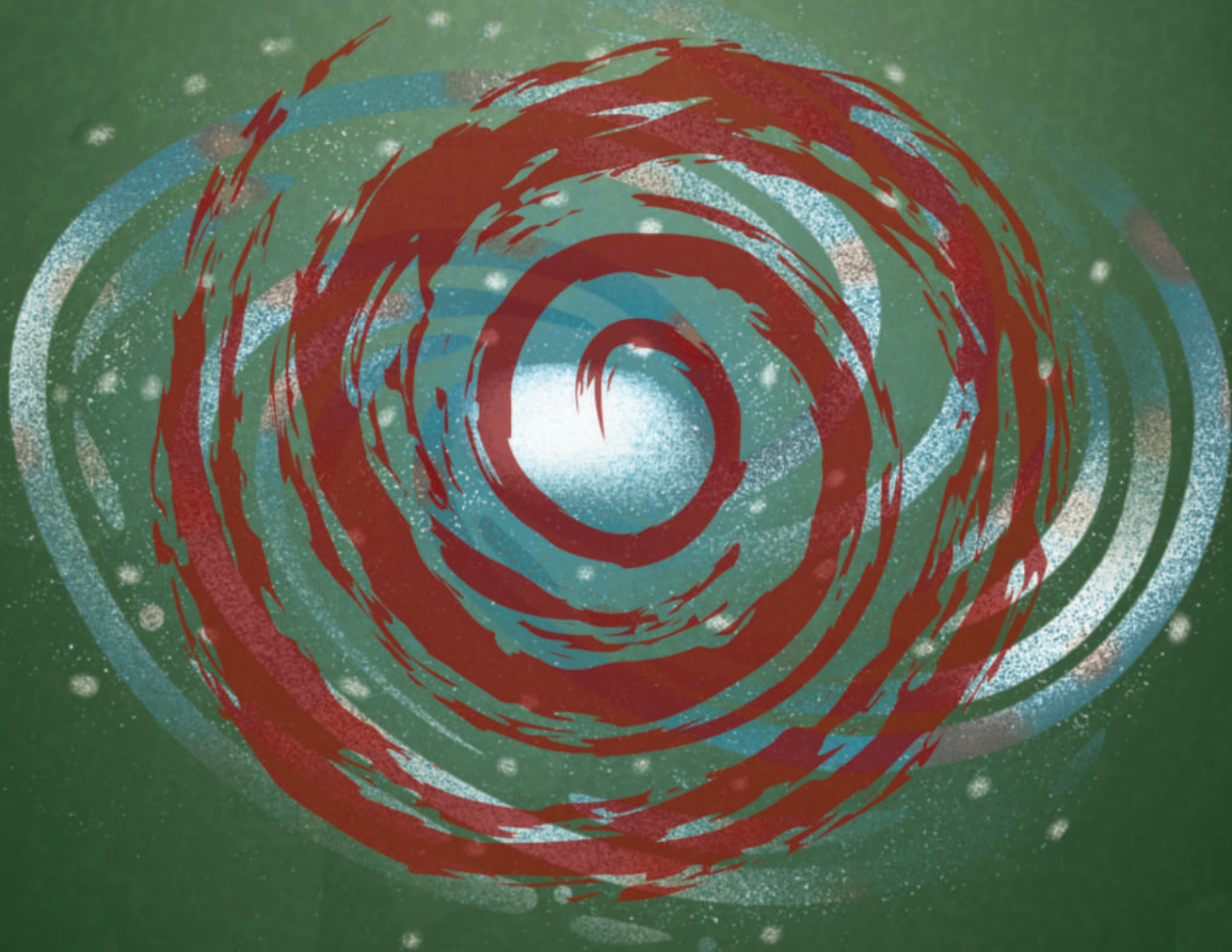


Adriana de Almeida
Flaviane Coutinho Neves Americano Rego
Helena Amaral da Fontoura
Maria Luisa Furlin Bampi
Sandro Tiago da Silva Figueira
(Orgs.)

ESCOLA PÚBLICA DE GESTÃO PÚBLICA

Reafirmando a democracia e o direito à educação

VII Seminário Processos Formativos e Desigualdades
Sociais VI Seminário de Egressos do PPGEDU/FFP/UERJ



**“ESCOLA PÚBLICA DE GESTÃO PÚBLICA:
Reafirmando a democracia e o direito à educação”**

**VII Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais
VI Seminário de Egressos do PPGEDU/FFP/UERJ**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.



Adriana de Almeida
Flaviane Coutinho Neves Americano Rego
Helena Amaral da Fontoura
Maria Luisa Furlin Bampi
Sandro Tiago da Silva Figueira
(Organização)

**“ESCOLA PÚBLICA DE GESTÃO PÚBLICA:
Reafirmando a democracia e o direito à educação”**

VII Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais
VI Seminário de Egressos do PPGEDU/FFP/UERJ



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adriana de Almeida; Flaviane Coutinho Neves Americano Rego; Helena Amaral da Fontoura; Maria Luisa Furlin Bampi; Sandro Tiago da Silva Figueira [Orgs.]

“Escola Pública de Gestão Pública: Reafirmando a democracia e o direito à educação”. VII Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais VI Seminário de Egressos do PPGEDU/FFP/UERJ. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 1298p. 21 x 29,7 cm.

ISBN: 978-65-265-2472-5 [Digital]

1. Processos formativos. 2. Desigualdades sociais. 3. Pesquisa. 4. Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Apresentação

Esta apresentação é um retrato de produções de mestrandas/os e doutorandas/os e egressos e egressas 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, trazendo os resumos dos trabalhos apresentados no VII SEMINÁRIO PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS e VI SEMINÁRIO DE EGRESSOS, realizados de 26 a 28 de novembro de 2025.

O texto de Adriana Cabral Pereira de Araujo e Lucília Augusta Lino intitulado **Movimentos sociais e a luta pelo direito à educação: da Carta de Goiânia à trajetória de construção da Anfope**, que traz uma reflexão sobre a luta pela inserção do direito à educação na Constituição Federal de 1988 e sua materialização ao longo das últimas décadas, focalizando o movimento dos educadores nos anos 1980 e sua transformação em entidade nacional, a Anfope.

O trabalho de Adriana de Freitas Salomão do Nascimento e Helena Amaral da Fontoura, com o título **Entre escritas e vivências (auto)biográficas: portfólios na formação inicial no curso de Pedagogia**, que articula narrativas, formação de professores e justiça social e nos ajuda a pensar a superação das desigualdades em práticas com alunos e alunas de um curso de Pedagogia.

Adrielle Lisboa e Maria Tereza Goudard Tavares escreveram o trabalho **Escrevivência: o método como uma artesanaria delicada**, que objetiva investigar a trajetória de dez professoras negras e egressas do PPGedu/FFP/UERJ, no período de 2011 a 2021.

O artigo intitulado **O pré-vestibular social como plataforma de democratização do acesso ao ensino superior público e os seus desafios em contextos periféricos**, de Alan Navarro Fernandes e Arthur Vianna Ferreira, apresenta uma

reflexão sobre práticas de pré-vestibulares sociais em contextos periféricos, tendo como foco o Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ.

As autoras Alessandra Canela do Rosário Costa e Vânia Finholdt Ângelo Leite escrevem o texto **Narrativa auto(biográfica) de uma professora de Tanguá: quando os vínculos afetivos atravessam as memórias de estudante e mobilizam as práticas docentes**, que traz reflexões sobre a história de vida e formação de uma professora pertencente à Rede Municipal de Tanguá\RJ, buscando apreender as recordações-referências de estudante que reverberam em sua prática docente atual.

O trabalho **Educação infantil e ensino fundamental: reflexões para a aproximação entre currículos, pensares e práticas**, de Alessandra da Costa Abreu e Mairce da Silva Araujo, apresenta resultados do período de Pós-doutorado no PPGEDU/ FFPUERJ, a partir de 13 rodas de conversas com docentes que atuam na Educação Infantil em Unidades Municipais da Rede Pública de Educação de Niterói do Estado do Rio de Janeiro.

Alessandra Aranda de Oliveira Gomes e Anelice Ribetto trazem o texto **A prática da gestão escolar e os desafios da inclusão: cartografias da alteridade no cotidiano da escola pública**, que discute como a prática da gestão escolar pública influencia os processos de inclusão de estudantes na escola, tensionando a relação entre políticas educacionais, cotidiano escolar e alteridade.

O artigo **Nós górdios e nós de pescador: uma pesquisa formação a partir de recordações-referências**, por Alessandra da Silva Rezende Souza e Luiz Fernando Conde Sangenis, problematiza os sentidos em torno do senso de pertencimento quanto aos locais de cultura e memória de uma cidade, evidenciando a política de governo atual do município de Macaé, que elege a cidade como antirracista.

Alessandra Fernandes de Matos, Vanessa Muniz de Abreu e Arthur Vianna Ferreira escrevem **A relevância da Pedagogia Social para as pesquisas em práticas não escolares no programa de Mestrado do PPGEDU FFP**, que aborda a interseção entre a Pedagogia Social, as práticas pedagógicas inclusivas e a educação antirracista no contexto das práticas não escolares.

A seguir, o trabalho intitulado **Contribuições das filosofias africanas nas práticas educativas no contexto do ensino de Ciências**, por Ana Carolina Clemente dos Santos e Luiz Fernando Conde Sangenis a integração entre o ensino de ecologia e as filosofias africanas, buscando contribuir para uma mudança de paradigma mostrando ferramentas para o enfrentamento da crise ambiental planetária atual.

Ana Luiza Gonçalves Dias Mello, Renata Diniz Cavallini, Liliana Secron Pinto e Rosimeri de Oliveira Dias contribuem com o texto **A escrita como ferramenta na construção de si e do mundo**, que investiga a formação a partir de uma perspectiva ético-estética-política, inspirada em Michel Foucault, nas escritas de si, buscando problematizar o cotidiano e produzir modos outros de formar/formar-se, a partir de uma perspectiva inventiva de formação.

O artigo **Futuros programados e resistências na educação da juventude trabalhadora: a experiência da EJA em São Gonçalo**, por Ana Valéria Dias Pereira, Maria Beatriz Lugão Rios e Marcia Soares de Alvarenga, busca trazer o debate sobre os desafios que a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJA) enfrenta no contexto das transformações sociais em curso, tendo como fio condutor os conceitos de hegemonia, contradição, experiência e inédito-viável.

Andre dos Santos Souza Cavalcanti e Mairce da Silva Araújo escrevem o trabalho **Educação Física e práticas antirracistas - microações afirmativas na escola de educação infantil**, buscando refletir sobre o significado do ser negro no Brasil e as contribuições que as práticas pedagógicas de caráter antirracistas podem trazer para as crianças pequenas no sentido de desconstruir estigmas e favorecer a construção de identidades etnicorraciais negras positivas.

O texto **Missão, cultura e ensino: olhares sobre a ação educativa dos franciscanos**, escrito por André Ricardo Gan e Luiz Fernando Conde Sangenis, aborda a pedagogia franciscana e suas contribuições históricas para a educação no Brasil, relacionando-as aos princípios contemporâneos de escola pública de gestão democrática e ao direito à educação.

As autoras Andréa Garcia Godoy e Maria Luisa Furlin Bampi trazem o trabalho **Contribuições da dança circular para a formação estética dos/das estudantes do curso Normal: uma narrativa docente**, que procura pensar a formação inicial a partir do contexto da educação estética para professores das infâncias, utilizando vivências de Dança Circular.

O artigo **Valorização dos profissionais da educação em Niterói: avanços e retrocessos na política educacional**, de Andréa King de Abreu Yamaguchi, Natalia Côrtes Velloso Theophilo e Lucília Augusta Lino, objetiva analisar a influência das posições políticas dos gestores municipais, e seu alinhamento a pautas progressistas ou conservadoras, nos avanços e retrocessos na política educacional, nas duas últimas décadas.

Anna Clara Granado e Luiz Fernando Conde Sangenis escrevem o texto **Historiografias femininas e narrativas: revisitando a trajetória de Alba Cañizares do Nascimento**, que investiga a trajetória intelectual e profissional de Alba Cañizares do Nascimento, educadora atuante entre as décadas de 1920 e 1940 no cenário educacional carioca, cuja presença foi historicamente invisibilizada.

O trabalho **Formação integral em disputa no Instituto Federal de Brasília: contradições e desafios após o golpe de 2016**, por Annah Bárbara Pinheiro dos Santos e Carlos Soares Barbosa, discute a disputa em torno da concepção de formação integral no IFB, com ênfase no contexto pós-2016, centrado no PPP do Curso Técnico em Gastronomia integrado ao Ensino Médio, buscando identificar as contradições entre o discurso de inspiração histórico-crítica presente no documento e a efetiva organização curricular.

Beatriz Batistela Silva Rodrigues e Amanda André de Mendonça trazem o texto **Políticas culturais e ação pedagógica: o protagonismo dos movimentos sociais nas leis Aldir Blanc e Paulo Gustavo**, enfocando a atuação dos movimentos sociais na interação com os editais viabilizados por estas legislações, com o objetivo de apresentar, sinteticamente, os contornos da luta social/cultural que está sendo traçada no panorama contemporâneo.

O artigo **Resolução de situações-problemas em grupo: uma estratégia pedagógica potente na Educação Matemática**, escrito por Bernadete Mendonça de Alencar Xavier e Vania Finholdt Angelo Leite, busca avaliar a relevância dos diálogos nas resoluções dos estudantes do quinto ano de escolaridade ao resolverem situações-problema de comparação multiplicativa.

Brunna Santana Ribas, Alexandre Campos Duarte e Amanda André de Mendonça contribuem com o trabalho **Perseguições à prática democrática e políticas neoliberais na educação**, o qual aborda a perseguição ideológica contra docentes e educadores brasileiros a partir de uma análise de conjuntura sociopolítica de estrutura social, durante o período brasileiro de repressão militar e a desestabilização de agendas sociais.

O artigo **A rede CEJA em tempos de pandemia de COVID-19: uma análise do trabalho docente e da participação discente pela perspectiva de Paulo Freire**, por Cacilda Fontes Cruz, Edilaine de Melo Souza e Marcia Soares de Alvarenga, investiga o trabalho docente e a participação discente, usando como metodologia a análise de relatos de alunos na Plataforma CEJA e dados do Sistema de Controle Acadêmico.

As autoras Camila de Carvalho Cardoso e Maria Luisa Furlin Bampi produziram o texto **Compartilhamento de experiências entre professoras das infâncias: tessituras de um encontro, narrando** uma experiência formativa vivida no CIEP 125, idealizada pela Orientadora Pedagógica A.T., por meio de uma Mostra Pedagógica Interna com professoras da Educação Infantil.

O artigo **Plano Municipal Pela Primeira Infância em São Gonçalo: diálogos com a produção científica sobre as políticas para as infâncias**, de Carla Verônica Corrêa Cardoso e Maria Tereza Goudart Tavares analisa o Plano Municipal pela Primeira Infância de São Gonçalo (PMPI/SG), elaborado no âmbito do CMDCA, que busca, de forma intersetorial, identificar demandas da primeira infância e orientar a destinação de recursos.

Carlos Felipe de Almeida Ferreira, Vivian Santos Francisco e Sandro Tiago da Silva Figueira escrevem o trabalho **Formação continuada docente: autonomia**

profissional e práticas instituintes necessárias às finalidades da educação, em que trazem à reflexão a necessidade do olhar crítico e sensível sobre a escola e as relações que envolvem os sujeitos que praticam seu cotidiano, os movimentos que ali interagem e sua potência na tentativa de alinhar as finalidades mais amplas da Educação (Constituição Federal, 1988; LDB, 1996) às práticas autorais.

O texto **Reflexões sobre a luta popular pelo direito à creche no município do Rio de Janeiro**, elaborado por Carolina Silva de Alencar e Maria Tereza Goudard Tavares, objetiva discutir a questão do direito à Educação Infantil, mais especificamente o direito à creche, na perspectiva de um grupo de crianças e famílias das classes populares na cidade do Rio de Janeiro.

As autoras Caroline Manoel, Karen Vieira Ferreira e Amanda André de Mendonça produziram o artigo **Docência como ato de liberdade: desafios e possibilidades para uma educação democrática e emancipatória**, uma investigação sobre os sentidos atribuídos à prática docente em contextos educacionais atravessados por disputas ideológicas, políticas e epistemológicas.

O trabalho **Tem uma escola da infância surgindo no pedaço: é pra lá que vou**, desenvolvido por Catia Regina Monteiro Silva e Maria Tereza Goudard Tavares, investiga uma unidade de desenvolvimento infantil na favela da Carobinha, zona oeste do Rio de Janeiro, fruto de ocupação popular iniciada na década de 80, marcada pela presença de grupos armados, ausência parcial do Estado e problemas estruturais, como controle do território, falta de saneamento, lazer, transporte e cultura.

Os autores Cintia de Assis Ricardo da Silva, Helio Eduardo Silva de Moura e Rosa Malena de Araújo Carvalho escrevem o artigo **Quem faz samba e quem se faz samba? corporeidade, democracia, ritmos e aquilombamento nos/dos/com cotidianos escolares**, que propõe trazer a materialidade de diálogos que têm sido processos formativos a partir do interesse e inserção do samba como dispositivo que problematiza a vida, a pesquisa e a *práxis* dos/as professores/as pesquisadores/as.

O artigo **Percepção dos jovens negros estudantes do ensino médio em São João de Meriti/RJ sobre a contribuição da escola na construção de seus projetos de**

vida, escrito por Cintia Lopes de Melo Rodrigues e Carlos Soares Barbosa, busca analisar a percepção de jovens negros, concluintes do Ensino Médio, sobre a contribuição da escola na construção de seus projetos de vida.

Cristiane Barroso Dias e Mairce da Silva Araújo apresentam o texto **“Assim de pão, assim de queijo”**: o processo de representação de turma, tendo como proposta narrar o processo de escolha política de representação de turma de crianças das classes populares no 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola situada num bairro cercado de natureza no município de Maricá, cidade do estado do Rio de Janeiro.

O trabalho com o título **Tornar-se professora entre caos: um fio de tese** foi escrito por Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva e Anelice Ribetto, propõe-se pensar, a potência do caos, como desordem, mal-estar que permite uma desterritorialização, um movimento formativo contínuo necessário no tornar-se professora, possibilitando um olhar outro para os acontecimentos na educação, no encontro com crianças múltiplas, estudantes do Instituto Benjamin Constant.

Dâmaris Xavier L. L. Squitino, Laryssa da Motta Moreira, Lorena Mesquita Borges Santos e Maria Tereza G. Tavares são as autoras do artigo **A vida resistênciaexistência como insurgência: quais corpos importam nos contextos educacionais?**, o qual busca analisar tensões e desafios no campo educacional e acadêmico, destacando a resistência de corpos subalternizados diversos e a urgência de práticas pedagógicas e epistemológicas insurgentes, promotoras de uma educação inclusiva, emancipatória e comprometida com a justiça social.

O trabalho **Entre pesquisas: por um compromisso ético-político em prol da ampliação da densidade democrática em contextos educativos**, escrito por Danilo Magalhães Costa, Katia Elaini Pereira da Silva, Wellington Santana Moraes de Sá e Alexandre Silva Guerreiro, traz o cruzamento de três experiências formativas que convergem seus diálogos visando à promoção de uma educação democrática, articulando práticas inclusivas e afrocentradas.

Danthala Maria do Nascimento e Arthur Vianna Ferreira trazem o artigo **Diários de campo fenomenológicos: pela conversão do olhar nas pesquisas sobre as**

práticas sociopedagógicas em contextos não escolares, que utiliza os diários de campo fenomenológicos como instrumentos para coleta de dados, discutindo a contribuição desse campo do saber na estruturação dos diários de campo utilizados nas pesquisas desenvolvidas em espaços não escolares pelo GEPE Fora da Sala de Aula.

O texto **A escola como território de invenção: artesanaria e formação**, organizado por Danusa Tederiche, Roberta Dias, Jane Marchon e Mairce da Silva Araújo discute a formação docente e infantil a partir da metáfora da artesanaria, entendida como prática inventiva, sensível e situada, que valoriza gestos, memórias e experiências cotidianas.

As autoras Debora Cristina da Silva Cruz Conceição, Leane Aparecida da Silva e Alexandra Garcia Ferreira Lima produziram o texto **Conversas que formam: narrativas e experiências de professoras pesquisadoras, reafirmando a democracia na Educação Infantil**, trabalho que nasce das conversas entre duas professoras pesquisadoras da/na Educação Infantil, atuantes em redes públicas municipal e federal, com o objetivo de publicizar práticas cotidianas, de modo a alcançar outros professores pesquisadores na troca e no encontro, o que reafirma a educação pública como direito.

O artigo **Por entre os efeitos dos encontros com estudantes cegos: a pesquisa como um modo flunar e produzir errâncias**, escrito por Débora de Souza Santos Madeira e Anelice Ribetto, problematiza os efeitos dos encontros com estudantes cegos, no sentido de questionar os modos como vamos produzindo uma concepção da cegueira como um modo de existência deficiente, buscando desacomodar certezas e ver múltiplas possibilidades.

Débora Santos Molinário Vieira e Maria Luísa Furlin Bampi trazem o trabalho com o título **Fios de memórias docentes: narrativas alfabetizadoras em tempos de pandemia e pós-pandemia**, refletindo a partir das narrativas (auto)biográficas de professoras alfabetizadoras sobre as memórias do período pandêmico e pós-pandêmico.

O texto **A atuação do diretor escolar como intelectual orgânico: reflexões a partir da rede municipal de Duque de Caxias (RJ)**, concebido por Eduardo Gomes

Neto e Lucília Augusta Lino, busca analisar a atuação de diretores escolares da rede municipal de Duque de Caxias (RJ) a partir da concepção de intelectual orgânico de Gramsci, compreendendo diretores(as) como sujeitos políticos que articulam teoria, prática e compromisso social.

Eliane Antunes Marinho do Prado e Luiz Fernando Conde Sangenis produziram o trabalho **Enfrentamentos antirracistas no cotidiano escolar: relatos de uma diretora**, que comunica reflexões iniciais a respeito da necessidade de um posicionamento sobre as práticas antirracistas no chão da escola, em uma unidade de ensino do município de Cabo Frio\RJ.

O artigo **Ambiente em questão: docentes enquanto sujeitos de pesquisa**, produzido pelas pesquisadoras Elienae Genésia Corrêa Pereira e Helena Amaral da Fontoura, traz resultados parciais de uma pesquisa realizada com professoras do 1º Segmento do Ensino Fundamental em uma perspectiva de Educação Ambiental Crítica (EAC), tendo como base a pedagogia emancipatória freireana.

O texto **As ruínas da igreja de São José do Queimado: um espaço de resistência e memória afro-brasileira no estado do Espírito Santo**, elaborado por Érica Renata Vilela de Moraes e Luiz Fernando Conde Sangenis, busca evidenciar o potencial educativo dessa obra em tela, estimulando reflexões e problematizações sobre história e cultura afro-brasileira no ensino, entendendo que a história e a memória das ruínas guardam pistas que contribuem para o combate ao racismo e à discriminação racial.

As autoras Deise de Azevedo Parreiras Brito, Marília Carvalho da Fonseca e Mairce Araújo desenvolveram o trabalho tecido coletivamente como narrativa e escrevivência, intitulado **Entre interdições e liberdades: escrevivências de professoras negras**, que possibilita refletirmos sobre a interdição da escrita, sobre os silenciamentos que atravessam nossas trajetórias e sobre a potência da escrita encarnada como prática de liberdade.

O artigo **Docência em tempos de pandemia: práticas pedagógicas inventivas no retorno às aulas presenciais**, de Elisângela Gomes Martins Pinto e Sandro Tiago da

Silva Figueira, tem como foco a prática pedagógica inventiva no retorno às aulas presenciais, investigando as autorias docentes, na produção inventiva de respostas pedagógicas aos desafios impostos pela pandemia, por meio das narrativas de professoras.

Fabiana Nery de Lima Pessanha e Maria Tereza Goudard Tavares, autoras do texto **Investigando componentes territoriais que possibilitam e/ou constroem o direito à creche na cidade de São Gonçalo/RJ**, investigaram, a partir de estudos bibliográficos e documentais, além de entrevistas semiestruturadas, a questão do direito à creche, especialmente a partir do financiamento público da Educação Infantil de crianças de 0 a 3 anos em São Gonçalo.

O trabalho intitulado **O avanço da plataforma na rede estadual do RJ: solução educacional ou estratégia empresarial?**, de autoria de Fabiano Andrade e Carlos Barbosa Soares, examina a entrada e a atuação de EdTechs na rede pública estadual do Rio de Janeiro, com base em revisão de literatura e análise de documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Fátima Filgueiras Rocha Correia, Marta Castilho de Souza e Rosa Malena de Araújo Carvalho, autoras do trabalho **Docência e inclusão: desafios e resistências no ensino da língua inglesa e da educação física escolar**, partem de inquietações que atravessam as práticas de uma professora de inglês na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de uma professora de Educação Física, especialmente diante da presença, cada vez mais constante de estudantes com deficiência.

O texto **EJA e políticas de cultura digital com o município de São Gonçalo-RJ**, desenvolvido por Fernanda de Almeida Carvalho e Adriana de Almeida, busca analisar, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, as contradições entre capital e trabalho que fundamentam a formulação das políticas de cultura digital na EJA, investigando como essas políticas refletem e moldam a relação entre mercado de trabalho e acesso digital, bem como suas implicações para a formação dos educandos.

Fernanda Cavalcanti de Mello, Rafaela Rodrigues da Conceição e Nilda Alves são autoras do artigo ***‘Práticas e histórias’ docentes de longo alcance: o podcast “Cotidianos e Currículos” como artefato que anda e dança e canta e cria...***, no qual relatam alguns processos formativos que ajudam a caminhar e esperar por novos mundos, de modo a criar possibilidades a partir dos sons, especificamente o podcast, considerando este como um artefato cultural que se transforma em artefato curricular na medida em que une falas, aguça os ouvidos e preenche vazios em nossas múltiplas redes educativas.

O trabalho **O currículo como espaço político e os desafios da EREER na educação infantil: uma análise dos PPPs da rede municipal de Niterói**, por Fernanda Lopes Braga e Lucília Augusta Lino, analisa a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos Projetos Político Pedagógicos de Unidades Municipais de Educação Infantil de Niterói, com foco na compreensão do currículo como espaço político e cultural.

Filipe Cavalcanti Madeira e Carlos Soares Barbosa, autores do texto **Inovação ou conformação? O papel do empreendedorismo social na educação pública**, analisam criticamente a incorporação da educação empreendedora e do empreendedorismo social nas políticas públicas, com foco no Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro, evidenciando o processo de esvaziamento político e de ressignificação ideológica que aproxima retoricamente concepções críticas de perspectivas adaptativas, reforçando a hegemonia capitalista.

O artigo **Representações Sociais de “morador de rua”, Pastoral Social e educação não escolar**, escrito por Filipe José da Silva e Arthur Vianna Ferreira, busca compreender as representações sociais de "morador de rua" entre os agentes da Pastoral Anjos das Ruas, em São Gonçalo-RJ, com o objetivo de analisar como essas representações moldam suas práticas sociopedagógicas, propondo um diálogo entre a educação não formal e a realidade das ruas como espaço legítimo de atuação pedagógica.

Flávia Helena Santos da Silva e Marcia Soares de Alvarenga, autoras do texto **Democracia para quem? Questionamentos sobre a educação antirracista e o pensamento social de Lélia González**, objetivam abordar a contribuição da Teoria Social de Lélia Gonzalez, uma das principais fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU) e do Feminismo Negro, para uma educação antirracista, caracterizada pelo seu ativismo em prol dos direitos da cidadania da população negra.

O trabalho **(Trans)bordando sentidos: escutar, ver, sentir e viver os itinerários da pesquisa em diálogo**, elaborado por Flávia Gomes Moura e Sandro Tiago da Silva Figueira, tem como objetivo refletir como as experiências de professoras alfabetizadoras podem contribuir para se repensar a formação continuada docente a partir da escuta e da troca entre pares, com base na abordagem da *pesquisa-formação*.

Flaviane Coutinho Neves Americano Rego, Vania Finholdt Angelo Leite e Conceição Leal da Costa, autoras do artigo **Aprendizados além-mar: experiências formadoras de uma doutoranda brasileira em Portugal**, apresentam reflexões acerca das experiências formadoras de estágio de doutorado sanduíche realizado na Universidade de Évora, em Portugal, entre junho e novembro de 2024, apontando a importância da internacionalização como prática formativa que amplia horizontes.

O texto **Conexões ao Sul: políticas educacionais forjadas na luta de libertação nacional em Moçambique**, escrito por Florentino Maria Lourenço e Maria Tereza Goudard Tavares, busca discutir as relações entre Paulo Freire e a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), durante o período da Luta Armada pela Libertação Nacional (1964-1974), investigando de que forma uma educação voltada à emancipação dos oprimidos conseguiu construir conexões e redes de solidariedade entre o intelectual brasileiro e a FRELIMO, num período marcado por uma ditadura militar no Brasil (1964-1985) e pela luta pela Independência em Moçambique.

Francy Marroquin e Alexandra Garcia, autoras do trabalho intitulado **O outro na sala de aula: o início do fim da história única**, retomam *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Adichie, abrindo um diálogo com a noção de Outro em Certeau e com a ideia de educação como recomeço proposta por Skliar, convidando a compreender o

currículo como uma produção cultural capaz de tensionar representações dominantes e dar lugar a histórias múltiplas, singulares e reconciliadoras.

O artigo **Representações das infâncias negras pelos impressos na cidade do Rio de Janeiro da década de 1920**, apresentado por Gabriel Silveira de Sant'Anna, Victoria Guilherme e Sônia Camara, apresenta algumas ponderações acerca das representações das infâncias negras pela imprensa carioca da década de 1920, através de periódicos identificados na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, a partir dos descritores “crianças negras” e termos correlatos, evidenciando continuidades, rupturas e silenciamentos nos projetos em disputa no Brasil nas primeiras décadas do século XX.

Geiziane Angelica de Souza Costa e Luiz Fernando Conde Sangenis, autores do texto **Pedagogia da imagem e devoção mariana: A Imaculada Conceição na educação franciscana no Brasil Colonial**, objetivam dar visibilidade às práticas educativas franciscanas destacando o uso de recursos estéticos, orais e teatrais como instrumentos pedagógicos, tendo destacando a imagética como elemento central, focando o culto à Imaculada Conceição, analisado como instrumento de uma pedagogia visual no contexto barroco, sendo capaz de transmitir a doutrina cristã a populações iletradas.

O trabalho **Pesquisas afrorreferenciadas nas infâncias: narrativas cotidianas na escola**, elaborado por Geni Lima, Elizabeth Santos, Isabele Ramos e Mairce Araujo, se propõe a contribuir com a reflexão sobre o pronunciamento das infâncias negras a partir dos ecos e reverberações do racismo, manifestos como forma de interdição e controle dos corpos das crianças negras na escola, enfatizando a importância da efetivação da Lei 10.639 que implementa nos currículos escolares os conteúdos de história e cultura afro-brasileira como compromisso ético e político no cotidiano das salas de aula.

Gleicimar Gonçalves de Lima e Marcia Soares de Alvarenga, autoras do texto **Movimentos sociais e educação: implicações no chão da escola**, apresentam reflexões sobre a temática movimentos sociais e educação e suas implicações para as políticas educacionais, buscando características e conceituação dos movimentos sociais e

examinar o neoliberalismo e a crise do capital influenciando a configuração dos novos movimentos sociais e suas implicações para o campo educacional.

O trabalho **Ações golpistas nas políticas públicas educacionais brasileiras**, elaborado por Handerson Fábio Fernandes Macedo, Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro e Marcia Soares de Alvarenga, trazem pesquisa documental que parte das categorias analíticas capital-trabalho-educação fundamentada no materialismo histórico-dialético, analisando três ações oriundas de políticas educacionais golpistas, neoliberais e neoconservadoras: a contrarreforma do ensino médio, a militarização das escolas e o Programa Novos Caminhos.

Hugo Leonardo Silva de Melo e Alexandre Silva Guerreiro, autores do artigo **(Des)educar como prática escolar e (re)invenção de si e de mundos**, objetivam problematizar o (des)educar como um processo de reinvenção de si e de mundos nas práticas escolares da infância, que permita um fazer educação priorizando o sujeito e a sua participação ativa no/com seu processo de ensino, aproveitar o que as crianças trazem consigo, rejeitando os acervos de ideias que, historicamente, carregamos de um jeito único e ríspido desde a escola tradicional.

O estudo **Protagonismo estudantil em Maricá: construção de práticas democráticas na escola pública municipal**, trazido por Ivana Araujo de Campos Oliveira e Marcia Soares de Alvarenga, aborda a participação estudantil em Maricá/RJ com foco na construção de práticas democráticas na escola, analisa como adolescentes do segundo segmento do ensino fundamental da rede municipal vivenciam e promovem a gestão democrática, considerando o território, a cultura local e o protagonismo estudantil.

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão e Graça Regina Franco da Silva Reis, autoras do artigo **Uma busca inconclusa: trajetos, esquinas e trilhas da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas**, apresenta uma pesquisa sobre formação e (auto)formação contínua de alfabetizadoras da/na Educação de Jovens e Adultos, em centros públicos exclusivos da modalidade, identificando a importância da autoria docente nas práticas didático-pedagógicas das alfabetizadoras, externadas em

narrativas de suas vivências que se tornaram experiências e são fatores determinantes para identificação de processos da formação contínua.

O trabalho **Contribuições pedagógicas na formação docente com destaque para o lúdico e o gênero: investindo em práticas lúdicas educativas em prol da democracia**, trazido por Joana Nély Marques Bispo e Denize Sepulveda, tece diálogos sobre o lúdico e o gênero em turmas do curso de Pedagogia na UERJ/FFP e do 3º ano do Curso Normal no IECN, com a metodologia nos/dos/com os cotidianos, associada ao gênero, a formação docente e ao lúdico.

Joyce da Silva Costa e Anelice Astrid Ribetto, autoras do artigo **Trajetórias diariadas de professoras de apoio educacional especializado do município de Niterói/RJ, egressas da FFPUERJ**, trazem um recorte de uma pesquisa cujo modo de fazer é por intenção cartográfica, possibilitando um exercício de problematização de trajetórias formativas de duas professoras de apoio educacional especializado egressas da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e que atuam no município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro.

O trabalho **Desafios para uma educação inclusiva: um olhar sob o anticapacitismo enquanto experiência instituinte**, por Júlia Soares Torres e Maria Luísa Furlin Bampi, estuda os desafios que se estabelecem quanto à temática da educação inclusiva e seus desdobramentos, buscando elucidar o modo pelo qual o neoliberalismo apropria-se do capacitismo para promover a desresponsabilização do Estado quanto aos deveres de garantia de políticas públicas, acessibilidade e de direitos básicos.

Jussara Silva Cavalcante e Rosimeri de Oliveira Dias, autoras do artigo **Pesquisar com e na escola pública: a formação inventiva como acontecimento e os novos possíveis como prática de (re)existência**, buscam problematizar a escola pública, a educação como acontecimento e a formação atravessada pelas práticas escolares uniformizadoras, análise tecida em meio aos estranhamentos, implicações, nos pequenos gestos, nas diversidades e nas micropolíticas, lançando novos olhares para este território, perpassado por várias formas de exclusão.

O texto **Educação no e para o trabalho: análise do desenvolvimento de competências dos jovens aprendizes do ISBET**, elaborado por Karla Paixão e Carlos Barbosa, investiga a educação no e para o trabalho no Programa Jovem Aprendiz, tendo como campo empírico o Instituto Brasileiro Pró Educação, Trabalho e Desenvolvimento (ISBET), fundamentado no materialismo histórico-dialético.

Karoline dos Santos Nascimento, Dinah Teba da Silva e Rosa Malena Carvalho, autoras do trabalho **Educação para as relações étnico-raciais: desafios e avanços**, discutem o hegemônico eurocentrado no ambiente escolar e dialogam com as narrativas docentes de duas professoras integrantes do mesmo grupo de pesquisa, pensando a educação como uma ferramenta emancipatória, desde que construída sob uma perspectiva antirracista e para a superação de valores trazidos pelos colonizadores.

O artigo **Assistência, caridade e proteção na casa das Mãezinhas (1927)**, elaborado por Katia Regina Guimarães Ribeiro Ferreira, Marcele dos Santos Ribeiro Malaquias e Sônia Camara, tem como foco analisar o projeto de criação e implantação da Casa das Mãezinhas, que pretendia amparar meninas abandonadas grávidas que procuravam o estabelecimento ou eram encaminhadas à Instituição pelo Juizado de Menores, por terem sido vítimas de crimes contra a honra, visando a regeneração moral e social das menores.

Larissa de Araujo Aguiar e Maria Luísa Furlin Bampi, autoras do texto **Entre dobras e decolagens: o brincar livre como espaço de aprendizagem, autoria infantil e narrativas na formação docente**, discutem as contribuições das narrativas escolares e do brincar livre na Educação Infantil como práticas formativas e promotoras do protagonismo infantil, considerando a legislação vigente (LDB, DCNEI e BNCC) e os principais teóricos da área, com enfoque na análise de artigos, documentos normativos e produções acadêmicas.

O artigo **Imaginando afetos: ficcionando imagens na produção curricular com os cotidianos**, construído por Leonardo Albuquerque e Alexandra Garcia, apresenta as imagens como ficções, experiências estéticas que se comportam como produções

intertextuais que fazem das imagens janelas que se abrem nos currículos produzidos com os cotidianos escolares, possibilitando a mobilização de bons encontros, aumentando a potência de agir nos *espaçotempos* vividos.

Letícia Fernandes Franco, Maria José Pires Simão e Márcia Lisboa Costa de Oliveira, autoras do texto com o título **Entre saberes e práticas: os desafios da formação de professores para a diversidade**, contribuem com reflexões e críticas sobre os desafios da formação de professores da Educação Básica, que pensam suas ações pedagógicas pautadas na promoção de uma educação plural, a partir de propostas pedagógicas desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa e Literaturas com estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro, nos municípios de Niterói e São Gonçalo.

O artigo **A formação de um docente maduro: relações e práticas na construção da identidade profissional**, elaborado por Letícia Miranda Medeiros e Helena Amaral da Fontoura, discute os elementos constitutivos da “maturidade pedagógica”, explicitando o conceito "professor(a) gera professor(a)", sendo que ambos enfatizam a relevância do aprimoramento profissional contínuo, da formação da identidade docente e da dimensão relacional da docência no âmbito da escola pública, fruto de processos interativos, colaborativos e reflexivos, assegurando uma prática educacional democrática e que respeite o direito à educação.

