacam os meandros deste trabalho. Assim, destacaremos a relevância da experiência, a fim de compreender que afecções são percebidas por uma aprendiz cartógrafa e os meandros da Educação Especial na perspectiva da inclusão em tempos de pandemia.

Sempre pensei na vida como um devir, e que por isso, nunca estamos fincados como árvores de um único lugar, tampouco reagimos da mesma forma aos diferentes estímulos que recebemos ao longo da caminhada. Somos diferentes uns dos outros e nos diferenciamos de nós, como dispositivos que se atraem e se repelem no tempo-espaço em que estão inseridos e, talvez, exatamente neste ponto resida a beleza da existência do ser, multiforme, multicores, “multiseres”.

A alteridade presente nas singularidades são um ganho e não uma perda, mas na história da educação precisou ser levantada como bandeira e imprimir linhas de resistência para não sucumbir diante dos múltiplos ataques sofridos pelos que desejam uma homogeneidade marcada pela pobreza de ideias, pela miséria dos que querem sujeitar outros a uma fôrma, com matrizes de alunos que pensam, agem, sentem e falam de maneira padronizada.

Os discursos pedagogizantes foram sendo apropriados pelos atores do ambiente escolar, ano após ano, como uma herança acadêmica, em contraste com assuntos “proibidos e inadequados”. Esquecendo-se completamente de que, assim como o fogo, com a sua luz e calor, surge do atrito de corpos, igualmente, a luz e a potência do conhecimento ganham forma ao serem afetados e afetar, pois como seres sociáveis, se cresce nas diferenças, nos encontros, nas relações com o outro e, por que não dizer, em meio às crises.

Neste cenário atual, mais precisamente desde o final do ano de 2019 para 2020, o mundo vem sendo abalado por um vírus chamado Sars-Cov-2, trazendo uma pandemia que ressignificou nossas práticas e relações. Um organismo vivo que traria exclusão, isolamento, mortes e ainda mais desigualdades. A pesquisa como construção-transformação coletiva, também é afetada pela pandemia dentro do contexto sócio-histórico e político, surgindo como um objeto imprescindível, como fulcro de investigação.

¹ Para maiores detalhes ver: Site: <https://ofip.org/> Instagram: <https://instagram.com/ofip.uerj/> Facebook: OFIP- Oficina de Formação Inventiva de Professores

O estudo a partir dos encontros e desencontros presentes na Educação Especial na perspectiva da inclusão, ganha um aliado para registrar seus conflitos, necessidades e percepções em uma cartografia dos afetos, o diário de campo. A partir deste ponto eu passei a habitar o território da pesquisa, era parte dela e, esta, me atravessava, passando a sensibilizar meus sentidos e me transformar. Afinal, a melhor maneira de experienciar algo, é estar junto. Para Dias (2008) uma política cognitiva como trans-formação visa produzir o modo ²educante como verbo e ação, possibilitada por um exercício de pensamento.

Uma aprendiz-cartógrafa em pandemia

Como fazer ver e falar em um período de distanciamento social? Chega um momento que sentimos a ausência do toque e a necessidade de reverberar essa “presença-ausente” em letras, em textos, em falas, em olhares e relatos de experiências. Neste sentido, é preciso refazer o caminho e nos deixar atravessar por ideias não abortadas, que teimam em nos inquietar. Vamos perspectivando a construção de intervenções, cartografadas e delineadas enquanto o corpo deste trabalho vai tomando forma, em um “transformar para conhecer” (AGUIAR; ROCHA, 2003, p. 6).

O percurso da caminhada requer investimento. Não há como produzir um ³ethos existencial sem capturas. A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva transpira afetos no olhar, no cheiro, no toque, no som. A práxis educacional se experiencia e desenvolve movida pelos agenciamentos que produzem um ensino afetivo e efetivo. O afeto é construído nas relações diárias, nas tentativas de encontrar nas alteridades, a potência da imprevisibilidade. A situação agrava, quando se trata da garantia dos direitos à Educação, deste grupo, em plena era da inclusão:

A repentina transformação trouxe impactos mais severos às pessoas socialmente mais vulneráveis, e pode acabar por aprofundar o contexto de desigualdades já existente. No contexto brasileiro, podemos observar disparidades no acesso à Internet, na oportunidade de aquisição de habilidades digitais e na acessibilidade a equipamentos. Muitas crianças brasileiras sequer possuem um lugar adequado para estudar em suas casas, enquanto grande parte dos professores brasileiros não tem conhecimento técnico ou pedagógico para a implementação do ensino online e não são incentivados a fazê-lo (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 5-6).

O Instituto descreve um quadro das dificuldades experienciadas neste período pandêmico, o que não nos isenta de facilitar o acesso à aprendizagem das pessoas ditas com deficiência. É o momento de capturar a atenção desse educante, encantado por uma forma outra de ensinar, superando a verticalização das relações, não pautando nossos afetos pela falta, mas pelo diálogo, pela busca de fazer junto, construir com.

Recorro às anotações que venho fazendo toda semana, enquanto busco dar visibilidade às descobertas e deslocamentos. Sou como um narrador personagem, uma exploradora do território por mim habitado, para contar como tem sido esse retorno, ora híbrido,

2 O modo educante surge pela vibração; enlace e abertura para a constituição de um devir-aprendiz que evidencia as razões sensíveis na formação. Conceito criado por Rosimeri de Oliveira Dias, em sua tese, publicada como livro “Deslocamentos na formação de professores”. (DIAS, 2011).

3 Ética vem do grego “ethos” que significa modo de ser; “conjunto de valores que orientam o comportamento do homem em relação aos outros homens na sociedade em que vive, garantindo, outrossim, o bem-estar social”, ou seja, Ética é a forma que o homem deve se comportar no seu meio social.

ora remoto. Somos forjados pelos atravessamentos ⁴empíricos que nos desterritorializam, nos afetam. Não há como ficar imune, o envolvimento com o objeto da pesquisa, intervém na caminhada. As potências afirmam-se nos encontros. Narrar uma história, que se transforma em histórias outras, que viram teias relacionais, é uma aventura. Um mapa forjado por correntezas emocionais, montanhas de entrevistas, vales de conversas inesgotáveis, brisas de diários de campo, poeiras de anotações revisitadas e chuvas de práticas inventivas. Sou uma cartógrafa habitando um território alheio, no qual me insiro.

O dia amanheceu tenso, em parte por causa dos últimos acontecimentos (aumento da curva da Covid-19, morte de pessoas queridas, ciência da contaminação de outras muito próximas e porque fui informada de que pegarei uma turma complexa). A tarde chega e é dia de formação online; seria presencial, mas mudaram por conta do aumento de contaminados. Assisti a fala sobre currículo; palestra interessante, com bastante fundamento. Ia desligar o “note”. Não queria “perder” parte do meu dia em lives, mas retrocedi e entre um suspiro de desabafo, suspirei, aff!! Melhor participar. A coordenadora da Educação Especial do Município de Niterói abriu a fala e passou para palestrante cega, a professora da rede AP. Embora faça parte de um grupo em comum, nunca havia assistido uma live sua. A sensibilidade daquela mulher falando sobre ⁵capacitismo, suas experiências, citando exemplos de discursos comuns impregnados de preconceito e a ignorância alheia, me atravessou. Historicizou a respeito do tema com brilhantismo. Não tinha anotações, mas se colocou por inteiro, com emoção e firmeza. Ciente das suas limitações, brincou e explicou que não quer a pena de ninguém, tampouco ser avaliada pelo que lhe falta. Ela quer respeito aos direitos constituídos e que a tratem como ela é, como ser humano única e simplesmente. A cada exemplo, eu parecia levar um soco na “boca” do estômago. Quanta hipocrisia há em nossas falas ilustres! Quanta omissão na macro e micropolíticas! Quanta insensatez! Quanta vergonha! Quanto a aprender! A fala dela me afetou! Ouvi a live mais de uma vez. E, me questioneei, quem é que mais precisa de adaptação, somos nós ou são as pessoas com deficiência? De onde vem esse estranhamento? O que posso fazer para mudar essa situação? Que relações de poder temos estabelecido? (Diário de campo/ SG, 23 de março de 2021).

A AP, professora, mulher, sensível, um ser humano apaixonante e cega. Ouvi-la, coloca um espelho em minha diferença. Sua fala desnuda, esclarece, inquieta. O capacitismo assusta, mas está presente no discurso idealista de milhares de vozes “bem-intencionadas”. Medimos as pessoas, pelas ausências e não o contrário. A experiência tem a potência de tocar nas singularidades e deslocá-las para outro mundo. Quem sabe assim, a metanoia aconteça. Para Deligny (2015, p. 72) “Podemos olhar; olhar não é ver.” Cresce o número de subjetividades violentadas pelo capacitismo.

Os encontros mostram caminhos, apontam possibilidades, mas não dão respostas, ajudam a construí-las com. Estar entre e se deixar afetar, é um caminho sem volta, embriaga, vicia, encanta, ensina. Deleuze e Guattari (1995, p. 46), explicam que “Não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente: tentem e verão que tudo muda.” Aceite o desafio e vem ⁶“ruminar”.

4 **Empírico** - Que se baseia somente na experiência ou observação, ou por elas se guia, sem levar em consideração teorias ou métodos científicos; experimental, prático. 4 Que designa o conhecimento adquirido através da prática.

5 O **capacitismo** significa a discriminação de pessoas com deficiência, sua tradução para o inglês é ableism. O termo é pautado na construção social de um corpo padrão perfeito denominado como “normal” e da subestimação da capacidade e aptidão de pessoas em virtude de suas deficiências.

6 **Ruminar**- expressão utilizada por Nietzsche em Mil Platôs.

O isolamento provocado pela pandemia trouxe ainda, a regressão no tratamento e no processo de interação sociocognitiva de muitos alunos com deficiência, visto estarem distantes de suas terapias e consultas. A redução no nº de atendimentos e a ausência de políticas públicas voltadas para uma inclusão equitativa constituem-se mais um entrave a ser superado. No âmbito educacional, é um tempo de resistência, atravessado pelo ⁷Decreto 10.502, que após ter sido suspenso, volta a ser alvo de debates para decidirem se iriam retroceder com a criação e promoção de novas escolas especiais, classes especiais e clínicas escolas ou não.

Foram dois dias de audiência pública no Supremo Tribunal Federal sob o formato virtual devido a pandemia do Covid-19, convocada pelo Ministro Dias Toffoli, a ação ocorreu entre os dias 23 e 24 de agosto do ano de 2021. Segue um breve relato da audiência:

As apresentações foram organizadas em três blocos, um no dia 23 e dois no dia 24. A abertura ocorre com a fala de vários Ministros, sob a presidência do Min. Dias Toffoli. O representante do Ministério da Educação, secretário executivo Victor Godoy Veiga, inicia a sua fala defendendo que a falta de informações é o principal motivo para combater a Nova Política Nacional de Educação Especial – PNE 2020. Esclarece que a escolha é opcional e que, as famílias que optarem pelo Novo Modelo, poderão fazê-lo, mas os que desejarem permanecer nas classes regulares terão o direito assegurado, pois será facultativo. Mas qual é a garantia de haver investimentos e continuidade em políticas especiais para se sustentar o atendimento nas classes regulares? A fala do secretário é baseada no sucesso deste modelo em países estrangeiros, propondo-se novamente a importação de uma política exterior para resolver questões internas em nossa nação; comportamento histórico bem conhecido. Após várias falas, os argumentos do senhor Mizael Conrado de Oliveira, cego, advogado, mestre em Administração, presidente do comitê paraolímpico brasileiro ecoa em nossos ouvidos ao mostrar a periculosidade presente na ambiguidade de interpretações deste Decreto, ferindo direitos inegociáveis. Sua fala traz a afecção como marca da experiência e diz que se aluno tiver atendimento especializado e condições favoráveis, como material adaptado, poderá se desenvolver e encerrou a sua fala com o seguinte pedido: “É inegociável o direito de qualquer criança, de qualquer família matricular seus filhos em qualquer que seja a escola. Em nenhuma escola do Brasil pode ser negada a matrícula de um brasileiro. Seria discriminação, seria um prejuízo incomensurável para luta de tantos que brigaram para que a gente atingisse essa condição. Mas por outro lado, que também que não se permita que uma criança que necessite de apoio especializado para o seu desenvolvimento, deixem de ter esse apoio. “E completa que teve um ledor que ao ler a sua prova, confundiu exercício com exército; então finaliza com o trocadilho de palavras “Que no exército do nosso direito, a liberdade tem que ser o general.” Após dois dias com diversas falas, vimos finalizar a audiência com a suspensão temporária do decreto, até que seja efetivado o relatório e haja uma votação definitiva.

Ainda há um longo caminho a percorrer, mas cabe a nós caminhar com nossos passos ou arriscarmos trilhar caminhos outros, com detalhes a serem esclarecidos e, são neles, que se descortinam as intenções de variados discursos e ações políticas. A crítica, portanto, se faz necessária para assegurar o direito à liberdade de escolha e a oportunidade de mudança. Ela nos força a pensar e o pensar nos leva a agir, são movimentos interligados. Enquanto um coletivo, não se pode concentrar seus interesses na individuação. Foucault fala sobre a importância deste ensaio essencial à transformação.

7 O Decreto 10502 publicado no Diário da União em 30 de setembro de 2020, assinado pelo presidente Jair Bolsonaro, o ministro Milton Ribeiro e a ministra Damares Alves, instituíram a chamada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”.

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica - e a crítica radical - é absolutamente indispensável para qualquer transformação (FOUCAULT, 2006, p. 180).

Foucault nos leva a uma crítica analítica do contexto atual. Que cenário ou sob que fundamentos estão sendo construídos os edifícios da política pública em nosso país? Qual é o fulcro que estabelece o grau de normalização? Sob que ótica a deficiência é considerada anormal? Qual é o vento que balança as flâmulas da Educação Especial na perspectiva inclusiva? Tomamos as palavras de Foucault (2008, p. 40) para ampliar essa reflexão: “Trata-se de marcar um território ou de conquistá-lo? Trata-se de disciplinar súditos e fazê-los produzir riquezas ou trata-se de constituir para uma população algo que seja um meio de vida, de existência, de trabalho?”

Rolnik (2006, p. 24-37) acredita que, a cada encontro que nos constitui, carregamos marcas e, estas vão se refazendo à medida que estes afetos vão sendo revisitados. A memória será um elemento bastante requerido, mas responder-se-á com o corpo a cada agenciamento. As intensidades desses afetos o levarão a repelir ou atrair os corpos afetantes. Ora, esse movimento do desejo, carregado de intensidades, algo que é próprio da natureza humana, produzirá sentidos. E, acompanhar esse movimento, é a forma mais intensa de se cartografar.

O brilho nos olhos é o sinal mais singular de que o cartógrafo de fato, habita o campo de sua pesquisa, foi atraído por ela, deseja conhecer as curvas de seus percursos, os atalhos, os desníveis. O cartógrafo é despertado pela potência e/ou fragilidade que o cerca, que prende a sua atenção, que o deixa intrigado. Movido pela curiosidade que o afeta, inicia sua aventura investigativa. Não há garantias nem seguranças, há a experimentação, as linhas de fuga.

[...] para tornar-se cartógrafo não basta ler este livro ou outros textos teóricos sobre o assunto. É preciso praticar, ir a campo, seguir processos, lançar-se na água, experimentar dispositivos, habitar um território, afinar a atenção, deslocar pontos de vista e praticar a escrita, sempre levando em conta a produção coletiva do conhecimento. Na aventura cotidiana de uma pesquisa enfrentamos diversos riscos e podemos produzir cartografias melhores ou piores, excelentes ou simplesmente interessantes. Podemos também imaginar que cartografamos, quando apenas representamos. Nomear de cartografia o método que praticamos não garante o resultado de nosso trabalho. O rigor da investigação cartográfica reside na irreduzível atenção aos movimentos da subjetividade e da paisagem existencial, suas pontas de presente, seus fios soltos, suas linhas de fuga em relação à estratificação histórica (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 203).

Cartografar não é descrever o que já se sabe ou percorrer caminhos que conhece, é estar disposto a se esvaziar de conhecimentos prévios que possam afetar o seu julgamento e mergulhar no território da pesquisa, é caminhar junto. É reconhecer-se nômade e como um antropófago alimentar-se com os recursos existentes no território. Cartografar é respeitar os campos, mas não fazer disso uma desculpa para torná-los desertos ou abandoná-los. É pedir licença como um estrangeiro que pede refúgio, habitando em um outro mundo, livre das dicotomias e das ideologias da diferença.

Planejamento e problematizações, caminhando por um caminho outro

O planejamento precisou ser reformulado para um fazer outro, mergulhado na invenção. Essa desconstrução e reformulação, com conseqüente desterritorialização, possibilitou a seguinte reflexão: Quais conteúdos são necessários e/ou relevantes para este período? O que tenho feito com o que tenho recebido? Quais afetos têm reverberado nas nossas aulas remotas? Que dispositivos estão presentes, em uma câmera da mídia utilizada por eles, com tanta euforia e emoção? Poder ver e falar com o outro, se escutar é uma nova forma de encontro e afecção? E, finalmente, como tem sido constituída, a interação relacional entre o educando com deficiência e seus(suas) professores (as)?

Não se trata de promover uma rebelião ou de substituir regras e metodologias pré-moldadas por outras que julgamos mais eficazes, mas de produzir uma nova estética educacional, geradora de resistência, a partir da relação com o outro, baseada nas problematizações que ocorrem nos encontros educacionais, derrubando as barreiras do estranhamento, que possibilitem a reconstrução de uma pedagogia viva, que se permita arriscar, se reinventar. Larrosa sintetiza este pensamento:

Somente o combate das palavras ainda não pronunciadas contra as palavras já pronunciadas permite a ruptura do horizonte dado, permite ao sujeito se inventar de outra forma, que o “eu” seja um “outro”. [...] Somente assim pode-se escapar, ainda que provisoriamente, da captura social da subjetividade. (LARROSA, 2000, p. 78)

Em face disto, ensinar e aprender é uma ação que para fazer sentido, deve estar impregnada de prazer, sem a mesmice que assassina a vontade do fazer. Utilizando a conversa como via de aproximação, ou quem sabe, simplesmente, o silêncio discursivo e desafiador, mas surpreendentemente pedagógico. Segundo Larrosa, não são as coisas ditas que determinarão os caminhos que devo percorrer, mas esse cuidado com as subjetividades construídas em um devir ininterrupto, enquanto o ⁸logos acontece, em um território inventivo.

A Pandemia nos permitiu perceber que a inclusão não é uma questão de deficiência, mas da ausência de política pública equitativa. Nesse caso, a experiência, atenção e disponibilidade ao presente são práticas fundamentais para trilharmos os itinerários pedagógicos. Um fluxo inventivo desta estética da vida, levando-se em conta as alteridades que nos cerceiam e potencializam.

Em todo arcabouço instrucional, a Educação Especial Inclusiva e o desenvolvimento dos sujeitos vêm tomando vultos significativos, pois como seres sociáveis há uma necessidade de interação relacional, algo viabilizado pelos encontros, pelos afetos, pelos sentidos que nos permitem perceber o mundo e o outro, com suas multiplicidades e/ou alteridades. Nossas fragilidades não devem nos paralisar, mas dar a abertura para que os ⁹inéditos viáveis aconteçam.

8 **Logos** passa a ser um conceito **filosófico** traduzido como razão, tanto como a capacidade de racionalização individual ou como um princípio cósmico da Ordem e da Beleza. <https://institutologos.com.br/significado->

9 “Inéditos **viáveis**”, expressão cunhada pelo educador **Paulo Freire** há mais de 50 anos para se referir ao futuro a ser construído. ... Segundo o educador, as pessoas encontram, em sua vida pessoal e social, obstáculos e barreiras que precisam ser vencidos.

Baseada no conceito de ¹⁰rizoma (MIL PLATÔS, p. 25), em que ponderam que “Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar.” Então, por que a cartografia foi o método escolhido? Porque cartografar é seguir linhas de segmentarização, que permite acompanhar a pesquisa no meio, habitando o território da pesquisa e nos desterritorializando quando necessário. Rolnik ainda acrescenta:

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua aos afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago. (ROLNIK, 2006, p. 23)

Rolnik (2006, p. 24-37) acredita que, a cada encontro que nos constitui, carregamos marcas e, estas vão se refazendo à medida que estes afetos vão sendo revisitados. A memória será um elemento bastante requerido, mas responder-se-á com o corpo a cada agenciamento. Ora, esse movimento do desejo, carregado de intensidades, algo que é próprio da natureza humana, produzirá sentidos. E, acompanhar esse movimento, é a forma mais intensa de se cartografar.

Destarte, é preciso um retorno aos entres no que tange à prática educacional, em um processo de desconstrução do fazer, num movimento livre, perfazendo os caminhos do ensino, não alicerçado em paradigmas pré-estabelecidos. A caminhada é delineada pelas vivências, pelos experimentos, utilizando a conversa como uma dupla captura, numa escuta sensível, atenta aos silêncios que mapeiam o território instável das relações. Desse modo, há a possibilidade de explorar o universo da Educação Especial na perspectiva da inclusão, e no que concerne aos afetos, no âmbito da macro e micropolíticas, já que todos os dias somos violentados por diferentes encontros e afecções. Precisa-se perceber o mundo como nos ensina Larrosa (2002, p. 24):

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Desenvolver o pensamento de um modo outro ao que se está acostumado é uma experiência de deslocamento fundamental para aguçar os sentidos e aventurar-se nos itinerários a serem percorridos, não mediados pelo certo e errado, pelo novo e velho, pelo passado-presente, mas habitando o entre na tentativa de se reinventar enquanto se percorre o caminho. Segue-se apostando na afetividade dos encontros, como estopim provocador de novas formas de se pensar a Educação, enquanto autores de nossa própria história.

10 O **rizoma**, conceito criado por Deleuze e Guattari, é feito de direções flutuantes, sem início nem fim, mas apenas o meio onde cresce e transborda, sem remeter a uma unidade. Dessa forma, “um método do tipo **rizoma** é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros...” (DELEUZE & GUATTARI, 1995: 16).

Referências

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**: vol. 1 e 2. São Paulo: Ed. 34, 1995.

Deligny, F. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1 Edições, 2015.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas / Tese (Doutorado) Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. x, 224f.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**. V: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.

MENDES, Instituto Rodrigo. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da COVID-19** Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais, 2020.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virginia. ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2ª edição - Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROCHA ML, AGUIAR KF. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. *Psicol. cienc. prof* 2003; 23(4):64-73.

ROLNIK. Suely. **Cartografia Sentimental**: Transformações Contemporâneas do Desejo. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina; editora da UFRGS, 2006. 248p.

CORPOREIDADES, ESCRIVIVÊNCIAS E MÚLTIPLAS EXISTÊNCIAS: ENUNCIÇÕES E NARRATIVAS DE ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Jéssica Montuano Gonçalves Ramos Mattos

Introdução

Compartilho aqui, uma parte do caminho da minha pesquisa de mestrado pela UERJ-F-
FP, que surge a partir do meu trabalho como educadora em um projeto chamado *Escrevi-
vendo a Liberdade*. Fazemos oficinas de literatura e escrita com adolescentes cumprindo
medida socioeducativa dentro de unidades de privação de liberdade do DEGASE, no Rio
de Janeiro. Vivenciando e crescendo com essas oficinas semanalmente desde julho de
2019 e através dos meus cadernos de campo e de muitas trocas com as/os adolescentes
e com minhas colegas de trabalho, me veio o desejo de investigar um pouco mais alguns
atravessamentos meus com elas/eles e aqui estou.

Investigo que corpos são esses das/os adolescentes que me atravessam no ambiente
da privação de liberdade e, se é possível, a partir da literatura e da escrita, possibilitarmos
caminhos de reconhecimento de para estas/es adolescentes e suas histórias. A partir de
diferentes questionamentos sobre as possibilidades com esse trabalho e seus impactos
nas/os adolescente, trago perguntas para auxiliar a pensar as criações e rupturas nos
processos formativos, contra as desigualdades sociais, raciais, de gênero... é a partir da
pergunta que coloco meu corpo e meus saberesfazeres em constantes movimentos e
deslocamentos.

Caminho

Ao iniciar o trabalho com literatura e escrita, entendi ainda mais a necessidade de reivin-
dicar e posicionar a literatura com a qual trabalhamos e o porquê fazemos o que fazemos.
Compreender a literatura e a escrita enquanto alguns dos muitos direitos negados à uma
grande parcela da população – parcela esta que sabemos majoritariamente sua raça,
condição socioeconômica e território que habitam. Compreender também a literatura não
como algo redentor, mas como um direito histórico e cultural (CASTRILLÓN, 2011). Com-
preender então qual literatura estamos querendo colocar na roda e como estas palavras
irão dialogar com esta outra pessoa que nos atravessa.

A partir desses entendimentos e de que o caminho da transformação de uma socieda-
de racista, moderna, colonial, eurocêntrica, branca, ocidentalizada e forçadamente hege-
mônica é também pela educação,

No início de 2019 estive enquanto bolsista do *Escrevivendo a Liberdade* e a partir de
julho do mesmo ano, passei a ir semanalmente à unidade feminina do DEGASE fazer
oficinas de literatura e escrita com as adolescentes em cumprimento de medida socioe-
ducativa. Sigo desde então neste trabalho que sofreu diferentes ajustes e deslocamentos
por conta da pandemia deflagrada aqui no Brasil em meados de março de 2020. Ficamos
ausentes das unidades do DEGASE até janeiro de 2021, quando retornarmos nosso traba-
lho seguindo todos os protocolos vigentes.

As oficinas são suleadas (parto aqui de uma diferente episteme que coloca o Sul como
referência) prioritariamente com literaturas negras, marginais e periféricas. Literaturas que

dialogam com a/o leitor e que causem aproximação, ao invés de afastamento. Entendo a escolha destas literaturas não somente pela compreensão de quem são esses corpos que nos atravessam, mas também por uma urgente ruptura com o epistemicídio (CARNEIRO, FISCHMANN, 2005) que aniquila as histórias, culturas e os saberes-fazer dos povos originários e afro-brasileiros.

Buscamos nos círculos de cultura de Paulo Freire (2001) e nos círculos de leitura de Cosson (2014), a importância da formação em roda para os nossos encontros, configuração espacial que pressupõe igualdade e uma não-centralidade entre quem participa. A literatura que iremos levar, a de atividade de escrita que iremos propôr, a forma que geograficamente nos organizamos em um espaço... tudo isso são escolhas que fazemos e que perpassam nossos 'ações-pensamentos' éticos, estéticos e políticos.

É possível propor um processo de desnaturalização das narrativas de violência e dor inscritas nas histórias de vida das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, por meio da literatura e da escrita? É possível criar ambientes possíveis para o desenvolvimento das múltiplas corporeidades a partir da tessitura de uma epistemologia crítica? Os meus saberes-fazer enquanto professora-pesquisadora de mim mesma, das minhas ações e das minhas vivências podem influenciar nos encontros com as adolescentes?

Estou trilhando um caminho de pesquisa desse corpo que fala além da palavra, das múltiplas enunciações advindas destas/es jovens. Para definir enunciação, trago uma perspectiva bakhtiniana (MUSSIO, 2015) que compreende o enunciado enquanto um ato de comunicação entre duas (ou mais) pessoas, enunciado como a expressão verdadeira do uso de determinadas palavras que fazem parte de um sistema linguístico. Uma palavra não carrega somente um significado, a palavra é múltipla, tem seus muitos significados, que a partir da fala – oral ou escrita – de uma pessoa poderá então ser compreendida. Enunciado é aquilo que se enuncia, é algo vivo, que depende de quem e do como se fala. E se depende de quem e como está falando, precisamos levar em consideração que corpo é este que fala. Quais então são esses corpos que falam e enunciam? O que as/os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa têm para nos dizer para além do que já nos dizem sobre elas/es?

Ao entrar no ambiente da socioeducação, encontramos muitos discursos das/os profissionais presentes naquele espaço sobre a incapacidade destas jovens. Esses discursos são embutidos de preconceitos, de racismo e principalmente de um afastamento da compreensão de quem são essas/es adolescentes. É possível falarmos sobre alguém sem de fato escutarmos e nos atentarmos aos barulhos e os silêncios que habitam esses corpos? Infelizmente, em nossa sociedade profundamente marcada pelo colonialismo, muito se fala e se afirma como uma verdade absoluta sobre os corpos pretos, periféricos e marginais. Mas pouco se escuta dessas pessoas. Pouco se dá a possibilidade dessas pessoas existirem dignamente. Será possível então ressignificarmos tantas escórias e possibilitar diferentes perspectivas a partir de diferentes formas e expressões culturais? A literatura e a escrita podem ser dispositivos para o reconhecimento de si e a compreensão do seu lugar no mundo?

Na contramão da negação e privação de direitos, a literatura e a escrita podem ser trabalhadas enquanto potências, enquanto formas de ser e estar no mundo, de se expressar, de se reconhecer. Já conhecemos muitas das negações que as/os adolescentes passam além da privação do seu direito de ir e vir e a literatura e a escrita vêm justamente em auxílio ao direito de contarem suas próprias histórias, de narrarem suas escritas: "[...] nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa

vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande” (EVARISTO, 2017).

Dialogando com as escrituras, trago para a roda o necessário Ferréz que nos expande falando do quanto a periferia tem produzido diferentes formas de literatura, apesar de todas as negações, privações e violências que passam, uma literatura de rua com sentido, princípio e ideal. Uma literatura marginal, que dialoga verdadeiramente com as pessoas, que aproxima e não afasta, que de fato representa a cultura e as multiplicidades de um povo:

A Literatura Marginal, sempre é bom frisar, é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, isto é, de grande poder aquisitivo. Mas alguns dizem que sua principal característica é a linguagem, é o jeito como falamos, como contamos a história, bom, isso fica para os estudiosos o que a gente faz é tentar explicar, mas a gente fica na tentativa, pois aqui não reina nem o começo da verdade absoluta (FERRÉZ, 2005, p. 12-13).

O lugar que pretendo chegar com a pesquisa é de buscar, conhecer e descrever as linguagens dessas adolescentes em suas vivências e nos seus cotidianos. Buscar exemplificar as linguagens, enunciações e significações que habitam seus corpos e em seus discursos, quais são suas estéticas próprias. Trazer para além das escoriações do racismo estrutural e institucional, trazer além das marcas da escolarização que se repetem constantemente em seus discursos de “tia, eu não sei escrever” ao mesmo tempo em que seguravam uma caneta e um papel fazendo lindas poesias.

Almejo trazer a potência do incentivo à literatura e de suas escritas de vida em um espaço de educação não-formal como a possibilidade de um ambiente de valorização de quem são, a literatura enquanto um dispositivo para o reconhecimento de si e como a escrita também pode ser esse lugar de reconhecimento e autoconhecimento. Pensar em espaços educativos de acolhimento e enaltecimento das particularidades de cada um. Segundo bell hooks¹ (2018, p. 17), “na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros”.

Pensar nessa comunidade que bell hooks fala é voltar o olhar também para o meu corpo enquanto educadora nesse espaço. Pensar meu entusiasmo nos encontros, nosso interesse mútuo, o olhar atento e a escuta sensível. Quero falar sobre a necessidade de olharmos para além do que os olhos podem ver, ouvirmos além do que as palavras verbalizadas, sentir mais profundamente do que está na primeira camada e no corpo-território externo e interno de cada uma dessas adolescentes. Falar sobre uma descolonização não somente dos saberes, mas também dos nossos corpos, das nossas (re)existências. Descolonizar no sentido de respeito e consideração às identidades e culturas que estão presentes na constituição de nossa história, descolonizar em respeito à nós mesmas. Para isso, “não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala.” (GOMES, 2012, p. 105). Assim, busco o rompimento com uma epistemologia moderna, pensando e fazendo uma educação antirracista pautada na interculturalidade dos diálogos.

1 A autora escolhe a escrita do nome em letras minúsculas, afirmando que nada tem mais importância do que as ideias e o conhecimento.

Direcionamento

Para quê pesquisar e atuar com essas adolescentes? Para quê contar suas enunciações e narrativas em um espaço como a academia? Por que pensar na importância da minha formação enquanto professora-pesquisadora trazendo o diálogo e meus saberes-fazer como possibilidades de emergência de espaços-tempos comprometidos com as existências das adolescentes? Entendo esta pesquisa em andamento e escritos como este, palavras-caminhos que nos permitem lugares de valorização das vozes/conhecimentos/práticas sociais de populações historicamente excluídas enquanto sujeitos de cultura e de saberes (OLIVEIRA; GERALDÍ, 2010).

Contar sobre a minha atuação e pesquisa-ação dentro de um espaço de restrição de liberdade é possibilitar a outras pessoas conhecerem e se possibilitarem o não-saber o que essas/es adolescentes podem nos trazer. É permitir a ressignificação de discursos estigmatizantes perpetuados na sociedade que violentam nossos corpos cotidianamente. É falar da potência de um trabalho feito à margem. Pensando margem com Grada Kilomba (2019, p. 68), essa margem enquanto um espaço de criatividade, resistência e questionamentos que “[...] desafiam a autoridade colonial do centro e os discursos hegemônicos dentro dele”. Entender a marginalidade como um campo de emergência, de criação e da “[...] possibilidade de devir como um novo sujeito” (KILOMBA, 2019, p. 69) é entender o porquê quero contar as histórias dessas adolescentes e o porquê também quero deixá-las contarem suas próprias histórias.

É urgente que nossas histórias sejam vociferadas por nós mesmas e não por quem nos violentou e segue nos violentando. É necessário aos que tem acesso aos espaços de produções acadêmicas e aos que tem possibilidades de produzirem conhecimentos teóricos escancararmos narrativas contra-coloniais e decoloniais.

Nossos corpos devem habitar a academia não enquanto objetos de pesquisa vistos sob os olhos colonizantes, mas sim enquanto sujeitos de nossas próprias produções e conhecimentos. É urgente a tessitura de uma epistemologia crítica que possa abarcar a nossa (re)existência no presente. Acredito que ao trazer as corporeidades, escrevivências e múltiplas existências das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, poderemos caminhar para uma maior compreensão de nossos corpos, histórias e narrativas.

E que corpo é este que vos fala e de quem fala? Fanon (2008) nos traz a noção de que no mundo branco, pessoas de cor enfrentam “[...] dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas.” (FANON, 2008, p. 104). Acredito então que para criarmos ambientes favoráveis para produção de certezas perante os nossos corpos, é preciso encontrarmos narrativas que se assemelhem às nossas, é preciso nos enxergarmos em corpos, olhares, diálogos que tragam as nossas histórias também.

Freire (1987, p. 79) fala que “o diálogo é uma exigência existencial”, é onde nos encontramos e nos solidarizamos com a reflexão e a ação. Nunca no sentido de depositar ideias prontas ou de impor alguma verdade absoluta. Dialogamos quando nos encontramos com outro corpo, quando nos vemos na outra pessoa, quando passamos a nos observar melhor a partir do que essa outra pessoa nos traz. Caminhar para um lugar de olhar e de uma escuta sensível dessas múltiplas corporeidades que não estão centralizadas somente em nossos corpos físicos entendendo que

O caminho de pensar o corpo e as práticas corporais que amplie o conhecimento anatômico-fisiológico continua espinhoso, dentro e fora dos ambientes escolares. São séculos em que a sociedade ocidental compreende o habitar e partilhar o mundo de forma predominantemente espartilhada, compartimentada e constituída linearmente (CARVALHO *et al*, 2020, p. 91).

A relevância social dessa pesquisa perpassa diferentes lugares e espaços-tempo. Falar sobre as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, todas as suas singularidades, enunciações, vontades e quererem faz parte de desmistificar o que é muito falado sobre elas. Faz parte de uma reparação histórica com uma parcela da população que forçadamente deu o sangue para o surgimento de uma nação que perpetua exigindo que nosso sangue escorra pelas mãos brancas que nos impossibilitam de existir. Como Ferréz (2005, p. 10) fala: “trazer melhorias para o povo que constrói esse país, mas não recebe sua parte”.

Pode, a educação, tecer espaços de encontros e construção de potências? Não acredito que há como obter uma resposta de sim ou não. Pergunto por que a vivência me coloca em um movimento que é necessário questionar para prosseguir, para dar o próximo passo. É necessário questionar para olhar para trás e planejar o que faremos a frente.

Conclusão de uma parte

No encontro com as adolescentes, também me (re)encontro comigo mesma. Ao tempo em que incentivo a literatura com as adolescentes, retorno também os incentivos ao meu reencontro com a literatura. E nesse reencontro, pretendo levantar dúvidas e hipóteses sobre esse afastamento e repensar também a urgência de refazermos os espaços de formação acadêmica e profissional. Durante a pesquisa com as adolescentes me coloco também enquanto sujeita dessa pesquisa e pretendo narrar sobre o encontro da minha existência com as delas. Não conseguindo desvencilhar quem eu sou do que eu faço, de onde e como habito, para falar delas, falo também de mim e por isso este texto em primeira pessoa.

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (ANZALDÚA, 2000, p 232).

Concluo não tendo essas palavras como um fim, até porque são parte de um processo, de uma pesquisa em andamento. Concluo acreditando justamente que as palavras ditas finais são dinâmicas, se locomovem e se potencializam em cada corpo-espaço-tempo que as encontram. Caminhando sempre para um lugar de escuta sensível de nós e de quem nos atravessa nas diferentes encruzilhadas – sejam estas na escola, em outros espaços

educativos ou em qualquer espaço-tempo de nossas existências. Seguimos (re)existindo e reverenciamos “[...] o senhor das encruzadas pedindo sua licença para continuar a caminhada, até a próxima esquina!” (RUFINO, 2015, p. 12).

A possibilidade do diálogo no V Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais / IV Seminário de Egressos em muito contribuirá nessa minha caminhada.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *In: Revista de Estudos Feministas*. Santa Catarina: UFSC, 2000.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

CARVALHO, R. M. de A.; SILVA, C. de A.; BARROS, N. da R. C. Corporeidades e educação de jovens e adultos: tensões e possibilidades. *In: Notandum*, [S.l.], ano 23, nº 53, p. 77-94, Mai/Ago 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/52087>. Acesso: 19 set. 2021.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra**. NEXO, 2017. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em: 19 set. 2021.

EVARISTO, Conceição. **“Não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário”, diz Conceição Evaristo sobre escritoras negras**. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/nao-escrevemos-para-adormecer-os-da-casa-grande-pelo-contrario-diz-conceicao>. 19 set. 2021.

FERRÉZ. Manifesto de abertura: literatura marginal – terrorismo literário. *In: FERRÉZ (Org.). Literatura marginal: talentos da escrita periférica*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 20ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *In: Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_etnico_raciais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf. Acesso: 19 set. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; e GERALDI, João Wanderley. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP et Alli, 2010.

MUSSIO, Simone Cristina. Um olhar alteritário em Bakhtin: O estudo do enunciado como forma de diálogo. *In*: **SOLETRAS**, [S.l.], n. 30, p. 178-190, dez. 2015. ISSN 2316-8838. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/16522>. Acesso: 19 set. 2021.

RUFINO, Luiz. Exu e a pedagogia das encruzilhadas: sobre conhecimentos, educações e pós colonialismo. *In*: **VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias**: Movimentos Sociais e Educação, Junho, 2015.

UM OLHAR SOBRE O LÚDICO, AS QUESTÕES DE GÊNERO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO, RJ

Joana Nély Marques Bispo

Introdução

O presente trabalho pretende traçar ponderações a respeito das questões de gênero no contexto da formação docente e da infância, a partir da pesquisa realizada em uma escola da rede pública municipal de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro no ano de 2017 para submissão de título acadêmico na Universidade do Estado Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP).

Traremos parte do estudo dando visibilidade às questões de gênero na formação de docentes com narrativas de seis *professoras parceiras*¹ de turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, 1º ao 3º ano de escolaridade. E na infância enfatizando as considerações de dois alunos e duas alunas relacionando atribuições referidas ao lúdico e o gênero.

A metodologia da pesquisa com uma perspectiva qualitativa demonstra o cotidiano escolar dando ênfase às narrativas considerando-as como elemento essencial no cerne da *pesquisa nos/dos/com o cotidiano*, onde o/a pesquisador/a mergulha no campo de investigação com seus sentidos apurados, valorizando as nuances das narrativas com escuta sensível, observando as práticas dos sujeitos e tendo atenção as múltiplas informações. Temos como objetivos: identificar na formação docente a discussão a respeito das questões de gênero e relacionar o universo lúdico ao gênero com alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No aporte teórico utilizamos Alves (2002), que possibilitou estabelecer relações com a pesquisa de campo; Piaget (1978) e Huizinga (2012) para acrescentar reflexões dos conceitos sobre o lúdico; Sepulveda e Sepulveda (2018) apontando premissas que anunciam a formação docente e ponderações sobre as questões de gênero com as autoras Sepulveda (2012) e Louro (1997).

No cotidiano escolar é necessário ver além daquilo que os outros já viram, e que o/a pesquisador/a:

[...] seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir, sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2002, p. 17).

Sendo assim, sentir o ambiente escolar torna-se parte central para que ocorra o estudo dando relevância ao cotidiano que é repleto de elementos cruciais para este estudo.

Partindo de uma pesquisa que evoque as questões de gênero podemos dizer que para Scott (1995) o conceito de gênero é um elemento que se refere às “construções culturais”,

1 Faz-se necessário aglutinar os termos pois entende-se que não podem ser indissociáveis. Destaca-se que ao mesmo tempo em que são professoras também parceiras da pesquisa.

à criação social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Ainda segundo a autora, o gênero:

[...] torna-se uma maneira de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p.7).

A discussão sobre as questões de gênero torna-se primordial para haver a conscientização de que nenhum gênero é superior ao outro, para termos dias com menos desigualdade social e mais ações que priorizem o exercício da cidadania das pessoas.

É importante afirmar que todos são iguais perante a lei segundo a Constituição de 1988 no capítulo I no Art. 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações (BRASIL, 1988).

Portanto, as condições favoráveis para modificar os conteúdos simbólicos da cultura de desigualdade social em que vivemos são possíveis nas unidades escolares a partir de mediações pedagógicas dentro ou fora da sala de aula; permeando ações educativas que corroborem para o respeito às diferenças.

Associar o universo lúdico ao gênero com as crianças pode ser um princípio pedagógico que auxilia na aquisição de valores sociais, culturais e, principalmente humanos.

Contudo, analisaremos agora as falas das *professoras parceiras* dando evidência as suas formações docentes articulando com as questões de gênero.

Formação docente-gênero

Problematizar com desafios e delinear possibilidades de intervenção em dinâmicas de gêneros nos espaços escolares faz parte do currículo dos professores/as. A formação de docentes destaca a visibilidade ou a invisibilidade das relações de gênero nas teorias e práticas sociais; como podemos observar nas afirmações das participantes ao serem questionadas com a pergunta: em seu processo de formação docente como foi abordada as questões de gêneros?

A visibilidade das questões de gênero é possível de ser analisada nas narrativas de algumas *professoras parceiras*, vejamos a seguir:

Izabel disse que em seu processo de formação foi trabalhado por alguns professores/as que em relação às questões de gênero era necessário [...]adaptar as atividades onde todos possam participar igualmente[...].

A narrativa de Ingrid declarou que em seu processo de formação de professores foi evidenciado que meninos e meninas não podiam sofrer [...] rótulos e estigmas.

Isso quer dizer que, para Izabel a coletividade nas brincadeiras e o respeito às identidades de gêneros dos/as alunos/as é primordial. Portanto, o respeito às diferenças dos sujeitos tem fator determinante. Afinal como diz Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 313) “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

A docente também lembra a necessidade de adaptações nas atividades para dar oportunidade de todos/as alunos/as participem de forma igual. E, a *professoraparceira* Ingrid reforça também em sua narrativa, a necessidade de ser evitado qualquer tipo de *bullying*.

A invisibilidade do tema gênero foi trazida pelas *professorasparceiras* Aline e Rita de Cássia em suas formações nos cursos de licenciaturas. Deste modo, a proposta de sensibilizar estudantes de cursos de formação de professores/as foi inexistente.

Aline: A questão de gênero não foi abordada [...]

Rita de Cássia: Em minha formação não foi abordado este tema.

Inclusive, foi limitada como assegura a docente Cristiane, estando voltado para os interessados no tema. Eram oferecidos [...] alguns “cursos” de extensão.

É possível perceber a ausência da discussão sobre a formação acadêmica e as questões de gênero. Para confirmar esta informação temos imediatamente a citação que nos traz algumas ponderações importantes na educação:

A maioria dos cursos de formação dx professorx não trabalha com tais temáticas, estão voltados para os conteúdos cognitivos específicos de suas formações e não cogitam em lidar com os assuntos relacionados aos gêneros [...]. Tomamos como exemplo dessa problemática as faculdades em que atuamos, pois nenhuma das duas possui em sua grade curricular uma disciplina obrigatória sobre gênero [...]. Na atual matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ não existe nem uma disciplina eletiva que discuta tal assunto. Na Universidade Federal Fluminense, no curso de Pedagogia, há uma disciplina eletiva sobre, contudo, não sendo obrigatória, [...] É necessário que existam disciplinas obrigatórias sobre gêneros [...] nos cursos de formação de professores, para que xs alunxs possam fazer discussões embasadas teoricamente e que xs possibilitem desconstruir valores, rótulos e estigmas construídos em outros espaçostempos sociais (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2018, p. 89).

A temática questões de gêneros na formação da educadora Lívia foi da seguinte forma:

Durante a faculdade, a questão de gênero quase não era abordada. Na pós graduação chamada “Docência em Educação Física no Colégio Pedro II”, em 2015, fiz residência pedagógica onde acompanhava as aulas de Educação Física, assistia palestras, fazia relatórios. E daí a questão de gênero era bem trabalhada e inclusive na minha pesquisa: “A evasão de meninas na aula de Educação Física Escolar”, realizada em Belford Roxo, na outra matrícula que tenho. Nessa época, eu pesquisava muito sobre a questão de gênero[...].

É nítido que a narrativa da docente Lívia traz uma evolução sobre o debate formação docente e gênero numa pós graduação. Sua fala assegura uma discussão exercida com êxito a ponto de despertar seu interesse sobre o assunto, concluindo uma pesquisa acadêmica nesta especialização.

Esta *professoraparceira* teve a oportunidade de se enveredar teoricamente no campo educacional enfatizando as questões de gênero, como é previsto ser necessário em curso de formação de professores, já explicitado em citação acima.

A inclusão das concepções de gênero na formação docente formaliza reflexões que são pautadas nas relações sociais com princípios na construção de cidadania e democracia.

Neste contexto, a discussão sobre as desigualdades e a construção da equidade de gênero deve embasar a formação humana e, especialmente, a formação

e o desenvolvimento profissional os cursos de Pedagogia e Licenciatura, em particular devem se comprometer com práticas pedagógicas que contribuam para erradicar as estruturas de dominação e promover a justiça, a liberdade e a felicidade na escola e na vida em geral. (TEIXEIRA & DUMONT, 2009, p. 14).

Na perspectiva da formação humana nos debruçamos em ouvir crianças de turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental para saber o que pensam referente ao lúdico e as questões de gênero.

Crianças, as questões de gênero e o lúdico

No contexto infantil, as indagações provocaram estudantes a falarem sobre o que pensam sobre as brincadeiras entre meninos e meninas para perceber os entendimentos sobre as questões de gênero.

O aluno Richard considera que a interação entre meninos e meninas nas brincadeiras é realizada mediante saber brincar, o que nos dá pista de que para ele as meninas não sabem as brincadeiras de meninos, reafirmando um posicionamento social de que meninas e meninos possuem saberes diferentes em relação às brincadeiras.

Aluna do 2º ano de escolaridade com 8 anos de idade, Juliane Rodrigues, lembra que os meninos têm vontade de brincar com as meninas. E para ela isso necessita ser respeitado. Pode. Porque às vezes eles querem.

Mas, o aluno Gabriel compreende que esse ato de brincar entre meninos e meninas é proibido reforçando os tipos de brinquedos conforme o gênero, reproduzindo assim, o que é determinado na sociedade historicamente em que meninas têm que brincar com as meninas e os meninos com os meninos.

Porém, ao ser questionado sobre a proibição, Gabriel repensa e coloca a inversão de tipos de brinquedos que existem definidos para o gênero: feminino e masculino, finalizando dizendo só se for assim. Então, a solução para ele é a troca dos gêneros para com os brinquedos.

Contudo, aproveitar para refletir a que ponto os brinquedos vão permanecer segregando os gêneros e incutindo papéis definidos aos gêneros se faz necessário neste estudo. Por que não deixar as crianças escolherem livremente brincar com aquilo que querem? A que ponto a família permite essa liberdade?

Milena, aluna do 2ºano, 11 anos de idade, ao responder o questionamento: Nestas brincadeiras os meninos podem brincar juntos com as meninas? Afirma que não, porque é regra. Fazendo menção ao que a sociedade impõe aos gêneros.

A proibição é declarada e reforçada pela família desde o nascimento das crianças. Iniciando para escolha das cores a serem usadas pelos bebês. Rosa para menina e azul para menino. Quem determinou que as cores possuem gêneros?

[...] os gêneros são a primeira marcação identitária e de diferenças a que estamos expostos, ocorrendo antes mesmo de nascermos. Isso porque nascemos num mundo já organizado discursivamente e estabelecido na relação saber-poder. A pergunta “é menino ou é menina” inicia uma definição e uma diferença que nos enquadra, que nos marca, que nos organiza e que precisa de investimento para a sua concretização. (FERRARI, 2010, p. 256, apud SEPULVEDA, 2012, p.164)

Essas narrativas nos direcionaram para o debate a respeito de comportamentos de gêneros em nossa sociedade que delimitam que meninos e meninas precisam ter comporta-

mentos diferentes e por isso existem brincadeiras que são somente para meninos e outras que consistem exclusivamente para meninas. Além disso, existem as relações de poder representadas nas escolas, “no interior das escolas as redes de poder estão presentes e se manifestam pelos regimes de verdade” (SEPULVEDA, 2012).

Neste contexto, as crianças nas unidades escolares têm a possibilidade de compreenderem que podem brincar com os brinquedos, os jogos e as brincadeiras que desejarem.

Como já apontou Louro (1997, p. 61) “as marcas da escolarização se inscrevem, assim, nos corpos dos sujeitos”, isso quer dizer que, dentro das unidades de ensino se impregna sinais que ficam latentes na vida dos sujeitos carregados de valores sociais visíveis nos comportamentos e nas expressões de pensamentos.

Com o intuito de explorar o lúdico e seus aspectos para o desenvolvimento do sujeito conduziremos as reflexões a seguir.

O lúdico e sua importância no desenvolvimento humano

Oportunizar momentos lúdicos entre crianças em escolas é motivar que sujeitos tenham protagonismo, autonomia, habilidades, produção de conhecimento, solidariedade, empatia, entendimento de regras sociais e sensibilidade.

Podemos perceber que a manifestação lúdica na infância propicia dimensões pedagógicas, psicológicas, sociais, físicas, cognitivas, afetivas e morais; compondo elemento constitucional no que tange a socialização.

Salientando, o ponto de vista sobre o que potencializa a liberdade no universo lúdico, dando noção à ação de prazer, temos a seguinte forma caracterizada por Piaget (1978, p. 158):

O que ela (criança) procura é, simplesmente, utilizar com liberdade os seus poderes individuais, reproduzir as suas ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo a si próprio e aos outros, em suma, exibir o seu eu e assimilar-lhe, sem limites, o que ordinariamente é tanto acomodação à realidade como conquista assimiladora.

Seguindo ainda o pensamento de Piaget (idem) existem categorias dos jogos definidas: jogo de exercício intelectual em que a criança não tem interesse no que pergunta ou afirma, o fato de formular perguntas ou de imaginar configura como um divertimento. E o jogo simbólico, onde ela tem o interesse pelas realidades simbolizadas, empenhando-se em compreender os símbolos para evocá-las.

Para Luckesi (2007, p. 12), “o ser humano é um ser que se desenvolve, através de atos no decorrer do tempo”. Portanto, a prática do brincar dos sujeitos se constitui elemento do desenvolver-se.

Conforme esta perspectiva do brincar e embasada em Huizinga (2012) indica-se que quando uma criança brinca, faz de maneira compenetrada e com muita seriedade; afinal, as regras impostas nas brincadeiras necessitam ser respeitadas para se chegar ao objetivo, assim também como em jogos infantis e brinquedos. Portanto, o atendimento à regra faz parte da convivência humana, sendo assim as crianças desde pequenas aprendem e o lúdico tem grande participação nesse processo integrador.

A ludicidade se estiver presente no currículo escolar que é um sistema de valores sociais e de comportamentos, propicia práticas lúdicas educativas que configuram aos sujei-

tos formas diferenciadas de uma pedagogia onde os conhecimentos tendem a ser mais facilmente adquiridos, afinal o brincar é natural da criança.

No trabalho pedagógico com alunos/as, a imaginação marca presença e por isso Kishimoto (2011, p. 27) indica que “quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário” nos levando a compreender que na construção das representações o processo mental e o da realidade constituem dois movimentos intrínsecos na educação.

Considerações finais

Este estudo indicou no que se refere à formação docente/gênero, a necessidade de mais discussões que foram e são pouco abordadas nas universidades, nos cursos de formação de professores/as, não possibilitando que novos conhecimentos sejam tecidos entre os futuros professores/as.

Faz-se imprescindível o combate a qualquer tipo de preconceito para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo assim a importância de reforçar a equidade de gênero no processo educativo atrelado aos conhecimentos científicos na formação docente, pois as temáticas são limitadas nos cursos de formação de professores/as.

A imagem a seguir representa a interação das crianças rompendo com a segregação de gênero privilegiando a troca de saberes em momento lúdico com duas turmas de 1º ano de escolaridade através de uma brincadeira popular chamada coelho/a fora da toca na unidade escolar pesquisada, exemplificando assim práticas igualitárias de gênero.



Imagem nº1. Professoras e alunos/as em atividade lúdica. Maio de 2017. Arquivo pessoal.

Portanto, dentro do ambiente escolar todos os sujeitos têm direitos e deveres a serem praticados na sociedade. Neste contexto, implementar ações que priorizem o respeito as diferenças, os valores humanos e o pleno desenvolvimento dos sujeitos embasa uma prática pedagógica compromissada com experiências enriquecedoras que vão na contramão de uma sociedade injusta, preconceituosa e desumana.

Ao assumir um estudo neste sentido é motivar que haja reflexões sobre assuntos tão relevantes no cotidiano escolar, sob o olhar para a formação docente que consequentemente proporciona vertentes relacionadas ao gênero de forma efetiva na concepção pedagógica para com alunos e alunas.

Com uma escuta sensível atribuímos as considerações de estudantes sobre as questões de gênero integradas ao lúdico, revelando assim normas construídas na sociedade de maneira histórica que por vezes contribuem para segregação de gêneros.

Desse modo, a importância deste debate constitui em favorecer a liberdade de viver dos sujeitos desde crianças harmonicamente considerando que somos diferentes e participantes de um processo *ensinoaprendizado*² constante no meio escolar.

Por fim, mais contribuições como esta de discussões em nossa sociedade é primordial, visto que, atualmente os índices brasileiros revelam atrocidades referentes a gênero. Políticas públicas são necessárias para que minimizem as práticas desumanas, sendo assim configurar tais ações a partir da infância proporciona uma geração mais saudável em seu convívio social.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006.

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

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: MAHEU, Cristina D'Ávila. (orgs). **Educação e ludicidade.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação, GEPEL, 2007. p. 11-19.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança.** Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1978.

2 Optamos por definir *ensinoaprendizagem* como um processo único que perpassa ações implicadas em dois caminhos que se unificam, sendo assim a escrita aglutina os dois termos.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SEPULVEDA . **Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar**: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias. Tese (Doutorado em Educação). RJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SEPULVEDA; SEPULVEDA, José Antonio. Menina que se comporta como menino, menino que se comporta como menina: o que podemos aprender com essas crianças que teimam em ser dissidentes? IN: RODRIGUES, Alexsandro(org). **Crianças em dissidências**: narrativas desobedientes da infância. Salvador: Devires. 2018.p. 88-101.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n 2, p.71-99,1995.

TEIXEIRA, Adla Betsaida & DUMONT, Adilson. **Discutindo relações de gênero na escola**: reflexões e propostas para a ação docente. Minas Gerais: Junqueira& Marin, 2009.

CONJUNTURAS QUILOMBOLAS NO GOVERNO BOLSONARO

Jorlandro Augusto Louzada

Introdução

O presente trabalho pretende realizar uma análise do Brasil contemporâneo, mais especificamente a partir dos contextos políticos que desencadearam o que pode ser interpretado como “lulismo” e “bolsonarismo” tomando como caso concreto de análise as conjunturas quilombolas brasileiras pós 1988.

Embora passível de interpretações diversas e com muitas referências possíveis, as bases epistêmicas aqui trabalhadas se norteiam a partir das colocações apresentadas por Perruso (2020) dialogando com os estudos apresentados por Santos (2020). Este pequeno texto tem por indagação entender quais são as implicâncias (ou riscos) de realizar leituras dualistas sobre as políticas quilombolas, sabendo que o Brasil vive a dinâmica anti-dualistas como direcional das ações que se infligem sobre a sociedade seus contextos.