Letícia Trotte, Débora Righi e Vania Leite são as autoras do texto **O Movimento da Matemática Moderna: reforma curricular ou movimento social?**, o qual analisa criticamente o movimento da Matemática Moderna, inserido nas reformas educacionais das décadas de 1950 e 1960, refletindo sobre os limites e as possibilidades de enquadrar essas reformas como mobilização social coletiva, tendo em mente que o movimento da Matemática Moderna careceu de mobilização coletiva e conexão com as bases escolares.

O trabalho **Paredes como telas e oficinas de teatro: apostas na busca de uma gestão democrática, em unidade municipal de educação básica de Niterói**, escrito por Líbia Busquet e Rosimeri de Oliveira Dias, traz uma breve historicização a respeito das

linguagens artísticas (teatro, dança, artes plásticas e música) e a sua prática em nossas escolas, através dos aspectos legais que norteiam a disciplina de Arte, assim como alguns atravessamentos de experiências vividas em uma escola pública de ensino fundamental, no município de Niterói, envolvendo um projeto de transformação das paredes da E.M. Paulo Freire em telas de arte e as oficinas teatrais, em uma parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa Do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e as Oficinas de Formação Inventiva de Professores (OFIP).

Lilliane Maria Machado de Carvalho e Rosa Malena de Araújo Carvalho, autoras do artigo **Os efeitos da (in)corporação das normas: cotidianos de mulheres LBTs**, analisam os efeitos da incorporação das normas de gênero na vida de mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais (LBTs), articulando experiências no campo educativo e na política institucional, investigando como o corpo e a identidade são atravessados por processos culturais, políticos e sociais, e como as políticas públicas impactam, ou deixam de impactar essas vidas.

O trabalho **Reescrevendo a história: avanços e desafios da lei nº 14.986/24 para a construção de uma educação feminista**, desenvolvido por Livia Martins Barbosa Pereira e Denize de Aguiar Xavier Sepulveda, pretende analisar criticamente a aplicação da Lei nº 14.986/24 na educação básica, a qual modifica a LDB e torna obrigatória a abordagem crítica da história, ciência, cultura e arte sob perspectivas femininas, a fim de combater o apagamento histórico das mulheres.

Lucas Salgueiro Lopes e Arthur Vianna Ferreira, com o texto **Das representações de violências às favelas como lugar de potencialidade sociopedagógica: estudos em representações sociais e Pedagogia Social para uma educação emancipadora**, articulam resultados de duas pesquisas, uma que investigou as representações sociais de violências de educadores atuantes no Complexo do Salgueiro (São Gonçalo-RJ), e outra que busca sistematizar um modelo denominado Pedagogia Social Favelada, fundamentado nas dinâmicas sociopedagógicas de favelas, reconhecendo-as como territórios produtores de saberes e práticas educativas legítimas.

O trabalho **A laicidade na escola pública: um livro infantil como ferramenta pedagógica**, escrito por Luciana Kuhn Nogueira, Denize Sepulveda e Amanda André de Mendonça, apresenta um livro infantil para crianças de 6 a 11 anos, que explora a laicidade de forma lúdica, auxiliando professoras/es na promoção do respeito às diferentes religiões, com base na abordagem metodológica na pesquisa nos/dos/com os cotidianos e no Paradigma Indiciário.

Luiza Mandela e Mairce da Silva Araujo, autoras do texto **Antirracismo na educação: desafios para a implementação das leis 10639/03 e 11645/08**, apresentam os desafios vividos por uma educadora negra que atua em uma perspectiva antirracista, através de vivências como professora de educação infantil no município do Rio de Janeiro, visando a implementação da Lei 10639/03 e da lei 11645/08 no espaço de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro.

O artigo **O SENAC RJ e a gestão privada da educação profissional para o setor de serviços**, trazido por Mariah de Vasconcellos e Carlos Soares Barbosa, revela uma preocupação com a inserção profissional de jovens brasileiros no mundo do trabalho, diante dos avanços tecnológicos no contexto neoliberal do tempo presente, apoiando-se epistemologicamente no Materialismo Histórico-Dialético e na Análise do Discurso.

Matheus Cabral Ribeiro Corrêa e Maria Tereza Goudard Tavares, autores do trabalho **O fracasso escolar nos batalhadores e na ralé: diferenças sutis de classe, investigaram** as razões do fracasso escolar de crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho (Duque de Caxias/RJ), destacando diferenças sutis entre o fracasso escolar de duas grandes classes populares brasileiras: os “batalhadores” e a “ralé”, assimetrias veladas baseadas na relação entre o *habitus de classe* e o *arbitrário cultural* da instituição escolar.

O artigo **Entre redes e saberes: experiências formativas no curso de extensão “Café com Currículo”**, elaborado por Michele Barreto Nunes e Alexandra Garcia, apresenta uma reflexão sobre as experiências formativas desenvolvidas nos projetos CyberCafé (2020) e Café com Currículo (2024), articulando o diálogo escolas-

universidade no contexto da cibercultura, possibilitando compreensão dos currículos como produção, que se tecem nos cotidianos escolares.

Mônica de Souza Motta e Maria Tereza Goudard Tavares, autoras do texto **Um diálogo sobre o direito à educação infantil no município de São Gonçalo-RJ**, buscam um diálogo reflexivo no âmbito da consolidação do Plano Municipal de Educação no contexto que envolve as perspectivas e as possibilidades frente à universalização e expansão do atendimento à Educação Infantil, no município de São Gonçalo-RJ.

O trabalho **A trajetória dos pré-vestibulares populares e suas relações com os movimentos sociais**, escrito por Mônica Paiva Volpato Santo, Alex Luiz de Oliveira Vieira Nome e Marcia Soares Alvarenga, resulta de pesquisa realizada em cursos de Pré-vestibulares Populares (PVPs) presentes do Estado do Rio de Janeiro, com vistas a melhor compreender o fenômeno educacional de caráter contra hegemônico em suas interfaces com movimentos sociais.

Nadia Batista Corrêa e Marcia Soares de Alvarenga, autoras do artigo **ENCCEJA e mercado educacional: apontamentos para uma relação entre exame de certificação e iniciativa privada**, apresentam resultados de pesquisa, baseada no materialismo histórico-dialético, relacionando objeto e contexto socioeconômico atual, cujo tema é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a qual constatou a estreita relação entre o exame e a lógica mercantil na educação contemporânea, de viés neoliberal.

O trabalho intitulado **A educação popular em diálogo com as infâncias: um movimento de “plantar bananeira” que nos aponta outras formas de pensar a educação das infâncias populares**, escrito por Nayara Alves Macedo, Caroline da Silva Barbosa e Maria Tereza Goudard Tavares, busca discutir movimentos teóricos, políticos e pedagógicos que emergem quando colocamos em diálogo a Educação Popular com os estudos das infâncias, recuperando fundamentos epistemológicos, políticos e práticos da Educação Popular, evidenciando como tais aportes podem oferecer ferramentas para repensar a educação das infâncias em sua dimensão política e emancipatória.

Niely Natalino de Freitas Leyendecker, Fátima Alves Pereira, Marcela do Espírito Santo Gonçalves e Sônia Camara Rangel apresentam o texto **A atuação docente feminina: o pessoal e o laboral da professora em tempos de pandemia**, cujo objetivo foi analisar a docência feminina na pandemia de COVID-19 e suas implicações à professora, que para além de todos os desarranjos provocados no cotidiano educacional pelo ensino remoto, foi tensionada pelo cuidar, pelo estar perto da família, com as questões que esse momento pôde a ela colocar.

O artigo **Formação continuada no período pandêmico: um estudo sobre a formação das professoras de Educação Infantil da rede de Niterói**, por Nilda da Silva Nogueira e Lucília Augusta Lino, analisa a formação continuada das professoras de turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil da Rede Municipal de Niterói durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021), segundo a percepção das docentes, para investigar as ações formativas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação no período.

Osvaldo Maffei Junior e Luiz Fernando Conde Sangenis, autores do texto **Franciscanismo e identidade nacional: mediações filosóficas e educativas na formação cultural do Brasil**, investigam a influência do *ethos* franciscano na formação da identidade nacional brasileira, analisando a presença franciscana no Brasil colonial como matriz ética e simbólica, explorando seu impacto nas práticas educativas formais e não escolarizadas, bem como sua relação com o iberismo e a cultura popular.

O trabalho **A EJA na CONAE/2024: perspectivas de educação integral à luz de Antonio Gramsci e Paulo Freire**, escrito por Patrícia Fernandes de Matos e Marcia Soares de Alvarenga, analisa as inter-relações entre a concepção de educação integral e sua aplicação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), investigação inserida no contexto da CONAE/2024 e da elaboração do próximo Plano Nacional de Educação (PNE), buscando contribuir para a construção de uma educação emancipadora, pública e democrática no campo da EJA.

Patricia Gonçalves Bastos e Maria Tereza Goudard Tavares elaboraram o trabalho intitulado **Processos de privatização do direito à educação infantil das crianças e famílias inscritas em lista de espera de pré-matricula da rede municipal**

de educação de Niterói/RJ, o qual apresenta um breve histórico das lutas pelo direito à Educação Infantil, que foi reconhecido como dever do Estado e direito de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade na Constituição Federal (Brasil, 1988) e o primeiro nível da educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), discutindo como os desafios para a garantia deste direito são atravessados pelas disputas entre as frentes públicas e privadas da educação.

O artigo **A cartografia de uma pesquisa vivida nos encontros: entre mães, professoras, famílias, escola e universidade**, escrito por Patrícia da Silva Rocha e Anelice Ribetto, apresenta uma pesquisa produzida junto ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, falando de desejos que movem a realizar a pesquisa, o esforço cartográfico como modo escolhido para pesquisar - escrever a mesma e apresenta o diário com dispositivo, no encontro com mães e professoras de crianças ditas com deficiência e os gestos mínimos que se produzem a partir dos mesmos.

Paulo Felipe Conceição Passos e Adriana de Almeida, autores do texto intitulado **A dialética do invisível: Estado e Capitalismo na produção das desigualdades na formação de professores (2015-2025)**, analisam como a articulação entre Estado e capitalismo contribuiu para a intensificação das desigualdades sociais na formação de professores (2015-2024), evidenciando os mecanismos dialéticos e estruturais que tornam (in)visíveis os processos de precarização e interesses privados.

O trabalho **Para além da aparência: a educação como campo de disputa política na sociedade capitalista**, de autoria de Pedro Moreira Fiuza e Adriana de Almeida, investiga o processo educativo e suas intencionalidades no município de São Gonçalo, indagando sobre como estabelecer inter-relações entre as questões educacionais e os projetos de educação hegemônicos no cenário brasileiro, como aprofundar a epistemologia da educação, a fim de compreendê-la em seus condicionantes e como relacionar as lutas dos profissionais da educação de São Gonçalo, aprofundando a análise da educação brasileira.

Piedro Victor Garcia da Silva, Rafaela Corrêa Silva, Sthéfani Marinho de Carvalho e Rosimeri de Oliveira Dias elaboraram o artigo **Experiências entre**

(pensar?) Inclusão e (ser?) Professor de apoio educacional especializado: o que estamos fazendo com aquilo que vem sendo feito de nós? que discute o processo de inclusão escolar, com foco na atuação do Professor de apoio educacional especializado, nas experiências de “PENSAR?” e “SER?” sujeitos que se transformam por meio dos encontros e o que fazemos a partir das relações.

O texto **Matemática como prática social na educação infantil: narrativa de uma professora**, escrito por Priscila de Souza Nascimento e Vania Finholdt Angelo Leite, analisa a narrativa de uma professora acerca de sua trajetória pessoal e profissional com a Matemática, bem como suas práticas na Educação Infantil, indicando que a professora concebe a Matemática como prática social e mobiliza jogos, problematizações e registros para desenvolver o raciocínio lógico e matemático das crianças.

Quéteri Figueiredo Paiva, Thiago Giliberti Bersot Gonçalves e Arthur Vianna Ferreira construíram o artigo **Pedagogia Social: um diálogo entre Filosofia e Educação na perspectiva da Educação à Distância (EAD) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, o qual investiga a Pedagogia Social como ciência teórico-prática voltada à emancipação do sujeito e à transformação social, especialmente em contextos não escolares, como a Educação a Distância (EAD) e as atividades extraclasse da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O texto **As interfaces das políticas educacionais de larga escala e o IDEB de São Gonçalo-RJ**, elaborado por Raphael Ribeiro Novaes e Adriana de Almeida, objetiva compreender o IDEB e seus propósitos, contribuições e limitações à luz das críticas ao gerencialismo, pontuando que a educação brasileira tem adotado avaliações em larga escala, com ações marcadas por uma lógica gerencialista e foco em resultados quantitativos, nem sempre contemplando a complexidade do processo educacional.

O trabalho **Tecendo conceitos: pesquisa-formação e experiência formadora em educação, de autoria de** Raquel de M. Fintelman Rodrigues e Vânia F. A. Leite, aborda a conexão entre pesquisa-formação em educação e experiência formadora, dialogando com a pesquisa da primeira autora, que utiliza a pesquisa-formação para analisar sua

própria prática em sala de aula, interpretando as narrativas e interações com alunos da Educação Infantil, unindo de forma inseparável o ato de pesquisar e de se formar.

As autoras Raquel Rosa Reis Monteiro e Anelice Ribetto trazem o texto **De tramas, gestos e políticas: a experiência de uma pedagoga entre práticas na diferença**, que anuncia uma pesquisa em curso que conta a experiência de uma pedagoga que se pergunta pela possibilidade de tramar gestos entre o campo das Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e suas atribuições prescritas na Carta Regimento da Rede Municipal de Educação de Niterói.

O trabalho **Sistema sombra de ensino: o trabalho sociopedagógico das explicadoras ribeirinhas que atuam em comunidades tradicionais brasileiras**, por Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira e Arthur Vianna Ferreira, analisa a atuação de explicadoras em comunidades ribeirinhas de São Gonçalo (Itaoca) e Magé (Piedade), no estado do Rio de Janeiro, à luz da Pedagogia Social, da Teoria das Representações Sociais e da Pedagogia da Hospitalidade.

Rejane da Fonseca Velasco Braga e Vânia Finholdt Angelo Leite, autoras do artigo **O que indicam as pesquisas sobre a inserção de professoras iniciantes?**, apresentam uma revisão de literatura cujo objetivo é identificar a produção de pesquisas referentes a professoras iniciantes em classes de alfabetização, devido à necessidade de investigar se existem programas de indução docente, importante tema na busca de solucionar questões que afligem as professora iniciantes das classes de alfabetização.

O texto **O curso de licenciatura em Geografia da Faculdade de Formação de Professorxs da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e as questões dos gêneros e das sexualidades**, de autoria de Renan Corrêa e Denize Sepulveda, analisa criticamente o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, destacando a ausência de discussões sistemáticas sobre gêneros e sexualidades, identificando o silêncio institucional como uma forma de homofobia passiva, que perpetua exclusões. O texto defende a inclusão efetiva desses debates no currículo, não

só como resposta a demandas, mas como parte da formação crítica e cidadã, necessária para a construção de uma educação mais justa e acolhedora às diversidades.

Renata Mylena Almeida Provenzano, Débora Baptista Mendonça Braga e Maria Tereza Goudard Tavares escreveram o artigo ***O direito a não ter direitos: a educação infantil em São Gonçalo e sua expansão via políticas de conveniamento***, entrecruzando os campos de Educação Popular, Movimentos Sociais e Estudos da Infância, destacando a importância da luta a favor da Educação Infantil pública de qualidade no município de São Gonçalo/RJ.

O trabalho ***As ‘Cineconversas’ com crianças: os usos dos filmes como possibilidade de criação curricular nas escolas***, organizado por Renata Rocha, Tamires Araújo, Érica Gentil e Nilda Alves, narra as experiências vividas por três professoras da educação básica, a partir do ‘uso’ de filmes para tratar de questões sociais contemporâneas e criar currículos no cotidiano da escola, de modo a reafirmar o compromisso com uma educação pública popular, antirracista, emancipatória e democrática.

Roberta Guimarães Teixeira, Júlia da Silva Lima e Nilda Alves trazem o texto ***Nos cotidianos das infâncias: cineconversas, ficção e os currículos ‘praticadospendados’***, o qual apresenta as cineconversas como metodologia de pesquisa que consiste em trabalhar a partir de ‘*verouvirsentirpensar*’ filmes, trocar impressões com ‘*docentesdiscentes*’, experiências, sentimentos, acessar memórias pelos diversos sentidos, além de compreender situações da vida nos cotidianos, como possibilidade de estreitar as redes educativas das quais formamos, mas que também nos formam.

O artigo ***Um estudo sobre o regime militar e o ensino supletivo pelas páginas da imprensa apoiadora na década de 1970: publicidade, propaganda e divulgação***, de autoria de Rosa Maria Garcia Monaco, Marcela Cockell e Sônia Camara, analisa as estratégias de apoio e de popularização do regime militar, por meio das notícias sobre o Mobral e o *Projeto Minerva* nos jornais, tendo como fontes o *Jornal do Brasil* e o *Fluminense* na década de 1970, na busca de refletir sobre como a imprensa, pela opinião pública, contribuiu para uma divulgação intencionada dos programas supletivos.

Sandra Espíndola Carneiro e Maria Luisa Furlin Bampi elaboraram o texto **Saberes, sabores e sentidos: a nutrição estética e as narrativas (auto)biográficas como movimentos instituintes de *pesquisaformação* docente**, o qual busca refletir sobre as narrativas (auto)biográficas e a nutrição estética como movimentos instituintes que se apresentam, respectivamente, como modos outros de fazer pesquisa e formação continuada no contexto da *pesquisaformação* docente.

O trabalho intitulado **O que estamos fazendo com aquilo que vem sendo feito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Niterói (RJ)?**, construído pelas autoras Sara Busquet Magalhães e Anelice Ribetto, procura problematizar o que tem sido produzido com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de Educação de Niterói, com perguntas como aposta para pensar o cotidiano escolar, trazendo a potência do coletivo e da resistência como modos de lutar por melhores condições de trabalho.

Sheila Martins dos Santos e Mairce Araújo elaboraram o texto **Encruzilhadas interseccionais: SLAM entre estudantes negras surdas**, o qual tem como proposta dar a ver uma das problematizações que atravessam o processo, assumir a escrevivência como gesto político-poético e afirmativo de epistemologias enraizadas nas experiências de mulheres negras, junto às estudantes negras surdas, afirmando a palavra como lugar de resistência.

O artigo **Entre a proteção e o controle: a escola diante da vulnerabilidade digital**, escrito por Simone de Miranda Oliveira França e Vania Finholdt Angelo Leite, analisa a prática docente no ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em contexto pandêmico, articulando os achados da pesquisa— de abordagem qualitativa e autobiográfica — com as propostas do Projeto de Lei nº 2.628/2022, que trata da proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais.

Tamara de Oliveira Silva, Márcia Mary Nunes e Maria Tereza Goudard Tavares, autoras do texto **Pesquisas com crianças: cotidiano da educação infantil pública no sul-global**, trabalham no cotidiano da educação infantil em duas redes públicas municipais distintas no Sul Global, com singularidades e tensões que se entrecruzam

quando a temática envolve uma categoria geracional, a infância e os sujeitos que a compõem, as crianças.

O trabalho intitulado **Dos corpos invisibilizados às políticas inclusivas: formação de professores na EJA com estudantes com deficiência**, trazido por Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu e Adriana de Almeida, analisa políticas públicas educacionais inclusivas implementadas nas escolas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de São Gonçalo, com ênfase na formação docente e nos desafios enfrentados no atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

Thais Coutinho de Barros Coelho e Maria Tereza Goudard Tavares, autoras do texto **Um estudo sobre o plano municipal pela primeira infância em São Gonçalo/RJ**, analisam, com uma pesquisa documental, como a infância e a cidade de São Gonçalo foram pensadas no Plano Municipal Pela Primeira Infância (PMPI), apresentado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescentes (CMDCA), composto por representantes governamentais e não governamentais em outubro de 2022, em São Gonçalo/RJ.

O artigo **Narrativas de pesquisaformação: uma epistemologia democrática, horizontal, decolonial e sensível**, de autoria de Thais Motta, Eliete Marcelino Dias Andrade, Aline Amaral e Inês Ferreira de Souza Bragança, tem por objetivo publicizar as opções *teoricometodológicas*, caminhos singulares de *pesquisaformação*, constituídos por três integrantes do Grupo Interinstitucional de Pesquisa-formação – Polifonia (UERJ-FFP/UNICAMP), professoras e pesquisadoras da Educação Básica, vinculadas a três diferentes sistemas públicos de ensino.

Thaís Pio Marques e Mairce da Silva Araújo escrevem o texto **Saberes circulados por avós negras às meninas negras: vozes, memória e vínculos ancestrais**, o qual tematiza narrativas de *jovensnegraslicenciandas* da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), *campus* São Gonçalo, procurando reconhecer o papel das avós negras como fundantes de um projeto de Educação para/com as infâncias de meninas negras.

O artigo **Resistências e criações antirracistas na educação básica: nos/dos/com os cotidianos das ações docentes**, elaborado por Thamy Lobo, Aline de Melo Caetano Bizzo, Giselly Nicolau dos Santos e Nilda Guimarães Alves, apresenta práticas pedagógicas de três professoras comprometidas com uma educação antirracista criada nos/dos/com os cotidianos escolares, mostrando como pequenas ações – como escuta, afeto e valorização dos territórios e identidades – contribuem para uma educação democrática.

Vívian Padial Leão e Anelice Ribetto, autoras do texto **A escola que acontece no hospital: uma escola outra, pela voz da criança**, buscam dar a ver as tensões e potências presentes na política de Classe Hospitalar, com foco no Programa de Pedagogia Hospitalar de Niterói, e nesse percurso, o deslocamento de sentidos provocado pela palavra “escolinha”, usada por uma criança para nomear a experiência escolar no hospital, torna-se chave de leitura.

O trabalho intitulado **Reescrevendo a história: da produção do fracasso escolar à afirmação da juventude negra**, trazido por Yamim Lobo Ivanir dos Santos, Wagner Eduardo Conceição Souza e Alexandre Guerreiro, tem como objetivo discutir sobre a produção do fracasso escolar para jovens negros enquanto uma construção histórica e social, com base em dados do SINASE, INEP e diálogos entre o sistema socioeducativo e a EJA, defendendo que propostas pedagógicas pautadas na Lei 10.639/2003 podem ser ferramentas importantes para conquistar avanços na permanência e engajamento no ambiente escolar.

Desejamos boas leituras!!!!

Adriana de Almeida

Flaviane Americano Rego

Helena Amaral da Fontoura

Maria Luisa Furlin Bampi

Sandro Tiago da Silva Figueira

Comissão Organizadora do E-Book

Sumário

MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: da Carta de Goiânia à trajetória de construção da ANFOPE	49
Adriana Cabral Pereira de Araujo.....	49
Lucília Augusta Lino.....	49
ENTRE ESCRITAS E VIVÊNCIAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: portfólios na formação inicial no curso de Pedagogia	59
Adriana de F. Salomão do Nascimento,.....	59
Helena Amaral da Fontoura	59
ESCREVIVÊNCIA: o método como uma artesanania delicada	69
Adrielle Lisboa.....	69
Maria Tereza Goudard Tavares.....	69
O PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL COMO PLATAFORMA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E OS SEUS DESAFIOS EM CONTEXTOS PERIFÉRICOS	79
Alan Navarro Fernandes	79
Arthur Vianna Ferreira	79
NARRATIVA AUTO(BIOGRÁFICA) DE UMA PROFESSORA DE TANGUÁ: quando os vínculos afetivos atravessam as memórias de estudante e mobilizam as práticas docentes... 89	89
Alessandra Canela do Rosário Costa.....	89
Vânia Finholdt Ângelo Leite.....	89
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: reflexões para a aproximação entre currículos, pensares e práticas.....	100
Alessandra da Costa Abreu	100
Mairce da Silva Araujo	100
A PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO: cartografias da alteridade no cotidiano da escola pública.....	110
Alessandra Aranda de Oliveira Gomes.....	110
Anelice Ribetto.....	110
NÓS GÓRDIOS E NÓS DE PESCADOR: uma pesquisa formação a partir de recordações-referências.....	119
Alessandra da Silva Rezende Souza	119
Luiz Fernando Conde Sangenis.....	119

A RELEVÂNCIA DA PEDAGOGIA SOCIAL PARA AS PESQUISAS EM PRÁTICAS NÃO ESCOLARES NO PROGRAMA DE MESTRADO PPGEDU FFP	129
Alessandra Fernandes de Matos	129
Vanessa Muniz de Abreu	129
Arthur Vianna Ferreira	129
CONTRIBUIÇÕES DAS FILOSOFIAS AFRICANAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	140
Ana Carolina Clemente dos Santos.....	140
Luiz Fernando Conde Sangenis.....	140
A ESCRITA COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DE SI E DO MUNDO	151
Ana Luiza Gonçalves Dias Mello	151
Renata Diniz Cavallini	151
Liliana Secron Pinto	151
Rosimeri de Oliveira Dias	151
FUTUROS PROGRAMADOS E RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA: a experiência da EJA em São Gonçalo.....	161
Ana Valéria Dias Pereira	161
Maria Beatriz Lugão Rio.....	161
Marcia Soares de Alvarenga	161
EDUCAÇÃO FÍSICA E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS - MICROAÇÕES AFIRMATIVAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	172
Andre dos Santos Souza Cavalcanti	172
Mairce da Silva Araújo	172
MISSÃO, CULTURA E ENSINO: olhares sobre a ação educativa dos franciscanos	183
André Ricardo Gan	183
Luiz Fernando Conde Sangenis.....	183
CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA CIRCULAR PARA A FORMAÇÃO ESTÉTICA DOS/DAS ESTUDANTES DO CURSO NORMAL: uma narrativa docente.....	193
Andréa Garcia Godoy	193
Maria Luisa Furlin Bampi	193
VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM NITERÓI: avanços e retrocessos na política educacional.....	202
Andréa King de Abreu Yamaguchi	202
Natalia Côrtes Velloso Theophilo	202
Lucília Augusta Lino.....	202

HISTORIOGRAFIAS FEMININAS E NARRATIVAS: revisitando a trajetória de Alba Cañizares do Nascimento.....	213
Anna Clara Granado	213
Luiz Fernando Conde Sangenis.....	213
FORMAÇÃO INTEGRAL EM DISPUTA NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA: contradições e desafios após o golpe de 2016.....	223
Annah Bárbara Pinheiro dos Santos	223
Carlos Soares Barbosa	223
POLÍTICAS CULTURAIS E AÇÃO PEDAGÓGICA: o protagonismo dos movimentos sociais nas leis Aldir Blanc e Paulo Gustavo.....	231
Beatriz Batistela Silva Rodrigues.....	231
Amanda André de Mendonça	231
RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMAS EM GRUPO: uma estratégia pedagógica potente na Educação Matemática.....	240
Bernadete Mendonça de Alencar Xavier.....	240
Vania Finholdt Angelo Leite	240
PERSEGUIÇÕES À PRÁTICA DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO	250
Brunna Santana Ribas	250
Alexandre Campos Duarte.....	250
Amanda André de Mendonça	250
A REDE CEJA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: uma análise do trabalho docente e da participação discente pela perspectiva de Paulo Freire	259
Cacilda Fontes Cruz	259
Edilaine de Melo Souza	259
Marcia Soares de Alvarenga	259
COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ENTRE PROFESSORAS DAS INFÂNCIAS: tessituras de um encontro	270
Camila de Carvalho Cardoso.....	270
Maria Luisa Furlin Bampi	270
PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA EM SÃO GONÇALO: diálogos com a produção científica sobre as políticas para as infâncias.....	279
Carla Verônica Corrêa Cardoso.....	279
Maria Tereza Goudart Tavares.....	279

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: autonomia profissional e práticas instituintes necessárias às finalidades da educação	290
Carlos Felipe de Almeida Ferreira	290
Vivian Santos Francisco	290
Sandro Tiago da Silva Figueira.....	290
REFLEXÕES SOBRE A LUTA POPULAR PELO DIREITO À CRECHE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.....	301
Carolina Silva de Alencar.....	301
Maria Tereza Goudard Tavares.....	301
DOCÊNCIA COMO ATO DE LIBERDADE: desafios e possibilidades para uma educação democrática e emancipatória	309
Caroline Manoel	309
Karen Vieira Ferreira.....	309
Amanda André de Mendonça	309
TEM UMA ESCOLA DA INFÂNCIA SURGINDO NO PEDAÇO: <i>é pra lá que vou</i>	320
Catia Regina Monteiro Silva	320
Maria Tereza Goudard Tavares.....	320
QUEM FAZ SAMBA E QUEM SE FAZ SAMBA? Corporeidade, democracia, ritmos e aquilombamento nos/dos/com cotidianos escolares	331
Cintia de Assis Ricardo da Silva.....	331
Helio Eduardo Silva de Moura.....	331
Rosa Malena de Araújo Carvalho	331
PERCEPÇÃO DOS JOVENS NEGROS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM SÃO JOÃO DE MERITI/RJ SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA	341
Cintia Lopes de Melo Rodrigues.....	341
Carlos Soares Barbosa	341
“ASSIM DE PÃO, ASSIM DE QUEIJO”: o processo de representação de turma	352
Cristiane Barroso Dias	352
Mairce da Silva Araújo	352
TORNAR-SE PROFESSORA ENTRE CAOS: um fio de tese.....	360
Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva	360
Anelice Ribetto.....	360
A VIDA RESISTÊNCIAEXISTÊNCIA COMO INSURGÊNCIA: quais corpos importam nos contextos educacionais?.....	369

Dâmaris Xavier L. L. Squitino.....	369
Laryssa da Motta Moreira	369
Lorena Mesquita Borges Santos	369
Maria Tereza G. Tavares,.....	369
ENTRE PESQUISAS: Por um compromisso ético-político em prol da ampliação da densidade democrática em contextos educativos.....	380
Danilo Magalhães Costa	380
Katia Elaini Pereira da Silva.....	380
Wellington Santana Moraes de Sá.....	380
Alexandre Silva Guerreiro	380
DIÁRIOS DE CAMPO FENOMENOLÓGICOS: pela conversão do olhar nas pesquisas sobre as práticas sociopedagógicas em contextos não escolares.....	390
Danthala Maria do Nascimento	390
Arthur Vianna Ferreira	390
A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE INVENÇÃO: artesanaria e formação	401
Danusa Tederiche.....	401
Jane Marchon	401
Mairce da Silva Araújo	401
CONVERSAS QUE FORMAM - NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS PESQUISADORAS: reafirmando a democracia na educação Infantil.....	411
Debora Cristina da Silva Cruz Conceição.....	411
Leane Aparecida da Silva.....	411
Alexandra Garcia Ferreira Lima.....	411
POR ENTRE OS EFEITOS DOS ENCONTROS COM ESTUDANTES CEGOS: a pesquisa como um modo flunar e produzir errâncias	421
Débora de Souza Santos Madeira.....	421
Anelice Ribetto.....	421
FIOS DE MEMÓRIAS DOCENTES: narrativas alfabetizadoras em tempos de pandemia e pós-pandemia.....	431
Débora Santos Molinário Vieira	431
Maria Luísa Furlin Bampi	431
A ATUAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR COMO INTELLECTUAL ORGÂNICO: reflexões a partir da rede municipal de Duque de Caxias (RJ).....	440
Eduardo Gomes Neto	440
Lucília Augusta Lino.....	440

ENFRENTAMENTOS ANTIRRACISTAS NO COTIDIANO ESCOLAR: relatos de uma diretora.....	450
Eliane Antunes Marinho do Prado, ...	450
Luiz Fernando Conde Sangenis.....	450
AMBIENTE EM QUESTÃO: docentes enquanto sujeitos de pesquisa.....	461
Elieanae Genésia Corrêa Pereira	461
Helena Amaral da Fontoura	461
AS RUÍNAS DA IGREJA DE SÃO JOSÉ DO QUEIMADO: um espaço de resistência e memória afro-brasileira no estado do Espírito Santo.....	472
Érica Renata Vilela de Moraes.....	472
Luiz Fernando Conde Sangenis.....	472
ENTRE INTERDIÇÕES E LIBERDADES: escrituras de professoras negras	484
Deise de Azevedo Parreiras Brito	484
Marília Carvalho da Fonseca	484
Mairce Araújo.....	484
DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: práticas pedagógicas inventivas no retorno às aulas presenciais	491
Elisângela Gomes Martins Pinto	491
Sandro Tiago da Silva Figueira.....	491
INVESTIGANDO COMPONENTES TERRITORIAIS QUE POSSIBILITAM E/OU CONSTRANGEM O DIREITO À CRECHE NA CIDADE DE SÃO GONÇALO/RJ	500
Fabiana Nery de Lima Pessanha	500
Maria Tereza Goudard Tavares.....	500
O AVANÇO DA PLATAFORMIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO RJ: solução educacional ou estratégia empresarial?.....	511
Fabiano Andrade	511
Carlos Barbosa Soares	511
DOCÊNCIA E INCLUSÃO: desafios e resistências no ensino da língua inglesa e da educação física escolar.....	522
Fatima Filgueiras Rocha Correia	522
Marta Castilho de Souza.....	522
Rosa Malena de Araújo Carvalho	522
EJA E POLÍTICAS DE CULTURA DIGITAL COM O MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ	530
Fernanda de Almeida Carvalho	530

Adriana de Almeida.....	530
<i>‘PRÁTICASTERORIAS’</i> DOCENTES DE LONGO ALCANCE: o podcast “Cotidianos e Currículos” como artefato que anda e dança e canta e cria	539
Fernanda Cavalcanti de Mello.....	539
Rafaela Rodrigues da Conceição	539
Nilda Alves,.....	539
O CURRÍCULO COMO ESPAÇO POLÍTICO E OS DESAFIOS DA ERER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise dos PPPs da Rede Municipal de Niterói.....	549
Fernanda Lopes Braga	549
Lucília Augusta Lino.....	549
INOVAÇÃO OU CONFORMAÇÃO? O PAPEL DO EMPREENDEDORISMO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	559
Filipe Cavalcanti Madeira	559
Carlos Soares Barbosa.....	559
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “MORADOR DE RUA”, PASTORAL SOCIAL E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR	571
Filipi José da Silva	571
Arthur Vianna Ferreira	571
DEMOCRACIA PARA QUEM? QUESTIONAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O PENSAMENTO SOCIAL DE LÉLIA GONZÁLEZ	582
Flávia Helena Santos da Silva.....	582
Marcia Soares de Alvarenga	582
(TRANS)BORDANDO SENTIDOS: escutar, ver, sentir e viver os itinerários da pesquisa em diálogo.....	593
Flávia Gomes Moura.....	593
Sandro Tiago da Silva Figueira.....	593
APRENDIZADOS ALÉM-MAR: experiências formadoras de uma doutoranda brasileira em Portugal.....	603
Flaviane Coutinho Neves Americano Rego.....	603
Vania Finholdt Angelo Leite	603
Conceição Leal da Costa.....	603
CONEXÕES AO SUL: políticas educacionais forjadas na luta de libertação nacional em Moçambique.....	614
Florentino Maria Lourenço	614
Maria Tereza Goudard Tavares.....	614

O OUTRO NA SALA DE AULA: o início do fim da história única	624
Francy Marroquin.....	624
Alexandra Garcia.....	624
REPRESENTAÇÕES DAS INFÂNCIAS NEGRAS PELOS IMPRESSOS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO DA DÉCADA DE 1920.....	633
Gabriel Silveira de Sant'Anna.....	633
Victoria Guilherme.....	633
Sônia Camara	633
PEDAGOGIA DA IMAGEM E DEVOÇÃO MARIANA: a Imaculada Conceição na Educação Franciscana no Brasil Colonial.....	644
Geiziane Angelica de Souza Costa.....	644
Luiz Fernando Conde Sangenis.....	644
PESQUISAS AFRRREFERENCIADAS NAS INFÂNCIAS: narrativas cotidianas na escola	653
Geni Lima	653
Elizabeth Santos.....	653
Isabele Ramos.....	653
Mairce Araujo.....	653
MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: implicações no chão da escola	664
Gleicimar Gonçalves de Lima.....	664
Marcia Soares de Alvarenga	664
AÇÕES GOLPISTAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	674
Handerson Fábio Fernandes Macedo	674
Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro.....	674
Marcia Soares de Alvarenga	674
(DES)EDUCAR COMO PRÁTICA ESCOLAR E (RE)INVENÇÃO DE SI E DE MUNDOS..	685
Hugo Leonardo Silva de Melo.....	685
Alexandre Silva Guerreiro	685
PROTAGONISMO ESTUDANTIL EM MARICÁ: construção de práticas democráticas na escola pública municipal	696
Ivana Araujo de Campos Oliveira,.....	696
Marcia Soares de Alvarenga, ...	696
UMA BUSCA INCONCLUSA: trajetos, esquinas e trilhas da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas.....	706

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão	706
Graça Regina Franco da Silva Reis.....	706
CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE COM DESTAQUE PARA O LÚDICO E O GÊNERO: investindo em práticas lúdicas educativas em prol da democracia	718
Joana Nély Marques Bispo	718
Denize Sepulveda	718
TRAJETÓRIAS DIARIADAS DE PROFESSORAS DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO MUNICÍPIO DE NITERÓI/RJ EGRESSAS DA FFP/UERJ	728
Joyce da Silva Costa	728
Anelice Astrid Ribetto.....	728
DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um olhar sob o antipacitismo enquanto experiência instituinte	737
Júlia Soares Torres	737
Maria Luísa Furlin Bampi	737
PESQUISAR COM E NA ESCOLA PÚBLICA: a formação inventiva como acontecimento e os novos possíveis como prática de (re)existência.....	747
Jussara Silva Cavalcante	747
Rosimeri de Oliveira Dias	747
EDUCAÇÃO NO E PARA O TRABALHO: análise do desenvolvimento de competências dos jovens aprendizes do ISBET	755
Karla Paixão	755
Carlos Barbosa	755
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: desafios e avanços.....	766
Karoline dos Santos Nascimento.....	766
Dinah Teba da Silva	766
Rosa Malena Carvalho	766
ASSISTÊNCIA, CARIDADE E PROTEÇÃO NA CASA DAS MÃEZINHAS (1927)	776
Katia Regina Guimarães Ribeiro Ferreira	776
Marcele dos Santos Ribeiro Malaquias.....	776
Sônia Camara	776
ENTRE DOBRAS E DECOLAGENS: o brincar livre como espaço de aprendizagem, autoria infantil e narrativas na formação docente.....	786
Larissa de Araujo Aguiar	786
Maria Luísa Furlin Bampi	786

IMAGINANDO AFETOS: ficcionando imagens na produção curricular com os cotidianos	796
Leonardo Albuquerque	796
Alexandra Garcia.....	796
ENTRE SABERES E PRÁTICAS: os desafios da formação de professores para a diversidade	806
Letícia Fernandes Franco.....	806
Maria José Pires Simão.....	806
Márcia Lisboa Costa de Oliveira	806
A FORMAÇÃO DE UM DOCENTE MADURO: relações e práticas na construção da identidade profissional	817
Letícia Miranda Medeiros	817
Helena Amaral da Fontoura	817
O MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA: reforma curricular ou movimento social?	827
Letícia Trotte	827
Débora Righi	827
Vania Leite.....	827
PAREDES COMO TELAS E OFICINAS DE TEATRO: apostas na busca de uma gestão democrática, em unidade municipal de educação básica de Niterói.....	837
Líbia Busquet.....	837
Rosimeri de Oliveira Dias	837
OS EFEITOS DA (IN)CORPORAÇÃO DAS NORMAS: cotidianos de mulheres LBTS	846
Lilliane Maria Machado de Carvalho	846
Rosa Malena de Araújo Carvalho	846
REESCREVENDO A HISTÓRIA: avanços e desafios da lei nº 14.986/24 para a construção de uma educação feminista	855
Livia Martins Barbosa Pereira	855
Denize De Aguiar Xavier Sepulveda.....	855
AS REPRESENTAÇÕES DE VIOLÊNCIAS ÀS FAVELAS COMO LUGAR DE POTENCIALIDADE SOCIOPEDAGÓGICA: estudos em representações sociais e Pedagogia Social para uma educação emancipadora	863
Lucas Salgueiro Lopes, ...	863
Arthur Vianna Ferreira	863
A LAICIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: um livro infantil como ferramenta pedagógica... 874	

Luciana Kuhn Nogueira	874
Denize Sepulveda	874
Amanda André de Mendonça	874
ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO: desafios para a implementação das leis 10639/03 e 11645/08.....	881
Luiza Mandela	881
Mairce da Silva Araujo	881
O SENAC RJ E A GESTÃO PRIVADA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O SETOR DE SERVIÇOS.....	888
Mariah de Vasconcellos	888
Carlos Soares Barbosa.....	888
O FRACASSO ESCOLAR NOS BATALHADORES E NA RALÉ: diferenças sutis de classe	899
Matheus Cabral Ribeiro Corrêa	899
Maria Tereza Goudard Tavares.....	899
ENTRE REDES E SABERES: experiências formativas no curso de extensão “café com currículo”	909
Michele Barreto Nunes	909
Alexandra Garcia.....	909
UM DIÁLOGO SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ.....	919
Mônica de Souza Motta, ...	919
Maria Tereza Goudard Tavares.....	919
A TRAJETÓRIA DOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E SUAS RELAÇÕES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	928
Mônica Paiva Volpato Santos	928
Alex Luiz de Oliveira Vieira	928
Marcia Soares Alvarenga.....	928
ENCCEJA E MERCADO EDUCACIONAL: apontamentos para uma relação entre exame de certificação e iniciativa privada	936
Nadia Batista Corrêa	936
Marcia Soares de Alvarenga	936
A EDUCAÇÃO POPULAR EM DIÁLOGO COM AS INFÂNCIAS: um movimento de “plantar bananeira” que nos aponta outras formas de pensar a educação das infâncias populares	945

Nayara Alves Macedo.....	945
Caroline da Silva Barbosa.....	945
Maria Tereza Goudard Tavares.....	945
A ATUAÇÃO DOCENTE FEMININA: o pessoal e o laboral da professora em tempos de pandemia	954
Niely Natalino de Freitas Leyendecker	954
Fátima Alves Pereira	954
Marcela do Espírito Santo Gonçalves	954
Sônia Camara Rangel	954
FORMAÇÃO CONTINUADA NO PERÍODO PANDÊMICO: um estudo sobre a formação das professoras de Educação Infantil da rede de Niterói	965
Nilda da Silva Nogueira	965
Lucília Augusta Lino.....	965
FRANCISCANISMO E IDENTIDADE NACIONAL: / mediações filosóficas e educativas na formação cultural do Brasil	975
Osvaldo Maffei Junior.....	975
Luiz Fernando Conde Sangenis.....	975
A EJA NA CONAE/2024: perspectivas de educação integral à luz de Antonio Gramsci e Paulo Freire	985
Patrícia Fernandes de Matos	985
Marcia Soares de Alvarenga	985
PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS INSCRITAS EM LISTA DE ESPERA DE PRÉ-MATRÍCULA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI/RJ	995
Patricia Gonçalves Bastos.....	995
Maria Tereza Goudard Tavares.....	995
A CARTOGRAFIA DE UMA PESQUISA VIVIDA NOS ENCONTROS: entre mães, professoras, famílias, escola e universidade.....	1005
Patrícia da Silva Rocha.....	1005
Anelice Ribetto.....	1005
A DIALÉTICA DO INVISÍVEL: Estado e Capitalismo na produção das desigualdades na formação de professores (2015-2025).....	1015
Paulo Felipe Conceição Passos	1015
Adriana de Almeida.....	1015

PARA ALÉM DA APARÊNCIA: a educação como campo de disputa política na sociedade capitalista	1029
Pedro Moreira Fiuza	1029
Adriana de Almeida.....	1029
EXPERIÊNCIAS ENTRE (PENSAR?) INCLUSÃO E (SER?) PROFESSOR DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: o que estamos fazendo com aquilo que vem sendo feito de nós?	1039
Piedro Victor Garcia da Silva.....	1039
Rafaela Corrêa Silva	1039
Sthéfani Marinho de Carvalho	1039
Rosimeri de Oliveira Dias	1039
MATEMÁTICA COMO PRÁTICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativa de uma professora	1049
Priscila de Souza Nascimento.....	1049
Vania Finholdt Angelo Leite.....	1049
PEDAGOGIA SOCIAL: um diálogo entre Filosofia e Educação na perspectiva da Educação à Distância (EAD) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	1059
Quéterti Figueiredo Paiva.....	1059
Thiago Giliberti Bersot Gonçalves.....	1059
Arthur Vianna Ferreira	1059
AS INTERFACES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE LARGA ESCALA E O IDEB DE SÃO GONÇALO-RJ	1067
Raphael Ribeiro Novaes	1067
Adriana de Almeida, orientadora	1067
TECENDO CONCEITOS: pesquisa-formação e experiência formadora em Educação	1078
Raquel de M. Fintelman Rodrigues	1078
Vânia F. A. Leite.....	1078
DE TRAMAS, GESTOS E POLÍTICAS: a experiência de uma pedagoga entre práticas na diferença	1088
Raquel Rosa Reis Monteiro, ...	1088
Anelice Ribetto.....	1088
SISTEMA SOMBRA DE ENSINO: o trabalho sociopedagógico das explicadoras ribeirinhas que atuam em comunidades tradicionais brasileiras	1100
Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira	1100
Arthur Vianna Ferreira	1100

O QUE INDICAM AS PESQUISAS SOBRE A INSERÇÃO DE PROFESSORAS INICIANTE?	1111
Rejane da Fonseca Velasco Braga	1111
Vânia Finholdt Angelo Leite	1111
O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORXS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E AS QUESTÕES DOS GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES	1121
Renan Corrêa	1121
Denize Sepulveda	1121
O DIREITO A NÃO TER DIREITOS: a Educação Infantil em São Gonçalo e sua expansão via políticas de conveniamento	1131
Renata Mylena Almeida Provenzano	1131
Débora Baptista Mendonça Braga	1131
Maria Tereza Goudard Tavares	1131
AS 'CINECONVERSAS' COM CRIANÇAS: os usos dos filmes como possibilidade de criação curricular nas escolas	1142
Renata Rocha	1142
Tamires Araújo	1142
Érica Gentil	1142
Nilda Alves	1142
NOS COTIDIANOS DAS INFÂNCIAS: cineconversas, ficção e os currículos 'praticadospendados'	1152
Roberta Guimarães Teixeira	1152
Júlia da Silva Lima	1152
Nilda Alves	1152
UM ESTUDO SOBRE O REGIME MILITAR E O ENSINO SUPLETIVO PELAS PÁGINAS DA IMPRENSA APOIADORA NA DÉCADA DE 1970: publicidade, propaganda e divulgação	1160
Rosa Maria Garcia Monaco	1160
Marcela Cockell	1160
Sônia Camara	1160
SABERES, SABORES E SENTIDOS: a nutrição estética e as narrativas (auto)biográficas como movimentos instituintes de pesquisaformação docente	1171
Sandra Espíndola Carneiro	1171
Maria Luisa Furlin Bampi	1171

O QUE ESTAMOS FAZENDO COM AQUILO QUE VEM SENDO FEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM NITERÓI (RJ)?	1185
Sara Busquet Magalhães	1185
Anelice Ribetto	1185
ENCRUZILHADAS INTERSECCIONAIS: slam entre estudantes negras surdas	1192
Sheila Martins dos Santos	1192
Mairce Araújo	1192
ENTRE A PROTEÇÃO E O CONTROLE: a escola diante da vulnerabilidade digital	1206
Simone de Miranda Oliveira França	1206
Vania Finholdt Angelo Leite	1206
PESQUISAS COM CRIANÇAS: cotidiano da educação infantil pública no sul-global	1217
Tamara de Oliveira Silva	1217
Márcia Mary Nunes	1217
Maria Tereza Goudard Tavares	1217
DOS CORPOS INVISIBILIZADOS ÀS POLÍTICAS INCLUSIVAS: formação de professores na EJA com estudantes com deficiência	1225
Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu	1225
Adriana de Almeida	1225
UM ESTUDO SOBRE O PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA EM SÃO GONÇALO/ RJ	1237
Thais Coutinho de Barros Coelho	1237
Maria Tereza Goudard Tavares	1237
NARRATIVAS DE PESQUISAFORMAÇÃO: uma epistemologia democrática, horizontal, decolonial e sensível	1247
Thais Motta	1247
Eliete Marcelino Dias Andrade	1247
Aline Amaral	1247
Inês Ferreira de Souza Bragança	1247
SABERES CIRCULADOS POR AVÓS NEGRAS ÀS MENINAS NEGRAS: vozes, memória e vínculos ancestrais	1258
Thaís Pio Marques	1258
Mairce da Silva Araújo	1258
RESISTÊNCIAS E CRIAÇÕES ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: nos/dos/com os cotidianos das ações docentes	1268
Thamy Lobo	1268

Aline de Melo Caetano Bizzo.....	1268
Giselly Nicolau dos Santos.....	1268
Nilda Guimarães Alves	1268
A ESCOLA QUE ACONTECE NO HOSPITAL: uma escola outra, pela voz da criança	1278
Vívian Padial Leão	1278
Anelice Ribetto.....	1278
REESCREVENDO A HISTÓRIA: da produção do fracasso escolar à afirmação da juventude negra.....	1288
Yamim Lobo Ivanir dos Santos.....	1288
Wagner Eduardo Conceição Souza.....	1288
Alexandre Guerreiro	1288

MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: da Carta de Goiânia à trajetória de construção da ANFOPE

Adriana Cabral Pereira de Araujo, adriacabral2013@gmail.com

Lucília Augusta Lino, prof.lucilia.uerj@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

GRUPEFOR/UERJ/CNPq - Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em
Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à educação

Introdução

No âmbito da Educação, o país continua convivendo com problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, à gratuidade escolar, às condições de trabalho do magistério e à escassez e má distribuição das verbas públicas. (Carta de Goiânia, 1986)

A epígrafe acima reflete a pauta da luta em defesa da escola pública e do direito à educação, que se circunscrevem na agenda das entidades e movimentos sociais do campo educacional, nas últimas quatro décadas. A Carta de Goiânia (1986), escrita na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada entre 02 a 05 de setembro de 1986, com o tema 'Educação e Constituinte', que registrou a participação de cinco mil educadores, com o objetivo de propor princípios para a construção da Constituição Federal, em processo de discussão. Brzezinski, (2013, p. 225) aponta que a Carta de Goiânia “pôde ser escrita e reconhecida, como documento porta voz dos educadores brasileiros, no parlamento, durante a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988)” , constituindo-se num documento de grande importância na tessitura das políticas educacionais do país, no bojo do processo de redemocratização da sociedade brasileira.

A Carta de Goiânia foi redigida num contexto de lutas e fortalecimento coletivo dos profissionais da educação, consolidado pelo movimento de educadores e atravessado pelo processo de reabertura política e luta pela democracia no Brasil. Brzezinski, (2011, p. 33) aponta que “No campo político, instigado pela “abertura

democrática” dos anos de 1980, o movimento de educadores manteve-se nas trincheiras da resistência, porém movido pela consciência coletiva”, mobilizado na luta por um modelo de educação e de escola pública com uma concepção crítica e emancipadora, posicionando-se contra o regime ditatorial militar (1964-1985).

Este trabalho é fruto das discussões coletivas travadas no GRUPEFOR/UERJ/CNPq e das reflexões realizadas no processo de elaboração de pesquisa para a elaboração de Tese de doutorado no PPGEDU/FFP/UERJ, sobre os currículos dos cursos de Pedagogia da UERJ, no contexto das reformulações curriculares propostas a partir de 2015. Nesse contexto, destacamos o movimento de resistência propositiva das entidades nacionais do campo educacional, mais especificamente da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

A Carta de Goiânia como intervenção propositiva

Nos anos 1980, o país atravessava uma profunda crise econômica e social que acarretava na urgência de formulação e implementação de políticas públicas sociais e educacionais. A Carta de Goiânia (1986, p.1) apontava que “cerca de 60% dos brasileiros encontram-se em estado de extrema pobreza material, em contraste com uma minoria de grupos privilegiados que detém o usufruto privado da riqueza que é social”, expondo um contexto marcado pela incapacidade governamental de promover justiça e direitos sociais, diante das imensas contradições e desigualdades na distribuição de renda. No campo educacional, denunciava as condições precárias de trabalho dos professores, a baixa remuneração, altos índices de repetência e evasão escolar, reivindicando a elevação da formação e a valorização dos profissionais da educação.

A Carta de Goiânia, aprovada como o documento final da IV CBE, apresentou 21 princípios que expressavam a concepção de Estado, sociedade e educação e propunham mudanças nas políticas públicas, elaborados em processo de diálogo e

construção coletiva, aprovados pelos professores, pesquisadores e estudantes presentes na conferência, visando influenciar a Assembleia Nacional Constituinte.

Aqueles princípios inscritos na Constituição acabaram por influenciar, por sua vez, o reordenamento da educação brasileira na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O projeto de reorganização do campo da educação em decorrência da IV CBE, por sua vez, desembocará na iniciativa de criação do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, tanto na Constituinte quanto nos debates que levaram à LDB, sendo precursor dos movimentos e fóruns contemporâneos. (Pino, et al, 2018, p. 814)

Passadas quatro décadas, observamos que muitos dos desafios e reivindicações defendidas nesse documento continuam reverberando no cenário atual. A defesa de uma educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade para todos, com recursos e financiamento sob a responsabilidade do Estado, encontrava-se no cerne da luta pela educação como direito inalienável assegurado a todo cidadão brasileiro, inscrita na legislação. Destacamos, ainda, a defesa da gratuidade na educação escolar, a valorização dos profissionais da educação, mediante a proposta de uma carreira nacional docente, a autonomia das universidades, a gestão democrática com a garantia da participação democrática da comunidade escolar na elaboração dos projetos pedagógicos e da sociedade na formulação das políticas públicas. Dessa forma, a Carta de Goiânia influenciou de forma decisiva o campo político educacional, apontando princípios para a Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, Lino e Arruda (2023, p. 92) destacam que a conquista do direito à Educação na Constituição, lançou “as bases para a universalização do ensino obrigatório, reconhecendo-o como direito público subjetivo dos indivíduos e reafirmando os mínimos constitucionais para a manutenção e o desenvolvimento da Educação”. Após a aprovação da Carta Magna, ao longo dos anos 1990 e da primeira metade da década de 2000, a participação e o engajamento dos movimentos sociais e das entidades educacionais junto ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), foi marcante na elaboração de propostas inclusivas e democratizantes para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e para o Plano Nacional de Educação

(2000-2010). Entretanto, no contexto do avanço do ideário neoliberal e da reforma do Estado, no período 1990-2002, as leis 9394/1996 e 10.172/2001, que aprovam, respectivamente, a LDB e o PNE 2001-2011, não contemplam as propostas elaboradas pelo FNDEP, derrotadas no Congresso Nacional.

Com a mudança dos rumos políticos a partir da eleição de Lula, em 2002, percebem-se “avanços na ampliação do espaço de atuação dos movimentos sociais, na valorização da diversidade e na inclusão de amplas parcelas da população antes excluídas dos mais básicos direitos sociais” (Lino, 2019, p. 20). Destaque-se que “o avanço na educação pública da participação abrindo espaço para a gestão democrática”, não materializou “a construção de um outro projeto de nação” que “ficou apenas no campo das possibilidades”, tendo em vista “os limites impostos ao Executivo pelo Legislativo – assim como as alianças espúrias engendradas para construir uma instável base aliada”, que evidenciavam que a conquista da hegemonia política vai além dos pleitos eleitorais (Lino, 2019, p.20,21). Entretanto cabe mencionar, entre as conquistas, “a expansão e interiorização das Universidades federais [...] que ampliou campi, vagas e recursos – e da rede federal de educação profissional ...”, além dos avanços na “participação coletiva organizada e propositiva, empreendida pelas conferências nacionais de educação, as discussões coletivas e as proposições dos municípios, que ocorreram no âmbito da CONEB (2009), I CONAE (2010) e II CONAE (2014)”, assim como a construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lino, 2019, p. 22). Cabe ainda destacar a ampliação do financiamento e do direito à educação, com as Emendas Constitucionais nº 53/2006, e nº 59/2009, fruto de pressão e mobilização decisivas dos movimentos e entidades do campo educacional, pois a luta dos movimentos sociais segue “resistindo e assegurando conquistas, ainda que em contextos adversos” (Pino *et al.*, 2018, p. 815).

A Anfope e a luta pela formação de professores

Dentre os movimentos sociais que vem atuando desde os anos 1980, como sujeito coletivo (Gramsci, 2001) na organização e articulação do interesse coletivo, destacamos a Anfope, que vem historicamente evidenciando o compromisso e engajamento na defesa da democracia, da educação e da escola pública.

A Anfope, em seus mais de 40 anos de existência, vem demarcando sua atuação na luta por uma política de formação e valorização dos profissionais do magistério. Desde sua origem, esteve sempre presente no debate nacional da política educacional e envolvida mais diretamente com as questões relacionadas às propostas para a formação de professores (Anfope, 2023, p.19)

Nesse sentido, a atuação da Anfope, na “perspectiva de uma compreensão sócio-histórica de educação”,

permite-nos compreender de maneira crítica a dimensão teórico-pedagógica de sua proposta, assim como o seu papel de resistência contra as políticas educacionais conservadoras e impositivas em relação à formação de professores, que ainda insistem em impor na legislação uma maneira aligeirada e fragmentária de formação dos educadores (Anfope, 2002, p 15).

A ANFOPE tem origem no movimento dos educadores, organizado na luta em defesa da educação pública e na resistência ao regime militar, no final da década de 70. A luta pela valorização do magistério estava na organização do Comitê Pró-Formação do Educador, que visava articular as discussões sobre a Reformulação dos Cursos de Pedagogia, envolvendo, também, as demais licenciaturas.

Em 1983, no I Encontro Nacional do Comitê Pró-Formação do Educador, realizado em Belo Horizonte, o Comitê foi transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), em evento que marca a consolidação do movimento dos educadores e a origem da ANFOPE. “Consciente de que a educação é parte integrante do sistema político-econômico-social”, os participantes deste I Encontro Nacional consideravam seu dever denunciar

“a gravidade da situação econômica que atinge a população brasileira e a incompetência do Estado para enfrentar e resolver os problemas básicos da sobrevivência da maioria da população (Conarcfe, 1983, p. 01). A Conarcfe construiu o conceito da *base comum nacional*, “como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimentos fundamental”, discutida e aperfeiçoada em cada um dos cinco encontros nacionais realizados entre 1983 e 1990, visando a superação de uma abordagem reducionista de base formativa, que “não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas” (Conarcfe, 1983, p. 4).

No V Encontro Nacional, realizado em 1990, deliberou-se, em Assembleia, que a Comissão Nacional fosse transformada em entidade científica: a Anfope, que há mais de 40 anos vem atuando no campo educacional, junto às demais entidades e movimentos sociais, defendendo que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (Conarcfe, 1983, p. 04). Essa premissa constituiu e consolidou uma das bandeiras de luta da entidade, na defesa da democracia e do direito à educação, na intervenção propositiva para a elaboração de políticas educacionais e legislações, discutidas e aprovadas desde então, em especial das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Pedagogia, em 2006, e da Resolução CNE/CP nº. 2/2015, que definiu as DCNs para os cursos de formação inicial (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e formação continuada de professores da Educação Básica, em nível superior.

O texto da Resolução CNE/CP 02/2015, dentre vários aspectos importantes para o direcionamento da formação de professores para a educação básica, traz na exposição de motivos os princípios da *Base Comum Nacional* defendido na bandeira histórica de lutas da Anfope: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;” (Brasil, 2015, p.2). Essa diretriz apresenta uma concepção de formação ampliada em consonância com a *Base Comum Nacional* que vem

sendo discutida coletivamente desde o Movimento de Educadores. O documento concebe “à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos [...]” (Brasil, 2015, p.2). Essa Resolução, na visão de Dourado e Tuttman (2019, p. 202) estava “pautada no respeito à diversidade e autonomia das instituições superiores, define que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem e materializem projeto institucional de formação com identidade própria”.

No ano de 2016, uma articulação parlamentar-jurídico-midiática-empresarial executa o impeachment da presidente Dilma Rousseff, iniciando um período de 6 anos de grande retrocesso nas conquistas sociais, supressão de direitos trabalhistas, aumento das desigualdades e dos processos de exclusão (Araujo; Leite, 2020). Nesse contexto, de mudanças drásticas no cenário político, consoante o ideário do neoliberalismo, empreende-se o desmonte acelerado das políticas educacionais.

No campo das políticas públicas de educação, os diferentes atos legais do Governo Temer sinalizam organicidade, planejamento e dupla sintonia com os interesses do capital, já que buscavam atender, a um só tempo, aos interesses do empresariado da educação e aos interesses do capital na formação de uma força de trabalho adequada à lógica do capitalismo flexível. (Lino; Arruda; Araujo, 2025, p.5)

Nas gestões de Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), o país viveu um cenário político de instabilidade institucional, ataques à democracia e avanço da extrema direita. A legislação educacional, aprovada de forma acelerada, aponta para a imposição de processos regressivos materializados em uma série de contrarreformas, alinhadas aos interesses do capital, que apontam para a redução da função social do Estado, interferindo diretamente nas políticas sociais, especialmente as educacionais. São políticas que materializam o desmonte da escola pública, com o desfinanciamento da educação, a precarização do trabalho docente, o engessamento curricular através da imposição da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, a descaracterização da formação de professores e o desrespeito à autonomia das universidades, entre outros ataques à educação, à ciência e a cultura. O processo de descaracterização dos cursos

de formação de professores se materializa com a revogação da Resolução 02/2015, sem diálogo com as instituições formadoras e as entidades do campo educacional, e aprovação de novas DCNs para a formação de professores: a Resolução CNE/CP 02/2019, que institui a BNC da formação inicial e a Resolução CNE/CP 01/2020, que define a BNC da Formação Continuada, que impõem a adequação dos cursos de licenciatura à BNCC.

Nesse contexto, intensificam-se processos de negação/supressão de direitos fundamentais, duramente conquistados nas lutas travadas pelos movimentos sociais (Araujo; Leite, 2020), assim como se consolida o avanço do ultra-neoliberalismo articulado ao neoconservadorismo, impondo uma pauta de costumes de viés fundamentalista, a par de forte inculcação ideológica e institucionalização de processos de corrosão da imagem de escolas e universidades públicas e seus profissionais.

A Anfope e as entidades do campo educacional, articuladas no Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) empreenderam ações de resistência, ao desmonte da legislação educacional, reivindicam, a partir da eleição de 2022, a retomada das políticas públicas inclusivas e democratizantes. Nesse processo, a discussão e elaboração do novo PNE 2024-2034, na CONAE 2024, representa a retomada das propostas dos movimentos sociais em defesa do direito à educação, da universalização e democratização do acesso à escola básica e ao ensino superior, da formação e valorização dos profissionais da educação

Considerações finais

A educação é um pilar fundamental no desenvolvimento de uma sociedade livre e democrática e campo de disputas de projetos e concepções antagônicos de sociedade. A Carta de Goiânia sistematizou a esperança de um país justo e democrático, com a garantia de direitos fundamentais, materializados na Constituição de 1988. Entretanto, percebemos que os desafios elencados na Carta de Goiânia

continuam atuais, passados 40 anos de sua formulação, apontando para a necessidade de retomar a construção de um projeto de educação e sociedade que supere históricos processos de exclusão que perpetuam as desigualdades sociais. Hoje, a política educacional continua refém dos interesses do empresariado que disputa a hegemonia no MEC, impondo uma formação, ancorada em competências e habilidades, voltada para preparação do trabalhador para um mercado flexível, visando a manutenção dos privilégios das elites em detrimento dos direitos sociais da maioria da população que vive do trabalho,

A Anfope, assim como os demais movimentos sociais, com suas ações de resistência propositiva, aponta para a necessidade de mobilização e intervenção social nas políticas públicas, para a construção de um projeto contra-hegemônico de educação e formação em perspectiva emancipatória e libertadora.

Referências

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Educadores. **Documento Final do XXI Encontro Nacional. Por uma política nacional de formação e valorização dos Profissionais da educação**. Rio de Janeiro: Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf> Acesso em: 10 ago. 2025.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Educadores. **Documento Final do XI Encontro Nacional. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo**. Florianópolis, ANFOPE, 2002. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf> Acesso em: 10 ago. 2025.

ARAUJO, Adriana Cabral Pereira de; LEITE, Vania Finholdt Angelo. Conquistas e retrocessos do direito à educação: nas legislações e propostas de formação de professores. **Dialogia**, n.35, p. 107–121, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16914>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2 de 1º jul.2015*. Brasília: MEC, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Princípios da Carta de Goiânia/IVCBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais. **Revista**

Brasileira de Política e Administração da Educação - RBP AE, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43521>. Acesso em: 07 ago. 2025.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Carta de Goiânia, IV CBE. 1986. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 459-463, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/931/832> Acesso em: 7 ago. 2024.

CONARCFE. COMITÊ PRÓ-REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **Documento do I encontro nacional**. Belo Horizonte, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2. 2001.

LINO, Lucilia Augusta; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; ARAUJO, Adriana Cabral Pereira de. Políticas de formação de professores no Brasil: resistências e embates 2019-2023. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBP AE**, v. 41, n. 1, 2025. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/140476>. Acesso em: 14 ago. 2025.

LINO, L. A.; ARRUDA, M. C. C. Processos de (de)formação de professores: (des)caracterização, (des)profissionalização, (des)humanização. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p.90-100, Set.-Dez., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC269803> Acesso em: 14 ago. 2025.

LINO, L. A. Tempos de crise: cenário atual da educação no Brasil. In: LINO, L.A.; NAJJAR, J. (Orgs.) **Planos de educação, democracia e formação: desafios em tempos de crise**. Curitiba: Appris, 2019. P.17-37.

PINO, I. R. et al. Educação e Constituinte: Carta de Goiânia revisitada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 811-816, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302018000400811&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 de julho de 2025.

ENTRE ESCRITAS E VIVÊNCIAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: portfólios na formação inicial no curso de Pedagogia

Adriana de F. Salomão do Nascimento, adrianasalomãouerj@gmail.com
Helena Amaral da Fontoura, helenafontoura@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
GRUPESQ Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas

Portfólio como dispositivo de memória na Formação de Professores

O presente texto apresenta o relato de experiência das turmas de pedagogia do quarto período da Universidade de Vassouras campus Maricá/RJ. Este trabalho tem como objetivo relatar a construção de portfólios como prática formativa no curso de Pedagogia, evidenciando sua relevância no desenvolvimento da identidade profissional e na reflexão crítica dos estudantes e sua entrada no curso através de um programa Passaporte Universitário.

O Programa Passaporte Universitário foi criado como forma de investimento na qualificação e formação acadêmico-profissional, através da concessão de bolsas de estudos para expandir e interiorizar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação promover a geração de pesquisa e inovação voltadas às demandas locais e regionais. O Programa visa fomentar o desenvolvimento socio educacional do município, combatendo as desigualdades sociais, contribuindo para a formação dos sujeitos, em todos os aspectos e na geração de emprego e renda. (PASSAPORTE UNIVERSITÁRIO, s.d)

O trecho destacado do site do Programa Passaporte Universitário evidencia o compromisso da iniciativa em promover a formação acadêmica e profissional como estratégia de desenvolvimento local para os munícipes de Maricá. A concessão de bolsas de graduação amplia o acesso ao ensino superior e reduz as desigualdades sociais, possibilitando que estudantes que não tenham condições de prosseguir seus estudos ingressem na universidade, adquirindo saberes, através de um trabalho reflexivo que esteja ancorado na identidade profissional. Nesse sentido, o Programa se

configura como importante instrumento de Justiça Social, ao democratizar oportunidades e contribuir para equidade do município, desta forma as narrativas dos estudantes de pedagogia neste contexto educacional faz seu percurso nas suas histórias e memórias registradas no portfólio de formação.

Entendendo as três tramas que a compõem: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada, compreendendo que ninguém sozinho consegue evoluir nas suas relações, precisando assim de uma rede fortalecida para uma renovação profissional docente. Esses portfólios foram produzidos na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica da Educação Infantil, registraram suas trajetórias, suas descobertas e desafios, compondo um material que revela o crescimento individual e coletivo ao longo do curso. De acordo com Josso (2010), o relato fundamenta-se na ideia de pesquisa-formação, que tem como foco a vivência do sujeito, baseada na autorreflexão e nas narrativas da prática docente, trazendo à tona vozes que ampliam o significado da experiência vivida.

No terreno da formação de professores, há implicações que para Nóvoa destacam a importância de considerar o conhecimento de reflexividade crítica, assumindo que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 2022, p.116). A esse respeito, o autor afirma que no que tange aos processos relacionados à formação de professores, que envolvem muito mais que teoria, estes precisam ir além dos seus conceitos e experiências enraizadas, necessitando assumir uma tomada de consciência, analisando e fundamentando as ações, investigando, refletindo criticamente e trazendo posicionamento a partir do objeto de pesquisa.

A problemática da pesquisa aborda estudos voltados às narrativas de professores como proposta epistemológica de investigação (Bragança, 2009), enfatizando as narrativas que as aproximem de suas memórias de vida e formação, a partir da escrita de portfólios que emergem suas escolhas profissionais, além disso, a partir dessas escritas poderei encontrar pistas que apontem questões relacionadas com

a formação de professores, a produção dos seus dizeres e fazeres, relacionados ao que almejamos de uma educação para a superação das desigualdades.

Desenvolvi uma pesquisa que aborde o “Portfólio como dispositivo de memória na formação de professores”. Acreditando na formação humana e na possibilidade de um mundo mais justo começando pelos fazeres através da prática educativa, revertendo quadros negativos de uma sociedade repleta de desigualdades econômicas sociais, em um pensamento crítico da sua condição de classe oprimida, mantida ideologicamente e estruturalmente numa situação injusta, o educador oportuniza a ação transformadora em uma verdadeira aprendizagem nos processos formativos garantido igualdade de oportunidades.

Trago o gênero Portfólio como uma aposta teórico-metodológica, considerando a possibilidade de diálogo e o modo de trazer para o campo da pesquisa as diversas dimensões das trajetórias de vida e formação dos estudantes de Pedagogia. Considero que tudo isso contribui com as produções de pesquisas já existentes, pois pode indicar caminhos ainda desconhecidos nos processos formativos, apresentando memórias e experiências que destaquem as potencialidades emancipatórias das narrativas como modo de produzir pesquisa. Destaco ainda que a escrita do portfólio é uma forma de me aproximar dos estudantes de Pedagogia, ler o que os universitários nos dizem sobre suas vivências formativas, suas aprendizagens durante os percursos formativos.

Sá-Chaves et al. (1994) evidenciam as múltiplas dimensões do Portfólio como instrumento pedagógico, deste modo, os portfólios reflexivos são instrumentos de diálogo entre formador e formandos/as, que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na ação e partilhados por forma que seja parte do processo em desenvolvimento, destacando seu papel na promoção do diálogo, no estímulo à autonomia discente na contribuição de processos reflexivos. Além disso, o Portfólio demonstrou-se relevante para intensificar as reflexões sobre os textos abordados e contribuir significativamente para a organização e qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Acompanhando essa construção e dialogando com a abordagem da pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica, como nos provoca Larrosa (2022), os portfólios deixam de ser apenas registros e se tornam espaço de narrar, formar e pesquisar, que nos toca, afeta, nos atravessa como uma marca que deixa no sujeito a produção de sentidos, a proposta é ir além do uso tradicional dos portfólios, permitindo que eles transbordem em sentidos, ao se entrelaçarem com os movimentos de pesquisa e formação. Trata-se de uma “pesquisaformação outra”, como nos inspira Bragança (2018, p.76), quando traz os diários de formação que, sem abrir mão do rigor e da consistência, se permite (re)inventar modos sensíveis e singulares de viver, narrar, pesquisar e formar.

O presente trabalho encontra-se na importância dos processos formativos, nos quais incluímos a produção de memórias de estudantes de Pedagogia que podem revelar como se dão esses caminhos formativos e de que forma estes são permeados/atravessados pela prática docente dos professores e professoras que promovem os direitos humanos e a justiça social. É importante destacar a necessidade de propor uma pesquisa que aborde estes processos formativos de estudantes que na atualidade encontram-se já na universidade.

O desejo é pensar desde a formação inicial, nos primeiros anos de escolarização, até a Universidade (Bragança; Faria; Pezzato, 2023), trazendo a formação do pedagogo, sua inserção e permanência na universidade. Desta forma, a pesquisa proposta visa evidenciar a construção de identidade profissional, favorecendo assim, reflexões e ressignificações de suas práticas. Ainda se justifica pelo fato de colaborar de maneira singular com a formação de futuros professores da educação básica.

Fontoura (2011) afirma que tornar-se professor é um processo longo. Portanto, os estudantes de graduação que chegam na formação em nível superior não são como que tábulas rasas ou vasos vazios, são pessoas que observaram e viveram diversas práticas de professores/as que passaram no decorrer dos seus processos formativos estudantis e que formam também a visão que têm da profissão docente, do que querem ou não para sua docência. Ressalta ainda que por vezes, as crenças e os modelos são

tão arraigados que dificulta a mudança. Nesse sentido, cabe aos formadores pensarem de que maneira podem exercer uma formação implicada.

Ensinar é um processo ativo e dialógico que educando e educadores participam criando possibilidades de construção do conhecimento. Dessa forma, a universidade em uma perceptiva de formação de professores para a justiça social precisa investir na construção de uma identidade própria, acessível à maioria, que incentive o estudante a transformar pensamentos e a refletir criticamente sobre a realidade. O papel da universidade no processo formativo do estudante de Pedagogia é colaborar com seu desempenho profissional em uma ação democrática de construção, socialização do conhecimento, sob um olhar crítico e consciente em uma educação que não pode ser silenciada pelas injustiças sociais e precisa ter um compromisso político- pedagógico redimensionando o seu papel no mundo de hoje.

Assim como a justiça social aponta para igualdade de direitos, para uma formação de consciência crítica, necessita-se de uma educação que valorize a reflexão, que forme um ser crítico, questionador e transformador da sua realidade. O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), estabelece o direito à educação de qualidade ao longo da vida, além de abranger o direito à informação, à cultura e à ciência, bem como o direito ao acesso e à contribuição de conhecimentos comuns, os acervos de conhecimento coletivo da humanidade que foram acumulados ao longo de gerações e que estão em contínua transformação.

Ao propor uma abordagem de Justiça Social, Fontoura (2017 p.124) a partir de Silva e Tavares (2010), nos sinaliza que “uma escola que promova educação para os direitos humanos e para a justiça social deve procurar garantir igualdade de oportunidades e espaços de participação a todos os membros da comunidade escolar”. A formação de professores então precisa ser compreendida pela luta de melhores condições de trabalho em defesa aos direitos como momento de prática docente e prática ética.

Convidamos Zeichner (2008) para participar das nossas cartas atribuindo a importância da Formação de Professores para Justiça Social (FPJS) com a necessidade

de um ensino diferenciado dentro e fora dos muros da escola, diminuindo as desigualdades que existem entre as diferentes classes sociais, atingindo o coletivo em todos os setores além da educação. Para isso, é fundamental que os programas de formação incentivem a reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas, incentivando os docentes a empregarem metodologias que potencializem todos os alunos, especialmente aqueles historicamente marginalizados.

Zeichner (2008) defende a formação de professores para Justiça Social, comprometida com a formação crítica, democrática, igualitária e consciente nos sistemas de ensino, transformando as desigualdades sociais e as injustiças que perduram na sociedade. Esse processo formativo deve preparar os docentes a reconhecer e desafiar as desigualdades sistêmicas dentro e fora da sala de aula, equipando-os com as ferramentas necessárias para criar ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade e promovam a equidade.

A Formação de Professores para a Justiça Social (Zeichner, 2008) enfatiza a necessidade e preparação de todos os professores para o ensino de todos os estudantes, ensinar visto como uma ação dialógica para a promoção de oportunidades de vida; nossa responsabilidade com a escola pública envolve a formação dos estudantes de graduação para justiça social, ensinando, explicando com clareza as particularidades, os fazeres acerca do ensino culturalmente responsivo. A FPJS cria possibilidade de uma construção social para reconstrução de uma sociedade com maior igualdade de oportunidades de uma prática libertadora, formando os estudantes em um processo de humanização (Zeichner, 2008).

A formação do educador democrático tem algumas funções de caminhada para sua completude como ser humano e profissional, abrindo espaço para que o estudante também o faça, de modo que transformando individualmente, possa também realizar coletivamente. Nessa perspectiva, segundo Freire (2001, p. 245):

É preciso que haja luta, que haja protesto, que haja exigência e que os responsáveis, de maneira direta ou indiretamente, pela tarefa de formar entendam que formação é permanente. Não existe formação

momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca.

A formação para justiça social é essencial para promover uma educação equitativa e inclusiva, portanto, é uma necessidade pedagógica e uma opção política para enfrentar as desigualdades sociais, uma vez que apoia a inclusão, a equidade e o bem-estar individual e coletivo, proporcionando uma visão profunda da realidade, a partir do diálogo e na luta por uma sociedade mais justa que respeite as diferenças.