Perruso (2020) logo de início apresenta a hipótese que o Brasil se encontra em um espaço onde as ideias se encontram “fora do lugar”. Esta hipótese se ampara nas interpretações do Brasil por um viés anti-dualista, sendo a recorrente visão de “atraso x progresso” não existente neste modelo, porém mesclada como um paradoxo que dificulta a vivência democrática e atenua as desigualdades sociais como “causa” surgida na “solução”.

Em um sentido que explica um pouco esta interpretação, Santos (2020) também inicia com a colocação que durante os governos petistas, a conciliação das classes foi o método adotado para reformulação do modelo capitalista empregado no Brasil. Não houve o enfrentamento com as estruturas produtoras das desigualdades, porém estas foram acentuadas para certos segmentos. A crítica quando feita sempre partiu em sentido de atingir a gestão presidencial anterior à 2003, e assim esta crítica alavancada por ações estatais de conciliação criaram métodos para o que se chamou de “lulismo”. Em resumo, a crítica ao chamado neoliberalismo da era anterior ao “lulismo”, foi classificado como pós-neoliberalismo, se tratando na verdade de “mais ação” (regulação) do Estado sobre os ditames liberais, facilitando a chegada de bens às mãos dos mais pobres, assim como mais dinheiro aos bolsos dos mais ricos.

É, sobretudo, neste panorama anti-dualista que as políticas quilombolas brasileiras tomaram forma e ganharam maior destaque após a Constituinte de 1988. Sob uma perspectiva dualista, muitos debates inclusive político-legislativos ocorreram no Brasil com o intuito de caracterizar os quilombos apenas como grupos remanescentes ou descendentes de pessoas que fugiam da escravidão antes de 1888 e assim constituíram comunidades ainda existentes em 1988 quando o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) reconheceu e inseriu a agenda quilombola na Constituição Federal (CF/1988) (BRASIL, 1988). Nesta simplificada interpretação da Carta Magna, quilombos seriam apenas aqueles ainda existentes atualmente que se formaram sob o prisma legislativo do Conselho Ultramarino de Lisboa de 1740¹ (VENÂNCIO, 2009) e que são carac-

1 Entre os anos de 1642 e 1833, a administração e regulamentação jurídica do império português ficou sob responsabilidade do Conselho Ultramarino, com sede em Lisboa. A partir de 1808 a administração mudou-se para o Rio de Janeiro, retornando à Lisboa em 1821. O Conselho regulava todas as atividades nas colônias, desde a utilização de escravos até atividades clericais.

terizados como modelos palmarinos, de fuga de escravos. Segundo esta concepção os quilombos seriam caracterizados apenas por:

1) a fuga; 2) uma quantidade mínima de fugidos; 3) o isolamento geográfico, em locais de difícil acesso e mais próximos de uma “natureza selvagem” que da chamada civilização; 4) moradia habitual, referida no termo “rancho”; 5) autoconsumo e capacidade de reprodução, simbolizados na imagem do pilão de arroz (SANTOS, 2012, p. 650).

Assim sendo, para segmentos com interesses latifundiários intensificados pelo agronegócio e pela grilagem de terras, o termo “quilombo” seria relacionado unicamente à grupos tribais ou semi-tribais, isolados, vistos como atrasados e sobretudo rurais, onde, de maneira antagônica, a posse da terra na forma de latifúndio, como seu contraponto, representaria o progresso e avanço social.

Sob estas colocações, o eixo que liga o que se caracterizou como “lulismo” chegando a atual corrente chamada “bolsonarismo” sob as perspectivas quilombolas são os elos político de estruturas bem elaboradas que justificam tanto a legalidade de um ou outro governo quanto a violência existente em suas ações. Embora casos de conflito no campo tenham aumentado desde 2016, sendo possível listar assassinatos de quilombolas por todo o Brasil, os fatores que propiciaram os mesmos neste período não surgiram na gestão pós “lulismo”, mas são uma continuidade do que já existia, inclusive, antes de 1888.

Conjunturas adjacentes à causa quilombola

Debater o que são quilombos em análises semânticas não cabe a este texto. Tais ponderações, de forma muito aprofundada já foram desenvolvidos por diferentes trabalhos acadêmicos e também por documentos oficiais do governo brasileiro.

É imprescindível no entanto a atualidade do tema que não se esgota nas dinâmicas de ressemantização do conceito de quilombo e seus sinais diacríticos correlacionados. No entanto estas dinâmicas sempre vem permeadas pela pauta da luta pela terra com a questão racial.

O dispositivo constitucional de 1988 não criou a pauta quilombola. Como aponta Steil (1998), ela já era presente. O acionamento da identidade étnica quilombola a partir da CF/88 trouxe novos parâmetros para a visibilidade da luta pela terra mesclada à luta racial brasileira para este segmento.

Podemos ver, então, como este dispositivo provoca uma mudança não só no sentido de reivindicações, dos diversos grupos envolvidos, mas traz para a arena política outros atores que estavam fora e que, possivelmente, não entrariam sem esta mudança (STEIL, 1998, p.108).

Assim, as diferentes lutas existentes entre os mais de 3000 grupos que se reconhecem como quilombolas no Brasil, possuem em comum um contexto triangular básico para se intitularem sob a matriz quilombola: i) sua identidade correlacionada com a escravidão e a diáspora africana no Brasil; ii) suas disputas pelo acesso e posse de terras tradicionalmente ocupadas; iii) a auto atribuição da identidade quilombola (LOUZADA, 2017). Isso amalgama a luta quilombola como uma luta fundiária/racial/identitária.

Apesar deste contexto primário para o processo de reconhecimento e titulação de terras quilombolas, conforme Lopes (2014), dois polos temáticos direcionavam os debates na Assembleia Constituinte de 1987/1988 acerca da questão política quilombola e da

possibilidade de reparação histórica aos seus descendentes. Um discorria sobre o campo da cultura e o outro sobre a concessão de terras e reduzia a luta identitária e fundiária de grupos tradicionais à uma interpretação dualista do progresso x atraso, quando não abria margem, na visão dos legisladores, para outras interpretações semânticas sobre o que são os quilombos.

Importante lembrar que nesta Constituinte de 1988, nomes formadores do “lulismo” (entre eles o próprio Lula) apresentaram críticas à Carta Magna em construção de forma ampla. Isso faz lembrar o que Perruso aponta sobre a luta sindical nos anos 1970 que veio a formar o Partido dos Trabalhadores (PT).

PT e CUT, que nasceram anti-populistas, em consonância com a desconstrução do dualismo promovido pela ciência social uspiana (ARANTES, 1996, p. 31), hoje em dia protagonizam um retorno ao dualismo em nossa esquerda e em nosso pensamento. O neodesenvolvimentismo lulista repete, em boa medida, a adesão ao nacional-desenvolvimentismo por parte do PCB nos anos 1950-60. Mas que elementos em nossa sociedade motivam recorrentemente a produção de reflexões dualistas por parte de nossos intelectuais, considerando que a natureza do capitalismo nacional já tenha sido revelada por interpretações anti-dualistas do Brasil? (PERRUSO, 2020).

O Partido dos Trabalhadores em suas origens ponderavam que modelos de seguridade social e direitos trabalhistas promovidos por conservadores da política nacional buscavam assegurar a lealdade trabalhista ao empregador através dos benefícios oferecidos por este último na forma de direitos. Segundo esta visão, liberais e entusiastas dos setores corporativistas viam na oferta de direitos básicos uma maneira de combater movimentos de trabalhadores organizados. Na era presidencial do Partido dos Trabalhadores a partir de 2003, estas ponderações alternaram seu lugar frente a gestão da vida pública, como aponta Santos (2020):

Uma vez empossado, o governo petista revelou-se fiel ao compromisso assumido, esposando todos os aspectos do ajuste neoliberal. O compromisso com a credibilidade internacional exigiu aprofundar as reformas antissociais, como a nova Lei de Falências, que colocou os trabalhadores em igualdade de condições com os demais credores, contrariando a premissa de que os riscos do negócio recaem sobre o empregador. Mas o principal nó desatado no primeiro mandato de Lula foi a reforma da previdência do serviço público. A passagem do modelo da previdência social para as previdências privadas rompeu com a ideia de solidariedade geracional, em que a contribuição dos jovens assegura a pensão dos idosos, em nome de um modelo no qual cada trabalhador tem uma conta individual, gerida como um fundo de investimento. A solidariedade geracional e de classe cedeu lugar a uma coparticipação nos mecanismos e riscos associados ao capital financeiro. Esta reforma foi emblemática por dois motivos. Em primeiro lugar, porque revelou a funcionalidade petista do ponto de vista da ordem: o prestígio do presidente diante dos trabalhadores foi fundamental para viabilizar, no primeiro ano de seu mandato, uma reforma que seu antecessor não conseguira emplacar, em função da oposição com que se defrontou. Em segundo lugar, porque transforma um direito social em um produto financeiro. Mais além das opções macroeconômicas que levaram o primeiro governo Lula a ser descrito como “a mais completa encarnação” do neoliberalismo (PAULANI, 2008, p. 10), revelou-se que o horizonte civilizatório do partido estava em perfeita sintonia com a razão de mundo neoliberal

Corroborando, destacava o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro na introdução ao livro de Davi Kopenawa em 2015 no tocante à direitos de povos e comunidades tradicionais (KOPENAWA, 2015):

“O presente governo, e refiro-me aqui ao Executivo, desde sua comandante até seus ordenanças ministeriais, vem se mostrando o de pior desempenho, desde a nossa tímida redemocratização, no tocante ao respeito a esses direitos, agravando a já péssima administração sob a mesma gerência [...]” (KOPENAWA, 2015, p. 18).

É sobretudo com esta perceptível “alternância de lugares” governistas que em 2003, um novo patamar da causa quilombola toma forma dentro de toda a perspectiva anti-dualista. Uma hipótese conclusiva desta maneira é que independente de alinhamento dito ideológico, as ações destinadas a enfrentar as desigualdades com fundamento racial mesclado com o problema fundiário, ocupam um lugar marginal nos inúmeros projetos destinados a viabilizar o efetivo desenvolvimento do país.

Quilombos de Lula à Bolsonaro – um panorama da pauta quilombola

Alguns fatos descritos a seguir servem como exemplos claros de como para alguns contextos (sobretudo no debate quilombola) as diferentes governanças assumem posições dualistas de interpretação do Brasil, quando em suas entrelinhas são ações nitidamente anti-dualistas. Em 2003, primeiro ano da gestão PT, é sancionado por Lula o Decreto 4883/2003 que regulamentava o processo de titularização de terras tradicionais sob administração do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). De forma mais incisiva ainda no Governo Lula, este debate se tornou acalorado quando o Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM), acionou o Supremo Tribunal Federal (STF) a fim de que o dispositivo legal da CF/1988 no tocante à grupos quilombolas fosse discutido com o objetivo de atender aos interesses latifundiários.

Muitas interpretações do artigo 68 ADCT acompanharam a leitura dos termos legais para reconhecimento e titulação de diferentes comunidades. A primeira iniciativa de normatização dos procedimentos de regulamentação de terras de quilombo aconteceu em 1995 com a Portaria 307 do INCRA. Esta regulamentação vigorou até 1999 quando a competência de reconhecimento de terras de quilombos passou para o Ministério da Cultura mediante a atuação da Fundação Cultural Palmares (FCP).

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso o artigo 68 ADCT e conseqüentemente a atuação da FCP foram limitadas através do Decreto 3912 de 10/9/2001, que fazia uma leitura uniforme sobre os quilombos, restringindo o direito à posse de terras historicamente/tradicionalmente ocupadas ao modelo e leitura de quilombos baseado na visão colocada pelo Conselho Ultramarino de Portugal. O Decreto 3912/01, regulamentava todo o processo desde o reconhecimento pela FCP até a titulação e as demandas de demarcação e desapropriação de territórios destinados às comunidades.

Como evidenciava logo em seu artigo 1º, sua inconstitucionalidade era evidente por limitar a ação Constitucional estabelecendo, sobretudo um marco temporal ao texto da CF/88 sem conformidade com a historicidade e realidade social brasileira. Dizia: “somente pode ser reconhecida a propriedade sobre terras que: I – eram ocupadas por quilombos em 1988; II – estavam ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos em 5 de outubro de 1988.”(BRASIL, 2001, p. 4).

O erro material do Decreto em si consistia em um estabelecimento temporal para a existência de quilombos no ano de 1988 com base em uma lei criminal do Império Português de 1740. Evidentemente em prol de setores específicos da economia brasileira, desconsi-

derava todo o aparato que foi acionado pelo texto da CF/88 que passou a incidir sobre o acesso a direitos sociais, tentando ao mesmo tempo ser uma ação de governo maior que a diretriz Constitucional.

Esta decisão era uma medida do governo FHC para assegurar que o reconhecimento de territórios quilombolas não se vinculasse à desapropriação de terras e consequentemente mais indenizações da União a entidades privadas. Em outras palavras, prevalecia a vontade do latifundiário que seria receptor destas indenizações porém sem a margem de lucro garantida pela posse de terras. Assim para os grupos quilombolas o acesso livre a terra e aos recursos naturais tornavam-se restritos em alguns casos, com imposições feitas pelos proprietários dos imóveis/latifúndios e pela omissão do aparelho estatal.

Já em 2003, com base em interesses voltados para a presença do latifúndio na organização administrativa brasileira, o Decreto 4887/03 foi contestado pelo PFL, que entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 3239) no Supremo Tribunal Federal (STF) em 2004.

Em tal ação, o motivo elencado para justificar a inconstitucionalidade do Decreto exalta uma leitura única de quilombos, questionando os critérios adotados no processo de reconhecimento de quilombolas, como fatores de auto atribuição e discordando do uso das desapropriações. Em resumo, o Decreto foi considerado muito permissivo por considerar formas políticas de acesso a direitos fundamentais aos quilombolas baseados em critérios antropológicos. A ação do DEM interrompeu as demarcações dos territórios.

Junto a isso, em 2007 o deputado federal Valdir Colatto (PMDB – SC) apresentou projeto que visava sustar o Decreto 4887/03 através do que seria o Decreto Legislativo 44/2007, alegando que a normatização advinda com o Decreto 4887/03 pretendia regulamentar direta e imediatamente um preceito Constitucional, sendo desta forma inconstitucional por “pular” etapas do processo, ocasionando prejuízos às entidades envolvidas nos tramites fundiário com as comunidades quilombolas. O argumento foi refutado pelo Ministério Público Federal que alegou entre outros argumentos que “há diversas leis preexistentes que dão sustentação ao Decreto 4887/03” (ROTHENBURG, 2007).

Em 2016 em face da Medida Provisória 726, a FCP subordinada ao Ministério da Cultura, a partir da junção deste como Ministério da Educação, vê sua gestão ministerial entregue por Michel Temer ao DEM sob comando de Mendonça Filho. Esta ação de junção dos Ministérios, a partir de protestos de diferentes entidades e atores, logo foi desfeita, porém representou uma mostra de que o governo não é garantidor de direitos.

Durante todo o traçado das lutas quilombolas frente as ações do PFL/DEM e ruralistas de todo o Brasil, poucas ações foram tomadas pela Presidência da República desde a gestão Lula em favor direto ao segmento quilombola, salvos alguns poucos documentos de posse entregues por este e por Dilma à comunidades espalhadas pelo Brasil. Temer não providenciou nenhuma ação neste sentido e Bolsonaro assumiu a presidência em 2019 após ser condenado por racismo por falas contra grupos quilombolas.

Em 2017, quando Deputado Federal do Rio de Janeiro pelo Partido Social Cristão (PSC) Jair Bolsonaro em uma palestra conferida no clube Hebraica na zona sul do Rio de Janeiro em 03/04/2017, disse: “Onde tem uma terra indígena, tem uma riqueza embaixo dela. Temos que mudar isso aí”. Na mesma fala disse: “Se depender de mim (...) não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola” (DE OLHO NOS RURALISTAS, 2017. Publicação *On Line*). Tais falas foram proferidas após comparar quilombolas a animais por sugerir que seu peso se media por “arrobos”.

Válido ressaltar também como exemplo prático da política anti-dualista que enquanto Deputado Federal nesta época, Bolsonaro foi eleito em uma coligação partidária de apoio à Dilma Rousseff em 2014, apoiando em seguida seu impeachment (NICOLAU, 2017) e despontando como oposição ao “lulismo” no pleito presidencial de 2018.

Para não concluir

Como assinala Eric Hobsbawn, “Um projeto de desenvolvimento sustentável que se afaste do consenso neoliberal não pode funcionar por meio do mercado, mas operar contra ele” (HOBSBAWN, 1992, p. 266).

Entendendo o Brasil como espaço histórico construído sob a perspectiva anti-dualista, as dinâmicas quilombolas sob este viés despontam como espaços de referência para entender que temas como modernização, agronegócio, terras, sistemas produtivos e capital, são privilegiados construindo a imagem de um país que antes de ser hegemônizados por tais processos decorrentes do capitalismo, já insere sobre os quilombos uma imagem de espaços homogêneos como se tais processos avançassem sobre o nada, sem interferir sobre a vida e aspectos territorializantes, contribuindo assim para visões de atraso nestes e com necessidades de progresso.

A ideia conclusiva, porém não finalizada deste texto é que o debate sobre quilombos necessita ser atualizado constantemente, sobretudo para entender que a causa e consequência das lutas quilombolas são expoentes das constantes contradições da sociedade brasileira que não possui ainda um ideal de avanço que se desvincule do atraso decorrente das políticas hegemônicas do capital. Assim, não se trata de o “lulismo” ser melhor que o “bolsonarismo” de um ponto de vista epistêmico, mas entender que os dois contextos são talvez únicos.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil, Artigos 215, 216 e artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias** (ADCT). Brasília – DF, 1988.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 3912 de 10/09/2001**. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

DE OLHO NOS RURALISTAS. **Bolsonaro: “Nem um centímetro para quilombolas ou reserva indígena”**. Publicação *On Line*, 2017. Disponível em <http://outraspalavras.net/deolhonosruralistas/2017/04/04/bolsonaro-nem-um-centimetro-para-quilombola-ou-reserva-indigena/>. Acesso em: 05/04/2017.

HOBSBAWN, Eric. Renascendo **das cinzas**. In. BLACKBORN, R. Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

KOPENAWA, David & ALBERT, Bruce. **A queda do Céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

LOPES, Aline Caldeira. Tensões em torno do reconhecimento quilombola no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Convergência Crítica**, n. 4, 2014.

LOUZADA, J. A. **Educação quilombola e leituras curriculares em São José da Serra. Identidades e políticas possíveis**, 2017. XX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

NICOLAU, J. (2017). **Representantes de quem?: Os (des) caminhos do seu voto da urna à Câmara dos Deputados**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.

PERRUSO, M. A. *Golpe, onda conservadora, fascismo: a narrativa lulista como pensamento político-social*. In: Santos, F. L. B., Perruso, M. A. e Oliveira, M. S. (orgs.) O pânico como política: o Brasil no imaginário do lulismo em crise; Ed. Mauad X: Rio de Janeiro, 2020.

ROTHENBURG, Walter Claudius. Procurador Regional da República. **Parecer do Ministério Público Federal sustentando a Constitucionalidade do Decreto 4887/03. 2007**. Disponível em: <http://www.cpiso.org.br/htm/leis/print.aspx?LinkID=53>.

SANTOS, F. L. B. **O modo lulista de regulação do conflito social**. In: Santos, F. L. B., Perruso, M. A. e Oliveira, M. S. (orgs.) O pânico como política: o Brasil no imaginário do lulismo em crise; Ed. Mauad X: Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Quilombos**. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

STEIL, Carlos Alberto. **Política, etnia e ritual. O Rio das Rãs como remanescente de quilombos**. Revista de Ciências Humanas. V. 16, n. 24, p93 – 110. Florianópolis, 11/ 1998.

VENÂNCIO, Renato. **Conselho Ultramarino**. In *Revista de História.com.br*. 09/06/2009. Publicação on line disponível em: www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/conselho-ultramarino

WROBLESKI, Stefano. **As novas cercas dos quilombos**. Repórter Brasil. 20/05/2016. Disponível em <http://koinonia.org.br/oq/noticias-detalhes.asp?cod=14715>. Acesso em 20/05/2016.

ESCOLA REGULAR: É O DESLUGAR OU NÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA?

Jussara Silva Cavalcante

[...] Acredito que há – e em toda sociedade – utopias que têm um lugar preciso e real, um lugar que podemos situar no mapa; utopias que têm um tempo determinado, um tempo que podemos fixar e medir conforme o calendário de todos os dias. É bem provável que cada grupo humano, qualquer que seja, demarque, no espaço que ocupa, onde realmente vive, onde trabalha, lugares utópicos, e, no tempo em que se agita, momentos ucrônicos.

Michel Foucault (2013, p. 19).

As palavras de Foucault (2013) nos fazem pensar o tempo presente, nesse momento de crise sanitária de Covid-19, que assolou o mundo. Digo “assolou”, no passado, pois em outras partes do mundo já se pode até, não se utilizar mais a máscara em lugares públicos, mas aqui no Brasil, ainda estamos experimentando este dissabor. Tantas pessoas perdidas, tantos momentos de choro, ansiedade e depressão. No Coletivo - Oficina de Formação Inventiva de Professores (OFIP)¹, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ, que desde 2009, é coordenado por Rosimeri de Oliveira Dias (minha orientadora), contextualiza uma série de trabalhos que apostam em uma formação perspectivada pela invenção de si e do mundo.

Nesse sentido, é importante dizer que, a dissertação de mestrado (2020) aposta em uma estética de escrita cartográfica² e, é efeito das estratégias adotadas pelo coletivo OFIP para enfrentar os modos de trabalhar remotamente, que se iniciou em 2020, com a pandemia de COVID-19. Um dos desafios propostos, por Rosimeri Dias era a de uma escrita sensível, no intuito de nos acolher, mesmo que distantes. Essa escrita vinha em forma de poesias, que a cada encontro e a cada orientação coletiva, apresentávamos ao grupo, o que ainda acontece no presente.

A cartografia na dissertação se apresenta com olhares meus e os olhares de outros, no que se refere a deficiência, seja na escola ou fora dela. Tenciona o que vejo, o que sinto e o que me passa, capturando detalhes no cotidiano escolar, se fazendo problematizar acontecimentos, certezas e, com isso, colocando-me também em análise, apontando caminhos possíveis. Nesta cartografia se encontra uma *pesquisa-intervenção* (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17) que pressupõe uma orientação do trabalho de pesquisa, mas sem um modo prescritivo, pré-estabelecido. Para tanto, escritas cartográficas são compostas por meio de diários de campo, fotografias, imagens, músicas, muitas músicas...

No entanto, podem estar se perguntando o que tem isto a ver com o título do texto? Como já havia dito antes, para as análises e problematizações, operamos com *dispositi-*

1 Para maiores detalhes ver: www.ofip.org/<https://www.facebook.com/Ofip.formacaoinventiva/> www.instagram.com/ofip.uerj/

2 Escrita cartográfica, nesta pesquisa, é uma estratégia ou um modo de escrita utilizada pela pesquisa-intervenção para colocar em análise, inclusive, o processo de produção de conhecimento sendo tecido como um construtivismo, desafiando o pensamento a se mover e, talvez, superar e se deslocar do modelo da representação.

vos³ e agimos entre *encontros e (com)versas*⁴, que nos remetem ao sabor agradável de estar *com*, de estar junto, *versando* ideias, pensamentos e até aflições. Com a pandemia de COVID-19, as medidas necessárias de distanciamento social agravaram a situação da educação. Como tornar visível o campo problemático de uma educação excludente de milhões de estudantes, principalmente, público alvo da educação especial, que se agravou no momento pandêmico em 2020?

Um momento de crise educacional, introduzida em outra, pois o Brasil, por conta das políticas de austeridade e da falta de investimentos, foi na contramão de outros países, que destinaram financiamentos e implementaram políticas com uma gestão democrática e de cooperação. Além disso, decisões tomadas de forma desencontradas entre municípios, estados e governo federal interferem intensamente na vida e na realidade do país. A desigualdade social, com a implantação de uma educação remota, fez gritar a exclusão⁵.

Como fazer uma educação inclusiva à distância, se nem todos possuem autonomia para tecnologias ou tem alguém que os ajude? Como pensar atividades para os estudantes com deficiência, sem que eles tenham acesso a internet? Qual educação e qual escola queremos construir, principalmente em tempos pandêmicos? Que estudantes estamos ajudando a produzir nas escolas, seja com deficiência ou não? Então, pergunto qual o lugar da escola regular no ensino dos estudantes com deficiência? Alguns afirmam que a escola seria um deslugar para estes estudantes “ditos” deficientes, inclusive o atual governo e seu ministro da educação.

“A redefinição da palavra *lugar* emerge de uma necessidade diante de um processo esmagador de globalização, que existe hoje, em que há uma forma mais acelerada do que em outros momentos da história” (CARLOS, 2007, p.17). A noção que temos de *lugar* se desfaz quando se percebe os discursos instituídos que se despersonaliza mediante a tendência homogênea de um mundo globalizado. Santos (2001) afirma: “Todos esses, porém, são dados de um mundo físico fabricado pelo homem, cuja utilização, aliás, permite que o mundo se torne esse mundo confuso e confusamente percebido” (SANTOS, 2001, p. 17). Com o auxílio de Santos (2001) percebemos ainda a globalização como perversidade que ele tanto afirmava.

Essa discussão continua ainda hoje, ao ver em pleno 2021, o atual ministro da educação, Milton Ribeiro⁶, afirmar que alunos com deficiência “atrapalham” o aprendizado de outros estudantes. Também voltou a falar sobre a criação de turmas e escolas especiais, defendendo um decreto do governo federal que incentiva a criação destes espaços, como uma melhoria e ampliação na educação de pessoas com deficiência. Uma medida que foi muito criticada por especialistas em educação, por ser um retrocesso nas políticas públicas inclusivas. Este decreto polêmico havia sido suspenso, anteriormente, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), mas retornou para audiências públicas, para se debater o assunto antes de julgá-lo em plenário.

3 Para Deleuze (1996), o dispositivo é uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferentes. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras.

4 Evento denominado “Encontros e conversas sobre formação inventiva de professores”, e que já se encontra em sua décima segunda edição.

5 Saber mais: www.n-1edicoes.org

6 Saiba mais: <https://youtu.be/6JyH4faRwpY>

Ainda em sua fala, o ministro Milton Ribeiro afirmou que o governo não quer “inclusivismo”, termo que remete às disputas de sentido com a palavra inclusão, acrescentando o sufixo -ismo para dar uma conotação negativa, dando um efeito de patologia, para determinar a inclusão como uma ideologia (MOURA, 2018). Na verdade, defender a inclusão é preservar o que determina a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (13.146) ou como também é conhecida, Estatuto da Pessoa com Deficiência, que assegura e promove, “o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania, em igualdade de condições”.

Esta política defendida pelo ministro Ribeiro está no decreto editado pelo governo federal em outubro do ano passado e que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, que determina que a União, os Estados e os municípios ofereçam “instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos estudantes da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos”. No entanto, separar alunos com deficiência do restante é um retrocesso em uma política que vem sendo construída por anos, no Brasil.

Desde sua promulgação, a Constituição (1988) garante: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino”. A partir daí, consolidaram-se vários direitos fundamentais para o pleno desenvolvimento da cidadania, algumas especialmente, para as pessoas com deficiência.

A LEI Nº 7.853 (1989) visa garantir às pessoas com deficiência as ações governamentais necessárias - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

E assim, seguem-se várias diretrizes que garantem direitos fundamentais de direitos humanos às pessoas com deficiência, que ficarão pelo caminho, com essa política excludente de distanciar e, novamente, esconder as pessoas com deficiência. Lobo (2015, p. 15) afirma:

Como um caçador que espreita a caça, rastreia suas pegadas, estuda seu comportamento, suas rotinas, todos os seus sinais e só então prepara a armadilha e se opõe no melhor lugar para surpreendê-la, ou, quem sabe, ser surpreendido por ela e obrigar-se, então, a remontar suas estratégias [...] como produção de verdades-meio, instrumenta certas manipulações conforme o alvo a atingir.

“Uma caçada implica também a exploração do terreno” (LOBO, 2015), um terreno pouco pisado, em relação à genealogia da deficiência. Essa problematização é importante para

se analisar os discursos políticos que vêm sendo produzidos e incorporam uma fantasia para os pais e responsáveis destes estudantes. Existem famílias que apoiam essa medida, porque se encontram desesperadas por um pouco mais de atenção do poder público.

Uma estratégia nos modos de se pensar a deficiência, que implicam em “certas” escolhas, entre as quais, pensar a deficiência como instituição⁷ e seus efeitos capacitistas. Com a historicização da deficiência, é admitir que, ao mesmo tempo, em que surgiram certos cuidados com as pessoas na condição de deficiência, também começaram a se construir os sentidos atribuídos aos deficientes e aos seus destinos, fazendo com que isso implique na visão que se tem destes estudantes e as escolhas de lógicas capacitistas, a produção da exclusão e o entendimento de “normalidade”, que ocorrem ainda hoje, como na fala do senhor ministro Milton Ribeiro.

O capacitismo que se manifesta em atitudes preconceituosas e práticas de opressão em relação às pessoas com deficiência, que reforçam uma hierarquização dos corpos (FOUCAULT, 2004), subjugando os estudantes, de acordo com as suas capacidades e habilidades, esperando que a pessoa sempre supere seus limites. E até mesmo, quando a pessoa com deficiência alcança algum objetivo, vem o discurso capacitista de superação de limites. Lobo (2015, p. 16) “Recusar a deficiência como um universal do mesmo modo que “insanidade”, “delinquência” ou “sexualidade” significa questionar-se sobre as regras estabelecidas de verdades e erros”.

[...]Possibilita ao mesmo tempo a assimilação e a neutralidade dessa força. O outro consiste em tentar vencer a hostilidade dessa força, neutralizando o que nela possa haver de energia; solução inversa, por conseguinte, em que se trata não de assimilar a força, mas de neutralizá-la, não de neutralizá-la a hostilidade, mas de vencê-la e [obter seu] controle. [Trata-se de] “expulsar do corpo social esses seres temíveis, mantendo-os temporárias ou definitivamente isolados, sem contato com a humanidade, em estabelecimentos destinados ao seu uso” Essa prática da exclusão é chamada [por Lèvi-Strauss] de “antropoemia (do grego *emein*, vomitar); controlar as forças perigosas de nossa sociedade não é assimilá-las, mas excluí-las” (FOUCAULT, 2013, p. 3-4).

Tomemos a deficiência como exemplo, pois ela passou a existir a partir de uma prática que a objetivou e de um discurso que a intitulou assim. Uma denominação que não se deixa negar, que a deficiência sofre uma série de preconceitos, por aqueles que a fabricaram, ou seja, a sociedade. “Não nega também que ela tenha matéria corporal, marcas físicas, comportamentos diferentes dos outros corpos: corpos marcados por células nervosas com disposições diferentes, órgãos dos sentidos ou motores destruídos” (LOBO, 2015, p. 17). Deste modo, a deficiência é apenas um modo de objetivação, de classificação e designação de cada sujeito.

A deficiência não é uma questão individual, é uma questão de política excludente. Quando pensamos deficiência como definição biomédica, vem à tona um conceito de doença, de falta, de impossibilidade e não de luta social da deficiência. O cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo (DINIZ, 2007). Aprendemos em experiências e, é uma forma de reaprender o mundo, criando outros modos de conhecer, de fazer, de ser e incorporar, como que por contágio, compartilhar saberes de práticas sensíveis.

Cabe esclarecer, que não solucionaremos esta questão nestas escritas, mas acolhendo o que diz Diniz (2007, p. 72):

7 “Instituição” refere-se às formas históricas socialmente produzidas.

A verdade é que a “deficiência” é mais do que um enigma: é um desconhecido, erroneamente, descrito como anormal, monstruoso ou trágico, mas que fará parte da trajetória de vida de todas as pessoas que experimentarem os benefícios da civilização.

A palavra “deficiente” é a expressão de uma tragédia pessoal, pois experimentar um corpo que já não consegue realizar determinadas atividades é um corpo “deficiente” que está sob um olhar que oprime e julga, ou seja, um corpo que está sob uma sociedade pouco sensível à diversidade. Quaisquer pessoas, em algum momento de suas vidas, serão “deficientes” com o envelhecimento populacional. Emerge a discussão sobre a desnaturalização dos corpos com deficiência, com suas representações e evitáveis generalizações, como surdos-mudos, loucos e idiotas.

Essas práticas, como produção de verdades, que instrumentalizam certas manipulações afetando aqueles possuem alguma diferença, sendo sempre reduzidos e subjugados. Tomo emprestadas as palavras de Deleuze (1998, p.71): “O psicanalista tornou-se o jornalista: ele cria o acontecimento. [...] que precisa apenas de si, já que é estatutária ou estrutural: é ela que forma um corpo, um corpus suficiente por si mesmo”.

Gonzaguinha (1988), em sua música diz: “A gente quer viver pleno direito... A gente quer viver todo respeito...” que resume um pouco da trajetória das pessoas “ditas” deficientes, que sofrem a opressão e discriminação da cultura da normalidade. Assim, a deficiência se apresenta para a pessoa com deficiência, da mesma forma que o racismo está para os afrodescendentes ou mesmo, o machismo para as mulheres (CAMPBELL, 2001, p. 44, *apud* DIAS, 2013, p. 2). A deficiência traduz, portanto, a opressão ao corpo com impedimentos: o conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência devem ser entendidos em termos políticos e não mais estritamente biomédicos.

Uma postura de julgamento moral que une a capacidade do sujeito à funcionalidade do mesmo, avaliando-o de acordo com aquilo que se entende por “falta”, mas se nos debruçarmos sobre o que são capazes de ser e fazer, produziremos percepções bem mais sensíveis. No entanto, as pessoas com deficiência podem desenvolver habilidades:

[...] “esquece-se” que as pessoas com deficiência podem desenvolver outras habilidades não agregadas à sua incapacidade biológica (não ouvir, não enxergar, não andar, não exercer de forma plena todas as faculdades mentais ou intelectuais etc.) e serem socialmente capazes de realizar a maioria das capacidades que se exige de um “normal”, tão ou até mais que este. Este argumento corrobora com o exemplo dado por Patricia Rosa (2013) sobre a aprendizagem de crianças “normais” e “anormais” na educação, quando faz sua crítica à concepção clássica de categorização que parte do uso de conceitos universais (MELLO, 2016, p. 3272)

Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e mobiliza a avaliar o que as pessoas com deficiência não são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas. Mello (2016) ressalta, que mesmo todos os ‘normais’ tivessem habilidades iguais e todos os ‘a-normais’ tivessem um outro grupo de habilidades iguais, o que seria destacado: a falta de habilidade para aquilo que os ‘normais’ são hábeis.

Mesmo que saibamos que existem algumas crianças com grandes dificuldades de aprendizagem, principalmente na habilidade que exige abstração. As pessoas “ditas” deficientes encontram-se amordaçadas por uma ideia de globalizante de incapacidade e invalidez (MELLO, 2016, p. 3273), reduzindo seu valor como força de trabalho, de sucesso educacional e afetivo. A medicalização e a corponormatividade apontam que a pessoa com deficiência é incapaz.

Como diz a letra da música de Arnaldo Antunes: “*O seu olhar lá fora... O seu olhar demora...*”, e a pesquisa está para te tocar e propõe enunciar a possibilidade de vida que não se conforma com lógicas instituídas e deterministas, mas que aposta nos “*entres*” provocados por afirmações de escritas dispositivas e pedagogias possíveis. Em particular, mostra a feitura de uma pedagogia por experiências e atravessamentos, por meio de uma pedagogia perspectivada pela invenção, com todos os seus modos de operar e se deslocar. Aprendemos em experimentações. É uma questão de refinar o olhar, a percepção e a escrita.

Da mesma forma, o modo gestor de reaprender o mundo nos dá a oportunidade de conhecer, de fazer, de ser e incorporar, e como que por contágio partilhar, compartilhar saberes de práticas sensíveis. Se for possível tecer alguma consideração nesse momento da pesquisa, será o compartilhar saberes de inclusão, pois nossas escolas *ainda* não são efetivamente inclusivas, devido a estes mesmos discursos capacitistas que ignoram completamente, o saber e a potencialidade dos estudantes “ditos” deficientes e o professor de apoio educacional especializado oferece em sua prática, não só para o estudante acompanhado por ele, mas para toda a escola, a voz e a vez, aos estudantes “ditos” deficientes. Como na música: “*O seu olhar, seu olhar melhora... Melhora o meu...*” te convido a refletir o que se pretende com essa pesquisa: uma escolha e uma (com)versa e deixo aqui uma frase para pensar, que diz assim: “Vai me ver com outros olhos, ou com os olhos dos outros?” (Leminski). É aprender a olhar além. Então, qual será o seu olhar?

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. L9394/1996.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. L13146/ 2015.

BRASIL. Lei sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. L.7853/1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. 1ª edição – 2007. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p. Disponível: <http://www.fflch.usp.br/dg/gesp>

DELEUZE, G.; PARNET, C.; **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; PARNET, C. O que é um dispositivo? In: **O mistério de Ariana**. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Ed. Vegas – Passagens, Lisboa, 1996. p.1-5. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/48275693/O-que-e-um-dispositivo-Gilles-Deleuze>

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência** – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, 2013.

DIAS, R. O.; SANTOS, D. V. **Invenção e formação de professores entre escritas e problematizações**. In: Flávia Cristina Silveira Lemos; Dolores Galindo; Pedro Paulo de Gastalho Bicalho; Flávio Valentim de Oliveira; Igor do Carmo Santos; Arthur Santos; Érica de Nazaré Marçal Elmenescany;

Mário Tito Barros Almeida. (Org.). **Criações transversais com Gilles Deleuze**: Artes, saberes e política. 1 ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 281-300.

DIAS, R. O.; SANTOS, D. V. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, R. O.; SANTOS, D. V. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DIAS, R. O.; SANTOS, D. V. **Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores**. Disponível em:

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense – Coleção Primeiros Passos, 2007.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico**; As heterotopias; posfácio de Daniel Defert [tradução Salma Tannus Muchail]. – São Paulo - n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel . **Ditos e Escritos IV**: Estratégia, poder-saber. Organização e seleção dos textos: Manoel Barros da Motta. Tradução: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel . **Ditos e Escritos V**: ética, sexualidade, política. Organização: Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**: ética, sexualidade, política. Organização: Manoel Barros da Motta e as formas jurídicas. Tradução Eduardo Jardim e Roberto Machado – 4ª edição - Rio de Janeiro; Nau, 2013.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes do Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOURAU, R. René Lourau na UERJ : análise institucional e práticas de pesquisa / apresentação de Heliana de Barros Conde Rodrigues. **-Análise institucional e práticas de pesquisa**. UERJ. 1993. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat0462a&AN=rs.000041449&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**. 2016. Disponível em: DOI: 10.1590/1413-812320152110.07792016

MELLO, A. G. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

MOURA, Jonathan Ribeiro Farias de. Da morfologia ao discurso: o caso do sufixo -ismo para denominar práticas homossexuais. **Revista de Letras** da Universidade do Estado do Pará - UEPA, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/ribanceira/article/view/2139/1067>

ORLANDI, L. B. L. Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? In: Margareth Rago, Luiz B. L. Orlandi, Alfredo Veiga-Neto (Orgs.), **Imagens de Foucault e Deleuze** – ressonâncias nietzschianas, RJ, DP & A Ed. 2002, p.217-238.

PASSOS, E. KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-Intervenção e produção de subjetividade – Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E. KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum/ org. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Sílvia Tedesco – Porto Alegre: Sulina, 2016.

RIBETTO, A. «Gestos mínimos e pedagogia das diferenças», *Polis* [Online], 37 | 2014, Postado em 06 de maio de 2014, acessado em 11 de abril de 2021. URL : <http://journals.openedition.org/polis/9785>

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. DE. **Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises**. Psicologia, ciência e profissão, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10>.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. DE. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção**: referenciais e dispositivos em análise. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2007, vol.27, n.4, pp.648-663. ISSN 1414-9893. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>.

ROMAGNOLI, R. C. “**A cartografia e a relação pesquisa e vida**”. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000200003&script=sci_arttext

ROMAGNOLI, R. C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**, 26(1) – 44/52. 2014.

ROLNIK, S. Novas figuras do caos mutações da subjetividade contemporânea. In **Caos e Ordem na Filosofia e nas Ciências**, org. Lucia Santaella e Jorge Albuquerque Vieira. Face e Fapesp, São Paulo, 1999; pp. 206-21.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6ª ed. Rio de Janeiro – Record, 2001.

SKLIAR, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 1 N. 1 – p. 1328 (fev. - mai. 2015): “Artes de educar”.

SKLIAR, C. O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Prefácio: Roberto Sidnei Macedo; apresentação: Omar Barbosa Azevedo; tradutores: Adail Sobral...[et al] – Salvador; EDUFBA, 2014.

TRINDADE, A. L. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: **Multiculturalismo** – mil e uma faces da escola – Azoilda Loretto da Trindade e Rafael Santos (orgs.) – 3ª ed. - Rio de Janeiro – DP & A, 2002.

REFERÊNCIAS MUSICAIS

ANTUNES, A. O seu olhar. **Ninguém**. Sony Music, 1995.

GONZAGUINHA. É. **Corações Marginais**. Warner Music, 1988.

EDUCAÇÃO NA CIDADE: POLÍTICA EDUCACIONAL EM SÃO GONÇALO (1963-1967)

Karyne Alves dos Santos¹

A pesquisa em andamento no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ, se propõe a analisar as representações da política educacional desenvolvida no município de São Gonçalo, localizado na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

O município de São Gonçalo é o segundo município mais populoso do Estado fluminense, com uma população de 999. 728 pessoas (IBGE, 2010) e situado às margens da Baía de Guanabara.

O crescimento populacional na Cidade levou a um quadro de “periferalidade” (PINHO, 2006) com significativa concentração da população pobre e negra, com menor escolaridade, baixo nível de acesso a serviços e equipamentos urbanos” (PINHO, 2006, p.171).

No entanto, o protagonismo econômico do município de São Gonçalo na década de 1960 era intenso, e não escapou aos processos constituintes da nação brasileira, retratando os “efeitos próprios da combinação entre o arcaico e o moderno” (ALVARENGA; JUNIOR, 2016, p. 99).

Na combinação entre o “arcaico e moderno” a política educacional da Cidade é estudada na tentativa de compreender os processos constitutivos da história da educação local, tendo como fonte o periódico local *O São Gonçalo* com as publicações entre os anos de 1963-1967.

O recorte temporal (1963-1967) coaduna com o mandato do Prefeito Joaquim de Almeida Lavoura. O prefeito Lavoura, como era conhecido, governou o município de São Gonçalo por três mandatos, e, quando candidato, visitava os loteamentos gonçalenses, prometendo investimentos públicos. Na história política municipal, Lavoura é tido no passado presente, um exemplo de político e “mito eleitoral”.

As escolhas teórico-metodológicas trilham o caminho das particularidades da observação histórica, onde Bloch (2001) defende que “o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser, um conhecimento através de vestígios” (BLOCH, 2001, p. 73). Os vestígios do passado não podem ser modificados, mas (re)conhecidos e compartilhados, sem busca por verdades universais, pois o pesquisador muito mais irá constatar o que estuda, já que “o conhecimento do presente em contraste com o passado será indireto” (BLOCH, 2001, p. 69).

Os referenciais conceituais ancoraram-se nas definições do “passado sempre presente” (NUNES, 1992), considerando que o passado é vivo e questiona o presente, e que o mesmo não deseja se entregar, precisa ser lido, relido e questionado, num movimento *continuum* com o presente. Neste entendimento, Nunes (1992) reitera Bloch (2001), ao afirmar que “a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2001, p. 63).

Na intencionalidade de produção de “diversos sentidos históricos”, os “aspectos particulares da história da educação, tal como está se manifesta nas diferentes regiões culturais

¹ Professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro, Supervisora Educacional no município de Niterói e Doutoranda em Educação – PROPED/UERJ. Email: karynealves586@gmail.com

do Estado do Rio de Janeiro, ainda há muito para avançar” (XAVIER, 2009, p. 54). Para tal, os enfoques da micro-história, em especial o “paradigma indiciário” (GINZBURG, 1986) e a “escala de observação” (REVEL, 1996), são referenciais teóricos primordiais.

Portanto, nos estudos e buscas por pistas sobre a educação no município de São Gonçalo, ocorridas há quase 7 (sete) décadas, e as tramas e costuras com a educação nacional, utilizo a “variação da escala de observação”, que além de reduzir o objeto investigado ou recorte temporal, espacial ou social, está comprometido com a “transformação do conteúdo da representação, ou seja, a escolha daquilo que é representável” (REVEL, 1996, p. 20).

Nos estudos da educação da Cidade, o aporte teórico encontra-se nas chamadas “primeiras vozes” da história da educação gonçalense: (ARAÚJO; TAVARES; FIGUEIRÊDO; HEES, 1996) com as produções do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: memória e história das Escolas de São Gonçalo.²

O Núcleo de Pesquisa Vozes da Educação produz há 25 (vinte e cinco anos) pesquisas “ligada à realidade regional, dando atenção especial à realidade das redes públicas de ensino e aos espaços não formais de educação nos diferentes municípios do estado” (2016, p. 1).

O jornal é a fonte primordial do conhecimento da pesquisa. Como um repositório de informações e dados, é também um documento do passado no presente, em suas páginas lemos vestígios e indícios (GINZBURG, 1989) da construção da história em sociedade.

A imprensa também educa, na medida que socializa conhecimentos, pensamentos e filosofias. No entanto, cabe problematizar: *a quem interessa o tipo de mensagem apresentada? A que interesses atendem? Que sociedade se tem em mente?*

O Jornal *O São Gonçalo* é um periódico bem conhecido pelos moradores do município, são nove décadas de existência, mas não foi o primeiro jornal a circular. No ano de 1913, os irmãos gêmeos Abílio e Belarmino de Mattos criaram em São Gonçalo, um jornal chamado *A Gazeta de São Gonçalo*, que se manteve em atividade até 24 de outubro de 1930, quando foi empastelado pela revolução de 30” (FIGUEIRÊDO, 2010, p. 52).

De acordo com Figueirêdo (2010) com o falecimento de Belarmino no ano de 1970, a família reunida decidiu que a direção do periódico ficaria a cargo de um de seus filhos – o jornalista e fotógrafo César Augusto de Mattos. Em meados dos anos 2000, foi vendido para a Fundação UNIVERSO³, sendo presidido pelo jornalista Wallace Salgado de Oliveira.

O jornal possuía uma média de 10.000 mil tiragens em 30 (trinta) edições diárias com circulação nos municípios de São Gonçalo, Niterói e Itaboraí. Desde o ano de 2019, o jornal circula apenas no formato digital⁴, com temáticas típicas do “jornalismo popular” e mantendo em seus arquivos importantes registros da história nacional e local.

2 O Núcleo de Pesquisa História de São Gonçalo: Memória e Identidade do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/ UERJ criado em 1996 pelas professoras Maria Tereza Goudard Tavares, Martha Hess, Haydée Figueiredo e Mairce Araújo.

3 A Fundação UNIVERSO é uma entidade de direito privado criada pela família Salgado de Oliveira em 1959 com a criação do Colégio Dom Hélder Câmara, no bairro da Trindade, em São Gonçalo. Atualmente conta com Campus Universitários presentes em cinco estados brasileiros. Disponível em: <https://universo.edu.br/a-universo/historico/> Acesso: em 03 maio 2020.

4 Site do jornal <https://www.osaogoncalo.com.br/>

As pistas da educação na Cidade nos anos 1960

A pesquisa objetiva a compreensão histórica de aspectos singulares da educação na Cidade, tendo como ponto de partida e chegada: a política educacional no contexto ditatorial; as promessas políticas no campo educacional; a privatização do direito à educação; expansão dos Grupos Escolares e a democratização da educação; educação municipal nas páginas da imprensa local; criação do Instituto de Educação Clelia Nanci e as representações dos alunos e professores sobre a educação

No periódico local as orientações sobre o currículo escolar eram comuns. A presença de reportagens de atividades escolares, desfiles cívicos e a inserção da disciplina “Moral e Cívica” foi expressa nas páginas do *O São Gonçalo*. Sob viés do autoritarismo e os extremos ideológicos da Guerra Fria, a “ordem” era necessária em sala de aula e fora dela, e para isso a “ameaça comunista” precisava ser combatida e os “avanços” da “Revolução de 1964” exaltados.

Imagem 1 - “Educação Cívica é obrigatória”.

Educação Cívica é obrigatória

Por decreto, o governo federal tornou obrigatória, em todo o território nacional, a educação cívica, nas escolas. Para tanto, editará a Cartilha Cívica do Povo Brasileiro, que será enviada às escolas, com cópias do decreto do presidente da República Castelo Branco.

Restabelece-se, assim, a educação cívica, que já figurou nos currículos escolares, até por volta de 1930. O diretor da Divisão Extra-Escolar do Ministério da Educação, sr. Jorge Boaventura, afirmou que a educação cívica não era tão importante antigamente mas é hoje de grande valor quando os processos de comunicação do mundo moderno trazem tantos fatores que perturbam o desenvolvimento conveniente da sociedade — o desenvolvimento da personalidade nacional.

Em meados de 1967, o Ministério da Educação promoverá um concurso nacional, aberto a todos os cidadãos do país, civis e militares, para a elaboração da Cartilha. Este será o primeiro passo para se fazer cumprir o decreto-lei 58.023, de março de 1966, que tornou obrigatório o ensino da Educação Cívica.

Sugeriu-se ao ministro da Educação que convide um dos membros do Estado-Maior das Forças Armadas para compor a comissão que julgará os trabalhos apresentados. Na Cartilha, a Educação Cívica deverá ser tratada em termos altos e amplos devendo ser exaltado não apenas o amor à Pátria, mas também os valores que compoem a formação cívica do povo brasileiro.

Aluga-se

Fonte: *O São Gonçalo*: janeiro, 1967.

A “Cartilha Cívica do Povo Brasileiro” foi enviada às escolas brasileiras após um concurso com participação dos membros do “Estado Maior”. O Sr. Jorge Boaventura (Diretor da divisão extra escolar do Ministério da Educação) afirmou, segundo a reportagem acima que a “educação cívica não era tão necessária, mas hoje é de grande valor, pois os fatores do mundo moderno perturbam o desenvolvimento conveniente da sociedade - o desenvolvimento da personalidade nacional” (*O SÃO GONÇALO*, 1967, p. 4).

No entanto, o civismo, a formação do espírito nacional e a manutenção da ordem, contaram com estratégias em âmbito nacional, como o discurso da expansão de escolas e privatização do ensino. Este movimento no município de São Gonçalo ocorreu na esfera pública e privada, com oferta de bolsas de estudo e construção de novos Grupos Escolares.

Ao realizar a prestação de contas à população, por meio do periódico, o Prefeito Lavou-
ra anunciava obras e planejamentos para área da educação municipal.

Imagem 2: Construção de Grupo Escolar



Fonte: *O São Gonçalo*: novembro, 1964.

A construção do Grupo Escolar no bairro de Trindade com cinco salas de aula foi anunciada em final do ano de 1964. A notícia ganhou destaque no periódico, e é fruto do convênio entre o Ministério da Educação e Prefeitura, fomentando a expansão escolar na Cidade, através de parcerias públicas e privadas.

Imagem 3: Aumento de vagas nas escolas em São Gonçalo



Fonte: *O São Gonçalo*: Março, 1967.

O anúncio do aumento no número de vagas nos Grupos Escolares "Sena Borges", "Camillo da Silveira" e "Maria Dias", conforme publicado no mês de março de 1967, ocorreu por pressão dos moradores dos bairros, cujos filhos estavam sem estudar. No entanto, a Inspectora de Ensino Primário Municipal – Sra. Laurinda Moreira Pereira não informou como ocorreu a ampliação das vagas, se houve construção de novas salas, lotação nas

salas de aula, ou oferta de bolsas de estudo. Ao que parece, a intenção é afirmar o acesso à escola sem questionar em que condições.

A Cidade expandiu os Grupos Escolares, forçado pelo aumento da população e a necessidade de formação de mão de obra, via escolarização. Todavia, a expansão das escolas particulares, que desde os anos de 1950 fincou raízes na área educacional municipal, foi beneficiada pelo regime de bolsas estudantis.

Para a parcela pobre gonçalense era destinada os Grupos Escolares, em especial nas fazendas recém loteadas pelos migrantes nordestinos e operários que chegavam a Cidade.

Imagem 4: Promessa de construção no Grupo Escolar no Jardim Catarina

ILUMINAÇÃO PÚBLICA

O setor de iluminação de importantes logradouros, cujos moradores viviam às escuras, sempre temendo regressar às suas residências um pouco mais tarde, à noite, receiosos da audácia cada vez maior de marginais. Nada menos de cinquenta e nove ruas e travessas receberam farta iluminação pública nestes dois anos de governo, o que representa, sem dúvida, expressivo número que muito recomenda o administrador no conceito do povo.

PONTES E PONTILHÕES

Sem contar considerável número das que foram remodeladas, o sr. Joaquim Lavoura construiu pontes e pontilhões, a maioria de alto custo, em 15 ruas, resolvendo uma série de problemas que atribulavam a população local.

ESCOLA DO JARDIM CATARINA

O populoso e progressista bairro Jardim Catarina reclamava, para sua grande população em idade escolar, um educandário, o que foi feito pelo Prefeito que ali instalou e promoveu a abertura e funcionamento de moderna escola, sanando, em consequência, a lacuna até então observada e por todos criticada.

OBRAS DE CALÇAMENTO

A pavimentação de nossas ruas foi objeto da preocupação principal do Chefe do Executivo, pois as mesmas



EDIFÍCIO DO PRONTO
instalação e invejado por
fermeiros. Dêle se têm
trazidos de Itaboraí, M

Fonte: *O São Gonçalo*, Janeiro, 1965.

O chamado loteamento de “Jardim Catarina”, já em meados de 1960 apresentava parte de suas terras loteadas. O território ocupado por migrantes trabalhadores com suas famílias demandava a oferta de educação para seus filhos. O jornal não retrata, mas como moradora da localidade e neta de migrantes, a versão dos moradores é que um conjunto de pais se reuniram com o Prefeito Lavoura, diversas vezes, para solicitar a construção de um Grupo Escolar no município. Após inúmeras negociações, no local onde seria a praça principal foi construído o Grupo Escolar, no ano de 1966.

A construção de Grupos Escolares nos loteamentos era parte de uma política local e nacional, voltada para a classe trabalhadora, acesso à escola e formação de mão de obra. Todavia, o avanço e criação do Sistema Municipal de Ensino no município remonta desta política.

Dentre a política educacional local temos a construção da Biblioteca Municipal, a expansão das salas de aulas em escolas estaduais e construção dos Grupos Escolares:

- » G.E Antonieta Palmeira no bairro do Colubandê,
- » G. E Carlos Maia no bairro do Porto Velho
- » G. E Ernani Faria no bairro de Neves
- » G. E Escola Rotary no bairro de Miriambi,
- » G. E Estephânia de Carvalho no bairro de Laranjal
- » G. E Francisco Lima no bairro do Gradim
- » G. E Monsenhor Barenco no bairro do Boassú,
- » G. E José Manna Júnior no bairro Antonina
- » G. E Lauro Corrêa no bairro da Trindade
- » G. E Lúcio Thomé Feteira no bairro de Vila Laje
- » G. E Profª Luiza Honório de Prado no bairro de Engenho Pequeno
- » G. E Prof. Trasilbo Filgueiras no bairro de Jardim Catarina
- » G. E Profª Adélia Martins no bairro do Coelho

Esses são alguns dos conhecimentos produzidos na pesquisa que se encontra em andamento, onde a Cidade é protagonista da sua história à luz da educação pública retratada nas páginas do jornal *O São Gonçalo*.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Thiago Borges de; LEONARDI, Paula; PERES, Fernando Antônio. **Ginzburg na oficina do historiador da educação**: algumas considerações metodológicas. Cadernos de História da Educação, v.20, p.1-18, e029, 202.

ALVARENGA, Soares Márcia; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Política Educacional, Poder Local e Extensão Universitária em São Gonçalo. In: Revista Advir: **Cotas: um debate inconcluso**. Rio de Janeiro, nº 19, 2005.

ALVARENGA, Marcia Soares. **Poder Local e Políticas Públicas para Educação em Periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro** – Rio de Janeiro, Quartet, 2015.

ALVARENGA, Marcia Soares; JUNIOR, Glauce Batista. **Trabalho e Educação para jovens pobres**: uma cartografia sobre o PROJOVEM urbano no leste fluminense. Bol. geogr., Maringá, v. 34, n. 3, p. 97-110, 2016

ARAÚJO, Mairce; et al. Na reconstrução da memória escolar: pistas para a formação docente. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Uberlândia, 2006, p. 2053-2063.

ARAÚJO, Mairce; TAVARES, Maria Tereza Goudard; **Tecendo redes de extensão em São Gonçalo**: a experiência do Vozes da Educação. Interagir: pensando a extensão, Rio de Janeiro, nº16, jan/dez, 2011.

BARRETO, Edila Gômes. **Joaquim de Almeida Lavoura**: o nome que virou lenda e as suas eleições. Monografia de Graduação em História. Faculdade de Formação de Professores, Rio de Janeiro, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BRASIL, 1960 - IBGE https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_br.pdf Acesso: 04 fevereiro 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Legado da Ditadura para a Educação Brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

Decreto de Criação das Escolas Municipais em São Gonçalo. Inspeção Escolar, 2020.

FARIA, Lia; SOUZA, Silvio Souza. **O direito à educação republicana**: memórias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, PORTO; Junho, 2008

FARIA, Lia; SOUZA, Silvio Souza . Os excluídos da ceia republicana – pelo direito à educação. In: Geraldo Tadeu Moreira Monteiro. (Org.). **Estado, Democracia e Direito no Brasil**. Trinta Anos da Constituição Cidadã. 01ed.Rio de Janeiro: Gramma Livraria e Editora, 2018, v. 01.

FIGUEIRÊDO, Haydéé; GONÇALVES, Márcia de Almeida; REZNIK, Luís. **Entre moscas e monstros**: construindo escalas, refletindo sobre história local. In: IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 2000.

FIGUEIREDO, Haydée. TAVARES, Maria Tereza Goudard. Por que o local? In: FIGUEIRÊDO, Haydée FIGUEIRÊDO, Haydéé da Graça Ferreira de (org). **Vozes da Educação: 500** anos de Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, DEPEXT, 2004.

FIGUEIREDO, Haydée. Reconhecendo um velho objeto: o jornal como fonte, o jornal como texto. In: NUNES, Clarice. **Docência e pesquisa em educação**: na visão de Haydée Figueirêdo. Rio de Janeiro: Litteris, 2010.

FLORES, Marilda dos Santos Monteiro das. **A Construção de uma História. Joaquim de Almeida Lavoura, o jornal e a Prefeitura**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História Social. Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ: São Gonçalo, 2008.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo; Castelnovo, Enrico; PONI, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Difel: 1991.

Jornal **O SÃO GONÇALO** 1963-1967. São Gonçalo: Rio de Janeiro, 2021.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. **História da Imprensa no Brasil**, São Paulo: Contexto, 2008

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: HUCITEC, 1994.

NUNES, Clarice. **A reconstrução da memória**: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1987, p. 72-80.

NUNES, Clarice. História da Educação: Espaço do Desejo. Revista **Em aberto**: Contribuições NUNES, Clarice das ciências humanas para a educação: a história. MEC, BRASIL, 1990, vº 9 nº 47

NUNES, Clarice. *O Passado sempre Presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

Prefeitura Municipal de São Gonçalo – PMSG <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/> Acesso: 02 março 2021.

REVEL, Jacques; **Jogos de Escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

REVEL, Jacques. **Micro-história, macro-história**: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. Revista Brasileira de Educação. v.15, n. 45 set/dez/2010.

REZNIK, Luiz. **História local e comunidade**: *o exercício da memória e a construção de identidades*. In. VI Mostra de Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002. http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/hp_hsg_lista_artigos.htm Acesso em: 04 novembro 2021.

REZNIK, Luiz; COSTA, Rafael Navarro; FREIRE; Renato Coelho Barbosa de Luna; MOURA, Rogério Soares de. **Joaquim Lavoura e o Lavourismo**: um estudo das práticas e representações políticas no município de São Gonçalo. Rio de Janeiro: FFP/UERJ, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos da civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, Editora da UNESP, 1998.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. TORRES, Rosane dos Santos.; HEES, Marta das Neves. **A Educação escolar gonçalense no Século XIX**; nas marcas do passado, pistas para a compreensão do presente. In: 15º Congresso de Leitura do Brasil, 2005, Campinas. Caderno de Resumos Campinas: ALB / UNICAMP, 2005.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Percursos e movimentos: dez anos do Vozes da Educação em São Gonçalo. In: ARAUJO, Mairce (orgs). **Vozes da Educação**: memórias, histórias e formação de professores. Petrópolis: DP et Alii, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

TOLEDO, C zar Alencar Arnaud; JUNIOR, Oriomar Skalinski. **A Imprensa Periódica como fonte para a história da educa o**: teoria e método. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.48, p. 255-268 Dez.2012.

TOLEDO, C zar Alencar Arnaud; PASQUINI, Adriana Salvaterra. **Historiografia da Educa o**: a imprensa enquanto fonte de investiga o. Interfaces Científicas - Educa o, Aracaju. v.2. n.3, 2014.

XAVIER, Lib nia Nacif. **O debate em torno da nacionaliza o do ensino na Era Vargas**. Revista do Centro de Educa o, Edi o 2005 – vol.30 – n  02. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a7.htm> Acesso: 17 março 2020.

XAVIER, Lib nia Nacif. História da educa o e história local. In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo.; ALVES, Claudia.; GONDRA, José Gonçalves.; XAVIER, Lib nia Nacif.; BONATO, Nailda Marinho da Costa (orgs). **História da Educa o**: desafios teóricos e empíricos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

XAVIER, Libânio Nacif. Oscila es do público e do privado na história da educa o brasileira. Revista Brasileira de História da Educa o, 3(1 [5]), 233-251, 2012

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. **História da educa o, fontes e a imprensa**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 60–71, 2012. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639806>. Acesso em: 9 dez 2020.

CORPOREIDADES NEGRAS: IMPACTOS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Lara Holmes de Rezende Serrano

Introdução

Pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é se debruçar de forma histórica e conceitual sobre os processos formativos e as desigualdades sociais. Segundo o parecer CNE/CEB, “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita como bens sociais, na escola ou fora dela [...]” (CNE /CEB, p. 5, 2000). Compreender esse ponto inicial, é pensar em formas de se fazer a política, e entender que em algum momento o próprio Estado falhou com uma parte da população, visto que, na Constituição de 1988, em seu art. 205, diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (CF, 1988). Portanto, partir de uma compreensão histórica, focando em nossa formação enquanto país, e como as políticas de reparação ainda funcionam, é fundamental.

Como ponto de partida dessa dissertação, tenho como objetivo em caracterizar a EJA, como uma modalidade de direito, pensando os sujeitos que ocupam esses espaços como forma de pertencimento, de que são seres múltiplos, com particularidades e cada um com suas histórias, ou seja, é valorizar a diversidade que está frequentemente imposta em todas as modalidades da educação.

Segundo Silva (2020), a diversidade desses sujeitos acaba se tornando um desafio para quem está participando dessa caminhada, como a própria escola e seus educadores, portanto “se torna difícil conduzir o percurso pedagógico diante dessa heterogeneidade. Nesse sentido, cabe compreender os sujeitos além da escola, estabelecendo relações com o trabalho, por exemplo” (SILVA, 2020, p. 33).

Uma questão que indaga para pensar os sujeitos trabalhadores está no livro de Miguel Arroyo (2019), intitulado “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa”, que tem como foco a caracterização desses sujeitos enquanto trabalhadores, da importância de pensar formas de garantir seus direitos à educação. Para isso, refletir sobre o currículo é importante para que não ocorra uma evasão ou um esvaziamento na modalidade, para tal fim, o autor questiona: “que consequências para um projeto político-pedagógico de educação de jovens-adultos e até de crianças e de adolescentes traz reconhecê-los como trabalhadores?” (ARROYO, 2019, p. 45).

Leite e Gazoli (2013) dizem que quando pensamos sobre a Educação de Jovens e Adultos, debruçamos sobre questões sociais, históricas e políticas, pontos necessários para a realização de uma coerente discussão sobre tão peculiar modalidade da educação básica. A EJA é apenas o reflexo de algumas questões, como pessoas de baixa renda e em sua maioria negras, pessoas que tiveram direito negado ao estudo e agora buscam superar suas dificuldades escolares. É nessa perspectiva que venho me inquietando e desejando pesquisar sobre políticas de educação, principalmente quando se trata de políticas e programas de combate às desigualdades raciais no Brasil.

Pensar as corporeidades negras e a eja

Acredito que fortalecer temas como a EJA e as corporeidades negras sejam de extrema importância para afirmar os processos democráticos em nossa sociedade. Para isso, busco alguns autores e autoras que possam ajudar na perspectiva do pensar essa modalidade sendo um direito para todos que não concluíram seus estudos no tempo construído como certo.

Considero que para pensar o educar de forma diversificada, com suas questões históricas, sociais e políticas tão particulares, olhando esses alunos como sujeitos históricos e marcados em sua maioria por pessoas negras, trago a Nilma Gomes para uma pedagogia da diversidade através dos saberes emancipatórios e, quais sabedorias ancestrais o Movimento Negro vem nos ensinar. Abdias Nascimento com seu aporte histórico, me faz pensar em como o racismo surge no Brasil e como é refletido de forma cruel até os dias de hoje, entre outros autores que me inspiram até hoje, como o Silvio Almeida e Joana Célia Passos.

Querendo fazer parte dessa e de outras lutas contra a opressão, acredito que é a partir dessas questões atuais que podemos fazer uma reflexão histórica de como esses acontecimentos geraram o que vivemos hoje.

Como professora, através de uma educação antirracista, é um passo de conscientização dos próprios alunos e da própria escola, no sentido de rever alguns lugares de pertencimento e de direitos.

Considerando alguns problemas que repercutem em nossa sociedade sobre as minorias, vejo o racismo como um dos principais responsáveis sobre a grande desigualdade em nosso país. Temos o Brasil como o último país do ocidente a pensar em abolição, nossa formação social foi construída sobre a escravidão. O racismo está presente a todo o momento no cotidiano, principalmente nas formas de poder sobre a grande massa da população (como exemplo, o futebol, escolas de samba, mídia...). Com um país que tem sua estrutura baseada no racismo, como isso acaba refletindo nas escolas? É importante analisar questões que ocorreram na história e por quem elas são contadas, na ideia de ouvir a voz do colonizado ou do colonizador?

Para tentar responder essas questões é necessário analisar os fatores históricos que levaram a ter essa predominância, como o negro está inserido em um contexto social excludente, violento e segregador e, quais seriam os desafios de políticas públicas de reparação e, ao mesmo tempo, questionar como o Estado atuou e atua na construção do racismo como prática social.

Segundo Ribeiro (2019, p. 9), “o primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências”. Por isso, esse debate não deixa dúvidas sobre o fato de que somos um país construído sobre as bases de um sistema escravocrata, e deste modo, qualquer debate sociopolítico acerca da sociedade brasileira necessita incluir o recorte racial. Por conseguinte, pensar em toda essa estrutura da sociedade sobre as relações de raça será o primeiro ponto. Para Almeida (2019, p.28):

A raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo da morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea.

A separação por raças como uma forma de dominação foi criada pelo racismo científico e por teorias racialistas para e pelo próprio colonialismo; seus interesses econômicos com vistas à justificação da mão de obra escrava. A desumanização dos corpos negros, do século XVI durante o racismo religioso, até o século XIX, época do positivismo, muitos argumentos políticos, sociais e científicos sobre inferiorização dos negros foram criados, defendidos e sustentados em sociedades europeias, e, com isso, surgia uma visão poligenista e eugenista da humanidade, que segundo Carone (2020, p. 14) “condenava o cruzamento inter-racial que teria como consequências a perda da pureza da raça branca e superior e a produção de seres inférteis e incapazes – os sem raça – que viriam a comprometer o potencial civilizatório de nosso povo”.

Com toda essa questão que rodeia nossa sociedade, é importante analisar os desafios que podem ser encontrados na educação e no ambiente educacional como um todo. São questões que precisam de uma atenção, e para isso, compreender o papel do Movimento Negro no Brasil e seu impacto no âmbito educacional, torna-se necessário para melhor compreensão. O Movimento foi essencial não apenas ao acesso à educação, mas o direito à uma educação antirracista que consiga abordar todas as diferenças que um ambiente educacional deveria apresentar, pois como nos apresenta Nilma Lino Gomes (2019, p. 21):

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante .

Quando o Movimento Negro vem ressignificando e politizando as relações de raça, ele “desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos” (GOMES, 2019) e traz à tona a necessidade de discutir tanto o problema como suas soluções sob uma ótica das necessidades do povo negro, e das soluções propostas por ele.

Ainda segundo Nilma Lino Gomes (2019), pensar a escola pública é resgatar a luta popular pelo direito à educação, fazendo parte, assim, de um processo de emancipação social. Ou seja, é pensar em uma escola que trabalhe a pedagogia da diversidade, que é uma educação pautada nas questões raciais, de gênero, de culturas e idade. E quando falamos sobre essa diversidade, é quando resgatamos a “ação dos movimentos sociais de educação popular e a participação de Paulo Freire” (GOMES, 2019, p. 134).

Analisando o contexto histórico temos que “os negros sofreram por muito tempo uma verdadeira segregação racial ao redor do mundo baseada numa infundada pressuposição de que a raça negra seria inferior à branca” (AGUIAR, 2012). Com isso, tudo que se reflete a partir dessas questões é de desigualdades e injustiças. É um passado com marcas que carregadas até hoje e que muitos ainda se negam a reconhecer, sendo contra as políticas de cotas como se estas se apresentassem como um favor ou privilégio para a população negra. Porém, assim como a exclusão é feita de maneira histórica e institucional, assim também deve ser a inclusão, a dificuldade de acesso é algo que deve ser reparado, visto que o mercado de trabalho e os acessos às universidades ainda são desiguais.

Visando aprofundar o conhecimento sobre esse assunto, essa pesquisa tem a intenção de abordar questões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando entender a predominância de negros nessa modalidade da educação e, como a educação física poderá participar de forma positiva nesse processo de construção dessa visão do corpo

negro como potência e, não sendo visto como um corpo marginalizado e estigmatizado. Sendo a educação um direito de todos, torna-se necessário promover a melhoria nesses processos de luta a favor da educação, em especial a de Jovens e Adultos, pois a história da EJA não é apenas resultado de exclusão, mas também se reflete de um direito que foi negado durante a infância desse alunado.

Esta pesquisa poderá contribuir em vários aspectos, como científico, pedagógico e principalmente na parte social, podendo ajudar a impactar o Estado perante as políticas públicas etnicorraciais para a educação básica, incluindo a vida adulta. Para Passos (2012), as desigualdades sobre a experiência social da população negra têm sido denunciadas há anos pelo Movimento Negro, pelos pesquisadores da temática etnicorracial e também pelas análises do âmbito de órgãos governamentais no Brasil. Através disso, desses movimentos sociais podemos obter um comprometimento do projeto de construção de um país democrático e com oportunidade para todos. Para que isso seja possível, acredito em um trabalho que tenha a colaboração entre as escolas e o Estado na perspectiva de fomentar discussões sobre essa temática, problematizando essas questões através de pesquisas, de debates nas escolas, no âmbito governamental e nos espaços públicos e privados.

Nossa sociedade ainda reflete esse preconceito em larga escala, é uma mentalidade que atinge a população negra de forma estrondosa a ponto de a desigualdade ocorrer em todos os ambientes sociais. O Conselho Nacional de Educação (CNE) convicto das desigualdades e discriminações que atingem a população negra até os dias atuais, interpretou as determinações da Lei 10.639/2003 que introduziu na Lei 9394 /1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana (SILVA, 2007).

É necessário fazer uma abordagem histórica conceitual, analisar os motivos desse abandono escolar e o porquê desses estudantes buscarem a EJA como forma de continuar seus estudos, os quais foram interrompidos em algum momento da infância ou juventude. Como as aulas de educação física podem ser importantes para a desconstrução da negação desse corpo através de atividades com ênfase na cultura corporal. Como a educação física pode atuar e ajudar nessas questões, através da realização de práticas corporais e debates, buscando entender como esse corpo negro é visto e, como desconstruir e entender situações de desigualdade, que são predominantes em nossa sociedade. Para isso, pretendo realizar a pesquisa indo a campo em um centro de referência da EJA, como forma de colaborar e fortalecer as questões dessa modalidade e da EF.

Impacto da COVID-19 no desenvolvimento da pesquisa

Este trabalho vem sendo desenvolvido de forma qualitativa, através de pesquisa bibliográfica e acompanhado de uma futura pesquisa de campo, com a ideia de colocar em prática os objetivos da investigação e, entender melhor a realidade na qual esses estudantes estão inseridos. Tenho intenção de fortalecer as políticas públicas do município em que o programa está inserido e seu entorno (São Gonçalo, Niterói, Itaboraí).

Quero dialogar com os sujeitos que estão inseridos nesse processo, principalmente em como o contexto da pandemia pela COVID-19 impacta na vida dessas pessoas, no momento atual em que vivemos, deixando registrados esses acontecimentos. No sentido de que pensar nos efeitos da pandemia nas relações educacionais, é refletir em como essa desigualdade cresceu entre as oportunidades de caminhos para uma educação de qualidade.

Por meio desta metodologia, buscarei pistas que indiquem acontecimentos históricos educacionais e as relações sociais que indicam as interações da EJA com as questões etnicorraciais, assim com o processo educacional que a educação física pode proporcionar.

Pensar quem são esses alunos que são prejudicados em um sistema desigual de ensino, é refletir sobre as consequências que os levaram a serem afetados dessa forma. Problematicar em sala de aula essas questões com os mesmos, é formar pessoas que lutem e entendam, então, seus direitos. São essas indagações de uma percepção maior da realidade ao nosso redor, que Carvalho (2011) vem trazer para a discussão de notar a diversidade, de valorizar a heterogeneidade como forma de ajudar a concretizar diferentes formas de ser e existir. Por isso, refletir as culturas desses alunos, levando em consideração suas histórias para o chão da escola é um ato de uma educação democrática, pois traz para a discussão o fato de não excluir quem são os alunos e suas condições no processo de aprendizado. Ou seja, valorizar uma

[...] proposta curricular que considera as corporeidades e experiências dos seus sujeitos pode ter como referência, discutir, estudar, explorar o que os alunos e alunas trazem diariamente para as escolas – o que significa diálogo entre saberes: práticas pedagógicas e vida fora e dentro da escola (CARVALHO, 2011, p. 49).

Nesse sentido, considerar que a pandemia agravou ainda mais essa desigualdade é levar em consideração que esta aprofundou problemas já existentes. Que as questões apontadas já se faziam presentes, mas a transposição das aulas para o Ensino online, o advento da pandemia, e ausência de um plano de divisão de recursos para esta ocasião aumentou a desigualdade. Por isto, refletir sobre como a educação foi impactada nesse período é importante para que sejam retomados projetos de justiça e de igualdade social na educação, buscando assim, uma educação mais democrática, para que todos tenham acesso de forma igualitária.

Considerações finais

Pensar políticas públicas sendo necessárias ainda em um país que não lida com suas questões históricas de forma séria, torna-se algo prejudicial. No sentido de buscar alternativas para uma transformação histórica, com auxílios e alternativas para que a evasão escolar desses sujeitos não ocorra. Para tal fim, pensar em uma mudança, é criar objetivos de exterminar as desigualdades no Brasil de forma que todos os cidadãos e cidadãs tenham acesso iguais e de qualidade, aos mesmos direitos.

Quando pensamos ainda sobre as possibilidades de fazer essa intervenção no âmbito escolar, é possível que a Lei nº 10.639/2003 consiga um diálogo possível com a escola como um todo. Ou seja,

A obrigatoriedade da temática História e Cultura afrobrasileira, busca remodelar a construção/reconstrução da valorização das identidades marginalizadas, reconhecendo as múltiplas culturas existentes, sobretudo a negra. A valorização no ambiente cotidiano educacional da identidade negra e sua incorporação em currículos e práticas educacionais são os objetivos da referida legislação (CORENZA, 2020, p. 149).

Pensar nessa lei, é pensar em formas que podemos dialogar com diversas disciplinas escolares, como a Educação Física abordando jogos africanos e a capoeira, por exemplo. Na disciplina de artes abordando a arte afro-brasileira, como os artesanatos, esculturas

e pinturas. Esses dois exemplos são formas de afirmação da importância de todos que compõem o chão da escola, participem desse processo, não só a disciplina de história, mas que busquemos diversas alternativas para melhor compreensão e consciência na luta do povo negro em nosso país.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a.

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Editora da UFF/FAPERJ, 2011.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida. **Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

CORENZA, Janaína. Relações raciais e os estudantes da EJA: Desdobrando a lei nº 10.639 /2003. In: SILVA, Jaqueline. **Formação de professores na educação de jovens e adultos: temas em debate**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

GOMES, Nilma. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2017.

IBGE: **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 2020.

LEITE, Sérgio; GAZOLI, Daniela. Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos - EJA**. 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013, v. 1, p. 7-232.

PASSOS, Joana. Célia. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. **EJA em debate**. Florianópolis, v. 1, p. 137-150, 2012.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Jaqueline. Sujeitos da educação de jovens e adultos: quem são estes atualmente? In: SILVA, Jaqueline (Org.). **Formação de professores na educação de jovens e adultos: temas em debate**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre /RS, **Educação**, ano XXX, n.3(63), p. 489-506. Set. /dez, 2007

O QUE MOVEU E MOVE UM PROJETO TEATRAL NA E. M. PAULO FREIRE, EM NITERÓI?

Líbia Busquet

Um começo de conversa

Para ser educativa, a arte precisa ser arte e não arte educativa.

Sonia Kramer

Seguindo o que afirma Kramer (1993), propusemos no projeto trazido neste texto, compartilhar a arte teatral por ela mesma, fazendo desta matéria viva, sem nos preocuparmos em ensinar nada. Para Koudela (2013) uma das formas de considerar o problema do Teatro-Educação faz referência ao teatro propriamente dito, como elemento de educação. Considerando que o teatro antes de qualquer coisa é considerado uma arte, porém, é uma arte que está associada à história do ser humano e à história da comunicação humana, posto que se configure como uma arte híbrida que envolve em si literatura e encenação. É uma arte realizada em grupo, onde segundo Spolin (1963) o sentido de processo é compreendido, e se entende a história como resíduo do processo, o resultado é ação dramática. E no sentido de ação dramática percebemos o teatro presente desde a antiguidade clássica, atravessando diversos períodos da história, até chegar aos dias de hoje.

Vivemos numa sociedade com inúmeros avanços da tecnologia, mas o teatro e seu fazer não perderam o seu encantamento e, por isso, continua concretizando de modo único o aprendizado, seja ele de ordem informativa ou cultural. O teatro também pode ser compreendido como um instrumento que possibilita ao ser humano ser resgatado de um estado cultural por vezes considerado linear, fazendo com que ele se aventure em um estado mais complexo, profundo, inovador e estimulante. Segundo nos mostra Koudela (2013), a concepção predominante em Teatro-Educação vê o estudante como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam em um ambiente aberto à experiência.

Já há algum tempo temos visto sendo travado um debate sobre a contribuição do ensino da arte de representar, onde se discute e reflete a respeito do processo de ensino aprendizagem em relação ao fazer teatral em nossas escolas de educação básica.

O teatro ocorre no palco apenas? Ou pode acontecer em outros ambientes, como o escolar? Quais as contribuições do mesmo para a formação de nossos estudantes? Como pode essa arte influenciar a atuação dos professores? Quais as dificuldades encontradas no ambiente escolar para a prática teatral? Esses e outros questionamentos, que vemos sendo constantemente levantados, foram discutidos ao longo da elaboração do projeto “Teatro e Escola: Resgatando Histórias e Conversas na EMPF”.

Diante da realidade dos grupos de aceleração da aprendizagem da E.M. Paulo Freire em Niterói, onde alunos estão agrupados com o objetivo de corrigir a defasagem escolar em que se encontram, levando em consideração a correção de fluxo, buscamos propor o fazer teatral a estes grupos, com a proposta do projeto instituinte “Teatro e Escola: Resgatando Histórias e Conversas na EMPF”.

Os grupos de aceleração da aprendizagem tinham inúmeras dificuldades, então, trazendo uma conversa com Soares (2010) vimos que, para educação plena do indivíduo, que leva em consideração o ser humano como um todo, articulado física, mental, emocional, política e espiritualmente, a equipe da unidade precisava se debruçar sobre as questões pedagógicas e de vida que envolviam os grupos de aceleração. Surgiu então a proposta do nosso projeto instituinte, que atenderia a um universo de 120 alunos das classes de aceleração da Escola Municipal Paulo Freire, da rede pública municipal de educação do município de Niterói, Rio de Janeiro.

Das questões que nos atravessavam

Como eram, poderiam ou deveriam ser organizados os encontros em que se trabalhavam as técnicas teatrais com estudantes? Se nas atividades de improvisação teatral um estudante é levado a contracenar com outro sem que tenham um texto prévio, esses atores do processo podem desenvolver a capacidade de entender e atender, de maneira adequada, a todas as intenções, estímulos ou provocações que vão se revelando dentro dos jogos de cena vivenciados?

Qual poderia ser a influência das atividades teatrais no processo de aprendizagem dos estudantes nas demais áreas do conhecimento? Seriam perceptíveis as mudanças nos estudantes e apresentadas durante o fazer teatral, em seus grupos de referência originais? Quais as influências da atividade teatral no ambiente escolar e no desenvolvimento da leitura e escrita dos discentes? Que tipo de contribuição esse fazer teatral levaria aos meios sociais em que os estudantes estavam inseridos, além dos muros e do chão da escola? E mais questões emergiram.

E quanto ao público que se formaria na escola? Quais seriam os impactos percebidos pelos docentes e discentes naqueles que os assistiriam? E em sala de aula, como ou quando podem ser considerados como público os alunos de uma mesma turma ou de outras da escola? O que se permitiria exercitar na condição de ser público, experimentando novas sensações ao assistir uma peça ou esquete, e não somente atuando em determinadas cenas?

O projeto “Teatro e Escola: Resgatando Histórias e Conversas na EMPF” nos lançava o desafio de apresentar uma proposta pedagógica que fosse alternativa e que despertasse o interesse dos estudantes das nossas classes de aceleração, fazendo frente ao ensino tradicional de leitura. E pensando ainda em diminuir a distância que percebíamos existir entre os estudantes desses grupos de referência e o hábito da leitura, inserimos diversas atividades como leitura de roda, encontros na biblioteca escolar, murais de poesias, entre outras. Lembrando que nossa proposta foi pautada no entendimento de que trabalhar com leitura é muito mais que ensinar a decifrar códigos linguísticos. Assim sendo, as atividades que propusemos no projeto procuravam uma das formas mais produtivas de apreensão dos códigos e dos procedimentos, que estão envolvidos na linguagem teatral, é experimentá-los na prática. (FERREIRA, 2012), unindo ainda atividades lúdicas, jogos teatrais, reescrita de pequenos textos, apresentação de produções dos grupos a outros estudantes da unidade de ensino.

Por que propusemos o projeto?

Hoje compreendemos que o teatro na escola é peça fundamental para formação humana dos atores envolvidos com o mesmo e a sua prática, onde o professor se coloca

como pesquisador e coautor nas atividades realizadas por ele nos grupos em que atua, levando a perceber que também “nesse sentido ensinar não é transferir conhecimentos [...] nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p.23). Portanto, o profissional voluntário ao se apropriar das técnicas teatrais em suas aulas, estaria aberto durante o projeto às interferências e colocações de seu público-alvo, estabelecendo assim uma conversa constante com ele.

Considerando o contexto do ambiente escolar e, ainda nesta perspectiva, o ensino e aprendizagem da arte teatral, esta poderia tanto colaborar para o conhecimento artístico como possibilitar diversão, autoconhecimento, exercitar criatividade e ampliar o horizonte cultural. O teatro, como já dito, se fez presente desde a antiguidade, passando pelos períodos das descobertas dos continentes, pelas missões de catequese, que se utilizavam do teatro para difundir suas crenças, até chegar aos nossos dias, onde está inserido em diversos locais, dentre eles a escola, onde hoje interage com outras áreas do conhecimento.

O fazer teatral, na perspectiva da educação é um momento em que se pode desenvolver esse pensamento nos estudantes, pois, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, p. 15), “a educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação”. Oferecer aos estudantes a educação pela arte, desenvolvendo o lado artístico por meio do teatro, era um dos caminhos desejados com a proposta de realização do projeto. E, por compreender a arte teatral como potencializadora da percepção através da emoção, o referido projeto justificava-se ainda pelo anseio de revitalizar os grupos de aceleração da aprendizagem, através das práticas propostas.

A realização do projeto justificava-se também pelo fato de que as ações propostas: promoveriam a integração entre diferentes áreas do conhecimento, em especial, Arte (música, teatro, dança), Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Literatura; dialogariam com outros projetos da unidade de ensino, como os de promoção da leitura desenvolvidos pelos profissionais do primeiro e segundo ciclos e o TOSCO (projeto implementado pela Fundação Municipal de Educação de Niterói nas escolas da rede e que discutia a questão do uso de drogas por adolescentes); nossas ações seriam empreendedoras e cooperadoras, na medida em que promoveriam o desenvolvimento humano integral e o espírito cooperativo entre os sujeitos envolvidos nas atividades propostas; possibilitariam a capacitação e o aperfeiçoamento técnico no que diz respeito à expressão corporal e técnicas de voz, habilidades que maximizariam o potencial expressivo dos sujeitos envolvidos, para crescimento na sua atuação como estudantes/atores; permitiriam o desenvolvimento cultural e artístico.

A Escola Municipal Paulo Freire, sempre preocupada com sua participação na construção social e, portanto, consciente do papel importante que a escola exerce sobre essa construção, vem vencendo suas limitações e buscando em um processo gradativo atualizar-se para que seus estudantes possam responder com maior efetividade a realidade, por vezes adversa.

Quais as bases teóricas com as quais conversamos durante o projeto?

A presença do teatro (artes) nas escolas como componente curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos nas principais sociedades ocidentais, deu-se com o processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico, ao longo do século XX. Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, o ensino da arte passou a ser obrigatório e legalmente introduzido no currículo escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que se refere à disciplina arte, dedica-se à orientação do trabalho com várias linguagens da arte na escola, considerando o nível de desenvolvimento de cada criança, ressaltando a possibilidade da expressão de si mesmo e do exercício da sociabilização, através de atividades coletivas por meio do teatro: “Em contato com essas produções, artísticas, o aluno do ensino fundamental pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensoriais, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética” (BRASIL, 2000, p. 114).

Podemos compreender, então, que o fazer teatral na escola pode ser apontado como tendo por objetivo fazer o estudante compreender que pode sair de uma situação em que esteja desestimulado, passando a se conduzir a novas possibilidades que se abrem em sua mente e em sua visão sobre a vida, resgatando assim no indivíduo crítica apurada, visão analítica e sistêmica do mundo em que está inserido. Permitindo ao estudante evoluir em vários níveis: na socialização, criatividade, leitura, escrita, reescrita, coordenação, memorização, aumento de vocabulário etc. Além dos PCNs nos pautamos em diversos autores e dramaturgos como Augusto Boal, Paulo Freire, Viola Spolin, Stanislavski, Ingrid Koudela, entre outros.

Nossos modos de atuar e os fazeres

Um artista não constrói seu papel com a primeira coisa que lhe está a mão. [...] Para tecer a alma da pessoa que vai retratar, utiliza emoções que lhe são mais caras do que as suas sensações quotidianas.

Constantin Stanislavski

O diretor e teórico teatral Stanislavski (1986) fala em sua obra, a respeito da forma pela qual o ator deve reaprender as ações que aprendeu no seu cotidiano, para possibilitar construir outra “natureza corporal”. Conversamos também naquele projeto com o autor e seu modo de buscar a preparação do ator. Stanislavski (1986) coloca que nossos atos, até os considerados simples no dia a dia são desligados no palco e isso porque se faz necessário auto reeducação para poder no palco olhar, ver, escutar, falar e ouvir.

Segundo Hernández (2000), o ensino da arte traz experiências significativas através de projetos de trabalho. E para tanto, o processo de implantação de um projeto com o fazer teatral na escola de educação básica deve buscar em primeiro lugar um rápido processo de incentivo e quebra das resistências por parte dos estudantes/atores, através de cartazes de divulgação e conversas em sala com os grupos de referência que farão parte do público-alvo, a fim de que se incentive a participação dos estudantes dos referidos grupos no projeto.

Ao terminar o processo de divulgação e incentivo, que envolveu toda a escola, foi organizada uma conversa, que teve como objetivo expor os pontos positivos de se fazer teatro, e de se estar participando de um projeto que desenvolva o fazer teatral, tornando assim mais atrativa a adesão por parte dos estudantes.

Uma conversa sobre o projeto

Realizamos uma reunião por trimestre com os responsáveis para explicar como os estudantes chegaram e ou estavam no projeto. Os estudantes não foram selecionados, pois

os que se interessaram e estiveram mais motivados a participar do projeto por atitude própria foram integrados a este. Mas o propósito do projeto não englobava apenas aqueles estudantes das classes de aceleração, estando aberto a outros que se mostrassem muito interessados, devendo apenas ser observado o limite total de 120 participantes, organizados em quatro grupos.

Assim foram realizadas intervenções teatrais no decorrer do ano, procurando sempre integração do projeto com os temas e outros projetos desenvolvidos na escola. Cada uma das produções dos estudantes/atores aconteceu ao final de cada trimestre escolar e/ou no decorrer do processo, e tiveram o objetivo social de também aproximar a comunidade, buscando participação de responsáveis como público para as produções desenvolvidas.

Os estudantes tiveram livre disposição para argumentar, explorar e caracterizar as peças, bem como o direito de veto a uma obra que fosse por eles considerada não a melhor opção para o momento. O respeito e a cooperação foram mútuos entre todos os envolvidos. A responsabilidade por adereços, figurinos e ou elementos cênicos seriam dos estudantes/atores em parceria com a profissional responsável pela realização do projeto e, quando solicitado e sendo possível, a instituição colaborava com certa parte.

Ocorreram oficinas semanais e atividades para o desenvolvimento da expressão oral e corporal e desinibição, com a profissional responsável ou outros convidados e igualmente voluntários. Conversas com convidados sobre questões relacionadas à arte e fazer teatral. Pesquisa e leitura de textos teatrais. Seleção de textos teatrais adequados ao grupo para criação de esquetes e encenação, que estavam sob a responsabilidade da profissional voluntária. Apresentação de ensaios e peças.

O meio considerado no projeto como pertinente para que se concretize o fazer teatral, foi utilizar o “jogo dramático e/ou teatral”, pois através dele pode-se considerar possível construir e reconstruir conceitos, a partir das relações da educadora e dos estudantes/atores com o mundo a sua volta. O projeto foi desenvolvido ao longo de três trimestres, semanalmente, através de atividades práticas, em que os envolvidos não apenas ministravam as oficinas, como também participavam ativamente nos “jogos dramáticos e/ou teatrais”.

O projeto propôs realizar registros fotográficos, trabalhos escritos, coleta e registro das informações, que se deram pela observação e participação direta nas atividades, no fazer diário das oficinas. Tal variedade permitiria absorver a riqueza de todas as informações que a utilização de um só instrumento não ofereceria, principalmente porque os significados são revelados de várias maneiras, como verbal e não verbal, ação e não ação.

Dos exercícios e jogos do projeto

“[...] em teatro, qualquer quebra desentorpece”

Augusto Boal

No início das oficinas, pensando no desentorpecer pela arte que propõe Boal (1991), foi feita pela educadora mediadora uma conversa para explicação sobre como se daria o processo em cada jogo dramático e/ou teatral nos encontros, bem como a apresentação das regras de cada jogo, para que os estudantes pudessem compreender com mais clareza as atividades teatrais propostas e suas implicações.

Alguns dos jogos e atividades trabalhados durante oficinas do projeto:

- » **Jogo da pergunta (Raciocínio rápido).** Um exemplo: dois times. Duas filas de atores, uma de frente para a outra, um jogo onde só vale responder perguntas na interrogativa (exemplo: quando, como, onde, por que), se responder na intenção afirmativa perde, e pontua o time adversário.
- » **Andar aleatoriamente ocupando toda a dimensão do espaço,** evitando o contato entre os estudantes participantes dos grupos, mediados pelas palmas da voluntária, que imprimiria diversos ritmos e sequências destes.
- » **Espelho Corporal.** Em dupla/frente a frente, um comanda moderadamente, os movimentos em espaços (livre) e a perpassar os três níveis: alto, médio e baixo, enquanto o outro participante, que recebe o comando, reflete em movimentos (imita seus gestos). No decorrer da ação, muda-se de comando e/ou de duplas. O facilitador observa o grupo/as duplas após esclarecer regras e supostas dúvidas ou de evidenciar níveis de movimentos/tempo etc.
- » **Leitura em voz alta de trechos de textos teatrais e de outros gêneros literários;** exercícios de respiração; SI FU XI PA (saltar em cada sílaba e expirar totalmente na última) e cantar pequenas músicas.
- » **Apresentação de várias cenas em que os estudantes aplicaram a técnica do Teatro Fórum do Teatro do Oprimido,** na tentativa de lidar com situações de opressão, onde um ator pediria para substituir o oprimido e modificar o desfecho.

O tempo de duração do projeto

O projeto “Teatro e Escola: Resgatando Histórias e Conversas na EMPF” ocorreu imediatamente após sua aprovação e liberação pela Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologias (SMECT), durante o período letivo de 2017. Público-alvo: prioritariamente estudantes das classes de aceleração, podendo abrir a outros grupos. Número de estudantes atendidos: aproximadamente 120 (do 7º ao 9º ano). Início do Projeto: maio de 2017, encerramento em dezembro daquele ano. Turno em que as atividades foram realizadas: tarde, com um encontro semanal de três horas no que era o contraturno dos estudantes. O foco do projeto, muito mais que nas produções finais, estaria nos encontros e seus fazeres teatrais semanais.

Possíveis conclusões transitórias

[...] do ponto de vista do espectador, os efeitos obtidos de identificação ou distanciamento podem ser escalonados ao longo de um eixo que vai da adesão emocional total à simpatia intelectual, acreditando-se que o prazer deve presidir a todas as reações.

Augusto Boal

Os espectadores do projeto foram os próprios estudantes, das oficinas e da escola, então, puderam sentir o prazer em se deixarem afetar pelas cenas produzidas. Diante disso, ainda conversando com Boal (1991), consideramos que mais do que espectadores foram “espect.-atores”, numa proposta artístico pedagógica em que a atuação, a discussão e a transformação do público e atores se deu pela ação das cenas apresentadas. Portanto, todos foram participantes ativos da ação representada nas cenas, transformando o espectador em “espect.-ator”. E, a partir disso, os “espect.-atores”, tanto atores como plateia, exercitaram o pensamento, o corpo e a voz, sentindo emoções diversas que atravessavam todo espetáculo ou cena propostos.

Partindo deste quadro e após a conclusão e avaliação de todo processo, a escola se organizou e no ano de 2018 um núcleo de fazer teatral foi formado na unidade escolar. Neste núcleo, iniciado no segundo trimestre letivo daquele ano, a educadora Mery Cardoso deu continuidade a atividades envolvendo o fazer teatral na escola. Foram mantidos encontros semanais com os participantes do ano de 2017, agregando novos participantes, sempre com a perspectiva de que o interesse é fator preponderante para formar o grupo das oficinas. Os estudantes atores tiveram um aprofundamento do trabalho, com a proposta de montagem de um pequeno espetáculo ao final daquele ano letivo.

No ano de 2019, a diretora geral da unidade de ensino, autora deste texto, e cuja pesquisa se dá com o teatro atravessado pela educação, formou um grupo teatral para alunos do oitavo e nono ano. Este grupo se reuniu às quartas-feiras no turno da manhã no auditório da escola e conquistou o primeiro lugar na mostra de talentos da rede municipal, na categoria destinada a faixa etária dos estudantes atores naquele ano. Com a pandemia não foi possível dar continuidade em 2020 e 2021. Voltando ao projeto “Teatro e Escola: Resgatando Histórias e Conversas na EMPF”, também ocorreram conversas e exercícios baseados em técnicas pertencentes ao Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal. E como nos afirma Boal (1996), transformar o espectador, ser passivo e depositário, em protagonista; nunca se contentar em refletir sobre o passado, mas preparar-se para o futuro. Estendemos ao estudante/ator tais desafios lançados por Boal, esperando envolver também ao espectador, em sua maioria, público de nossa unidade escolar.

Pretendemos retomar futuramente, em novo formato, o fazer teatral na escola, uma vez que os estudantes que atuaram no projeto se formaram e saíram da unidade de ensino em dezembro de 2018 e os do grupo teatral em 2019. E o pontapé inicial será com o projeto “Paulo Freire, história e vida nos 20 anos da EMPF”, pelos vinte anos da fundação da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), o que se dará em 2024, e o qual iniciaremos a pesquisa e projeto em 2022, com nova direção na unidade escolar, uma vez que o atual mandato se encerra em dezembro do corrente ano. A ver o que virá, sempre movidos pelo esperarçar!

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo**: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN: Arte** (Educação Fundamental – quinta à oitava série). Brasília, DF, 1998.

BRASIL **Parâmetros Curriculares Nacionais**.. Brasília, DF, 2000.

FERREIRA, Thais; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e Dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

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

HÉRNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, Carmela. **Pedagogia teatral, uma poética do efêmero: o encontro do teatro na escola pública**. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. São Paulo: Perspectiva, 1979. STANISLAVSKY, Constantin. **A preparação do ator**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIAS DE EDUCADORES SOCIAIS ATUANTES NO COMPLEXO DO SALGUEIRO.

Lucas Salgueiro Lopes

Introdução

A presente pesquisa¹ – ainda em desenvolvimento – tem como objetivo investigar as possíveis representações sociais de violências a partir dos educadores sociais do Instituto Impacto, projeto social presente no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ. Fundamentado a partir de trabalho de campo iniciado em junho de 2021, a pesquisa tem como propósito a apreensão das representações sociais de violências compartilhadas pelos educadores desse espaço não escolar, dedicando-se a entender como essas representações, possivelmente sociais, influenciam nas práticas socioeducativas oferecidas a esse grupo social.

Denise Jodelet (2001) afirmara que as representações sociais, conforme preconizado por Serge Moscovici (2015), tratavam-se de fenômenos complexos, sempre ativos e agindo na vida social; de maneira simplificada, a autora define as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Essas representações são alcançadas através de pensamentos dos indivíduos (sem serem, contudo, representações individuais) levando em conta tanto aspectos históricos como vivências contemporâneas. Assim, as representações sociais são conhecimentos práticos com “função sociocognitiva de integração da novidade e de *orientação das comunicações e das condutas*” (SPINK, 1995, p. 86, grifo nosso). Tudo isso nos faz inferir que as representações sociais construídas pelos agentes educadores, não só são influenciadas pelo contexto vivido por esses, como acabam por interferir nas práticas que por eles são oferecidas.

Cabe então compreender o recorte local que a futura pesquisa estará inserida. Localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, o município de São Gonçalo possui, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma população estimada de 1.077.687 pessoas [2018]. Nos índices de educação, São Gonçalo tem taxa de escolarização (de 6 a 14 anos de idade) em 96,7%, posição 72 de 92 municípios do Estado; a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019 coloca São Gonçalo com o quarto pior desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental do estado (nota 4,6) e com o oitavo pior na avaliação dos anos finais do ensino fundamental (nota 3,7). Já no Complexo do Salgueiro², das seis escolas municipais que participaram da avaliação do IDEB para as séries iniciais, cinco apresentaram média ainda mais baixa

1 Cabe destacar que este artigo faz parte da pesquisa referente à futura dissertação de mestrado do autor deste trabalho, ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) em março de 2021, sob orientação do Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira. Uma versão adaptada (e reduzida) deste texto foi apresentada anteriormente, em setembro de 2021, no EDUCERE – Congresso Nacional de Educação.

2 Denominamos aqui como “Complexo do Salgueiro” as favelas dos seguintes bairros do 1º distrito de São Gonçalo-RJ: Salgueiro, Palmeira, Recanto das Acácias, Itaúna, Itaoca e Fazenda dos Mineiros.

do que a de São Gonçalo, tendo apenas um colégio com a média igual ao do restante do município.³

Mas por que explorar as representações sociais de violências desse local? A partir de uma perspectiva mais ampliada da violência, consideramos que diversas situações encontradas corriqueiramente no Salgueiro podem ser vistas como violentas: a pobreza, a desigualdade social, o desemprego, a falta de acesso à educação – e demais serviços essenciais –, etc. Da mesma forma, a violência direta também se faz presente em grandes níveis nesse território, amplamente reconhecido pelo domínio de grupos criminosos e palco de confrontos desses com as forças policiais do Estado. Considerando esses pontos, veem-se as violências como elementos de grande potencial de pesquisa para melhor compreender a realidade social investigada e suas relações com as práticas educativas ofertadas.

Num passo adiante, com as visitas de campo e as entrevistas encerradas, e já possuindo os diários e as respectivas análises acerca de suas representações sociais de violências, têm-se o objetivo de examinar tais resultados da pesquisa sob a ótica da Educação para a Paz (JARES, 2002). Nessa perspectiva, com a inferência de uma educação que sirva como instrumento de combate às violências, analisaremos se essas práticas socioeducativas podem (ou não) ter servido de forma real para empreender tal modelo.

Quanto as justificativas para realizar tal pesquisa, alguns elementos são essenciais para serem destacados. Em primeiro lugar, a escolha por estudar representações sociais se coloca num paradigma bastante atual nos debates teóricos acerca da violência. Segundo Misse (2016), o termo violência se encontra ainda em plena construção de sentido e, dadas tamanhas dificuldades em compreender sua abrangência, esse autor (e outros) preferem tratar a violência como representação social, e não como conceito. Somado a isso, trazendo à tona a Teoria das Representações Sociais, tal como era da intenção de seu precursor, Moscovici, vê-se com maior possibilidade de uma melhor compreensão desse fenômeno, uma abordagem sociopsicológica, tendo em consideração uma análise que levasse em conta tanto o social como o psicológico. Quanto à escolha sobre as representações sociais de violências, trata-se do reconhecimento de tal objeto como elemento de grande potencial de pesquisa para melhor compreender a realidade social brasileira.

Por fim, a preferência pelas práticas não escolares para abordar essa problemática parte da ideia da educação como local de mediação entre o individual e o social, onde se aprendem modelos de convivência, valores morais e culturais, permitindo assim, propiciar transformações sociais. É em diversos espaços marginalizados da nossa sociedade que a educação não escolar vem cumprir as demandas específicas que muitas vezes fogem da alçada do ensino formal. Desse jeito, as práticas em espaços não escolares são voltadas “mais para as demandas ligadas a grupos específicos, com necessidades de socialização, atingidos por situações de vulnerabilidade e de risco social”, podendo, dessa forma, privilegiar uma aprendizagem “mais voltada ao desenvolvimento de atitudes, valores, culturas do que aos processos cognitivos” (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p. 22).

3 Tiveram nota no IDEB abaixo da média do município: a EM João Aires Saldanha (com nota 3,3); a EM Carlos Drummond de Andrade (3,9); a EM Pastor Haroldo Gomes (4,0); a EM Willian Antunes de Souza (4,1); e a EM Marinheiro Marcílio Dias (4,3). Teve média igual ao do restante do município a EM Prof.^a Niurma Goulart Brandão (4,6). Números levantados pelo autor do projeto a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Abordagem teórico-metodológica

Para melhor compreender o conteúdo debatido, alguns referenciais teóricos e metodológicos serão essenciais ao fornecer os conceitos adequados para esse estudo. A primeira delimitação necessária é sobre o próprio campo que essa pesquisa se insere: a Pedagogia Social (PS). No Brasil, ainda que essa seja um “campo em construção” em nosso país, opta-se aqui por entender a PS a partir da linha defendida por Caliman (2011), que, em síntese, defende a perspectiva dessa como campo de fundamentação teórica para a atuação prática do educador social, sendo entendida como uma ciência pertencente às Ciências da Educação, que “se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar” (CALIMAN, 2011, p. 486).

Outro elemento teórico de grande relevância é a delimitação na abordagem das representações sociais. A partir de Moscovici, o conceito de representação social foi introduzido no início da década de 1960 com a publicação de “Psicanálise, sua imagem e seu público” (MOSCOVICI, 1978), onde o psicólogo social rompe com as características hegemônicas desse campo em sua época, se filiando a corrente de pensamento sociopsicológica. Com o desenvolvimento e a diversificação dos estudos das representações sociais nos anos subsequentes, a teoria ganhou alguns desdobramentos, entre elas, a abordagem societal de Willem Doise, que será mais pertinente para a presente pesquisa. Desse modo, a partir de uma perspectiva que dá maior atenção acerca das condições que as representações são produzidas (e por quais locais das sociedades essas circulam), podemos inferir em Doise (cf. 2001) um enfoque em que a posição e a inserção social dos indivíduos e grupos se convertem num determinante primordial das representações que eles produzem.

Sendo mais específico, serão trabalhadas as representações sociais de violências que os indivíduos e grupos a serem investigados produzem. Em relação a uma tipologia da violência, considera-se o mais adequado para servir de “ponto de partida” para essa pesquisa, como citado anteriormente, o modelo proposto por Galtung (1969; 2016), com a violência se dividindo em direta, estrutural e cultural. Além dos três tipos apresentados, uma violência sistêmica, mais ligada ao tempo histórico atual, é de importante destaque: a violência da positividade. Pensada por Byung-Chul Han (2017a; 2017b), a violência da positividade seria a manifestação de violência (praticada de uma pessoa contra ela mesma) dos tempos atuais, de uma sociedade do cansaço que orienta a vida, cada vez mais, para uma superprodução, superdesempenho, entre outros, que acabam favorecendo o desgaste das relações sociais e o cansaço psíquico entre os seus integrantes.

Não obstante, o trabalho não se propõe apenas a identificar as representações sociais de violências, mas, também com grande importância, a mostrar como a Educação (nesse caso específico, a Educação para Paz) pode ou poderia servir como instrumento de combate as violências identificadas. Xesús Jares (2002; 2007), autor que será utilizado como principal referência para os estudos sobre Educação para Paz, parte da compreensão da violência (conforme apresentada por Galtung) para chegar aos estudos sobre a paz. Para o exercício dessa Educação para Paz, propõe-se como modelo de prática (socio)educativa a Pedagogia da Convivência, tal como elaborada pelo mesmo Jares (2008).

Por conclusão, para serem realizadas todas as análises e investigações elencadas até aqui, a metodologia utilizará como instrumento de pesquisa a realização de entrevistas semiestruturadas (cf. DUARTE, 2014; MANZINI, 2012) e a escrita de diários de campo – com base na observação de campo inspirada na fenomenologia de Edmund Husserl

(DEPRAZ, 2011) – relatando as visitas realizadas no Instituto Impacto durante o ano de 2021. Já para analisar o material levantado, buscando as possíveis representações sociais de violências, têm-se a análise retórico-filosófica do discurso, com base em Aristóteles (2015) e desenvolvida por Olivier Reboul (2004) e Tarso Mazzotti (2003) e demonstrada por Ferreira (2012).

Desenvolvimento

Paulo Freire disse certa vez que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Essa transformação “via educação”, na maior parte do tempo, no entanto, foi vista pelo senso comum (e pelas políticas públicas nacionais) considerando apenas o espaço escolar. A própria escola, por consequência, “ganha essa função” recentemente, só passando a ser vista como alternativa para as camadas mais pobres a partir das décadas de 1960 e 1970. Como visto em Charlot (2014, p. 45), é apenas nessa época que a configuração histórica muda e passa a se ver a escola na concepção do desenvolvimento econômico e social, levando países como o Brasil a um esforço para a universalização da escola primária. Assim, camadas que antes não tinham acesso, não só ingressam na escola, como agora vislumbram nessa uma perspectiva de ascensão social.

Como se sabe, porém, esse esforço por maior acesso à educação formal não foi o bastante para gerar, propriamente, uma transformação social em sentido mais amplo. Apesar do maior acesso à escola, principalmente comparado às décadas anteriores, problemas como a alta taxa de evasão escolar (sobretudo nas camadas empobrecidas e nas séries mais avançadas), o atraso escolar e a disparidade existente na qualidade de ensino oferecida por colégios de nível socioeconômico mais alto e mais baixo, ainda são problemas comuns no Brasil. Pensando nessa como uma realidade construída historicamente, Ferreira (2012, p. 50) infere que:

As instituições, criadas ao longo da história para atendimento da camada empobrecida, buscaram realizar o trabalho de inserção dos grupos carentes à sociedade da época ainda que não tivessem como proposta a equidade dos grupos no social, mas sim a sua recolocação no esteio das relações sociais, implantando a cultura do trabalho como o mecanismo mais eficaz para a integração – mesmo que desigual – dos empobrecidos na comunidade.

De que maneira, então, pode ser vislumbrada a transformação social por meio da educação? Um possível ponto de partida é a consideração de que, embora a educação não seja – e nem deva ser – a responsável por resolver todas as mazelas da sociedade, passa, invariavelmente, por ela, qualquer tentativa de transformação social. Dessa forma, valoriza-se seu papel como instrumento de desenvolvimento pessoal e social, ao mesmo tempo em que não lhe direciona o “fardo” de ser o único instrumento de mudança. Por essas que, ao se deparar com a inquietante questão “o que o professor deve fazer em sua sala de aula enquanto a mudança social não vem?”, o mesmo Freire tratou de reiterar que o papel do educador (e da educação) não poderia ser reduzido a algo imutável: ele é social, histórico, não estando ligado à natureza do “ser educador”. Do mesmo jeito, numa sociedade de classes, sem a “transformação” tão benquista aqui, o papel do educador pode ter algumas características específicas: há aqueles que estão a serviço da classe dominante e os que estão a serviço dos dominados (cf. GADOTTI et al., 1995, p. 50). Se podemos “reinventar” o argumento de Freire para prosseguir este projeto, diríamos que, *também*, num dado contexto social e histórico, numa sociedade (ainda de classes) tão violenta e marcada por

desigualdades, há os educadores que seguem reproduzindo as violências e aqueles que estão comprometidos em combatê-la.

Outro aspecto importante que deve ser ressaltado é a necessidade de entender as práticas educativas para além do ambiente escolar. Num primeiro ponto, é importante destacar que tais implicações são reconhecidas, inclusive, legalmente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996), por exemplo, destaca logo em seu artigo primeiro que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, p. 8). No âmbito de formação do educador, podemos destacar ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), tal como 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 (BRASIL, 2015) reafirmando a atuação (e a formação para tal) do pedagogo e do licenciado graduados também para os espaços educativos não escolares e/ou não formais.

Na prática, justifica-se a ampliação da ideia de educação vista a impossibilidade desta escola, tal qual conhecemos hoje, de dar conta de todas as demandas sociais. Se nos centros urbanos a escola já “se desdobra” para conseguir acompanhar todos os anseios que lhe são direcionados, o que dizer da escola nos locais marginalizados da sociedade? Ferreira (2017, p.3) destaca:

A ausência do poder público em áreas empobrecidas e dominadas pelo poder do tráfico agravam a realidade das grandes cidades e regiões metropolitanas [...] Apropriando-se da realidade vivida no campo de trabalho sociopedagógico e do campo teórico da Pedagogia Social, esse profissional [o educador social] contribui nesses espaços para a formação do cidadão das camadas empobrecidas e reconhecimento da (re)existência de seres humanos que possuem necessidades não atendidas.

De forma que Caliman (2011, p. 485) poderia complementar que são nos espaços não escolares, que “em muitos casos a população socialmente excluída, especialmente crianças, adolescentes e jovens, encontra [...] o apoio indispensável para superar as suas condições”. Portanto, pode ser percebido que muitas vezes é a educação não escolar – em projetos sociais, ONGs, etc. – que, especialmente nas regiões mais vulneráveis, atua buscando atenuar as faltas causadas pelas desigualdades sociais e, de certa forma, sanar as demandas de sua população.

Partindo daí, é importante apontar ainda que não é qualquer educação que servirá como meio de enfrentamento às violências e as desigualdades sofridas pelas populações marginalizadas. Uma educação pautada em objetivos tecnicistas, visando à preparação do aluno simplesmente para mão de obra do mercado, não é uma educação transformadora. Dessa maneira, a partir de uma abordagem social e histórica das violências no Brasil, propomos a Educação para Paz (EP) como potencial modelo de ação (socio)educativa para o combate às violências nesse contexto. Desse jeito, entende-se a Educação para Paz como alternativa para um cenário de múltiplas crises encontrado atualmente, com uma violência tão naturalizada em nossos cotidianos, sobretudo, nos mais vulneráveis. Consequentemente, para o exercício dessa Educação para Paz, visa-se apontar a necessidade (e demonstrar a viabilidade) de um modelo de convivência (cf. JARES, 2008) –, pautado em relações interpessoais de “afetividades e hospitalidade”, inferindo que, com essas, a EP pode ser mais bem sucedida em sua tarefa de desenvolver uma “cultura da paz” pautada nos Direitos Humanos e em valores democráticos.

Considerações finais

Considerando tais elementos destacados até aqui, inferimos a relevância dos estudos sobre as violências no atual contexto contemporâneo brasileiro, sobretudo, através de uma abordagem que leve em conta fatores sociais e psicológicos, tendo como base principal a Teoria das Representações Sociais preconizada por Serge Moscovici (1978; 2003). Da mesma forma, destacamos a importância de identificarmos como essas representações (que podem ser sociais ou não) acabam interferindo nas práticas educativas não escolares inseridos num local marcado por diversas expressões de violências.