O espaço de formação dos professores é rico de aprendizagem e de fortalecimento da profissão docente. Não adianta ter um formador professor mais experiente, se não houver trocas colaborativas de situações cotidianas, potencializando a produção de saberes entre a universidade e a escola em uma construção partilhada de construção de conhecimentos pedagógicos.

Figura 1



Fonte: Turma 4º P B Universidade de Vassouras Maricá.

As idealizações dos portfólios revelaram a trajetória acadêmica dos estudantes, suas descobertas, desafios e aprendizados, possibilitando o fortalecimento da identidade dos futuros professores. O material produzido refletiu crescimento individual e coletivo, além de promover maior consciência sobre o processo formativo.

O dispositivo usado para as escritas universitárias, conversamos com Freire (1996), falando de autonomia docente, em um alinhamento de posição, nos alerta que na formação permanente é o momento fundamental o da reflexão crítica sobre suas

vivências práticas do cotidiano, estudamos os teóricos necessários para a reflexão crítica em uma concretude que quase se confunda com a prática, quanto mais nos tornamos capazes de perceber nossos entorno nos renovamos em um estado de curiosidade epistemológica de mudança.

Por tudo exposto, acredita-se que há uma intrínseca ligação entre educação e justiça social e que esse vínculo tem consequências importantes na política educacional; dessa forma, não se pode pretender responder aos desafios de acesso e permanência dos estudantes de graduação em Pedagogia sem levar em consideração a questão social mais ampla.

Reafirmamos com Freire (1996) que é preciso que desde os começos do processo da prática docente vá ficando cada vez mais claro que quem forma se forma e (re)forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. O autor ainda destaca que 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.

A formação dos professores é um espaço rico de aprendizagem e de fortalecimento da profissão docente. Não adianta ter um formador professor mais experiente, se não houver trocas colaborativas de situações cotidianas, potencializando a produção de saberes entre a universidade e a escola em uma construção partilhada de construção de conhecimentos pedagógicos.

Deste modo, a pesquisa se aproximará criticamente, buscando caminhos que envolvem ação-reflexão na práxis, que irão contribuir com as minhas costuras, feitas de retalhos, são linhas de diálogos entre docentes e discentes que se reconhecem incompletos, dispostas a melhorar sempre, a impulsionar os processos educativos, irei vestir de palavras meus pensamentos juntos com os autores, concebendo no lugar das narrativas os principais botões nessa casa de descobertas, a partir do protagonismo dos futuros docente, suas histórias, memórias de vida e formação.

Das Folhas ao Todo: Considerações Finais

Espera-se que a pesquisa proposta colabore com as reflexões sobre a relevância da formação de professores, em formação contínua considerando um processo de desenvolvimento profissional e pessoal. A partir das reflexões dos docentes sobre modos de ensinar e aprender, através dos Portfólios de Formação, busca-se uma visão crítica e reflexiva da profissão docente.

Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza, Juliana Batista FARIA, Luciane Maria PEZZATO. Refletindo sobre Possibilidades de Pesquisa-formação no Curso de Pedagogia: Diários e Narrativas Pedagógicas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 01 jul. 2024.

FONTOURA, Helena Amaral. **Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011, p. 11-23.

FONTOURA, Helena Amaral da. Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.1, p. 120-133, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.7932>>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em 31 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. 2.ed. re. e ampl. São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

NÓVOA, António. **Escolas e professores. Proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: **Organização das Nações Unidas**, 1948. Disponível em: <https://desinstitute.org.br/noticias/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-como-surgiu-e-o-que-defende/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

PASSAPORTE UNIVERSITÁRIO. O Programa Passaporte Universitário. Disponível em: <https://passaporteuniversitario.marica.rj.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SÁ-CHAVES, I., PIRES, E., GOMES, S. e ESTIMA, T. **As narrativas nos portfólios:** uma estratégia de desocultação para ajudar a pensar. Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Almeida, L. et al (org). Braga, 1994, p. 333-341.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **Justiça Social:** desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, p.11-34, 2008.

ESCREVIVÊNCIA: o método como uma artesanaria delicada

Adrielle Lisboa, driellelisboa@gmail.com
Maria Tereza Goudard Tavares, mtgtavares@yahoo.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ
GIFORDIC

Introdução

Iniciamos o presente artigo, enfatizando a importância de pesquisas que tematizam os estudos de egressos nos Programas de pós-Graduação, especialmente do Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PGedu/FFP/UERJ), vide a sua trajetória de mais de 15 anos de formação de pesquisadores(as) na região do Leste Fluminense. Para a escrita desse trabalho, optamos por trazer um recorte da pesquisa de doutorado, cuja qualificação foi realizada em abril de 2025. Nesse sentido, consideramos importante, tanto do ponto de vista político quanto epistêmico, apresentar algumas das questões referentes aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, seus acertos, problemas e desafios.

Considerando o longo processo da pesquisa no doutorado, optamos por buscar aprofundar questões de método, apresentando uma síntese dos caminhos que estamos trilhando na investigação, em especial, o trabalho de diálogo e a apropriação do conceito de *escrevivência*, elaborado pela escritora e acadêmica, doutora em Letras, Conceição Evaristo (2009). Portanto, no presente exercício teórico-reflexivo, já podemos inferir, com base no *corpus* das entrevistas já realizadas com o grupo de egressas, que a *escrevivência* na perspectiva de Evaristo, será fundamental para dialogar com o material que está sendo coligido junto às mulheres negras, companheiras da pesquisa. A *escrevivência* como constitutiva do método da pesquisa, já nos convida a escutar atentamente as vozes das egressas, buscando compreendê-las mais do que analisá-las. Registrando às suas trajetórias escolares até o ingresso no

mestrado pelo prisma da escrevivência, apostando no diálogo com o trabalho de Conceição Evaristo (2009).

Do ponto de vista epistemológico, ressaltamos que o conceito de escrevivência vem ganhando espaço nos estudos acadêmico-científicos, pensado como uma ferramenta metodológica de análise (Soares; Machado, 2017) profundamente implicada, na qual as histórias de vida individual se misturam com as coletivas. Um movimento que, de acordo com Evaristo (2009) transcende o escutar propriamente dito, é uma escuta que percebe também os não ditos que perpassam os corpos e gestos das mulheres negras.

Assim, em diálogo também com a ferramenta analítica da interseccionalidade (Bilge; Collins, 2021), entendida como um dispositivo epistêmico e metodológico, estamos buscando compreender as narrativas das mulheres negras da pesquisa, visando entender o modo como os diferentes marcadores sociais, a princípio de raça, classe, gênero e território, se articulam em suas experiências formativas e escolares. A discussão teórico-conceitual procurará promover um destaque ao diálogo com autoras negras, as quais destaco: Conceição Evaristo (2007), Cristina Teodoro Trindad (2011), bell hooks (2021), Grada Kilomba (2019), Nilma Lino Gomes (2017), Iolanda Oliveira (2006) que concerne aos estudos feministas negros, políticas públicas e justiça social.

Para tanto, a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa ancora-se no aspecto qualitativo, tendo como arcabouço as *escrevivências* tecidas das professoras convidadas a participar da pesquisa. Além disso, enriquecer as análises de suas trajetórias a partir da leitura dos currículos disponíveis na Plataforma Lattes (CNPq/Brasil), bem como a leitura e apreciação do resumo de suas respectivas dissertações defendidas no PPGedu. Porém, no presente artigo, delimitamos a discussão em torno do conceito de escrevivência, que tem sido fundamental no processo conceitual e metodológico da pesquisa em curso.

A arte ancestral da palavra

O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e quando muito, semialfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita? (Evaristo, 2007).

Essa pergunta da professora e escritora Conceição Evaristo me acompanha há um bom tempo, e vez ou outra, fico me perguntando como foi possível permanecer em espaços escolares por um tempo longo, considerando a minha história familiar com processos de escolarização. Como tem sido possível cotidianamente romper com a passividade e suas interfaces e fazer o movimento da escrita, da fala, da presença?

Dada a complexidade estrutural e multifatorial do acesso à escolarização no Brasil, achamos importante ampliar a questão do acesso à cultura escrita, interpelando o que leva famílias não letradas, que pouco frequentaram a escola, que trabalham em empregos subalternizados e na maioria sendo explorados, a apostarem o máximo que podem na educação dos seus filhos e filhas?

A minha condição social, em algum momento, se faz comum às escrevivências que estão sendo narradas pelas mulheres envolvidas na pesquisa, pois compartilhamos a priori marcadores sociais comuns, por sermos mulheres negras, professoras e pesquisadoras oriundas das classes populares.

Escrever significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas (Soares; Machado, 2017, p. 206).

Conceição Evaristo (2009) nos apresenta algumas reflexões acerca dos textos literários que nos fornecem pistas do conceito de escrevivência em sua literatura. A autora, assim como outros estudiosos e escritores da literatura, afirma a existência de um *corpus* literário específico na literatura brasileira, que seria uma produção marcada pela subjetividade a partir da condição de homens e mulheres negros/as na sociedade

brasileira, posicionando-se não apenas como uma autora em destaque na nossa literatura, como também parte de uma intelectualidade negra militante e atenta aos problemas do racismo estrutural no país.

Apesar de nascer no campo da literatura, o conceito de *escrevivência* tem sido uma aposta epistêmica e metodológica, ou seja, uma forma de produzir pesquisas que tem estado cada vez mais presente nas discussões acadêmicas, exigindo uma posicionalidade radical do sujeito negro como protagonista na produção do conhecimento.

No primeiro semestre de 2025, tive a oportunidade de estudar com a professora Conceição Evaristo no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, durante o Curso “*Escrevivência: diversos modos de linguagem, de uso da língua e de apresentação do sujeito eu/nós*”. Participei emocionada do curso, escutando com atenção a professora diferenciar a *escrevivência* do conceito de autobiografia, o que me trouxe para a tentativa de refletir e escrever a respeito desse modo/ferramenta de pesquisa.

Dentre diversos trabalhos que se referem à abrangência do conceito de *escrevivência*, ressaltamos a dissertação de Amanda Crispim Ferreira, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, na área de concentração: Teoria da literatura, intitulada *Escrevivências, as lembranças afrofemininas como um lugar da memória afro-brasileira: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães*, na qual destaca com maior amplitude a diferenciação de *escrevivência* e outros gêneros literários.

Assim, assume *escrevivência* no lugar de autobiografia. Para ela (Evaristo), tal termo define melhor sua escritura. Escritura que reflete aquilo que ela é, o que pensa, por que ou quem luta. Escritura que não tem a intenção de ser neutra, denúncia que não tem intenção de ser implícita, palavras trabalhadas, escolhidas, escritas para incomodar, mexer, transformar. As histórias de vida, os desafios diários, as tinas de roupas, as torneiras de água, os morros, as portas travadas nos bancos, os olhares maldosos, os filhos perdidos, o corpo violado, misturados à poesia, caracterizam *escrevivência*, constituem o trabalho não só de Evaristo, mas de várias outras mulheres (Ferreira, 2013, p.48).

Conceição Evaristo destacou em uma de suas aulas que ao entrar na academia damos o *pulo do gato*, pois nos apropriamos dos conceitos postos nesse espaço, percebemos a tempo que por vezes não nos víamos representados por essas teorias, e, a partir disso, criamos o nosso próprio espelho, em busca de reconstruirmos a nossa autoimagem.

É um pensamento que convoca os sujeitos que durante a história foram impedidos de tomarem posse da palavra, de se assumirem como sujeitos, não mais como apenas o *Outro/a* -tomado como objeto passivo da escrita acadêmica, e a partir de processos sociais, pessoais e discursivos marcados por tensionamentos, passa a disputar o seu lugar como sujeito de enunciação, com direito à sua palavra, à sua fala e posicionalidade na história. Produzindo rupturas com a falácia da democracia racial e expondo a ordem colonialista que segue nos perseguindo.

Portanto, a experiência de pessoas negras institui um modo próprio de produzir e conceber a escrita, rompendo, como denomina Kilomba (2019), com a ideia de hierarquia violenta que define quem pode falar e produzir conhecimentos. Como nos apontou a professora Conceição Evaristo, decerto, a escrevivência não deve ser resumida em uma escrita da vivência ou quiçá uma mera aglutinação de palavras. Evaristo vai além, ao afirmar não só a existência de uma literatura afro-brasileira, mas aponta para uma presença negra feminina, especialmente no campo literário, cenário no qual no primeiro momento este conceito estreia. Porém, é sabido que tem alcançado diversos campos do conhecimento.

[...] insisto na constatação óbvia de que o texto, com o seu ponto de vista, não é fruto de uma geração espontânea. Ele tem uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma “subjetividade” própria vai construindo a sua escrita, vai “inventando, criando” o ponto de vista do texto. Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvencilho de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por ser esse “o meu corpo, e não outro”, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. [...] E então, volto a insistir: a sociedade que me cerca, com as perversidades do racismo e do sexismo que enfrento desde criança, somada ao pertencimento a uma determinada classe social, na

qual nasci e cresci, e na qual ainda hoje vivem os meus familiares e a grande maioria negra, certamente influenciou e influencia minha subjetividade. E pergunto: será que o ponto de vista veiculado pelo texto se desvencilha totalmente da subjetividade de seu criador ou criadora? (Evaristo, 2009, p. 18).

Tudo nos leva a crer que não, pois temos um corpo marcado em um lugar social, por diversas intersecções, dentre elas de raça, classe e gênero, e isso se reflete diretamente em nossa escrita. Evaristo, em seus romances *Ponciá Vicêncio* (2003), *Becos da Memória* (2006), *Canção para Ninar Menino Grande* (2022), nos apresenta personagens que se conectam entre si e se assemelham à sua própria vivência, como mulher das classes populares, negra, mãe, professora, militante, dentre outras experiências que marcam a sua existência num país caracterizado pelas profundas desigualdades sociais/raciais, advindas de sua formação social colonial e escravista.

É impensável ler a obra da autora e não recordar suas personagens, concatenadas às experiências individuais ou coletivas, escutadas ou vividas por pessoas negras. Evaristo nos impele a enxergar, que podemos pensar a escrevivência também como uma chave de leitura e interpretação da sociedade na qual vivemos. Tivemos a oportunidade de exercitar esse movimento em grupo, durante as aulas. A partir da sua didática, a escritora/professora nos traz esse exemplo: uma pessoa negra faz uma leitura de obras de Monteiro Lobato totalmente diferente de uma pessoa branca, pois a nossa existência como sujeito negro nos coloca em outro lugar de compreensão e entendimento do mundo que nos cerca/atravessa.

A professora Conceição Evaristo discorreu como se dá o seu processo criativo e ressalta que a sua escrita tem a intenção de incomodar, constranger e reitera que são inúmeras as possibilidades da oralidade, tais como corpo, gestos e traços. Na ocasião, ela elencou dois princípios basilares que não devemos perder de vista na sua concepção de escrevivência: a historicidade e a ancestralidade, ou seja, a escravização e a memória das mães pretas que viveram exploradas nas casas grandes.

A pensadora, feminista interseccional e militante do Movimento Negro, Lélia Gonzalez (2018) descreve três noções pelas quais as mulheres negras são representadas

enquanto corpo escravizado: a mulata, a doméstica e a mãe preta. Para ampliar esta análise, interessa a representação da ama de leite retratada pela figura da mãe preta. Para Gonzalez, foi justamente ao exercer a função do cuidado que a mãe preta passou para a população branca brasileira, a cultura afrobrasileira. A autora aponta para a percepção da função da mãe preta como um ato crucial de resistência, e afirma que foi desta forma que o português falado no Brasil foi africanizado, transformando-se no que denominou de pretuguês.

Foi em função de sua atuação como mucama, que a mulher negra deu origem à figura da "Mãe Preta", ou seja, aquela que efetivamente, ao menos em termos de primeira infância (fundamental na formação da estrutura psíquica de quem quer que seja), cuidou e educou os filhos de seus senhores, contando-lhes histórias sobre o quimbungo, a "mula sem cabeça" e outras figuras do imaginário popular (o Zumbi, por exemplo). Mais precisamente, coube à "Mãe Preta", enquanto sujeito-suposto-saber, africanização do português falado no Brasil (o "pretuguês", como dizem os africanos lusófonos) e, conseqüentemente, a própria africanização da cultura brasileira (Gonzalez, 2018, p.39-40).

Lélia Gonzalez e Conceição Evaristo, escrevivência e pretuguês, dois conceitos singulares e interpretativos do Brasil e de epistemologias outras. O que ambas as intelectuais propõem é que as mães pretas estão longe dessa figura passiva que foi construída no imaginário brasileiro, a mulher negra nesse lugar, naturalizada na passividade, um retrato exacerbado do cuidado e da subserviência.

Evaristo reafirma que a escrevivência nasce no seio e na memória das mães pretas que tinham, dentre outras obrigações, a de contar história para as crianças. O que o conceito vem propondo é uma reversão, afinal "A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos" (Evaristo, 2007, p. 21). Assim como Evaristo, Gonzalez destaca a resistência da mãe preta, ultrapassando o que a ideologia da democracia racial criou, colocando-a como subserviente. A autora Renata Gonçalves (2022), ao apresentar o pensamento insurgente de Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, amplia a análise de

Evaristo e Gonzalez, trazendo a representação da mãe preta discutida por Gonzalez descolada da condição de objeto passivo para a de sujeito político.

Portanto, nossas escritas e pesquisas não podem ter mais o dever de *adormecer os das casas-grandes*. Pelo contrário, deve refletir um ato de insurgência, de questionamentos, de revolta com o *status quo*. A escrevivência como suporte teórico para a produção de nossas escritas acadêmicas pode evocar pesquisadores/as a um outro modo de escrita, valendo-se como uma chave possível para restituir a nossa humanidade a partir do intelecto. Afinal, o processo de construção do racismo perpassa a negação histórica da nossa intelectualidade e saberes que foram ao longo da história lidos e tratados como inexistentes ou inferiores.

Considerações provisórias: para despertar os sonos dos injustos!

A arte da palavra é uma manifestação cultural e de resistência ancestral a toda uma desumanização histórica de corpos negros no território brasileiro e que muito se deve as mulheres pretas e o poder que elas têm e tiveram da palavra. A oralidade foi uma ferramenta na diáspora que nos permitiu preservar a nossa história, construir uma identidade afrobrasileira, além de expressar a resistência apesar de tudo. E essa técnica de artesanias das palavras tem perpassado os inúmeros obstáculos e adentrado ao cânone acadêmico a partir da criação e da sobrevivência.

O que temos constatado nas trajetórias das mulheres negras investigadas é que em muitas de suas famílias, os aprendizados se deram a partir da grafia- desenho de mães e avós, antes dos livros, antes dos espaços escolares. É uma arte viva que passa de boca em boca, de grafia em grafia carregando consigo marcas e sede de nomear as injustiças e construir um futuro, já que o ativismo sempre aposta no futuro. Diante disso, esse conceito perpassa essa escrita e vai além, sendo a escrevivência responsável pela transmissão dos conhecimentos de mulheres negras e que por vezes chegaram a esses espaços através da memória de suas filhas e netas.

Portanto, este texto remete à minha escrevivência como egressa, buscando investigar o grupo de mulheres negras professoras egressas do PPGEDU, escutando-as de forma sensível, percebendo atentamente as questões, os desvios, as táticas e as estratégias utilizadas por cada uma delas acerca de suas trajetórias escolares.

Modestamente, achamos que assim podemos romper com o peso e a dor silenciamento. Estamos em busca de falar e de ouvir, incorporando cada vez mais o quanto a nossa presença e nossos saberes na pós-graduação são legítimos, ou seja, não são fruto de concessões, mas de lutas, muitas lutas por direitos.

E apesar das inúmeras contradições que possa haver, conforme sinaliza hooks (2021, p.33), “a presença dos estudos negros criou uma contranarrativa em que o aprendizado não reforce a supremacia branca”. Com isso, a universidade tem algo politicamente novo e insurgente a nos ensinar. Entretanto, é preciso continuar abrindo espaços, garantindo políticas públicas que tornem a universidade um espaço de democracia e compartilhamentos, pois sem dúvidas, os/as estudantes negros/as com suas escrevivências, ou outros estilos, gêneros escrituralísticos têm muito a contribuir para a construção de uma universidade efetivamente plural. Por último, aos que insistem em permanecer adormecidos/as nos seus sonos injustos, sinalizamos que é preciso com urgência abrir os olhos e acordar, pois o caminho que vem sendo trilhado, é um caminho árduo, mas irreversível.

Referências

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: [s.n.], 2007. p. 16-21.

EVARISTO, C. Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, Dezembro 2009. ISSN 2358-3428.

FERREIRA, A. C. **Escrevivências, as lembranças afrofemininas como um lugar de memória afro-brasileira: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães**. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras - Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte. 2013.

GONÇALVES, R. O pensamento insurgente de Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento. **Intelectuais negras brasileiras**, São Paulo, 26, n. 49, 2022. 213-225.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. 1. ed. São Paulo: Diáspora Africana : Filhos da África, v. 1, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: Uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação- Episódios de racismo cotidiano**. 1ª. ed. Rio de Janeiro : Editora de livros Cobogó, 2019.

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, São Paulo, Maio/Agosto 2017. 203-219.

O PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL COMO PLATAFORMA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E OS SEUS DESAFIOS EM CONTEXTOS PERIFÉRICOS

Alan Navarro Fernandes, prof.alannavarro@gmail.com

Arthur Vianna Ferreira, arthuruerjffp@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão - Fora da Sala de Aula

Introdução

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de mestrado intitulada *“Estar ali é uma forma de resistência”: as representações sociais de professores sobre alunos de um pré-vestibular social no Complexo do Salgueiro-SG*, defendida em 2025 no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Fernandes (2025) investigou as representações sociais de professores acerca dos estudantes de um pré-vestibular social localizado no Complexo do Salgueiro – conjunto de bairros do 1º distrito de São Gonçalo, na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro – e analisou de que forma essas representações influenciavam as dinâmicas sociais entre os diferentes agentes envolvidos no projeto.

Neste estudo, aprofunda-se a compreensão do pré-vestibular social como espaço sociopedagógico de exercício da cidadania e de democratização do acesso ao ensino superior para sujeitos periféricos, situando-o no cruzamento entre práticas educativas e mobilização política. Sob uma perspectiva histórica, compreende-se que o impacto dessas iniciativas ultrapassa o ingresso na universidade: incide sobre trajetórias individuais e coletivas, diversificando o perfil estudantil e reforçando o direito à educação enquanto instrumento de emancipação social. Assim, analisar tais espaços implica reconhecer sua dupla dimensão: como estratégias concretas de

ampliação do acesso e como espaços de construção cidadã, em que educação e mobilização política se articulam.

Assim, torna-se pertinente refletir sobre tais práticas em São Gonçalo, território atravessado por desigualdades sociais, a fim de compreender os desafios e potencialidades prática neste cenário. A análise proposta discute, portanto, o contexto histórico e social de surgimento dos pré-vestibulares sociais, suas articulações com movimentos sociais e seu papel formativo na constituição de sujeitos críticos e engajados, além de evidenciar suas contribuições e limites no enfrentamento das desigualdades em contextos periféricos. Para tanto, apresentam-se inicialmente elementos históricos sobre os pré-vestibulares sociais e, em seguida, o caso de São Gonçalo e do Complexo do Salgueiro, ressaltando como esses cenários revelam paradigmas específicos e reafirmam a relevância de tais experiências.

Os pré-vestibulares sociais e as lutas por direitos básicos em uma perspectiva histórica

Os pré-vestibulares sociais configuram-se como um movimento social voltado à luta por direitos básicos e à redução das desigualdades por meio de práticas de resistência. Entende-se por movimento social uma forma de ação coletiva organizada, surgida quando grupos ou setores da sociedade identificam injustiças ou desigualdades e se mobilizam para transformá-las no campo social, político ou cultural. Esse papel torna-se especialmente relevante em um país cuja desigualdade social está historicamente enraizada no colonialismo, na escravidão e em suas permanências. Ao longo da história, os movimentos sociais desempenharam papel decisivo na conquista de avanços democráticos e na formulação de políticas públicas inclusivas, atuando como porta-vozes das populações excluídas e colocando suas demandas na agenda pública. Inseridos nessa tradição de luta, os pré-vestibulares sociais ilustram como movimentos organizados podem tensionar e problematizar

desigualdades históricas, além de pressionar o Estado para a formulação de políticas públicas mais justas.

Surgidos como resposta à exclusão educacional, ao racismo institucional e às desigualdades de oportunidades, os pré-vestibulares sociais utilizam a educação como ferramenta de empoderamento e resistência. Mais do que preparar para exames como o Enem, esses espaços constituem núcleos de articulação política e formação cidadã, nos quais se discutem temas como desigualdade, racismo e gênero. As articulações entre esses projetos e outros movimentos sociais resultaram em importantes conquistas, como a criação do Exame Nacional do Ensino Médio, o Programa Universidade para Todos (ProUni), a política de cotas raciais e sociais e a Lei n.º 10.639/03, que institui o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas.

Segundo Gohn (2011, p. 335), as relações entre movimento social e educação foram moldadas por ações que garantissem melhores condições para “sobreviver no mundo urbano”, em um Brasil que avançava gradualmente no campo dos direitos sociais. Esses avanços, entretanto, não ocorreram de forma espontânea, mas como fruto de lutas coletivas que pressionaram o Estado a reconhecer a educação como direito universal e pilar para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, ao mesmo tempo que enfrentam os desafios estruturais da exclusão educacional, os pré-vestibulares sociais reafirmam o papel dos movimentos sociais como agentes de transformação e esperança.

Vasconcelos (2015) aponta que tais demandas ganharam relevância no contexto da Constituição de 1988 — conhecida como Constituição Cidadã —, que incorporou parte das reivindicações presentes no debate público da década de 1980. Movimentos como o Novo Sindicalismo, as Comunidades Eclesiais de Base, os coletivos estudantis e o movimento negro passaram a destacar a educação como ferramenta estratégica para transformar a realidade social. Foi nesse cenário que os primeiros pré-vestibulares sociais se desenvolveram. No Rio de Janeiro, iniciativas surgiram ainda nos anos 1970, como o Centro de Estudos Brasil-África, e se expandiram na década seguinte com experiências como a da Associação dos Servidores da UFRJ, cujo objetivo

ia além da preparação acadêmica: formar sujeitos críticos, capazes de intervir socialmente (NASCIMENTO, 1999).

A década de 1990 intensificou o debate sobre o acesso ao ensino superior gratuito, em resposta à ascensão do neoliberalismo e à retração do papel do Estado como provedor de serviços públicos. Nesse período, ONGs, associações, pastorais e coletivos organizaram pré-vestibulares voltados à democratização do ensino superior, reconhecendo as fragilidades da educação básica ofertada às camadas populares — fragilidades que, conforme Candau (2000), derivam de um processo de sucateamento iniciado durante a ditadura militar. Um exemplo emblemático desse movimento é o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que, articulado a correntes do movimento negro e a setores progressistas da Igreja Católica, representou um marco no Rio de Janeiro ao associar a preparação acadêmica a um projeto político de emancipação social.

Nos anos 2000, muitas das pautas defendidas pelos pré-vestibulares sociais foram parcialmente atendidas graças à mobilização conjunta de movimentos sociais, setores da sociedade civil e aos governos Lula (2003–2010). Nesse período, o vestibular sofreu transformações — com a centralidade do Enem —, houve a expansão de universidades públicas, a implementação de políticas de financiamento estudantil e a adoção de políticas de cotas, como a pioneira da UERJ em 2003. Santos (2005) observa que, com essas conquistas, parte do caráter crítico desses cursos foi se atenuando. Ainda assim, manteve-se a euforia diante da possibilidade de ingresso mais democrático no ensino superior.

A década seguinte trouxe novos desafios: o golpe de 2016, a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 e a pandemia de COVID-19 em 2020, eventos que impactaram negativamente a educação pública e as atividades dos pré-vestibulares sociais. Um dos momentos mais emblemáticos — e aterrorizantes — deste contexto foi uma declaração do então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, que declarou em entrevista que a universidade, de fato, foi feita para poucos. À época, o ministro destacou que muitos engenheiros e advogados estavam se tornando Uber — motorista por aplicativo.

Todavia, compreende-se que a gravidade desta declaração está no fato de ela ter sido proferida pelo sujeito responsável institucionalmente por modificar esta realidade. No entanto, a fala do ministro revela o quão complexa são estas dinâmicas sociais de transformação no Brasil — um país desigual.

Ainda assim, a resistência persiste. Desde 2017, o Fórum dos Pré-Vestibulares Populares do Rio de Janeiro atua como uma frente autônoma de articulação entre cursos populares, promovendo formação para docentes e coordenadores, organizando seminários, produzindo materiais didáticos e mapeando iniciativas. Essa rede fortalece a troca de experiências e a construção de pautas comuns, mantendo viva a função transformadora dos pré-vestibulares sociais diante de novos desafios, como a uberização do trabalho, a inserção tecnológica e a disputa por vagas em cursos de alta concorrência.

Os pré-vestibulares sociais permanecem como espaços tensionadores frente às desigualdades educacionais, articulando formação crítica e preparação para o ingresso no ensino superior. Embora apresentem práticas distintas, compartilham intencionalidades e agentes que configuram um corpo coletivo voltado à transformação social. Neles, a educação assume dupla função: instrumento de acesso e espaço de construção cidadã. Essas iniciativas têm raízes em movimentos sociais e experiências comunitárias que buscaram democratizar a educação, sendo hoje atualizadas como estratégias de enfrentamento às desigualdades. Compreender tais processos implica considerar também os contextos locais. A cidade de São Gonçalo, marcada por desigualdades históricas, constitui um recorte importante para analisar como as dinâmicas sociais de territórios periféricos incidem sobre os pré-vestibulares sociais e reforçam sua relevância na luta pelo direito à educação.

São Gonçalo e o Complexo do Salgueiro: desafios territoriais que contornam práticas educacionais

São Gonçalo enfrenta desafios estruturais que configuram uma realidade de exclusão social e desigualdade persistente. Com cerca de 960 mil habitantes (IBGE,

2024), a cidade apresenta indicadores que revelam a precariedade das condições de vida e as dificuldades de acesso a direitos básicos por grande parte de sua população. Dados recentes indicam que, apesar de 81,4% dos domicílios possuírem esgotamento sanitário adequado, apenas 28,7% contam com infraestrutura urbana completa, incluindo pavimentação e saneamento eficiente (CASA FLUMINENSE, 2023). Esse déficit infraestrutural tem impacto direto na qualidade de vida, saúde pública e mobilidade social dos moradores.

No campo educacional, a situação é ainda mais preocupante. Aproximadamente 24% dos adultos não completaram o Ensino Fundamental e apenas 4,5% alcançaram o Ensino Superior (DATAPÉDIA, 2024). O município figura entre os que apresentam os piores desempenhos educacionais do país, com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional em todas as etapas (IDEB, 2019). Tal realidade reflete a persistência da desigualdade educacional e indica barreiras estruturais que limitam o acesso e a continuidade dos estudos, sobretudo para jovens das camadas populares.

Além disso, a composição familiar e as condições socioeconômicas desses jovens apresentam fatores que agravam as dificuldades educacionais. Dados apontam que 78,8% das mães têm, no máximo, o Ensino Médio completo, e uma parcela significativa dos jovens não conta com a presença paterna, o que influencia diretamente nas condições de renda e apoio familiar para os estudos (CASTRO, OLIVEIRA & RIBEIRO, 2019).

No âmbito da segurança, São Gonçalo destaca-se pelos elevados índices de violência, em especial a violência armada e homicídios relacionados ao tráfico de drogas e ações policiais. Em 2022, o município registrou 298 tiroteios e uma expressiva letalidade de pessoas negras, que representaram 61% dos homicídios naquele ano (INSTITUTO FOGO CRUZADO, 2022). Essa realidade violenta interfere de maneira contundente no cotidiano dos jovens, limitando suas oportunidades e gerando um ambiente de insegurança e exclusão social.

Esses indicadores sociais, educacionais e de segurança consolidam São Gonçalo — e em especial o Complexo do Salgueiro — como um território marcado por processos de periferização e exclusão estrutural. A população vive um cotidiano atravessado pela precariedade de serviços públicos, desigualdade de oportunidades e violência institucional, elementos que impactam diretamente na trajetória educacional e nas perspectivas de ascensão social dos moradores.

Os dados evidenciam a marginalização e a vulnerabilidade social de jovens gonçalenses, especialmente os moradores de favelas e periferias. Este cenário é visível nos relatos de professores sobre o Complexo do Salgueiro (FERNANDES, 2025), localizado no 1º distrito de São Gonçalo e composto por bairros como Fazenda dos Mineiros, Itaoca, Itaúna, Luíz Caçador, Palmeiras, Recanto das Acácias e Salgueiro. Embora “Complexo” não seja denominação oficial, o termo é amplamente utilizado por mídia e forças policiais para designar áreas dominadas pelo narcotráfico.

Em novembro de 2021, uma operação do BOPE impediu cerca de 500 estudantes de realizar o Enem na data regular, restringindo o direito de ir e vir e resultando em oito mortes. O episódio evidenciou como a violência, a precariedade e a insegurança interrompem constantemente os deslocamentos na região, marcada por operações policiais recorrentes. Além disso, educadores locais relatam dificuldades estruturais, como mobilidade urbana deficiente, falta de recursos básicos, presença constante de conflitos armados, interrupções no transporte e no comércio, bem como a escassez de serviços essenciais, como o abastecimento de água. Nesse cenário, torna-se evidente que, embora a prova seja a mesma para todos, as condições de preparação são profundamente desiguais, o que desafia a retórica meritocrática.

Essas observações são relevantes para compreender a dimensão do acesso: não basta oferecer vaga ou inscrição, é necessário enfrentar barreiras territoriais, logísticas, econômicas e simbólicas que determinam a permanência e a participação efetiva. Também indicam caminhos para repensar práticas pedagógicas: adoção de metodologias flexíveis, sensíveis às instabilidades locais; valorização de saberes

comunitários; adaptação diante de ausências forçadas; e criação de espaços de escuta que reconheçam as experiências dos estudantes.

Considerações finais

O vestibular no Brasil apresenta uma contradição estrutural: ao mesmo tempo em que possibilita mobilidade social por meio do ingresso no ensino superior, pode também atuar como mecanismo de reprodução das desigualdades socioeconômicas e educacionais. Essa tensão se intensifica em contextos periféricos, nos quais barreiras históricas e estruturais restringem significativamente as oportunidades de muitos jovens. O caso dos estudantes do Salgueiro evidencia que o desempenho no vestibular frequentemente reflete condições socioeconômico-histórico-geográficas, mais do que um mérito exclusivamente educacional. O Complexo do Salgueiro exemplifica como a combinação entre falta de acesso a uma educação de qualidade e estigmatização territorial influencia diretamente as trajetórias estudantis, transformando a conquista de uma vaga universitária em um esforço que implica romper ciclos históricos de exclusão.

Em regiões como o Salgueiro, onde a ausência de investimentos em educação e infraestrutura se soma a intervenções policiais desarticuladas, políticas públicas que valorizem a educação básica e apoiem iniciativas de pré-vestibulares sociais podem criar bases mais equitativas de acesso ao ensino superior. A oferta de recursos, formação docente de qualidade e suporte técnico às escolas constituiria um passo fundamental para que jovens não apenas aspirassem à universidade, mas dispusessem de ferramentas concretas para alcançá-la. A atuação conjunta de educadores, cursos e comunidades pode fortalecer a consciência crítica, a solidariedade e o compromisso social.

Dessa forma, ao mapear e analisar as práticas educativas em pré-vestibulares sociais, especialmente em contextos periféricos como São Gonçalo, torna-se possível promover uma educação que seja simultaneamente técnica, emancipadora e comprometida com a promoção de uma sociedade mais equitativa e solidária, ao mesmo

tempo em que se amplia o olhar sobre essas práticas, promovendo uma análise crítica das metodologias, estratégias pedagógicas e recursos mobilizados; considera os desafios locais que impactam diretamente a prática pedagógica e o acesso ao ensino superior — incluindo questões estruturais como infraestrutura escolar deficiente, escassez de recursos, desigualdades socioeconômicas, estigmatização territorial e limitações institucionais —, bem como as condições de vida e trajetórias dos estudantes; e propõe pensar em modos de expandir a democratização do acesso à universidade, por meio de ações articuladas entre políticas públicas, iniciativas comunitárias e práticas educativas inovadoras que possam mitigar essas desigualdades e promover oportunidades efetivas para estudantes de contextos periféricos.

Referências

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: PUC-Rio/CNPq, 2000.

CASA FLUMINENSE. **Mapa da desigualdade: região metropolitana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro**: Casa Fluminense. 2023. Disponível em: <https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

CASTRO, M. C.; OLIVEIRA, R. T.; RIBEIRO, C. R. et al. (Orgs.). **A incidência do racismo sobre a empregabilidade da juventude em Niterói e São Gonçalo**, 2019. Disponível em: <https://bemtv.org.br/relatorio-trabalho-juventude/>>.

DATAPÉDIA. **São Gonçalo: informações sobre a cidade**. Disponível em: <https://datapedia.info/cidade/5478/rj/sao-goncalo#mapa\>>. Acesso em: 12 set. 2024.

FERNANDES, Alan Navarro. **“Estar ali é uma forma de resistência”**: as representações sociais de professores sobre alunos de um pré-vestibular social no Complexo do Salgueiro-SG. 2025. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE Cidades: panorama sobre o município de São Gonçalo**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama.>>. Acesso em: 22 abr. 2024.

INSTITUTO FOGO CRUZADO. **Relatório Anual** - 2022: Região Metropolitana do Rio de Janeiro, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados IDEB 2019**. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 19 nov. 2024.

NASCIMENTO, do Alexandre. **Movimentos Sociais Educação e Cidadania**: Um estudo sobre os pré-vestibulares populares, 1999. 111f. Dissertação (Mestrado), UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

SANTOS, Renato Emerson dos. Pré-Vestibulares Populares: Dilemas Políticos e Desafios Pedagógicos. In: CARVALHO, José Carmelo; ALVIM FILHO, Hércio; COSTA, Renato Pontes (Orgs.). **Cursos Pré-Vestibulares Comunitários**: Espaços de Mediações Pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2005, 288p. p. 188-204.

VASCONCELOS, André Tinoco de. **Pré-vestibulares populares**: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

NARRATIVA AUTO(BIOGRÁFICA) DE UMA PROFESSORA DE TANGUÁ: quando os vínculos afetivos atravessam as memórias de estudante e mobilizam as práticas docentes

Alessandra Canela do Rosário Costa, alessandracanela2019@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação- Tanguá/RJ
Vânia Finholdt Ângelo Leite, vfaleite@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ
Tri Vértice

Introdução

A temática discutida no presente artigo é parte dos resultados da pesquisa que foram evidenciadas na dissertação de mestrado da 1ª autora. A narrativa da professora ora apresentada é uma dentre as quatro que compuseram os materiais analisados na investigação, e se trata de uma docente atuante numa escola da área rural. O critério utilizado para a escolha se deve ao fato de ser a 1ª professora entrevistada.