Como visto no desenvolvimento deste trabalho, tais contextos, marginalizados e vulnerabilizados, muitas vezes tem como principal local para atender as demandas educacionais (mas também emocionais, econômicas, sociais, entre tantas outras) as instituições socioeducativas – inseridas na dita educação não escolar. Dessa forma, este trabalho também destaca a necessidade contemporânea de enxergarmos a educação para “além dos muros” da escola. Feito isso, têm-se, conforme destacado, uma maior possibilidade (e potencialidade) de empreendermos uma Educação para a Paz, que vise ir de combate as violências.

Por fim, cabe ressaltar que este trabalho ainda está em desenvolvimento (com previsão de término até março de 2023), contando aqui apenas com reflexões e hipóteses iniciais – especialmente de natureza teórica – acerca dos seus objetivos. Futuramente, visamos expandir (e publicizar) seus resultados de natureza empírica e analítica em formato de novas apresentações orais e publicações escritas, objetivando contribuir com os estudos sobre a marginalização e as violências, tal como, com os campos das representações sociais e da Pedagogia Social.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de SP, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 mai. 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 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**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 jul. 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CALIMAN, G. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v. 58, pp. 485-503, 2011. Disponível em: < <https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/05/caliman-2011-pedagogia-social-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico]. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DEPRAZ, N. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. In: **Psicologia: Teoria e pesquisa**. Brasília, v. 18, n. 1, jan./abr., pp. 27-35, 2002.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, pp. 213-225, 2004. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FERREIRA, A. V. As relações entre a Pedagogia Social, o ensino formal e os aglomerados subnormais na região metropolitana do Rio de Janeiro. In: **Encontrão da Educação Social 2017 - Anais do Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social**. Maringá: UEM, 2017.

FERREIRA, A. V. Representações Sociais e Identidade Profissional: práticas educativas com camadas empobrecidas. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.

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

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALTUNG, J. Violence, Peace and Peace Research. **Journal of Peace Research**, Noruega, vol. 6, n. 3, pp. 167-191, 1969. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/422690>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

GALTUNG, J. La violencia: cultural, estructural y directa. **Cuadernos de estratégia**. Espanha, n. 183, pp. 147-168, 2016. Disponível em: < http://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

HAN, B. **Sociedade do Cansaço**. 2. Ed. ampl. Petrópolis: Vozes, 2017a.

HAN, B. **Topologia da Violência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.

HUSSERL, E. **Investigações Lógicas. Sexta Investigação** (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril, 1975.

JARES, X. R. **Educação para a Paz**: sua teoria e prática. Porto Alegre, Artmed, 2002.

JARES, X. R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo, Palas Athena, 2007.

JARES, X. R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo, Palas Athena, 2008.

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso - NEMO Maringá**, v. 4, n. 2, pp. 149-171, 2012. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114753>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, pp. 89-102, 2003.

MISSE, M. Violência e Teoria Social. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 9, n. 1, pp.45-63, 2016. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7672>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais** - Investigações em Psicologia Social. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIERONI, V.; FERMINO, A.; CALIMAN, G. **Pedagogia da Alteridade**: para viajar a Cosmópolis. Brasília: Liber Livro, 2014.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SPINK, Mary Jane. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais nas perspectivas da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO, GESTÃO DEMOCRÁTICA, PPP, CIDADANIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Maria de Fátima Rodrigues Torres de Oliveira Mello

Introdução

Neste trabalho trazemos algumas questões sobre a reforma do Ensino Médio, após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que promoveu alterações em diversos dispositivos Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, Lei nº 9394/96. Nosso intuito é levantar implicações para a educação pública, a partir da repercussão na grade curricular do Ensino Médio, EM.

As modificações realizadas neste segmento, trouxeram, dentre elas, a possibilidade de “opção” pelo aluno, de qual itinerário formativo seguir, através da área de estudo escolhida. Este é um dos pontos a serem problematizados e que pretendemos avançar na tentativa de apontarmos as contradições desta proposta.

De fato, os itinerários são determinados por áreas, não contemplando todas as disciplinas que eram oferecidas nos moldes do EM, anterior à esta reforma, o que os torna, restritivos em vários aspectos. No novo modelo apenas três disciplinas são obrigatórias, quais sejam, Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Não obstante esta reforma tenha sido alardeada como propiciadora de uma formação integral, decorrem daí inúmeros prejuízos para o aluno da escola pública, haja vista que, ao fazerem sua escolha por determinado itinerário, deixarão de ter acesso a uma grande quantidade de conhecimentos relativos às demais áreas. A grande maioria de brasileiros que compõe a classe trabalhadora, portanto, ficará em flagrante desvantagem em relação aos que tenham acesso a uma formação ampla composta por todos os componentes curriculares.

A reforma em tela merece ser aprofundada em seus desdobramentos, sob a perspectiva histórica, política e social. Para tanto, dialogamos com autores do campo teórico-crítico, como referenciais teóricos.

Motta e Frigotto (2017) informam que esta reforma tem caráter ideológico e instrumental, embora seja emoldurada como um consectário lógico da evolução tecnológica e da devida necessidade de modernização, desconsiderando as relações de poder e a historicidade implicada no processo.

Isso porque as lutas para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foram colocadas à margem da discussão. Sobre o tema, trazemos o trecho, a seguir:

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (CIAVATTA, 2005, p. 4).

De fato, quando temos em uma sociedade diferenças estruturais na formação que direciona, previamente, para o setor produtivo e para formação profissional superior, separando-os em categorias como as citadas no excerto, isto é, “ensino secundário” e “formação propedêutica”, há evidentemente uma intencionalidade na manutenção das desigualdades. Essa dualidade é explicitada no texto abaixo:

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

O debate é relevante, pois a formação por itinerários formativos, além de gerar uma visão segmentada para o aluno, se mostra oportunista e tendenciosa.

Por conter tantos retrocessos, esta reforma é considerada por autores como Motta e Frigotto (2017) uma contrarreforma do Ensino Médio, uma vez que abarca iniciativas que foram superadas no passado, como por exemplo, no que tange ao ensino profissionalizante compulsório, o que denota uma preocupação meramente voltada para as exigências imediatistas do mercado de trabalho e captação de mão de obra com qualificação aligeirada. Nesse sentido, destacamos:

Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 358).

Importa lembrar o panorama político da alteração da Lei em comento, que ocorreu poucos dias após o golpe antidemocrático que retirou a Presidenta Dilma Rousseff do exercício legítimo do mandato, através de um movimento orquestrado por reacionários e de conservadores, que resultou em um polêmico processo de *impeachment*.

Na sequência, o governo federal, no comando de Michel Temer, emitiu a Medida Provisória (MP), MP 746, em 22 de setembro de 2016, com texto produzido pelo Ministério da Educação (MEC), no qual Mendonça Filho foi empossado como Ministro em 13 de maio de 2016, tendo antes sido Deputado Federal por três mandatos pelo partido Democratas (DEM).

Nesse contexto, foi lançada uma campanha, pouco ou nada esclarecedora, por parte daquele governo para divulgação do “novo” Ensino Médio, alardeando os supostos benefícios da reforma. Em seguida, o Ibope fez uma pesquisa, em que era realizada uma única pergunta de cunho tendencioso, resultando em 72% de aprovação pela população pesquisada. Em 16 de fevereiro de 2017, isto é, em menos de cinco meses, a MP 746 foi convertida na Lei nº 13.415/2017, como se diz “a toque de caixa”.

Identificamos, assim, alguns vestígios de que a reforma do EM, da maneira em que foi realizada, tem um viés ideológico, alinhado aos setores neoliberais conservadores da classe dominante e que, para além dos prejuízos na formação do aluno da escola pública, neste segmento, pretende que seja mantida e reforçada a divisão de classes, no sentido mais arcaico desta concepção.

Reforma do ensino médio, capitalismo dependente e dualidade na escolarização

Utilizando como fontes teóricas os autores anteriormente citados, bem como o referencial teórico-metodológico, alinhado à perspectiva crítico-dialética, desenvolvemos nosso estudo, destacando, inicialmente, a questão da dualidade na educação brasileira. Esta dualidade se tornou algo “normal”, naturalizando-se, a partir da ideia da existência de dois

tipos de educação, como sendo uma lógica que deriva da classe social a que o jovem pertence. A dualidade se materializa em educação diferenciada para classe trabalhadora e para a classe dominante; educação para ricos e educação para pobres. Essa dinâmica atende aos interesses da elite, associada ao capitalismo praticado em países de economia dependente como a nossa. Nesse sentido, destacamos:

Esse modelo reproduz as formas de apropriação e de expropriação inerentes ao capitalismo moderno (aos níveis da circulação de mercadoria e da organização da produção). Mas, possui um componente adicional específico e típico: a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e interno (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes). Em termos abstratos, as aparências são de que estes setores sofrem a espoliação que se monta de fora para dentro, vendo-se compelidos a dividir o excedente econômico com os agentes que operam a partir das economias centrais. De fato, a economia capitalista dependente está sujeita, como um todo, a uma depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus próprios agentes econômicos privilegiados. Na verdade, porém, a depleção de riquezas se processa à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobre-apropriação e sobre-expropriação capitalista. (FERNANDES, 1975, p. 45).

Assim, a burguesia nacional se associa à burguesia dos países de economia centrais para, em conjunto, praticarem uma hiper exploração da classe trabalhadora em nosso país, gerando uma imensa desigualdade social:

Ao se adequarem às relações de classes características do capitalismo dependente, os setores dominantes, conforme Fernandes (2008), naturalizaram o *modus operandi* da repressão, da cooptação e do constrangimento sobre os trabalhadores para que estes se conformem com elevados níveis de exploração do trabalho e com direitos sociais *minimalistas* (LEHER, 2012, Vol.33, n. 121) (grifos do autor)

Esta lógica faz com que os jovens da burguesia recebam uma educação propedêutica, ampla e integral, o que os prepara para ocupar cargos de liderança na sociedade e, portanto, perpetuando-os nos lugares de comando e poder.

Daí resulta a clareza de que tal “reforma” se trata de uma “contrarreforma”, conforme aponta Motta e Frigotto (2017), uma vez que ao invés de beneficiar o aluno que mais necessita, acaba por prejudicá-lo. Além de ter como possibilidade de acesso uma formação restrita em conteúdo, o aluno da classe trabalhadora, não pode se dar ao luxo de apenas estudar e, por conseguinte, não consegue cumprir a carga horária integral na escola por necessitar trabalhar para se manter. Todavia, esse raciocínio da lei não causa espanto, uma vez que nos encontramos em um momento político de expansão do neoliberalismo no país. Assim, a Lei nº 13.415/2017 atualiza e reforça a dualidade na educação no Brasil.

Esse modelo do novo EM acentua a exclusão dos alunos da classe trabalhadora, já que a grande maioria por necessidade de sobrevivência, tem que iniciar precocemente um trabalho, bem como por serem conduzidos a um EM que não abarca a totalidade dos componentes que serão acessíveis àqueles oriundos da elite. Exemplo concreto desse prejuízo e dessa desigualdade é o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

É evidente que os alunos que cursarem o EM nestes termos previstos na LDB, não estarão se preparando integralmente, nem para o ENEM, nem para o dito mercado de trabalho. Tal fato, conseqüentemente, os deixa em plena desvantagem e desigualdade frente aos que têm acesso ao EM nas escolas que mantiverem em sua grade curricular todos

os componentes no antigo formato. Acrescente-se a isso o agravante de que o ENEM não alterou suas regras para acompanhar a nova estrutura do EM. Ou seja, com menos disciplinas oferecidas para cursar, menor será o conhecimento alcançado, gerando, por isso, menores possibilidades de ingresso na universidade. Para que o aluno oriundo do novo modelo de EM consiga ingressar no ensino superior, precisará empreender um esforço extra, tanto em termos de tempo, quanto em termos de dinheiro, pois muito provavelmente terá que frequentar cursos preparatórios, um nicho que indiretamente, pode vir a ser estimulado por esta reforma.

Quanto aos itinerários prevê a Lei que sejam oferecidos pelas escolas, de acordo com suas realidades e possibilidades físicas e humanas. Isso significa que, embora existam cinco itinerários formativos, a escola não se obriga a oferecer todos eles, isto é, o fará, de acordo, com suas possibilidades. Estes itinerários se encontram no art. 4º da Lei nº 13.415/2017, que altera o art. 36 da Lei nº 9394/96 – LDB, a seguir:

Art.36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

A escola que não oferecer todos os itinerários estará causando um prejuízo ainda maior ao aluno, na medida em que, além de sujeitar-se a uma formação incompleta, em termos de componentes disciplinares, haverá a possibilidade de não ser disponibilizada a opção desejada pelo aluno.

Keuezer (2017) aponta a questão do fato dessa formação ser voltada para a exigência do mercado de trabalhos temporários e simplistas, de um ser multitarefa, sem maior qualificação, mas com certificado e certas competências, o que vai, mais uma vez ao encontro da concepção do capitalismo dependente. Estando muitos em situação de vulnerabilidade, estarão à mercê dos trabalhos de menor qualificação.

Simões (2017) ressalta, o prejuízo para o jovem, no que concerne ao desenvolvimento do pensamento crítico com a restrição ao ensino das Ciências Humanas e Sociais.

O aluno que não optar pelo itinerário formativo que inclua as disciplinas como as da área de Ciências Humanas e Sociais terá sua visão, além de segmentada, muito reduzida, visto que:

O esforço direto para descobrir a estrutura da coisa e “a coisa em si” constitui desde tempos imemoriais, e constituirá sempre, tarefa precípua da filosofia. As várias tendências filosóficas fundamentais são apenas modificações desta problemática fundamental e de sua solução em cada etapa evolutiva da humanidade. A filosofia é uma atividade humana indispensável, visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, a “coisa em si”, o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente. Neste sentido a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente (KOSIK, 1989, p. 13).

Vale destacar, nesse ponto, que a formação humanística é de suma importância para o desenvolvimento da visão crítica sobre o contexto do mundo do trabalho, visão esta que está sendo restringida por aqueles que defendem a preparação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, destacamos o pensamento de Cardoso:

Gestão democrática, Projeto Político Pedagógico (PPP) e a construção da cidadania no cotidiano escolar

A partir do que foi dito, entendemos que é pertinente trazer algumas considerações sobre gestão democrática, PPP e sua relação com o cotidiano da escola para a formação de cidadãos críticos e engajados na transformação social.

A gestão democrática, como princípio da educação nacional é presença obrigatória nas instituições escolares, constitui-se na forma como a comunidade educacional se organiza, coletivamente, para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social (FERNÁNDEZ, 2015, p. 35).

Nessa perspectiva, através do exercício da gestão democrática a construção do PPP poderá ser um meio de proporcionar debates na comunidade escolar, sobre o aspecto político e ideológico da reforma do EM e inferir de forma se verifica sua repercussão na formação de cidadãos, de modo que:

Sendo assim, concordamos com Libâneo (2001) quando ele nos aponta que, deve-se aceitar a ideia de que o espaço escolar é um espaço educativo no qual aprendemos constantemente e no qual o PPP deveria ser um instrumento para se concretizar as intenções e as expectativas da comunidade escolar. Entende-se que a participação em sua construção é o meio em que todos os envolvidos tornam-se sujeitos históricos e capazes de intervir nas práticas escolares (QUIRINO; MATTEDI, 2018, p. 196).

E a partir desse espaço educativo em que as expectativas da comunidade escolar são construídas e concretizadas, forma-se o cidadão consciente de seu valor e papel social, de seus direitos, bem como da sua importância na participação de decisões, agindo em prol de políticas que estejam alinhadas ao interesse da classe trabalhadora e não ao contrário. Assim:

[...] nas sociedades latino-americanas, a cidadania tem sido mais uma identidade política a se construir junto aos processos de formação nacional do que uma “realidade prévia”. Em seguida, a definição desse cidadão tem estreita relação com a definição de Estado que se pretende implantar. Em outras palavras, podemos dizer que a cada ‘modelo’ de Estado vem associado um “modelo” de cidadão que, no nosso caso, deve ser educado por meio da escola. Tanto esse modelo de Estado como o de cidadão expressam-se em um projeto que, com algumas âncoras de discurso, como um dos seus dispositivos, tem circulação e recepção/interpretação na escola, onde é reproduzido (FERNANDEZ, 2018, p. 141).

O projeto político-pedagógico, portanto, dá a diretriz do que se objetiva alcançar na ação educativa e tem o propósito de promover mudanças na realidade, através de avanços progressivos na consecução de suas metas.

A gestão democrática proporciona o meio necessário à escola para a formação da cidadania e esta formação é atrelada a um modelo de Estado. Por isso, é relevante um PPP que considere a educação emancipatória como um objetivo a ser atingido. Um PPP construído coletivamente, com participação ativa e autônoma favorecerá um processo de reflexão crítica e coletiva sobre a realidade propiciando, portanto, um espaço de escuta e de ação capaz de gerar transformações sociais, a partir do cotidiano escolar.

Considerações Finais

As alterações no Ensino Médio trazidas pela Lei nº 13.415/2017 demonstram a nítida intenção de coisificação do sujeito, ou seja, ele se torna mera ferramenta do mercado, que demanda mão de obra barata e que atenda minimamente aos meios de produção. Tal fato, não só reforça a dualidade educacional histórica como também a fomenta, uma vez que exclui duplamente os já excluídos, não lhes proporcionando o direito de ampla formação. Tal panorama é asseverado por uma ausência de formação crítica e reflexiva com a retirada de componentes afeitos às Ciências Humanas. De fato, sem reflexão sobre a realidade em que estamos imersos, pouco ou nada se poderá mudar, uma vez que a tendência é que se tenha uma grande massa robotizada, conformada, crédula e reprodutora do modelo vigente.

Desta forma, após estas reflexões, concluímos que esta reforma que alterou a LDB não apenas confirma o retrocesso anunciado como se revela uma contrarreforma, demonstrando com clareza a hegemonia da classe dominante na condução dos rumos da educação brasileira, conduzindo-a de acordo com seus interesses, em especial, os econômicos.

Acreditamos que a redução das desigualdades sociais – estas que tanto aumentam, sob a égide do capitalismo neoliberal – está diretamente ligada a uma educação democrática e transformadora, capaz de gerar mudanças na realidade social, não somente na esfera individual, mas, sobretudo, no âmbito coletivo. Uma educação que amplie a consciência crítica e, nesse ponto ressaltamos a relevância de um ensino amplo, que englobe todas as disciplinas, especialmente, as Ciências Sociais, que envolva a comunidade interna e externamente no seu cotidiano escolar, que mobilize governo e sociedade e que esteja a serviço da coletividade, da inclusão, da autonomia, enfim, da construção do sujeito cidadão consciente.

Referências

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 5 fev. 2018.

BRASIL.. **LDB Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: edição atualizada até março de 2017. Brasília, D.F.: Senado Federal. 2017. Disponível em: Acesso em: 15 fev. 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, n. 3, v. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: Acesso em: 17 ago. 2020

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Gestão Democrática da Educação: questões de Estado, razões de Governo. *In*: **A LDB e as políticas educacionais; perspectivas, possibilidades e desafios**/ Jorge Najjar, Maria Celi Vasconcelos (Org.). Curitiba: Appris, 2018.

FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Projeto político-pedagógico e cotidiano escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades. *In*: Daniela Patti do Amaral (org.) **Gestão escolar pública**: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, p.41-55, 2015.

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

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

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. S. C. Neves e A. Toribio. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

LEHER, Roberto. **Educ. Soc.** vol.33 no.121 Campinas out./dez. 2012 In <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400013>

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

QUIRINO, Débora; MATTEDI, Verônica. Gestão Democrática nos Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. In: Marcelo Mocarzel (org.) **Políticas e projetos em disputa**: análise dos planos municipais de educação do estado do Rio de Janeiro. Curitiba: Appris, 2018.

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

PERCURSOS DE UMA PROFESSORA ANTIRRACISTA: EM HONRA ÀS MULHERES DE MINHA ANCESTRALIDADE, SIGO CAMINHANDO!

Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado

Introdução

Retinta

Mãe preta, bonita sorriso longo, completo.

Nem parece que passou por tantas.

Deu um duro danado entre a roça e os bordados.

Virou ao avesso para não desbotar.

Dizia, não com soberba: não esfrego chão dessas Senhoras.

Essa gente coloniza.

Se a pessoa não tiver orgulho de ser assim Zulu

fica domesticada.

Sem opinião. Se autodeprecia, adocece.

Ana Cruz

E narrar o caminho da pesquisadora de hoje, será preciso lembrar-se de uma infância que nutriu encontros que foram marcados pela presença forte e amorosa de uma avó materna e de mulheres fortes! Em grande parte das famílias das classes populares, principalmente de famílias negras, geralmente são as avós as responsáveis pelo cuidado dos pequenos, enquanto as mães trabalham fora de suas casas, muitas vezes nas casas de outras mulheres cuidando de suas crianças. Venho de uma casa de mulheres, da sabedoria de uma matriarca de sangue indígena com negro, menina preta risonha que não conhecia preconceito, tocada por ele, somente na idade escolar.

A menina preta, desde muito pequena, queria muito ir à escola. Assustada em seu primeiro dia, chorava porque reconhecia naquele instante que havia poucas crianças iguais em sua cor de pele naquela sala de aula. Para se sentir segura, trazia a sua identidade como referência do lugar que nascera, em casa, parto normal, rodeada de rezas e banhos. Sua oralidade, o que de mais podia lhe representar, expressava a magia do encantamento por uma avó que para ela, era especial, porque rezava as crianças que chegavam ao colo de suas mães com olhares preocupados sobre os/as seus bebês.

Admirar esse ato conduzia-me a lugares indescritíveis. Era muito bonito aquilo que uma senhora com avental e cabelos levemente presos fazia em seus dias. Queria ser como ela um dia e, com certeza, seria na escola que se aprenderia mais sobre isso, sobre essa língua diferente não falada no cotidiano, sobre as imersões das ervas nos vidros, os remédios, os canteiros. Acreditava que a escola entenderia as inquietações e perguntas que eram trazidas em seu coração sobre o mundo. O sentido de coletividade que era experienciado no cotidiano dos seus afazeres em que o bem estar, a saúde era responsabilidade de todos, ainda mais se, nesse terreiro, fosse uma criança a merecer cuidados.

No entanto, foi no lugar almejado, a escola, que ocorre o primeiro encontro com o preconceito, um corte profundo na alma de um ser pequeno, pois ali, naquele lugar tão desejado ouviria pela primeira vez: sua avó é uma macumbeira, ela vai para o inferno! Nasceram duas palavras que foram ouvidas e conhecidas pela primeira vez no espaço escolar. O que é ser macumbeira? O que é inferno? E as ervas? Todas cuidadas com tanto empenho e zelo não são interessantes estudá-las? Uma escola naquela época muito hierarquizada por saberes brancocêntricos (MUNANGA, 2010), que não acolhia saberes que não conheciam e que por isso eram considerados inferiores.

Transformações a partir de uma concepção racista:

De acordo com Munanga (2010 p. 01) “o maior problema da maioria entre nós parece estar em nosso presente, em nosso cotidiano de brasileiras e brasileiros, pois temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira. Embora não exista em todas e muito menos na maioria das escolas, torna-se fundamental afirmar a presença de professores/as antirracistas que acolhem saberes distintos em suas unidades infantis e não os hierarquizam em superiores e/ou inferiores e sim diferentes.

Todavia, diante daquele episódio havia algo rompido entre a menina e a sua avó, pois a verdade era conhecida agora, pelo tom da professora, o que ela fazia e que a enchia de encantamento era algo ruim perante a sociedade. Se fora tão infernal, porque seu ser pulava ao ver aquelas mães saírem com um sorriso nos lábios, após a dança das ervas? Haja vista que a dança se manifestava com movimentos de regência no ar, os galhos eram elevados ao céu e trazidos próximos ao coração como se conduzissem as energias do ambiente até o/a bebê. E cada dia, mães, meninas/meninos chegavam mais alegres, até não precisarem mais do afeto transmitido pelas mãos com os olhos fechados e palavras ditas baixinhas.

Demoraria algum tempo o reencontro com os saberes daquela senhora que rezava, que trazia a força de sua ancestralidade, do seu conhecimento oral, como forma de existir e resistir em uma sociedade que historicamente discrimina e busca matar o que não é considerado legítimo. Como nos diz Munanga (2010, p. 5), membros de certas etnias colocam-se numa posição etnocêntrica, seus membros desenvolvem preconceitos étnicos ou culturais quando manifestam tendência em valorizar sua cultura, visão do mundo, religião, etc.

Nesta mesma sociedade, a menina preta que eu era, quis conhecer pela linguagem escrita dos teóricos a sua liberdade, para trazer outros iguais a si. Estudar passou a ser o seu caminho, para compreender de onde vinha seu povo, quem era a sua avó, o que era ser professora preta dando aulas para brancos e mesmo assim continuar sendo perseguida pela cor de sua pele nos lugares em que passeava ou passava. Segundo Souza (1983, p. 17) “Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade”. Nesse sentido, compreender o seu lugar de fala é fator de liberdade.

A construção de uma pesquisadora, como toda criança, começa nos anos iniciais escolares, a diferença é que para uma criança negra, de modo geral, ela já percebe o preconceito em moldes racistas desde que era bem pequena. Os/as professores/as ainda perpetuam, na maioria das vezes, os ideais brancos de uma sociedade hierarquizada. Estas etnias consideradas menores numa sociedade colonizada por brancos, em que as crianças não brancas fazem parte, seus saberes não são considerados. Consoante

a hooks (2020, p. 12), “a escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo o momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender”.

Mesmo com os desconfortos gerados pelos preconceitos, me coloquei em marcha, o percurso deveria ser seguido, apesar disso, a escola continuava me produzir encantamentos e por certo seria dentro dela a possibilidade de outras respostas, de construções de outras liberdades, pois:

Cada um poderia direta e interiormente se perguntar por que essas coisas acontecem no nosso mundo, contrariando os princípios da solidariedade humana, ou seja, da humanidade? Se tivéssemos respostas fáceis, creio que teríamos também facilidade para encontrar soluções. O fenômeno chamado racismo tem uma grande complexidade, além de ser muito dinâmico no tempo e no espaço. Se ele é único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, daí a dificuldade para denotá-lo, ora através de uma única definição, ora através de uma única receita de combate (MUNANGA, 2010, p. 2).

Ser a primeira de várias gerações passadas a continuar na escola, também seria a primeira a vivenciar os fenômenos daqueles que em seu fenótipo demonstra a que grupo pertence. Permanecer na inocência e certezas em continuar acreditando que seria nesse ambiente que encontraria a autonomia pelo conhecimento, prosseguindo ano a ano, as etapas dos anos de escolaridade. A “humanidade” dos povos que a minha ancestral fazia parte, a movia ter novas apreciações por tudo de sua vida (MUNANGA, 2010, p. 2).

Persistir em compreender esse universo era a força necessária para continuar na escola com os olhares encantados, de quem olhava as ervas murchando em suas mãos, porque já haviam servido para realização de algo, cada situação vivida na carne servia para buscar o que é a singularidade da solidariedade humana, na verdade da não solidariedade humana, o preconceito.

A criança preta quando decide em seu interior permanecer na escola, ela necessita aprender ser necessário silenciar-se como forma inteligente e astuciosa de existência. Principalmente porque compreende que a língua que a leva para o espaço escolar, não é a língua ensinada nesse meio. Por vezes, alguns professores são ensinados na língua do dominador e transmitem de forma segura que o melhor é repassar aos iguais e aos diferentes, que ali se encontram a linguagem que moldura. Como afirma Munanga (2010, p. 4) “as relações entre as três classes, sendo permeadas pelos sentimentos de superioridade e inferioridade decorrentes dos preconceitos e das tensões étnicas existentes entre ela”.

Uma história dentro da escola pública, do primeiro ano ao nono ano. O ensino médio, também, em um Colégio Estadual Euclides da Cunha que realizava pela, primeira vez, o curso de Formação de Professores à noite. Era uma sala com alunos mais velhos, diversos em suas experiências tanto positivas e negativas, o que ocasionava um maior empenho nos estudos, porque todos geralmente vinham de seus trabalhos, uma vivência nova, tanto para professoras como para os estudantes, com uma particularidade em comparação às turmas da manhã, que em sua maioria eram de meninas adolescentes.

Assim, sair de uma cidade serrana, sem opções de cursos, estudar para ser professora e continuar em contato com aqueles que sempre estiveram em seu imaginário como algo de brilho próprio, foi uma decisão segura e cheia entusiasmo. Seria professora de crianças pequenas, numa militância individual e coletiva em prol desse lugar de risos soltos e perguntas inquietantes. Nesse contexto, fui me constituindo como educadora que iria em

busca de respostas negadas à menina preta que eu fui na escola, construindo-se uma professora preta para crianças pretas e brancas.

Dessa forma, eu pretendia ir compreendendo as questões raciais que nos acompanham desde o primeiro segundo que denominam nossa nacionalidade como: brasileira, cor parda. De acordo com Almeida (2020, p. 100), o nacionalismo é o solo sobre o qual indivíduos e grupos humanos renascem como parte de um mesmo povo, no interior de um território comum e sob o poder da soberania nacional. Que nacionalidade é dirigida aos negros no Brasil? Que subjetividades são criadas nas relações sociais dos grupos étnicos que aqui estão presentes ao longo da história marcada por povos escravizados?

A formação em pedagogia não foi construída dentro de um caminho linear. Na década de noventa, foi necessário ter saído da cidade de Teresópolis para estudar intensamente com o objetivo de ingressar em uma Universidade Pública. Processo que necessitou de estudos na cidade do Rio de Janeiro, em cursinho pré-vestibular popular. Após a efetivação da matrícula, o curso não foi concluído. Em contextos anteriores não havia políticas públicas de auxílio de ajuda financeira para que as/os jovens tivessem êxitos em seus sonhos e conquistas, como por exemplo, as políticas de cotas para negros e negras ingressarem nas universidades públicas.

Pois, nesse momento, as condições financeiras de alguém oriunda das classes populares, com o recorte de mulher/negra, necessitava escolher entre abandonar os estudos e continuar trabalhando em uma instituição educacional em sua cidade e permanecer ajudando financeiramente a sua família. Três fatores foram fundamentais para a desistência: o valor do transporte diário, a dificuldade de horário de ônibus da Serra até a Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo, bem como a impossibilidade de abandonar o serviço, por conta de questões de ser uma trabalhadora que estudava.

O trabalho era um ponto decisivo não se poderia deixá-lo, pois, a partir dele, era possível financiar sonhos de outros membros da família na continuidade dos estudos. Neste lugar, no trabalho, se vivenciaria cenas de preconceito do mito racial brancocêntrico que em nossa sociedade se nutre e se (re) organiza. Como nos acrescenta Munanga (2010, p. 3), “os pesquisadores e estudiosos da área das ciências sociais humanas, de modo geral, e das ciências sociais em particular são constantemente interpelados pela sociedade à qual pertencem”. São esses fenômenos sobre os quais me debruço que me constituíram, e estão presentes nas narrativas que conto a seguir.

Certa vez, ao caminhar no primeiro shopping inaugurado no município de Teresópolis, motivo de inovação para todos, pois até a escada rolante era desconhecida, inaugurando a chegada da modernidade, ou de capitalismo de integração pelo consumo, criando um status de uma cidade moderna, não mais ruralizada, no município citado, quando um negro/uma negra entra num shopping, ele/ela proporciona que o trabalho dos seguranças seja realizado, naturalizando perseguições aos possíveis suspeitos. Não seria diferente comigo, que procurava uma loja para comprar livros.

Ao perceber que estava sendo seguida, me dirigi ao senhor e o interoguei com uma pergunta direta: “penso que segues a pessoa errada!” O senhor nega o fato, se afasta meio sem jeito, continuando a observação de um lugar mais distante. Com base em Munanga (2010, p. 3) reflito que as pessoas insistem em afirmar que o “preconceito racial no Brasil é provocado apenas pela diferença de classe econômica, e não pela crença na superioridade do branco e na inferioridade do negro”.

A minha narrativa não termina com a perseguição no shopping serrano. Na mesma semana, no Serviço Social do Comercio (SESC), na escola da referida instituição, haveria uma reunião para a apresentação das recreacionistas responsáveis pelas atividades com as turmas de crianças pequenas de quatro e cinco anos, filhas (os) dos trabalhadores do comercio local, e associados ao SESC. Novo encontro, em um lugar jamais idealizado, com o senhor branco que outro dia seguia-me como “segurança” do Shopping.

Impossível para uma sociedade marcada por trezentos anos de escravidão, conceber uma negra que não estivesse no lugar determinado de serviçal, e sim responsável pela turma em que sua filha era matriculada (MUNANGA, 2010). As diferenças percebidas entre “nós” e os “outros” constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes.

As experiências de preconceito e da minha negação como uma *legítima outra* (MATURANA, 1998) me formaram na continuidade das questões sobre negritude. O ambiente de trabalho, que me permitia discussões e formações em diversas áreas culturais, me ampliava os horizontes sobre mim, sobre o meu povo e a minha ancestralidade em uma sociedade que exclui e faz de sua exceção uma regra, na defesa que somos realmente uma democracia racial, pois, onde há um preto, há o discurso do tratamento igualitário, mas grande ilusão e disfarce para nossa enorme desigualdade social e racismo estrutural (ALMEIDA, 2020).

O SESC, uma instituição privada que presta atendimento a uma clientela infantil, sob as mais diversas modalidades educativas, em caráter sistemático, inicialmente como uma assistência materna, em face das necessidades econômicas, a atividade como a Recreação Infantil ocupou lugar de destaque entre suas prioridades sociais.

A Recreação Infantil não necessitava de uma professora, apesar de exigir tal formação, para o exercício de uma recreacionista, por isso, dentro de seus quadros o estágio de normalista era oferecido para os futuros profissionais da educação. É dentro desse contexto que ocorre a minha primeira vivência na Instituição, até a efetivação no quadro de funcionários. Desde sempre era percebido por todos, que as crianças negras não existiam ou era em número pequeno nos grupos de recreação, isto era porque não havia trabalhadores no comercio, ou seja, nas lojas, pessoas negras, para que seus filhos pudessem ter direitos aos serviços oferecidos pela instituição.

Ser negra dentro dessa experiência singular, foi uma oportunidade de reflexão, bem como a questão racial na cidade porque dentro da “missão institucional” do SESC estava à inclusão como forma de oportunidade e igualdade. No entanto, a complexidade do racismo em nível estrutural, reflete e refrata com grande força as relações sociais cotidianas. O contexto da professora antirracista se construiu a cada olhar daqueles que me confundiam com a chefe da equipe de apoio, ou com a crença, que eu poderia ser de outra função, nunca aquela que estaria à frente da formação educacional dos seus filhos e filhas. Somente com anos, após inúmeras reuniões, a aceitação da professora negra torna-se um fato real.

O tempo vivido foi de um profundo e incalculável aprendizado, com formações com os maiores teóricos sobre infâncias, contudo, se leva e deixam-se ao longo da vida, amizades profundas ainda permanecem. Mas chegara o dia em que apresento a minha carta de demissão, sinalizando que outras histórias poderiam ser vividas com outros atores envolvidos. Era chegada hora da entrada na Rede Pública de educação, com a presença de mais crianças pretas, em sua grande maioria.

Atualmente, não mais educadora de um espaço educacional privado e, sim, na rede pública municipal desde 2003, portanto há quase 20 anos. A busca por respostas as inquietações da menina preta, que nunca deixou de estudar as questões relacionadas a homem/mulher negros, nos movimentos sociais, tornaram-se a base de um percurso incansável de lutas antirracistas na escola.

Em especial, por acreditar que seria a consciência, aliada a propostas políticas transformadoras, que podem mover os homens e mulheres a refletirem sobre seu espaço social. Paulo Freire (1979, p. 15) afirma que uma das características do homem é que somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo, é precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.

A naturalização do racismo na sociedade brasileira acontece pela percepção de que o sujeito negro tem o seu lugar definido nos papéis sociais a ser ocupado. Para Almeida (2020, p. 60), “nesses mesmos ambientes olho para os trabalhadores da segurança e da limpeza, todos uniformizados, provavelmente mal remunerados, quase imperceptíveis aos que não foram despertados para as questões raciais”. A perseguição no shopping poderia ter ocorrido também por um negro, pois os ideais dos colonizadores da inferioridade e permanência do racismo estrutural em que vivemos, possibilita essa ação entre os próprios negros.

Segundo Almeida (2020, p. 68) “pessoas negras, portanto, pode reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo estrutural que lhe é imputado. O racismo de que são as maiores vítimas’. Neste sentido, uma professora antirracista tem que se libertar de suas construções ilusórias de que vivemos uma democracia racial. Assim, como professora negra e sensível às práticas racistas, estou no mundo disposta a compreendê-lo, pois como nos diz Freire (1979, p. 16) “a conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil”.

Sou mediada pelas relações humanas, num processo de transformações mútuas, assim, criando e recriando as necessidades que demandam dessa relação social, me permite pensar e rever os contextos na qual a educação encontra-se inserida ao longo do tempo ou dentro de um determinado período.

Portanto, a Educação Infantil vem sendo o meu campo de atuação profissional. Sou professora de crianças pequenas, acolho às crianças negras e não negras em seus olhares repletos de sonhos, de desejo de conquistas, de direito a *ser mais*, como nos ensina Freire. Procuro incluí-las/los, possibilitando que vozes de quem são, venham ecoar nos encontros em sala de aula. Muitas delas vêm do mesmo morro que um dia eu descí. Por isso, compreendendo que o preconceito racial ainda é naturalizado nos espaços escolares com os pequenos, nos exigindo pensar a escola como um lugar de direitos e luta contra a desigualdade. A escola precisa ser pensada como uma coletividade intercultural, sobretudo no desafio da construção de subjetividades emancipadoras.

Ser pesquisadora, com intuito de melhor perceber a práxis no cotidiano é preciso, por mim e por todas as que sonharam o meu sonho, sem realizá-lo, porque algumas delas estiveram com suas existências acorrentadas. A mesma criança idealizadora, ainda existe, num corpo e mente mais adulto buscando sua alma de cientista, em seu percurso cotidiano para ser mais. No intuito de tornar mais ampla a consciência, pois, de acordo com Freire “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores das injustiças sociais e raciais, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (1979, p. 16).

O estar no aqui e o agora é refletir sobre as possibilidades de outras relações sociais, o pensamento é ato que nos impulsiona a não perpetuar domínios, o poder que historicamente do homem e das mulheres. A educação proporciona a mudança de estrutura racial como ideologia. Porque enquanto sujeito histórico, construtor de conhecimentos, a criança ao mesmo tempo em que constitui o mundo, torna-se constituída por ele. Dessa forma, conforme Cavalleiro (2020, p. 101), “portanto, indispensável a elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, a possibilidade de falar sobre ele sem receio e sem preconceito”.

Podemos contribuir que a criança preta se encontre em um ambiente causando transformações, a partir de suas experiências, dialeticamente sobre interferências dele. Sendo alguém que lida com o conhecimento de forma mais dinâmica e intensa, desenvolvendo sua consciência, sujeitos do instante presente que sente, observa, e interage com as situações de preconceito na escola, sempre na busca da transformação. Atenta no que diz hooks em diálogo com Ron Scapp (2020, p. 204) nos alerta no sentido de que “usar um discurso de libertação não é o bastante quando nós, no fim, caímos de volta no sistema de educação bancária”.

Considerações finais:

Nessa perspectiva, considerando a importância histórica e democrática de que toda a criança que chega à escola, principalmente às crianças negras e pobres, possam ser sujeitos históricos e culturais, compreendendo que se constituem num grupo, e também carregam marcas deste mesmo grupo, torna-se necessários encontros que garantam a sua voz de menina/menino preta, por isso, nestes enredos, precisamos de professoras antirracistas que questionem posições etnocêntricas. De acordo com Munanga (2010, p. 6), “ninguém se sentiria orgulhosamente membro de sua linhagem, de sua etnia e de sua nação, se durante o processo de educação e socialização, não fossem enfatizados e inculcados os valores positivos dessas comunidades de pertencimento”.

Contudo, estou atenta a quem nos percursos me animou a falar. As mulheres de minha infância. E são muitas delas, as quais não foram dadas o direito da escrita, de expressão, de conhecimento, sendo a sua igualdade negada. Por elas, articulo pensamentos alegres que foram me construindo e levados para a sala (HOOKS, 2020, p. 207). “Se formos todos emocionalmente fechados, como poderá haver entusiasmo pelas ideias? . O mundo delas e o meu, o que elas não viveram, porque sinto que suas presenças, estavam ancoradas em acreditar, que mesmo no contexto racista, um dia poderia ser diferente para alguma de nós.

Pequenas meninas pretas motivadas por suas mulheres próximas desde que quiséssemos assumir essa “reza”, esse canto em línguas que o dominador não conhecia. Para ser a nossa força, de seguir em frente, de cantar e ensinar a cantar, pois, elas para sobreviverem, dos que matavam o seu povo, aprenderam a urdir a vida de outro jeito para que nós pudéssemos nascer e nos mantermos vivas. Uma dessas meninas preta, que sou eu, que aprendo a dizer o meu nome, segue seu movimento pedagógico, sendo professora antirracista, aprendendo com as emoções no transitar, sem perder seu papel intelectual, sem se desprender da *belezura do viver*, mesmo em permanente combate.

Na escola pública junto aos outros e outras profissionais antirracistas, vinculada a coletivos plurais, próximos e em lugares distantes, me construo e me dedico a promover uma educação infantil que contemple a possibilidade de mundos com mais justiça social. Com

intencionalidades pedagógicas e políticas de oportunizar as crianças pequenas, elementos culturais que desmontem o “epistemicídio” que o preconceito racial e social (ainda) sustenta contra pretos, pretas e pobres no país (SANTOS, apud GARIGHAN, 2021, p. 1).

Referências:

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2020.

CRUZ, Ana. **Guardados da memória**. Rio de Janeiro: Dilmo Milheiros, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da educação da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GARIGHAN, Grégorie. **Epistemicídio e o apagamento estrutural do conhecimento africano**. Porto Alegre: UFRGS - Jornal da Universidade, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na política**. 1. ed. Belo Horizonte : UFMG, 1998.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Pensesb**, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA NA CIDADE DE SÃO GONÇALO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Márcia Lucas de Oliveira

Introdução

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação escolar que se destina às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria. Sua oferta exige ações públicas dos sistemas de ensino que garantam o acesso a seu público alvo a políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem suas particularidades, formas próprias de aprender, sua identidade e sua cultura. Logo, sua oferta não deve ser a mera transposição de práticas pedagógicas e metodologias aplicadas ao ensino de crianças e adolescentes. De igual forma, sua organização, condições de oferta e seu próprio currículo escolar não será bem sucedido se seus usuários, os jovens, adultos e idosos, não tiverem garantida sua ampla participação em processos decisórios relativos à mesma.

Entretanto verifica-se, que no que se refere a elaboração de políticas para a EJA, historicamente estas tem sido elaborada com pouca participação de seus usuários e atualmente, tal como no período ditatorial já vivido, a EJA tem sofrido significativas modificações, seja em âmbito municipal ou nacional, demonstrado pela publicação da Resolução CNE/CEB nº 01/2021 de 25 de maio de 2021, que a partir de uma leitura crítica, demonstra-se um instrumento de retrocesso para esta modalidade.

No âmbito do sistema municipal da cidade São Gonçalo/RJ, esta realidade não se apresenta de forma diferente, pois segundo Serra, et al. (2017) que fazem uma reflexão sobre o lugar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa nesta cidade, nos alertam que sua oferta, traz em si as marcas da contradição própria do modelo de desenvolvimento desigual em que se estrutura esta cidade. Assim sendo, em todas as políticas educacionais implementadas, a EJA tem sido a mais afetada, principalmente neste período da pandemia da covid-19.

No ano de 2020 a pandemia da COVID-19, impôs a reorganização das práticas educativas, as quais precisaram fazer uso do ensino remoto. Todos da educação brasileira foram afetados por esta nova forma de se fazer educação formal, mas os prejuízos foram muito significativos na EJA, cujo isolamento social asseverou ainda mais as desigualdades presentes nas políticas públicas destinadas a ela.

Diante desta realidade surgiram as seguintes situações problema: Como está organizada a oferta da EJA no período da pandemia na cidade de SG/RJ? Quais as orientações relativas à otimização de turmas da EJA e quais os impactos causados com esta otimização? Esta otimização é resultado do período da pandemia ou segue a lógica de outros períodos em que a tentativa de redução desta modalidade tem sido frequente? Quais os posicionamentos dos profissionais da educação mediante tais orientações? Qual a influência destes posicionamentos na efetivação de tais orientações? Quais as possíveis implicações das determinações da Resolução nº 01/2021 do CNE/CEB nas políticas da EJA em SG/RJ?

Com o objetivo de buscar respostas a tais questionamentos, realizou-se uma pesquisa documental sobre o tema: Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em tempos

de pandemia na cidade de SG/RJ. Esta pesquisa teve como objetivo apresentar a situação atual da EJA na cidade de São Gonçalo/RJ, no que se refere à redução da oferta aos alunos desta modalidade de ensino, analisando os possíveis impactos desta redução no direito de escolarização dos jovens e adultos desta cidade, bem como trazer uma reflexão sobre as determinações da Resolução nº 01/2021 do CNE/CEB identificando os possíveis impactos causados nas políticas desta modalidade de ensino no município de São Gonçalo/RJ.

Metodologia

O estudo foi realizado por meio de análise documental das normativas emitidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com finalidade de organizar a oferta da EJA em períodos da pandemia da Covid-19, bem como da análise da Resolução nº 01/2021 CNE/CEB que fixa as diretrizes operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e EJA à distância. Esta pesquisa se justifica pois poderá colaborar para reflexões mais aprofundadas sobre a oferta desta modalidade no município no período atual em que vivemos.

Desenvolvimento

Ao analisarmos o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), verificamos que esta modalidade nasceu em nosso país apenas com a intenção de qualificar a classe trabalhadora que garantisse o processo de industrialização do país, sem a preocupação com a formação integral do indivíduo, conforme exteriorizado por Souza (2005, p. 179) “O Brasil, ao longo de sua história, reproduz os padrões de desigualdade social que mantém parte de sua população em situação de pobreza”.

Com a Constituição de 1988 a educação de jovens e adultos teve novo olhar, pois esta previa que todas as pessoas teriam acesso à educação, este olhar foi sendo reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que estabeleceu no capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação escolar. No artigo 37, esta lei expressa um primeiro demarcador de quem seriam os sujeitos da EJA quando estabelece: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, porém na educação do Brasil esse direito nunca foi efetivado plenamente, tornando-se ainda mais grave recentemente com a diminuição de oferta e fechamento de escolas para essa modalidade de ensino (SERRA, et. al., 2017).

Posteriormente foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 1 de 05 de julho de 2000 e Parecer CNE/CEB nº 11 de 07 de julho de 2000, estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade. No tocante a idade do público que poderia frequentar a EJA, o CNE aprovou o Parecer nº 23/2008¹ que alterou para 18 anos a idade mínima para o ingresso na EJA, incluindo o ensino fundamental, gerando muitas discussões entre os representantes dos sistemas de ensino, movimentos sociais e entidades ligadas a educação o que fez com que sua homologação fosse adiada. Devido a acentuada mobilização, em 16 de junho de 2010, foi publicado no Diário Oficial da União a Resolução CNE/CEB nº 3

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12743-ceb-2008>

de 2010, alterando a idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o ensino médio.

No que se refere à EJA ofertada pela rede municipal da cidade de São Gonçalo /RJ, de acordo com pesquisas realizadas por Quintanilha (2011), esta teve seu projeto inicial com o projeto chamado “Escolarizando Adultos” em 1990, na Escola Municipal Luiz Gonzaga, onde a maioria de seus alunos eram adolescentes internos do Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor (CRIAM)², esta afirmação se origina das memórias de uma entrevistada por Quintanilha durante sua pesquisa de mestrado, diante da grande dificuldade de recolher material comprobatório da história de início da EJA neste município.

Quanto à sua organização, a EJA nas escolas municipais de São Gonçalo atende aos alunos do primeiro segmento (alfabetização ao 5º ano) e segundo segmento (6º ao 9º ano). A EJA é organizada por grupos e fases: Grupo I, Fase 1 (1º momento da alfabetização); Grupo I, Fase 2 (2º momento da alfabetização); Grupo II (1ª e 2ª séries do EF); Grupo III, Fase 1 (3ª série do EF); Grupo III, Fase 2 (4ª série do EF); Grupo 4, Fase 1 (5ª série do EF); Grupo 4, Fase 2 (6ª série do EF); Grupo 5, Fase 1 (7ª série do EF); Grupo 5, Fase 2 (8ª série do EF).³

Refletir sobre a EJA como instrumento de inclusão social é pensar no seu público-alvo, jovens, adultos e idosos que buscam diligenciar a sua identidade que em algum momento lhes foi negada “[...] os jovens e adultos que voltam ao estudo, sempre carregam expectativas e incertezas à flor da pele” (ARROYO, 2005, p.42). Pensando neste público que frequenta a EJA nos remetemos o pensamento de Paiva (1983, p.19):

“São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas”.

Ao longo dos anos a oferta de vagas para EJA no município de São Gonçalo vem diminuindo, pois conforme Marques (2016), [...] “podemos observar uma distribuição desigual das unidades escolares de ensino à medida que o quantitativo da oferta da educação de jovens e adultos (EJA) vem sofrendo uma diminuição ao longo dos últimos anos”, uma situação muito preocupante num município com uma população tão expressiva. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, o sistema municipal possui atualmente 110 escolas, das quais, 88 atendem ao ensino fundamental, 18 ofertam a modalidade de ensino de Jovens e Adultos (EJA) e 76 escolas atendem a educação infantil (SEMED, 2020). O que chama atenção é a expressiva população mediante a pouquíssima quantidade de escolas que ofertam a EJA.

2 São unidades de *semiliberdade* do Degase onde adolescentes em conflito com a lei saem para estudar retornando para dormir.

3 EF – Ensino Fundamental; dados retirados do documento Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – 1º e 2º segmentos da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo/RJ, novembro de 2005.

Atualmente, o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, impactou fortemente os sistemas de ensino que tiveram de se reorganizar para que o processo de escolarização tivesse continuidade. O Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer nº 5/2020 para período de pandemia, onde orientou que a forma de oferta da EJA deveria ser discutida com efetiva participação dos alunos, para que suas necessidades e perspectivas fossem respeitadas buscando alcançar um padrão de qualidade e equidade para esta modalidade de ensino.

Seguindo esta orientação, o município de São Gonçalo/RJ, por meio da Portaria nº 087/2020 trouxe para EJA a mesma orientação nacional, tendo em seu texto apenas uma citação à EJA, acrescentando que de forma excepcional o calendário desta modalidade no ano de 2020, deveria dar continuidade ao primeiro semestre até o encerramento do ano letivo, considerando as atividades realizadas durante o isolamento. Esta portaria tinha por fim, orientar um possível retorno às atividades presenciais, o que não ocorreu em 2020.

De forma bastante contraditória às orientações e normativas nacionais que definem a oferta e ampliação da oferta da EJA com qualidade, em 16/10/2020 foi publicada a Portaria SEMED nº 118/2020, que estabelece normas pertinentes à matrícula para o ingresso e permanência nas unidades de ensino da rede pública municipal de São Gonçalo para o ano letivo de 2021 estabelecendo que as unidades de ensino deveriam organizar suas turmas da seguinte forma:

Art. 15 As Unidades de Ensino deverão organizar as turmas para o ano letivo de 2021, observando os seguintes quantitativos:

IV – Jovens e Adultos: a) Grupo I – 20 alunos. b) Grupo II – 30 alunos. c) Grupo III – 35 alunos. d) Grupo IV – 35 alunos. e) Grupo V – 35 alunos.

Considerando o contexto da pandemia, e que a grande maioria os alunos da EJA não têm acesso às tecnologias necessárias ao ensino remoto, o número de alunos frequentes neste período foi muito menor do que o esperado. Fato este que poderia ter suscitado políticas de incentivo a esta modalidade, cuja ampliação do acesso às tecnologias poderia ter destaque. Entretanto, isto não aconteceu, e de forma bastante contraditória ao direito à educação formal, em 9 de junho de 2021 as escolas foram surpreendidas com o Ofício nº 195/2021 da Subsecretária de Ações Pedagógicas (SUBAP), no qual a SEMED definiu alterações na oferta desta modalidade, visto que neste ofício apresentou que segmentos continuariam funcionando nas unidades de ensino que ofertam a EJA. Assim, das 18 escolas que ofertam a EJA no município de SG, apenas 8 continuariam ofertando o primeiro segmento, fechando assim a EJA neste segmento em 10 escolas. O segundo segmento continuou sendo ofertado em todas as 18 escolas já o ofertavam.

A determinação deste ofício causou uma reação muito grande dos profissionais da educação da cidade de SG, organização sindical, e professores da Universidade Pública desta cidade, que buscou influenciar a equipe gestora da SEMED a rever a orientação deste ofício. Este fato resultou em novo ofício enviado às escolas, o Ofício nº 198/2021 da SUBAP de 11/06/2021 aos diretores de escolas e supervisores que atuam na EJA. Este ofício tinha como assunto a otimização das turmas de EJA. Entretanto, amenizando a determinação do ofício anterior autorizando também o funcionamento da EJA do primeiro segmento, cujas matrículas chegarem a 80% do número determinado na portaria de matrículas. Este percentual, posteriormente foi reduzido a 50%, no Ofício nº 210/SUBAP de 21/06/2021 que reiterou a importância da busca ativa para manutenção do primeiro segmento da EJA nas escolas onde haviam sido fechadas as turmas, desde que atinjam um número de matrícula de 50% do número exigido na portaria de matrícula publicada em 2020.

Diante destas normativas, percebe-se a dificuldade enfrentada pela gestão pública em perceber que a minimização de turmas do primeiro segmento, resultará em pouco tempo, na redução de turmas do segundo segmento, e por consequência a minimização da oferta desta modalidade no município. Este fato se torna mais grave no contexto atual em que a pandemia da Covid-19 ainda não possibilita a reabertura das escolas em sua totalidade, o que possibilitaria de fato, maior procura por matrículas nesta modalidade.

A situação da EJA se tornou ainda mais grave, e as bases legais e fundamentação teórica que a construíram até agora, se viram fortemente abaladas com a publicação da Resolução nº 01/2021 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância. Embora esta resolução mantenha alguns aspectos já presentes nas diretrizes anteriores, tais como a possibilidade de oferta da EJA à distância a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, sua vinculação com a Educação Profissional, idade mínima para ingresso e idade mínima para exames, esta resolução possibilita que os sistemas de ensino negligenciem com sua qualidade e sua oferta.

Uma análise crítica da resolução, leva-nos a perceber contradições e possíveis inconstitucionalidades. Assim, torna-se importante um amplo debate público a seu respeito de forma que algumas questões sejam melhor esclarecidas. Para colaborar com este debate apresento alguns aspectos desta resolução e levanto a seguir alguns questionamentos:

Vejamos o que determina o seu artigo 31 da Resolução nº 01/2021:

Art.31 O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

Talvez seja necessário esclarecer se o termo Educação Básica de Jovens e Adultos não sugere status de nível paralelo de ensino à EJA, retirando dela sua identidade de modalidade de ensino que possibilita a conclusão do Ensino Fundamental e Médio que compõem a Educação Básica Brasileira. Este questionamento se mostra bem razoável quando observamos os artigos tais como o Art. 9º; 10 e 12 que definem respectivamente que o 1º segmento da EJA correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, O 2º segmento da EJA, corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, e o 3º segmento da EJA, correspondente ao Ensino Médio.

Entretanto, apesar da seriedade do disposto acima, outro aspecto que poderá fragilizar ainda mais a EJA, se encontra na possibilidade de oferta da EJA Multietapas, conforme transcrito a seguir:

Art. 21. Os sistemas de ensino poderão organizar EJA Multietapas nos casos em que o número de estudantes não corresponde ao estabelecido pelo sistema de ensino e/ou quando a estrutura física ou a especificidade de atendimento não comporta a composição de turmas por etapa.

Art. 22. Os sistemas de ensino poderão organizar a EJA Multietapas para ampliação do atendimento da EJA presencial, em situações de baixa demanda que impossibilite a implementação de um turno para a modalidade; dificuldade de locomoção dos estudantes, como os sujeitos do campo; população de rua; comunidades específicas; refugiados e migrantes egressos de programas de alfabetização em locais de difícil acesso, periferias, entre outros.

É preciso considerar que tais artigos tendem a colaborar de forma significativa para a redução de turmas da EJA, além de impactarem de forma negativa na qualidade de suas práticas. Trazendo tal definição para a realidade de São Gonçalo, se a publicação desta resolução fosse anterior aos ofícios que propunham a redução de turmas de primeiro segmento da EJA, a mesma poderia ser usada como normativa nacional orientadora para a redução proposta.

Embora as determinações desta resolução ainda não tenham se concretizado na cidade, ainda não se pode avaliar seus impactos no sistema municipal de ensino, é possível supor que em tempos de sua efetivação os resultados sobre o direito de aprender dos estudantes da EJA não sejam positivos. É neste sentido, que podemos afirmar a importância de se refletir sobre o fortalecimento da comunidade escolar e das formas pelas quais precisamos agir enfaticamente para que toda tentativa de negação de direitos não se estabeleça.

Considerações finais

A oferta da EJA embora tenha sido um forte instrumento no campo do direito a educação formal, não tem se consolidado sem que grandes barreiras institucionais precisassem ser derrubadas. A pandemia da Covid-19 impactou de forma significativa todas as etapas da educação brasileira, mas esta modalidade foi uma das mais abaladas.

Na cidade de São Gonçalo, estudos tem demonstrado que a tentativa da redução de sua oferta tem sido uma constante, e a análise documental realizada por este estudo demonstrou que o poder público precisa olhar para esta modalidade com uma perspectiva de ampliação de sua oferta e não de sua redução, entendendo-a como mais um instrumento que poderá colaborar para a diminuição da desigualdade social tão presente neste município.

Entretanto, a publicação da Resolução CNE/CEB nº 01/2021, com suas marcas de contradição e possíveis inconstitucionalidades, em nada colabora com o fortalecimento da EJA, ao contrário, possibilita os sistemas de ensino a negligenciarem sua oferta e sua qualidade.

Destaca-se neste estudo, o posicionamento dos profissionais da educação, sindicato, e membros da universidade pública de São Gonçalo, que de forma técnica buscou diálogo com o órgão gestor, diálogo este que resultou na revisão das decisões e na retomada da possibilidade da oferta da EJA nas escolas onde já existiam, demonstrando uma abertura do poder público para a democratização de sua relação com a comunidade escolar. Após a publicação da Resolução do CNE torna-se imperioso que esta mobilização se amplie em nível nacional para que a EJA não seja negligenciada.

Referências

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (Relator). **Parecer CEB 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 23/2008**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 08/10/2008. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 05/2021**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01/2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Acesso em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano CXXXIV, n. 248, p.1-9, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01 de 05 de julho de 2000b**. Brasília: MEC, 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3 de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, nº 113, p. 1 – 168, 2010.

MARQUES, I.S. Notas sobre as conflituosidades entre as esferas do poder local e o direito à educação de jovens e adultos trabalhadores no município de São Gonçalo/RJ. **Revista Tamoios**. Rio de Janeiro [São Gonçalo], v.12, n.2, p.32-46, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/19577>. Acesso em: 28 jul.2021.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo:Loyola, 1983.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO. **Secretaria Municipal de Educação**. Coordenação de Gestão de dados. jul. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO (Rio de Janeiro). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Gestão de dados. **Portaria nº 087/2020**. Dispõe sobre a reorganização das atividades educacionais para o ano letivo de 2020 nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino de São Gonçalo e dá outras providências. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO (Rio de Janeiro). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Gestão de dados. **Portaria nº 118/2020**. Estabelece normas pertinentes à matrícula para o ingresso e permanência nas unidades de ensino da rede pública Municipal de São Gonçalo para o ano letivo de 2021 e dá outras providências. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO (Rio de Janeiro). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Gestão de dados. **Ofício nº 195/SUBAP/2021**. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO (Rio de Janeiro). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Gestão de dados. **Ofício nº 198/SUBAP/2021**. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO (Rio de Janeiro). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Gestão de dados. **Ofício nº 210/SUBAP/2021**. 2021.

QUINTANILHA, Daniela. **Memórias, narrativas e histórias: a educação de jovens e adultos de São Gonçalo- RJ**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP, São Gonçalo, 2011.

SERRA, E.; VENTURA, J.; ALVARENGA, M.; REGUERA, E. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 25-41, ago./dez.2017. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/243>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SOUZA, M. A. **Sociedade e Cidadania: desafios para o século XXI**. Ponta Grossa-PR. Ed. UEPG, 2005, p. 1-232.

TECENDO ELEMENTOS SOBRE A JUVENILIZAÇÃO DA EJA NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RJ

Marcos Vinicius Reis Fernandes

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se insere no campo do direito à educação para as pessoas que não tiveram acesso à escola ou nela não puderam permanecer durante a infância ou adolescência. Contudo, vem se tornando frequente a inserção de adolescentes e jovens nesta modalidade da educação como nos apontam os sentidos educacionais. Embora este acontecimento não seja recente, dados do INEP corroboram para a apreensão do fenômeno quando informam que o percentual de jovens na EJA do Ensino Médio (EM), na rede estadual do Rio de Janeiro (RJ), saltou de 61% em 2008 para 74% em 2019.

A partir dessa realidade, entendemos que a juvenilização da EJA (FERNANDES, 2021; GOMES FILHO, 2020), entendida como jovens que poderiam estar cursando esta etapa de ensino sem frequentar a EJA, demanda ser estudada como um fenômeno histórico e socialmente produzido, pois compreende sujeitos que pelas suas condições de vida e trabalho migraram ou foram induzidos pelas políticas públicas de Estado à matrícula nesta modalidade.

Este trabalho trata-se de uma síntese da dissertação de mestrado desenvolvida no período 2019-2021 no Programa de Pós-graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais (FFP/UERJ), junto ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – PPEJAT – (CNPQ), sob orientação da professora doutora Marcia Soares de Alvarenga, cujo objetivo geral foi compreender o fenômeno da juvenilização da EJA/EM, na rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro.

Para efeitos do corte etário sobre o que vem a ser identificado como jovens, nos referimos à concepção do Estatuto da Juventude, onde “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) 2019, dos 3,473 milhões de jovens residentes no estado do RJ 67,57% estão incluídos na dinâmica: conciliar ocupação com estudos ou estão ocupados e não estudando ou estão desocupados e não estudando - desalentados (IBGE, 2020). Isso demonstra a grande barreira de classe que perpassa a maioria da juventude fluminense.

Partimos da seguinte pergunta/problema: a partir de quais estratégias políticas no campo educacional, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) tem induzido à juvenilização da EJA no EM?

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa se ancora na perspectiva do materialismo histórico dialético, por interpelar o fenômeno da juvenilização em suas múltiplas determinações sociais, visando superar a concepção que temos da realidade, que não é somente de constatar o que ela nos mostra, mas, também, o que ela esconde (KOSIK, 1976). Tratamos de analisar aspectos que estão subsumidos no fenômeno da juvenilização da EJA, considerando a recente crise do capital mundializado e na sua forma contemporânea de regulação das relações sociais. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001). Considera-se que a particularidade da juvenilização da EJA/EM é uma expressão da realidade mais ampla merecendo atenção de pesquisadores dedicados à EJA.

Breve contextualização da EJA

Embora a EJA esteja inserida no circuito dos direitos fundamentais (CURY, 2008), as condições de oferta têm se mantido em caráter fragmentário e residual e refletem o perfil para quem se destina: jovens e adultos trabalhadores que vivem nas periferias urbanas e rurais, nos limites da produção da vida (ARROYO, 2005; ALVARENGA, 2016), cujo vínculo entre trabalho e educação permanece como um novo/velho desafio na modalidade (MACHADO; RODRIGUES, 2013) e expressa uma entre tantas contradições produtoras das desigualdades da escola da sociedade capitalista.

No balanço dos aparatos legais que assinalam a educação como um direito subjetivo, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 estabelece significativo avanço para consolidação da educação básica, reforçando o escrito na Constituição Federal de 1988, como sendo direito de todos e dever do Estado. No que se refere a EJA teve-se a sua incorporação como modalidade da educação básica, rompendo com seu caráter de suplência.

Outro marco nas políticas voltadas para a EJA foi o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Ressaltou a importância e necessidade de a modalidade possuir um modelo pedagógico próprio, visto suas especificidades e diversidades, tal como suas funções balizadoras: reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2000).

O uso da palavra “Educação Jovens e Adultos”, a partir da LDBEN/1996 e com o Parecer 2000, que institui a sua oferta como modalidade, é registrada de forma original pela legislação. Contudo, não tem se mostrado suficiente para modificar sua oferta fragmentária e o sentido de suprimir o tempo perdido na escolarização de jovens, adultos e idosos.

Junto ao debate educação x certificação, que perpassa a historicidade da modalidade, mesmo reconhecendo haver uma diferenciação entre ensino supletivo e exame supletivo, entendemos que tal denominação, ao ser mantida nos marcos das legislações educacionais, pode favorecer a emergência de sentidos que caracterizem concepções que valorizem mais o certificado do que o conhecimento. Conforme criticara Rummert (2007, p. 45) “Sua finalidade é, assim, possibilitar a obtenção de certificados de conclusão de cursos e não propiciar as condições de acesso ao conhecimento”. Esta crítica aviva preocupações relacionadas à contradição entre democratização e desescolarização, o que pode contribuir entre tantos desdobramentos: na valorização dos certificados em prejuízo ao conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade; na ênfase das competências requeridas para trabalho simples em detrimento de aprendizagens que possibilitem mediações críticas sobre a realidade e consciência de ser social; desinvestimento na oferta da EJA com consequências nas políticas que envolvem a sua oferta (formação de professores, livro didático, infraestrutura das escolas, etc.); e consequente fechamento de escolas e turmas de EJA.

No bojo das políticas públicas de desescolarização da EJA, que incluem os exames de certificação, oferta via educação a distância e semipresencial para jovens e adultos trabalhadores, percebemos um movimento de fechamento de turmas e escolas de EJA presencial. Dados do INEP revelam uma diminuição de 14.041 escolas e 1.760.938 matrículas de EJA no território brasileiro, comparados os anos de 2007 e 2019.

Essa situação tende a se agravar com o advento da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), em que os sujeitos da EJA tiveram suprimido o direito à vida, tendo que se deslocar diariamente pelas cidades em busca de garantir seus sustentos, das formas mais

precárias possíveis, visto o atraso planejado pelo governo Jair Bolsonaro em implementar uma política social e econômica de assistência para as famílias mais vulneráveis.

No contexto de contrarreformas do Estado brasileiro que converge estrategicamente para intensificação do processo de precarização (Lei da Terceirização total, Reforma da Previdência, Reforma Administrativa) e de diminuição de seu papel social (Emenda Constitucional de congelamento dos gastos), à educação incumbe-se a tarefa central de subordinação ao capital, conformando a juventude trabalhadora à adaptação em uma realidade de escassez. Desse modo, o Estado através de seu projeto neoliberal busca promover políticas públicas de educação que nutrem as relações sociais de produção capitalista, fomentando “[...] a corrida pelos sonhos individuais que tentam forjar jovens de novo tipo, limitados à pequena política aprisionados aos projetos individuais que se pode conquistar em curto prazo” (COAN; SHIROMA, 2012, p. 273).

Como reflexo dos limites intrínsecos do capital, a realidade objetiva mostrou que a EJA enquanto política pública não presencial resulta em uma ação excludente. O ensino remoto emergencial, imposto devido a pandemia, serviu de laboratório para escancarar a desigualdade de acesso à conectividade e aos equipamentos tecnológicos que aflige a todos os agentes do processo de ensino e aprendizagem, e neste caso, mostrando-se mais agudo para os estudantes da EJA.

A EJA na rede estadual do RJ

As políticas educacionais da SEEDUC para o EM voltadas para os sujeitos jovens, que se encontram em distorção idade-série, e adultos, que não concluíram essa etapa da educação, foram divididas na última década em três propostas: a Nova Política para Educação de Jovens e Adultos (NEJA)¹, o Programa Projeto Autonomia² e os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)³.

Partimos da observação de um ativismo da rede iniciado em 2010 e institucionalizado em 2012 para a exclusão da população jovem com distorção idade série do EM regular com a intenção de escamotear os dados do IDEB que aconteceria em 2013, virtude o constrangimento causado pela sua penúltima colocação na edição de 2009.

Sendo assim, a Resolução SEEDUC nº 4814/2012 estabeleceu os procedimentos à matrícula para 2013:

Somente poderão ser matriculados na 1ª série do Ensino Médio Regular e Ensino Médio Inovador os alunos com idade máxima de 20 anos. §3º - Os alunos com idade de 21 anos completos ou a completar até o dia 31/01/2013 deverão ser matriculados no Módulo I do Ensino Médio da Nova Educação de Jovens e Adultos [...] (SEEDUC, 2012).

Como resultado, neste ano, as matrículas no EM regular diminuíram em 3.547, mas aumentaram em 1.577 na EJA/EM presencial (SEEDUC, 2013). Através de comunicado oficial, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE) denunciou que:

[...] foram matriculados 57 mil estudantes no NEJA. Além disso, Risolia informou ao SEPE que matricularia 34 mil alunos no Autonomia. Ou seja, quase 20% dos alunos da rede estadual deixaram de ser avaliados pelo IDEB no ano passado

1 EJA presencial.

2 Programa de correção de fluxo escolar.

3 EJA na modalidade semipresencial.

por estarem no NEJA e Autonomia, o que certamente influenciou o resultado do IDEB (SEPE, 2014).

Políticas desse tipo influenciam uma juvenilização induzida, com novas características, pois

Um jovem que traz a exclusão do sistema educacional, muitas vezes pela entrada precoce no mundo do trabalho, é diferente do jovem que, tendo acesso e permanência garantidos, não teve o direito ao aprendizado, ele mesmo excluído de uma escola para outra escola, muitas vezes sem que tenha escolha, induzido à transferência, ou convidado a se retirar. A entrada desses jovens inaugura uma busca de identidade dentro da modalidade. (LEMOS, 2017, p. 39).

Percebemos a ação do Estado, também, através do aumento repentino de escolas de EJA/EM no ano de 2013, rompendo com uma dinâmica consecutiva de pelo menos 5 anos contínuos com fechamento de escolas ofertantes da modalidade. Podemos reparar o caráter pontual de tal política ao observarmos que após o referido ano, que acontecera o IDEB, o ritual de fechamento de escolas de EJA foi retomado.

Diante dessa dinâmica, o estado do Rio de Janeiro obteve uma variação positiva de 13% no IDEB, a segunda maior do país, na qual teve um papel fundamental a melhora do Indicador de Fluxo Escolar. Em 2010, 61% dos estudantes da rede estavam defasados; já em 2013, segundo o Censo Escolar, esse percentual caiu para 39%. Uma grande mágica se pensarmos a tamanha diferença num espaço de tempo tão curto.

Instrumentos pedagógicos vão assumindo contorno nos embates políticos de projetos antagônicos. Esta “mágica” fora resultado de algumas ações, como, por exemplo, a utilização de estratégias desvinculadas dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, como cursos e exames para aceleração de escolaridade impostos compulsoriamente aos jovens defasados; contratação de empresa para rever e conceder licenças por motivo de saúde de docentes; burocratização do trabalho docente, fazendo com que o mesmo passasse a ter atribuições administrativas, antes exercidas por servidores administrativos, como o lançamento de notas em sistemas; competição entre escolas e entre docentes para “produzir” os indicativos e ganhar os adicionais de produção; premiação dos alunos que tirassem as melhores notas, seguida da consequente marginalização dos “fracassados”.

Com vistas à pergunta/problema, nossas primeiras aproximações sobre a juvenilização na EJA/EM nos levaram a correlacionar os programas da SEEDUC com as crescentes taxas de matrículas de jovens na EJA/EM.

Como desdobramento enfrentado pela pesquisa, temos a relação entre a migração dos estudantes com distorção idade-série para EJA e os exames de larga escala. Nessa relação a SEEDUC escamoteia sua real situação, pois a EJA não é correlacionada na política do IDEB. Destarte, ao menos a partir de 2016, observamos, através da exposição matrícula x número de turmas/escolas de EJA, uma indução na rede ao CEJA, visto a relação incompatível entre o número de turmas e o número de matrículas na modalidade.

Segundo o Censo da educação básica de 2019 (INEP, 2020), o RJ tinha 108.459 estudantes matriculados na EJA/EM nas 512 escolas das 1.107 que ofertam o EM da SEEDUC. Desses estudantes, 74% estão inseridos na faixa etária considerada como jovem, reforçando assim o fenômeno pesquisado.

As atuais políticas da SEEDUC para o ensino médio regular e para a EJA se deram no tocante ao corte de investimentos. Intensificaram-se os fechamentos de turmas e escolas,

causando a superlotação de turmas (otimização) e, por conseguinte, a dificuldade cada vez maior em conseguir se matricular. O que pode ter favorecido o aumento na procura dos exames de certificações.

O fenômeno da juvenilização da EJA, contemporaneamente, vai ganhando forma através do incremento das políticas de avaliações requeridas pelos organismos internacionais. Essas instituições internacionais de fomento à educação como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabelecem sentidos de qualidade para educação em documentos que pautam currículos e práticas de gestão nas diferentes esferas, implicando as políticas implementadas das redes estaduais, municipais e federal.

Pode-se verificar aparentemente que parcela considerável da juventude vem buscando acelerar seu percurso de escolarização na educação básica. Contudo, ao superarmos essa primeira impressão, compreendemos que múltiplas determinações interferem nesse processo. Nessa seara, para Ortigão e Aguiar (2013), há que se considerar, a priori, o momento da unificação do índice de fluxo escolar ao resultado dos estudantes nos exames de larga escala, que se dera a partir da criação do IDEB.

Algumas Considerações

Mesmo com diversas críticas a esse modelo de aferição da qualidade que negligenciam inúmeros fatores nos testes, direção e corpo docente acabam sendo coagidos a tomar essas políticas como centrais no processo educacional em suas unidades escolares. A realidade vivenciada na rede estadual do RJ vem se pautando nesses artifícios que visam um falso controle da taxa de fluxo escolar.

Nesse sentido, corroborando para “expulsão” do contingente de jovens com distorção idade-série da escola regular e com a desmobilização da EJA presencial, os exames de certificações e oferta a distância ou semipresencial configuram uma face do fenômeno que, para além da certificação, implica desfinanciar políticas de escolarização que envolvem: dotar as escolas de infraestruturas, contratar profissionais de educação, entre outras.

Considerando o contexto histórico e social das juventudes, compreendemos que buscar desvelar o aparente que inscreve a EJA nos marcos das políticas da SEEDUC é um compromisso ético-político junto aos filhos/as da classe trabalhadora nas lutas pelo direito à educação.

Referências

ALVARENGA, M. A Educação de Jovens e Adultos no PNE 2014-2024. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 13, n. 33, p. 122-138, 2016.

ARROYO, M. A Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Lei nº. 12852/2013**. Institui o Estatuto da Juventude. Brasília, DF: 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 11/2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: < <https://bityli.com/imn8B.>>. Acesso em: 19 maio 2019

COAN, M.; SHIROMA, E. O. Educação para o empreendedorismo: forjando um jovem de novo tipo? In: SILVA, M. M. da; QUARTIERO, E. M.; EVANGELISTA, O. (Orgs.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CURY, J. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

FERNANDES, M. V. R. **A juvenilização da EJA no ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro**. 2021. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação - processos formativos e desigualdades sociais). Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

GOMES FILHO, A. M. **A juvenilização na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Niterói**. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação -processos formativos e desigualdades sociais). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

IBGE. **PNAD-C 2019**. Brasília: 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/pesquisa/10070/64506>. Acesso em: 02 set. 2020.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: 2020. Disponível em: <https://bityli.com/ELnUO>. Acesso em: 26 ago. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEMOS, A. G. **Despeja na EJA [...]**.112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MACHADO, M.; RODRIGUES, M. E. Educação de jovens e adultos Relação educação e trabalho. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 7, n. 13, p. 373-385, jul./dez. 2013.

ORTIGÃO, M. I. R.; AGUIAR, G. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados do Prova Brasil 2009. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013.

RUMMERT, S. A educação de jovens e adultos trabalhadores no século XXI. **Rev. Ciências da Educação**, n. 2, p. 35-70, jan./abr. 2007.

SEEDUC. **Censo Escolar 2013**. Rio de Janeiro, 2013.

SEEDUC. Resolução n. 4814 de 27 de agosto de 2012. Rio de Janeiro, 2012.

SEPE. **Nota oficial do SEPE sobre o Projeto Autonomia da SEEDUC: autonomia para quem?** Disponível em: <https://bityli.com/f9Nhs>. Acesso em 16 jan. 2019.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser)**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

ENCCEJA E SISTEMA SOCIOMETABÓLICO DO CAPITAL: INDICAÇÕES DE UMA INTER-RELAÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE

Nadia Batista Corrêa

Introdução

Em tempos pandêmicos, reafirmar a necessidade da escola pública, gratuita, laica, para todos, mostra-se urgente, mais uma vez. Propomos uma reflexão que aponta a intensificação da desregulamentação do trabalho no Brasil, com consequências nefastas para a classe trabalhadora, e questionamos o quanto o ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – mostra-se política educacional adequada, sob a perspectiva do capital, para a certificação de trabalhadores que não podem dedicar-se à escola, visto que a necessidade de trabalhar e sobreviver expulsa muitos deles do espaço escolar.

O ENCCEJA é um exame organizado anualmente desde 2002 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e apesar de certa inconstância em sua realização nos anos iniciais, estabeleceu-se como política importante para certificar jovens e adultos no Brasil. Estudantes com idade mínima de 15 anos podem solicitar o certificado de conclusão do ensino fundamental, e os que possuem idade de 18 anos ou mais podem solicitar a conclusão do ensino médio, nível 4/nível 4. É possível concluir parte da escolarização a partir da aprovação em determinada(s) área(s) e finalizar o processo de certificação na escola. Verificamos, a partir dos dados das Sinopses do ENCCEJA 2019, que o exame atende principalmente a trabalhadores com renda mais baixa, escolarizados, que precisaram deixar a educação básica no final do ensino fundamental e no decorrer do ensino médio. (INEP, 2019). Para participar do exame e ser certificado, não é preciso nenhuma escolarização prévia. Nosso texto pretende, brevemente, pensar a relação entre o processo histórico de deterioração das condições de trabalho e o aumento da busca pelo exame por parte dos trabalhadores.

O sistema sociometabólico do capital e o mundo do trabalho

Mészáros afirma que o sistema do capital constitui forma *incontrolável* de controle sociometabólico e, nesse sentido, nenhum ser humano pode controlá-lo: até mesmo os capitalistas precisam adaptar-se às exigências do sistema, pelo risco sempre iminente de perda de seus negócios (MÉSZÁROS, 2011). O filósofo húngaro mostra que esse sistema constitui uma estrutura totalizadora de controle que submete a todos e promove uma perda de controle sobre sua dinâmica, que tende sempre à expansão e acumulação:

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, ‘totalitário’ – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a indústria manufatureira [...] sempre a favor dos fortes e contra os fracos (MÉSZÁROS, 2011).

Nesse sentido, para o autor, não existe possibilidade de liberdade para os indivíduos, que têm suas oportunidades determinadas pela posição do grupo social à qual pertencem. Para que esse modo de controle sociometabólico possa expandir-se, manter a acu-

mulação e expropriação de mais-valia, é preciso que exista equilíbrio e relação intrínseca entre economia e política. Isso significa que, para Mészáros, o Estado moderno é tão forte quanto o sistema do capital, visto que é parte indissociável dele.

O autor explica que a falta de unidade é parte da estrutura do sistema do capital; o antagonismo presente no metabolismo do sistema exige uma estrutura de comando político que complemente esse organismo e, dessa forma, o Estado moderno surge e atua com essa finalidade. Sob essa perspectiva, Estado moderno e elementos econômicos do capital estão correlacionados, sem que um se sobressaia sobre o outro. Um não determina o outro, pois estão codeterminados.

Da mesma forma, em relação à questão das ‘determinações’, só se pode falar adequadamente de *codeterminações*. Em outras palavras, a dinâmica do desenvolvimento não deve ser caracterizada sob a categoria do ‘em sequência de’, mas em termos do ‘em conjunção a’ sempre que se deseja tornar inteligíveis as mudanças no controle sociometabólico do capital que emergem da reciprocidade dialética entre sua estrutura de comando político e a socioeconômica (MÉSZÁROS, 2011).

Essa afirmação é importante para entender as políticas de educação. O próprio Mészáros coloca que a escola, no sistema do capital, está orientada para a continuidade do sistema, ao disseminar e educar a sociedade a partir de valores burgueses e, portanto, faz-se necessário construir um projeto de educação que permita internalizar valores contra-hegemônicos, se quisermos pensar em outro modelo de sociedade (MÉSZÁROS, 2008, p. 52). Estado moderno e sistema sociometabólico do capital, portanto, se complementam, e nesse sentido, políticas educacionais como o ENCCEJA não podem ser pensadas unicamente como subservientes à lógica do capital, mas como elemento que *codetermina* a realidade concreta.

Assim, é importante destacar questões relacionadas ao mundo do trabalho e as possíveis relações no âmbito educacional, inclusive com o aumento da procura por formas de certificação vazia como o ENCCEJA. O sistema capitalista, como mostra Mészáros, é irrefreável e incontrolável, e exige um “duplo padrão” de desenvolvimento: nos países centrais o padrão de vida é mais elevado e marcado pela democracia liberal, enquanto em países periféricos, como o Brasil, é preciso “maximizar” a exploração, inclusive a partir de governos autoritários, sempre que for necessário para a expansão do sistema. (MÉSZÁROS, 2011).

É esse sistema, cujas características apontamos brevemente, que tem se transformado nas últimas décadas com o fortalecimento do neoliberalismo, pensado no início do século XX por seus principais ideólogos, mas que ganhou força a partir do final dos “anos de ouro” do capitalismo keynesiano. O período do conhecido “Estado de Bem Estar Social” teria contribuído para a crise que se abateu sobre o mundo do capital na década de 70. Daquele momento em diante, com líderes como Pinochet, no Chile, Margaret Thatcher, no Reino Unido, e outros, passaram a implantar medidas que priorizam o controle dos gastos públicos e desregulamentação da economia. Perry Anderson resume de forma brilhante as características essenciais do programa neoliberal:

A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre

os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas... (ANDERSON, 1995, p. 11).

Durante os anos 1970 e 1980, a cartilha do neoliberalismo foi seguida pela maior parte dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mas, como demonstra Anderson, os resultados obtidos nos anos 1990 não foram animadores: o crescimento econômico dos países não ocorreu como esperado, e da mesma forma, os gastos dos Estados, em geral, mantiveram-se altos. O maior sucesso do neoliberalismo, para o autor, deu-se nos campos político e ideológico, nos quais “alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.” (ANDERSON, 1995, p. 12).

Antunes (2020) explica que a crise iniciada no fim dos anos 1970 levou a um processo de reestruturação produtiva, e o padrão de acumulação taylorista/fordista cedeu lugar à acumulação flexível, caracterizada pela produção limitada à demanda (menos produção em massa), multivariada de funções (ao contrário do trabalho parcelar do fordismo), *just-in-time*, e produção horizontalizada, quer dizer, a produção fordista, cuja produção ocorria 75% na fábrica, é alterada para um padrão na qual apenas cerca de 25% da produção é ocorre na própria empresa. Assim, a terceirização e a subcontratação são essenciais no padrão de acumulação flexível do capital (ANTUNES, 2020a, p. 159).

Nesse contexto, verifica-se que os impactos da expansão e consolidação das políticas neoliberais e do padrão de acumulação flexível têm como maiores prejudicados a classe trabalhadora. No Brasil, os estudos de diversos autores tratam da precarização que caracterizam as relações de trabalho, principalmente quando se trata dos trabalhadores terceirizados. Antunes mostra dados alarmantes sobre a situação deles: menores salários, maior jornada de trabalho, mais alta rotatividade no emprego e maiores índices de acidentes de trabalho. Apenas no que diz respeito à questão salarial, o autor destaca alguns exemplos: os petroquímicos, entre os quais os terceirizados tem salários com valor de cerca de 52% dos efetivos; os trabalhadores do ramo do Petróleo, na qual os terceirizados recebem em média 46% do valor pago ao trabalhador efetivo da Petrobrás; no ramo bancário, os trabalhadores do telemarketing correspondem a 44% do salário dos bancários. (ANTUNES, 2020a, p. 162).

Em relação à saúde, o autor afirma ser alarmante a situação dos trabalhadores do setor de energia elétrica, da extração e do refino de petróleo e na siderurgia, professores, trabalhadores de call-center e telemarketing. Esses profissionais padecem de adoecimento físico e/ou mental, assédio moral, LERs, e todo tipo de “adoecimento e padecimento”, com mortes e suicídios se intensificando sem que tenha uma abordagem midiática do problema (ANTUNES, 2020a, p. 179).

Quando se analisa o plano da subjetividade dos trabalhadores, especialmente entre os terceirizados, percebe-se uma condição de isolamento, de falta de vínculos ou de inserção, em que a perspectiva de identidade coletiva se enfraquece, resultante da descartabilidade, da desvalorização e da discriminação a que estão submetidos, o que dificulta a solidariedade de classe. (ANTUNES, 2020, p. 166)

Além disso, a organização, a solidariedade e a luta desses trabalhadores torna-se mais difícil, considerando que eles precisam conviver com grande concorrência e divisão entre eles e uma conseqüente “pulverização sindical” (idem). Como demonstra Antunes,

a terceirização marca esse movimento histórico de precarização do trabalho no Brasil e, atualmente, a terceirização pode atingir todas as atividades da empresa, inclusive as atividades-fim. A justificativa das empresas, com o respaldo dos governos, é a necessária competitividade, que demanda maior exploração da força de trabalho. “Como é cada vez mais difícil competir com os padrões chineses e indianos de superexploração do trabalho, até a Europa caminha celeremente para o desmonte do chamado *Estado de bem-estar social*”..(ANTUNES, 2020, p. 177).

Outro fenômeno importante nesse contexto, indicado por Ricardo Antunes, é a uberização do trabalho. O discurso mais recorrente quando se trata dos trabalhadores que atuam por meio de aplicativos, é o de que eles gozam de vantagens como a liberdade para trabalhar em horários flexíveis, facilidade para buscar oportunidades de renda para trabalhadores localizados em quaisquer lugares, em ambientes mais atrativos para quem tem um estilo de vida mais moderno, menos regulado do que a empresa tradicional, que a flexibilidade permite a manutenção de mais de um emprego. Da mesma forma, é comum a afirmação de que esses trabalhos constituem empregos extras, que complementam a renda dos trabalhadores (ANTUNES, 2020b, p. 31).

No entanto, apesar desse discurso ideológico que apresenta o trabalho uberizado como uma forma de trabalho com maiores benefícios para o trabalhador, Antunes (2020b) esclarece que se trata, na sua essência, “novas formas de ser do trabalho”, marcadas pelo individualismo (que aparece como prestação de serviços), mas que, como todo o trabalho explorado na sociedade capitalista implicam obtenção de lucro, exploração de mais valor e novas formas de assalariamento. (idem)

Enquanto o conjunto amplo, compósito e heterogêneo da força global de trabalho nas plataformas digitais e nos aplicativos se torna responsável por suas despesas de seguridade, gastos de manutenção de seus veículos e demais instrumentos de produção (que os capitais, em um vilipêndio ideológico desmesurado definem como sendo proprietários dos meios de produção), a plataforma digital se apropria da mais-valia gerada pelos trabalhos, burlando sistematicamente as formas de regulamentação do trabalho existentes.(ANTUNES, 2020b, p. 32).

Destarte, o autor destaca alguns processos característicos do trabalho uberizado que confirmam a permanência da exploração capitalista em sua essência: as plataformas têm controle sobre as exigências em relação ao perfil do trabalhador, que precisa atendê-las para ser admitido; têm controle em relação ao trabalho que será realizado por cada trabalhador ; não permitem a captação de novos clientes; definem como deve ser realizada cada tarefa, o prazo máximo para sua execução; e o principal, essas plataformas definem o valor a ser pago pelos clientes e a remuneração do trabalhador (ANTUNES, 2020b, p. 33).

Certificações vazias para a classe trabalhadora

Constata-se que o quadro atual é o de deterioração das condições de trabalho e de vida dos trabalhadores. Antunes (2020) explica que a lógica da acumulação flexível resulta em um menor número de trabalhadores mais qualificados que atuam em múltiplas funções, exercendo funções que exigem trabalho intelectual mais intenso, e que estão envolvidos com a empresa que se utiliza do artifício de chamá-los de “colaboradores”. Verifica-se, assim, o aumento do uso do trabalho morto, consolidado na máquina e nas tecnologias que geram maior produtividade, lucratividade e competitividade, como uma das faces da atual forma de acumulação. Esse quadro aumenta a distância entre os trabalhadores, es-

tabelece-se maior cisão dentro da classe formada por polos distantes entre a parcela diminuta de trabalhadores mais qualificados e uma massa de trabalhadores destituídos de direitos, precarizados, terceirizados e/ou temporários. (ANTUNES, 2020a, p. 108)

A educação formal dos trabalhadores sempre foi um desafio em uma sociedade de classes como o Brasil, marcada por forte dualidade que tem relação, principalmente, com essa distinção entre trabalhadores mais qualificados, que tendem a ser cada vez mais reduzidos em termos numéricos, e a existência de uma massa de trabalhadores para os quais não se oferece uma formação qualificada e que, em muitos casos, nem mesmo tem oportunidade de concluir a educação básica. Quando observamos os dados informados pelos participantes do ENCCEJA, no momento da inscrição, percebemos que se tratam jovens e adultos com renda mais baixa, e que precisaram abandonar os estudos de forma precoce. Em geral, não se trata de falta de oferta de vagas – problema que sabemos persistir no país e que tem se agravado nos últimos anos - mas de necessidade de começar a exercer algum tipo de atividade remunerada (questão que se destaca juntamente com outras, que não temos espaço para abordar neste texto).

Nesse sentido, a superexploração sofrida pela classe trabalhadora brasileira, acentuada pelo atual padrão de acumulação flexível e pelas políticas neoliberais, exige que seja obtida a mais-valia desde cedo, processo que exclui o jovem das classes menos privilegiadas da escola, ainda que uma vaga em alguma instituição escolar esteja disponível. Ademais, como afirma Antunes, para esses trabalhadores, as reificações e estranhamentos constituintes do sistema capitalista mostram-se mais intensificadas:

Já nos estratos mais penalizados pela precarização e pelo forte desemprego, a reificação é *diretamente* mais desumanizada e brutalizada em suas formas de vigência. O que apresenta um quadro contemporâneo pautado por estranhamentos, reificações e alienações que mais parecem se ampliar do que se reduzir; diferenciados quanto à sua incidência, mas vigentes como manifestação que atinge a totalidade do trabalho social. (ANTUNES, 2020a, p. 112).

As atividades desses trabalhadores parecem tomar ainda mais a forma de trabalho humano abstrato, cujo valor de uso tem pouca relevância, e apenas nessas condições uma certificação vazia pode atender às aspirações daqueles que não terão oportunidade e espaço para atuar em funções que ofereçam maiores salários e que demandem formação mais sólida. Assim, apenas em uma sociedade reificada podemos oferecer certificações vazias como o ENCCEJA que, ainda que permitam obter um certificado de valor legal que pode, quem sabe, permitir uma maior empregabilidade para parte desses trabalhadores, esconde a negação do acesso e, principalmente, da permanência desses trabalhadores na escola, bem como o processo de avanço da acumulação assentada na exclusão de uma maioria às condições mínimas de trabalho, e que torna esses trabalhadores mercadorias pouco valor no sistema do capital.

Se perseguimos o caminho percorrido pelo desenvolvimento do processo de trabalho desde o artesanato, passando pela cooperação e pela manufatura, até a indústria mecânica, descobriremos uma racionalização continuamente crescente, uma eliminação cada vez maior das propriedades qualitativas, humanas e individuais do trabalhador. (LUKÁCS, 2018, p. 201)

Esse processo de fragmentação que transforma o trabalho, de atividade criativa necessária para nossa constituição enquanto humanos, em mercadoria produtora de riqueza para o capital. Com a acumulação flexível, como dissemos, esse processo tornou-se mais cruel, aumentando a distância entre os poucos trabalhadores que exercem atividades mais complexas e a maioria que sobrevive de forma precarizada.

Para os últimos, é possível oferecer uma forma de conclusão da educação básica desconectada do processo de escolarização a que têm direito. Se nosso sistema educacional é dual, com escolas diferenciadas de acordo com a classe dos estudantes que nelas ingressam, como reiteradamente denunciemos nas pesquisas em educação, a certificação ENCCEJA intensifica essa dualidade ao certificar aqueles que, pelas condições materiais de existência, precisam abandonar o ensino básico e não têm condições de concluir a escolarização em uma instituição oficial.

Kuenzer (2005) nomeia esse movimento na educação de “certificação vazia”. Na medida em que as transformações no mundo da produção têm produzido uma “exclusão includente”, na qual as oportunidades de ocupação formal são reduzidas e os trabalhadores são incluídos em formas precárias de ocupação, no campo educacional são elaboradas formas de “inclusão excludente”: “as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente” (KUENZER, 2005, p. 92). As certificações vazias, nesse sentido, são formas de inclusão excludente, com trabalhadores aparentemente incluídos, que têm sua exclusão justificada pela incompetência do indivíduo. (ibid.,p.93)

Nesse sentido, o ENCCEJA parece constituir uma forma de certificação vazia. Essa da ação do Estado brasileiro que, como explica Mészáros, é parte constitutiva (e não subordinada) do sistema do capital, permite consolidar e legitimar a exclusão desses trabalhadores da escola – visto que o sistema atual não demanda escolarização de qualidade para todos, mas para uma minoria que atuará no topo das atividades laborais contemporâneas; reforça a noção acrítica de que cada sujeito é responsável pelo seu “sucesso” na trajetória escolar e no mercado de trabalho e, por último, pode atender, em termos estatísticos, à necessidade do Estado em promover a escolarização da população, ou seja, ao menos oficialmente, podemos ter mais pessoas com a conclusão da educação fundamental ou média, como se essa parcela da população tivesse, de fato, garantia do direito à educação escolar.

Considerações finais

Para Antunes, a pandemia em curso prenuncia um processo de continuidade e de ainda maior exploração da classe trabalhadora, com consequências ainda a serem pesquisadas para a educação. O autor explica que a saída para a crise atual é um “obituário” para a classe trabalhadora: “mais flexibilização, mais informalidade, mais intermitência, mais terceirização, mais *home office*, mais teletrabalho, mais EAD, mais *algoritmos* ‘comandando’ as atividades humanas” (ANTUNES, 2020c). Nesse sentido, formas de certificação vazia como o ENCCEJA podem ganhar mais expressão, para atender à massa de trabalhadores precarizados. Assim, o debate em torno das políticas de educação para jovens e adultos trabalhadores reafirmam a urgência por um projeto de educação de qualidade para os que não tiveram oportunidade de concluir a educação básica. A resistência dos que mais sofrem com essa lógica, os trabalhadores precarizados, faz-se mais vez uma urgente. Movimentos como as greves dos entregadores, o Breque dos Apps, e outras formas de resistência, indicam que a luta por transformações na sociedade e na educação ainda é possível e necessária.

Referências

ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020a.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1. p. 27-43, abr./jul. 2020b.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020c. Edição Kindle.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação - 2019**. Brasília/DF, 2019. Disponível: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 10 de setembro de 2021.

INEP. **Sinopse Estatística do ENCCEJA 2019**. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-encceja>. Acesso em 03 de maio de 2021.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, J.; In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005. p. 77-95.

LUKÁCS, Georg. **O fenômeno da reificação**. In: LUKÁCS, Georg. História e Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018. p. 194-240.

MÉSZÁROS, István. **A ordem da reprodução sociometabólica**. In: _____. Para além do capital – rumo a uma teoria de transição. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2011. Edição Kindle.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

CONTA PRA MIM – GUIA DE LITERACIA FAMILIAR: QUESTÕES SOBRE POLÍTICAS DE LEITURA PARA A INFÂNCIA NO BRASIL

Naila de Figueiredo Portugal

Mas então eu me pergunto qual a latitude e a longitude que deverei estar? – Alice não tinha a mínima ideia do que era latitude, ou mesmo longitude, mas pensou que eram palavras muito agradáveis de se dizer.

Lewis Carrol

Na intensidade avassaladora das novidades lançadas constantemente nas redes virtuais, me deparo com “Alice, a bebê que fala difícil”. Em um misto de encantamento e curiosidade, me pego envolvida com os vídeos da bebê de dois anos que fala perfeitamente a palavra “oftalmologista”, “liquidificador” entre outras palavras, sendo noticiada em diversos jornais do Brasil e fora dele. Os pais da bebê, moram há alguns anos em Londres, mas nasceram no Brasil, contudo Alice nasceu em Londres, na Inglaterra.

Por conta da minha paixão pelas palavras, me deparei vendo vários vídeos da bebê para tentar compreender quais práticas culturais e linguísticas influenciaram para a criança ter uma dicção tão articulada e fluente. Envoltos nos vídeos, vi que a Alice e sua família vivem em constante contato com a literatura, música e que a menina já conta suas próprias histórias.

Ainda instigada, fui ver os vídeos nos quais a mãe da menina explica como se dá a criação de Alice, explicando a importância da literatura, e do quanto não subestimam a menina ao dialogar com ela, utilizando todo repertório de palavras que possuem, sem descaracterizar as palavras achando que assim, a pequena irá compreendê-los melhor.

A intenção de iniciar este texto trazendo o contexto familiar da menina que viralizou nas redes, não pretende se ater aos processos que corroboraram para a ampliação do vocabulário da bebê, mas sim de algo que me chamou mais a atenção, e que mobilizou o seu aprofundamento no presente texto.

Ao assistir a um vídeo da mãe da criança², me deparo com a sugestão do programa “Conta Pra Mim: Guia de Literacia Familiar”, listado na descrição do vídeo. Por se tratar do programa que pesquiso em minha dissertação, a sugestão do vídeo produziu alguns questionamentos, que não pretendem fazer juízo ao interesse da mãe da criança, mas suscitaram algumas provocações, tais como: como as famílias – no caso da menina, de família brasileira que reside em Londres, Inglaterra – recebem o programa que pretende colaborar para o apreço de suas crianças pela literatura? Será que a concepção de Literacia, que a família brasileira que mora em um país da Europa, é a mesma que é sugerida pelo programa Conta Pra mim?

Conta Pra Mim: Guia de Literacia Familiar

Lançado em dezembro de 2019, O programa *Conta pra mim – Guia de Literacia Familiar* foi criado pela Secretaria de Alfabetização, sob a gestão do então ministro Abraham Weintraub. Na página do MEC³ o objetivo do programa é apresentado da seguinte forma:

1 <https://www.instagram.com/p/CQ1FvDnFGfH/>

2 <https://www.youtube.com/watch?v=6bX20v1Mtco>

3 <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>

O futuro de uma criança começa a ser desenhado no ambiente familiar, principalmente ao longo da primeira infância. Por isso, seguindo os rumos apontados pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), o Ministério da Educação lançou o programa Conta pra Mim, que tem como objetivo a ampla promoção da Literacia Familiar. Afinal, a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos. (BRASIL, 2019, p. 6).

Apresentando-se como possível prática que contribuirá para que as crianças desenvolvam suas habilidades linguísticas, a proposta lançada pelo programa é de que as famílias leiam e pratiquem a Literacia com suas crianças. Destacando suas concepções do que se trata a Literacia, o programa disponibiliza um guia⁴ de como as famílias devem realizar leituras mediadas com os pequenos e pequenas, evidenciando o intuito de preparação para o ingresso no Primeiro ano do Ensino Fundamental I (Alfabetização).

Ao iniciarmos a leitura do guia do programa, nos deparamos com a seguinte fala do então Ministro Abraham Weintraub:

As famílias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento linguístico das crianças ao longo de seus primeiros anos de vida. Cientes disso, há décadas países avançados possuem programas voltados à promoção de práticas de Literacia Familiar, bem como farto volume de estudos e publicações sobre o tema. Urge difundir no Brasil os conceitos e as práticas de Literacia Familiar. Com esse objetivo, o Ministério da Educação lançou o programa Conta pra Mim, direcionado especialmente às famílias brasileiras.

Mas afinal, qual é a concepção de família ao qual o programa se refere? Pensando no contexto governamental em que o programa está inserido, em que o ultraconservadorismo se estende como base para afirmação de formas conservadoras de estar no mundo, podemos refletir que a compreensão de família propagada como ideal do atual governo, refere-se às famílias heteronormativas, brancas, de classe média e afins.

Ainda no fragmento trazido acima, podemos nos atentar também para a questão dos países *avançados*, lançados como referência pelos integrantes da organização e propagação do programa, que se dizem dispostos a colaborar com o desenvolvimento das famílias das classes populares e destacam em seu guia que um dos objetivos é contribuir para ruptura do ciclo da pobreza:

Em um país como o Brasil, ainda marcado pela condição socioeconômica desfavorável de milhões de famílias, a Literacia Familiar é um instrumento poderoso para romper o ciclo da pobreza.

Há que se abrir um adendo para a utilização das palavras “condição econômica desfavorável” no trecho trazido acima, quando o programa se refere ao contexto econômico da sociedade brasileira. A escolha da palavra desfavorável, nos faz refletir sobre o porquê não foi lançada mão da palavra “desigual”.

Podemos refletir que desfavorável, por ser contrário ou inadequado, diferencia-se de desigual, por talvez atribuir as pessoas que estão em condição de desigualdade a responsabilidade de estarem na situação em que estão, enquanto o governo se exime de suas reais responsabilidades. Neste sentido, podemos pensar com este fragmento de texto que compõe o guia do programa, na ideologia presente no discurso que se disfarça de *uma boa intenção*.

4 <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/conta-pra-mim-literacia.pdf>

Ao afirmar que *a Literacia Familiar é um instrumento poderoso para romper o ciclo da pobreza*, o cunho ideológico presente no *Conta pra mim* é explicitamente manifesto. Marilena Chauí, em seu livro *O que é ideologia?* (1984), nos ajuda a pensar sobre como a ideologia busca se fixar através dos diferentes tipos de relações sociais, dentre elas as relações políticas:

Essas ideias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas. (CHAUÍ, 1984, p. 21)

Tendo como parâmetro os países hegemônicos, a proposta lançada, se assemelha a tantas outras ocorridas no decorrer da nossa formação enquanto sociedade brasileira, corroborando desta forma para manutenção das desigualdades que são reproduzidas desde o início da nossa formação social com a invasão portuguesa e a “operação do descobrimento” pelos portugueses do século XVI. Para refletir sobre, trago a contribuição trazida por Roberto Schwarz, no *texto Ideias Fora do Lugar*, que integra o livro *Ao vencedor as batatas* (2000):

Ao longo de sua reprodução social, incansavelmente o Brasil põe e repõe idéias europeias, sempre em sentido impróprio. É nesta qualidade que elas serão matéria e problema para a literatura. O escritor pode não saber disso, nem precisa para usá-las. Mas só alcança uma ressonância profunda e afinada caso lhes sinta, registre e desdobre - ou evite - o descentramento e a desafinação. Se há um número indefinido de maneiras de fazê-lo, são palpáveis e definíveis as contravenções. Nestas registra-se, como ingenuidade, tagarelice, estreiteza, servilismo, grosseria etc., a eficácia específica e local de uma alienação de braços longos a falta de transparência social, imposta pelo nexos colonial e pela dependência que veio continuá-la. (SHWARZ, 2000, p. 29).

Ao utilizar o termo *países avançados*, pode-se observar no material que as referências lançadas no guia – que mais se assemelham a frases de impacto – são majoritariamente de pesquisadores, psicólogos, economistas e personalidades dos Estados Unidos da América. Algo questionável, pois se refere a países, mas nas referências e citações utilizam pessoas de uma única nacionalidade.

Retornando a citação trazida para diálogo acima, a questão é que, na elaboração e transposição de uma prática realizada fora de nosso contexto enquanto sociedade, o programa descaracteriza ao que a Literacia de fato se propõe, colocando o Brasil outra vez, como reprodutor de práticas que são realizadas por um país, cuja estruturação se fundamenta como forma hegemônica de organizar a Sociedade.

Pensando neste sentido, insurge outro aspecto do capitalismo na sociedade, o *capitalismo dependente*, trazido por Miriam Limoeiro Cardoso. Limoeiro (1995) aprofunda a questão do capitalismo dependente com base em Florestan Fernandes:

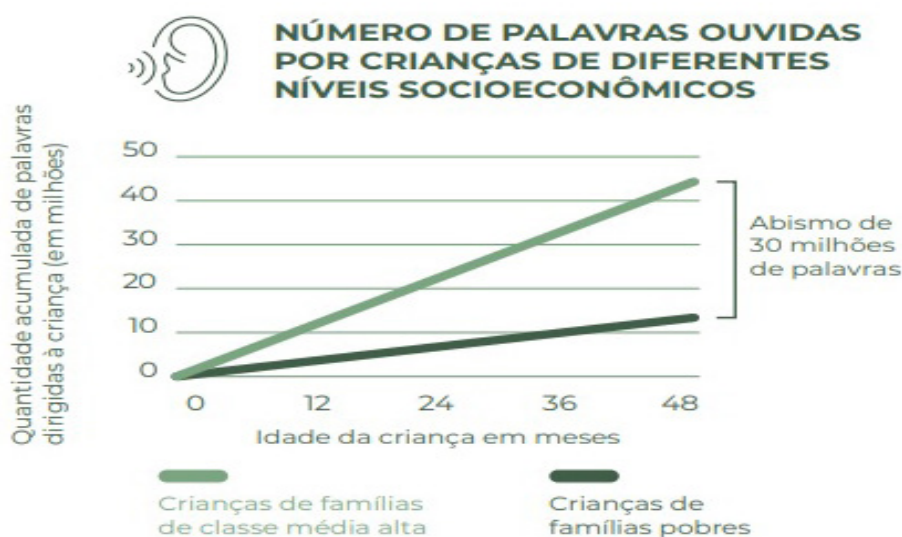
Na construção do seu objeto científico, procura estabelecer a generalidade e a especificidade que sejam significativas para a demarcação deste objeto. Como generalidade, encontra o capitalismo. Como especificidade, formula o conceito de capitalismo dependente, pensado enquanto “forma periférica e dependente do capitalismo monopolista (o que associa inexorável e inextricavelmente as formas ‘nacionais’ e ‘estrangeiras’ do capital financeiro)”. (LIMOEIRO, 1995, p.1)

Compreende-se que o sistema capitalista é desenvolvido de maneira diferente em cada país, e de maneira desigual, a fim de atender a economia mundial capitalista. Partindo dos

estudos da autora sobre a obra de Florestan Fernandes, é possível chegar à conclusão de que o Brasil se configura como um país de capitalismo dependente e subdesenvolvido.

Por isso, ao se apropriar de uma prática adotada em uma potência capitalista, a mesma acaba por ser executada com sentido impróprio, colocando *as ideias fora do lugar* em relação a outros países (SHWARZ, 2000, p, 30), pois o que se evidencia no programa Conta Pra Mim, não é o interesse de reduzir as desigualdades sociais que atingem famílias e crianças das classes populares, ou proporcionar de fato o contato sistemático com a literatura.

Como mais uma *ideia colocada fora do lugar*, o Ministério da Educação toma como base o gráfico de James Heckman⁵, economista estadunidense que venceu o Prêmio Nobel de Economia de 2000. Segundo o estudo do economista, quanto mais cedo for feito o investimento em educação de crianças, maior o retorno social. Pautado no gráfico o programa cita a diferença de palavras que as crianças ouvem, de acordo com a classe econômica na qual está inserida.



A partir do gráfico, o programa apresenta a afirmativa de que as crianças das classes populares escutam menos palavras do que as crianças de classe média alta, por isso têm um menor repertório de palavras.

A responsabilidade desta forma, recai sobre as famílias pobres que não proporcionam às suas crianças a possibilidade de conhecer uma diversidade e quantidade de palavras. Por isso, o programa se coloca como uma forma legítima de mudar a realidade dessas famílias, ou seja, o material está disponível a todos e todas, se as famílias não adotarem, a responsabilidade é delas.

Neste contexto, é possível perceber que a Literacia é utilizada como a ilusão de possibilidade de ascensão, pois o que se apresenta às famílias a possibilidade de “empreender” na educação de suas crianças, ou seja, o *homeschooling*.

No mesmo documento é apresentada uma breve explicação do que se trata a *Literacia Familiar*.

5 <https://heckmanequation.org/resource/grafico-de-heckman/>

Literacia Familiar é o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis. É interagir, conversar e ler em voz alta com os filhos. É estimulá-los a desenvolver, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever! Literacia Familiar é se envolver na educação dos filhos, curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, brincando com livros e palavras. (BRASIL, 2019, p.13)

Apontado como forma de despertar o interesse das crianças pela leitura, escrita e possibilidade de estreitamento de vínculos entre as crianças e família, o fragmento além de reverberar o anteriormente dito, evidencia a intenção presente no uso do conceito de *Literacia*, que é a codificação e decodificação da palavra escrita. A maneira como o governo se apropria do conceito, contradiz o que se entende por alfabetização no amplo sentido freiriano, que compreende o processo de apropriação da palavra escrita, como algo que acontece no decorrer de toda existência de homens e mulheres.

Neste sentido, O mesmo programa, em setembro de 2020, lançou uma coleção de 40 exemplares de releituras dos clássicos infantis. Os livros foram confeccionados sob a supervisão técnica do Secretário de Alfabetização do MEC, Carlos Francisco de Paula Nadalim, admirador e ex-aluno do teórico Olavo de Carvalho⁶.

Em parceria com a UNESCO, o governo pretende investir 18 milhões de reais na aquisição e impressão dos materiais que serão distribuídos para todas as famílias brasileiras, priorizando as famílias das classes populares. Os livros que já estão disponíveis no portal do MEC trazem releituras um tanto distorcidas dos clássicos literários que se destinam às crianças, com ilustrações de qualidade duvidosas, consideradas grotescas por especialistas da área - ainda que no Brasil existam diversos ilustradores/as premiados/as nacional e internacionalmente.

Para quem não tem a compreensão acerca da problematização da literatura de qualidade que podem ser ofertadas para as crianças, a campanha de distribuição de livros feita pelo atual governo, pode parecer benéfica e bem intencionada. Questionamos, porém, se este é o caso da mãe da bebê Alice, trazida no início deste texto, ou talvez, por ela residir na Inglaterra, possa ter uma compreensão diferente acerca do que é Literacia Familiar.

A lógica de que talvez as famílias compreendam o programa como algo positivo, pode ser questionada se pensarmos na concepção construída no decorrer da nossa sociedade, sobre a ideia de *favor*, que segundo Schwarz é *nossa mediação quase universal*:

Esquemmatizando, pode-se dizer que a colonização produziu, com base no monopólio da terra, três classes de população: o latifundiário, o escravo e o “homem livre”, na verdade dependente. Entre os primeiros dois a relação é clara, é a multidão dos terceiros que nos interessa. Nem proprietários nem proletários,

6 Radicado nos EUA desde 2005, Olavo de Carvalho tornou-se guru do Governo Bolsonaro. Com sua influência, indicou inúmeros de seus discípulos para ocupação de alguns ministérios do atual governo, dentre eles o ex-ministro da educação, o economista Abraham Weintraub. Se popularizou ao criticar a esquerda e defender posições conservadoras em livros e nas mídias sociais nas últimas décadas, o apogeu de uma carreira cheia de guinadas. Sem jamais ter se formado na universidade, criou um Curso Online de Filosofia (COF) pelo qual, segundo ele, já passaram 12 mil alunos, alguns dos quais chegam agora ao poder. Nos anos 1970 e 1980, antes de se projetar no debate político, Olavo foi membro de uma taria (ordem mística muçulmana) e trabalhou como astrólogo em São Paulo. Participou de uma série sobre História do Brasil, intitulada de “Brasil a última cruzada”, organizada pelo grupo Brasil Paralelo, plataforma política de perfil conservador, exibida na TV Escola, emissora pública ligada ao Ministério da Educação. Hoje se define como católico, assim como seu núcleo principal de seguidores – embora critique com frequência o papa Francisco, por seus acenos a pautas progressistas. Fontes: <https://g1.globo.com/globonews/estudio-i/video/tv-escola-exibe-serie-com-olavo-de-carvalho-8157693.ghtml> e <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46802265>.

seu acesso à vida social e a seus bens depende materialmente do favor, indireto ou direto, de um grande. O agregado é a sua caricatura. O favor é, portanto, o mecanismo através do qual se reproduz uma das grandes classes da sociedade, envolvendo também outra, a dos que têm. Note-se ainda que entre estas duas classes é que irá acontecer a vida ideológica, regida, em consequência, por este mesmo mecanismo. Assim, com mil formas e nomes, o favor atravessou e afetou no conjunto a existência nacional, ressalvada sempre a relação produtiva de base, esta assegurada pela força. Esteve presente por toda parte, combinando-se às mais variadas atividades, mais e menos afins dele, como administração, política, indústria, comércio, vida urbana, Corte etc. (SCHWARZ, 2000, p.16)

É comum ver em nossa sociedade a repercussão de uma gratidão por aquilo que os governantes executam. Por vezes, a gratidão é tamanha, que os serviços públicos prestados são compreendidos como um *favor* para a população. E não como um direito de cidadania. A pretensão aqui não é afirmar que aquilo que é feito de bom – o que entendo não ser o caso do programa aqui problematizado, não mereça ter seus reconhecimentos. Entretanto, na relação construída entre quem favorece e quem é favorecido, há o perigo do sentimento de se estar em dívida, o perigo de subalternizar-se frente àquele que o “favoreceu”. Ainda neste sentido, o autor continua:

De ideologia que havia sido - isto é, engano involuntário e bem fundado nas aparências - o liberalismo passa, na falta de outro termo, a penhor intencional numa variedade de prestígios com que nada tem a ver. Ao legitimar o arbítrio por meio de alguma razão “racional”, o favorecido conscientemente engrandece a si e ao seu benfeitor, que por sua vez não vê, nessa era de hegemonia das razões, motivo para desmenti-lo. Nestas condições, quem acreditava na justificação? A que aparência correspondia? Mas justamente, não era este o problema, pois todos reconheciam - e isto sim era importante - a intenção louvável, seja do agradecimento, seja do favor. A compensação simbólica podia ser um pouco desafinada, mas não era mal-agradecida. (SCHWARZ, 2000, p.18).