A realização de entrevistas/conversas (Bragança; Perez, 2016), foi inicialmente presencial, na Secretaria de Educação do município de Tanguá, que é o local de trabalho da pesquisadora. Depois deste primeiro momento, houve outros contatos e conversas mais breves mediados por um aplicativo digital de troca de mensagens.

O roteiro norteador sinalizava aspectos importantes a serem apreendidos: as recordações de estudante, em especial aquelas que perpassam as relações de autoridade e afeto; relatos sobre o que ficou marcado como “momentos significativos”; relatos sobre a possível interferência no cotidiano escolar de questões ligadas à raça e\ou religião; lembranças sobre metodologias que não se considera replicáveis na atualidade; recordações-referências da experiência de escolarização, de uma maneira geral, analisando as reverberações no exercício atual de docência.

Após transcrevemos esses diálogos vividos na relação produzida pela pesquisa, realizamos a textualização. Conforme Bolívar (2002), os estudos empreendidos por meio de análises de narrativas trazem, em primeira instância, um resultado particular,

no caso, uma história de vida. A textualização é um procedimento complexo que precisa manter a autenticidade das histórias a nós confiadas. Neste sentido, concordamos que um dos principais objetivos da textualização é “[...] revelar o caráter único de um caso individual e fornecer uma compreensão de sua complexidade ou idiossincrasia particular” (Bolívar, 2002, p. 14), proporcionando a compreensão de sua particularidade e complexidade.

Uma segunda camada analítica consiste no processo de contextualização. No caso em foco, cabe situar o período em que a docente frequentou a escola para fazermos relação com a lei vigente e a perspectiva educativa daquela época. Num terceiro momento, realizamos o que pode ser chamado de reinterpretação, retornando à narrativa da entrevista/conversa registrada com a professora. Foi um movimento de escutar para além do que era dito, buscando compreender os sentimentos, as emoções revividas junto com nossa interlocutora.

Julgo importante informar que adotei um cognome para a docente, inspirada na escritora Adélia Prado. Esta escolha não foi aleatória, em vez disso, buscamos identificar uma característica marcante nos textos de uma escritora que traduzisse a tônica principal da narrativa trazida a nós por esta professora. Nos deparamos, então, com o seguinte trecho da escritora Adélia Prado, afirmando que os segredos armazenados, como num baú, em nossas memórias estão recheados “daquilo que amamos, do que deixou saudade, do que doeu além da conta, do que permaneceu além do tempo”. Pareceu-nos que esta ênfase nos afetos traduz bem a narrativa desta professora e, assim, decidimos chamá-la de “Adélia”.

Devo ainda dizer, esclarecendo a questão ética envolvida na produção dos estudos acadêmicos, que cada passo do relacionamento de pesquisa foi devidamente discutido, definido em diálogo com a professora, com o registro por escrito das devidas autorizações para utilização das narrativas com propósitos acadêmicos.

Adélia: de aluna a professora, na mesma (outra) escola

O primeiro contato que Adélia teve com a escola foi aos 07 (sete) anos de idade, no ano de 1987, naquela época não era ofertada a etapa da Educação Infantil¹. De acordo com ela, as crianças ingressavam na escola a partir de 07 (sete) anos de idade. Atualmente poderíamos dizer que iniciavam os seus estudos no 2º ano do Ensino Fundamental, a antiga 1ª série.

Ao ingressar na escola, a menina Adélia já sabia ler e escrever, pois a mãe a ensinou, por ser apaixonada por alfabetizar. Traz, em sua memória, o carinho e o cuidado que a sua mãe tinha com um “caderninho” que utilizava para ensiná-la: “Então, minha mãe tinha aquele cuidado de estar me ensinando, de estar todo dia lá no caderninho. Ela tinha amor pela educação”.

Ao nos enveredarmos, na lembrança da infância de Adélia, nos recordamos de Josso (2004, p. 43), que nos auxilia a compreender sobre as histórias que permeiam as nossas infâncias e os elementos iniciais da nossa aprendizagem. Adélia recorda-se que, ao chegar à escola, muito tímida, sem conhecer ninguém, chorou. A professora da turma percebeu o seu medo e a sua insegurança, por estar naquele ambiente, a conduziu para a sala de aula.

Ela atualmente é diretora e professora da escola onde estudou, trabalhando no âmbito da gestão escolar e em sala de aula como professora. Pois, as escolas do campo do município de Tanguá/RJ apresentam poucos docentes no Ensino Fundamental I, cabendo aos diretores, para além de serem gestores, ministrarem aulas. Adélia garante que transitar nesse ambiente traz muitas recordações e que, por diversas vezes, se emociona ao resgatar as lembranças que vivenciou nesse espaço, tendo muito carinho e dedicação a essa escola.

¹ A Educação Infantil passou a ser obrigatória para crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009. A Lei nº 12.796, publicada em 2013, regulamentou a mudança. Portanto, Adélia ingressou na escola, sendo amparada pela Lei nº 5.692/1971, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Em seu artigo 19, a Lei diz que, para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de 07 (sete) anos.

Os afetos que atravessavam as relações entre alunos e professores

As memórias afetivas são o carro-chefe nas narrativas desta professora, ela destaca, que cotidianamente, um professor chamado Joanir os recebia com carinho e afeto.

O professor Joanir iniciava as aulas com uma conversa deleite, construindo com os alunos um momento de diálogo entre eles, o que nos dias atuais, em sala de aula, a professora reverbera como uma das suas primeiras ações. Ela nos diz que:

Esse professor me marcou muito. A gente tinha aquele momento da conversa. Ele tinha o costume de abraçar os alunos. Era um momento muito prazeroso. Eu vejo que é algo que eu faço com os meus alunos hoje, porque era algo que me afetou. Faço hoje porque eu sei que os meus alunos irão guardar essas recordações também, porque às vezes a gente parava, era o momento que a gente tinha para conversar sobre as nossas vivências.

Escutar as experiências de Adélia como estudante nos favorece na compreensão da “aprendizagem da observação”, sobre a qual Goodson (2022), apoiado em Lortie (1975), dirá que ela se dá no “período estudantil”, quando o estudante atento, observando e internalizando as ações dos professores, representa possibilidades de criar “modelos latentes”, que ficam em “suspensão, podendo ser acionados ou não na atuação docente”.

Quando refletimos sobre as recordações que Adélia traz da sua época de estudante e que reverberam em suas práticas, em sala de aula, dialogamos com Josso (2004) para melhor entender o que são essas recordações que se apresentam nas narrativas e nas histórias de vida, que são perpassadas por sentimentos abstratos, mas que ecoam na voz dos professores, como memória viva, cuja autora denomina de recordações-referências, conceituando-as da seguinte forma: “uma dimensão concreta e visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos ou valores” (Josso, 2004 p. 40).

Adélia, ao se recordar dos professores com os quais conviveu, registrou na sua memória momentos afetuosos dos encontros e diálogos que geraram sentimentos

prazerosos de acolhimento e escuta. Podemos chamar de experiência formadora a essa experiência narrada, pois serve de referência a momentos singulares do passado trazidos para uma narrativa que descreve uma transformação relatada por essa e outras experiências que a formaram, iniciando assim uma identidade pessoal e uma identidade profissional (Josso, 2004).

Adélia começou a se identificar com aquele espaço escolar e com os professores. Para além do professor Joanir, a professora Jilcéia marcou a trajetória dela também, pelo seu jeito afetuoso, despertando nela uma admiração pelo seu modo de se vestir e de falar. Por isso, gostava de imitá-la dando aula.

Eu tenho muitas recordações dela. Ela era novinha e bonitinha, e eu queria imitá-la, eu queria colocar o casaco igual ao dela, eu queria colocar um batom igual ao dela. O meu pai não deixava usar batom por causa da religião, aquela coisa toda, mas eu tinha vontade de usar tudo o que ela usava. Eu me espelhava nela. O cabelo eu queria amarrar igual, eu brincava que eu era essa professora, aí eu ia dar aula: — Olha! Eu sou a tia Jilcéia. E eu ficava o tempo todo fingindo que eu era ela.

Momentos da relação professor e aluno que permite nos aproximarmos do que achamos por vezes impalpável. Os professores muitas vezes surgem como exemplo e influenciadores (Goodson, 2020) de práticas futuras, antes mesmo das nossas escolhas profissionais. Adélia sempre trazia recordações de afeto, em suas narrativas, era fácil identificar o carinho pelo tempo vivido na escola como estudante, pelos momentos experienciados e pela escuta sensível dos professores.

Os professores trazidos à memória por Adélia “desenhavam” uma sala de aula com possibilidades de diálogos. A estudante Adélia acreditava que aquele cenário era propício para muitas trocas, e a aprendizagem se efetivava sem peso, mas com prazer. Acredita-se que esses foram alguns dos muitos fatores, no decorrer desse tempo, que a fizeram optar em ser professora.

Temas polêmicos como raça e religião compareciam à escola?

As conversas sobre a sala de aula prosseguiram e Adélia recorda-se de assuntos relacionados a questões religiosas. A professora destaca alguns momentos que presenciou numa época em que as discussões sobre questões religiosas eram acirradas nos diálogos na escola. “Era notória as discussões no pátio entre os estudantes maiores e as famílias”. Ela comenta que era comum este tipo de confronto:

“A sua religião não é a certa, a minha que é!” E dali geravam muitos conflitos. Mas, só que, esse conflito não era somente dentro da escola, a gente via também no bairro, entre os vizinhos, que no caso, eram os pais dessas crianças. Os pais, eles eram pessoas praticantes mesmo, fervorosos e acreditavam que a sua religião era certa. Tinha muito – até hoje eu vejo isso, não é tanto como antes.

Adélia relata que os confrontos existiam e que era “um tentando convencer o outro e quando um não conseguia convencer o outro, começava a gritar, queria ganhar pelo grito”. Cabe indagar até que ponto a escola laica² nos permite adentrar nesse tema a partir das escolhas pessoais de cada sujeito, garantindo a liberdade como direito de todo cidadão.

Dentro de um processo histórico, a Lei que regia a educação era a de nº 5.692/1971, em que os militares não só sugeriam o ensino religioso, mas a inserção obrigatória da disciplina de educação moral e cívica, a qual atuava como complementação ao ensino religioso. Tal situação contrapõe a Constituição de 1988, que permanece em vigor e naquela época já regia a educação, garantindo a inviolabilidade da liberdade da consciência e cultura, assegurando o livre exercício da cultura religiosa. O fator histórico nos auxilia a interpretar o cenário existente naquela época.

Para entender o conflito cultural existente entre os cidadãos da época, destacamos a fala de Candau (2011, p. 242), salientando que o conflito cultural sempre

² Uma escola laica é uma escola que não se baseia em dogmas ou argumentos religiosos, mas em regras científicas e estabelecidas pelo espaço público. A educação laica é um princípio que separa a Igreja do Estado e que se baseia na razão e no empirismo.

existiu e ainda existe. A autora nos provoca a refletir que “as questões relacionadas à diferença, na educação, não constituem um problema inédito, nem tampouco se pretende ignorar as importantes teorizações já construídas a esse respeito”. Ela refere-se à preocupação com as diferenças culturais ainda vistas como uma prática externa à escola. Nos apropriamos da autora para dizer que informação e diálogo são ferramentas eficazes para se combater a intolerância religiosa nas escolas.

Adélia também destaca, em sua narrativa, questões relacionadas ao racismo: “[...] era muito presente a questão do racismo. Entendeu? Seu cabelo é ruim! E a gente via muito isso, hoje foi se perdendo, ao longo do tempo, com todo um trabalho de conscientização”.

Adélia salienta que, na época de estudante, eram assuntos praticamente proibidos, o que ocasionava muitas discussões sem entendimento. Atualmente, Adélia acredita em um trabalho baseado em diálogos de respeito e tolerância, do direito às escolhas, mas pontua que ainda vê um preconceito com as religiões que não são cristãs, fato que a levou a desenvolver atividades sobre diversidades culturais e religiosas.

Recordações e transformações nas metodologias de ensino praticadas

Adélia recordou-se de um fato curioso, o distanciamento que tinha dos livros. Os livros existiam, estavam ali, porém os alunos sem acesso. “Eu gostava muito de ler, só que na escola a gente tinha uma quantidade de livros reduzida. Aí eu lembro que os livros ficavam na secretaria”. Ela conclui que:

Estavam ali, mas a gente tinha que ter cuidado. Ninguém podia mexer para não estragar, não rasgar. A gente podia ver, podia ler, mas só não era no momento que queríamos. Era em momento determinado. Entendeu? E a gente não tinha: — Ah! Eu quero ler! Eu pegava e lia. Não era assim, os livros ficavam expostos na parede da secretaria, aqueles livros lindos, impecáveis.

Adélia relatou que, na sua sala de aula, cria possibilidades de acesso aos livros para seus estudantes: “Então, hoje na escola, os livros ficam à disposição dos alunos,

ficam em estantes baixas para eles pegarem e escolherem o livro que eles querem”. Freitas (2020) defende que no contexto escolar, observa-se que, mesmo antes de ser alfabetizada, a criança já desenvolve o gosto pela leitura. Em relação a sua alfabetização, ela aprendeu pelas famílias silábicas em cartilhas que, de acordo com ela, trazem recordações afetuosas, positiva dos professores.

Embora a professora destaque que a relação com esse tipo de ensino foi prazerosa, há em suas palavras uma preocupação com a metodologia aplicada e faz menção a ludicidade que ela aplica atualmente: “Era muito assim: o professor, ele ficava lá na frente, ele ensinava e colocava, escrevia no quadro. Não tinha aquela coisa que hoje tem da diversidade, de você diversificar os conteúdos, colocar o conteúdo bem esmiuçado para criança, bem no lúdico”. Embora o método tradicional não a incomodasse enquanto estudante, ela acredita que as intervenções que ocorreram nas formações, em especial no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) favoreceram novas descobertas para compreender novos caminhos de ensino e aprendizagem atualmente para os seus alunos.

Na conversa com Adélia, era perceptível reconhecer que as características da professora e as suas ações mesclam-se à identidade do ser professora, construída por ela, perpassada pela história de vida desde quando era uma menina tímida, que atualmente utiliza-se desse mesmo espaço para a continuidade da construção da sua identidade. Corroboramos com Nóvoa (1992), que nos desperta para a indissociabilidade das nossas ações em consonância com a nossa vida pessoal e profissional. A respeito ele destaca: “E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1992, p. 17).

Destacamos que o afeto e o carinho recebidos dos seus professores reverberam na sala de aula e em suas práticas pedagógicas.

As memórias de estudante e as práticas pedagógicas da nossa interlocutora são igualmente atravessadas pelo eixo da afetividade. Tal realidade nos remete às

ponderações de Tassoni, ao argumentar que para a criança “torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo [...]”, causando mudanças significativas na interação social, nos entrelaçamentos dos aspectos afetivos e nos resultados ao longo dos seus estudos (Tassoni, 2019, p. 03).

Considerações finais

As relações preenchidas por afeto foram uma marca registrada na vida de estudante de Adélia. A sua história de vida nos provocou a compreender a centralidade das relações entre os sujeitos, em uma sala de aula, que ganham muito se forem ancoradas na afetividade; e como esse fator influencia nas trocas entre professores e alunos, sedimentando com grandes perspectivas favoráveis o processo de ensino e aprendizagem.

Relatos como este demonstram o quanto de atenção precisa ser dada aos modos como se vão produzindo as recordações-referências de formação escolarizada, e que no caso dos professores e professoras trata-se de uma preocupação essencial. A contribuição da presente na narrativa auto(biográfica) de formação que aqui trouxemos é justamente o compartilhar de uma trajetória de vida, formação e prática de magistério, em que as memórias afetivas impulsionam um exercício profissional presentes no cotidiano escolar de modo altamente empenhado, responsável e transformador.

A protagonista da narrativa analisada, aqui chamada de Adélia, trouxe para a realidade da escola em que viveu a condição de aluna um olhar impregnado de memórias preenchidas por acolhimento, carinho e afeto. Tais recordações-referências a tornaram uma professora capaz de transformar o que considerou necessário, em termos métodos e práticas de ensino, e de conservar a matriz da afetividade, fazendo da mesma unidade de ensino de sua infância, uma outra escola, ainda mais comprometida com as necessidades integrais dos estudantes.

Referências

BOLIVAR, Antonio. **De nobis silemus?:** epistemología de la investigación biográfica – narrativa em educación. Facultad de Ciências de la Education. Universidad de Granada. Granada, 2002.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação Continuada em escolas em tempo integral: narrativas de professores. **Educ. Real.**, Rio Grande do Sul, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/SQPpk43tHXSLbSK4dYzZqvD/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 02 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm Acesso em: 15 jan. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 241-24, 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.htm>. Acesso: em 15 jan. 2025.

COSTA, Alessandra Canela do Rosário. **De estudante à docência:** recordações das professoras do município de Tanguá/RJ. 2025. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

FREITAS, Bruno Miranda. **A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciados em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB.** 188f. Dissertação – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2020.

GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente**. Editora Vozes, 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

LORTIE, Dan C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: The University of Chicago, 1975.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed, Porto Editora, 1992.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. 2019. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>. Acesso 09 jan. 2025.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: reflexões para a aproximação entre currículos, pensares e práticas

Alessandra da Costa Abreu, alessandra.uerj2005@gmail.com

Mairce da Silva Araujo, mairce@hotmail.com:PPGEDU/FFP/UERJ

ALMEFRE. Alfabetização, Memória, Formação docente e Relações `eticorraciais.

Primeiros apontamentos

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito. Não aguento 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. Eu penso renovar o homem usando borboletas (Manoel de Barros).

Reconheço em cotejo aos estudos de Bakhtin (2014), que é no diálogo com outros sujeitos que posso alargar o meu pensamento e compreender o que sozinha não seria possível perceber e também com a ajuda de Barros (2003) posso reafirmar que a minha maior riqueza é a minha incompletude. Com base nos ensinamentos desses pesquisadores busco ser uma *professorapesquisadora*¹ atenta aos acontecimentos do meu cotidiano, pesquisadora na minha própria prática e estes princípios integrou e embasou essa pesquisa.

O presente relatório apresenta os resultados da pesquisa de pós-doutorado cujo objetivo foi investigar com as professoras da Rede Pública de Educação de Niterói o papel da Educação Infantil como espaço de produção de sentidos, de modo a pensar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O processo de estudo e

¹ A opção por juntar palavras, como *espaçotempo*, *teoriaprática*, *aprendizagemensino*, ressaltando-as, em itálico, toma como base as justificativas teóricas dos/das pesquisadores/as do campo dos estudos com os cotidianos e suas buscas por encontrar outras formas de dizer e pensar a ação docente. Aglutinando palavras comumente escritas de forma separada, com sentidos polarizados pela lógica moderna, buscamos problematizar a própria dicotomização em busca de construir outros olhares para compreender os cotidianos como espaço de produção de conhecimento (GARCIA; ALVES, 2012).

formação contou com a colaboração e supervisão da Prof^a Dr^a. Mairce da Silva Araújo, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), cuja ampla experiência de pesquisa no campo de estudos da alfabetização, leitura, escrita e formação de professores possibilitou o alargamento dos conceitos através de críticas, sugestões e recomendações, construídas de forma coletiva, no decorrer de todo seu processo investigativo.

Participaram dos encontros 13 escolas de Educação Infantil e o total de 282 professoras da Rede Pública de Educação de Niterói. Em cada escola os encontros foram promovidos com rodas de conversas, trocas entre pares e experiências brincantes buscando contemplar de certo modo os olhares das crianças e dos docentes. A experiência das docentes participantes contribuiu muito com as discussões das narrativas trazidas para as nossas rodas, porque foi um momento de pensar em parceria o *fazer docente* na Educação Infantil em diálogo com outras professoras. Quanto às temáticas dos 13 encontros, em 8 deles o objetivo principal foi pensar coletivamente as contribuições do trabalho por projetos com as crianças. A intenção foi de ampliar os olhares e os saberes para o currículo com as infâncias, de modo que as conversas pudessem fomentar uma análise conceitual sobre noções importantes (leitura, escrita, educação infantil, alfabetização) para a pesquisa em educação, principalmente as voltadas para os estudos das infâncias e para a formação docente. Essas discussões trazidas se deram a partir da leitura dos textos:

- ARAÚJO. Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdo? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). A formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática. 5^a. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008 p.83-104.
- CACLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bí-Bó-Bú. – São Paulo: Scipione, 2009 p. 28-36.

A escolha dessas referências se deu por abordar contextos educativos e conceituais que convidam aos docentes a narrar sobre o *fazercotidiano*. Nos outros 5

encontros, além das discussões trazidas nesses textos, utilizamos também, o livro de literatura infantil, de modo a conversarmos sobre o direito a lugar de fala da criança, como também a produção artística e a diversas formas de linguagens:

- LIVRO: Mania de Explicação

Autor: Adriana Falcão. Editora Salamandra; Ilustração: Mariana Massarani

As docentes compartilharam em suas falas que os projetos desenvolvidos com as crianças vêm sendo construído a partir de narrativas e questionamentos trazidos pelas próprias crianças e o quanto a *escuta sensível* (Barbier, 2012) vem permitindo aos envolvidos, ampliar o repertório cultural de todo o grupo. As conversas com os/as docentes aconteceram na própria unidade em que essas/es profissionais atuam. Os temas dos encontros formativos buscaram ampliar o olhar para as infâncias e romper com uma perspectiva de uma Educação Infantil que prepara a criança para o ingresso na escola. Nesses encontros também foi sendo possível refletirmos sobre os processos educativos que envolvem a leitura e a escrita a partir da perspectiva discursiva com experiências lúdicas, culturais e autorais, entendendo que a criança não deixa de ser criança quando deixa a Educação Infantil e nem que o processo de Alfabetização se inicia no ingresso das crianças no Ensino Fundamental. A escolha do Município de Niterói para compor esse estudo e pesquisa se deu, porque pesquiso e atuo como professora concursada da Rede Pública de Educação de Niterói. Atualmente integro a equipe da Diretoria de Educação Infantil da SME/FME no acompanhamento do trabalho realizado em 11 (onze) Unidades de Educação Infantil. 09 (nove) localizadas no Polo 02, destas 07 (sete) em horário integral (NAEI Vila Ipiranga, E.). M. Noronha Santos, UMEI Hermógenes Reis, UMEI Prof^a Marilza da Conceição Rocha Medina, UMEI Prof^a Regina Leite Garcia, UMEI Renata Gonçalves Magaldi, UMEI Marly Sarney e 02 no horário parcial (E.M. Ernani Moreira Franco e UMEI Julieta Botelho) 01 (uma) Unidade do Polo 03 – UMEI Polo 2 – Fonseca e Santa Bárbara/Niterói – RJ. 3 Polo 3- São Lourenço/Niterói-RJ 410 Prof. Nilo Neves e 01 (uma) Unidade do Polo 054

– UMEI Jacy Pacheco. Outro fator que considero relevante para envolvimento das participantes é que na Rede Pública de Educação de Niterói, local onde a pesquisa foi realizada, as quartas-feiras são dedicadas ao acompanhamento e rodas de conversas com professoras, pedagogas, diretoras e demais profissionais que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Niterói.

Articulações entre a proposta submetida e a relevância com as atividades da Prof^a pesquisadora supervisora

A pesquisa apresenta articulações com o Programa de Pós-Graduação em Educação na UERJ/FFP na linha de Formação de Professores e desde a inserção junto ao Grupo de Pesquisa ALMEFRE – Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações étnico-raciais, coordenada pela Professora Dr. Mairce da Silva Araújo. O Grupo dedica-se às investigações que alarguem a compreensão dos processos de Leitura, escrita, formação de professores que busquem o aprofundamento, a problematização e a constituição de conhecimentos outros, interseccionando com temáticas relacionadas às questões étnico-raciais, bem como relacionadas aos movimentos culturais e sociais diversos das classes populares.

Dessa forma, os pressupostos e abordagens que fundamentam esses estudos estão diretamente sintonizados com o foco de pesquisa deste projeto de pós-doutorado.

A universidade pública, mediante seu compromisso social com atividades de pesquisa e docência, constitui-se como um espaço privilegiado para a construção e efetivação deste plano de estudos-trabalho. A articulação da presente proposta de pesquisa de pós-doutorado em parceria com a Dr^a. Mairce da Silva Araújo foi imprescindível para o desenvolvimento desse projeto que, de forma mais ampla, visou contribuir com reflexões em torno dos estudos da alfabetização, leitura e escrita. Além disso, junto ao ALMEFRE e ao PPGedu/FFP/UERJ.

A busca pela aproximação entre os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Não é segurando nas asas que se ajuda um pássaro a voar.
O pássaro voa simplesmente porque o deixam ser pássaro
(Mia Couto)

Com a entrada das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, determinada pela Lei nº11. 274/06 (BRASIL, 2006), a preocupação com os processos de alfabetização sem que isso representasse uma ruptura do brincar na infância se tornou mais latente.

No campo educacional, docentes que atuam no Ensino Fundamental se preocupam com o elevado número de crianças que fracassam no processo de alfabetização e na Educação Infantil emergem preocupações sobre como docentes podem contribuir para que as crianças tenham sucesso na primeira etapa do Ensino Fundamental e ao mesmo tempo consigam contemplar experiências, tendo como eixo, as interações e a brincadeira. Corroboro com o autor moçambicano de que não é segurando as asas de um pássaro que se ajuda um pássaro a voar, porque entendemos que a educação escolar não pode segurar as asas da infância, pois é construindo experiências na interlocução entre a linguagem e a cultura, sem que haja uma ruptura, que se pode contribuir com a cultura da palavra e da escrita dentro e fora da escola.

A proposta principal da pesquisa foi buscar com as docentes fundamentações teóricas e metodológicas com o propósito de problematizar e investir na discussão sobre os diferentes processos de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O objetivo dos nossos encontros foi pensar com os/as professores/as da rede municipal de Niterói políticas de formação continuada e levantar questões para a compreensão do processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano, garantindo o direito da criança de suas vivências e experiências significativas, contribuindo para uma Educação Integral, em ambas as etapas: educação infantil e ensino fundamental.

As conversas com as professoras partiram de uma compreensão que percebe o espaço da Educação Infantil como um lugar em que acontece uma procura de significado da vida e do futuro, na qual as crianças, os professores e as famílias se relacionam e constroem conhecimentos, os Projetos Pedagógicos na Educação Infantil se constituem na experiência com as crianças, onde todos se mobilizam para descobrir algo novo, procurando respostas a questões ou problemas e necessidades reais que considerem a infância numa perspectiva sociocultural, de modo a dialogarmos a respeito da necessidade de construirmos pensares para a integração, articulação, transição, travessia entre as duas primeiras etapas da educação básica.

Com base nas experiências de professora na educação infantil e na alfabetização e atualmente coordenadora de educação infantil na rede Municipal de Niterói, como também nos diálogos cotidianos que participo nas visitas de acompanhamento nas Unidades de Educação, posso afirmar que é frequente a visão de que as crianças oriundas da educação infantil da rede municipal encontram uma escola completamente diferente de suas vivências nas UMEIs – uma escola apartada da realidade das infâncias quando chegam ao ensino fundamental.

No entanto, é preciso deixar claro que a escola do ensino fundamental também estranha à chegada das crianças da educação infantil da mesma rede no aspecto comportamental, cognitivo e na organização *espaçotemporal*. Entendo em cotejo com os estudos de Walter Benjamin (1987) que a perda da experiência implica na transformação dos seres humanos em autômatos ou bonecos mecânicos, muito 413 semelhantes a tarefas de rotina desprovidas de sentidos para as infâncias ou gestos repetitivos e vazios no qual a criança muitas das vezes é submetida pelo adulto, sem a compreensão ou até mesmo, sem o direito de fala.

Muito semelhante ao retorno ao reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir), contrariando essa perspectiva, defendo que o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino fundamental tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino,

conduzidos a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das relações estabelecidas com a cultura (Kramer; Nunes; Corsino, 2011).

Ampliando os estudos Benjaminianos, Bondía (2002, p. 21), descreve que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". As vivências entre as crianças, docentes e o ambiente precisam se constituir na produção de sentidos, no diálogo alteritário e responsivo com a vida, numa concepção de experiências que atravessam todos os sentidos e que se alarga por meio de narrativas que podem ser ressignificados no encontro com discursos outros e novos sujeitos. Nessa perspectiva é que acredito que de forma integrada entre docentes e crianças é possível construir com as crianças experiências que contemplem as infâncias e seus saberes e que potencialize as suas múltiplas linguagens, reconhecendo a importância da perspectiva de formação docente contrahegemônica a partir da compreensão de ato responsável e da linguagem, outro tema caro ao pensamento bakhtiniano.

Com base nos estudos de Paulo Freire de que a "a leitura de mundo precede a leitura da Palavra (Freire, 1996 p. 123), reconhecemos que a alfabetização se inicia muito antes da criança iniciar a escolarização". Outro ponto de nossos debates foi que as crianças muito cedo lidam com diferentes tipos de textos e outras formas de linguagens e é papel da educação potencializar esse diálogo com as múltiplas linguagens de modo a promover experiências mais inovadoras que potencializem a criticidade, a criatividade e a autoria das crianças. Como professoras que atuam e pesquisam com a educação das infâncias assumimos o compromisso pela alfabetização das crianças de Niterói, no entendimento que é direito de a Primeira Infância ter uma educação de qualidade. Reconhecendo que é papel da linguagem a negociação de significados, organiza as funções mentais do sujeito e permite o segundo nascimento do homem, para além do nascimento físico, como nascimento social (Volóchinov, 2014), sua relação direta com a educação fica aclarada. Desta forma, não nos parece ser possível pensar a formação docente sem refletir sobre o papel importante desempenhado pela linguagem nesse processo.

Algumas considerações, sem concluir o debate

Constituímo-nos e somos atravessados pelas experiências que estabelecemos com nossos tantos outros. Enquanto professora e pesquisadora que atua na área educacional com ênfase nos estudos da alfabetização, leitura e escrita reconheço o quanto a nossa própria experiência de vida pode tornar-se um pontapé inicial importante na formulação de teorizações potentes para se problematizar/interpretar os diversos acontecimentos da vida cotidiana.

Cabe reconhecer que em todo ato de pesquisa, nossos interesses de pesquisa também são observadores ativos, produzem outros sentidos ao se encontrarem com os sujeitos, participantes das redes de conversações, experiências que podem ser transformadas a partir de novas conexões, novos encontros. Isso implica entender que o caminho não é dado *a priori*, mas é construído num processo colaborativo através de uma postura dialógica e alteritária na qual a/o pesquisador/a permanece à disposição para ouvir-questionar o outro, provocando fissuras que sejam capazes de desestabilizar o naturalizado e o instituído, intervindo no fluxo da dinâmica social na medida em que os sentidos são negociados/disputados/intercambiado.

O diálogo será desenvolvido com grupos de docentes e ocorrerá através do intercâmbio de experiências pedagógicas focalizadas em discutir a criança e a infância e a transição entre a educação infantil e o Ensino Fundamental. O diálogo não apresentará questões fechadas, mas pretende ser livre com a intenção de propor experimentações conversacionais que permitam a negociação de sentidos através da partilha de experiências. Dentro desse contexto, não buscarei “validar verdades” a partir daquilo que se conhece, mas produzir novos sentidos interpretativos sobre os acontecimentos da vida a partir de conversas que vão sendo construídas no decorrer dos encontros.

O processo de pesquisa contribuiu com novas reflexões com os cotidianos da educação infantil e do ensino fundamental. Percebo a necessidade de que novos

esforços reflexivos busquem problematizar práticas comumente presentes em instituições educacionais especializadas na educação e no cuidado de crianças.

Por intermédio de diálogos tecidos com as/os participantes da pesquisa, buscou por problematizar questões articulando o currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental não com o objetivo de fornecer respostas, mas de fomentar reflexões que possam desencadear (des) caminhos potentes para pensar novos pensares para a educação com as infâncias.

Com isso, essa proposta de pesquisa, ao colocar em diálogo diferentes experiências de docentes, amplia e discute o quanto o currículo da Educação Infantil pode se aproximar do currículo do Ensino Fundamental considerando as culturas das infâncias.

Referências

ARAUJO, Mairce da Silva; PESTANA, Amanda, de Sousa; ABREU, Alessandra da Costa. Crianças de seis anos no ensino fundamental: por onde caminham as práticas alfabetizadoras? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1684-1708, jul./dez., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação Verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. – 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdomir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª. Ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Mágia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. (Obras Escolhidas; v. I). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em agosto/2022.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 37, nº 1, 220 p. 69-85, jan/abr, 2011.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2015.

PENA, Selma Costa; AZEVEDO, Heloisa Helena de; OLIVEIRA, Douglas Almeida de. A criança da Educação Infantil e seu direito de pensar sobre a linguagem escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Número 19, 2023.

PEREIRA, R. R. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

A PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO: cartografias da alteridade no cotidiano da escola pública

Alessandra Aranda de Oliveira Gomes, arandaale20@gmail.com;
Anelice Ribetto, anelatina@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

Introdução

Pensar a escola pública como um espaço de inclusão é reconhecer que ela se constitui em meio a disputas, atravessamentos e contradições. A gestão escolar, muitas vezes compreendida como instância técnico-administrativa, é também um campo onde se produzem decisões políticas que impactam diretamente as possibilidades de construção de uma escola democrática. Ao olharmos para o cotidiano escolar com os olhos da cartografia, percebemos que os movimentos da gestão não estão apenas nas reuniões formais ou nos planos de ação, mas também nos silêncios, nas escutas, nos gestos e nas resistências.

A inclusão escolar, especialmente aquela delineada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), convoca a escola pública a se reinventar constantemente. Entretanto, a presença de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou em situação de vulnerabilidade não garante, por si só, uma educação inclusiva. Como lembra Skliar (2003, p.109), "a presença do outro não significa que houve um encontro", e a gestão escolar tem papel central na mediação (ou negação) desses encontros.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre como a gestão escolar pública atua frente aos desafios da inclusão, considerando as práticas cotidianas, o papel das(os) professoras(es) de apoio e a escuta da diferença como dimensões fundamentais para pensar a alteridade no espaço escolar. A investigação foi conduzida a partir da metodologia da cartografia, que não busca generalizações, mas acompanha processos,

encontros e afetos, dando visibilidade aos modos como a inclusão é vivida (e por vezes inviabilizada) nas escolas públicas.

Gestão democrática e o compromisso com a inclusão

Falar de gestão escolar pública é falar de decisões que atravessam vidas. É também compreender que essas decisões, embora muitas vezes tratadas como técnicas ou administrativas, são sempre políticas e éticas. A gestão democrática, prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/1996, pressupõe a participação da comunidade escolar na construção coletiva do projeto pedagógico, no planejamento e no exercício cotidiano da escola. No entanto, a efetivação dessa democracia, especialmente quando o foco é a inclusão, encontra obstáculos estruturais e simbólicos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) afirma o compromisso do Estado brasileiro com a escolarização de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou múltiplas. Essa política traz como princípio a valorização das diferenças humanas e a convivência na diversidade, articulando-se com o direito de todas as pessoas à educação em escolas comuns.

Contudo, a prática da gestão nem sempre acompanha essas diretrizes. O cotidiano da escola pública revela tensões entre o discurso legal e a realidade prática. Muitas vezes, o processo de inclusão é visto como responsabilidade exclusiva de professoras(es) de apoio ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que acaba reforçando lógicas de exclusão e segmentação.

Essa participação, no contexto da inclusão, exige que a gestão assuma um papel de liderança na transformação da cultura escolar, criando espaços de escuta sensível e de construção de uma pedagogia do encontro.

É nesse ponto que Carlos Skliar nos desafia a pensar:

o outro não pode ser simplesmente incorporado ao mesmo, nem tolerado como exceção; o outro é uma interrupção do nosso modo de

ver, de sentir, de pensar, de ensinar. O outro não é um desvio do normal, mas um questionamento da própria normalidade. (2003, p. 96)

Essa citação de Skliar evidencia que a gestão escolar precisa abandonar a lógica da normatividade, que muitas vezes orienta seus processos decisórios. Incluir não é adaptar o outro à escola, mas repensar a própria escola a partir do outro. É uma mudança de paradigma que exige escuta ativa, reconhecimento da alteridade e coragem para transformar práticas consolidadas.

A cartografia, como metodologia implicada, permite acompanhar essas tensões sem a pretensão de resolvê-las. Ela nos convida a andar junto com os processos escolares, observando como a gestão se faz no corpo a corpo, nos corredores, nos conselhos, nas falas e nos silêncios. É nesse território em disputa que a democracia e a inclusão se colocam como princípios que precisam ser atualizados cotidianamente.

Currículo, formação docente e os desafios da inclusão

O currículo é, muitas vezes, o primeiro campo em que as tensões entre inclusão e exclusão se tornam visíveis. Ele pode ser um instrumento de democratização do saber — quando aberto à pluralidade, à escuta e à diferença — ou um dispositivo de manutenção das normas, dos silenciamentos e da homogeneização. A gestão escolar, nesse sentido, tem papel fundamental: ela é quem orienta as escolhas curriculares, as formações continuadas, os tempos e espaços pedagógicos.

Incluir exige mais do que boa vontade institucional. Exige uma revisão crítica de que saberes têm lugar na escola, de quais vozes são ouvidas e de quais são sistematicamente ignoradas. Como lembra Carlos Skliar (2010, p. 145): “não se trata apenas de ensinar ao outro, mas de nos deixarmos ensinar por ele [...]. A alteridade não é um conteúdo, é uma experiência.”

Esse deslocamento que Skliar propõe — da explicação para a experiência — é também um desafio para a formação docente. Grande parte dos cursos de licenciatura ainda apresenta uma abordagem genérica e normativa sobre inclusão,

desconsiderando as singularidades que atravessam o cotidiano escolar. Soma-se a isso a ausência de políticas públicas efetivas de formação continuada no interior das redes de ensino, o que sobrecarrega as(os) professoras(es) e fragiliza os processos de acolhimento e aprendizagem.

Muitos educadores, ainda que comprometidos com a inclusão, sentem-se despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Falta apoio institucional, tempo para estudo, espaços de partilha e escuta. A gestão escolar, ao reconhecer essas lacunas, pode (e deve) criar espaços de formação em serviço que não se limitem a respostas técnicas, mas que promovam o diálogo, a escuta e a problematização. Mais do que aplicar metodologias “adequadas” a estudantes com deficiência ou com transtornos do neurodesenvolvimento, é preciso revisar as próprias práticas pedagógicas.