A compreensão das famílias das classes populares, de que o material ofertado pelo programa é benéfico, e que pode contribuir positivamente para transformação de suas crianças em leitoras, pode ser uma compreensão equivocada da literatura como um direito, o que em nossa compreensão pode ser muito nocivo. Existe uma grande diferença em ofertar literaturas de qualidade, e tal oferta não deve ser considerada um favor, mas sim um direito básico que toda pessoa deveria poder usufruir, como afirma Antônio Candido em seu ensaio *O direito à literatura* (2004):

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 2004, p. 191)

Neste sentido, o material do Programa Conta Pra Mim, configura-se como uma proposta que caminha na contramão do direito citado por Candido, já que existem ideologias fortemente conservadoras expressas no conteúdo dos livros que estão sendo distribuídos. Os aspectos gráficos presentes nas obras da coleção que são ofertadas, além de limitar os conteúdos das narrativas, descaracterizam o livro como objeto estético literário.



Com a restrição das narrativas, o programa explicita a intenção de não dar abertura para ambiguidades, relacionando altamente os textos às ilustrações. É perceptível a categorização dos livros, limitando-os apenas ao instrumento pedagógico e fortemente ideológico, cujo único intuito é escolarizar, moralizar as crianças pequenas, disputando suas subjetividades e leituras de mundo afim de colonizar as subjetividades infantis, com intuito de prepará-las tão somente para a vida adulta. Segundo FARIAS e et al. (2015):

[...] é preciso abandonar a concepção iluminista da infância e de sua educação como preparação para o futuro, para o adulto que será, o que desapropria a experiência humana das crianças. Torna-se urgente pesquisar pedagogias que se contraponham à educação como forma de colonização e que tragam para a infância a perspectiva emancipatória. (FARIA e et al., 2015, p. 13 e 14).

Além da importância de se pesquisar pedagogias que contribuam para descolonização das infâncias, há que se considerar a necessidade de apresentar literaturas que contribuam para sua emancipação enquanto fase geracional que é, não que virá a ser. Outra questão trazida pela mesma autora, porém em outro livro que aborda a discussão sobre a ideologia presente no livro didático mas que se aplica também as literaturas que se destinam às infâncias, é a sobre a não abrangência da multiplicidade cultural existentes nas crianças que compõe a sociedade brasileira. Para FARIA (2017, p. 124):

Os livros oferecidos às crianças, aos jovens e adultos ainda não dão conta das diferenças culturais, nem da pluralidade de formas de existir presentes em nossa sociedade, trazendo consigo também um “apagamento” de muitas histórias, as quais, contemporaneamente, estão sendo forçadas ao esquecimento, graças a um movimento de grupos conservadores que legitimam a construção de um olhar único para educação, com prescrições deterministas e elementos caquéticos para formas de ensinar.

Ainda que afirmem que a intenção do Programa seja o de ampliar o vocabulário das crianças oriundas das classes populares, é possível perceber a narrativa empobrecida e as palavras usadas no diminutivo, por possuírem a compreensão de que as crianças não alcançarão palavras que são consideradas mais complexas e refinadas do nosso vocabulário, o que reafirma uma concepção desqualificadora e preconceituosa das crianças das classes populares.

As palavras utilizadas nas páginas da releitura da obra *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo, impulsionam a retomada da situação trazida no início deste texto. É possível, que se a bebê Alice, estivesse em contato apenas com as obras destinadas pelo programa, ela possuiria um repertório amplo e com “palavras difíceis”? Quais seriam os tipos de literatura que a pequena também tem contato, para que possa lançar mão do uso de palavras que não ouvimos rotineiramente as crianças pequenas falarem?

Há que se pensar em várias questões, como o lugar social e de classe que a família da Alice ocupa, inclusive na possibilidade que seus pais têm de comprar livros que não sejam da coleção *Conta Pra Mim*, o que se difere de milhares de famílias de brasileiros e brasileiras, que (sobre)vivem em condições de vida sub-humanas. Segundo notícia o IBGE⁷ em 19 de agosto de 2021, cerca de 72,4% da população brasileira vivia em famílias com alguma dificuldade para arcar com as despesas mensais, segundo a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2017-2018. Na data da pesquisa citada anteriormente, o Perfil das Despesas, citado pelo IBGE, era que 58,3% da população brasileira viviam em famílias que alegavam dificuldade de se manter e pagar as contas, enquanto 14,1% tinham muita dificuldade. Já outros 26,5% tinham facilidade e apenas 1,1% viviam em famílias que responderam ter muita facilidade para chegar até o fim do mês com a renda total familiar que possuíam.

Os 40 livros distribuídos pelo programa podem deixar grandes impactos nas subjetividades e nas concepções de mundo das crianças, que ao acessar o conteúdo disponível na internet, passam a entrarem contato com tais obras - que mais do que de péssima qualidade literária e estética, buscam afirmar valores conservadores, religiosos, apostando numa concepção monocultural da sociedade brasileira e (re)afirmar preconceitos de gênero, de classe e de raça.

O que a nossa pesquisa dissertativa, ainda que de forma preliminar vem apontando, é que além da péssima e preconceituosa produção gráfica dos livros, apresentados no site do Programa *Conta Pra mim*, o conteúdo dos livros merecem uma longa e aprofundada discussão, tendo em vista a “cruzada ideológica” do qual fazem parte em nome do familismo, do conservadorismo e da ideologia de gênero. Sobre essa questão, retomo as palavras de FARIA (2017), em sua pesquisa acerca dos livros didáticos - lembrando que o questionamento também se aplica aos livros literários oferecidos pelo programa:

[...] quais relações afetivas para além da heteronormatividade são representadas nos livros didáticos? Quais são as representações de lésbicas, gays, travestis transexuais, intersexuais que estão presentes nos livros didáticos? É fundamental destacar que o livro não deve advogar a favor de uma inversão de uma política heteronormativa para outra não heteronormativa, mas defender o direito de reconhecimento das identidades dos sujeitos, dos modos como cada pessoa se relaciona com o mundo (FARIA, 2017, p. 122)

Compreendo que tais afirmativas de minha parte, mereceriam um maior aprofundamento e estudos que ainda estão em desenvolvimento. Entretanto, os apontamentos trazidos para reflexão no corpo deste texto, são apenas algumas das questões iniciais que tenho levantado acerca do programa *Conta Pra Mim - Guia de Literacia Familiar*, ao qual tenho debruçado meus estudos e pesquisas no percurso de tecitura da minha dissertação. A ideia de trazer para o presente seminário esta discussão consiste, especialmente, na tentativa de partilha, por considerar a problematização do programa do atual governo

7 <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31401-72-4-dos-brasileiros-vivem-em-familias-com-dificuldades-para-pagar-as-contas>

necessária, pela disputa ideológica e preconceito que apresentam – e podem continuar a apresentar - às famílias e crianças das classes populares. O desejo é de alertá-las acerca da perigosa ideologia presente na coleção dos 40 livros. O desejo é que elas compreendam que a literatura, diferente do tipo de *literacia* proposta é um direito, que pode contribuir tanto para o deleite, quanto para emancipação dos diferentes sujeitos no mundo.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar.** – Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019. ISBN 978-65-81002-01-5

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo/ Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CARROL, Lewis. **As aventuras de Alice no país das Maravilhas.** São Paulo: Pandorga, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana E. de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange (Org). **Infâncias e pós-colonialismo:** pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de leitura no Brasil, 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana E. de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange. Ideologia no Livro Didático. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. **Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes.** IEA/USP.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas:** forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

O QUE NOS APONTAM AS PEDAGOGIAS DO SUL? POR UMA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS PÚBLICA, POPULAR E DECOLONIAL

Nayara Alves Macedo

Introdução

Dejé desde hace un tiempo atrás la Esperanza Grande, la ESPERANZA com osculaslas. Me refiero a la ESPERANZA de cambiar o transformar el sistema capitalista/moderno/colonial/heteropatriarcal em su conjunto y totalidad, y de creer que outro mundo a nível global realmente es posible. Mi apuesta hoy em día está em y por las esperanzas pequeñas. Es decir, em y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar (WALSH, 2017, p. 32).

A intelectual-militante norte-americana radicada no Equador, Catherine Walsh, nos fala das pequenas esperanças, como ações de resistência na tentativa de responder a urgência e necessidade de dar lugar a rupturas e formas de confrontar a modernidade/colonialidade/capitalismo global. Em tempos que parecem drenar nossas esperanças, onde a colonialidade do poder é orquestrada através de genocídios, feminicídios, extermínios, políticas de ódio e morte, retrocessos no campo dos direitos da América Latina. Aliado ao fato de estarmos atravessados pela agudização do horror e aprofundamento de nossas mazelas estruturais, diante da crise sanitária mundial ocasionada pela pandemia da Covid-19, ainda assim, tentamos abrir brechas no enfrentamento da mercantilização da vida para “resistir, re-existir, re-viver”.

As pequenas esperanças que carregamos não podem ser traduzidas como um período de espera e resignação, mas de fôlego e coragem em nossos estudos, pesquisas e docência, especialmente com as crianças pequenas, sujeitos que nos apontam o presente e um mundo a tornar-se, e também companheiras de nossas investigações, com as quais construímos nossos cotidianos enquanto professora-pesquisadora (GARCIA, 2003) da pequena infância.

Seguindo tais horizontes, o presente trabalho se propõe a colocar em discussão a educação popular em diálogo com as infâncias latinoamericanas. Com o objetivo de discutir os caminhos apontados por uma pesquisa a nível de doutoramento que intersecciona a Educação Infantil e a Educação Popular, aprofundando seus estudos na ótica da decolonialidade. Trata-se de discutir os fundamentos epistemológicos e de propostas político-pedagógicas constituídas a partir das “pedagogias dos oprimidos” (FREIRE, 2005), e isso, nos leva a aprofundar a análise nas estruturas fabricadas pela modernidade/colonialidade do ser, do saber e do poder, num convite para irmos além do legado de desigualdade, injustiça social e opressão.

Para os estudos decoloniais, a colonialidade conceito trazido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), é a face da mesma moeda da modernidade e resulta da “continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2010, p. 467). Ou seja, ainda é preciso superar as relações de colonialidade, este padrão de poder que sobrevive ao colonialismo imposto, e persiste reforçando a subordinação de uma herança imperial.

Desse modo, o que nos mobiliza neste estudo é a busca pela constituição de pedagogias decoloniais como expressão da educação popular latinoamericana; possibilitando a produção de fissuras na estrutura do padrão de dominação da colonialidade do adultocêntrismo (ROSEMBERG, 1976) que instaura processos formativos que disseminam desigualdades e desumanização.

Em nossas pesquisas e estudos com as infâncias (MACEDO, 2020) na escola pública constatamos que ao longo da história a pedagogia do capital vem se alimentando da colonialidade do padrão de poder adultocêntrico que vê a educação como um processo conduzido pelos adultos no esforço de manter as crianças numa condição de menoridade e submissão. A institucionalização de práticas sociais e educativas na Educação Infantil, por vezes, compreendem as crianças como objetos dos processos educativos e não como sujeitos, produtores de culturas, histórias e pedagogias outras. Por outro lado, constatamos que as crianças produzem suas *táticas* de luta, resistem, criam outras pedagogias, um potencial de oposição e resistência.

Patrícia Redondo (2015) nos chama a atenção para pensar as infâncias latinoamericanas, e a nossa responsabilidade social e política de receber em nossos territórios os/as recém-chegados/as (Arendt, 2000). As desigualdades sociais que nos atravessam, roubam das infâncias seus direitos, excluídas socialmente, desprotegidas e marcadas pela brutalidade e violência estrutural do capitalismo. Embora tenhamos avançado em construir diversos discursos sociais, políticos, científicos sobre as crianças, produzido substanciais garantias legislativas, ainda estamos muito aquém em incorporar tais discursos nas práticas sociais relacionadas a elas. pois “Florecen los derechos de la infancia y de manera simultánea se multiplican las muertes que la tienen com víctima” (ARENDR, 2000, p. 157).

A intelectual e professora argentina nos traz uma questão muito cara a este estudo ao pôr em discussão uma questão fundamental: “do que falamos quando nos referimos às infâncias latinoamericanas?”. Infâncias marcadas pelas desigualdades que circunscrevem nossos territórios, persistentes desigualdades que se entrecruzam, interseccionando sua classe social, etnia, gênero, raça e idade. O movimento de compreender e conhecer as infâncias latinoamericanas pode nos conduzir a uma ruptura epistemológica as representações hegemônicas que são socialmente instituídas, e acabam por reduzir as diferentes infâncias a um referencial colonial de uma perspectiva adulto-euro-hetero-etnocentrada.

La construcción de una escuela democrática es el pan de cada día de la educación latinoamericana, vestigios de la historia reciente, resabios de autoritarismo y nuevos problemas para pensar la transmisión y la memoria sitúan em nuestros países debates de mucha relevancia. La batalla por los derechos humanos y los derechos sociales tiene amplia resonancia en el trabajo educativo. ¿Cómo alojar en términos de hospitalidad a las infancias latinoamericanas sin abandonar, sin dimitir de nuestras responsabilidades públicas? (REDONDO, 2015, p. 178)

Como acolher então, as infâncias latinoamericanas compreendendo a posição política das crianças, garantindo seus direitos e oferecendo possibilidades da sua presença criativa e interventora no mundo? O diálogo que perseguimos no traz como tarefa urgente ampliar e aprofundar a relação entre igualdade e educação. Educação pensada em seu sentido político, como possibilidade de transformação social. O que exige um olhar atento à complexidade do cotidiano nas escolas e os sentidos pedagógicos de práticas comprometidas com a dimensão pública e democrática do educar.

Lutas, direitos e resistências: a educação infantil pública e popular

A necessidade de pensarmos a defesa de relações cotidianas democráticas, indo além de discutir o acesso à escola, mas a qualidade na permanência das classes populares, nos leva a complexificar as possibilidades concretas da edificação de uma escola infantil pública e popular no Brasil. A educação popular orientada por práticas de liberdade, na construção de um mundo aberto (LOPEZ, 2018), é comprometida com a participação infantil, onde as diferentes infâncias presentes na construção da história e da cultura constroem suas pedagogias como processo de criação cultural e transformação social.

Esteban e Tavares (2013) fazem uma breve contextualização dos sentidos históricos da escola pública no Brasil, percebendo os interesses em disputa no longo caminho de acesso as classes populares à escola, questionando as possibilidades efetivas de democratização da escola pública. As autoras trazem para o centro de suas reflexões as tensões e os limites da constituição de práticas emancipatórias na escola.

Fazer de todas as crianças na escola um projeto de educação e não de mera massificação (Freire, 1978) exige teorização em seu sentido profundo, que a conecte às práticas, rompendo com a atual direção dada ao processo educacional. Tratar como universais culturas particulares, como faz a escola, lega a todos os que delas não participam um lugar de falta ou de impossibilidade. A desigualdade atravessa as práticas escolares e dificulta o diálogo e a participação, colocando em discussão suas possibilidades democráticas (ESTEBAN; TAVARES, 2013, p. 298).

Por outro lado, é importante interrogarmos: Para que direção os sentidos e significados estão sendo construídos nas escolas das infâncias? Um caminho de reconhecimento da autoria das infâncias latinoamericanas para pensar a escola da pequena infância ou uma produção pré-fixada para uma infância pré-definida? Tais problematizações nos ajudam a construir nossos caminhos de estudo e pesquisa, na defesa de que acolher as infâncias populares na escola pública significa reeducar a pedagogia e mobilizar lutas e processos formativos para a produção de resistências a colonialidade da educação voltada ao capital, na construção de uma Educação Popular decolonial. Visto que, “a educação do oprimido exige uma dinâmica própria, que lhe permite acesso à palavra negada” (STRECK, 2006, p. 4).

A própria etimologia da palavra pedagogia, parece denotar um paradigma colonizador das infâncias. A palavra grega *Paidagogos* é formada por dois radicais: *paidós* (criança) e *agodé* (condução). Portanto, o ato de o adulto conduzir a educação das crianças, um gesto de tutela, onde a educação das infâncias parece ser inventada sob o signo da colonialidade, que parece suspender a existência da coeducação entre as diferentes gerações. Desse modo, “a pedagogia carrega a infância no sentido de que as formas históricas de ver a infância determinaram as formas históricas da pedagogia se pensar. Da docência, do pensamento pedagógico se pensarem” (ARROYO, 2018, p.48).

Se a pedagogia vê a infância com um olhar colonizador, que outras pedagogias as crianças latinoamericanas nos apontam com seus olhares e práticas culturais? Se desejamos perseguir uma educação infantil pública e popular, com que repertórios nos propomos a enxergar as infâncias latinoamericanas?

A construção da relação entre igualdade e educação das infâncias coloca no horizonte um processo decolonial que implica na subversão da pedagogia, uma des-pedagogia? Em que o condutor não é apenas o adulto, mas um caminhar junto na produção de encontros e possibilidades coletivas, na criação de pedagogias outras. O que significaria a aber-

tura para que o novo se construa impedindo a conservação deste mesmo mundo. E isto, só é possível no rompimento com a colonialidade e suas diferentes lógicas de opressão perpetradas pela sociedade moderno/colonial, que avance em mobilizar uma educação das infâncias para além do adultocêntrismo, para além do capital.

Walsh (2005) aponta a interculturalidade conceito cunhado pelo movimento indígena equatoriano, como construção de uma alternativa por meio da práxis política que é indissociável ao processo de decolonialidade, em que o reconhecimento das estruturas e condições sociais é confrontado. Como a autora argumenta:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/ desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...] segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

A interculturalidade aponta uma relação entre educação popular e decolonialidade. É vislumbrada como instrumento educativo de reivindicação de direitos epistêmicos negados, dos diferentes modos de ser e saber que historicamente foram invisibilizados. Em consonância com Walsh (2005) a interculturalidade é um processo dinâmico que assume uma relação horizontalizada, “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença” (p. 10).

Um horizonte político-pedagógico que pensa uma educação comprometida com as infâncias populares, parte-se do reconhecimento das diferenças e desigualdades que nos são constitutivas. As pedagogias do Sul nos revelam propostas pedagógicas decoloniais que se aliam as lutas dos povos historicamente subalternizados, pois é nascida deles, da utopia social de que outro mundo é possível.

Como observamos, por exemplo, no projeto educativo disputado pela educação popular dos movimentos sociais ao propor uma pedagogia decolonial que discute paradigmas emancipatórios na formação cultural, social e política dos sujeitos infantis. E que tem por objetivo “por meio da educação, empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando assim por uma sociedade solidária e inclusiva” (NETO, 2016, p. 116).

Pelo exposto e por problematizar questões eminentemente políticas com suas propostas pedagógicas, vale recuperar a experiência decolonial vivida pelas infâncias dos movimentos sociais em suas lutas cotidianas travadas, tornando possíveis pedagogias em movimento, aspecto fundamental para a pesquisa que vimos tentando construir.

A compreensão da disputa exercida pelo movimento das crianças Sem Terra, não somente pelo acesso à escolarização, mas no empenho da construção de uma educação popular decolonial para os filhos das classes trabalhadoras parece colocar em xeque os sentidos e significados da função social da educação na América Latina.

As crianças são sujeitos que atuam no mundo e são afetados por ele. O Movimento das crianças Sem Terrinha, filhas e filhos de trabalhadores rurais vinculados ao projeto educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), disputam o projeto político pedagógico hegemônico do capital e trazem as crianças em marcha na luta social.

E, no caso das crianças Sem Terra, em todo Brasil, elas convivem com as diferentes situações de violação dos seus direitos humanos, cuja principal violação

é a violência de Estado – da negação à sua família e grupo social ao acesso ao trabalho digno, o que resulta na desproteção quanto à alimentação, à educação, à saúde e à moradia, elementos determinantes na formação da criança. Embora vítima de Estado violador, a infância Sem Terrinha (...) é questionadora dos problemas que a afetam em sua comunidade. As crianças são criativas e atuantes na luta pela terra e, dialeticamente, (re) inventam o MST cotidianamente (RAMOS; AQUINO, 2019).

A Pedagogia do movimento (RAMOS, 2016) é aprofundada e complexificada pelo MST, que organiza seu fazer em movimentos fundados em uma perspectiva educativa crítica, revolucionária e libertadora, no enfrentamento coletivo do projeto genocida colonial. As crianças filhas de trabalhadores do Movimento Sem Terra, fortalecidas pelos coletivos infantis, estão vinculadas às dimensões das lutas e resistências enquanto produção da vida. Envolvidos na luta pela terra, por uma alimentação saudável, pelo direito à educação, moradia, a reforma agrária, pelo direito à existência, os acampamentos e assentamentos constroem suas pedagogias, práticas de resistências coletivas de enfrentamento à pedagogia do capital (RAMOS, 2016).

Portanto, consideramos encontrar no pensamento e práticas epistêmicas da educação popular decolonial latino-americana uma alternativa para o acolhimento das infâncias. As crianças pensadas como os desiguais, os “mudos da história” (MARTINS, 1993), oprimidas historicamente por padrões de dominação que negam o direito às suas diferentes linguagens, jeitos e modos de intervir no mundo, parecem nos apontar pedagogias outras que modificam sua forma de vida e de atuação social. Pois, uma educação das infâncias popular pode efetivamente se constituir a partir das *pedagogias dos oprimidos* (FREIRE, 2005), e isso, nos leva a aprofundar a análise nas estruturas fabricadas pela modernidade/colonialidade do ser, do saber e do poder.

A educação popular com/para as infâncias do Sul rompe com formas canônicas ocidentais de consolidar um modelo de conhecimento - etnocêntrico, eurocêntrico, adultocêntrico, positivista e pragmático - através de um movimento ético, político, pedagógico, que fomenta pedagogias “de ponta a cabeça” potencializada em ações coletivas de caráter emancipador.

Considerações finais e desafios:

Privilegiar um olhar para o sul global evoca não apenas reconhecer a diversidade de construções sociais das infâncias, superando as representações coloniais, patriarcais, adultocêntricas e universalizantes de uma única ideia de criança, mas nos afeta em problematizarmos como estamos acolhendo as diferentes infâncias e quais direções perseguem as pedagogias que vêm sendo instituídas em diferentes espaços de cuidado e educação nestes territórios periféricos. A invisibilização e silenciamento das infâncias latinoamericanas e sua condição social, política e epistemológica desigual minoriza e encobre a potência dos diferentes saberes das crianças, revelando a face violenta da colonialidade. O reconhecimento das práticas e saberes das crianças, vistas como epistemes potentes na articulação de outras pedagogias, podem produzir insubordinação e rebeldia à ordem social imposta.

A construção de pedagogias descolonizadoras deve romper com o “pacto colonial adultocêntrico” e ampliar o olhar para as produções das culturas infantis, desatando os emaranhados coloniais que subjetivam as crianças, tornando-as indivíduos que compactuam com a lógica capitalista (SANTIAGO; FARIA, 2016, p. 197).

A interserção entre os campos da Educação Infantil e a Educação Popular, sob o prisma de decolonialidade nos possibilita a chance de complexificar a educação das infâncias latinoamericanas, de questionarmos as suas limitações, de discutirmos categorias pouco tematizadas em profundidade como classe social, gênero, raça e idade, recolocando a pedagogia das infâncias na busca por novos paradigmas emancipatórios, abrindo caminhos para outros modos de ser, de saber e de viver. Para tanto, torna-se fundamental (re) pensar as matrizes dos referenciais teóricos, epistêmicos e políticos nos quais produzimos os nossos estudos, pesquisas e sustentamos nossos fundamentos éticos e pedagógicos no vínculo entre teoria e prática.

Acreditamos que o caminho de reconhecer, à luz da concepção decolonial, possibilidades de releitura e atualização das obras de intelectuais, pesquisadores/as, inclusive das práticas político-epistêmicas dos movimentos sociais que são nutridos das raízes da educação popular, trazendo à discussão conceitos, fundamentos e princípios, além de possibilitar expandir tais legados, pode contribuir substantivamente para o avanço da educação das infâncias latinoamericanas. Desse modo, ao propormos um diálogo crítico que faz convergir à educação popular com a educação das infâncias, provocamos formulações e alternativas favoráveis ao projeto educativo decolonial emancipador de transformação social que rompe com o domínio do capital como modo de reprodução social metabólica (MÉSZÁROS, 2008). Numa práxis sensível as culturas infantis, as diferenças dos sujeitos, diferentes cosmovisões e produções do pensar que rompem com a subalternização de conhecimentos, na construção democrática e compartilhada de saberes, na reivindicação das pedagogias do Sul.

Referências

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina; FARIA, Ana Lúcia (org.) **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**. Por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: EDUFAL, 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Educação Popular: lugar de construção coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 293-323

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

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: Garcia, Regina (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LÓPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

MACEDO, Nayara. "Tá tudo aqui, o achado e o sumido" **Caminhos de um percurso de investigação com crianças numa escola das infâncias em Niterói/RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

MARTINS, José de Souza. **Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil** (Org) São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETO, João Colares. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina – Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>. Acesso em: 20/05/2020.

RAMOS, Marcia. **Educação, trabalho e infância: contradições, limites e possibilidades no Movimento dos trabalhadores Sem Terra**. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

RAMOS, Márcia; AQUINO, Ligia. As crianças em terrinha e as mobilizações infantis no Brasil. **Praxis&Saber**, vol.10, no.23, maio a agosto. 2019.

REDONDO, Patrícia. **Infancia(s) Latinoamerica(s), entre lo social y lo educativo**. Espacios em blanco. Serie indagaciones, vol.25 nº1 ene./jun. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: Para quem? **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 12, n. 28, p 1467-1470, dez. 1976.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Revista Educação e Fronteiras** [on-line], Dourados – MS, v. 3, p. 90-104, 2015. Disponível em:<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184/pdf_301>.

STRECK, Danilo. R. **A Educação popular e a (re)construção do público**. Há fogo sob as brasas? . Revista Brasileira de Educação, 2006.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir** (Tomo II). Quito: Ediciones Abya Yala, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl)**, v. 5, n. 1, jan.-jul., 2005.

IMPACTOS DA PANDEMIA NUMA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE NITERÓI: O QUE ESTAMOS APRENDENDO COM A PEDAGOGIA DO VÍRUS?

Patrícia Gonçalves Bastos

O presente trabalho é um desdobramento da pesquisa de mestrado, em andamento, que vem investigando os processos educativos de um grupo de crianças matriculado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. É importante dizer que sou professora nesta UMEI.

A pesquisa também tem analisado os efeitos da pandemia no cotidiano escolar desta UMEI, tendo como importantes contribuições para este estudo as relações construídas e fortalecidas pelas professoras, crianças e suas famílias nos *grupos virtuais*, criados no aplicativo *WhatsApp*, durante o período pandêmico, uma vez que o cotidiano escolar presencial foi suspenso por mais de um ano, desde o início da pandemia.

Inicialmente, ao ingressar no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2020, a intenção e o planejamento investigativo concentravam-se em um projeto que tinha como metodologia a etnografia, por compreender que as pesquisas com crianças demandam uma relação investigativa que as reconheçam como sujeitos sociais e históricos que são, sendo os grupos infantis a centralidade do estudo.

Para James e Prout (apud FERREIRA, 2010, p. 156), “a etnografia é uma metodologia particularmente útil, porque permite captar uma voz mais directa das crianças e a sua participação na produção dos dados sociológicos.” Contudo, com o crescimento da pandemia no Brasil e a suspensão do cotidiano escolar presencial nas UMEIs e escolas, as pretensões de uma pesquisa etnográfica com as crianças e os seus cotidianos tornaram-se improváveis.

No município de Niterói, o primeiro caso confirmado de COVID-19 aconteceu em 09 de março de 2020¹. As instituições de Educação Infantil e escolas públicas continuaram com as práticas educativas presenciais até o dia 13 de março. Como uma das medidas de enfrentamento ao caos pandêmico, o governo municipal estabeleceu o Decreto Municipal nº 13.506/2020² que, dentre outras determinações, anunciou a suspensão das aulas por quinze dias, inicialmente, a partir do dia 16 de março. Neste mesmo documento, a prefeitura declarou estado de “EMERGÊNCIA em Saúde Pública no Município de Niterói”, em razão da pandemia da COVID-19.

Vale dizer que, com o aumento de casos e óbitos derivados desta doença, novos decretos foram publicados, prorrogando a suspensão das aulas e atividades pedagógicas presenciais por mais tempo.

Uma crise epistêmica e metodológica impactou profundamente o meu percurso de *professora-pesquisadora-aprendiz*, como pensar em uma pesquisa etnográfica com as crianças no cotidiano escolar, sem as suas presenças e sua participação no processo

1 Em 11 de março, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia da COVID-19 no mundo.

2 Disponível em: http://pgm.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2020/03_Mar/17.pdf Acesso em: 17 de setembro de 2021.

investigativo? Seria possível dar continuidade a uma proposta de pesquisa elaborada em um tempo que não existia a pandemia do *novo coronavírus*?

Torna-se necessário considerar que a suspensão do cotidiano presencial impactou, também, as relações sociais entre as crianças, que produzem as suas culturas na relação especialmente, com os seus pares – outras crianças - em diferentes interações sociais. Corsaro (2011), apresenta o termo “cultura de pares” para referenciar as culturas produzidas pelas crianças no interior dos seus grupos infantis.

Considerando que a Educação Infantil é um nível da Educação Básica, que compreende os processos de produção de saberes e culturas a partir das relações mediadas pelas brincadeiras e pelas construções coletivas, pode-se considerar a UMEI um dos lugares privilegiados para os encontros entre as crianças e para as produções das suas culturas infantis. Os desafios para garantir que as crianças continuem produzindo as suas culturas, coletivamente, com os seus pares, por vias educativas vinculadas à UMEI, têm sido inúmeros.

Outra questão que se apresentou após a suspensão das atividades educativas presenciais, foi a preocupação e o interesse em saber como estavam as crianças e as suas famílias. Estariam elas tendo condições de fazer o distanciamento social e os demais protocolos de enfrentamento à COVID-19? Considerando os contextos em que estes sujeitos vivem, com descaso histórico do poder público na garantia efetiva dos direitos sociais, estariam eles seguros?

Sabemos que as desigualdades sociais não foram inauguradas na pandemia, no entanto, aprendemos com a “cruel pedagogia do vírus” (SANTOS, 2020) que as classes populares, os grupos sociais minoritários têm sido os mais expostos não só ao vírus, mas à violação dos direitos, à lógica capitalista, que subalterniza a vida para produzir ainda mais lucro.

Os primeiros contatos com as crianças e as famílias, que são pertencentes das classes populares, contribuíram para repensar não só a pesquisa, mas o trabalho anterior a ela, na UMEI. As relações cotidianas entre as crianças, as famílias e a escola da pequena infância significam uma coletividade educativa que é fortalecida na presença diária. E neste contexto pandêmico, que não há mais presença, como reinventar a presença na ausência? Como construir condições de diálogo, buscando criar e fortalecer os vínculos afetivos e pedagógicos? Esses foram questionamentos que toda a equipe pedagógica da UMEI compartilhou, intencionando uma reaproximação com as crianças e famílias.

A equipe pedagógica da UMEI fundamentou a sua ação de reaproximação em diálogo com o Parecer³ nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado em 1º de junho de 2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em decorrência da pandemia da COVID-19.

É importante salientar que o referido Parecer sugeriu uma aproximação não presencial entre escola, família e crianças matriculadas nas instituições de Educação Infantil, de modo que fossem criados vínculos a partir das interações lúdicas e recreativas.

3 Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

De acordo com o item 2.7 do Parecer mencionado,

Nessa situação de excepcionalidade para a educação infantil, é muito difícil quantificar em horas as experiências que as crianças pequenas terão nas suas casas. Não existe uma métrica razoável capaz de mensurar essas atividades desenvolvidas pela família em termos de equivalência com horas letivas. E, dadas as particularidades socioeconômicas da maioria das famílias, deve-se cuidar para ampliar o sentido de atividades não presenciais a serem desenvolvidas com as crianças pequenas. Neste sentido, quando possível, é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças (BRASIL, 2020, p. 9).

Nesta perspectiva foi possível vislumbrar um outro cotidiano, por meios virtuais com as crianças e as famílias. Desafiados por este tempo pandêmico, construímos vínculos e afetos na UMEI, de forma parceira, com professoras, crianças e famílias. Um trabalho realizado a partir dos *grupos virtuais*, possibilitados pelo aplicativo *WhatsApp* e pela *Internet*, por meio dos quais temos compartilhado histórias, músicas, incertezas, esperanças, saudade, brincadeiras lúdicas, jogos corporais, informações sobre a pandemia e o cotidiano doméstico. Trata-se de uma experiência em que ouvimos as diferentes vozes de crianças e adultos, familiares e professoras. Também temos experimentado plataformas digitais, como a *Zoom*, para os encontros, também virtuais.

Os diálogos têm se intensificado na medida em que vamos crianças, famílias e professoras nos coletivizando, *virtualmente*. Quando vamos nos reconhecendo e nos reencontrando neste jeito diferente de nos comunicar, nos conectando remotamente.

As crianças parecem gostar deste novo jeito de se comunicar. Gostam de enviar áudios para outras crianças dos grupos, dando recados referentes à saudade ou desejando feliz aniversário. Também parecem gostar de ver fotos e assistir vídeos umas das outras e das professoras. As fotos e vídeos enviados pelas crianças, mediadas pelas famílias, comunicam diversas situações, que costumam envolver brincadeiras, momentos do cotidiano doméstico, saídas das casas para ir ao médico, à praça, à rua, à praia.

Eventualmente, algumas crianças pedem às famílias para usarem o uniforme da UMEI e solicitam que sejam fotografadas, de acordo com os relatos dos adultos que convivem com elas. Também recebemos imagens com as crianças brincando, dançando, dormindo, alimentando-se ou jogando com alguma proposta educativa iniciada pelas professoras. Em outras situações, as crianças e/ou famílias também fazem propostas de brincadeiras para os grupos.

Não é demais dizer que estas novas e emergentes relações que venho construindo, enquanto professora-pesquisadora (GARCIA; ALVES, 2002), junto às crianças e as famílias contribuíram fortemente para o meu processo reflexivo e de tomada de decisão no que diz respeito à pesquisa. A urgência e o caos pandêmico exigiram outros modos de pensar os processos educativos com as crianças pequenas, em situações como a que estamos vivendo neste momento. Conviver com as constantes dúvidas, questões sobre o contexto vivido e o estudo em andamento possibilitou não só repensar a proposta de pesquisa e transformá-la em uma proposta emergente, mas também assumir a *dúvida como método* (GARCIA, 2003) investigativo.

A partir desta compreensão sobre a dúvida, outras questões foram se apresentando na relação de pesquisa com as crianças e as suas famílias:

Quais os impactos da pandemia da COVID-19 no cotidiano da UMEI e nas relações entre professoras, crianças e suas famílias?

Compreendendo a importância da construção de vínculos entre UMEI, crianças e famílias, neste contexto de suspensão do cotidiano presencial, como singularizar a experiência remota e significar os cotidianos virtuais, durante a pandemia, sem defender a educação à distância, e potencializar a luta por uma Educação Infantil pública e popular?

Quais os cotidianos que se apresentam na relação educativa entre a escola da pequena infância, as crianças e as famílias, em tempos de pandemia da COVID-19? Por que pesquisar as infâncias e a Educação Infantil na pandemia? Quais infâncias estão ameaçadas na pandemia?

Em concordância com o que já foi dito, vale dizer que produzir um cotidiano, que não seja presencial, que seja potente e acolhedor, garantindo as condições para que as crianças socializem entre si e continuem produzindo suas culturas, a partir daquilo que estão vivendo é um grande desafio que tenho vivido a cada dia.

Como todo cotidiano é imprevisível e surpreendente, se movimentando e modificando a todo tempo, assim vem sendo as experiências com as crianças e as famílias. Esteban (2004), ao fazer referência aos cotidianos escolares, sugere a imprevisibilidade como importante tópico para compreender este tempo-espaço de vivência educativa.

O planejado vai sendo atravessado pelos fatos que se impõem ao previsto, criando novas demandas, novas possibilidades, novos obstáculos fazendo com que o preestabelecido precise ser constantemente revisto e reorganizado. Muitas tramas se entrecruzam na constituição do que chamamos cotidiano escolar (2004, p. 177).

Neste sentido, construir o cotidiano educativo em contexto emergencial e remoto, com as crianças e as famílias, não tem sido uma experiência estável, definida e permanente, o que muitas vezes me leva a identificá-la como caótica, improvável, desconcertante. Não ter uma previsão, a curto prazo e mesmo a médio prazo, de como a cidade, a escola, o mundo se transformarão, de como serão os cotidianos escolares pós-pandemia me paralisa em alguns momentos. Em outros momentos me desperta para o caminho permanente da pesquisa, que me apresenta outros jeitos de pesquisar e ser professora.

Uma outra questão relevante, que vem se apresentando no decorrer da pandemia, diz respeito às tecnologias digitais. Toda a complexidade que tem impactado as relações entre e com as crianças, na pandemia, também tem chamado atenção para a reflexão sobre essas tecnologias, uma vez que são elas os recursos técnicos mediadores deste cotidiano educativo que vem sendo construído.

No entanto, Filé (2011) nos chama a atenção para uma reflexão histórica que vincula as tecnologias às desigualdades sociais. De acordo com o autor,

outras tecnologias, no passado da humanidade, já impuseram transformações profundas, já causaram muita exclusão, muita desigualdade. Talvez, uma das grandes diferenças entre os passos da humanidade é que, em outros tempos, as transformações eram quase imperceptíveis, mais lentas (2011, p. 33-34).

Ainda que as tecnologias digitais tenham possibilitado a comunicação e os vínculos neste período de pandemia do *novo coronavírus*, é fundamental compreender que elas não são democráticas, uma vez que são privatizadas, tendo o acesso restrito a quem tem condições de pagar por ele. A *Internet* e os aplicativos usados em celular, dentre eles o *WhatsApp*, têm sido os principais recursos utilizados nos *grupos de socialização da UMEI*. Contudo, a participação das crianças e das famílias, ainda que venha sendo positiva nos aspectos qualitativos e também quantitativos, nos revela empiricamente que esses não são recursos acessíveis, em tempo integral, a todos.

Muitas crianças e famílias participam diariamente das nossas produções coletivas, apresentando brincadeiras e histórias, registros dos cotidianos domésticos, envolvendo as interações e interpretações com as propostas recreativas que as professoras sugerem. No entanto, há algumas crianças e famílias que se manifestam eventualmente, muitas vezes resgatando assuntos de semanas anteriores, pois não possuem acesso contínuo da *Internet* e do celular.

As famílias com as quais estamos trabalhando apontam como uma dificuldade a permanência no fluxo social de produções coletivas, neste cotidiano virtual. Isso acontece, por exemplo, pelo fato de algumas destas famílias terem apenas um celular para ser compartilhado por todos os membros familiares.

Em uma pesquisa feita no segundo semestre de 2020, com as crianças e as famílias, por meio de um questionário sobre os impactos da pandemia na vida familiar e na Educação Infantil, a UMEI produziu alguns dados com as respostas apresentadas. Ressalte-se que são dados referentes às respostas das 117 famílias que participaram. Naquele ano havia 143 crianças matriculadas na UMEI, sendo algumas irmãs. Logo, parte destas 117 famílias responde pela realidade familiar de mais de uma criança. No entanto, não corresponde à totalidade das crianças matriculadas, visto que algumas famílias não têm nenhum dispositivo digital, que possa acessar a *Internet*. Além disso, algumas famílias, embora tenham o dispositivo telefônico não têm acesso à *Internet*.

A maioria das famílias (80,34%) utiliza apenas o celular como meio para acessar e interagir nos *grupos de socialização*. O uso do celular e o computador juntos aparece em uma porcentagem menor (17%). O uso do celular e o *tablet* juntos também foi apresentado por um pequeno grupo de famílias (1,71%). Apenas 0,85% das famílias não utilizam o celular para participar da interação nos grupos de socialização (usa apenas o *tablet*). Em relação aos tipos de conexão à *Internet*, 29,06% das famílias afirmaram que usam dados móveis pré-pagos. Já 34,19% das famílias utilizam redes *wi-fi* pós-pagas. Há também, uma parte dessas famílias (36,75%) que respondeu que utiliza tanto os dados móveis quanto a *wi-fi*, em seus dispositivos digitais de comunicação.

Em uma publicação, no início da pandemia no Brasil, Tavares⁴ apresentou alguns dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2019) que apontam informações importantes para este estudo: “o telefone celular é o único meio de acesso à internet nas classes C (61%) e D (85%). E ainda, segundo dados da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), 55% dos acessos móveis do país são pré-pagos”. Isto significa dizer que a precariedade no acesso à *Internet*, pelas classes populares, mais que uma realidade das famílias das crianças matriculadas na UMEI, é reflexo da realidade de todo o país, de uma crise que acentua a desigualdade social e, com ela, o acesso desigual à tecnologia e à informação.

Atualmente, estamos vivendo na rede municipal de educação de Niterói o retorno presencial gradual, nas UMEIs e escolas. Isto significa que nem todas as instituições vinculadas a esta rede retornou, e as que retornaram, não retornaram integralmente. O retorno presencial iniciou-se no início do ano letivo de 2021, com alguns grupos de estudantes e crianças de algumas escolas e UMEIs.

A UMEI, a que este trabalho acadêmico faz referência, iniciou o retorno gradual, em junho, com as crianças dos Grupos de Referência de Educação Infantil (GREI) com idade

4 Disponível em: <https://anped.org.br/news/pensando-outras-gramaticas-formativas-e-escola-em-tempos-de-excecao-colaboracao-de-texto-por> Acesso em: 17/09/2021.

de cinco anos. Para que houvesse o retorno, foi necessária e obrigatória a elaboração de um Plano Local de Retorno às Atividades Presenciais da Educação Municipal de Niterói. A obrigatoriedade da elaboração deste documento foi publicada na Portaria Conjunta SEMECT/FME nº 02/2020. Alguns documentos oficiais com orientações básicas, envolvendo os protocolos sanitários, foram apresentados como parte do roteiro de feitura do Plano. Entre eles, a Deliberação CME nº 043/2020 e as Diretrizes para a Construção dos Planos Locais de Retorno às Atividades Presenciais da Educação Municipal de Niterói.

Elaborar um plano local para o retorno das atividades educativas presenciais foi um dos maiores desafios para os profissionais da educação da rede municipal de educação de Niterói, pois não havia confiança de que, na sua concretude, este documento atenderia as realidades cotidianas de cada UMEI. A preocupação com um possível retorno presencial antes de todas e todos serem vacinados produziu medo e insegurança. Ainda que se tenha dedicado um grande esforço, para a construção do Plano, não havia garantias reais de êxito.

O retorno, na UMEI, no segundo semestre de 2021, vem acontecendo com a presença de mais crianças: além das com cinco anos de idade, que retornaram em junho, as crianças com quatro anos de idade retornaram em agosto. E há a previsão de que em outubro, as crianças de três anos retornem. Contudo, é importante registrar, que algumas famílias não autorizaram o retorno das crianças, por muitas razões, dentre elas o fato de ainda vivermos em um momento pandêmico, com o agravante de que um número maior de crianças, em comparação ao ano de 2020, estar sendo contaminado pelo novo coronavírus, tendo lamentavelmente muitos casos de óbitos infantis em todo o país.

Uma outra razão é que antes da pandemia, a UMEI funcionava em tempo integral. Diante da pandemia e a necessidade de seguir os protocolos sanitários, incluindo o distanciamento social, a redução da carga horária dos grupos infantis na escola da pequena infância tornou-se fundamental para que o retorno presencial acontecesse. Com isso, a instituição deixou de oferecer o turno integral, para oferecer o turno parcial, com duração de três horas. Além disso, foi necessário elaborar uma escala de revezamento dos grupos infantis, para que não houvesse aglomeração nas salas de referências dos grupos infantis. Em cada sala tem em torno de 22 crianças matriculadas. Para que houvesse o distanciamento entre pessoas, foi preciso estabelecer limites de ocupação entre seis e cinco pessoas em cada sala, por turno.

Isto significa que as crianças de cada turma frequentam as atividades educativas presenciais duas vezes por semana, tendo cada vez a duração do turno de três horas, o que dificulta a construção de uma organização familiar e comunitária, para que as crianças possam ser levadas até a UMEI e, após a carga horária do turno, serem buscadas.

O trabalho educativo remoto, por meio dos grupos virtuais continuam acontecendo, tanto para as crianças que não retornaram quanto para as crianças que retornaram. A previsão é que o trabalho educativo remoto e o trabalho educativo presencial com as crianças aconteçam até o final do ano letivo de 2021.

Estar com as crianças, presencialmente, tem possibilitado outras práticas educativas, algumas delas com limitações no contato e na proximidade física, no medo do possível contágio da COVID-19 na comunidade escolar, na autonomia infantil, mas com possibilidades amplas de diálogos, trocas, brincadeiras e amorosidade freireana (FREIRE, 2013) comprometida politicamente com o direito à Educação e o direito à Vida.

Recentemente, durante um encontro presencial com um grupo infantil, acidentalmente, encostei o braço em uma criança. Antes que eu pudesse me desculpar pelo grave ato de romper momentaneamente com o distanciamento social, a criança profundamente incomodada com o acontecimento, me disse que estava aprendendo a ser criança na pandemia, e que eu deveria aprender a ser professora na pandemia.

Além de me possibilitar a compreensão, a partir da sua fala, de que as crianças também interpretam a realidade pandêmica e buscam transformá-las, esta criança com a sua presença no mundo e no cotidiano escolar da UMEI, vem me provocando e me ensinando, assim como as outras crianças, que os processos reflexivos e investigativos são permanentes na relação entre as professoras e as crianças, na Educação Infantil, no mestrado acadêmico, na pesquisa. E que é preciso aprender a ser na pandemia. A ser de outro jeito, porque a realidade pandêmica é outra e demanda outros olhares, outras escutas, outros diálogos, outras epistemologias e outras pedagogias.

Referências

- CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. Versão Kindle.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 175-192.
- FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Rev. Reflexão e Ação**, vol 18, n. 2, p. 151-182, 2010.
- FILÉ, Valter. Novas tecnologias, antigas estruturas de produção de desigualdades. *In*: FREIRE, Wenedel (org.). **Tecnologia e educação**: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2011, p. 31-47.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. *In*: GARCIA, Regina (org.) **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 193-208.
- GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversas sobre pesquisa. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 97-117.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina S.A., 2020.

PERTURBAÇÕES DA NORMALIDADE: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA PENSAR AS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA ESCOLA BÁSICA

Raquel Monteiro

E mesmo que seja possível que cada um de nós- ou cada uma de nós ao menos- produzamos sempre com nossa presença alguma perturbação que altera a serenidade ou a tranqüilidade dos demais, nada há de tão perturbador como aquilo a que cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes, é por isso que as crianças perturbam os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos, os nativos[..]

Perez de Lara

Talvez porque concorde com Perez de Lara (2001) que a diferença é vivida como uma grande perturbação e que a nossa própria presença nos provoca lembrando nossos próprios defeitos a partir da presença do outro em meio aos nossos imperiosos e acostumados olhares sobre aquilo que do outro se é produzido - ensaiarei aqui uma composição que não se apresenta como algo a ser normatizado, traduzido, significado ou representado, mas desexplicado, até porque as relações que compõem as travessias de educar não são seguras, ordenadas, contínuas, lineares. Assim, desde esse lugar ensaiarei neste texto, uma escrita que nasce das experiências educativas vivenciadas em tempos de pandemia com estudantes adolescentes, famílias a partir da habitação de um outro território que me inseriu como educadora em uma nova escola e também me inscreveu na irrupção de deslocamentos daquilo que, pedagogicamente, contraria a tudo o que é estabelecido como correto, como normal, como perfeito nos argumentos que sustentam a educação regular. Não é casual que experiências como essas nos encantam, nos tocam e costumam nos paradoxizar fazendo-nos problematizar para além dos processos educativos a própria vida que obsessivamente é regulada pelas invenções da normalidade e suas representações de controle sobre os outros.

Há aproximadamente cinco meses atrás e ainda em meio a uma crise pandêmica travestida de interesses econômicos marcados por políticas que nos perplexizam nestes tempos impensáveis e que, sem dúvida, fazem doer o mundo e o mundo da educação, fomos enquanto professores e professoras forçosamente convocados pelas secretarias de educação para retomada das aulas presenciais mesmo sem previsão de vacinação naquela ocasião. Chego temerosa –na condição de permutada¹- para compor em uma nova escola e em uma nova cidade, a função de orientadora educacional em um bairro considerado de periferia na região dos lagos. Deparo-me com um contexto educativo irreconhecível e impensável para mim: crianças e adolescentes com pouco interesse pela escola, soltos pelas ruas e vivendo em meio ao movimento de tráfico de drogas tendo relações hostis com professores e professoras e apresentando naquele momento como horizontes de vida, a ocupação em cargos iniciais do tráfico, como vigilantes na entrega de drogas e/ou cargos de lideranças como chefias do tráfico que mandam e desmandam na região. Em meio a famílias com muitos filhos e sem condições básicas de sobrevivência, pessoas

1 A permuta entre servidores é uma troca de pessoas que ocupam o mesmo cargo entre órgãos públicos mantendo, porém, o mesmo vínculo como servidores com o seu órgão de origem.

bêbadas ou drogadas, perambulando pelas ruas misturado ao lixo, vazamentos de esgotos, um cenário para mim hostil que a primeira vista me apavorava, estava eu. Início meus trabalhos ali na escola me perguntando num dia muito sofrido para mim: estou aqui mas não deveria estar.. isso nada tem a ver com meu jeito, minhas expectativas, minha vida, meu mundo... e permanecia ali incomodada, sofrida.. me perguntando como podiam viver assim? Quanta violência! Quantos palavrões! Quanta dor! Quantas faltas... Minha vontade era não retornar ali, mas retornei e retorno a esse território há aproximadamente 5 meses e essa experiência aparentemente separada por dois mundos tem se misturado para mim como um tecido que agora vira um tecido narrativo que me desloca a pensar na diferença entre mundos e na normalidade que imperiosamente quer, em meio as nossas convenções, governar o outro, representa-lo, classificá-lo, pensá-lo, controlá-lo, ordená-lo.

Mergulhar nesse território fez emergir provocações em mim ao perceber diferenças entre aquilo que considerava o meu mundo: as nossas existências habitualmente morais, soberanas e universais diferente daquelas submissas às nossas seguras e absolutas prescrições. Algumas perguntas irromperam desses atravessamentos: não estaríamos afirmando a dominante lógica da normalidade inserindo no outro, portanto, a marca da falta, da anormalidade de seus comportamentos, aprendizagens, corpos, suas vidas, pensamentos, suas historias pelas diferenças entre mundos que ali nos abrigava e ao mesmo tempo nos separava? Por que tememos tanto a diferença e porque a diferença como condição de existência singular de cada pessoa perturba a normalidade pétrea que em nós opressivamente teima em se instalar? Por que nos tornamos seus reféns? Por que suas imagens se metamorfoseiam e penetram nas relações educativas, nos gestos, nos saberes, nas práticas educacionais?

Não obstante a situação de vulnerabilidade econômica e social -que aqui não romantizamos -violências profundas sofridas por aquelas famílias, violências que se agravam colocando-os num lugar de exclusão agudizando as desigualdades pela perda de direitos sociais terrivelmente sentidos pelo contexto sanitário mundial provocado a partir da Pandemia da Covid 19-, por quê elegemos nossos valores como normais e tendenciosamente achamos que as vidas devem ser mudadas ao nosso tempo, ao nosso espaço, a nossa mesmidade, do contrario, seriam eles, esses outros nomeados possivelmente (por nós) como anormais? É a “anormalidade” um problema ou o problema está na normalidade que configura essas relações? Conversemos com Skliar:

Más específicamente, me parece que habría que considerar la existencia de una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la “anormalidad” de aquellas que hacen lo contrario, es decir, que consideran la “normalidad” el problema. Las primeras —sólo en apariencia más científicas, más académicas— siguen obsesivas por aquello que es pensado y producido como “anormal”, vigilando cada uno de los desvíos, describiendo cada detalle de lo patológico, cada vestigio de anormalidad y sospechando de toda deficiencia. Este tipo de miradas no es útil [...] para la educación en general: lo “anormalizan” todo y a todos. (SKLIAR, 2005, p.15)

O incômodo de conviver com aquelas vidas e de alguma forma achar que viviam às margens, de que precisavam de cultura, de letras, de moral, de higiene, de vida, não me fazia perceber que a vida é algo incontrolável, ingovernável, que ela é dinâmica demais e que não pode acontecer necessariamente a partir da egocêntrica normalidade que perturbada, quer gritar e amoldar-nos. Mergulhada em tantos atravessamentos sou afetada ainda por outra experiência que emergiu em relação ao acompanhamento da escolarização de uma criança considerada com deficiência naquela escola.

Em um dia, logo após o horário habitual de entrada das crianças que abrem o turno da tarde, sou chamada por uma professora que atônita me diz o seguinte: “Preciso da sua ajuda com esse menino! A situação dele é uma coisa da qual eu nunca vi! Não aprende! Não retém nada! Repito com ele várias vezes as mesmas coisas e logo a seguir percebo que nada foi apreendido. Não lê, não escreve, não copia do quadro!

Diante de um testemunho de falta tão sentenciado fiquei a pensar em como poderia ajudá-la naquilo que já estava a princípio tão imperiosamente decretado. Naquela tarde fria e pandêmica de julho meu pensamento educativo se dobrou, redobrou. Pensei na possibilidade de conversar com o menino antes de talvez chamar seus pais, de fazer talvez a (indecente?) sondagem para perceber em que ponto de partida poderíamos apostar como possível naquela situação que ali se colocava como irreduzível, por isso mesmo inaceitável para a norma, aquilo que não poderia ser mais nada além daquilo que nossa herança pedagógica nos acostumava e obrigava a entender como única direção possível e pedagogicamente normalizada. Após conversarmos com a professora em particular, entro em sua sala de aula composta por um pequeno grupo de estudantes que cursavam -no contexto da pandemia- na modalidade presencial de forma híbrida, ou seja, havia alternância semanalmente entre os grupos para comparecimento às aulas. Cumprimento as crianças (com a voz sufocada pelo uso protetor e necessário da máscara) com um boa tarde e peço gentilmente que o menino de quem falávamos nos acompanhasse junto com seu estagiário até nossa sala. Inicialmente, começamos a conversar: perguntei seu nome e ele me respondeu. Perguntei sua idade e a segunda resposta trouxe certo espanto ao meu rosto. Ele disse que possuía três anos de idade quando era uma criança de aproximadamente nove a dez anos. Continuamos a conversar e percebi que ele não conseguia responder qual era nome de seus familiares: mãe, irmãos... as respostas pareciam não serem coerentes com as manifestações psíquicas ordenadas do pensamento que estabelecemos como normal, as respostas não eram as esperadas por mim. Pedi para que ele escrevesse sua idade em uma folha de papel e percebi que seus dedos não seguravam o lápis com o movimento de leveza ou movimentos coordenados que costumamos utilizar para realizar escritas consideradas bem traçadas, padronizadas, ortograficamente corretas ou as que tenham significados legitimados, oficiais para a escola. Uma escrita outra que me provocava problematizações e deslocamentos, linhas que rasuravam minhas certezas. Quais eram as experiências, as histórias, os saberes daquela criança que estava diante de mim? Ele desenhou qualquer coisa que minha lógica normatizada não me permitiu conhecer. A incredulidade de um possível processo educativo normatizado começava a me acompanhar. Permaneci tentando vergonhosamente “sondar” suas possibilidades educativas e percebi de que se tratava de uma outra forma de aprender diferente das oficializadas pela escola e pela educação regular. Fui percebendo que não se tratava de algum tipo de falta no estudante ou de um saber desalinhado com a realidade escolar, mas de um estudante com outras formas de enunciar o que aprende e de que sua presença nos antagonizava. O estudante era (a meu ver) um aluno público alvo da educação especial e necessitava de propostas educativas específicas e singulares. O estagiário nos olhava perplexo. Deixei todo e qualquer artimanha pedagógica acostumada que pretendia medir quanto, o quê e como aquele estudante aprende e passei a fazer um desenho que me foi muito mais potente em nossa conversa para além daquela curricularização oficial. Fiz uma árvore e ele me respondeu feliz por esse gesto! Oh, uma árvore! Posso levar para mim?

Aquelas vidas, aquelas histórias entravam em meu mundo causando transbordamentos de experiências que mesmo em meio a pandemia fez nascer este artigo. Histórias escritas na pele, nos corpos, nas vidas que passavam por mim. Não existia (e precisava?) laudo ali. Somente nós: a criança com sua história e eu, perturbada, com um não saber sobre o outro e achando que pela minha herança educativa apoiada na lógica da normalidade do que é ser professora, deveria ordenar, resolver o problema da escolarização do menino.

Trata-se dessa educação maior (GALLO, 2014) que recebemos como herança pedagógica e que teimosamente quer configurar, for(matar) os processos e as relações educativas a partir de parâmetros e métodos pedagógicos guiados sobre o prisma da normalidade que toma representações educacionais, morais, culturais como base para pensar o outro. Pensar o outro pela norma. Uma normalidade que inventa a si mesmo para logo, massacrar, encerrar e domesticar o outro” (SKLIAR, 2003, p.153)

Júlia Clímaco (2010), também convidada a conversar conosco nesta escrita sobre os conceitos de normalidade, expressa:

Algo se passou para que tenhamos medo da diferença, para que não aceitemos as presenças que não sejam as nossas. Algo espúrio se passou para que só desejemos o que é normal e regular, o que já conhecemos, o que já domesticamos, o que não nos confronte com nossas incertezas e ambiguidades (CLIMACO, 2010 p.8)

Por medo da diferença, expulsamos desesperadamente todas as vidas que não se encaixam em nossas mesmidades e ao tempo, ao nos defrontarmos com seus efeitos, vamos dando/instalando nomes nos outros. Enpequenecendo-lhes. É assim também que acontece, habitualmente na educação ao nos depararmos com a imensidão de existências plurais na escola onde imperam discursos autorizados/ normatizados sobre os outros quando a norma (desesperada) se vê ameaçada. Por isso, tive e tenho o desejo de não ser mais uma voz discursiva da norma. Não tenho constatações ou um saber seguro, prefiro aqui, dar a ver as experiências que *nos passam* na escola, experiências que se apresentam também como um caminho, parte de um processo formativo em trânsito. O que me interessa falar aqui é justamente a estranheza, os desassossegos, desestabilizações percebidas na relações com os outros desde a alteridade², desde outros lugares, outras histórias possibilitando encontrarmos caminhos para pensar modos outros de se estar na educação. O que se pretende problematizar é a que a diferença e a alteridade perturbam a normalidade nas relações que habitualmente se forjam na escola sobre a ótica majoritária da norma.

Entre as perturbações da norma sobre aqueles que “não aprendem, não lêem, não copiam do quadro” e os modos de ser aquilo que não se é para a norma”

Uma experiência como alargamento da vida na escola me fez deslocar por diferentes fluxos, forçando o pensamento a pensar (DELEUZE). Nesta experiência habitam os outros do meu pensamento, as vozes, as conversas, as pessoas, os gestos que me possibilitam criar sentidos para o que aqui narramos.

Deixando-me afetar por essas falas, senti um estranhamento que me fez revisitar algumas leituras sobre a construção da norma, do normal que retorna vorazmente e repetidamente por meio de tantas classificações, avaliações, categorias, prescrições que nunca se bastam e que por estar demasiadamente acostumada a inscrever ao outro dentro de uma classificação, nos faz cair em armadilhas encontrando outros e outros discursos e classificações sempre apoiados em binarismos para dizer o que significa ser alguém considerado deficiente/ eficiente, alfabetizado/ analfabeto, normal/anormal e o repertório de

2 A palavra alteridade não indica a condição de alguém ou de alguma coisa. É algo que se forja essencialmente na relação, é algo singular e possui reverberações para o que antes não se tinha pensado, esperado etc... produzindo estranheza diante do habitual. Como menciona Skliar: “É inapreensível e por isso só podemos mencionar a marca do seu rastro em nós” (SKLIAR, 2014, p.165)

representações cada vez mais se torna infinito: dislexias, psicoses, diferentes ritmos de aprendizagem, comportamentos desajustados, atrasos, os que estão em uma cadeira de rodas, os que não lêem, os que não escrevem, os que não retêm, os que não copiam do quadro, os que são de famílias consideradas desestruturadas etc... etc... etc... O que configuraria anormalidade nestes corpos? Para além destes títulos, desses rótulos que criamos para nomear a diferença que compõem a existência de cada pessoa, não costumamos problematizar que o argumento da normalidade violentamente impera nestes discursos e nunca termina de fazer suas vítimas para fabricar a incompletude dos outros, de toda e qualquer diferença que o olhar vigilante imperioso da norma captura.

A norma, por exemplo que sustenta os argumentos da educação maior (GALLO,2014) expressa a lógica do “não aprender” como algo perturbador na escola. Isso porque o aprender neste contexto supõe unicamente o domínio quase que exclusivo do sistema de leitura, escrita e dos numerais na escola básica. Neste contexto “*não aprender*” assumiria que sentido em relação ao lugar em que o outro deveria ocupar na escola? Supostamente o “*não copiar do quadro*” eliminaria do outro a condição de “*estar ali*” no espaço reservado aos demais aprendentes na sala de aula regular? Como tornar decifrável aquilo que um corpo sabe? “O discurso diagnóstical da falta ou da ausência para aprender apontaria quais possibilidades outras nas cenas escolares?” (MONTEIRO, 2021.p.83)

Nessas interpelações vão surgindo pensamentos que nos levam a perceber os efeitos de uma matriz representacional normalizada, olhares projetados sobre os outros e que sentenciam, definem quem são os outros para completá-los. O que verdadeiramente estava em jogo em nossa violenta preocupação pedagógica, talvez, era manter como norma o que se considera aprendizagem na escola regular, aprendizagem apoiada nos mecanismos da normalidade das políticas educativas em que se instalam simulacros legitimados de saberes, políticas que circulam presas a um único modelo de aluno na escola, por isso, a presença desta criança bagunçava nossa prática docente, perturbava a norma da escola que se assenta sempre entronizada na perspectiva da aprendizagem como possibilidade apenas de escrever do quadro, ser copista, ou reter algum conteúdo ensinado.

Aquela criança nos provoca a desconstruir nossos saberes enquanto professoras abrindo espaços para pensar além de atos pedagógicos normalizados eternamente encarnados pela mesmidade. Cabe ainda ressaltar uma preocupante situação: os processos educativos em geral, mesmo no contexto pandêmico que ainda estamos a viver, permanecem obstinados, regulados pela herança austera, institucional da norma: norma de conhecimentos, aprendizagens, aprovações, reprovações, construindo os outros como incapazes, inaprendentes, faltosos.

A normalidade, para se afirmar e se manter como tal, precisa constantemente criar uma fronteira entre um *nós* e *outros*, mais ainda, precisa criar essas próprias concepções. Assim, define o que é aceito e o que é marginalizado, o que é desejado e o que deve ser evitado; quem pode falar e quem é silenciado pelo *nosso* olhar soberano: o olhar da norma. Para que a normalidade possa reclamar superioridade e exercer poder sobre os grupos que estão fora de sua fronteira é necessária uma construção de verdades e saberes – que em nossa época são, sobretudo, científicos. Construções que objetifiquem esses sujeitos como margem, como outro, que justifique sua posição e a naturalize, para que possa ser entendida como a única possível para ambos os grupos. Para os grupos que estão dentro da margem da normalidade, suas experiências são consideradas neutras, central, em relação à qual as outras diferem. (CLIMACO, 2010. p. 34)

Sob as lentes de Julia Clímaco (2010) pensamos (com ela) que a normalidade foi um conceito inventado historicamente fundamentado em discursos que enunciavam uma suposta padronização de homem diferenciando indivíduos a partir de regras universais e demarcando os lugares que os outros deveriam ocupar. Esta autora assevera ainda que: “considerar que o normal é construído e não um dado natural é dizer que esse conceito nem sempre existiu, ou pelo menos não como se apresenta hoje” (p.21). A normalidade foi construída ao longo dos tempos e, para pensarmos alguma coisa como natural, temos que pensar que “ela sempre esteve aí, da forma pela qual vemos hoje; temos que acreditar na permanência e rigidez de um padrão. “É assim com a normalidade” (CLIMACO, 2010, p. 8).

Fraturar essas representações -fundamentadas em um princípio terrivelmente ordenador, que designa formas de se pensar o outro na sociedade, na escola, formas que são comumente e recorrentemente anunciadas por imaginários sociais-, nos ajudam a tecer e (re)criar práticas educativas mais resistentes, sensíveis e plurais, práticas abertas para perceber a singularidade, a diferença, a potência e os sentidos de se estar numa relação educativa com vidas que movimentam intensidades inesperadas que como fluxos emergem para além de fazeres metodologizados. Por isso, para além da perturbada norma que limita, segrega, quantifica, traduz o outro, enunciemos nossas resistências, intensidades, atravessamentos, os transbordamentos que nos afetaram entre o exercício da docência e a habitação naquele território.

Da escuta de territórios (outros): desterritorializações (incessantes) em mim.

Na experiência que narramos no início da escrita deste artigo, sinalizamos nosso espanto, nossa confusão e conflito por achar que tinha que admitir outros em meio ao “meu mundo”. Entre tantos mundos que entraram em mim me lembrando que o meu mundo não era o centro de tudo, fui abrigada naquele território e inacreditavelmente convidada a escuta-lo, emudecendo a voz da norma.

Aquelas vidas, aquelas histórias, me fizeram frear minha arrogância. Atravessaram-me entre acontecimentos e deslocamentos. Num primeiro momento, senti que esse território bagunçava minhas certezas, no entanto, a hostilidade foi deixando seu tom ameaçador... fui produzindo sentidos outros na relação com as crianças adolescentes, professores, professoras, gestores e suas famílias.

Como em uma terra fértil fui desterritorializada. Deleuze (2012) nos ajuda nesta compreensão quando me faz pensar o conceito de território para além de uma concepção geográfica ou um espaço limitado. Nestas linhas de captura vou pensando que um território talvez nos lembre muito mais a habitação de um lugar provisório... incerto, indefinido... ilimitado porque no interior desses processos ocorre a desterritorialização. Nas palavras de Deleuze: “não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte” (DELEUZE,1989, p. 4). Enquanto professores e professoras somos atravessados por muitos deslocamentos, acontecimentos que produzem tantas intensidades, sentidos outros que vão deixando rastros, (im)potências no decorrer de nossas vidas ao ensaiar a educação numa perspectiva transitante entre caminhos nada costumeiros, por isso, concordando com as bases conceituais de Deleuze, penso que ensaiamos nos territórios que entramos, a desterritorialização desde uma docência nômade que por sua vez, sufoca a norma.

É neste sentido que o nômade não tem pontos, trajetos, nem terra embora evidentemente ele os tenha. Se o nômade pode ser chamado de desterritorializado por excelência é justamente por que a reterritorialização não se faz depois [...] nem em outra coisa[...] para o nômade ao contrario, é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso, ele se reterritorializa na própria desterritorialização. É a terra que se desterritorializa, de modo que o nômade encontra ai território. (DELEUZE, 2012, p56)

Certamente encontramos na teoria deleuze-guattariana muitas inspirações. Mas o movimento do qual me proponho aqui para além das potentes abordagens conceituais desses imprescindíveis autores, é pensar a prática educativa sempre com um tornar-se permanente entre deslocamentos. Nos entrecruzamentos dessas experiências trazidas do chão da escola, experiências (des)territorializantes, libertei-me de certezas, elas se tornaram outras verdades, outros sentidos que se hibridizaram com vidas, docências e confesso que isso me permitiu deslocar-me do meu mundo. Tem horas que isso me fragiliza, minha verdade tenta se impor como norma... fico perdida, confusa... A verdade, (se houver), é que construímos ali diariamente, com aquelas pessoas e naquelas circunstâncias, caminhos ensaísticos na tentativa de emudecimento da norma e de não apagamento da diferença. Assim, os deslocamentos aqui narrados se abrem para outras reverberações em outros tempos, corpos, espaços... fazendo-nos viver, pensar olhar a vida que pulsa em cotidianos múltiplos, experiências como as quais fizeram ressoar essa conversa produzindo um esforço de desnaturalizar modos de representação sobre os outros quase sempre encarnados a lógica perspectivante e perversa da falta.

Existem momentos em que a vida lá me fragiliza... a força da norma quer gritar e as vezes consegue se impor, outras vezes não! Esses acontecimentos me arrebatam e fico lá.. perdida! Resisto! Que bom! Assim me movimento! Tateio caminhos e modos outros de viver a docência! (Anotações diárias)

Articular essas discussões, talvez nos possibilite pensar ainda que nesta escola, neste contexto, com estas pessoas, outros modos de educar são produzidos e esta tem sido a boniteza do que realizamos ali com gentes que resistem, choram, dançam, sorriem, morrem, insistem, festejam, produzem em mim formação, ressonâncias, atravessamentos, efeitos que reverberem outros modos de pensar as territorialidades, as temporalidades, as existências e jamais controlá-las ou supô-las em falta, mas como existências singulares, vidas que perturbam a normalidade e aqueles e aquelas que como ela, pensam que tais modos de vida *“não são aquilo que deveriam ser para a norma”*.

Referências

CLÍMACO, Júlia Campos. **Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial**. FLASCO - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Academica Argentina, 2010.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos**. (1989) Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4908216/mod_folder/content/0/%5BGilles_Deleuze%2C_Claire_Parnet%5D_Abeced_rio%28z-lib.org%29.pdf Acesso em: 27/08/ 2021.

DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de Peter Pal Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012 (2 edição)

GALLO, Silvio. Mínimo múltiplo comum. IN: RIBETTO: **políticas, poéticas e praticas pedagógicas (com minúsculas)** 1 ed. Rio de Janeiro Lamparina, Faperj, 2014, p.20-33

MONTEIRO, Raquel Rosa Reis, RIBETTO, Anelice. De como se expressam conversas e travessias desmedicalizadas: trajetórias no entre de uma pesquisa. **Revista Teias**, v.22, n.66 jul/set., p.80-93, 2021.

PEREZ DE LARA, Nuria. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta'. IN: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge (orgs). **Habitantes de Babel, políticas e poéticas da diferença**. Autêntica. Belo Horizonte, 2001

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SKLIAR, Carlos. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. **Revista Educación y Pedagogía** v. 17, n. 41, 2005

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

OS AVANÇOS E DESAFIOS SOBRE A QUESTÃO RACIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL – UM ESTUDO A PARTIR DA LEI Nº 10.639/03

Rejane Lúcia Amarante de Macedo

Introdução

Na última década do século passado aconteceram várias mudanças no cenário educacional brasileiro no que diz respeito à inclusão, trazendo ampla discussão a respeito dos chamados temas transversais, como raça¹/etnia². Este e outros temas começam a fazer parte dos documentos que regem a educação brasileira e mesmo de forma genérica, por meio de frases como “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (LDB Nº 9.394/96), abrem caminhos para o debate à inclusão.

As políticas públicas no Brasil a partir do ano 2000, voltadas à saúde, à educação e à assistência social, dão continuidade a este cenário de mudanças. Foi um momento importante, pois em nenhuma outra época da história nacional houve a criação de tantas políticas, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. As leituras no campo das políticas públicas apoiadas em Frey (2000), Gomes (2001), Bobbio (2007), e Theodoro (2008) nos ajudam a levantar algumas discussões iniciais sobre as políticas educacionais, a fim de compreender como as políticas do Estado e os valores ligados a diversidade tem contribuído com as discussões no campo das relações étnico-raciais.

Pode-se dizer ainda que tais mudanças são decorrentes da pressão feita por organismos internacionais (Nações Unidas e Banco Mundial) e também são frutos das reivindicações e lutas dos movimentos sociais, dando destaque ao movimento negro que traz à cena a pauta relacionada às questões raciais. Dentro deste contexto, o termo diversidade ganha destaque no cenário educacional, no campo das políticas públicas, para “nomear as diferentes formas de ‘ser diferente’, os dilemas e avanços de sujeitos sociais pertencentes a coletivos sociais diversos transformados em desiguais, no contexto das relações de poder.” (GOMES, 2017, p. 08).

No ano de 2003 acontece a mudança de governo a nível federal e neste período pode-se perceber um aumento de debates e demandas que terão como pauta a necessidade de políticas educacionais que promovam a superação das desigualdades étnico-raciais. Estas buscam o enfrentamento e o combate do racismo em relação aos negros e negras. No que diz respeito ao cenário educacional, a promulgação da Lei nº. 10.639, em 9 de janeiro de 2003, é uma conquista histórica do Movimento Negro Brasileiro, alterando a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus artigos

1 Segundo Munanga (2004) alguns biólogos antirracistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão.

2 Ainda de acordo com Munanga (2004), uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sociedades. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc. que são ou foram etnias nações.

26 e 79, tornando obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial de ensino. Também houve várias outras reivindicações de implementação de políticas públicas.

De acordo com o *Art. 26-A da LDB, torna-se obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira*. Com isso, as redes de ensino precisaram se reestruturar para garantir o cumprimento da legislação e isto afetou diretamente a estrutura curricular da Educação Básica. Destacamos ainda que o acréscimo do artigo 26 A é bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, pois exige um repensar sobre um conjunto de questões que dizem respeito às relações étnico-raciais, aos modos de ensinar, as condições oferecidas para aprendizagem, bem como os objetivos da educação.

Dentro do cenário das políticas públicas educacionais é importante destacar a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR, 2016) em 21 de março de 2003. O objetivo da referida Secretaria foi o de incorporar a perspectiva da igualdade racial nas políticas governamentais, articulando os ministérios e demais órgãos federais, Estados, o Distrito Federal e os municípios. A SEPPPIR juntamente ao Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) representaram os avanços e os esforços de implementação de políticas públicas que buscavam a redução das desigualdades étnico-raciais na Educação, atingindo assim todos os níveis de ensino. (BRASIL, 2006).

A criação de Fóruns e Conselhos, os movimentos sociais, a organização de conferências que aconteceram por todo o território nacional foram organizadas a partir das reivindicações no campo da educação e também em outros campos que apontavam a emergência dos debates que incluíam diversas demandas, incluindo a questão racial. Isto também contribuiu para a elaboração de propostas que mais tarde foram revertidas em políticas públicas educacionais. Estas precisariam atender as demandas da população negra, considerando a sua participação na elaboração destas políticas. Não se tratava somente da elaboração de políticas públicas e, sim de todo um propósito de que elas dessem frutos para a consolidação de uma educação antirracista. Só assim seria possível pensar em novos rumos na educação brasileira, principalmente quando o que está em pauta é a questão racial e as políticas públicas focadas nesta questão.

Em 2 de outubro de 2015 a SEPPPIR foi extinta e incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Isto uniu a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria de Direitos Humanos, e a Secretaria de Políticas para as Mulheres. Ao longo de um período tivemos avanços e retrocessos, e por isso, destacamos que:

Esses últimos vinte anos foram anos de muitos desafios, tensões, debates, mas, também, da produção de um olhar afirmativo vindo do Estado e suas políticas para o trato desigual dado à diversidade em nosso país. E mais, o trato desigual dado aos sujeitos pertencentes a esses coletivos sociais diversos. (GOMES 2017, p. 14).

Passado muitos acontecimentos e nos localizando no momento atual, fica evidente que por mais que haja investimentos em políticas públicas de maneira universal para toda a população, a população negra e outros grupos, principalmente os pobres, ainda se encontram em situação de maior desvantagem. A população negra é dada um trato desigual e, isto precisa ser combatido. Por isso, é necessário reeducar a sociedade para que a mesma valorize as diferenças e se movimente para combater o racismo.

Implementação de políticas educacionais com enfoque étnico-racial na educação básica

Podemos dizer que a implementação da agenda étnico-racial nas políticas públicas educacionais é algo ainda recente. Houve mudanças, mas estas não são consideradas como suficientes para dar conta de demandas tão complexas e urgentes. Existe ainda um grande quadro de desigualdade social que afeta os sistemas de ensino. Nesse contexto, ser negro possui vários significados e assumir-se negra/ negro no Brasil é, essencialmente, um posicionamento político:

Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e o respeito ‘a diferença em meio ‘a diversidade de identidades raciais/ étnicas inexistente (OLIVEIRA, 2004, p. 57).

A partir da implementação da lei n.º 10.639 algumas mudanças importantes começaram a acontecer no cenário educacional brasileiro. Uma delas foi o fato do censo escolar realizado anualmente pelo INEP incluir, a partir do ano de 2005, o item cor/raça no levantamento que realiza junto às escolas. Contudo, por não ser obrigatório responder a questão, ficam lacunas sobre o pertencimento racial. Muitas escolas vão desconsiderar esta questão e com isso deixam de repassar estas informações ao Ministério da Educação. A omissão tem revelado o quanto à questão relacionada ao pertencimento racial é desconsiderada, gerando assim além das lacunas, práticas que reafirmam processos de discriminação.

Quando trazemos à tona questões relacionadas às políticas públicas educacionais com enfoque étnico-racial na Educação Básica, não podemos deixar de apontar as interferências das discriminações nos processos de construção das identidades e das relações raciais que perpassam a Educação. Sem dúvida o cenário educacional é repleto de diversidade e isto conclama o respeito às diferenças. Os processos de discriminação que afetam a educação vão se apropriar de diversos mecanismos, dentre eles os discursos³ que irão hierarquizar as diferenças. (FOUCAULT, 2014). A partir daí instala-se a política do silenciamento que cala as vozes daqueles cujas diferenças são desqualificadas.

Outra questão importante é a implementação da lei 10.639/2003 que incluiu a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar. Mesmo havendo esta lei que reafirma a diversidade cultural no país, ainda temos uma estrutura curricular que considera implicitamente uma cultura hegemônica, baseada nos princípios “da colonização do ser e do saber.” (QUINJANO, 2005). Promover a democracia curricular tem sido pauta dos Movimentos Negros, e cada um a seu modo, tem trazido para a agenda nacional as reivindicações históricas por justiça social, o que tem impulsionado mudanças. [...] que incluam as temáticas de matrizes culturais africanas e indígenas nas escolas. [...] o que deixa para todos nós o desafio de garantir a sua efetivação [...] (SOUZA, 2010, p. 234).

Assim como é apontado na Lei 10.639/03, desenvolver um trabalho voltado às relações étnico-raciais significa, em muitos contextos, um grande desafio. Destacamos o fato de que o desencontro de conhecimentos, interpretações e conceitos quanto ao que

3 Foucault (2014) enfatiza que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade.

está previsto na Lei 10.639/03 e sua materialização no contexto educacional é quase que frequente. Outra questão que precisa ser apontada é que esta legislação acaba por ser pouco difundida e pouco explorada em seu contexto político e educacional. Isso significa dizer que, apesar da conquista dos marcos legais que tentam garantir a singularidade e a pluralidade do espaço escolar, a escolarização da população negra brasileira tem se pautado por uma ideologia que ainda é fundamentada no desejo de branqueamento do Brasil e no mito da democracia racial. (CARONE; BENTO, 2002; SCHUCMAN, 2014)

Podemos então afirmar, a partir das questões aqui levantadas, que a escola da qual a população negra participa ainda é um espaço que nega sua existência, despreza a história e a diversidade cultural, orientada pelo esquecimento e pela invisibilidade dessa população. (GOMES, 2017). A escola continua a fazer a manutenção dos desejos da branquitude⁴, estabelecendo uma hierarquização dos saberes (CARONE; BENTO, 2002, p. 01) e isto requer que a escola se reinvente, assumindo práticas de uma educação antirracista. Esta reinvenção requer uma nova centralidade que escape da perspectiva eurocêntrica, considerando o sujeito dotado de suas singularidades, os contextos sociais e políticos.

Muitas ações têm sido planejadas e a luta para que a legislação saia do papel e se materialize na educação é constante. Estas ações estariam voltadas tanto para a reparação quanto para a promoção da igualdade racial. Embora esta luta seja constante, poucas foram às mudanças efetivas para a população negra. Contudo, reconhecemos que essas ações serviram como base para inserção permanente da temática na agenda das políticas públicas educacionais, pois abriu um campo de discussão que cada vez mais vai se fortalecendo.

As políticas públicas educacionais devem oferecer garantias de ingresso à população negra, sua permanência e sucesso na educação escolar. Além disso, precisa prever a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e dos conhecimentos considerados como indispensáveis para a continuidade nos estudos. Embora exista um discurso oficial da existência de uma pluralidade étnico-racial, a figura do negro ainda é inferiorizada e isto estrutura as relações sociais e as concepções sobre ele. No entanto, a partir do momento em que são instituídas leis e políticas públicas com enfoque racial temos então possibilidades de combater os mecanismos de discriminação.

Outro importante dispositivo legal que veio para colaborar com as questões raciais na educação foi o Parecer CNE/CP 003/2004 que estabeleceu as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que forneceu definições conceituais importantes para todos aqueles que trabalham com a temática, evidenciando as relações étnico-raciais como um conceito fundamental de toda a política proposta. (BRASIL, 2004a). Destacamos também as Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação das Relações Étnico - raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER), visto que esta legislação apresenta uma série de princípios a respeito da questão racial e educação. (BRASIL, 2004b). Além disso, apresenta em sua composição um conjunto de indicações de conteúdos a serem abrangidos pelo currículo nas diferentes áreas do conhecimento.

4 O termo branquitude é apresentado nesta escrita como sendo os traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento, um dos temas mais recorrentes quando se estuda as relações raciais no Brasil. (CARONE; BENTO, 2002, p. 01). Ainda segundo Schucman (2014, p. 84) a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos descendentes de europeus foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. No entanto, dependendo da configuração histórica, econômica e social, outros sujeitos podem ocupar este lugar.

Estes dois documentos indicam as ações a serem tomadas pelo poder público em todas as esferas para a implementação da Lei nº 10.639/03. Em destaque segue a necessidade de investimentos na formação de professores, a produção de livros e materiais didáticos, o mapeamento e acompanhamento de boas práticas na educação. A partir disso, os Conselhos Estaduais de Educação deverão orientar os sistemas de ensino, pois estes precisarão de adequações para que a legislação seja cumprida. Nota-se então, a necessidade de mobilização para que a pauta antirracista ocupe espaço no cenário educacional.

Com avanços e limites, a Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes curriculares deram orientações inflexíveis com relação a educação brasileira e as questões raciais, visto que aponta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. Estas legislações fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio Ministério da Educação (MEC), pois incluíram um dos temas da diversidade na educação. São as chamadas políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra. Estas políticas apontam, cada vez mais, para o fato de que somente a existência de mecanismos legais não garante os direitos da população negra à educação e ainda, reafirmam a necessidade da mudança dos paradigmas com relação às questões raciais. Precisamos de vontade política, e de políticas educacionais mais específicas, mais contundentes, pois a luta inclui mecanismos legais e também ações efetivas.

Sobre o contexto educacional, Gomes e Silva (2002, p. 29-30) acrescentam “[...] o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores [...]”. Daí a importância dos investimentos com relação a formação inicial e continuada. Sobre estas questões destacamos ainda que:

[...] nenhuma legislação, norma ou política educacional consegue imprimir uma transformação imediata. Contudo, as políticas educacionais são necessárias para o fortalecimento dos/as agentes educacionais, o que só pode ser garantido pela formação continuada sobre as temáticas que estruturam a desigualdade (gênero, raça, etnia, classe social entre outras), e incentivo de uma reflexão permanente sobre o cotidiano da escola. Não só na formação continuada de profissionais da educação, mas também na formação inicial, nos cursos de formação destes profissionais nas universidades (Grösz, 2008:142).

Mesmo diante de dificuldades e resistências encontradas com relação à implementação das políticas educacionais que abordam as questões raciais, os cursos de formação de professorxs, incluindo as licenciaturas, vêm desenvolvendo pesquisas, reavaliando a estrutura dos cursos e introduzindo disciplinas na grade curricular dos cursos de graduação e de pós-graduação. Além disso, é importante destacar que isto também vem acontecendo com os cursos de formação continuada para professorxs, com o objetivo de promover o debate sobre a questão racial e a construção de práticas que encaminhem para uma educação antirracista. Busca-se então construir novas perspectivas para a prática educativa.

Considerações finais

Diante de todo um cenário que aponta avanços com relação às políticas públicas educacionais voltadas as questões raciais, a luta por igualdade étnico-racial e pela ampliação do acesso a uma educação de qualidade, precisa cada vez mais ganhar força. Ainda existem barreiras a serem superadas na Educação Básica para que possamos atingir não só a equidade, mas também a paridade étnico-racial nos diversos contextos da Educação.

O grande desafio e que ainda não foi concluído é que os sujeitos dessas políticas pudessem ser não somente os seus destinatários, mas, principalmente, sujeitos na construção da agenda e na formulação dessas mesmas políticas. Ainda nos falta institucionalizar políticas para a diversidade que sejam construídas com os sujeitos diversos e não somente para os sujeitos diversos. E isso só poderá ser alcançado com uma intensa participação social. (GOMES, 2017, p. 14).

Nesse sentido, é preciso que também ocorram mudanças curriculares que promovam a reflexão sobre as singularidades, que se invista na criação e no fortalecimento de políticas públicas educacionais que atendam as demandas da população negra e também que o debate e a percepção dos arranjos sociais estabelecidos na escola e na sociedade façam parte da agenda política. É importante também que professorxs, gestorxs e demais profissionais da educação se mobilizem com relação às rupturas com os modelos educacionais vigentes, pois estes hierarquizam as diferenças ou ainda silenciam, discriminam e/ou impedem que as diversas vozes circulem nas escolas.

Poucas vezes estes modelos são questionados e isto é uma ação fundamental para a implementação da Lei nº 10.639/03. Para isso, também é importante que as ações políticas possam promover a constituição de novas formas de relação, envolvendo todos os sujeitos nas práticas educativas e escolares, tanto dentro como fora da escola. A respeito disso, destacamos ainda a necessidade de ações cotidianas, em que os sujeitos se reconheçam como partes das relações de poder e na trama do cotidiano, possam lutar por relações que estejam fundamentadas no respeito às diferenças.

Nos últimos anos percebemos os esforços no sentido da ampliação dos debates sobre o respeito às diferenças, contudo entendemos que as discussões precisam continuar. Aqui abordamos um breve discussão que tratou sobre a implementação da Lei n.º 10.639 e as políticas públicas educacionais que viabilizam o cumprimento da legislação. Destacamos os contextos históricos que nortearam a lei, bem como outras legislações que a ela se vinculam. Apontamos ainda a necessidade de investimentos tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores da educação básica, pois isto cria mecanismos importantes para a construção de práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista. Por fim, destacamos a necessidade de avançarmos na efetivação de políticas públicas que se aproximem dos diversos contextos dos estudantes e professores. Todos precisam estar sensibilizados e envolvidos com o debate sobre as questões raciais na Educação, incorporando de fato esta temática no projeto político pedagógico da escola como um todo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 9.394, de 20.12.1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004a.

BRASIL. **Resolução nº.1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004b.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. **SEPPPIR –Promovendo a Igualdade Racial: Para Um Brasil Sem Racismo**. 1ª Edição. 2016.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**. Para uma teoria geral da política. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CARONE, I. & BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002. 189 p.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, nº 21, jun., 2000, p. 212- 259.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L. (Org.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, N. L. (2017). **Políticas Públicas para a Diversidade**. Sapere Aude, 8(15), 7-22. <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2017v8n15p7>

GRÖSZ, D. M. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2008.

OLIVEIRA, F. **Ser negro no Brasil: alcances e limites**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l: s.n.], 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001413002> Acesso em 18 de setembro de 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

Schucman, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade [online]**. 2014, v. 26, n. 1 Acessado 18 Setembro 2021, pp. 83-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>.

SOUZA, M. V. **Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): currículo e diversidade cultural**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

THEODORO, M. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

CONTRA A MARÉ: PROJETOS DE VIDA E PERMANÊNCIA NA ESCOLA DE ALUNOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA) II, FUNDAMENTAL, DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

Roberto da Silva Santos

Introdução

O presente trabalho apresenta reflexões iniciais sobre a educação de jovens e adultos, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, e os projetos de vida que mantêm seus alunos no percurso escolar. Trata-se de partes do texto de qualificação de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Faculdade de Formação de Professores (PPGEDU-FPP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a título de dissertação de mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa.

A pesquisa investiga o que mantém o aluno do PEJA II, Ensino Fundamental, na escola, diante da crescente precarização do ensino e dos ataques, passados e atuais, sofridos pela EJA. Considerando ser a modalidade buscada por alunos que deixaram o ensino regular após dificuldades diversas, a sua permanência, notadamente em momento de inflexão, quando da passagem do Ensino Fundamental para o Médio, move o interesse da pesquisa. Desse modo surge a pergunta: qual é o projeto de vida que motiva o aluno de PEJA II a permanecer na escola?

A partir da questão norteadora, o objetivo geral desta pesquisa é identificar os sentidos atribuídos à educação escolar e o que motiva os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, moradores do Complexo da Maré, a permanecerem na escola. Como objetivos específicos, o presente estudo se propõe a:

- Verificar como as desigualdades socioeconômicas vivenciadas na comunidade, interferem no projeto de vida dos jovens estudantes da EJA do Complexo da Maré;
- e, apontar como seria possível manter projetos que dependem do processo de escolarização em um contexto de desigualdades intensas.

O município do Rio de Janeiro tem 28.234 alunos do segmento EJA, distribuídos em 138 escolas da rede pública. O lócus escolhido para a pesquisa é a comunidade da Maré, onde se encontram 9 escolas que oferecem o Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro (PEJA).

Os números da educação em nosso país despertam preocupações. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019), em 2018, havia no país cerca de 11,3 milhões de brasileiros analfabetos com 15 anos de idade ou mais, o que correspondente a 6,8% da população. Os dados ainda revelam que, naquele ano, do total de 133,7 milhões de brasileiros com 25 anos ou mais, 44,2 milhões (33,1%) não terminaram o Ensino Fundamental e 16,8 milhões (12,5%) não haviam concluído o Ensino Médio.

Por outro lado, de conformidade com o Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2019, houve uma queda de 7,7% no número de matrículas na EJA. Esta redução ocorreu também no nível fundamental (8,1%) e no ensino médio (7,1%). Ainda no tocante a EJA, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 62,2% das matrículas são de alunos com menos de 30 anos de idade. Destes, 75,8% são de pretos e pardos, no fundamental, e 67,8% no médio.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Educação, 2019), apontou que metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por abandono da escola ou por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos e pardos. Outro dado marcante mostra que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar: aos 14 anos atinge 8,1%, aos 15 anos 14,1% e aos 19 anos ou mais chega aos 18%. O quadro se fecha, conforme a Agência IBGE notícias⁵, com um preocupante dado: 75% dos jovens de 18 a 24 anos estão atrasados ou abandonaram os estudos.

Deve-se destacar que a sucessão de crises econômicas e políticas no Brasil na última década acentuou a desvantagem e a vulnerabilidade da população jovem. Assim, nas classes de PEJA encontramos uma juventude envolvida em muitos desafios, mas que busca reencontrar seu caminho escolar. Trata-se de um reencontro com a sala de aula, professores, colegas, cadernos e livros. Ao mesmo tempo, é o encontro com uma modalidade que traz marcas de uma construção acidentada e não sem luta. A EJA, após décadas de ações incompletas, improvisadas e sem continuidade, passou a integrar a educação básica por meio da Constituição de 1988, o que foi ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, com todas as proteções legais. Contudo, não tem sido uma história sem luta.

Pesquisar o projeto de vida que motiva a permanência do aluno de EJA em sala de aula e no percurso escolar, se faz relevante e move a pesquisa.

Percurso metodológico

A revisão de literatura, consiste em uma parte fundamental no processo de construção da presente pesquisa, tendo como objetivo saber o que já foi pesquisado e escrito sobre o eixo temático proposto⁶. Na pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizamos as seguintes palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, juventude e projeto de vida. Através do recorte temporal entre 2005 e 2018, encontramos 131 resultados quando aplicada a relação “EJA e projeto de vida”; no entanto, apenas uma pesquisa considera especificamente o contexto de projeto de vida na formação de alunos do SESC de Londrina, no Paraná. Já na relação “juventude e projeto de vida”, foram 433 resultados, sendo que apenas 3 tratavam especificamente do conceito de projeto de vida na construção de percursos para jovens.

Quanto a metodologia utilizada, esta será composta por: pesquisa exploratória de campo e empírica de cunho crítico e analítico. Na pesquisa de campo será utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados aplicado a uma amostra constituída por alunos na faixa etária entre 15 e 29 anos. A entrevista semiestruturada será baseada em um roteiro de perguntas previamente definidas, que ajudarão a perceber a razão pela qual os alunos do recorte permanecem na escola e no processo educativo oferecido pela modalidade EJA.

5 Agência IBGE de notícias, editoria de Estatísticas Sociais, 15/07/2020. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>

6 A pesquisa de teses e artigos ainda está em processo de construção, para a devida complementação do quadro.

A pesquisa de campo será realizada em escolas localizadas no Complexo da Maré que oferecem a modalidade EJA do programa PEJA II Carioca, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, mediante autorização a ser solicitada e assinatura do termo de consentimento de participação voluntária à pesquisa.

A investigação buscará entender o recorte dentro do contexto histórico em que se insere, com vistas a compreender a realidade vivenciada e seus desdobramentos para a vida social, econômica e política dos estudantes da EJA diante de seu projeto de vida quanto à continuidade de seus estudos. Visando alcançar os objetivos estabelecidos, o presente estudo está dividido em quatro partes.

O sentido histórico da educação brasileira

A educação brasileira tem início com a colonização e as primeiras ações de fixação de uma política de ocupação e exploração da terra descoberta pela Coroa Portuguesa. Para Romanelli (1989, p. 35), “a educação dada pelos jesuítas acabou se transformando em uma educação de classe”, posto que o propósito catequético gradativamente cedeu lugar à educação da elite, o que se percebe ao longo de todo período colonial e imperial, chegando mesmo ao período republicano.

Com a Primeira República e o processo de industrialização emergindo no Brasil, há uma tênue preocupação com a educação de jovens e adultos, não como afirmação de direito, mas como preparação para as exigências do mercado de trabalho e atendimento do capitalismo que se expandia. Segundo Vargas, Vargas e Santos (2013), a tímida e lenta valorização da Educação de Jovens e Adultos tem como preocupação a preparação para a sociedade do trabalho e nem tanto para a educação para a cidadania.

Com a “Era Vargas”, a partir de 1930, com as Constituições Federais de 1934 e 1937, de acordo com Haddad e Di Pierro, há uma reformulação do papel do Estado no Brasil, pois “ao contrário do federalismo que prevalecera até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais, agora era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada” (2000, p. 110). E todo este movimento de mudanças afetou inevitavelmente a educação.

A partir da década de 1930, portanto, a educação básica de adultos começa a ganhar espaço na história da educação brasileira, embora marcada por muitas contradições, entre avanços e recuos, para se consolidar como sistema público de educação elementar no país.

As acentuadas transformações políticas e econômicas verificadas a partir do pós-Segunda Guerra Mundial, ampliaram a urbanização, a industrialização e as exigências do capitalismo que impunha exigências cada vez maiores às classes trabalhadoras. A educação de jovens e adultos, no chamado “período populista” experimentou novas intervenções que resultaram nas propostas inovadoras de Paulo Freire e com elas uma nova perspectiva para a constituição de uma modalidade capaz de assegurar a formação de sujeitos protagonistas na luta contra a opressão e as desigualdades crescentes. O golpe civil-militar de 1964, no entanto, atrasou e obstruiu este processo, inaugurando um período de retrocesso e novas iniciativas que retomaram a rígida estrutura educacional excludente.

Com a redemocratização do país, a partir de 1985, abre-se um novo tempo de reconstrução a partir da participação de todos os setores da sociedade brasileira. A educação e, particularmente, a educação de jovens e adultos, encontra a possibilidade de adquirir um novo contorno. O que se dá com a gradativa construção da modalidade a partir da

Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1994, do conjunto de legislações decorrentes, além dos acordos internacionais que dão base à educação de jovens e adultos hoje. Trata-se de um período de avanços, neste momento ameaçados com a reforma do Ensino Médio, de 2017 e a tendência de desescolarização da EJA.

O formato que a educação destinada aos jovens e adultos adquiriu ao longo da história republicana brasileira (voluntário, assistencialista, estatístico e de “campanha”), ofende o sentido mais essencial da educação que não deve ser a concessão ou a expressão de bondade, mas a garantia de direito, essencial à formação de cidadãos conscientes, sujeitos da história e protagonistas sociais. A perspectiva de atendimento às exigências de mercado, de acumulação e de um capitalismo neoliberal, em detrimento da real necessidade do educando da EJA, eleva barreiras e aprofunda desigualdades, tirando a esperança de ser a sala de aula um caminho para a construção de novas etapas na formação educacional.

Os sujeitos de EJA não formam um grupo homogêneo, antes, possuem histórias e vivências diversas e particulares, que refletem a pluralidade de seu público. Segundo Di Pierro (2005, p. 1120) a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos foi formada “em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos”. Por outro lado, a juvenilização mais recente da EJA ajuda a esboçar o perfil de um novo público da modalidade, que passa a ser buscada por aqueles que deixam voluntariamente o ensino regular com vistas a encurtar o caminho da certificação, sem que pertençam, necessariamente, às classes pobres.

Ao revisitar a história, é possível compreender que a educação foi usada como instrumento de exclusão das classes pobres e de manutenção do poder e dos privilégios das elites na transição da economia colonial para o capitalismo espoliante que se estabeleceu no país.

Acompanhando o movimento da Maré: presença e relevância da comunidade na realidade urbana da cidade do Rio de Janeiro

A discussão, então, se volta para o significado da favela e sua construção histórica desde o final do século XIX aos dias atuais. Emergindo na cidade do Rio de Janeiro como a habitação possível aos brancos pobres, negros e mestiços livres, os cortiços passaram a ser a alternativa dos negros libertos após a abolição, em 1888. Sem espaço nos cortiços, os morros passaram a ser habitados com construções improvisadas, sem nenhum saneamento básico ou estrutura, revelando que a abolição, embora tenha o seu significado simbólico, não foi capaz de efetivamente libertar milhões de negros da exclusão do trabalho, da renda, da habitação digna e do preconceito social, sentenciando à pobreza aqueles que durante séculos viveram à margem da casa grande. Os morros e, posteriormente, as favelas, se tornaram o lugar de vida, de expressão cultural e de resistência às injustiças sofridas. As favelas, ou comunidades⁷, como se convencionou tratar recentemente, e os morros, passaram a fazer parte da cena urbana das cidades brasileiras e, particularmente,

⁷ O uso do termo comunidade ao invés de favela procura esvaziar o estigma e o sentido pejorativo dado ao lugar e aos seus habitantes, chamados de favelados. O termo favela apegou-se ao imaginário popular como lugar de desordem, pobreza e crime; por conseguinte, o favelado é o pobre mal-educado, vagabundo e dado a práticas criminosas. O uso do termo comunidade busca resgatar o respeito da sociedade e do Estado, bem como aproximar o lugar e seus habitantes para o contexto da cidade e dos direitos diante do poder público.

do território carioca e de sua região metropolitana. A favela expressa o desejo de ser cidade e de desfrutar o modo de vida urbano. De acordo com Cavalcanti (2017) a favela é construída na medida do possível, com os materiais que consegue reunir e com a técnica que é conhecida, representando o esforço de cada família na busca da vida urbana. Ela é marcada pela irregularidade, tanto no sentido fundiário e jurídico, como também em sua delimitação territorial e organização dos lotes e gabaritos das edificações; por outro lado, favorece os laços de sociabilidade, identidade e lutas comuns compartilhadas.

Desde a segunda metade do século XIX, jornais e livros já retratavam as habitações populares, inicialmente os cortiços do centro do Rio de Janeiro, e depois as favelas, sob o olhar preconceituoso da elite. A pesquisa se propõe conhecer esta história que nos leva à Maré, lócus desta pesquisa, destacando sua formação, suas peculiaridades, pluralidades, dimensões e complexidades habitacionais e demográficas, desafios passados e impactos recentes, como o da pandemia da Covid-19.

De acordo com o Censo do IBGE, a cidade do Rio de Janeiro, em 2010, contava com 6.320.446 habitantes, sendo que destes, 1.393.314 viviam nas 763 favelas em todo o município, um total, portanto, de 22% da população. Entre 2000 e 2010, a população carioca cresceu 8% no total, enquanto a população residente em favelas cresceu 19% e a não favelada 5%. Podemos concluir que a população favelada cresceu quase quatro vezes mais que a do restante da cidade.

O Censo Maré, realizado em 2013, contou 139.073 moradores (3.084 a mais que o Censo do IBGE de 2010), dos quais 51% são de mulheres e 48,9% de homens. A considerar os números do IBGE, a Maré ocupa o nono lugar em população entre os bairros do Rio de Janeiro⁸. A distribuição de sua população, no entanto, é desigual, decorrente da história da formação de cada uma das 17 favelas que formam o complexo, sendo as maiores, a do Parque União, Nova Holanda e Parque Maré, as mais antigas do bairro.

Juventude e projeto de vida: reflexões sobre a permanência dos jovens da eja na escola

Neste sentido, a pesquisa prossegue na direção da juventude que integra a EJA. O ser jovem, portanto, é tratado à luz do entendimento de ser este um grupo heterogêneo e plural, com peculiaridades e construções sociais distintas, de acordo com o momento histórico vivido, as conveniências e os interesses presentes, possuindo origens sociais distintas, influências regionais várias, de etnias diferentes, com representações divergentes, pertencas peculiares, aspirações diversas, além de comportamentos e interesses que os distinguem. Nesta pesquisa há o interesse em considerar a juventude favelada, pobre e negra, exposta aos riscos de ser jovem no Brasil, especialmente nos últimos anos.

No Brasil, o conceito de juventude passa a ser discutido e a ganhar expressão política a partir de 1985, tornado pela Organização das Nações Unidas (ONU), como “Ano Internacional da Juventude: participação, Desenvolvimento e Paz” e que coincidiu com o fim da ditadura militar. Desde então, iniciativas diversas foram empreendidas no sentido de consolidar o conceito. Os marcos legais que dão o seu contorno mais específico, no entanto, somente são aprovados na primeira década do século XXI, nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016) trouxeram contribuições mais efetivas para as juventudes.

⁸ Para efeito dessa pesquisa em dados momentos, com os dados fornecidos pelo IBGE., utilizaremos os dados fornecidos pelo Censo Maré, 2019, fazendo comparações.

Entre elas, o Plano Nacional de Juventude, PL 4.530/04, com vigência de dez anos e com o objetivo de orientar políticas públicas federais de juventude e incentivar os estados na criação de planos de ação e espaços para participação dos jovens e a aprovação do Estatuto da Juventude, Lei 12.852/13, havendo, também, o reconhecimento do Estado brasileiro sobre o papel estratégico da juventude (DULCI & MACEDO, 2019), apontando os direitos que devem ser garantidos especificamente para este grupo.

Estes pontos estabelecem a conexão entre a juventude de EJA, a escola e os projetos de vida, destacando que estes projetos, antes de serem a construção de um futuro idealizado e que depende do indivíduo, é possibilitado de acordo com as condições que são dadas a ele, no percurso do processo histórico no qual está inserido. Deve-se destacar, ainda, que o conceito de “projeto de vida” se encontra em um campo de disputa, estando presente nas reformas educacionais desde o final do século XX, como disciplina, sendo ressignificado a cada período pelos intelectuais orgânicos das classes hegemônicas, o que coloca a questão em uma discussão ainda mais sensível.

Considerações finais

Esta pesquisa encontra-se ainda em andamento. A partir das etapas concluídas e com as revisões à luz das observações feitas pela Banca de Qualificação, caberá a realização da pesquisa de campo com vistas a construção das reflexões críticas baseadas nos resultados das entrevistas e da análise dos dados coletados. Os resultados permitirão traçar um perfil inicial que, aprofundado em novas pesquisas e por outros pesquisadores, ajudarão professores, escolas e sistemas escolares a atuarem junto a seus alunos no sentido de auxiliá-los em seu percurso escolar que resulte na construção de projetos libertadores, críticos e que levem estes jovens a serem protagonistas de transformações de nossa sociedade.

Aponta-se de forma preliminar que a construção de projetos de vida de alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos II do Município do Rio de Janeiro das escolas do Complexo da Maré enfrenta reais desafios. As limitações e barreiras de ordem histórica ainda se fazem presentes, apesar de toda base legal aprovada ao longo das últimas quatro décadas. Ações atuais, todavia, são empreendidas com vistas a precarizar ainda mais a modalidade, o que atua contra a construção de projetos de vida que justifiquem a permanência na escola, notadamente de alunos pobres e moradores de comunidades da cidade do Rio de Janeiro. O futuro continua incerto e a modalidade EJA parece continuar “contra a maré”.

Referências

CAVALCANTI, Flávia Garofolo. **Cidade falada: percepções da vida urbana no complexo do Alemão/RJ**. São Paulo, SP: XVII Enanpus, Sessão Temática 6: espaço, identidade e práticas socioculturais, desenvolvimento, crise e resistência: quais os caminhos do planejamento urbano e regional? 2017.

DULCI, Luiza; MACEDO, Severine. Quando a juventude torna-se agenda governamental: reconhecimento político e direito e direito a ter direitos nos governos Lula e Dilma. In: MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (Orgs.). **Juventude no Brasil**. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2019, p. 117-140.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, mai./ago. 2000.

VARGAS, Francisco Furtado Gomes Riet; VARGAS, Gabriela Cáceres Riet; SANTOS, Rita de Cássia dos. História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1549-1998). In: SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos (Org.). **Lutas e conquistas da EJA: discussões temáticas acerca da formação de professores em educação de jovens e adultos**. Rio Grande, RS: Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 11ª edição, 1989.

AS MINORIAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA: A OFENSIVA BOLSONARISTA À EDUCAÇÃO INDÍGENA

Rodrigo de Moura Santos

Introdução

O presente artigo discute as perspectivas da educação indígena no contexto da pandemia do COVID-19 e das políticas de ações afirmativas, a partir das (não) políticas negacionistas do governo Bolsonaro, além de uma análise do panorama nacional no que tange as tentativas de invisibilizar as minorias. O objetivo geral deste estudo bibliográfico é compreender/refletir como a pandemia iniciada em 2020, aliada as ações negacionistas do governo Bolsonaro agravaram as condições de acesso e permanência dos povos originários a/na educação. As mudanças ocorridas nos últimos anos nas políticas de educação reconhecem formalmente a diversidade e a pluralidade étnico-cultural da sociedade brasileira. Discutiremos esta pauta a partir de Michel Foucault e Darcy Ribeiro, identificando suas aproximações e divergências.

O bolsonarismo e a ofensiva contra os povos originários

Somos a diferença [...] nossa razão é a diferença dos discursos, nossa história é a diferença das épocas, nossos eus são a diferença das máscaras. Essa diferença, longe de ser a origem esquecida e recuperável, é essa dispersão que somos e fazemos (FOUCAULT apud HUTCHEON, 1991, p.94).

O Estado brasileiro, na figura do presidente da República, Jair Bolsonaro, junto aos seus Ministros de Estado, adotaram uma política negacionista frente ao que eles apelidaram de *gripezinha*. Esta postura foi adotada em todo país, se agravando nas classes periféricas e nas minorias sociais. E quando falamos dos povos originários, da população indígena, as denúncias são muito mais graves. Pontua-se que o acompanhamento da evolução do novo coronavírus entre as populações indígenas vem sendo um grande desafio. Os números “oficiais” informam sobre a dinâmica de notificação, mas eles não refletem necessariamente a extensão da pandemia. Ademais, a falta de tratamento dos dados dificulta o reconhecimento das regiões e dos povos mais afetados. O Governo Federal a todo momento, diferente dos outros países, cria mecanismos que dificultam a análise dos dados sobre indígenas que vivem fora de Terras Indígenas homologadas, o que inclui tanto cidadãos como populações que aguardam a finalização do longo processo de demarcação de suas terras.

Segundo estudo feito pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), o novo coronavírus é especialmente mortal para os povos indígenas na Amazônia. Até a última divulgação eram 7.704 casos confirmados e 346 óbitos nos nove estados da Amazônia brasileira.



FONTE: Portal G1¹

Darcy Ribeiro sinaliza que havia duas atitudes consagradas no trato com os indígenas: a romântica, que pretendia deixar o índio intocado, e a integradora, que acreditava ser possível ainda assimilar o índio na sociedade brasileira. Segundo Darcy, ficava evidente que nem uma nem outra forma era possível na conjuntura da segunda metade do século 20. Reconhecendo que o território é o elemento mais importante para a sobrevivência do indígena e também pontua que em 50 anos de ação do SPI, os seus integrantes jamais chegaram a compreender os elementos culturais que permeiam a vida dos povos originários.

O processo de ocupação do território promovido pelos portugueses invasores foi de exploração colonial. E eles, ao se reproduzirem como sociedade dominante, foram se consolidando como uma sociedade nacional agindo sobre as comunidades étnicas e mudando todo o seu modo de vida. Processo este que Darcy Ribeiro encontrou no início do século XX e que hoje observamos ganhar cada vez mais espaço com a atual política nacional.

Linda Hutcheon, em seu livro *A poética do pós-modernismo* (1991), vai questionar o humanismo liberal que foi constituído por conceitos como,

autonomia, transcendência, certeza, autoridade, unidade, totalização, sistema, universalização, centro, continuidade, fechamento, hierarquização, homogeneidade, exclusividade, origem (HUTCHEON, 1991, p. 84).

¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/06/22/covid-19-avanca-sobre-comunidades-indigenas-e-para-registra-67-mortes-e-mais-de-500-infectados.ghtml> Acesso em 16 de set. de 2021

São estruturas questionadas, mas não negadas, todas as estruturas que nos submetiam a ideia de centralidade e totalidade, dando espaço para que as margens fizessem parte dos debates, ou seja, os excluídos.

Conforme Hutcheon (1991, p. 86),

quando o centro começa a dar lugar às margens, quando a universalidade totalizante começa a desconstruir a si mesma, a complexidade das contradições que existem dentro das convenções — como por exemplo, as de gênero — começam a ficar visíveis.

Hutcheon denomina “ex-cêntrico”, adquire importância, desloca-se, sai do anonimato, deixando claro que nossa cultura não pode mais ser considerada e entendida sob o viés homogeneizador: “masculina, classe média, heterossexual, branca e ocidental” (HUTCHEON, 1991, p. 29).

Quando pensamos a educação escolar no período pandêmico, cabe pontuar que a educação escolar formal, por anos, silenciou vozes, tornou-se um espaço excludente, onde as minorias foram massacradas por políticas disfarçadas que se propunham a manter o povo, a classe operária, nas bases da pirâmide social.

Negros, indígenas, mulheres, a população LGBTQIA+, os deficientes, aqueles que não se encontram no centro da sociedade, os ex-cêntricos foram mantidos por anos longe do espaço escolar ou de forma silenciada, encaixados nos padrões estabelecidos pela sociedade.

Pontua-se que as políticas educacionais que até a década de 1980 dominaram o cenário educacional brasileiro, conceberam as minorias como incapacitados (tutelados ao Estado) ou como objeto de catequese, de instrução, normatização. Corpos que foram se tornando massa a ser modelada pelo estado opressor. Esse quadro teve uma mudança substancial quando inúmeros movimentos e organizações sociais ganham visibilidade, denunciando relações de dominação, formulando propostas alternativas e assumindo identidades que foram negadas historicamente.

É nesse contexto que as políticas de ações afirmativas ganham formulações mais objetivas, com destaque especial para as proposições relativas aos negros e indígenas. Esta pesquisa traz reflexões sobre as práticas pedagógicas dessa escola e a importância do professor indígena ser conhecedor dos estudos teóricos relativos às questões que envolvem as diferentes culturas, pois “cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo” (SILVA, 2009, p.41).

Para Ribeiro (2020),

Pensar educação sem humanização é trabalhar a serviço da barbárie. A pandemia do coronavírus desvelou os aspectos mais cruéis da competitividade, do necroliberalismo e da coisificação social ao patamar de optar pelo avanço econômico à preservação da vida. A educação é ferramenta imprescindível para transmutar este fluxo cultural perverso no percurso histórico, considerando e adaptando-se às adversidades e seus moldes contextuais. Construir e formar cidadãos e não notas e diplomas. Pensar a educação como democracia, liberdade e libertação das violências. Não há nada mais humano que isto. A educação como o próprio pensar. (RIBEIRO, 2020, p.01)

Adorno vai debruçar-se no processo transversal que flui entre a sociedade e o Estado, para traduzir/desbarbarizar os sujeitos políticos.

Dito isto, aponto para o período de grande conturbação na política que vivemos no Brasil em que as instituições públicas de ensino vêm sendo duramente “golpeadas” (SOUZA,

2016) pelo avanço de uma agenda política complexa, autoritária e contraditória: Reforma curricular do Ensino Médio; Projeto de lei 'escola sem partido'; Emenda Constitucional 95, que congelou investimentos de áreas essenciais como: educação, saúde e assistência social por duas décadas. Este cenário caótico em que se encontra o Brasil foi arquitetado por um governo que, na contramão do proposto no Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que previa através de suas metas um maior investimento na educação, vem desvalorizando o ensino público e agindo no desmanche das políticas educacionais até então conquistadas.

Para Sepúlveda (2016)

Atualmente, vivenciamos um recrudescimento do discurso conservador na sociedade brasileira, o qual vem penetrando com força nas instituições escolares e ganhando amparo nos valores conservadores de alguns, professorxs, que, por vezes, manifestam esse olhar a partir da reprodução de práticas homofóbicas no interior das escolas públicas, o que evidencia a importância de se aprofundar o debate acerca do significado de conservadorismo no interior das escolas (SEPÚLVEDA,2016,p.78).