A inclusão, como prática de alteridade, questiona o currículo rígido, os tempos cronometrados, as avaliações padronizadas e a lógica da meritocracia escolar. Como ensina Freire (1996, p. 68), “não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram no corpo da prática pedagógica, na luta por uma educação que se funda no diálogo e na escuta do outro”.

A cartografia, nesse processo, atua como uma lente ampliada que permite observar como os sujeitos da escola se movimentam diante das exigências curriculares e das exigências da vida. O que escapa das normativas? O que se reinventa nos cantos da sala, nos bilhetes, nas pausas? Que vozes emergem mesmo quando o currículo tenta silenciá-las?

Essas perguntas não têm respostas fixas, mas produzem deslocamentos. E é nesse movimento que a gestão escolar pode encontrar caminhos para acolher a diferença como potência, e não como problema.

Professores de apoio e as práticas cotidianas da inclusão

Na escola pública, os professores de apoio — muitas vezes chamados de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou de mediadores — assumem um lugar de tensão: são ao mesmo tempo presença essencial para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou dificuldades significativas de aprendizagem, e sujeitos invisibilizados pela estrutura escolar, que pouco reconhece suas condições de trabalho, formação ou escuta.

A atuação desses profissionais raramente é compreendida como parte do fazer pedagógico da escola como um todo. Em muitos contextos, ainda se espera que o professor de apoio "resolva" o que é visto como um problema do estudante. Há uma terceirização do cuidado, como se a inclusão fosse uma tarefa especializada e isolada — quando, na verdade, é um compromisso coletivo, político e ético da escola.

A cartografia, ao acompanhar os deslocamentos desses profissionais e dos estudantes que com eles circulam, permite visibilizar os espaços onde a escola se sustenta e onde ela falha. Percorrendo corredores, observando trocas de olhares, escutando conversas rápidas entre uma sala e outra, percebemos que o apoio não se dá apenas na aplicação de uma atividade adaptada, mas na escuta, no acolhimento, na presença afetiva.

A gestão escolar, nesse contexto, precisa reconhecer o trabalho dos professores de apoio não como "complementar", mas como fundamental para a constituição de uma escola inclusiva. É a gestão que pode (ou não) criar espaços de diálogo entre esses profissionais e os demais professores; é ela quem articula as formações continuadas, organiza os horários, define os tempos e modos de planejamento coletivo.

Como afirma Skliar:

não se trata de dar lugar ao outro como quem concede um favor. Trata-se de entender que o outro já está, sempre esteve ali, mesmo quando a escola não soube vê-lo, mesmo quando a linguagem usada foi a do desprezo, do diagnóstico, da deficiência como falta. (2016, p. 88)

Ao acolher essa provocação, o trabalho dos professores de apoio ganha outro sentido. Não se trata de integrar o estudante à escola existente, mas de permitir que a presença desse estudante transforme a escola — em sua linguagem, em seus ritmos, em sua ética. O professor de apoio, nesse sentido, pode ser também um agente de deslocamento, alguém que provoca a escola a se mover de seus lugares seguros.

Na cartografia realizada ao longo desta pesquisa, percebem-se momentos em que a inclusão se realiza não por meio de grandes estruturas ou projetos, mas nas pequenas escolhas feitas no cotidiano: sentar-se ao lado, escutar com tempo, esperar o corpo se organizar, refazer um planejamento diante de um choro, insistir na escuta mesmo diante do silêncio.

Esses gestos, muitas vezes invisíveis nos documentos oficiais da gestão, são os que mais dizem sobre os desafios e as potências da inclusão.

Cartografar a escola: escutar encontros e desencontros da inclusão

A cartografia, enquanto método de pesquisa-intervenção, não busca verdades universais nem conclusões prontas. Ao contrário, ela se compromete com o processo, com os movimentos da vida tal como ela se apresenta — instável, contraditória, afetiva. A escola pública, quando cartografada, revela-se não como um sistema organizado e previsível, mas como um campo de forças, onde convivem disputas, resistências, afetos e silenciamentos.

Inspirada nos estudos de pesquisadoras brasileiras como Inês Assumpção de Castro Teixeira e Virgínia Kastrup, a cartografia acompanha os fluxos do cotidiano escolar e os modos de subjetivação que emergem dele. Cartografar, nesse sentido, não é representar a escola, mas mover-se com ela, deixar-se afetar por seus ruídos e invisibilidades. É registrar o que escapa às planilhas de metas, o que não cabe nos formulários das políticas educacionais.

Ao seguir os rastros dos professores de apoio, das crianças que ocupam os espaços de modos inusitados, dos gestos interrompidos nas reuniões de planejamento,

percebemos que a inclusão é um processo vivo. Ela não se realiza apenas nos discursos institucionais, mas sobretudo nas pequenas escolhas diárias, nas hesitações, nas negociações que se fazem no tempo da vida.

Como afirma Teixeira (2011, p. 102), “cartografar é acompanhar processos, é escutar aquilo que ainda não se fixou em categorias e que, por isso mesmo, pode nos deslocar e nos ensinar”. A cartografia torna possível dar visibilidade às zonas de tensão entre o que está prescrito e o que está vivo. É nesse entre lugar — entre o instituído e o que se institui — que encontramos potências de inclusão.

Durante o processo de cartografar uma escola pública, vivenciei deslocamentos importantes: o desconforto diante de práticas que negam a alteridade em nome da normalidade; a potência de encontros em que a escuta se faz presente; a força de sujeitos que resistem à exclusão institucionalizada. Não se tratou de observar à distância, mas de estar implicada com as histórias, com os afetos, com os compromissos éticos da escola pública.

A gestão, quando vista por esse viés, deixa de ser um lugar neutro de administração e passa a ser um lugar de escolhas: quem se escuta? O que se reconhece como saber? O que se valoriza e o que se descarta? A cartografia, ao fazer essas perguntas a partir da experiência, tensiona o papel da gestão e a convoca à reinvenção.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscamos refletir sobre como a prática da gestão escolar pública se entrelaça com os desafios da inclusão, considerando o cotidiano como território fértil para pensar políticas, práticas e afetos. Através da cartografia, acompanhamos os deslocamentos, as tensões e as invenções que marcam a presença da diferença na escola.

A inclusão, como discutido, não se reduz à presença física de estudantes com deficiência ou necessidades específicas nas salas de aula. Ela exige uma transformação mais profunda, que passa pelo currículo, pela formação docente, pelo reconhecimento

do trabalho dos professores de apoio e, sobretudo, por uma gestão escolar atenta às escutas e aos encontros.

A gestão democrática, nesse sentido, não pode se restringir à formalidade dos conselhos e reuniões. Ela se realiza, de fato, quando há espaço para que os diferentes sujeitos da escola sejam reconhecidos como interlocutores legítimos, portadores de saberes e experiências. Quando a alteridade deixa de ser tolerada e passa a ser afirmada como princípio.

Carlos Skliar nos lembra, em diferentes momentos, que não há educação sem o outro — sem a escuta do outro, sem o reconhecimento do outro, sem o abalo que o outro produz em nós. Reafirmar a escola pública como espaço de direito e de democracia implica reconhecer que não há inclusão possível sem implicação. E que uma gestão escolar comprometida com a inclusão é aquela capaz de escutar, rever, interromper e recomeçar — quantas vezes for preciso — em nome da dignidade de todas as presenças.

Nos gestos pequenos do cotidiano escolar, nas escolhas que escapam às normativas, nas palavras trocadas entre uma aula e outra, encontra-se a força da escola pública. Não uma escola perfeita, mas uma escola viva, que resiste e insiste em afirmar a educação como direito e a alteridade como horizonte.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Cartografia: um método para pesquisa-intervenção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Sulina, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: o outro nos discursos da inclusão**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Quem é o outro?** Petrópolis: Vozes, 2010.

SKLIAR, Carlos. **O humano e a multidão**: ensaios sobre a diferença, a educação e a política. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

TEIXEIRA, Inês Assumpção de Castro. Cartografia e pesquisa-formação: caminhos para uma escrita implicada com a diferença. In: TEIXEIRA, Inês Assumpção de Castro; HERNÁNDEZ, Fernando (org.). **Culturas e educação**: diálogos ibero-americanos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95–109.

**NÓS GÓRDIOS E NÓS DE PESCADOR:
uma pesquisa formação a partir de recordações-referências**

Alessandra da Silva Rezende Souza, alessandrasrsouza@hotmail.com

Luiz Fernando Conde Sangenis, lfsangenis@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

SERAPHICUS

Introdução

A inscrição de um sujeito aprendente, consciente das dimensões sociais, afetivas, subjetivas, políticas, culturais e tantas outras que atravessam seu itinerário de vida, se materializa rememorando e publicizando suas histórias de vida e formação, de acordo com Josso (2010), em uma atividade profunda de conhecimento de si capaz de transformar pensamentos e ações, unir experiências e vivências em um projeto de formação amplo, em suas esferas temporais, singular-plural.

Narrar a vida e as maneiras pelas quais nos conectamos com o mundo revelam desejos, buscas das mais variadas dimensões com elementos simbólicos importantes na construção identitária, por exemplo, da professora que sou hoje. A alegria, o riso diante do inesperado, o imprevisível. Um processo civilizatório, de acordo com Passeggi (2010), em contínuo devir.

A reação positiva diante da constatação que somos sujeitos errantes e que o planejamento, crucial para qualquer atividade pedagógica, é suporte, porém o vivido, o experienciado transborda sentidos e subjetividades capazes de ressignificar eventos e expectativas. Portanto, escolho abrir este trabalho com duas recordações-referências. A primeira de quando era uma professora iniciante, recém-formada pelo curso Normal (Formação de Professores) e estudante do primeiro período de Licenciatura em História. A segunda, com mais de 20 anos de docência, após experienciar as funções de professora regente, professora orientadora e gestora.

O ano era 2005. Naquela época eu trabalhava com uma turma de 3º ano em uma escola pequena, particular, escola de bairro, bem próximo de onde eu morava (Campo Grande - RJ). Há tempos a direção da unidade tentava organizar um passeio para o Cristo Redentor e naquele ano de 2005 o “passeio” pode acontecer. Durante um tempo estudamos a história daquele monumento, os lugares pelos quais passaríamos e no dia: crachás, filas, tensão, contar e recontar as crianças antes e depois de cada parada para lanche ou banheiro. O dia não estava ensolarado como esperávamos e mesmo sendo uma quarta-feira, o trânsito na avenida Brasil e as muitas horas para ir e voltar roubaram um pouco o entusiasmo dos adultos,

As crianças, eufóricas do início ao fim, possivelmente elaboraram muitas perguntas, pensamentos diversos. A falta de escuta atenta não possibilitou que eu hoje pudesse rememorar as vozes das crianças quanto ao que estavam sentindo. O que guardei foi a sensação de que tudo aquilo parecia distante, não apenas geograficamente, mas distante de sentido, de conexão, de pertencimento. Éramos um grupo a passeio, estrangeiros, turistas em nossa própria cidade.

Nunca mais retornamos com outras turmas desde a minha saída dessa escola cinco anos mais tarde. Não retornamos ao Cristo e em nenhum outro ponto importante da nossa cidade. A aula “passeio” não fazia parte do nosso currículo.

Anos depois, morando e trabalhando com crianças das escolas públicas das periferias de Macaé, uma cidade do norte fluminense relativamente pequena em comparação à capital do nosso estado, percebi a oportunidade de fazer um movimento contrário em relação ao que vivi trabalhando no Rio. Em Macaé as crianças possuíam uma relação de intimidade com o rio que dá nome à cidade, pescavam com seus familiares, banhavam-se ali nos finais de semana. Entretanto, muitos não conheciam de perto o mar, as principais praias do nosso litoral, o museu, o forte etc. Conheciam de ouvir falar o que ficava fora da periferia. Limitados exploravam apenas o interior das comunidades.

Aos poucos fui mudando minha maneira de pensar as aulas e a gestão da escola. Passei a tratar como prioridade o desemparedar (TIRIBA, 2018), a planejar um

currículo onde a criança, protagonista da sua aprendizagem, pudesse ser estimulada a viver as nuances da nossa cidade de maneira aproximada, numa relação dialógica, de formação identitária pela via do pertencimento, ocupando e participando dos lugares de cultura e memória.

Identifiquei no Espaço Ciência do Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade da UFRJ (NUPEM - Macaé) um ponto de apoio para as aulas com crianças pequenas, ampliando os sentidos que nos fazem nos reconhecermos enquanto seres da natureza, participantes dos processos de transformação. Do nosso meio. O NUPEM acolhe há anos as minhas turmas com abordagens sobre a fauna e a flora da nossa região, abrindo seus laboratórios e socializando o conhecimento com crianças curiosas, com potencial senso investigativo.

Por quatorze anos atuei exclusivamente na Educação Infantil em escolas municipais da cidade de Macaé, no norte fluminense e desses quatorze anos, metade como gestora de uma unidade de ensino em uma das periferias mais desafiadoras que já trabalhei. Enquanto professora da Educação Básica, em formação continuada, sou constantemente confrontada em relação ao campo que escolhi como resistência e olhando para minha trajetória identifico que as questões em torno das experiências de vida em formação estarão sempre a moldar minhas ações e pensamentos.

Na minha cidade existe o seguinte slogan: Macaé, cidade antirracista! Sobre tal propaganda lanço dúvidas cruciais que me deslocam pela docência: Como se constrói uma cidade antirracista? Os integrantes dessa cidade aprenderam com quem a serem antirracistas? Quais são as políticas públicas que impulsionaram a cidade a receber tal título? O que têm a dizer as professoras, grupo majoritário na atuação com crianças da Educação Infantil, a respeito de tal propaganda que estampa os outdoors nas entradas da cidade? Essa arte visual aparece nas periferias da cidade, condiz com o vivido? O que as crianças pensam sobre isso?

Para Sousa Santos (2018) todo conhecimento científico é construído socialmente. O autor defende a necessidade de lançar luz sobre aquilo que está no senso comum e que pode ser transformado. Para tal, aposta na capacidade de

formular perguntas simples, perguntas que como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer.

No primeiro semestre deste ano, fui com a minha turma de terceiro ano do ensino fundamental (crianças entre 8 e 11 anos) ao Mercado Municipal de Peixes da nossa cidade. Enquanto observávamos as margens do mercado com os barcos ancorados em meio a muito lixo e garças a comer pequenos peixes descartados pelos pescadores, uma das crianças olhava atentamente para um colchão que boiava. Logo essa mesma criança, me ouvindo falar sobre como aquela paisagem era no passado, questionou por que as pessoas ainda não haviam aprendido a amar a natureza. Embora a pergunta que me atravessou pudesse parecer simples, ela esconde camadas profundas, relações de poder e tensões sociais que atravessam gerações na construção dos seres políticos que uma sociedade deseja ter.

Aprender a amar a natureza não deveria ser complexo, pois não estamos fora dela. Somos parte desse organismo vivo que pulsa energia para nossa existência. Amar deveria ser nossa condição primária, orgânica. Se ainda entendemos a natureza sob o paradigma do divórcio (TIRIBA, 2018), no qual a vida humana está para explorar e dominar o ambiente de acordo com seus desejo e necessidades, inevitavelmente entenderemos as relações sociais sob a mesma ótica distorcida.

Considerando que as crianças vêm ao mundo cercadas pela possibilidade de comunidade, hooks (2021) destaca o amor, enquanto prática a ser aprendida e ensinada numa relação de ética com a vida, como base para a construção de uma comunidade com estranhos. A autora afirma: “O amor que criamos em comunidade permanece conosco aonde quer que vamos. Orientados por esse conhecimento, fazemos de qualquer lugar um local em que podemos regressar ao amor” (HOOKS, 2021, p.176). Assim, pela ética amorosa, a coletividade pode se mover e governar seus modos de agir e pensar no mundo, assumindo responsabilidades com a natureza e seus pares, inventando outro modo de existir. A foto abaixo é um recorte da vivência que inspirou esta escrita.

Figura 1. foto na área externa do Mercado Municipal de Peixes em Macaé-RJ, em maio de 2025



Fonte: acervo pessoal da autora.

Seguindo algumas reflexões

Dentro do contexto histórico de início das primeiras instituições educacionais no Brasil, o acesso à escola e à educação, embora primassem por um ideal comum, na prática era destinado a elite política e econômica, portanto, um privilégio de poucos. Pesquisar sobre quais são os caminhos possíveis para a construção de uma cidade antirracista renova minhas esperanças em uma escola humanizada, com crianças livres de controles, conduzidas em vivências respeitadas em suas subjetividades, desejos e brincadeiras. Ocupando espaços de cultura e memória desde cedo, não como turistas em sua própria cidade, mas como integrantes dela, como conhecedoras de suas histórias, como parte do povo, com olhares próprios, pensamentos e vozes que necessitam de atenção e escuta. E assim, na prática, buscando romper com uma marca profunda em nossa sociedade: a de que o acesso à cultura e ao conhecimento tem seu grupo social específico.

Se no passado, enquanto professora iniciante, pude participar de processos pouco criativos, não considerando o protagonismo das crianças em seus processos de aprendizagem, hoje visualizo caminhos emancipatórios possíveis, com base no que as crianças têm a dizer, com base na maneira pela qual elaboram seus questionamentos, como imaginam a cidade, o mundo. Aqui gostaria de ressaltar que tal emancipação,

ainda mais desejada por meninas e mulheres que desde a primeira infância, seja sutil ou deliberadamente, são ensinadas a servir ao patriarcado, passa pela escuta das histórias em torno dos nós possíveis de desfazer ou que se aprendeu a conviver. O nó Górdio, usado por Josso (2006) como metáfora para expressar as ligações simbólicas, familiares e até mesmo profissionais, expressam o que há de mais denso e profundo em nossa jornada de formação.

O nó de pescador (JOSSO, 2006) simboliza a ligação entre determinados acontecimentos marcados por semelhanças e/ou recorrências e pelas recordações-referências escolhidas, o senso de pertencimento é o elo mais significativo no meu processo de pesquisa e formação com crianças.

De acordo com Passeggi (2010), narrar nossas experiências de vida e formação, elaborar uma escrita de si e seus processos transformadores caracterizam-se como força mobilizadora da reivenção de si e é neste sentido que continuo apostando nas histórias de vida e formação como meio de seguir um exercício docente fortalecido, consciente dos laços a serem construídos ou desconstruídos.

Em tempos cada vez mais sombrios a respeito de fake news e ausência de regulação e combate às informações falsas que circulam em grandes plataformas de interação social, fica cada vez mais difícil zelar pela criticidade em relação ao que consumismos, seja por meios digitais e até mesmo na elaboração de currículos que mais se assemelham a receitas de bolo do que a um processo democrático de consulta pública. De forma gradual as propagandas com frases de efeito decorando a cidade, ocuparão o imaginário da população que cairá no engano de acreditar que racismo estrutural é algo simples de ser resolvido.

Outro aspecto relevante a pensarmos é a estrutura da disparidade de desigualdade de riqueza, apontada por Collins e Bilge (2021) como algo a ser repensado ao lançar a interseccionalidade como uma manifestação social com fortes contributos para entendermos as desigualdades por outras lentes que não sejam apenas pela economia neoclássica ou pelo pensamento social marxista. Entender as profundezas da complexidade em torno da formação de seres antirracistas é uma

condição inegável, sobretudo quando se consideram as questões de gênero, raça, idade, cidadania, religião, sexualidade, capacidade/deficiência e tantas outras categorias entrecruzadas.

Desde que cheguei a Macaé, em meados de 2010, pude vivenciar transformações profundas na cidade que passou de Capital Nacional do Petróleo, à Cidade do Conhecimento e mais recentemente Cidade Antirracista. Na prática, o que pude experienciar foram políticas de desvalorização do professor da Educação Básica, sendo necessários movimentos e atos de greve em diferentes contextos. Pelas ruas, muitos comércios fechados após a crise e golpe de 2016, um expressivo aumento de pedintes pelas ruas e trabalhadores informais. Se antes a cidade possuía uma população pendular, que vinha a trabalho, mas não fixava moradia, hoje o trânsito e crescimento desordenado em comunidades periféricas toma proporções de uma grande capital. Daria para acreditarmos que Macaé de fato é uma cidade antirracista, considerando seu passado recente e a consolidação de um racismo ambiental que transforma comunidades como Malvinas, Nova Holanda e Lagomar em grandes áreas dominadas pelo poder paralelo?

Quem elegeu Macaé como uma cidade antirracista? Os jovens negros periféricos que já possuem equidade educacional? O processo pode até estar em curso, mas não se revela em outdoors ou eventos estanques em novembro. O projeto em curso para se alcançar uma cidade antirracista brota da cultura Hip Hop que se expande na cidade, com batalha de rimas e encontros de grafite. Brota de salas de aula superlotadas com professores engajados em fazer conhecida a história de Carukango (príncipe moçambicano que foi trazido da África para ser escravizado na região do norte fluminense e que se tornou um dos maiores líderes quilombolas contra a corte real portuguesa). Brota também da escuta com crianças que ainda passam anos escolares sem conhecer de perto sua cidade.

Se dentro de um único elemento arquitetônico, como por exemplo o CIEP no qual hoje trabalho, é possível encontrar consensos e dissensos no encontro com o outro, o que dizer de uma cidade inteira? A estética do olhar, do sentir, do dizer e do ouvir

são marcas únicas daqueles que sofrem ou sofreram com manifestações de racismo. E mais do que pregar uma forma homogênea de expressar a cidade, Macaé necessita produzir ações efetivas e conhecer as histórias do seu povo é um ponto de partida.

Krenak (2019) denuncia que a ideia plasmada de uma humanidade homogênea em tempos onde o consumo é o perfil de uma sociedade regida pelo capital, ocupa hoje o lugar que antes era da cidadania. Um nó górdio, com certeza, pois ao sujeito de cada história cabe sua própria veracidade, aquilo que produz sentido para si mesmo e ao se propor trabalhar com narrativas e histórias de vida, a checagem é irrelevante. O rigor científico fica a cargo de preservar os dados da fonte e ser fiel ao que o narrador se propôs expressar. E ainda, considerar “já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência (KRENAK, 2019, p.32-33)

Ora, não foi assim que a História da humanidade também se forjou? A partir de escolhas que desencadearam grandes narrativas e excluíram outras? Tomo como exemplo a vida de Menocchio e a autora Carolina Maria de Jesus que produziram pelo poder de suas palavras outras maneiras de compreender o mundo e suas conexões, sejam em desigualdades sociais ou em igualdades de buscas das mais variadas dimensões, na qual todo ser humano em um determinado momento da vida já almejou. Seja a busca pelo sentido de viver, a busca de si e de nós, a busca por felicidade individual ou coletiva, a busca por conhecimento (JOSSO, 2010).

Considerações finais

Escolhi as recordações referências presentes neste trabalho, pois ao longo da minha jornada de formação, nos lugares institucionais pelos quais passei, na graduação e na pós graduação, não encontrei ferramentas possíveis para problematizar o vivido, a escrita de si como possibilidade de insurgência criativa e quebra de padrões há muito tempo consolidado. A percepção mais profunda do

quanto significa, desde os primeiros anos das infâncias, ocupar e pertencer os lugares de história e memória do nosso povo, da nossa cidade, foi possível quando passei a atuar como professora da Educação Infantil, tendo contato com literaturas específicas e apostando em formação continuada que me apontassem caminhos coerentes com a criança protagonista de sua história, sensível e conectada com o mundo.

Sendo assim, ao conhecermos as simbologias que circundam nossas histórias, nossa existência, por uma presença consciente das intencionalidades que movem os nossos processos formativos, é possível reorientarmos nossa visão de mundo e o curso de nossas histórias. Construiremos narrativas com significações que julgamos serem importantes para nossa existência e praticar ações mais humanizadas na relação do nosso mundo interior com o espaço exterior, sejam eles naturais, públicos, sociais ou institucionais.

Retomo então as provocações com os nós e elos que nos constituem. É a partir do vivido, do experienciado nos cotidianos que poderemos conhecer nossas fragilidades e fracassos, para além do que já sabemos enquanto sociedade desigual e investir em reais, em tangíveis ações que nos distanciem progressivamente de um existir violento e cada vez mais próximos de uma alteridade solidária (JOSSO, 2010)

Um dos grandes desafios atualmente é compreender os sentidos da formação continuada e superar a equivocada ideia de “aprimoramento da prática”, quando deveríamos focar em nosso processo de humanização, centrando as formações que escolhemos nas necessidades que nos são próprias, respeitando nossos projetos individuais e coletivos, o que certamente nos transformaria em profissionais melhores, pessoas melhores.

Desta forma, é preciso cautela quanto aos títulos conferidos à cidade, quando o que vivemos na prática ainda está distante de considerar tal formação continuada de professores como prioridade nas políticas públicas municipais. O que vivemos, no entanto, é a realidade dura dos que sentem na pele as políticas de promoção aos ideais de meritocracia, de tercerização dos serviços públicos, de desmonte e sucateamento

das escolas, de inserção de ideais neoliberais com parcerias entre fundações e governo municipal por exemplo.

A medida que a formação continuada vai sendo compreendida enquanto direito e sendo afirmada nas escolas, o reconhecimento e a valorização das especificidades que nela se destacam passam a constituir um espaço de relação subjetiva e intersubjetiva, a tecer uma comunidade de aprendizagem baseada em sentidos de pertencimento.

Referências

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Bomtempo, 2021.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo. Editora Elefante, 2021.

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

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

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

PASSEGGI, Maria da Conceição. BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. A (re)invenção de si na formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet. FAPERJ, 2008.

SOUZA. Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**, 8ª ed. Editora Cortez, 2018.

A RELEVÂNCIA DA PEDAGOGIA SOCIAL PARA AS PESQUISAS EM PRÁTICAS NÃO ESCOLARES NO PROGRAMA DE MESTRADO PPGEDU FFP

Alessandra Fernandes de Matos, lelefemattos@gmail.com;
Vanessa Muniz de Abreu, professoravanessamuniz@gmail.com;
Arthur Vianna Ferreira, arthuruerjffp@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula

Introdução

O presente estudo emerge das inquietações de duas integrantes do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula, vinculado à Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ambas desenvolvem pesquisas que investigam a interseção entre a Pedagogia Social e as práticas não escolares, com foco específico em práticas pedagógicas inclusivas e educação antirracista, visando contribuir para reflexões epistemológicas e práticas relevantes no campo educacional.

Relacionar a Pedagogia Social com práticas pedagógicas inclusivas e com a educação antirracista é fundamental porque essas áreas compartilham objetivos comuns de promover justiça social, equidade e o reconhecimento da diversidade humana em contextos educacionais e sociais.

Essa relação fortalece uma abordagem crítica que valoriza identidades e experiências, promovendo ambientes educativos acolhedores e justos, e formando sujeitos preparados para agir em uma sociedade plural, superando preconceitos e respeitando as diferenças.

Para tanto, o texto está organizado em quatro seções, além das considerações finais: a primeira aborda as origens da Pedagogia Social; a segunda discute a relação entre a Pedagogia Social e as práticas pedagógicas inclusivas; a terceira destaca

algumas conexões entre a Pedagogia Social e a educação antirracista; e a quarta traz reflexões sobre as contribuições para as pesquisas no programa de pós-graduação.

Pedagogia Social: das raízes históricas ao contexto atual

A Pedagogia Social constitui um campo das Ciências da Educação, com origens na Filosofia da Educação e fundamentação no pensamento humanista, surgido no século XIX. Trata-se de um campo teórico e prático voltado à reflexão crítica e à ação educativa em contextos marcados por desigualdades sociais. Seu foco reside na promoção da emancipação, no fortalecimento da cidadania e na transformação das condições sociais que produzem exclusão e vulnerabilidade.

Segundo Hans-Uwe Otto, a Pedagogia Social surgiu no contexto das transformações sociais do século XIX na Europa, como industrialização e urbanização, que geraram novas desigualdades e exclusões, demandando respostas educativas para além da escola.

Para Otto (2009), a Pedagogia Social surgiu da necessidade de responder a problemas sociais complexos e sua atuação vai além da educação formal, estando voltada para a transformação social e emancipação humana. O autor defende uma Pedagogia Social crítica, democrática e comprometida com a justiça social.

O conceito de Pedagogia Social teve origem no século XIX, com educadores alemães como Karl Mager e Adolph Diesterweg. Ao longo do século XX, a teoria evoluiu, com destaque para Paul Natorp, que foi fundamental para a sistematização do campo. Influenciado por Platão, Kant e Pestalozzi, Natorp integrou fundamentos filosóficos à prática educativa, orientando a Pedagogia Social para o desenvolvimento ético do sujeito e o bem coletivo, consolidando assim uma base teórica sólida para essa área (Otto, 2009).

No início do século XX, Herman Nohl definiu a Pedagogia Social como uma teoria voltada à profissionalização do trabalho social, baseada na filosofia

hermenêutica, que passou a orientar a tradição pedagógica alemã ao enfatizar a historicidade e o contexto sociocultural do sujeito.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Pedagogia Social adotou uma perspectiva mais crítica, originando a abordagem hermenêutica crítica, representada por Klaus Mollenhauer e Hans Thiersch. Influenciados pela teoria crítica da Escola de Frankfurt, esses autores reformularam paradigmas, relacionando educação e transformação social (Otto 2009).

Em âmbito global, o conceito de Pedagogia Social não assumiu a mesma conotação que lhe foi atribuída na tradição alemã. Ao contrário, observa-se uma multiplicidade de interpretações e abordagens, que variam conforme os contextos históricos, culturais e sociais de cada país, refletindo diferentes necessidades, políticas e concepções educativas.

No Brasil, Caliman (2010) apresenta a Pedagogia Social como um campo emergente, enraizado em práticas sociais transformadoras e influenciado por Paulo Freire e movimentos sociais, articulando-se à luta por justiça social, inclusão e emancipação.

Nesse contexto, a educação não escolar, embora articulada ao sistema formal, constitui uma prática educativa própria, alinhada às diretrizes constitucionais e à LDB. Conforme o art. 205 da Constituição de 1988, garante o direito à educação em múltiplos espaços e dimensões, abrangendo processos formativos na família, no trabalho, na convivência humana e em instituições de ensino e pesquisa, ampliando o alcance da educação para além dos limites escolares.

É nesse cenário de concepção educativa que se inserem as práticas e princípios da Pedagogia Social, presentes em diversas experiências educativas não formais, sobretudo nas áreas de educação popular, educação social, políticas públicas, assistência social e direitos humanos, articulando-se com a luta por justiça social, inclusão e emancipação, constituindo-se como prática educativa comprometida com a transformação das realidades de exclusão e desigualdade. Conforme Caliman (2010, p 343),

A criatividade do brasileiro em inventar novos processos educativos fora da escola é evidente na grande quantidade de instituições e atividades não formais voltadas para a educação: a escola aberta nos fins de semana, atividades de lazer e esporte, centros juvenis, “oratórios”, atendimento ao menor aprendiz, ... Tais experiências tendem a ser pesquisadas e sistematizadas a partir da prática socioeducativa em um amplo laboratório de Pedagogia Social.

Entre as décadas de 1960 e 1980, em meio a intensas transformações e instabilidade no Brasil, surgiram as primeiras articulações teóricas da Pedagogia Social e as referências a ela como campo acadêmico. (Caliman, 2010).

Nas décadas de 1980 e 1990, o Brasil viveu um processo de redemocratização e ampliação de direitos, regulado por marcos legais como a Constituição de 1988, que ampliou a noção de educação para além da escola, e a LDB de 1996, que reconheceu outros espaços educativos. Nesse período, fortaleceram-se redes institucionais, impulsionadas por organizações como o UNICEF, e expandiram-se ONGs, movimentos comunitários e espaços não escolares. A Pedagogia Social consolidou-se teoricamente, com contribuições de pesquisadores como Antônio Carlos Gomes da Costa, Maria Stela Graciani e Geraldo Caliman.

A partir dos anos 2000 percebe-se uma consolidação conceitual e expansão acadêmica. Segundo Caliman (2010 p 346),

Um grupo de nove pesquisadores, estrangeiros e brasileiros, liderados pela Universidade de São Paulo, realiza Congressos Internacionais de Pedagogia Social (2006, 2008 e 2010) e constitui-se como um forte referencial para o itinerário de resgate da riqueza de experiências socioeducativas emanadas da prática.

Na perspectiva contemporânea, a Pedagogia Social se firma como campo interdisciplinar ligado a políticas públicas e educação formal e não formal, focando na inclusão, direitos humanos e combate às desigualdades. Apesar dos desafios de regulamentação, avança na formação de educadores e na produção acadêmica, consolidando-se como prática e ciência para a transformação social.

Pedagogia Social e suas conexões com as práticas pedagógicas inclusivas

A inclusão de educandos com deficiência representa um dos principais desafios das políticas públicas e das práticas pedagógicas, fundamentada no princípio do direito universal à educação e na valorização das diferenças como potencialidades para aprendizagem e desenvolvimento. A Constituição Federal de 1988 foi um marco ao garantir a educação como direito de todos e prever o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência. Posteriormente, a Declaração de Salamanca (1994) reforçou esse compromisso, defendendo uma escola inclusiva que acolha a diversidade e prepare as instituições regulares para atender não apenas estudantes com deficiência, mas também aqueles com altas habilidades.

Embora esses princípios tenham sido formalmente incorporados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que estabelece diretrizes para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, a efetivação dessas metas ainda enfrenta desafios significativos na prática. A construção de sistemas educacionais inclusivos enfrenta desafios como falta de formação, recursos limitados e resistências culturais. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) reafirma o direito à inclusão e cidadania, mas sua efetivação depende de políticas públicas consistentes, frequentemente prejudicadas pela falta de investimentos e desconexão entre normas e prática institucional.

Essa perspectiva evidencia que a inclusão de pessoas com deficiência transcende o mero cumprimento das normas legais, demandando uma transformação profunda nos âmbitos cultural, estrutural e relacional da sociedade. Tal processo implica a desconstrução de paradigmas capacitistas, assim como a promoção de uma cidadania fundamentada no respeito à diversidade humana, na equidade e na participação social efetiva.

Nesse processo, Maria Teresa Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão pressupõe uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino, os quais se encontram marcados pela homogeneização e por uma lógica excludente.

Tal realidade demanda dos educadores a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, sensíveis e individualizadas, capazes de atender às necessidades específicas de cada educando.

Para além do campo normativo, torna-se imprescindível a consideração de abordagens pedagógicas capazes de abarcar a complexidade dos territórios e dos sujeitos envolvidos. É nesse contexto que a Pedagogia Social se consolida como um campo de conhecimento e prática fundamental. Alinhada a princípios como a justiça social, o acolhimento e a transformação das realidades sociais, a Pedagogia Social propõe uma atuação educativa orientada pela escuta ativa, pelo cuidado e pelo enfrentamento das desigualdades, sobretudo em contextos marcados pela vulnerabilidade social.

Segundo Ferreira (2019), a Pedagogia Social promove práticas educativas que emergem das experiências concretas dos sujeitos, com ênfase na emancipação, na convivência e na construção de vínculos significativos.

A Pedagogia Social contribui para a educação inclusiva ao ampliar seu alcance para além da escola formal, valorizando a escuta, o acolhimento e a construção de vínculos, integrando as experiências e desafios sociais dos sujeitos para promover uma inclusão transformadora e emancipatória.

Nessa perspectiva, a Pedagogia Social configura-se como uma importante aliada na promoção e potencialização da educação inclusiva, ao oferecer aportes teóricos e metodológicos que contribuem para a construção de ambientes educativos mais sensíveis às diversidades, capazes de responder às complexidades das realidades sociais e promover a participação e o protagonismo de todos os educandos.

Contribuições da Pedagogia Social para a Educação Antirracista

A História do Brasil foi marcada por quase quatro séculos de escravidão. Isto é, pessoas trazidas de diversas regiões do continente africano através da travessia

transatlântica em navios tumbeiros sob condições precárias e tratadas como propriedades.

Segundo a historiadora Ynaê Lopes dos Santos, em seu livro *História da África e do Brasil afro-descendente* (2017), foram cerca de dez milhões de africanos escravizados trazidos para as Américas, sendo metade deste número direcionados a desembarcar em território brasileiro.

Após a abolição da escravidão, não houve apoio para a integração dos ex-escravizados e, com a proclamação da república, consolidou-se a ideia de uma nação branca, promovendo o branqueamento da sociedade brasileira por meio da imigração europeia e asiática. O governo brasileiro tinha o intuito de transformar o Brasil em um país branco ao longo de um século. (SANTOS, 2017)

Houve movimentos de resistência à escravidão desde o início de seu processo e esses movimentos continuaram ao longo dos séculos, assim como a reivindicação por reparação histórica. Tornar o conhecimento desses movimentos acessível para a comunidade é fundamental para compreender formação da sociedade afro-brasileira e seus os conflitos, confrontos, resistências e influências que se deram ao longo da História do Brasil.

Atualmente, após mais de cento e trinta anos da abolição da escravidão, algumas políticas de reparação foram conquistadas. Essa conquista é fruto das lutas dos movimentos sociais negros brasileiros. As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovada em 10 de março de 2004, fundamenta a lei 10.639/03. Esta lei é fundamental para a Educação brasileira, pois foi fruto da luta das organizações de movimentos negros e traz a importância de criar ações e estratégias pedagógicas que atuem na valorização da diversidade étnico-racial e nos processos históricos de resistência negra desde os escravizados africanos até seus descendentes contemporâneos, que se organizaram tanto de forma coletiva quanto individual contribuindo politicamente, socialmente e culturalmente para o Brasil.

É nesse contexto histórico e social que afirmamos que somente a partir da educação das relações étnico-raciais é possível oferecer condições para uma educação democrática que propõe romper com as hierarquias presentes na sociedade.

Trazer essas histórias para as comunidades através de ações educativas é importante para desconstruir o mito da democracia racial, valorizar a descendência, a História e cultura afro-brasileira, oferecer ferramentas de conhecimento e embasamento para o combate ao racismo e almejar uma educação representativa e democrática.

A educação antirracista não pode ser uma preocupação somente das instituições escolares, é preciso que esse compromisso se estenda a toda comunidade. Se a nossa formação histórica, cultural e social é afro-brasileira precisamos contar essas histórias em todo espaço que se proponha a pensar em educação, educar para novas relações-étnico raciais como convida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Pedagogia Social e a educação antirracista compartilham o compromisso com a justiça social e a superação das desigualdades raciais. A Pedagogia Social reforça a educação antirracista ao valorizar a escuta, o acolhimento e vínculos em contextos de vulnerabilidade, considerando as experiências dos sujeitos racializados. Assim, amplia a atuação educativa para além do espaço formal, integrando ações contra o racismo e promovendo uma educação emancipadora e inclusiva.