Conforme Saraiva (2017) aponta,

Tomamos como hipótese que seus pressupostos são fortemente embasados por uma racionalidade fundamentalista cristã, que vem sendo assumida por indivíduos que não estão ligados diretamente a esses grupos religiosos, sinalizando um fenômeno cultural que se expande e que estabelece um regime de verdade cada vez mais consolidado. Também subsidia este Movimento uma orientação política de profundo repúdio à esquerda. Cabe também ressaltar que o ESP está alinhado com um pensamento conservador que vem se consolidando progressivamente não apenas no Brasil, mas também no cenário internacional.(SARAIVA,Karla.2017)

Os movimentos conservadores vão contra todos os princípios de educação igualitária dos sujeitos, ferem todos os direitos individuais e identitários.

De acordo com Adorno

“Hoje, quando muito, as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária.” (p. 9)

É inevitável falar de educação indígena hoje sem fazer referência aos ataques que o pensamento tem sofrido no âmbito das minorias. O Estado brasileiro vem sendo ocupado por um conservadorismo cada vez mais organizado na sociedade civil. Grupos religiosos, militares e ultraliberais passaram, cada um a seu modo, a atacar os ganhos democráticos das últimas décadas. Em mais de uma oportunidade, uniram-se contra “o perigo do comunismo” para tentar convencer toda a sociedade de suas pautas. A imposição de determinados princípios religiosos, a leis mais duras contra o “crime” e o avanço radical do mercado sobre o mundo social marcam o tripé da restauração em curso. Essa restauração atua no econômico, no político e no ético-moral. Seu movimento oscila entre o conservador, o reacionário ou mesmo o fascista. Principalmente a partir de 2013, essa onda ganhou as ruas e se massificou, fortalecendo-se enormemente

O bolsonarismo surge como uma onda impulsionada pelo antipetismo e orquestrada por uma direita extrema e conservadora. O discurso de ódio proferido pela camada bolsonarista vai impactar diretamente na educação e nas perspectivas de financiamento da escola pública. Bolsonaro arquiteta um projeto de aniquilação da escola pública, do pensamento de Paulo Freire e de qualquer que seja a pauta que vislumbre uma educação libertária.

Segundo Motta(2020), Bolsonaro

construiu seu projeto de poder apoiado em forças poderosas, como mercado, empresariado (urbano e rural), lideranças religiosas e parcelas do judiciário. Mas atuou por fora e contra instituições muito influentes até então, como a mídia tradicional (com nuances), os meios culturais, as universidades e os partidos políticos. Não é surpreendente que, após vitorioso, Bolsonaro usasse o Estado para golpear algumas dessas instituições, que ele considera implicadas com o petismo, o comunismo e a esquerda em geral, inimigos que em discursos de campanha e de posse ele jurou derrotar (ou destruir).(MOTTA,2020,p.02)

Motta aponta ainda que,

Para além das ações destrutivas, outro eixo das políticas do bolsonarismo envolve projetos para disseminar as suas convicções ideológicas — notadamente patriotismo autoritário, moralismo conservador e anticomunismo. Nessa linha, o MEC criou um programa de escolas cívico-militares em parceria com o Ministério da Defesa e apoio da Capes, que implica contratação de militares aposentados para atuarem em escolas públicas visando emoldura-las nos “padrões de ensino adotados pelos colégios militares”. Há também projetos de intervenção na produção de material didático, com consequências previsíveis. (MOTTA, 2020,p.04)

Considerações Finais

A onda conservadora e extremista instaurada a partir do bolsonarismo remete a reprodução das desigualdades e ao retorno e/ou fortalecimento dos discursos de ódio e prisões que reprimiam e tiravam/tiram os ex-cêntricos das escolas.



Índigena em pau-de-arara é exposto a autoridades em Belo Horizonte — Foto: Jesco von Puttkamer/Reprodução

Ailton Krenak(2020) sinaliza que o presidente Jair Bolsonaro deve ser “condenado internacionalmente” por sua ofensiva contra as reservas indígenas, que ele pretende abrir à mineração, uma ameaça para a Floresta Amazônica e o equilíbrio do clima no planeta.

Os povos originários, para além de sua luta histórica, vem enfrentando a ampliação de uma ofensiva que lhes tira o que é a base de sua educação: o território e tradições.

As marcas da ancestralidade que são enraizadas nos territórios indígenas e que referenciam a sua educação, estão sendo a cada dia mais atacadas.

Eu acho que (a situação atual) é um perigo novo. É um perigo novo porque o capitalismo nunca esteve tão enlouquecido como agora. As corporações derrubam governo e elegem governo. (...) Aí, abre uma situação de violência, de descontrole, onde o interesse privado governa as nações e os povos, e o interesse público está cada vez mais reduzido, negado. O interesse público é como se fosse um absurdo. As políticas públicas são como se fossem uma palhaçada. (KRENAK, Ailton.2019)²

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Para começo de conversa. IN: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Org.). **O sentido da escola. Rio de Janeiro**: DP&A. 2000.

FOUCAULT, Michel. **O Pensamento do Exterior**. Trad. Nurimar Falci. São Paulo: Princípio, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 3ª ed. Trad. Renato Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8ª ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JOSGRILBERG, Fabio B. **Cotidiano e invenção**: os espaços de Michel de Certeau. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

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

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CARIA FILHO, Arthur Orlando Mendes. **Darcy Ribeiro**: o intelectual e o espaço autobiográfico / Arthur Orlando Mendes Caria Filho. - 2013.

CHANG, Laurence. **Wisdom for the soul**: five millennia of prescriptions for spiritual healing. Gnosophia Publishers – Washington, DC – USA.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, maio/jun./jul./ago., 1999.

² Disponível em : https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/09/01/interna_internacional,1081687/ailton-krenak-pede-condenacao-internacional-de-bolsonaro-por-politic.shtml. Acessado em 16/09/2021

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre. Editora: Artmed. 2ª Edição. 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997

HUTCHEON, Linda. **A poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KRENAK, Ailton. **Defesa dos direitos socioambientais**. Conectadas Direitos Humanos, 2021. Disponível em: <https://www.conectas.org/causas/direitos-socioambientais/>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. “Anticomunismo, antipetismo e o giro direitista no Brasil”. In: Motta, Rodrigo P.S; Bohoslavsky, E; Boisard, S. (org.). **Pensar as direitas na América Latina**. São Paulo: Alameda, 2019, p. 75-98.

PUGLIA, Leonardo Seabra. “Gramsci e os Intelectuais de Direita no Brasil Contemporâneo”. **Teoria e Cultura**. UFJF, v. 13 n. 2 dezembro. 2018, p.43.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. As universidades e o regime militar. **Cultura política brasileira e modernização autoritária**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

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

REIS, Luzia de Maria R. A produção de material educativo. In: **Carta 15**: O Novo Livro dos CIEPs . Brasília: Senado Federal, p. 63 – 70, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como Problema**. Rio de Janeiro : Editora S/A, 1995.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SENGE, P. et al. **Escolas que aprendem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

TRAJETÓRIAS POÉTICAS DE UM DIÁRIO INSUBMISSO ENTRE A PRETA E O VIADO

Sheila Martins
Renan Corrêa

Finalmente escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um
medo maior de não escrever.

(Gloria Anzaldúa)

Introduzindo - nosso encontro

Abrimos os caminhos deste trabalho dando a ver o quanto a escrita é um dispositivo (FOUCAULT, 1979) que atravessa nossas vidas. Tanto pelo medo quanto pela ação de afirmar nossas potências de vida neste mundo e das maneiras de viver e transitar na contemporaneidade. Por isso convidamos para dar as primeiras palavras da carta denúncia tecida pela pesquisadora chicana Gloria Anzaldúa em seu precioso texto no qual ela coloca suas dores, suas memórias, suas experiências em cada linha. Sendo este um texto tecido com medo de expor o que por tanto tempo permaneceu guardado, circulando, pulsando em suas veias. Entretanto ela mesmo com medo... escreve como uma maneira de (re)existir.

Diante disso, apostamos nesse trabalho o qual tem como dispositivo escriturístico as “*escrevivências*” (EVARISTO, 2008), nossas memórias da preta e do viado. Decidimos juntas¹ colocar a preta na frente, pois como afirmam autoras como Davis (2016) e Kilomba (2019) mulher preta está na base da pirâmide social e, apesar de todo o preconceito que a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Intersexo e Assexuais (LGBTIA+)² sofre nesse país, o viado desse trabalho, se reconhece enquanto sendo um homem cisgênero³, logo tem noção de seus privilégios em relação a uma mulher preta.

A nossa ideia é conversar a partir de nossas vivências, trazer nossas experiências enquanto pessoas que fazem parte de grupos minoritários, dialogar com Foucault a partir da Escrita de Si (FOUCAULT, 1992), ou seja, iremos trazer para o nosso bate papo a nossa relação com as nossas escritas e escrevivências.

Precisamos também pensar nesse diálogo, como algo que nos transporta para uma outra dimensão”, local este que talvez nunca tenha sido acessado por muitas e muitos de vocês. O que queremos dizer com isso? Que é necessário também tecer conversas e ouvir pessoas como nós duas, para que se construa uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Vale ressaltar que este trabalho, é fruto de uma das disciplinas que cursamos juntas no mestrado, mais precisamente a disciplina “Sujeitos e Sociedades” ministrada pela Professora Doutora Rosimeri de Oliveira Dias, que teve como trabalho final a gravação de

1 Decidimos escrever o texto todo no quedo pela linguagem hegemônica, construindo uma outra ordem do discurso (2009). Entendemos que “A linguagem não somente reflete a sociedade, mas também a condiciona, limitando-a e guiando sua maneira de pensar, já que é um instrumento de classificação e interpretação da sociedade” (CAETANO, 2016, p. 141).

2 Apesar de reconhecermos que existem outras variações da sigla, esta é a adotada neste texto.

3 Pessoa cuja identidade de gênero coincide com o gênero atribuído no nascimento.

um vídeo, que por nós foi intitulado “A Preta e a Bicha”⁴, porém o nosso encontro ou o nosso reencontro como costumamos dizer, se deu ainda durante o processo seletivo, que diga-se de passagem, foi intenso. Cansativo. Solitário. Mas... veio a aprovação. O encontro. Nosso encontro! Ingressamos no curso de Mestrado em Educação. Com medo do que estava por vir, no entanto, continuamos mesmo assim. E foi assim que esses dois corpos-pulsantes se cruzaram nessa trajetória da vida-acadêmica, mas esse é só um dos “causo”, como bem dizia Azoilda Trindade (2005), dentre tantos outros que já vivemos juntas, apesar de ainda não nos conhecermos pessoalmente, afinal estamos em uma pandemia⁵ e nossas aulas são remotas.

As escrevivências da preta

“Quando eu não tinha nada o que comer, em vez de xingar eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário.”

(Carolina Maria de Jesus)

A escrita como cura. Uma escrita. Uma escrita negra...Uma escrita vivida! Essa é a minha relação com a tessitura em diários ao longo da vida. Como Carolina que escrevia quando não sabia o que falar, para lidar com o que nem sabia que sentia e para tentar ver sentir a vida para além das minhas dores... eu escrevia.

Cresci numa casa repleta de vozes, cores, sons e pessoas. Muitos irmãos, no caso dois. Minha mãe. Meu pai. Meus primos. Primas. Tias. Avós. Uma grande família preta. Mas mesmo vivendo nessa multidão de negritude eu não tinha o hábito de verbalizar de colocar em palavras o que eu sentia, o que pulava aqui dentro. No entanto eu ouvia sempre algo novo, uma história no seu clímax e até mesmo alguma história simples. E o caminho que eu encontrava era escrever, narrar essas histórias que eu ouvia com muita atenção. No final da tarde após as aulas eu corria para o telhado da casa da minha tia buscando o silêncio para fazer emergir de dentro de minha as histórias que antes colhia-escutava-sentia dos meus parentes. Com uma folha de papel de pão e um lápis curto apontado com a faca da cozinha de minha mãe, eu me encorajava a escrever nossas histórias em diários. Tecia nossas *escrevivências* (2008), narrava histórias singulares, porém que carregam em si experiências coletivizadas do nosso povo negro. Nesse sentindo, assim como menciona nossa mais velha escritora Conceição Evaristo (2010) sobre esse conceito, que por meio dessa escrita que nós os sujeitos negros temos “sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si”. (pag. 7) E assim eu escrevia... o que a minha família vivia na pele, sendo, assim, o que meu povo vivia, sentia e sente.

Fui crescendo, escrevendo, vivendo e anotando em cadernos o que me afetava a cada novo dia. Naquele momento da adolescência não queria dividir essas escritas. Mesmo que falasse de mim e de todos nós, tentava esconder o máximo que podia. Escondia dos meus irmãos, pois naquelas linhas era onde eu tentava bordar o meu íntimo, como eu via

4 Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=QjR0pfN7JwY>

5 Pandemia é a classificação dada a uma doença que pode chegar a contagiar todos os habitantes do mundo. O termo é usado quando uma doença de fácil contaminação chega a vários países e é transmitida facilmente entre as pessoas.

o mundo, como eu era de fato, as linhas que me compunham, meus segredos. Tarefa perdida! Todavia eu não desistia de escrever era algo mais forte do que imaginava.

“[...] Passei a noite escrevendo. Dormir das três as cinco.[...]”

(Carolina Maria de Jesus)

Nesse tempo que escrevia escondida com medo de que encontrassem minhas memórias (momento de inocência pois ainda não imaginava que essas histórias sempre foram nossas) comecei a observar que minha mãe, uma bela mulher negra artesã, tinha o mesmo hábito de *escrever* em cadernos que sobravam que dos meus irmãos. A primeira vez que essa cena, confesso que fiquei parada no tempo, acredito que por alguns minutos, talvez por horas, na verdade não sei ao certo. Porém lembro que ela estava na beira da cama sentada, com uma procurando um raio de luz que vinha do poste da rua para tentar escrever... ela procurava o silêncio da noite, quando todos dormiam, assim como eu... Tempos depois numa visita inesperada a casa de minha vó materna vejo ela tentar esconder um caderno. Uma escrita. Negra escrita. Bordada por negras mãos. Narrando algo que nos acontece, que nos atravessa, que nos move. Uma escrita negra ancestral. Conforme Jurema Werneck nos presenteia na introdução do livro “Olhos D’água” (2016) de Conceição Evaristo: “É assim que nós mulheres, nós mulheres negras, buscamos formas de existir no mundo. De contar o mundo [...]” A escrita, para nós mulheres negras é como uma força de fazer ecoar, de dar a ver, fazer emergir nossas memórias que outrora foram colocadas para debaixo do tapete, esquecida, subalternizada, invisibilizada, numa tentativa de calarmos por longos séculos. Contudo, apesar disso, nossas *escrevivências* (2008) é vida! Potência... é a forma de “inventarmos a nossa sobrevivência” (p. 114) Nesse sentido vale convidar para esta conversa-texto a poesia “Vozes-mulheres” como um ato de celebração as nossas escritas, assim como denúncia ao processo de tentativas de subalternização das memórias e nossas trajetórias de resistência escrevendo nesse território:

“A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora.

Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.”

(EVARISTO, 2017, pag. 24)

Hoje quando me permito rememorar a escrita da minha mãe, de minha avó e a minha em diários compreendo a força de invocar e evocar vidas que nossas escritas carregam em cada letra. Partindo do pressuposto nossas *escrevivências* tem como objetivo preservar na memória coletiva, revelar a ancestralidade e pulsar caminhos de múltiplas possibilidades de existência para os corpos-negros.

Diante dessa busca por compreender a relevância das *escrevivências* (2008) na produção de diários que me arrisco a tecer outras maneiras de fazer uma pesquisa acadêmica. Movimentando... compondo “com os cacos que são efeitos dos encontros” (RIBETTO, 2016, pág. 66) uma escrita encarnada com as nossas negras experiências ancestrais. Cacos que recolho nos encontros com as estudantes negras-surdas, com o fazer poético de Conceição, com as experiências da minha mãe, com as lembranças da minha avó... assim vou compondo nas encruzilhadas (RUFINO, 2019) dando ligas uma pesquisa-escrevivência por mãos negras. Isso me descola a pensar... O que o encontro-vida entre estudantes negras-surdas e a literatura de Conceição Evaristo pode falar sobre a experiência vivida com a negritude e a surdez?

Nesse movimento de compreender a pesquisa acadêmica, as experiências com diários partindo de um atravessamento com a produção por mulheres negras e a tessitura das minhas-nossas *escrevivências* (2008) permito-me ter a coragem de comparar essa trajetória a da personagem Maria Nova presente no livro *Becos da Memórias* (2017a). Pois ela é uma menina negra que com seu caderno na mão e uma escuta atenta conseguiu colher “cacos” de memórias os quais pulsavam nas vielas da favela onde morava transformando-as em matérias-primas para sua escrita. Escrevia a história de nosso povo, memórias contadas pelos seus e vivida por ela também.... rememorando e dando a ver para o mundo nossas *escrevivências* (2008).

As escritas de si do viado

“Mesmo ameaçado eu serei cada vez mais viado”

(Autora/o Desconhecida/o)

A escrita de diários sempre foi vista como algo feminino, afinal vivemos em uma sociedade que afirma e reafirma, seja através de discursos ou de comportamentos que existem coisas de meninos/homens e coisas de meninas/mulheres. Por isso na minha infância nunca fui incentivado a escrever, muito pelo contrário, pelo motivo de apresentar uma conduta fora do padrão heteronormativo, tudo o que eu fazia ou tentava fazer, era motivo de vigilância. De acordo com Sepulveda (2012, pag. 152), “vivemos em uma sociedade quem tem a necessidade de se enquadrar em padrões”.

[...] os gêneros são a primeira marcação identitária e de diferenças a que estamos expostos, ocorrendo antes mesmo de nascermos. Isso porque nascemos num mundo já organizado discursivamente e estabelecido na relação saber-poder. A pergunta “é menino ou é menina” inicia uma definição e uma diferença que nos enquadra, que nos marca, que nos organiza e que precisa de investimento para a sua concretização. Butler (2004) argumenta que, ao tratar essa sujeição e regulação ao gênero como algo que antecede ao nosso nascimento e marca nossas identidades, é importante levar em conta duas advertências advindas de Foucault. Por um lado, a ideia de que o poder regulador não atua somente sobre esses sujeitos preexistentes, mas que ele forma o sujeito e, neste sentido, ele é produtivo. Por outro lado, estar sujeito a essas normas de gênero e sexualidade é também estar subjetivado por elas, num constante processo de construção. (FERRARI, 2010, p. 256).

Ao me lembrar do ato de escrita ainda na infância, me lembro daqueles papéis de carta ou diários, que eram todos padronizados para o público feminino, lembro-me também dos cadernos de perguntas, que diversas amigas respondiam. Esses objetos sempre foram de desejo para mim, mas nunca pude tê-los, inclusive nunca pude sequer expressar a minha vontade de possuí-los, afinal nos foi imposto que “rosa é de menina e azul de menino”. Discursos fortemente construídos com o intuito de moldar ou docilizar corpos.

Tais assuntos sobre questões disciplinares dos corpos, tem um lugar essencial nas análises feitas por Foucault. Dentro deste assunto, ele nos traz conceitos importantíssimos, como “poder disciplinar”, “corpo adestrado” e “corpo manipulável”.

Segundo Foucault (1979) o poder disciplinar não é um aparelho nem uma instituição, é um dispositivo, um mecanismo, ou seja, um instrumento de poder usado por instituições. É um tipo de disciplina que trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade. A disciplina fabrica assim corpos submissos, corpos dóceis.

O corpo é objeto e alvo do poder. O corpo aqui é algo que se modela, se treina, que obedece, responde e se torna hábil. Ainda segundo Foucault (1979), não se trata de cuidar do corpo em massa, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente, de exercer sobre ele uma coerção, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica, ou seja, Foucault refere-se a movimentos, gestos, atitude e rapidez, um poder total sobre o corpo. O corpo humano entra numa “maquinaria” de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.

Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente ela é dependente de uma situação e de um momento particulares. (LOURO, 1997, p.49, 50).

A esses corpos e corpos, não é permitido que vivam em conformidade com o que verdadeiramente são, nós LGBTQIA+, diferente da maioria das pessoas heterossexuais, não podemos beijar na rua, não podemos levar parceiras/os em casa e quando se tem uma/um é necessário fazer tudo escondido, inclusive uma troca de cartas, pode não ser algo tão simples assim.

Relativo a troca de cartas, me lembro de uma situação envolvendo uma troca de cartas com um ex-namorado meu, para ser mais preciso, meu primeiro namorado. Ao chegar em casa vindo do cursinho de inglês que eu fazia na época, um amigo meu, que aqui chamei de Marcos estava na minha casa e naquelas “brincadeiras” de adolescente, ele pega a tal carta e sai correndo, eu não me lembro exatamente se era uma carta minha para o meu namorado ou uma carta dele para mim, só me lembro de sair correndo atrás de Marcos morrendo de medo de que ele abrisse aquela carta e descobrisse que eu era (sou) gay.

Foucault (1992) afirma que “a carta torna o escritor presente” para aquele a quem ele envia. Porém no caso supracitado, eu não tinha nenhuma intenção de fazer o meu verdadeiro eu presente para o meu amigo, afinal éramos amigos de igreja protestando e bem sabemos por qual lógica as religiões de matrizes judaico-cristã pensam as sexualidades dissidentes⁶.

Depois dessa experiência de trocar cartas com um namorado, até troquei cartas com alguns amigos, um inclusive por ser mais “afeminado”, minha mãe pegou todas as cartas que ele tinha me enviado e as rasgou, afirmando que homens não trocam cartas. Com esses acontecimentos, de alguma forma fiquei com trauma de escrever, principalmente coisas mais íntimas, com medo de que alguém pudesse ler, afinal como afirma Foucault:

Escrever é, portanto, se mostrar, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo. A carta prepara de certa forma um face a face. (Foucault, 1992, pág. 156).

Mas escrever não é um ato que deixamos de lado facilmente. A escrita também é um ato de resistência, e foi no ensino superior que aprendi a colocar em prática essa premissa. Quando ainda estava na graduação, fui bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e desenvolvi uma pesquisa, orientada pela Professora Denize Sepulveda, sobre LGBTQIAfobia⁷ no cotidiano de uma escola pública, e ao observar a rotina de alunas e alunos, pude perceber que muitas práticas que ocorriam comigo enquanto aluno da educação básica, continuavam ocorrendo também com discentes LGBTQIA+.

Com isso, fui relacionando as minhas vivências do passado, com o presente daquelas alunas e alunos, que sofriam processos de exclusão, pelo simples fato de ter uma sexualidade que foge a regra da heteronormatividade.

Hoje as minhas escritas de si (Foucault, 1992) estão emaranhadas em artigos publicados, em trabalhos submetidos a eventos científicos como este Seminário, mas também estão presentes em algumas aulas que ministro. Essas escritas são, escritas viadas e dentre tantos propósitos, talvez, o principal seja o de construir uma sociedade mais livre,

6 As sexualidades dissidentes são aquelas que fogem a lógica heteronormativa, ou seja, as não heterossexuais.

7 O termo LGBTQIAfobia diz respeito à hostilidade, ato ou manifestação de ódio ou rejeição direcionada a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexos e assexuais. (Corrêa e Sepulveda, 2021).

para que meninos como eu não sejam impedidos de se expressarem seja da forma que querem.

“Considerações finais” ... mas não acaba aqui!

Apesar de vivências muito distintas entre a preta e o viado, entre a Sheila e a Renan, entre ela e eu ou eu e ela ou melhor entre nós duas, conseguimos enxergar de alguma maneira similaridades, apesar de a escrita já estar mais presente na vida de uma do que da outra, porém ambas não foram incentivadas, muito pelo contrário, em muitos momentos de nossas vidas o machismo⁸, gayfobia⁹ e o racismo¹⁰ tentaram impedir uma de continuar a escrever e a outra de começar.

No entanto, a escrita tem sido uma maneira de suportar as dores e nos conectarmos com as nossas memórias. Essa nossa força de escrever sobre si e sobre nós é um ato insubordinado de coragem... a escrita como um gesto de coragem nessa travessia acadêmica.

A partir desse nosso encontro e nossas conversas sobre escrita de si e *escrevivências* nos comprometemos uma com a outra em enviar cartas. Um compromisso ético, estético e político, responsabilidade que temos em respeito com nossas histórias, um caminhar o qual não podemos fazer sozinhas, sem a outra, e apostamos buscar na tessitura das cartas esse suporte para lidar com a vida, com as controvérsias acadêmicas, com os incômodos que dão nó na garganta, com as angústias, com as inseguranças, com as potências do devir.

Os efeitos desses encontros ganharão forma a força de carta. Nos comprometemos a tecer linhas bordadas com diversas cores, texturas, sons e vozes, entrelaçadas as singularidades das nossas experiências. Sendo alinhavadas no entre, na multiplicidade, na pluralidade, nas constelações e nas diferenças que nos constituem como coletivo. Traçando a arte de enfrentar o mundo escrevendo...

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**. CFH/UFSC, v.8, n° 1, 2000.

ALMEIDA, Silvio Luiz De. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

8 Práticas Machistas são comportamentos, por opiniões e atitudes, de indivíduos que recusam a igualdade de direitos e deveres entre os gêneros sexuais, favorecendo e enaltecendo o sexo masculino sobre o feminino. Portanto, o machista é o indivíduo que exerce o machismo. No pensamento machista existe um sistema hierárquico de gêneros, onde o masculino está sempre em posição superior ao feminino. Ou seja, o machismo é a ideia errônea de que os homens são “superiores” às mulheres. (Sepulveda e Sepulveda, 2020).

9 É um termo usado para designar uma forma de preconceito e aversão aos gays em geral, apresentando-se como uma série de atitudes e sentimentos negativos (a versão, desprezo, ódio ou medo) com essas pessoas. (Sepulveda e Sepulveda, 2020).

10 O Racismo é a prática na qual acredita-se que uma raça, etnia ou certas características físicas sejam superiores a outras. Sendo sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. (Almeida, 2018).

CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas**: heteronormatividades, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.

CORREA, Renan; SEPULVEDA, Denize. A importância das discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas: combatendo práticas conservadoras misóginas e LGBTIfóbicas. Instrumento: **Rev. Est. e Pesq. em Educação**. Juiz de Fora. v. 23 n. 02 mai-ago/21.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências da afro-brasilidade**: história e memória. Releitura, Belo Horizonte, n. 23, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro. Pallas, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017a.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERRARI, Anderson. Você já deve saber sobre minha “orientação sexual” (se não sabia, ficou sabendo agora, hehe) – subjetividades e sujeitos em negociação. In: FERRARI, Anderson. **Sujeitos, subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. A escrita de Si. In.: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

JESUS, Carolina Maria de. **Casa de alvenaria**: diário de uma ex-favelada. Rio de Janeiro, Editora Paulo de Azevedo, 1961.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1997.

RIBETTO, Anelice. Experiências, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. (org.). **Ensaio, Experiências e Invenções: uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SEPULVEDA, Denize. Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias. Tese de doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Laicidade do estado e da educação: valorizando as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas públicas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.14, n. 28, jan./abr. 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**, 2005.

O QUE AS EXPERIÊNCIAS PRODUZIDAS NOS ENCONTROS ENTRE PROFESSORA E ESTUDANTES - NA PANDEMIA - NOS FAZEM PENSAR?

Vivian Padial Leão

Pretexto para uma conversa

Este texto, que tomo como pretexto para uma conversa, tem o desafio de dar a ver os efeitos das experiências¹ produzidas entre aulas-encontros no contexto do acontecimento da Covid-19. Enquanto vivo esse turbilhão de emoções, sensações e experiências que a pandemia traz, retorno ao trabalho no Programa Pedagogia Hospitalar (PPH)², em maio de 2021 na prática do ensino híbrido³, tecendo um modo de trabalhar que se forja na relação cotidiana com os estudantes. Componho com Larrosa que “É incapaz de experienciar aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o oferta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (2002, p. 25), desta forma, inspirada por essas experiências que me atravessaram/atravessam, trago algumas anotações que reverberam as angústias, inquietações, provocações e problematizações sobre o modo de pensar a educação que tenho aprendido a forjar, (re)inventar e materializar na relação com o outro nesse novo tempo.

Cabe situar que enquanto professora, o trabalho exige que realizemos registros diários, tal registro pode ter características meramente burocráticas/técnicas ou posso dar um outro sentido a essa escrita.

Estava caindo a ficha, aos poucos, de que a partir daquele momento experimentaríamos aquilo que estávamos acompanhando pela tv em outros países. Medo, dúvidas e confusão! Ainda assim, imaginei que a suspensão das aulas seria temporária, pouco ou quase nada se sabia desse vírus e tinha a esperança de que logo tudo ficaria bem. Mas o tempo foi passando... E com isso, a previsibilidade de abertura das escolas ficou cada vez mais incerta. Aliás, era o que me restava, ansiedade e incertezas. Por algum tempo me senti paralisada, impotente, desejando apenas sobreviver, cuidar de mim e dos meus. Penso que nossas vidas geraram em função da Covid-19 por um tempo, até nos (re) organizarmos...

(Caderno de Registros, s/d⁴ 2020)

E quero apostar numa escrita como um ato político, uma ferramenta contra-hegemônica, uma luta contra a estultícia⁵, pois no ato da escrita olho para mim e nesse movimento me permito estar disponível para me reposicionar e me transformar.

1 No sentido atribuído por Larrosa (2014)

2 O programa no Programa Pedagogia Hospitalar do município de Niterói se destina ao atendimento educacional a alunos internados nos hospitais Getúlio Vargas filho (Getulinho) e Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP).

3 O ensino híbrido no PPH se caracterizou por mesclar dias em que aconteciam propostas de atividades on-line, realizadas via WhatsApp, com dias de atendimento presencial no hospital. A definição da quantidade de dias de atendimentos presenciais varia de acordo com a bandeira sanitária do município de Niterói, que representa o nível de risco e um conjunto de recomendações de isolamento social.

4 S/d – Sem data precisa.

5 No estado de estultice, o estulto “deixa que as representações do mundo exterior se misturem no interior do seu próprio espírito. O desejo dele é algo desejado por outras pessoas. Os desejos, as paixões, as ambições nunca serão dele mesmo. (DIAS, 2019, p.22)

Os registros que escolho apresentar ao longo dessa conversa permitem revisitar as experiências e fazer ver as miudezas do que se passou/passa. Cada anotação traz o singular do vivido nos encontros do cotidiano, guiados pelas proximidades e sutilezas dos afetos oportunizando a elaboração e a subjetivação das experiências. Registros que nos permitem relê-los e atualizar as experiências para pensá-las e problematizá-las a partir dos seus efeitos, são exercícios de escrita pessoal que funcionam como as antigas hypomnêmatas (Foucault, 2004). Neste gesto de escrita movente, enquanto prática e treinamento de si, ao escrever vou dando corpo a pensamentos, gestos e palavras, dando visibilidade e sentido ao que outrora fora olhado, dito, ouvido e percebido potencializando os acontecimentos do cotidiano.

Esse dispositivo se enuncia como uma escrita movente, um pensar e conversar consigo mesmo, a cada registro de anotações se lê o que se escreve, e se faz um novo exercício de pensamento e de escrita “ Nessa perspectiva, a escrita é o registro daquilo que pode ser sempre desfeito, no sentido deleuziano. Ela ousa produzir desvios, rastros, face a um modo de subjetivação hegemônico de ser e estar no mundo. ” (COSTA, 2019, p.113)

Essas escritas provocam em mim deslocamentos. Estava com muita dificuldade na relação vivenciada através do ensino híbrido, e, muitas vezes não sabia que caminho trilhar. Me senti perdida, sem saber por onde ir ou como começar, sou deslocada, entro em contato com coisas que me fazem pensar e sair do lugar (COSTA, 2014), saio da “zona de conforto”.

Hoje começo a prática do ensino híbrido, como aprendente. Iniciar uma proposta pedagógica de forma remota, por WhatsApp é um desafio. Sempre fica a dúvida se devo insistir mais no contato ou respeito o silêncio das primeiras não-respostas obtidas, principalmente porque não conheço ainda a família nem a criança. Até que ponto uma atuação é ou não invasiva quando estamos nos conectando pelo telefone privado das pessoas? Sigo pensando... penso também em não tornar a insistência um elemento que afaste o vínculo (que neste momento do ensino híbrido é frágil) entre mim e os estudantes e suas famílias. É uma linha tênue, tenho seguido por instinto. Vou tateando o terreno. As mensagens enviadas hoje aos estudantes foram visualizadas, mas nenhum retorno foi obtido. Frustração! Como vou “dar aula”, tecer encontros, se o outro não abrir essa possibilidade? Neste dia, encerrei por aqui.

(Caderno de Registros, 04/05/21)

Durante este período pandêmico, de muitas dúvidas, medos, ansiedades e incertezas, a prática da escrita do caderno de registros tem sido essencial como uma escrita terapêutica de cuidado de mim, de autoconhecimento, autotransformação, de reencontro comigo mesma, intervenções em mim e cuidado com o outro.

Tentei falar com X hoje, mas na hora que mandei mensagem sua mãe disse que a mesma estava dormindo. Me coloquei a disposição para, quando for um bom momento, a mãe me avisar que retorno. Não obtive retorno. Optei por não insistir uma vez que sua mãe não me sinalizou/retornou quando seria um bom momento para interagir com a mesma, e, afinal, amanhã já estarei lá no hospital. Confesso que, quando não tenho retorno bate um sentimento de frustração, de trabalho não feito. Não que reduza o trabalho e a educação a produção, mas as vezes nem a política de cuidado com o outro consegue ser iniciada com **alguns...**

Fui preparar o vídeo contando como foi nossa semana (um vídeo síntese que mostra as atividades realizadas com os estudantes) e postei no nosso canal

do YouTube⁶. Me emocionei! Penso que conseguimos alcançar, de alguma maneira, algumas crianças. Mas, ainda penso em **alguns...**

(Caderno de Registros, 12/06/21)

Nesse processo, “ouvira dizer” que os estudantes também não estavam gostando e nem se adaptando ao ensino remoto/híbrido. Assim como Foucault, sigo na afirmativa de que só consigo estudar aquilo que me atravessa como uma experiência (DIAS e RODRIGUES, 2020), portanto, desejei ouvir como os estudantes estavam vivenciando essa experiência, mas um desejo preocupado em evitar assumir posições naturalizadas.

Assim surgiu a ideia de produzir uma entrevista-conversa⁷ com Tainá⁸, estudante internada no Getulinho, a intenção é fazer ver e falar o que emerge do campo da experiência dela com a escola/ensino.

Os atravessamentos dos encontros

Recebi o contato de WhatsApp de Tainá através da professora Ana, minha parceira de trabalho. Sabia seu nome, idade (13 anos) e ano escolar (8º ano), e, iniciei o desafio de começar o vínculo virtualmente, com alguém que ainda não conhecia. Me apresentei e começamos uma conversa sobre o que ela tinha feito no dia anterior com a outra professora. Como é estranho conversar com nossas crianças/adolescentes virtualmente, parece tão frio... não me acostumo, não dá para sentir o calor e a alegria ou rabugentices deles, não vejo/sinto seus sorrisos... Em seguida fiz algumas propostas, ela disse que gostaria de participar e então enviei algumas atividades lúdico-pedagógicas de raciocínio lógico, fomos “brincando-fazendo” juntas. Não foi um contato extenso, penso que o atendimento que ocorre virtualmente exige um maior cuidado, não é possível ler as entrelinhas, os gestos... qualquer descuido fragiliza o vínculo.

(Caderno de Registros, 01/06/2021)

É assim que começa minha história com Tainá, uma história que acontece de forma lenta e amorosa, no tempo da estudante, respeitando seus desejos e limites.

Nos dois dias que se seguiram ao primeiro contato remoto com Tainá tentei novamente iniciar uma conversa, no primeiro dia a conversa parou pelo caminho, sem nenhum aviso, abruptamente No dia seguinte não obtive retorno da estudante. O que aconteceu? Inúmeras perguntas passam pelos meus pensamentos.... Foi a proposta? O manejo na relação? Em algum momento por descuido o vínculo foi fragilizado? Não sei. Hoje ela entrou em contato, porém sua internet estava oscilando, então as mensagens demoravam a chegar, e na sequência ela demorava a responder, resultado a conversa “morreu”, não “deu liga”. Além de tudo, existem as condições materiais e objetivas que dificultam um trabalho que já é tão difícil de realizar, pois o governo não forneceu suporte tecnológico nem para os professores nem para os estudantes durante esse período de ensino remoto-híbrido.

(Caderno de Registros, 08/06/2021)

A medida que o tempo foi passando, e tendo em vista que a internação da estudante se deu por período relativamente longo (cerca de um mês), tivemos tempo de tecer alguns encontros presenciais no hospital, o que nos proporcionou o fortalecimento de um vínculo

6 <https://youtu.be/EzfeduujiUM8> | <https://youtu.be/SIYnb9efsTA>

7 Uma entrevista pensada e manejada para acontecer como uma conversa, como procedimento de acesso a experiência.

8 Para garantir o anonimato das crianças e adolescentes são usados nomes fictícios ou apenas letras do alfabeto.

de amorosidade, respeito e confiança entre professora e estudante. Desta forma Tainá foi convidada a participar da entrevista, e ela e sua mãe aceitaram a proposta.

Uma entrevista-conversa-experiência

A ideia era entrar numa conversa como “[...] algo no que se entra, e ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto...e essa é a maravilha da conversa que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...” (LARROSA, 2003, p.212).

Para movimentar inicialmente a entrevista-conversa, escolhi utilizar como dispositivo a dinâmica “Puxa conversa escola”⁹. A estudante sorteava uma carta, lia e conversávamos sobre o assunto em questão e a partir do movimento da conversa, ia introduzindo algumas perguntas e provocações. O objetivo do trabalho é trazer para este texto-conversa trechos que me atravessaram e deslocaram meus pensamentos através da experiência vivida.



FONTE – arquivo pessoal da pesquisadora

Durante a conversa, enquanto falávamos das lembranças da escola dos tempos presenciais, a estudante sorteou uma carta que perguntava “As horas que você passa na escola são prazerosas ou frustrantes? ”, no que respondeu com: “Ah, uma parte é frustrante e outra prazerosa, porque tem aula que é boa e tem aula que é ruim [sic] ”. Provocada a pensar sobre o que é/ faz uma aula boa ou ruim Tainá relaciona este fator a performance das professoras e nos diz que: “Uma professora boa é que passa dever, explica direitinho, depois fica conversando, entendeu? Agora professora ruim passa um monte de dever e só isso [sic]”. Com essa fala, pensei junto com Skliar (2015) que talvez, Tainá estivesse nesse momento, dizendo com suas palavras, que o saber temático não deve se antepor ao saber pedagógico relacional, pois o estar junto é uma questão educativa essencial. Tainá me dá

9 100 cartas de perguntas para os alunos falarem do ambiente escolar

a ver, assim como Skliar (2014) que educar tem a ver com conversa, uma conversa que nos toca, nos afeta, nos move e nos quebra. “A dificuldade ou impossibilidade de conversa na educação tem a ver, em boa medida, com o esvaziamento da linguagem pedagógica e seu desprendimento do mundo dos afetos, das afeições”. (SKLIAR, 2014, p 205). Enquanto a conversa prosseguia, a estudante também trouxe em tom saudosos que sua última lembrança da escola dos tempos presenciais foi boa pois estava todo mundo feliz e junto, e inevitavelmente me lanço a declamar com Freire que:

Escola é ...

O lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima [...]
Paulo Freire

A fala de Tainá me afetou! Quando ela me dá a ver sobre os prazeres da escola nas relações que se estabelecem na mesma. Aliás, muitas angústias que trago no caderno de registros partem desse desafio: as (im)possibilidades de iniciar relações de afeto, cuidado e acolhida com quem ainda não conheço (e não me conhece), por meio de um objeto, uma tela, um aparelho celular. A estudante ainda está no ensino fundamental, não conhece Skliar, e talvez conheça Paulo Freire de ouvir falar (afinal esse nome esteve em evidência no atual governo), mas tem tanto em comum com eles...traz para a materialidade os ensinamentos de ambos.

Essa experiência me possibilitou reafirmar a escola como relação, convivência, “estar em común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy: “Es ser tocado y es tocar. El “contacto” –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión- es la modalidad fundamental del afecto”. (SKLIAR, 2011, p. 8). É um estar junto que acolhe os embates, dissensos, fricções e rachaduras, assim como os afetos, e os bons encontros.

[...]

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!
Paulo Freire

A medida em que a conversa adentrou o tema do ensino remoto e híbrido, fiquei reflexiva sobre como seria “a escola de Tainá”, a “escola das relações”, neste novo formato que a pandemia nos fez experimentar. Desta forma, perguntei como é para ela estudar desse jeito (no ensino remoto). Num tom queixoso sua fala conta que estudar por aplicativo é chato e que não aprende nada, instigada a expandir sua resposta diz: “Cê não aprende a mesma coisa que aprende quando tá na escola, entendeu? A professora só posta lá, aí explica e se você não entendeu e manda mensagem eles não respondem. Aí só tá ali no copiou, colou [sic]”. Isso me fez pensar (não em tom de comparação) sobre a nossa rela-

ção na proposta de ensino híbrido, onde mesmo que eu esteja disponível no WhatsApp, muitas vezes a estudante não se mostra disponível para a interação. Então penso, o que acontece? Será que seria só a falta da disponibilidade dos professores da escola regular, no aplicativo, o motivo da queixa dela?

Ao mesmo tempo, ela diz que gosta das propostas de atividades enviadas por nós (professoras do hospital) porque lá é chato e não tem nada para fazer, mas pontua: “Eu gosto, só que as vezes se esqueço de fazer, mas as vezes dá preguiça, mas eu gosto de fazer. Ontem eu ia fazer, mas aí fui fazer minha unha, entendeu? Aí depois eu dormi. Mas eu gosto de fazer. Às vezes me enrolo na hora de fazer, prefiro fazer junto [sic]”. E enquanto, durante a conversa, terminávamos uma atividade que foi iniciada (e abandonada) pelo celular no dia anterior, sua mãe me olha e diz: “Quando tem alguém ela consegue fazer. [sic]”



FONTE – arquivo pessoal da pesquisadora

Caminhando para o fim do encontro, Tainá foi convidada atirar seu último cartão, que tinha a seguinte pergunta: “Algum professor (a) marcou sua vida? O que ele (a) fez?”. A circulação da sua fala acrescentou um sentido a mais, um tom de contentamento, e ela atualizou a memória de experiências vividas com duas professoras que ela disse que ensinavam muito bem. Perguntei “Como é “ensinar bem”? O que precisa para um professor ensinar bem? E Tainá respondeu: “Não, porque tipo assim, ela tem paciência, te explica direitinho, chama você, explica, gosto dela à beça, tenho até ela no meu facebook (...) Tem uma professora na minha escola agora, o nome dela é L, também é muito boa, professora de geografia, ela te trata super bem, ela faz de tudo pra você passar de ano. Se você, tipo assim, tira uma nota baixa, ela vai te dá tipo um teste pra você fazer e tirar uma nota alta, ela é muito boa [sic]”. Mais uma vez essa conversa me fez pensar junto a Skliar (2015) nas potencialidades do *estar junto*,

[...] A olhar sem julgamentos, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas-vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o que fazer, a sugerir, a conversar e etc (p. 27).

Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a
melhorar o mundo.

Paulo Freire

Finalizando - sem a pretensão de encerrar

Quando propus este trabalho não imaginava o corpo que ele ganharia. Parti do que estava me inquietando no momento, a partir das experiências pelas quais estava sendo atravessada. Não fui ao encontro com pretensão de ouvir nenhuma resposta “específica” sobre os assuntos que seriam abordados, deixei a conversa correr. Talvez ela até tenha se desviado um pouco do foco inicial pensado a princípio, a ênfase no ensino remoto/híbrido, mas confesso que, esse encontro-conversa-experiência me deslocou a pensar outras coisas. Tainá em sua generosidade de partilhar comigo sua experiência me ensinou ainda mais sobre os sentidos do educar, não no sentido de uma escolarização que remeta a lógica de produção do nosso sistema pautado em conteúdos e notas, mas de um educar como doar, comover, sentir, afetar (SKLIAR,2014). Um educar que preciso reafirmar todos os dias para não sucumbir! E conforme ia dando forma a escrita deste trabalho, atualizava as lembranças do encontro agenciando com aulas e textos e novas experiências aconteciam. E não param de acontecer... Cada vez que releio é um novo e belo encontro. Mas, é preciso finalizar por ora, espero ter conseguido dar a ver os efeitos produzidos pela experiência desses encontros e saio grata pela experiência que este trabalho me proporcionou.

(Caderno de Registros, 03/07/2001)

REFERÊNCIA

COSTA, E. A de P. A escrita em atos de pesquisa. In __. **Escritas de si: cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica**. DIAS, R de O. RODRIGUES, H de B. C. R. (orgs). Rio de Janeiro, Lamparina, 2019.

COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV** - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014. ISSN 1983-7348 <http://dx.doi.org/10.5902/1983734815111>

DIAS, R. O. modos de trabalhar uma formação inventiva de professores: escrita de si, arte, universidade e escola básica. In: **Escritas de si: cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica**. DIAS, R de O. RODRIGUES, H de B. C. R. (org). Rio de Janeiro, Lamparina, 2019.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade e Política**. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária Passagens, 2004. p. 144-162

FREIRE, P. **A escola é**. Disponível em http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poe-ma__a_escola.pdf acesso em 12/09/2021.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. Epílogo: A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro DP&A, 2003, p.211-224.

LARROSA, J. **Tremores.**: Escritos sobre experiência. Traduzido por Cristina Antunes e João W. Geraldí. Edição Kindle. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RODRIGUES, H. B. C. DIAS, R. O. Para celebrar os 50 anos de uma aula – Experiência, discurso e efeitos de saber nos Cursos de Michel Foucault no Collège de France. //r. DIAS, R. O.; RODRIGUES, H. B. C. **Ordens do discurso: comentários marginais à aula de Michel Foucault.** Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2020.

SKLIAR, C. **Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literário.** Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Instituto Pedagógico. Programa de Educação. Plumilla Educativa. 2011. ISSN 1657-4672

SKLIAR, C. **El cuidado del outro.** Argentina: Del Icalá, 2014.

SKLIAR, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev/ mai 2015.

TRABALHOS EM PODCAST

Os Jovens Estudantes e a luta contra as reformas neoliberais

Gabriela Silva

Acesso

Currículos e cotidianos – Especial Estudantes e Egressos FFP

Fernanda Cavalcanti de Mello

Rafaela Rodrigues

Marcelo Machado

Renata Rocha

Thamy Lobo

Acesso

Biografando um encontro

Sara Busquet

Acesso

SOBRE OS AUTORES:

1. Adam Alfred de Oliveira - Mestrando FFP/UERJ - e-mail: adamalfred1@gmail.com
2. Adriana Freitas Salomão - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: adrianasalomaouerj@gmail.com
3. Adrielli Lisboa - Egresso FFP/UERJ - e-mail: driellelisboa@gmail.com
4. Alessandra da Silva Resende Souza Martins - Egressa FFP/UERJ - e-mail: alessandrasmartins@hotmail.com
5. Ana Luiza Gonçalves Dias Mello - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: analuiza_uff@yahoo.com.br
6. Ana Paula Correia - Egressa FFP/UERJ - e-mail: anapaula.1@hotmail.com
7. Ana Paula Santana - Egressa - e-mail: paulasantana1980@gmail.com
8. Ana Valéria Dias Pereira - Egressa FFP/UERJ - e-mail: anadiaspereira01@gmail.com
9. André Ricardo Gan - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: andrergan@gmail.com
10. Arina Martins - Aluna doutoranda FFP/UERJ - e-mail: arina.nina@gmail.com
11. Artur Viana Ferreira - Professor Dr. FFP/UERJ - e-mail: arturuerjffp@gmail.com
12. Ayama Vera Araujo Prado - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: ayamaprado@gmail.com
13. Bianca de Macedo Abreu - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: biamacedoabreu24@gmail.com
14. Bruna Pontes - Egresso FFP/UERJ - e-mail: brunapontessilveira@gmail.com
15. Carla Verônica Corrêa Cardoso - Aluna UERJ GIOFORDIC - e-mail: carlavers8@hotmail.com
16. Carlos César de Oliveira - Egresso FFP/UERJ - Doutorando PUC/Rio - e-mail: carlosoliveira.prof@gmail.com
17. Carolina Silva de Alencar - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: carolinasalencar@yahoo.com.br
18. Caroline da Silva - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: carolbarbosa.0803@gmail.com
19. Cintia de Assis Ricardo Silva - Egressa FFP/ - e-mail: cintiamoinho03@gmail.com
20. Clarissa Moura Quintanilha - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: Clarissa_quintanilha@hotmail.com
21. Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: daianapilar@hotmail.com
22. Danusa Tederiche Borges de Faria - Egressa FFP/UERJ - e-mail: danusa.tederiche@hotmail.com
23. Débora Assumpção dos Santos Rodrigues - Egressa FFP/UERJ - e-mail: deboraassumpcaorj@gmail.com
24. Débora de Souza Santos Madeira - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: debossmadeira@gmail.com
25. Eneida da Silva Fiori - Egressa FFP/UERJ - e-mail: Fiori_eneida@hotmail.com
26. Érica Renata Vilela de Moraes - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: eridressa@hotmail.com
27. Eurídice Hespanhol Macedo Pessoa - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: ehm.pessoa@gmail.com
28. Evelin Claro - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: evelinclaro@gmail.com
29. Fabiana Pessanha - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: pessanhafabi@gmail.com
30. Fabiana Rodrigues de Souza - Egressa FFP/UERJ - e-mail: fabirodrigues@gmail.com
31. Filipe Cavalcante Madeira - Mestrando FFP/UERJ - e-mail: fcmadeira1985@gmail.com
32. Fernanda Cavalcanti de Melo - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: fernandameloffpuerj@gmail.com
33. Flaviane Coutinho Neves Americano Rego - Egressa FFP/UERJ - e-mail: flavicoutinho@hotmail.com
34. Gabriela Silva - Egressa - e-mail: oliveirasilvagabr@gmail.com
35. Geiziane Angelica de Souza Costa - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: geizanecosta@hotmail.com
36. Gisele Rainha Pontes Ponciano - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: giseleponciano@gmail.com
37. Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: ribeiroglopes@gmail.com
38. Handerson Fábio Fernandes Macedo - Doutorando FFP/UERJ - e-mail: handersosnfabio@gmail.com
39. Helena Amaral da Fontoura - Professora FFP/UERJ - e-mail: helenafontoura@gmail.com
40. Helenice Lopes Ribeiro Gomes - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: helenicelopesgomes@gmail.com
41. Izabel Cristina Marçal Gonçalves - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: izabelmarcal@live.com
42. Jacqueline de Oliveira Duarte Ferreira - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: jacquelineferreira33@hotmail.com

43. Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão - Egressa FFP/UERJ - e-mail: jalmiris.reis@gmail.com
44. Jane Marchon Cordeiro Celestino - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: janemarchoncc@gmail.com
45. Jessica Montuano Gonçalves Ramos Mattos - Mestranda - e-mail: jessicamontuano@id.uff.br
46. Joana Nély Marques Bispo - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: bisjoana@gmail.com
47. Jorlandro Augusto Louzada - Egresso FFP/UERJ - e-mail: asimov.jo@gmail.com
48. Jussara Silva Cavalcante - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: jussarascavalcante@gmail.com
49. Karyne Alves dos Santos - Doutoranda PROPED UERJ - e-mail: karinealves586@gmail.com
50. Laís Lemos Silva Novo Pinheiro - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: laislemosnovo@hotmail.com
51. Lara Holmes de Rezende Serrano - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: laraholmes@id.uff.br
52. Leonardo Albuquerque - Egresso FFP/UERJ - e-mail: albulleo@gmail.com
53. Leticia Miranda Medeiros - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: letymime@yahoo.com.br
54. Letícia Pacheco Trotte - Egressa FFP/UERJ - e-mail: leticia.pacheco.mello@gmail.com
55. Líbia Busquet - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: mcpessin@gmail.com
56. Lídia Soares Pereira - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: lidiasoareseducadora@gmail.com
57. Liliane Sant'Anna de Souza Maria - Egressa FFP/UERJ - e-mail: professoralilianesouza@gmail.com
58. Lucas Salgueiro Lopes - Mestrando FFP/UERJ - e-mail: salgueirollucas@gmail.com
59. Lucia Maria Gonçalves de Andrade - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: luciamga3@gmail.com
60. Lucília Augusta Lino - Professora FFP/UERJ - e-mail: prof.lucilia.uerj@gmail.com
61. Luiz Fernando Conde Sangenis - Professor FFP/ UERJ - e-mail: lfsangenis@gmail.com
62. Luziane Patrício Siqueira Rodrigues - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: luzianepatricio@yahoo.com.br
63. Marcelo Machado - Egresso FFP/UERJ - e-mail: mar_chado@gmail.com
64. Márcia Lucas de Oliveira - Egressa FFP/UERJ - e-mail: marcia.marciocuesta@gmail.com
65. Marcia Soares de Alvarenga - Professora Dra. FFP/UERJ - e-mail: msalvarenga@uol.com.br
66. Marcus Vinicius Reis Fernandes - Egresso FFP/UERJ - e-mail: viniciusisrj@gmail.com
67. Maria Beatriz Lugão Rios - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: beatrizlugao@bol.com.br
68. Maria de Fátima Rodrigues Torres de Oliveira Mello - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: mfmell@yahoo.com.br
69. Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: negra.fa@hotmail.com
70. Maria Matinha Barbosa Mendonça - Egressa FFP/UERJ - e-mail: friduxa13@gmail.com
71. Maria Roseli Vianna Pereira - Egressa FFP/UERJ - e-mail: mroseli.rj@hotmail.com
72. Martinha Mendonça - Egressa FFP/UERJ - e-mail: friduxa13@gmail.com
73. Milena de Melo Silva - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: millauff@hotmail.com
74. Mônica Motta - Egressa FFP/UERJ - e-mail: monica_mtt2004@yahoo.com.br
75. Nadia Batista Corrêa - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: nbcorrea@gmail.com
76. Naila de Figueiredo Portugal - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: nailaportugal22@gmail.com
77. Nayara Alves Macedo - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: nayara_macedo@yahoo.com.br
78. Niely Natalino de Freitas Leyendecker - Egressa FFP/UERJ - e-mail: nielyfreitas@yahoo.com.br
79. Pâmela Cristina Tavares - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: pamelasalvatt@gmail.com
80. Patrícia Gonçalves Bastos - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: ptgbastos@gmail.com
81. Paulino Ferreira Filho - Egresso FFP/UERJ - e-mail: paulino.ferreira@ifmt.edu.br
82. Priscila de Souza Costa Couto - Mestranda - e-mail: priscilasccouto@gmail.com
83. Priscila de Souza Nascimento - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: pri.psn@hotmail.com
84. Priscila Marques Mateus da Silva - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: primarkes@yahoo.com.br
85. Rafaela Rodrigues da Conceição - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: prof.rafaelarodrigues@gmail.com
86. Raquel Monteiro - Egressa FFP/UERJ - e-mail: raquel.rosa.reis@gmail.com
87. Regina Aparecida Corrêa Trindade - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: ginatrindade@gmail.com

88. Rejane Lúcia Amarante de Macedo – Egressa FFP/UERJ - e-mail: reluam30@hotmail.com
89. Renan Correa – Mestrando FFP/UERJ - e-mail: naner_rj@gmail.com
90. Renata Ferreira de Souza - Mestranda FFP/UERJ – e-mail: rennatafsouza@gmail.com
91. Renata Rocha – Egresso FFP/UERJ - e-mail: renatarochaoliveira@gmail.com
92. Roberta Dias de Souza - Egressa FFP/UERJ - e-mail: betadias3112@gmail.com
93. Roberto da Silva Santos - Egresso FFP/UERJ – e-mail: robertosantosibct@gmail.com
94. Rodrigo de Moura Santos – Doutorando FFP/UERJ - e-mail: projetos.edu.marica@gmail.com
95. Rosa Maria Garcia Monaco - Egressa FFP/UERJ - e-mail: rosamonacoprofa@gmail.com
96. Sara Busquet – Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: sarabusquet@gmail.com
97. Sheila Martins - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: smartins@ines.gov.br
98. Silvana Capobianco Pedrosa Cerqueira – Egressa FFP/UERJ e-mail: silvanacapobianco@hotmail.com
99. Simone de Miranda Oliveira França - Doutoranda FFP/UERJ - e-mail: simonemofranca@gmail.com
100. Tamiris Siqueira Marinho – Mestranda FFP/UERJ – e-mail: tamiris7@gmail.com
101. Teresa Vitória Fernandes Alves– Doutoranda FFP/UERJ – e-mail: teresavalves@gmail.com
102. Thamy Lobo - Egressa FFP/UERJ - e-mail: thamy.lobo@hotmail.com
103. Vanessa Vianna Santos – Mestranda – email: vanessanestado@gmail.com
104. Vania Finholdt Angelo Leite- Professora Dra. FFP/UERJ – e-mail: cfaleite@uol.com.br
105. Victoria Guilherme Guedes de Moura - Egressa FFP/UERJ - e-mail: victoriaguilhermes@gmail.com
106. Vivian Padial Leão - Mestranda FFP/UERJ - e-mail: vivianpadial@hotmail.com



INTERTEXTO

ISBN 978-857964099-5



9

788579

640995