Contribuições das reflexões sob a ótica da Pedagogia Social para as pesquisas no programa de pós-graduação

Os estudos que articulam a Pedagogia Social com a educação inclusiva e aqueles que estabelecem relações entre a Pedagogia Social e a educação antirracista constituem contribuições teórico-metodológicas significativas para as pesquisas no âmbito dos programas de pós-graduação em educação e áreas afins.

Inicialmente destaca-se a necessidade de reafirmar o uso do termo “Pedagogia Social”. Conforme pontua Ferreira (2023, p 13),

Reafirmar o termo “Pedagogia Social” não é apenas situar um campo epistemológico de conhecimento sobre as práticas educativas não escolares ... mas também realizar uma escolha sobre a intencionalidade do saber-fazer educacional em detrimento da supervalorização dos conteúdos predeterminados pelos setores sociais e econômicos da contemporaneidade. Assim, abre-se a oportunidade de os grupos mais empobrecidos serem escutados em suas demandas e de os profissionais da Educação serem mais sensíveis a esses processos socioeducativos.

Ao relacionar a Pedagogia Social à educação inclusiva, os estudos ampliam a compreensão dos processos educativos para além do espaço formal, destacando práticas que respeitam as especificidades dos sujeitos em contextos vulneráveis e valorizam a escuta, a flexibilidade e o cuidado para garantir os direitos educacionais.

De modo análogo, a intersecção entre Pedagogia Social e educação antirracista fornece um referencial crítico para analisar a exclusão racial na educação, promovendo práticas que valorizam a diversidade cultural e fortalecem o protagonismo dos sujeitos racializados.

Assim, a incorporação dessas abordagens na pesquisa de pós-graduação potencializa a produção de conhecimento comprometido com a transformação social, estimulando reflexões e práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da equidade, da inclusão e da justiça social, fundamentais para a atuação crítica e contextualizada dos futuros pesquisadores e educadores.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste texto ressaltam a importância fundamental da Pedagogia Social para a compreensão e intervenção em práticas educativas que ocorrem fora do ambiente escolar formal. Ao articular-se com as práticas pedagógicas inclusivas e a educação antirracista, a Pedagogia Social amplia seu campo de atuação, respondendo às demandas de grupos historicamente marginalizados e vulnerabilizados. Essa articulação permite que as ações educativas transcendam a mera transmissão de conteúdos, incorporando uma dimensão crítica e

política que questiona as estruturas sociais responsáveis pela exclusão e pela desigualdade.

A Pedagogia Social, ao incorporar inclusão e educação antirracista, promove ambientes educativos que acolhem a diversidade em suas múltiplas dimensões, incentivando o respeito, a convivência harmoniosa e a formação de cidadãos críticos e conscientes para a transformação social.

Outro aspecto fundamental é que a Pedagogia Social, ao dialogar com essas temáticas, incentiva práticas contextualizadas que consideram as especificidades culturais e sociais dos educandos, favorecendo um processo educativo mais significativo e sensível às realidades locais. Essa aproximação fortalece o compromisso com uma educação integral, que não se limita ao ambiente escolar, mas que se estende a múltiplos espaços onde ocorrem as aprendizagens e as vivências sociais.

Por fim, a convergência entre Pedagogia Social, práticas inclusivas e educação antirracista reafirma o papel da educação como instrumento de emancipação e justiça social. Dessa forma, a Pedagogia Social não só enriquece o campo educacional, mas também se posiciona como agente transformador da realidade social, reafirmando seu potencial crítico e transformador.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da

temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador**. Revista de Ciências da Educação (UNISAL), Lorena, v. 12, n. 23, p. 7-23, 2º sem. 2010.

FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). **Pedagogia Social: lugar de (re)existência**. Curitiba: Editora CRV, 1. ed., 2019.

FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). **Os meios, os fins e os (re)começos da Pedagogia Social**. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. p. 13-21.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da Pedagogia Social. In: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil afro-descendente**. Rio de Janeiro, Palas, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 9 ago. 2025.

CONTRIBUIÇÕES DAS FILOSOFIAS AFRICANAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Ana Carolina Clemente dos Santos, cacaclemente@gmail.com
Luiz Fernando Conde Sangenis, lfsangenis@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Introdução

Quando os corpos negros vieram de África para serem escravizados no Brasil trouxeram consigo fundamentos de sua cultura, incluindo suas crenças religiosas e filosofia. Houve esforços intensos, por parte dos homens brancos que se tornaram seus “donos e senhores”, para apagar memórias, histórias de vida e cultura: evangelização judaico-cristã; imposição de nomes europeus; e outras práticas vexatórias e violentas. Contudo, aspectos centrais da cultura africana persistiram e, no diálogo forçado com o Ocidente, se remodelaram sem perder seus fundamentos (Munanga, 1984; Santos, 2023; Noguera, 2014).

Filosofia corresponde ao ato de pensar, de criticar. É a forma como se entende o mundo (PONTES, 2017). Dentro da perspectiva africana existem muitas filosofias africanas diferentes, como por exemplo, yourubá, akan, bombara, ubuntu, kemet, dentre outras que resultam de contextos e problemas específicos que variam de região para região dentro do continente africano, indicando uma pluriversalidade (RAMOSE, 2011), mas em todas elas há conceitos principais comuns (LOPES; SIMAS, 2020; SANTOS, 2023).

Este trabalho se baseia em três destes conceitos principais comuns a todas as filosofias africanas: a compreensão do sagrado, a relação do homem com a natureza, cosmopercepção (OYĒWÙMÍ, 2002).

A compreensão do sagrado para o povo africano leva em consideração a circularidade da vida, que inclui nascer, viver, morrer e renascer (MALOMALO, 2021; BISPO, 2023). Isto quer dizer que as filosofias africanas não acreditam na finitude do

ser. Encaram a morte como uma passagem para outro tipo de vida, um renascimento em um mundo invisível, imaterial, divinizado. Após a morte, o corpo material volta para a terra para ser decomposto e reintegrado à natureza, mas a alma (*egum*, em yorubá) que contém a energia do desencarnado permanece ativa junto à comunidade: é ancestralizada no *orum*, palavra do yorubá que significa céu. Se o desencarnado tiver agido de forma ética enquanto encarnado, seguindo os princípios de *maat*, que de maneira geral, significa justiça para a filosofia africana kemetica (DIOP, 2014; NJERI, 2022), torna-se atuante e capaz de interferir junto às divindades no plano terreno, no yorubá *àiyé* (SANTOS, 2023; BISPO, 2023).

Em sua cosmovisão, acredita-se na existência de um Ser Supremo, Criador do Universo, cujo nome varia conforme as nações e localidades. Além disso, reconhecem-se divindades regentes, conhecidas como Òrìṣà na tradição iorubá. Em tradução para o português, os orixás (*ori* = cabeça e *xá* = força) são representações das forças da natureza (SARACENI, 2022; BARROS; NAPOLEÃO, 2009). No Brasil, os orixás mais cultuados são frequentemente denominados “orixás essenciais”, por serem indiferenciados, ou seja, não possuem energia especificamente masculina ou feminina, e por representarem entidades ancestrais (SARACENI, 2022). Segundo Itaoman (1990), esses orixás são espíritos que refletem a vontade divina na organização do Cosmos. Na filosofia iorubá, cada orixá ancestral está associado a uma essência natural específica: Oxalá à essência cristalina; Oxum, à mineral; Oxóssi, à vegetal; Xangô, à ígnea; Ogum, à aérea; Obaluaê, à telúrica; e Iemanjá, à aquática (SARACENI, 2022).

Muitas casas de religião de matriz africana também cultuam Onilé que é a governante do planeta Terra, protege o mundo e possibilita a vida (PRANDI, 2025). De maneira geral, são esses orixás que sustentam a natureza através do gerenciamento da força vital presente em todos os seres vivos humanos e não humanos, denominado *asé*, em yorubá, ou *ntu*, em bantu.

A conexão entre o sagrado e o terreno, entre as divindades e os seres humanos, se realiza por meio dos cultos religiosos, nos quais se manifestam espíritos desencarnados conhecidos como entidades. Entre elas, destaca-se Eṣú, considerado o

mensageiro principal dos orixás e a primeira entidade a ser saudada e reverenciada nos rituais das religiões de matriz africana (SANTOS, 2023).

Dessa forma, percebe-se que, para a filosofia africana, o mundo natural é considerado sagrado. Não há separação entre a natureza e as suas práticas religiosas. (ALBURQUERQUE et al., 2022). Isto nos leva ao segundo princípio comum das filosofias africanas: a relação homem- natureza.

Na filosofia africana Ntu, todos os seres formam a vida cósmica, todos são originados do *ntu* ou *asé* e, por isso, tudo é integrado e interdependente. Todos os seres devem viver em harmonia, obedecendo ao princípio de participação cósmica ou de solidariedade participativa (MALOMALO, 2019).

Para essa filosofia, existe a comunidade natureza-universo, em yorubá, comunidade-Orum-Aiyé (MALOMALO, 2021). Todos os seres — a Terra, o céu, o universo — formam uma única comunidade existencial. Alguns desses seres são visíveis aos olhos humanos; outros, porém, não se manifestam da mesma forma, comunicando-se por linguagens que os homens encarnados não percebem diretamente (BÂ, 1997). Essa compreensão expressa uma cosmopercepção característica das filosofias africanas, nas quais o mundo visível e o invisível estão interligados de maneira inseparável (OYĚWÙMÍ, 2002; MACHADO, 2019; MALOMALO, 2021; NOGUERA, 2024). Tendo esses pontos em vista, e partindo do pressuposto de que a religião é um dos aspectos da cultura, e que esta, por sua vez, abrange a filosofia de um povo (MUNANGA, 1984), as religiões de matriz africana podem ser compreendidas como sistemas religiosos originários do continente africano, que foram ressignificados a partir das influências dos locais para onde os povos africanos foram levados durante a diáspora.

No Brasil, do encontro cultural entre os indígenas, europeus e africanos, surgiram as religiões afro-brasileiras, entre elas: o candomblé e suas inúmeras vertentes e a umbanda. No entanto, são as religiões africanas que formam a base teológica a partir do qual se desenvolveram as religiões afro-brasileiras (FRANCO, 2021).

A umbanda concebe a integração afro-brasileira, enquanto o candomblé preserva a memória coletiva de resistência oriunda da África (ORTIZ, 1999). A umbanda baseia-se no culto às divindades do panteão africano, mas também daquelas de origens indígenas, católicas e orientais (LINARES, 2011). Fundada por Zélio Fernandino de Moraes no município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro, essa religião tem como lema “a manifestação do espírito para a prática da caridade” (TRINDADE, 2011, p. 56). Já a organização do candomblé é nagocêntrica (PARÉS, 2010). Na umbanda, para “cuidar da cabeça” e ter fortalecimento espiritual, deve-se praticar a caridade em uma partilha da força do Orixá que rege cada pessoa (PINTO, 2014).

De maneira geral, os rituais litúrgicos de Umbanda e de Candomblé acontecem em Unidades Territoriais Tradicionais (UTTs) conhecidas popularmente como terreiros (MELLO; ARDUIM; SANTOS, 2023). Esses espaços são territórios sagrados para as comunidades religiosas de matriz africana. Normalmente ficam localizados em espaços mais afastados da zona urbana das cidades e são áreas de grande biodiversidade e natureza preservada já que os adeptos dessas religiões cultuam Orixás e guias espirituais que se manifestam através dos elementos naturais e os desequilíbrios ecológicos ameaçam a sobrevivência destas religiões (MORAIS, 2013; SARMENTO, 2022).

Indo além do exemplo da conservação ambiental característico das UTTs, os terreiros são espaços que simbolizam a resistência às violências da escravidão, aos atos de discriminação e de racismo religioso (MELLO; ARDUIM; SANTOS, 2023). Nas comunidades de terreiros que recebem o nome iorubá *egbé* ou *ebé* (BARROS; NAPOLEÃO, 2009) há uma hierarquia bem definida, sendo a liderança exercida pela pessoa mais velha e mais sábia. Todo conhecimento é transmitido de forma oral para os mais novos que deverão dar continuidade à comunidade depois do falecimento de seu líder. Desta forma, o respeito aos mais velhos, a ética, a importância do aprendizado na prática dos conhecimentos adquiridos, são inerentes à cultura africana. Este modo de socialização orientado pela organização comunitária e as

experiências dentro das UTTs revelam um modelo de educação diferenciado (RUFINO, 2019).

Muitas mulheres exercem esse papel de liderança dentro dos terreiros. Chamadas de Mães-de-santo, são mulheres, em geral, mais velhas, muito sábias e muito respeitadas pela comunidade onde vivem. Muitas são benzedadeiras e rezadeiras e são também procuradas por pessoas não praticantes das religiões de matriz africana em busca de cura para algum mal (SANTOS, 2023). Em geral, não cobram pelo atendimento, acreditam que possuem um dom dado por Deus (SIUDA-AMBROZIAK, 2018). A maioria delas recebeu seus conhecimentos por via de transmissão oral através da linhagem familiar de uma pessoa mais velha, em geral, outra mulher (SANTOS, 2023). É comum que vivam dentro ou próximo do terreiro que dirigem e são elas que cuidam das plantas e ervas que são utilizadas nos rituais litúrgicos. Em seus quintais, zelam pela conservação da natureza, pela organização, pelo respeito e pela comunhão com o todo. Seus quintais são espaços afetivos de convívio social, de troca de informações e conhecimento (SANTOS, 2023). Gostam de receber visitas e atualmente percebem que, devido ao afastamento das pessoas do campo e ao avanço da tecnologia, as gerações mais novas têm perdido o interesse na questão ambiental / espiritual e temem que todo esse conhecimento ancestral se perca (SIUDA-AMBROZIAKI, 2018; SANTOS, 2023).

Atualmente o mundo passa por uma grave crise ambiental. Segundo o último relatório do IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima) de 2023, as mudanças climáticas estão relacionadas principalmente à influência humana que aqueceu a atmosfera, o oceano e a terra, trazendo inúmeros prejuízos para a população e causando desastres ambientais.

Os desequilíbrios ecológicos são consequências de uma mudança de paradigma na relação homem e natureza: nas sociedades mais antigas e matriarcais o homem vivia em comunhão com a natureza enquanto que nas sociedades atuais é o homem *versus* natureza. Isto também se encontra muito ligado à filosofia cartesiana ocidental que ainda domina a sociedade e que coloca o homem em um estado superior à

natureza como se esta fosse um bem à serviço do homem (SANTOS, 2023). Desta forma, pode afirmar-se que a dimensão ambiental está atualmente condicionada às dimensões culturais, sociais, econômicas e políticas (BOFF, 2003; CAPRA, 2006).

É sabido que a educação tem poder transformador (FREIRE, 2005). Em 1930, Anísio Teixeira propôs uma educação integral em que a escola pudesse exercer papel fundamental e norteador em uma mudança necessária da sociedade. Anísio já afirmava, àquela época, a necessidade de uma reconstrução das bases da sociedade, condição essencial para o efetivo desenvolvimento democrático do país. Para ele, esse processo só seria possível mediante a formação intencional de indivíduos voltados à cooperação e à participação (CAVALIERE, 2010).

Maturana diz que a educação cuja base é o amor deve ser um processo contínuo em que as crianças e os adultos convivam e aprendam a respeitar a si mesmos e uns aos outros transformando-se diária e mutuamente (MATURANA, 1998). No entanto, o modelo de educação, ainda vigente atualmente, é um modelo colonial, eurocêntrico, racista, sexista, dominador e que contribui para a manutenção das desigualdades sociais desde o tempo da colonização. E a educação colonial não é sustentável, ecológica, ética, responsável e amorosamente (RUFINO, 2019).

Dessa forma, acredita-se que as filosofias africanas podem oferecer contribuições significativas para o enfrentamento da crise ambiental global em que vivemos. O objetivo deste trabalho é propor uma educação de base anticolonial, antirracista e democrática, articulando os saberes ancestrais de matriz africana, especialmente no que se refere à forma como essas comunidades se relacionam com o mundo natural, com o modelo de educação básica.

A proposta envolve a utilização das Unidades Territoriais Tradicionais, conhecidas como terreiros de religiões de matriz africana, bem como os quintais afetivos das mães-de-santo do município de Miguel Pereira (RJ), como espaços não formais de aprendizagem. Esses espaços serão integrados à formação de estudantes do ensino médio, com ênfase nas disciplinas das Ciências da Natureza.

Metodologia

A pesquisa será desenvolvida em duas etapas principais. Em um primeiro momento, será realizada uma ampla revisão bibliográfica sobre as filosofias africanas, com ênfase em seus princípios cosmológicos, éticos e pedagógicos. Em seguida, serão organizadas visitas guiadas, conduzidas por uma professora de Biologia, com grupos de estudantes do 1º ano do ensino médio das redes pública e privada do município de Miguel Pereira (RJ).

As visitas ocorrerão em terreiros e nos chamados “quintais afetivos” das mães-de-santo de religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé. Nessas ocasiões, os alunos terão a oportunidade de observar, na prática, como os fundamentos da filosofia africana se expressam nas relações com a natureza e na organização simbólica desses espaços.

A coleta de dados será realizada por meio de registros em diário de campo, gravações de áudio e vídeo (mediante autorização prévia das lideranças religiosas), além de fotografias que respeitem os limites éticos e culturais estabelecidos pelos anfitriões.

Considerações finais

Alguns passos importantes já foram dados na direção de uma transformação do modelo educacional brasileiro. Destacam-se, nesse sentido, a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Pluralidade Cultural* (1997) e a promulgação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, reconhecendo a relevância da cultura negra na constituição da sociedade brasileira. Este trabalho pretende, ao final, responder a duas questões centrais: de que maneira as filosofias africanas podem contribuir para a educação diante da crise ambiental e ética contemporânea? E como a utilização dos terreiros de religiões de

matriz africana pode colaborar na formação de cidadãos éticos e comprometidos com as causas ambientais?

Ultrapassar as barreiras físicas e simbólicas da sala de aula para abordar temas das Ciências da Natureza, especialmente da Ecologia, em contextos não formais pode despertar maior encantamento e envolvimento dos estudantes. A integração entre o aprendizado científico e a sabedoria ancestral dos povos de terreiro — a sabedoria da mata, da água, do ar — constitui uma forma potente e lúdica de promover a pluriversalidade dos saberes, valorizando epistemologias até hoje marginalizadas no espaço escolar.

Ao reconhecer a riqueza e a profundidade do conhecimento ancestral africano, este trabalho reafirma uma das máximas da cosmogonia iorubá: “só existe morte pelo esquecimento; só morre aquilo que não é lembrado.” Assim, esta proposta busca contribuir para a educação brasileira, especialmente no que diz respeito à aplicação efetiva da Lei nº 10.639/03, promovendo uma educação para as relações étnico-raciais, antirracista, plural e ambientalmente comprometida.

Referências

ALBUQUERQUE, U. P.; FERREIRA JUNIOR, W. S.; RAMOS, M. A.; MEDEIROS, P. M. **Introdução à etnobotânica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2022.

BÂ, A. H. A educação tradicional na África. **Revista THOT**, n. 64, São Paulo, p. 23-26, 1997.

BARROS, J. F. P.; NAPOLEÃO, E. **Ewé Orisá: uso litúrgico e terapêutico dos vegetais nas casas de Candomblés Jêje-Nagô**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BISPO, A. S. **A terra dá, a terra quer**. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BOFF, L. **Ethos mundial - um consenso mínimo entre os humanos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

DIOP, C. A. **A unidade cultural da África negra**: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica. 2. ed. Lisboa: Pedago, 2014.

FRANCO, G. P. As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência. **Revista Sacrilegens**, v. 18, n. 1, p. 30-46, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

IPCC. **Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change** [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (Eds.)]. Geneva: IPCC, 2023. p. 35-115. DOI: 10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.

ITAOMAN, M. **Pemba. A grafia sagrada dos Orixás**. 1. ed. São Paulo: Thesaurus, 1990.

LINARES, R. A. Oferendas e obrigações à Yemanjá: pontos a ponderar. In: LINARES, R. A.; TRINDADE, D. F. (Org.); OXÓSSI, A.; ANGELOTTI, G.; DIAS, R. H. G. (Col.). **Memórias da Umbanda do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2011. p. 79-84.

LOPES, N.; SIMAS, L. A. **Filosofias africanas**: uma introdução. 1. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2020.

MACHADO, A. F. Filosofia africana: ética de cuidado e de pertencimento ou uma poética de encantamento. **Revista Problemata**, v. 10, n. 2, p. 56-75, 2019.

MALOMALO, B. Filosofia africana do ntu e a defesa de direitos biocósmicos. **Revista Problemata**, v. 10, n. 2, p. 76-92, 2019.

MALOMALO, B. O significado da comunidade-orum-aiyé ou comunidade universo-natureza na filosofia africana do ntu-axé. **Revista Communitas**, v. 5, n. 10, p. 182-200, 2021.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 1. ed. Minas Gerais: UFMG, 1998.

MELLO, M. M. C.; ARDUIM, A. S.; SANTOS, M. V. S. A dinâmica urbana e os conflitos com os terreiros de Candomblé: terreiro da casa branca - Ilê Axé Iá Nassô Oca. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, ano XXV - Dossiê Especial - XX Semana de Análise Regional e Urbana - 2023, Salvador, Bahia, p. 116-142.

MORAIS, M. A. **Umbanda e meio ambiente**: o culto a Oxóssi e às florestas. 1. ed. Rio de Janeiro: Ideia Jurídica, 2013.

MUNANGA, K. O universo cultural africano. **África-Brasil**, Belo Horizonte, v. 14, n. 7 a 10, p. 64-74, jul./out. 1984.

NJERI, A. O equilíbrio e a justiça de Maat. [vídeo] 9 min 21 s. Canal Aza Njeri, out. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4W-h7xiIZ_Qv. Acesso em: 16 jul. 2025.

NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

NOGUERA, R. Cosmopercepção, como interpretamos o mundo ao nosso redor. [vídeo] 10 min 58 s. Canal do Noguera, mar. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z-p0VL_dE6g. Acesso em: 16 jul. 2025.

ORTIZ, R. **A morte branca do feiticeiro negro: Umbanda e sociedade brasileira**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

OYĚWÙMÍ, O. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (eds.). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002. p. 391-415. (Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento).

PARÉS, L. N. O mundo atlântico e a constituição da hegemonia nagô no Candomblé baiano. **Revista Esboços**, v. 17, n. 23, p. 165-185, 2010.

PINTO, F. **Umbanda religião brasileira: guia para leigos e iniciantes**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

PONTES, K. R. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10.639/03**. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) – CEFET/RJ, 2017.

PRANDI, R. **Brasil africano: orixás, sacerdotes, seguidores**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2025.

RAMOSE, M. B. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. **Ensaios Filosóficos**, v. IV, out. 2011. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

RUFINO, L. **A pedagogia das encruzilhadas**. 1. ed. São Paulo: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, A. B. **Filosofias, religiosidades africanas e educação: reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem no candomblé ketu do Brasil**. 2023. 266 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – UFSC, 2023.

SANTOS, A. C. C. **Mulheres que curam: os saberes ritualísticos sobre uso de ervas das rezadeiras e benzedeiras de Miguel Pereira**, RJ. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – UERJ FFP, 2023.

SARACENI, R. **As sete linhas de Umbanda: a religião dos mistérios**. 8. ed. São Paulo: Madras, 2022.

SARMENTO, S. K. **O simbolismo do espaço mato em um terreiro de Candomblé Jeje: um estudo de caso**. 2022. 99 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

SIUDA-AMBROZIAK, R. Benzedeiras em via de extinção na Ilha da Magia. **Métis: História & Cultura**, v. 17, n. 34, p. 125-146, 2018.

TRINDADE, D. F. Umbanda na mídia. In: LINARES, R. A.; TRINDADE, D. F. (Org.); OXÓSSI, A.; ANGELOTTI, G.; DIAS, R. H. G. (Col.). **Memórias da Umbanda do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2011. p. 29-64.

A ESCRITA COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DE SI E DO MUNDO

Ana Luiza Gonçalves Dias Mello, analuiza_uff@yahoo.com.br;

Universidade de Vassouras – Univassouras;

Renata Diniz Cavallini, rdcavallini@gmail.com;

Fundação Municipal de Educação de Niterói;

Liliana Secron Pinto, lsecron@gmail.com;

PPGEDU/FFP/UERJ

Rosimeri de Oliveira Dias, rosimeri.dias@uol.com.br;

PPGEDU/FFP/UERJ

OFIP - Oficinas de Formação Inventiva de Professores

A escrita como modo de formar e formar-se

Este trabalho surge do encontro entre quatro professoras que apostam na escrita como uma ferramenta de análise de implicação e de construção de si e do mundo. Com isso, trazemos a proposta de deslocar a formação de um modelo técnico e normativo para uma perspectiva ético-estética-política, centrada na experiência, na atenção e nas escritas de si. A partir das análises de Michel Foucault sobre as práticas de escritas de si, propomos pensar a formação como um processo que não se limita à aquisição de competências ou saberes representativos, mas que se realiza como trabalho sobre si, como transformação subjetiva e como modo de se relacionar com o outro e consigo mesmo.

A noção foucaultiana de escritas de si nos inspira a conceber a formação não como um aprimoramento dos indivíduos em busca de um modelo definido *a priori*, mas sim como exercício permanente de atenção ao presente, de escuta dos encontros, leituras e escritas. Investir nesse tipo de formação é, portanto, afirmar a necessidade de espaços onde o professor possa se implicar eticamente no processo formativo, criando modos singulares de pensar, sentir e agir em meio aos desafios da escola contemporânea. Trata-se, enfim, de recolocar a filosofia como arte de viver, e como

potência para pensar a docência como experiência de liberdade, invenção e responsabilidade consigo e com o outro.

Ao aproximarmos essa perspectiva do campo da formação de professores, especialmente no que se refere à atuação com as diferenças (Deleuze, 1988), somos chamados a repensar a docência não como simples aplicação de normas ou conteúdos, mas como uma prática de si (Foucault, 2010) - um modo de se implicar nos processos de ensino e aprendizagem de maneira singular e inventiva. O professor, tal como o filósofo descrito por Foucault, encontra-se em um movimento constante de deslocamento, num entre-lugar em que o cuidado de si se configura como experiência formativa. Essa experiência não se trata de uma mera aquisição de competências, mas exige do sujeito a coragem de se transformar, de resistir às capturas normativas e de criar outros modos de se relacionar na escola. Formar-se, nesse sentido, é inseparável de viver – viver como experiência ética de liberdade.

Para Michel Foucault, as escritas de si – como diários, cartas e anotações – assumem um papel fundamental como dispositivos de subjetivação. Elas funcionam como exercícios espirituais que permitem ao sujeito se observar, se interrogar e se transformar. Escrever-se é, assim, um gesto ético e estético. Ao registrar experiências, afetos e pensamentos, o sujeito constrói um movimento de reflexão e cuidado, deslocando-se de formas normativas de ser para modos singulares de existência. A escrita, portanto, produz o sujeito ético, tornando-se parte de um processo contínuo de formação de si.

Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional pode adquirir-se sem exercício; também não se pode aprender a arte de viver, a *tekne tou biou*, sem uma *askesis*, que é preciso entender como um adestramento de si por si mesmo: aí residia um dos princípios tradicionais aos quais, desde há muito, os Pitagóricos, os Socráticos, os Cínicos tinham dado grande importância. Parece não haver dúvida que, entre todas as formas que tomou este adestramento (e que comportava abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta de outro), a escrita – o facto de se escrever para si e para outrem – só tardiamente tenha começado a desempenhar um papel considerável. Em todo o caso, os textos da época imperial que se referem às práticas

de si concedem uma grande parte à escrita. É preciso ler, dizia Sêneca, mas escrever também. (Foucault, 1992, p. 130)

A citação de Foucault sublinha a centralidade do exercício na formação de si, compreendido não como mera repetição técnica, mas como prática existencial: uma *askesis*, um adestramento contínuo da alma e do corpo voltado à arte de viver – a *tekhnē tou biou*. Tal como os antigos filósofos compreendiam, viver não era um dom passivamente recebido, mas uma tarefa ativa que exigia atenção constante e cultivo de si. Nesse sentido, a escrita emerge como uma ferramenta fundamental, ainda que tardia, desse cuidado. Escrever, para os praticantes dessa ética da existência, não era apenas registrar pensamentos, mas operar transformações no modo de ser. A escrita tornava-se, portanto, um dispositivo de subjetivação, um meio de diálogo consigo mesmo e com o outro, capaz de reorganizar o pensamento, afetar a sensibilidade e sustentar a vigilância sobre a própria conduta. Ao destacar o conselho de Sêneca – “é preciso ler, mas escrever também” –, Foucault evidencia que a escrita não é apenas forma de transmissão, mas principalmente exercício de modificação de si, um gesto ético e político que inscreve a experiência em um processo reflexivo e criador. Trata-se de uma filosofia como modo de vida, em que o pensamento está a serviço da formação de si e da criação de novas formas de viver.

Leitura, escrita, meditação, silêncio e atenção tornam-se, portanto, práticas diárias de cuidado de si e de resistência às formas de sujeição. O que está em jogo é uma ética da existência em que a filosofia não é teoria, mas experiência - um contínuo movimento de reinvenção de si no contato com o mundo, com os outros e com o próprio pensamento.

Os diários de campo

No sistema capitalístico (Guattari, 1986), a produção de subjetividade se dá de modo industrial e em escala internacional, atuando no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo e de se articular com ele (Guattari; Rolnik, 2008).

Tudo que é produzido pela subjetivação capitalística traz uma conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo (Ibidem). A análise de implicação dos que integram um campo de intervenção pode se constituir como um trabalho de quebra dessas formas instituídas, ao dar expressão ao processo de institucionalização, ao problematizá-las (Passos; Barros, 2009).

A proposta da análise institucional (Lourau, 1993) para pensar a pesquisa-intervenção envolve um conjunto de ferramentas que sustentam seu modo de funcionamento. Dentre elas, Lourau (1993) destaca o diário de campo, que possibilita historicizar, registrar o cotidiano, e com isso colocar em análise os acontecimentos, propondo que, ao escrever as experiências da pesquisa, emergjam criação e análise. “O campo atravessa e é atravessado pelo diário, cuja construção produz linhas que se encontram por outros movimentos, diferentes das sequências rigidamente planejadas e do controle, dito imparcial, cronologicamente regrado” (Nascimento; Lemos, 2020, p.242).

Escrever para pensar, escrever como criação, escrever como estratégia de análise, escrever como ato político e ético, eis a proposta da análise institucional ao lançar a ferramenta: diário de campo como uma tática de luta e de produção de saberes. Em tempos de produtividade com tendências seriadas e padronizações internacionais cada vez mais regradas por vetores neocoloniais, vale apostar nas posições que coloquem em evidência, práticas de resistência a certa forma de fazer pesquisa e escrita instituídas por uma burocracia mundializada. (Nascimento, Lemos, 2020, p.243).

É possível dizer que os diários podem se constituir como dispositivos de resistência aos modos hegemônicos e coloniais de fazer pesquisa, na medida em que se descolam de perspectivas representacionais e assépticas. Os diários funcionam como escritas e escutas das práticas micropolíticas com os eixos de análise e de intervenção. São produzidos assim sem a intenção de descrever ou emitir opiniões, mas, sobretudo, captar e narrar aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos (Barros; Kastrup, 2009). São motivados pelas afetações geradas no processo da pesquisa, sem uma periodicidade pré-definida e sem o objetivo de provar alguma

coisa, mas de mergulhar nas intensidades da experiência buscando “dar língua para afetos que pedem passagem” (Rolnik, 2011, p.23). Para ajudar a visibilizar essa proposta, trazemos trechos de diários de campo das autoras, destacados em itálico.

Sempre gostei muito de escrever diários, registrando meus sentimentos, dúvidas e as coisas que me aconteciam... Tenho minhas anotações desde os 10 anos de idade, inicialmente naqueles diários que têm um cadeadinho para que ninguém leia, passando pelas agendas na adolescência, cadernos e finalmente pastas de arquivos de word no computador e gravações de voz no celular. Ainda os guardo pois sinto que reler a forma como percebia o mundo e me deixava afetar me aciona um campo de forças de como posso agir, interpretar ou me sentir em certos momentos e sob determinadas circunstâncias... Isso me ajuda a entender meus processos e repensar minhas práticas no presente. No entanto, muito mais do que reler, gosto de escrever, pelo momento da escrita em si, da percepção de sentimentos, da organização (ou não) de ideias, do banho de realidade que sinto ao assumir “permanentemente” pelo registro escrito algo que sinto, faço, desejo. Normalmente escrevo meus diários pessoais quando estou mais transtornada, quando sinto meus sentimentos transbordando. Como um exercício físico, que adiamos por preguiça e ao começar não acreditamos nos efeitos que terá em nosso organismo, mas depois nos sentimos incrivelmente bem? Com a escrita é assim... Uma oportunidade. Uma ferramenta para acalmar a mente e olhar com mais cuidado os próprios pensamentos, forçando-os assim a seguir por outros caminhos... Que ajuda a perceber a dureza das próprias expectativas e como é possível e confortável afrouxá-las. Uma ferramenta também de conexão com o agora, mais possível com o esvaziamento da mente que a escrita pode produzir. A escrita produz concentração na análise e fluxo espontâneo. E quando acabo de escrever, sinto que não preciso mais ter a mente tão cheia, já está registrado, não vou perder ou esquecer (aquele problema, aquela questão, aquele sentimento), está ali e, se eu quiser, posso retomar em outro momento, agora posso ficar só no agora... Ou pelo menos mais no agora. Já é tão bom. (...) Quando, em 2012, logo que me tornei professora, conheci a Rosi, a cartografia e sua atenção ao presente, e o uso do diário de campo como dispositivo de dar a ver e falar a pesquisa-intervenção, esse modo de pesquisar passou a se constituir como um ethos, como a própria prática vivida no cotidiano,

que nunca para, só ganha outros modos de operar. (Diário de Campo, março de 2021, publicado em Mello, 2023)

Como nos coloca Michel Foucault (2006), ao propor os estudos sobre as “artes de si mesmo”, ou seja, sobre a estética da existência na cultura greco-romana, a anotação escrita das ações e dos pensamentos é um elemento indispensável à vida ascética, é o que permite ao sujeito adquirir e dizer o discurso verdadeiro. A escrita pode atuar assim como o olhar de um companheiro, nos fazendo enrubescer como se estivéssemos sendo vistos por nós mesmos (Mello, 2023). Porque escrever, como nos afirma o autor, é mostrar-se, expor-se, fazer-se aparecer, é revelar a própria alma. Sobretudo, é uma maneira de repensar os traços, as reminiscências e as identificações para o olhar do outro, como também oferecer ao seu próprio olhar, o que pode ser dito sobre si mesmo. Trata-se de tomar a escrita como um modo implicacional, pois ela produz presença. Ela forja presença e com isso, nos reposiciona no ambiente, abrindo espaço para a produção de uma *ethopoesis*, transformação de verdade em *ethos*, para a invenção de si e do mundo.

Nastassja (do livro Escute as Feras)(Martin, 2021) tem vários cadernos de campo, verde, azul, bege, marrom, preto... Eu também, não só cadernos, mas uma infinidade de espaços de escrita. A feitura de um diário surge em mim como um transbordamento, que ocorre normalmente nos momentos em que estou mais transtornada ou encantada, e assim se faz onde for possível: no caderno, na agenda, no celular, num bloquinho, no computador, em uma folha solta e amassada, no verso de um texto impresso... Com a escrita, sinto ser possível abrir-me para o intempestivo, para as forças que nos atravessam no presente, para os agenciamentos coletivos que nos tomam e forçam o pensamento a conduzir-se por outros caminhos. Vejo a escrita, assim, como uma oportunidade. Uma oportunidade de encontro comigo mesma, com o presente inebriado pelos acontecimentos que se deram, com as implicações que poderiam passar despercebidas, com as brechas de uma aparente normalidade. (Diário de campo, maio de 2023, publicado em MELLO, 2023)

Assim, apostamos na ideia foucaultiana de ter a escrita de si como um exercício que se opõe a *stultitia*, que pode ser definida pela agitação do pensamento, pela

instabilidade da atenção, pelo direcionamento da mente para o futuro, tornando-a ávida de novidades, por vontades carregadas de representações (Mello, 2025). A escrita como prática de si é um veneno para a *stultitia*, ao possibilitar a rememoração do que merece ser rememorado e permitir que a vontade não se disperse (Dias, 2019). E que vontade é essa? “O que se deve sempre querer, segundo os gregos, é o governo de si. (...) A vontade que deve ser permanente, duradoura, resistente, é a vontade de se alegrar consigo mesmo” (Dias, 2019, p.23).

A escrita assim pode ser vista como um bom encontro consigo mesmo, um encontro capaz, talvez, de produzir alegria, ou seja, de aumentar nossa potência, como diria Espinoza. Um encontro que nos desloca de velhos conceitos, que nos traz para o agora, que desmancha representações, na leveza do simples existir, no estar ali (Mello, 2025). Capaz de produzir “risos e sorrisos que se sentem como ‘perigosos’ no exato instante em que se experiencia a ternura.” (Deleuze; Parnet, 2004, p.19).

Trata-se de uma escrita que procura colocar em palavras os afetos, as dúvidas e as verdades provisórias. Entendendo “a escrita como encontro com a alteridade, como um desmanchar do idêntico, a escrita como um ‘outramento’.” (Machado, 2004, p.149). Capaz de colocar em questão os discursos da identidade, que insistem em relegar a existência uma substancialidade ou essência transcendental. “Outrar significa suspender o olhar que parte do mesmo, deslocando-se para a fronteira vertiginosa do estranhamento” (Simoni; Moschen, 2012, p.181). Escrever como possibilidade de estranhar a si mesmo, o que incita a inventar (Dias, 2011) outras formas de ver e de ser.

Considerações finais

Ao recuperar os exercícios espirituais da filosofia antiga, como a escrita de si, buscamos reinscrevê-la no presente como força de invenção. Essa perspectiva convida a repensar os modos de subjetivação que operam na formação docente, tensionando os regimes de verdade que historicamente afastaram a filosofia de sua dimensão prática e transformadora. O cuidado de si, tal como concebido pelos filósofos antigos,

implicava uma relação viva com a experiência, um exercício contínuo de transformação do próprio modo de ser. No entanto, essa concepção foi sendo progressivamente esvaziada de sua potência ética e existencial, à medida que a filosofia se subordinou a lógicas de autoridade e doutrina.

Na modernidade, e ainda no pensamento contemporâneo hegemônico, consolida-se a figura do intelectual como detentor da verdade, autorizando-o a ensinar aos demais o que significa viver corretamente. A filosofia, então, se distancia ainda mais da experiência sensível e se torna uma forma de saber elitizado, muitas vezes inacessível à maioria da população. Aos sujeitos “comuns” resta seguir modelos normativos – seja os ensinamentos cristãos que prometem salvação, seja o conhecimento filosófico erudito que pretende revelar a verdade sobre a vida. O saber, nesse contexto, deixa de ser experiência viva e passa a operar como instrumento de moralização, de padronização das existências, funcionando como dispositivo de poder que modela subjetividades segundo práticas hegemônicas de controle e normalização.

Ao deslocar a formação de um modelo centrado na aquisição de competências e conteúdo, para uma experiência ética e existencial, que permita aos professores viverem sua prática como movimento contínuo de criação de si, em sua relação com o outro e com o mundo, propomos modos outros de formar (e se formar continuamente). Ao afirmar a potência formativa dos exercícios diários, da escrita de si e da atenção ao presente, propomos a constituição de um campo de formação sensível, ético e político, no qual o professor não apenas aprende a ensinar, mas se transforma na experiência de ensinar e aprender com as diferenças.

É nesse sentido que os diários de campo ganham força como dispositivos de escrita de si: neles, a leitura do mundo se inscreve no papel e devolve ao sujeito uma possibilidade de reelaboração do vivido. A escrita torna-se, então, um exercício de retorno ao instante, de afetação e de cuidado de si e do outro.

Referências

- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos, in: (org.) PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOCIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.
- DIAS, Rosimeri Oliveira. Formação inventiva de professores por entre tessituras ética, estética e política de escritas acadêmicas. **Childhood & Philosophy**, v. 15, p. 1-26, 2019.
- DIAS, Rosimeri Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. Tradução de Adriana Leão de Carvalho. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque: revisão técnica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Tradução Antônio Fernandes Cascais; Edmundo Cordeiro. Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.
- LOURAU, Rene. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- MACHADO, Leila Domingues. O desafio ético da escrita. **Psicologia & Sociedade**; 16 (1): 146-150; Número Especial, 2004.
- MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias. **Antiespecismo e formação de professoras: um fazer inventivo com diários de campo**. (Tese de Doutorado em Educação, Processos Formativos e desigualdades sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.
- MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias. Escritas e leituras antiespecistas na construção de si e do mundo. In: DENIS, L. (Org.) **Educação Vegana: A importância da leitura e da escrita**. São Paulo: Editora FiloCzar, 2025.
- NASCIMENTO, Maria Livia do; LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A pesquisa-intervenção em psicologia: os usos do diário de campo. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 57, p.239-253, jul./dez. 2020

PASSOS, Eduardo, BARROS Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção, In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia, ESCÓCIA, Liliana. (orgs.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SIMONI, Ana Carolina Rios; MOSCHEN, Simone. Outrar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (orgs.) **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MARTIN, Nastssja. **Escute as feras**. São Paulo: Editora 34, 2021.

FUTUROS PROGRAMADOS E RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA: a experiência da EJA em São Gonçalo

Ana Valéria Dias Pereira, anadiaspereira01@gmail.com

Maria Beatriz Lugão Rios, beatrizlugao@bol.com.br

Marcia Soares de Alvarenga, msalvarenga.uerj@uol.com.br

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora

A Educação de Jovens e Adultos sob fogo cruzado

Na antessala da aprovação do novo Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos tem se apresentado como um tema central do debate educacional no país. Segundo o Censo de 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹ aponta que no Brasil 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade, não sabem ler e escrever nem mesmo um bilhete simples, enquanto quase metade da população com 25 anos ou mais não concluiu o ensino médio. Esse contingente populacional, formado por jovens e adultos trabalhadores, foi excluído do processo regular de escolarização. E são esses jovens que mais uma vez tem a formação negada por projetos ilusórios de certificação que tem se expandido de forma acelerada e ampla no país e por projetos de racionalização de recursos da educação.

A EJA, modalidade educacional, que deveria atender esse contingente populacional com formação escolarizada, se vê diante de desafios imensos. Em época recente a EJA perdeu, além de alunos, investimentos. Segundo o Dossiê “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA”, em 2019 a modalidade contava com 3,2 milhões de estudantes, caindo para 2,5 milhões em 2023. Enquanto no ano de 2012 o investimento chegou a R\$ 1,4 bilhão, em 2021 caiu para R\$ 5,4 milhões. Em 2022,

¹ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>

mesmo aumentando o valor para R\$ 38,9 milhões, ainda ficou muito distante do patamar de 2012.

Essa dinâmica que vem se consolidando para a educação de jovens e adultos da classe trabalhadora no país, que não tiveram sua escolarização no tempo denominado regular, tem encontrado resistências e resultado em embates. Em 2025, no estado do Rio de Janeiro, a implementação do Programa denominado “Segunda Chance”, criado pela Secretaria de Estado de Educação pela Resolução SEEDUC nº 6331 de 05 de fevereiro de 2025, teve seus propósitos questionados pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação, o SEPE, além de outros segmentos da sociedade. O SEPE denuncia o autoritarismo do projeto, que não foi discutido com nenhum segmento da comunidade escolar e alerta:

Com a implantação do Segunda Chance, que só trará prejuízo para a formação pedagógica dos estudantes da EJA, todos os alunos matriculados neste segmento na rede estadual, quase que obrigatoriamente, serão obrigados a realizar um exame de conhecimentos gerais. Aprovados, eles terão a certificação da conclusão do ensino médio. Ou seja, a SEEDUC passa a negar a eles o direito a uma formação integral e o acesso ao conhecimento amplo e abrangente que teriam no curso regular, muito mais importante para as suas vidas do que um certificado vazio e sem conteúdo.

A EJA segue, nesse momento que vivemos de intensas mudanças no mundo do trabalho, da política, da cultura, e por consequência, da educação, sob fogo cruzado, tentando resistir como modalidade educacional que busca suprir o direito à educação de uma parcela da população historicamente secundarizada pelas políticas públicas que regem o sistema educacional. Entre estes, a juventude trabalhadora que hoje compõe grande parte dos alunos da EJA, conforme indicado pelos estudos de Fernandes (2021) e Gomes Filho (2020) sobre a Juvenilização da EJA.

Traçaremos a seguir, um breve panorama do futuro programado para essa juventude, à luz do projeto hegemônico em curso, para então apresentarmos uma experiência de construção coletiva de um projeto de Educação de Jovens e Adultos

Trabalhadores, que pelo seu processo envolvendo professores e alunos, pode ser considerada como um contraponto.

Juventude trabalhadora e futuro programado pelo projeto hegemônico em curso

Em meio ao processo de rápidas transformações econômicas/políticas e culturais no mundo, a juventude trabalhadora se vê excluída do trabalho formal e do processo de escolarização e, ficando à margem dos processos formais da sociedade, é encarada como um “problema social” a ser equacionado.

A disputa pela formação da juventude como força social, em especial a juventude trabalhadora, tem nos organismos internacionais a principal fonte de projeção de políticas globais abarcando questões sobre trabalho e educação. A projeção de políticas é, na verdade, a projeção de um futuro pensado conforme os interesses dos grupamentos sociais que comandam a economia e a política global.

Sob a nova ordem neoliberal (Mészáros, 2005) onde o objetivo de alívio da pobreza (Leher, 1998) passa a fundamentar a projeção de políticas públicas, principalmente para os países de capitalismo dependente (Fernandes, 2009), a educação, principal política pública para a juventude, tem seus objetivos e formas adaptadas. Para além de sua relação com o trabalho, até então firmada na perspectiva de aumento da produtividade sustentada pela teoria do capital humano, também deverá constituir as bases para a sociabilidade funcional ao mundo do desemprego endêmico, da precarização das relações trabalhistas e das tecnologias da informação e comunicação.

Para a maioria da juventude trabalhadora, parcela da classe que vive do trabalho e que mais sofre com o avanço do desemprego (Antunes, 2018), o empreendedorismo é anunciado como oportunização da sobrevivência, novo item incluído no cardápio social neoliberal. Ser patrão de si mesmo deve ser um sonho a acalantar os bikeboys, motoboys, ubers, vendedores de empadinhas, vendedores de sacolé, pet sitters, etc, cujas habilidades devem ser múltiplas e transitórias. E assim

desenha-se a educação básica com reformas que, além de otimizarem os vazios deixados nas escolas pela ausência dos jovens evadidos, através de políticas administrativas de enxugamentos das redes com diminuição de escolas, turnos e salas de aulas, anunciam um novo currículo dinâmico, múltiplo, flexível, mas onde a diminuição de disciplinas é evidente (Gonçalves, Ribeiro, Macedo, 2022). E a certificação veste como uma luva.

Para os jovens que, por sua condição social, a interrupção da escolarização e a inserção precária em atividades laborais foram obras da realidade em que está inserido, o retorno ao processo de escolarização pode significar um rompimento com um ciclo de exclusão imediata, mas não necessariamente o rompimento com um processo de aprofundamento de seu subjugo social.

Experiências de criação da modalidade EJA em territórios periféricos como resultado de mobilização dos Profissionais da Educação e estudantes são exemplo de reação à exclusão e uma defesa contra investidas do projeto hegemônico em curso no campo da educação.

Contradições e inéditos viáveis: a experiência de construção coletiva da EJA como contraponto ao projeto hegemônico

A resistência ao “arcaísmo” sempre esteve presente na cidade de São Gonçalo e, uma parte dela, encontra-se registrada na história da construção da Educação de Jovens e Adultos. Uma história que, segundo Alvarenga (2010) parafraseando Walter Benjamin, é escrita a contrapelo. Para início da presente análise, então, priorizamos dados que compõem o contexto histórico local contemporâneo interligado a acontecimentos mais gerais que entendemos como ações de “tentativas” de conformação da ideologia dominante junto à classe trabalhadora do município.

Os registros que possuímos sobre a história institucionalizada da Educação de Jovens e Adultos em São Gonçalo datam seu início a partir da década de 1970. Década

marcada pelo acirramento da brutalidade e dos crimes cometidos pela ditadura que civil-militar impetrada poucos anos antes, no país (em 1964).

Em 1970, tanto no Brasil como em São Gonçalo, o vértice na Educação de Jovens e Adultos não era a valorização e respeito às vidas e culturas dos jovens e adultos analfabetos. O vértice se materializava na cultura do silenciamento, da obediência, do tecnicismo. Vivíamos o acirramento da ditadura civil-militar com o AI-5 (1968), onde as liberdades foram suprimidas. Foi nesse clima repressor que a campanha nacional de alfabetização conhecida como MOBRAL chega à nossa cidade.

Foi, contudo, na década de 1990, com a Reforma Educacional Neoliberal, que os municípios brasileiros foram convocados a participarem da educação dessa camada da população, de uma forma geral. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), até então uma educação nomeada oficialmente e hegemonicamente por Supletivo, era organizada por campanhas nacionais.

A Reforma Educacional de 1990 seguiu a reorganização do Estado sob a égide do neoliberalismo, materializado simbolicamente e oficialmente no Brasil (e em outros países) pelo Consenso de Washington assinado na sede do FMI em janeiro de 1990. Com a “nova ordem educacional”, inaugurada pela reforma, a educação deveria ser municipalizada e com a EJA não foi diferente. Em São Gonçalo a EJA municipal foi iniciada em 1990 com uma primeira turma na Escola Municipal Luiz Gonzaga, cujo prédio ficava ao lado da então Secretaria de Educação que funcionava no Centro Cultural Joaquim Lavoura.²

No início da década de 1990 o município oferecia apenas a classe de alfabetização para Jovens e Adultos, em parceria com o governo federal. A parceria se estendeu à outras entidades e instituições como Sindicatos e Igrejas que, em 1994, já atuavam com a disponibilização de espaço físico para o funcionamento das turmas, enquanto o município “fornecia” professores e coordenadores³.

² Av. Pres. Kennedy, 721 - Estrela do Norte, São Gonçalo - RJ

³ Além dos espaços utilizados em Sindicatos e em Igrejas, também foram disponibilizadas salas de aula em algumas unidades oficiais de educação, como foi o caso das salas de aula na referida Escola Municipal Luiz Gonzaga e no Colégio Municipal Presidente Castello Branco

Nesses lugares, e nesse período (década de 1990), a história da EJA em São Gonçalo já contava com o protagonismo dos estudantes quando, por exemplo, não aceitavam “terminar” os estudos depois que conseguiam aprender a ler e escrever. Muitos daqueles estudantes desejavam prosseguir com os estudos, um direito não respeitado sob a justificativa oficial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de que “não haveria verbas”.

Essa negativa da SEMED era acompanhada de estratégias de resistências e ações “subversivas”, como a da permanência na escola forjada por acordos realizados entre alunos e professoras. Uma dessas estratégias ficou conhecida como “reprovação oficial” que, na prática, era uma “reprovação fake” que servia para garantir a permanência dos estudantes na escola, traduzindo-se em condições objetivas para dar continuidade ao processo ensino/aprendizagem de conteúdos de outras séries.

Essa estratégia, paralela às inúmeras solicitações realizadas de ampliação da EJA, foi utilizada com frequência progressiva. Professoras que praticavam a reprovação “fake” foram submetidas à diversas manifestações ultrajantes em reuniões que aconteciam na Secretaria Municipal de Educação, por “reprovarem” turmas inteiras (a pedido dos alunos).

O conflito cresceu e em 1998 as turmas começaram a ser divididas em séries semestrais. Em 1999 a EJA oferecia todo 1º Segmento do Ensino Fundamental. Também em 1999 uma nova organização “diminuiu” o tempo de permanência dos estudantes na escola de dois anos e meio para um ano e meio de escolarização.

Essa mudança provocou grandes manifestações de desacordo e tensões que, aliadas às mudanças de pessoal na política e na Secretaria de Educação, resultaram numa “segunda” reorganização da EJA. O direito à permanência dos estudantes na escola por dois anos e meio retornou. Esse retorno a um período maior de permanência na escola e o novo desenho da EJA, foi mais uma vitória coletiva de estudantes e professores junto ao Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro, núcleo de São Gonçalo (SEPE/SG) e também com uma fecunda parceria junto

à Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), em São Gonçalo.

As lutas seguintes foram pelo direito de jovens e adultos ao acesso e permanência à educação no 2º Segmento do Ensino Fundamental na modalidade EJA. O 2º Segmento noturno, nomeadamente por “regular”, não era o formato de educação que os estudantes reivindicavam. As palavras que mais ouvíamos eram as de que não teriam “tempo a perder” e, por isso, precisavam cursar um “Supletivo”.

Os estudantes que se encontravam no processo de finalização dos estudos referentes à primeira metade do Ensino Fundamental avisavam que deixariam a escola, caso suas reivindicações de implementação do Supletivo, no lugar do ensino “regular” noturno, não fossem atendidas. Assim, muitos que finalizavam o primeiro segmento chegavam a se matricular na então, ainda denominada 5ª série de nossa escola (Colégio Municipal Presidente Castello Branco). Mas as matrículas eram apenas uma forma de garantirem o recebimento do uniforme e da carteirinha da escola, que eram os “documentos” exigidos pelas empresas de ônibus para a concessão do direito da passagem gratuita.

Munidos desses “documentos”, os estudantes abandonavam nossa escola para cursarem cursos supletivos em escolas privadas de baixo custo, localizadas nas proximidades. Essa prática se estendeu por, pelo menos, pelos anos 2001 e 2002 numa escala bastante progressiva, chegando ao que podemos chamar de “auge” a vivência concreta durante o final do ano de 2002 e início do ano de 2003, quando as turmas iniciavam o período letivo com 30 ou 40 alunos matriculadas e, em menos de um mês, não havia sequer 5 ou 6 pessoas frequentando.

Os argumentos eram sempre os mesmos e o principal era o de que os estudantes, em sua maioria, não tinham como arcar com os custos das mensalidades das escolas privadas e mais o transporte. Então, se matriculavam no ensino regular da escola pública, para garantirem o direito de ir e vir à escola, e cursavam o Supletivo na escola privada, tal como já nos advertiam há tempos. Esse movimento desencadeou uma série, também progressiva, de advertências realizadas pela Secretaria Municipal

de Educação da cidade (SEMED), sobre o fechamento do terceiro turno na escola, pois, nas palavras de algumas Supervisoras da época, o terceiro turno seria “um engodo”.

Diante daquela situação limite, onde de um lado estavam os estudantes pressionando a escola pelo oferecimento do Supletivo e do outro a SEMED pressionando pelo fechamento do turno, Professoras e Professores do terceiro turno passaram a se reunir com o intuito de organizar uma “saída” para o impasse. Saída cuja materialidade em uma terceira situação era necessária e urgente para que o inédito se tornasse viável.

Podemos dizer que, com a iminência do fechamento do terceiro turno, fato que causaria sérios transtornos nas vidas reais da maioria das professoras e professores que trabalhavam nesse turno, um movimento categorizado no nível corporativista era necessário e possível. Esse movimento de caráter corporativista⁴, o primeiro que aparece na organização do inédito⁵, orientado pela vontade coletiva⁶ de dois grupos sociais: a dos estudantes que queriam o “Supletivo” e a das Professoras e Professores que não queriam que o turno da noite terminasse, cresceu em forma, conteúdo e ações.

Das ações organizadas, citamos inúmeros encontros das professoras e professores, que se reuniam para intermináveis debates que aconteciam depois do horário das aulas. As diversas tentativas de respostas da SEMED, autorizando a implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no 2º Segmento do Ensino Fundamental à noite, também fizeram parte das ações daqueles e daquelas que tomaram para si a luta para alcançar um objetivo que era coletivo.

Contudo, quase na mesma proporção dos esforços engendrados em tentativas de materialização daquela que era a vontade coletiva do grupo, a busca pela viabilidade do inédito realizada tanto pelos estudantes como pelas (os) professoras (es) era respondida por insistentes negativas de autorização por parte da SEMED. Negativas que eram justificadas pelo fato de que a EJA não estava contemplada pelo

⁴ Para saber mais leia o Caderno 13 (Maquiavel a Política e o Estado Moderno) de Antônio Gramsci (2016).

⁵ Freire, 2008.

⁶ Gramsci, 2016

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) o que, na percepção dos governantes e de seus apoiadores da época, tornaria inviável o oferecimento e manutenção dessa modalidade da Educação Básica.

Cabe aqui o registro de que foram muitos encontros, estudos, reflexões e ações que propiciaram e requereram um grau de sistematização que ultrapassou os muros do Colégio Municipal Presidente Castello Branco e que, juntamente com o Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas e o Colégio Municipal Visconde de Sepetiba, resultaram em um documento orientador do funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no 2º Segmento do Ensino Fundamental, para a rede pública municipal. O documento “Programa Único de Funcionamento da EJA – 2º Segmento”, conhecido pelo “apelido” de PUF, construído de maneira democrática e coletiva durante o ano de 2004 pelos estudantes e profissionais da educação das três referidas unidades escolares, ainda é o utilizado nos dias atuais.

A implementação do PUF na rede pública municipal de São Gonçalo foi uma etapa importante no processo de consolidação da vontade coletiva de uma camada da sociedade gonçalense, que se uniu ao redor do objetivo comum de oferecimento da EJA – 2º Segmento na rede pública da cidade. Sua materialização, contudo, não foi o suficiente para garantir a finalização das ameaças de fechamento das turmas. As advertências, intimidações e constrangimentos continuaram, com menor poder na correlação de forças daquele momento histórico, mas permaneceram sempre apresentando-se sob formas criativas para não respeitar o direito constitucionalmente previsto em diferentes artigos do Capítulo III da Constituição Brasileira de 1988, por exemplo.

Considerações finais

O futuro projetado para a juventude trabalhadora pelo projeto neoliberal, representado pela orientação do Banco Mundial, reserva um lugar de submissão e

adaptação à exclusão estrutural. Jovens sem emprego e sem escola compõem uma parcela imensa da população brasileira e são uma vitrine do projeto do futuro reservado à juventude trabalhadora. A EJA constitui-se em um espaço para os jovens trabalhadores que procuram sair da dupla condição através do retorno à escola, mesmo que seja na expectativa de diplomação para uma inserção no “mercado de trabalho” inexistente.

Desta forma, considerando a experiência vivida por professores e alunos na caminhada da constituição da EJA em São Gonçalo, podemos inferir que as contradições presentes na implementação de ações no sentido do futuro ditado pelo projeto hegemônico e o presente vivido pelas classes populares e suas necessidades, potencializaram alianças entre diversos setores e produziram inéditos viáveis. O “PUF”, construído pela ação de estudantes e professores da rede municipal de São Gonçalo, foi um grande exercício de elaboração coletiva, de reconhecimento de interesses semelhantes, de projeção de um outro futuro.

Referências

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

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1ª Edição. Boitempo Editorial, São Paulo, 2018

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4ª edição. São Paulo: Global, 2009.

FERNANDES, Marcos Vinicius Reis- **A Juvenilização da EJA no Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro**. FFP/UERJ, São Gonçalo, RJ 2021

GOMES FILHO, Adalberto de Moraes. **A Juvenilização na educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino de Niterói**. UERJ/FFP, São Gonçalo, RJ, 2020

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. Tese apresentada à FE/USP para obtenção do título de doutor em Educação, São Paulo, 1998

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Editora Boitempo, São Paulo, 2005.

Internet

AGÊNCIA BRASIL: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-03/formacao-para-novas-tecnologias-passara-fazer-parte-da-eja#:~:text=Apesar%20dessa%20urg%C3%Aancia%2C%20a%20EJA,5%2C4%20milh%C3%B5es%20em%202021.>

IBGE: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>

OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SEPE/RJ: <https://seperj.org.br/profissionais-de-educacao-condenam-ataque-ao-eja-com-implementacao-do-programa-segunda-chance-da-seeduc/>

EDUCAÇÃO FÍSICA E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS - MICROAÇÕES AFIRMATIVAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Andre dos Santos Souza Cavalcanti, profandresantos.s@gmail.com

Mairce da Silva Araújo, mairce@hotmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa ALMEFRE

Iniciando uma conversa

Alguns fenômenos sociais, históricos e políticas governamentais como a miscigenação racial e o ideal de branqueamento contribuíram para que o racismo o Brasil desenvolvesse características bem peculiares, onde o aspecto fenotípico tem um peso grande, porém outros aspectos como a assimilação de valores de base eurocêntrica também tem papel importante na hora de definir quem é negro e quem não é, e assim definir onde cada sujeito pode transitar. Embora o racismo no Brasil não tenha nada de sutil, não tenho dúvidas de que há alguns mecanismos os quais o alimentam que são bastante sutis e somente com um olhar muito apurado consegue-se perceber, pois se tornou algo estrutural e, portanto, governamental, institucional e social.

As artimanhas do racismo nos exige fortalecimento, aliado a olhares e escutas atentas e sensíveis para seu enfrentamento e admitindo a importância da educação Infantil na construção de corporeidades negras afirmadas positivamente, embaso minhas perspectivas em um documento oficial – Plano nacional de implementação das diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a

importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras (BRASIL, 2009).

Desta maneira, neste artigo, que é parte de minha pesquisa de mestrado intitulada *Corporeidades negras e Educação Física Escolar – construindo práticas antirracistas nos cotidianos da Educação Infantil*, realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores e defendida em maio de 2020, busquei trazer narrativas que pudessem contribuir para ampliar as percepções do papel das microações afirmativas nas aulas de Educação Física com a Educação Infantil. Conforme destaca Regina de Jesus (2011):

Ao colocarmos em diálogo a noção de microação afirmativa com o conceito de ação afirmativa, percebemos que estas para serem consideradas afirmativas, devem ser ações que têm sua continuidade e sistematicidade, pois visam superar a realidade de racismo e transformar relações étnico-raciais no cotidiano escolar. São práticas pedagógicas que fazem parte de uma *práxis* do(a) professor(a) de interferência cotidiana contínua, ou seja, as ações, decorrem da escuta e observação do(a) professor(a) ao que este microespaço tem a dizer por meio de seus sujeitos cotidianos e de comprometimento com a superação do racismo (p.4)

As microações afirmativas, algo que venho juntamente com outros sujeitos da escola, buscando construir, tem se mostrado algo bastante potente nas construções de práticas pedagógicas de caráter antirracista. Nesse sentido, a todo momento, com todo tipo de conteúdo e qualquer tema gerador a figura do negro está sempre em evidência. Tudo o que construímos, de uma contação de histórias até a confecção de um mural, inserimos questões relativas à temática etnicorracial.

Com relação à Educação Física, percebo um certo estranhamento por parte de alguns profissionais da escola devido ao fato de outras perspectivas, predominantemente biológicas, como a aptidão física, a psicomotricidade e o esporte técnico não estarem na centralidade das aulas. Romper com práticas hegemônicas da Educação Física constitui um obstáculo adicional no diálogo desta prática pedagógica com as relações etnicorraciais e a escola, atribuo essa dificuldade ao percurso

epistemológico da Educação física no Brasil, onde historicamente esteve ligada a princípios de pureza racial, aptidão física e ao esporte com foco na performance.

Hoje em dia parece que o entendimento em geral sobre a Educação Física ainda tem o foco principal na aptidão, mas pelo viés da aptidão física não tenho dúvidas de que não seria possível trazer à tona outros saberes, assim, não seria possível construir práticas antirracistas nas aulas de Educação Física com as crianças pequenas sem considerar o corpo para além do biológico e a relação desta prática pedagógica com saberes emancipatórios, esses saberes nos permitem hoje avançar nas lutas antirracistas por um protagonismo negro que é legítimo, são saberes construídos e desenvolvidos no tempo e no espaço por sujeitos históricos e portadores de cultura. como destaca Carvalho (2012):

Grande parte dos professores de outras áreas percebem os esportes e a ginástica como modos de “extravasar as tensões”, “diminuir a agressividade”, “ocupar tempo com atividades lúdicas e produtivas” – confirmando o caráter disciplinador, ainda desejado, nas escolas. Percebemos que controle é o principal objetivo das ações sobre tensões, emoções, tempo livre, etc., e não o questionamento destas relações com os contextos dos diferentes grupos sociais (p.80).

A necessidade de estabelecer um outro diálogo com as crianças, que as respeitem enquanto sujeitos sócio-históricos, nos impõe a ruptura com tais práticas hegemônicas materializadas no escolar por um olhar predominantemente biológico de corpo e nos aproximamos de uma concepção que possibilite o diálogo dos saberes negros ancestrais, saberes que vem sendo produzidos há séculos, primeiro em África e depois no Brasil com todos os significativos saberes diaspóricos.

A concepção da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012) possibilita o avanço de um olhar de “corpo máquina”, caracterizado nos cotidianos escolares através de práticas tradicionais, pelo viés da aptidão física, na direção de uma interpretação que gera e ratifica a Educação Física como uma prática pedagógica, desta maneira, com foco no escolar.

Assim, o afastamento da aptidão física como o fio condutor da Educação Física, e a aproximação com reflexões sobre a cultura corporal, torna possível conceber as corporeidades com todos os seus atributos formadores, encharcados dos múltiplos saberes e sentidos produzidos, ressignificados e reproduzidos pelos sujeitos, para além dos aspectos biológicos.

Sobre isso recorro novamente a Carvalho (2017), quando diz que:

A partir da cultura corporal como concepção dos sentidos e da organização da educação física no escolar, essa prática pedagógica pode ser identificada por grandes blocos (lutas, danças, jogos, atividades rítmicas e expressivas, ginásticas, esportes, atividades aquáticas) – o que faz destacar duas questões extremamente escolares: esses blocos são grandes grupos de conhecimentos de que trata a educação física e; para seu desdobramento, há um tratamento desses no tempo e espaço escolar. (p. 263).

Desta maneira, quando uma/um professora (or) incorpora a sua *práxis* as microações afirmativas nas aulas de Educação Física, há uma intencionalidade muito evidente que é aproveitar o estreitamento que aquela atividade pedagógica pode proporcionar, para abordar o assunto pretendido, que é algo relacionado a desconstrução do racismo.

Diálogos cotidianos, falas que me desafiam

-Tio André, vamos fazer aquela brincadeira....samba...chimamba...zamba...
-É mamba Manuel, o nome da brincadeira é mamba. (conversa entre as crianças)

O diálogo narrado acima aconteceu em uma escola de educação infantil, que na rede municipal do Rio de Janeiro tem denominação de Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI). A região, conhecida como Pequena África possui vários espaços importantes relacionados as questões negras, formando o circuito herança africana. É

onde ficam o Cais do Valongo, a Pedra do Sal, Casa da Tia Ciata, Largo são Francisco da Prainha, Instituto Pretos Novos (IPN)⁷, entre outros pontos importantes.

Nas aulas de Educação Física com as crianças pequenas, muitas tem sido as possibilidades de dialogos no que diz respeito a construção de práticas antirracistas. Venho, juntamente com as crianças descobrindo a fertilidade das histórias infantis com protagonistas negros, dos jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras, da capoeira, e das artes em geral.

A forma de diálogo entre esses saberes e as crianças demanda um mediador que as considere para além do biológico, assim, a concepção da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012) tem sido a minha opção na aproximação das questões etnicorraciais com as crianças, pois permite o diálogo com outros paradigmas de saberes para além dos saberes hegemônicos, já na contação de histórias procuramos ter cuidado. O papel das histórias onde não aparecem protagonistas negros na construção da subjetividade das crianças negras, é discutido por Jesus (2017), assinalando como o ideal de branqueamento afeta as crianças pequenas por meio das histórias infantis.

Em geral, as crianças negras, já na Educação Infantil, aprendem a cultivar uma beleza que está distante de si mesmas, aprendem em um espelho no qual não se veem, não se reconhecem. As identidades vão se formando não pela afirmação, mas pela negação de si, pois não é novidade que príncipes e princesas, reis e rainhas que povoam os livros de Literatura e que vão povoando também o imaginário infantil, são, em geral, loiros/as e de olhos azuis. Em geral quando há personagens negras, estas estão em situações desfavoráveis, socialmente subjugadas, ligadas a imagem da maldade, da feiura, da pobreza. As crianças negras não se vendo representadas, buscam ingressar em uma identidade que não é a sua. (p. 119).

Quando oferecemos às crianças histórias que valorizam o referencial afro-brasileiro, mudamos a lógica eurocêntrica e proporcionamos às crianças experiências

⁷ <https://pretosnovos.com.br/>

emancipatórias. “Os referenciais positivos de identificação permitem às crianças mirarem em um espelho que não nega suas imagens, nem a distorce”. (JESUS, 2017, p.119).

Em mais dia de trabalho no EDI, conduzi as crianças e nos dirigimos a um pequeno pátio que chamamos de quadra, percebi uma conversa entusiasmada entre algumas crianças seguidas de uma linguagem corporal vibrante, dialógica e receptiva, seguidas de risinhos e gargalhas deliciosas. Coisas dos cotidianos de uma escola alegre, que mesmo com suas contradições, não deixam reafirmar quem são os protagonistas do processo *aprendizagem ensino*, as crianças. Logo me vi cercado por elas e naquele entusiasmo todo, Manuel de seis anos tomou a frente na conversa.

-Tio André, vamos fazer aquela brincadeira...samba...chimamba...zamba...

Laura, também com seis anos intervém, dizendo.

-É mamba Manuel, o nome da brincadeira é mamba.

Há algumas semanas atrás havíamos trabalho com o livro *Ndule, Ndule. Assim brincam as crianças africanas*, de autoria de Rogério Andrade Barbosa, com ilustração de Edu Engel (BARBOSA, 2011). Na história as crianças dos diversos países africanos se apresentam e ensinam uma brincadeira do seu país. Mamba, brincadeira da África do Sul, despertou nas crianças o gosto pelo brincar e proporcionou as mesmas um outro olhar sobre África, sem os estigmas de atraso, pobreza, conflitos e doenças, por isso a forma como a escola se organiza também é importante, a representatividade precisa ser uma constante e as crianças precisam se sentir representadas em seu pertencimento étnicorracial. Araújo (2003), narra uma experiência que a impactou positivamente.

(..) me chamou a atenção no mural, foi o fato de que, para compor a cara do Brasil – uma colagem de rostos sobre o mapa do Brasil - além de espelhos, que sugeriam a inclusão de todos os que olhassem o cartaz, também compunham o *retrato* do Brasil. Artistas, jogadores e trabalhadores negros. Diferente dos outros cartazes, no mural *Brasil*

mostra sua cara, a diferença era visibilizada e valorizada. Nele, as crianças afrodescendentes encontravam a possibilidade de se “olharem no espelho” reconhecendo e tendo legitimado a própria imagem. (p.4)

A pesquisadora falava de um mural que se destacava por dar visibilidade a diversidade etnicorracial de uma escola pública localizada em um município com grande contingente de afrodescendentes entre sua população. Todavia, entendendo a complexidade dos cotidianos escolares, a própria autora continua tensionando: “e os outros murais da escola? Mantinham o silêncio e a invisibilidade sobre a questão racial ou étnica – cartazes em homenagem às mães, só com imagens das atrizes globais louras e maravilhosas, por exemplo” (p.4).

Na construção de práticas pedagógicas de caráter antirracista pretendemos proporcionar representatividade com a intenção de desconstruir o significado social negativo que foi atribuído ao ser negro no Brasil, esta desconstrução só poderá acontecer a partir do momento que as crianças negras não se sentirem inferiores e incapazes e as crianças não negras não se sentirem superiores às demais.

Olha professor, eu me identifico como negra, mas por eu ter cabelos lisos as pessoas não me consideram negra e acham um absurdo eu me declarar desta forma

Há no Brasil questões complexas envolvendo a miscigenação racial que acabaram por dificultar a definição do pertencimento etnicorracial. Principalmente na segunda metade do século XIX o país se apresentava como caso único no mundo em termos de miscigenação racial, a mistura de raça desagradava a elite dirigente do Brasil, pois pretendiam fazer deste país uma nação branca, alusiva às visões de mundo europeias.

Os mestiços, sujeitos frutos das relações, principalmente entre negros e brancos, denominados nos dias de hoje pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como pardos, já se faziam numerosos no contexto social brasileiro e segundo as ideias dos homens da “sciencia” brasileiros e estrangeiros, embasados pelo racismo científico, seriam degenerados, pois herdariam tudo que há de pior dos

negros e brancos (MUNANGA, 2008) e não seriam nem negros, nem brancos, mas talvez uma classe racial intermediária, pois “no Brasil o mulato não é um negro” (DEGLER, 1971, p. 12).

Como o “problema da mestiçagem” já se apresentava significativo as elites brasileiras no intuito de lidar com a situação buscavam uma identidade genuinamente brasileira, todavia, como o racismo científico, que era o norteador dos estudiosos daquele contexto, apregoava a inferioridade biológica e cultural das raças não europeias esse projeto de país não incluía os negros, mesmo com a escravidão em declínio. Como afirma Munanga (2008), já em 1872 os sujeitos pardos constituíam 78% dos negros livres e 32% dos escravizados em todo Brasil.

No final do século XIX, com o fim da escravidão formal e início do século XX, as discussões sobre o futuro do Brasil se intensificam, na perspectiva das elites a presença do negro era algo que inviabilizaria a construção do país enquanto nação. O Brasil, que já vinha buscando melhorar sua imagem no exterior para atrair imigrantes, principalmente europeus, torna as intenções oficiais. Nascia então as políticas imigratórias com vista a implementar o ideal de branqueamento.

No fim da década de 1880, o ideal do branqueamento aglutinara-se ao liberalismo político e econômico para produzir uma imagem nacional mais definida. Espelha-se tal atitude através da atitude oficial em relação à imigração, na propaganda dirigida a estrangeiros pelas agências oficiais e na produção dos intelectuais que refletiam o pensamento da elite. (SKIDMORE, 1976, p. 154)

No dia da consciência negra do ano de 2018, fui convidado por uma escola pública da cidade do Recife/PE, para ter uma conversa sobre as relações etnicorraciais com estudantes do 9º ano, a estudante, autora da frase acima tem um fenótipo que eu identifico como com fortes traços indígenas, mas apesar de ter a pele escura possui cabelos escorrediços e relata a não aceitação por parte da sociedade em relação a sua assunção à identidade negra, que muitas vezes pode ser um processo doloroso, pois acabamos descobrindo que fomos enganados por todos esses anos simplesmente para que outros mantivessem o *status quo*.

Na lógica do branqueamento a estudante seria um sujeito em vias de branquear, logo, mesmo possuindo a pele escura, o fato de não ter cabelos crespos e o fenótipo negro característico a distanciava dos negros indisfarçáveis. A suposta degenerescência do negro, a suposta inferioridade biológica e cultural acabaram por atribuir ao negro um significado social negativo, pois nesta forma de pensar, se um grupo de sujeitos é inferior biológica e culturalmente, tudo que deriva desse grupo acaba recebendo o estigma de inferior, isso é um dificultador na construção de corporeidades negras afirmadas positivamente e todo esse turbilhão de coisas, que não tem nada de simples acaba transbordando nas escolas.

Outro diálogo desafiador foi com relação a construção identitária de uma estudante do 9º ano, uma estudante negra de uma escola pública da cidade de Itaboraí, que assume a identidade japonesa. Em seu fenótipo, não identifiquei nenhuma característica que lembre o fenótipo asiático, todavia no decorrer do ano letivo pude me aproximar e entender melhor a história da estudante. O bisavô, japonês quando veio para o Brasil casou-se com uma mulher negra, o mesmo ocorreu com o avô e com o pai, porém as sucessivas uniões com mulheres negras fizeram com que o fenótipo asiático fosse se diluindo e o fenótipo negro fosse se evidenciando, ainda assim a estudante se dizia japonesa e não negra.

Um ponto e vírgula – aspirando novos diálogos

- Mas você é africano, ou tem algum parente africano?

A pergunta feita por uma bolsista da Profa Mairce Araújo, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP) e orientadora desta pesquisa, me encheu de alegria. Na ocasião fazíamos a orientação coletiva, movimento que já faz parte da dinâmica do grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Etnicorraciais – ALMEFRE, onde todos dão “pitacos” no texto de todos e as trocas e os aprendizados são imensos.

A fala da graduanda evidenciou para mim, minha própria mudança ao mergulhar nesta pesquisa. Rememorar minha infância riquíssima em termos de bagagem cultural, ampliar as leituras, evocar os atravessamentos, perceber as imbricações entre as dimensões pessoais e profissionais e tudo isso ligado de forma estreita a pesquisa foi algo extremamente formativo.

A /o professora/or negra/o à medida que vai se afirmando em seu pertencimento etnicorracial passa a inspirar as crianças também e essa/e professora/or passa a ser a/o própria/o artefato da militância, não se trata de algo simplesmente pragmático, coisificado é que as próprias corporeidades vão absorvendo esses sentidos e significados e de forma espontânea tudo isso acaba transbordando e estabelecendo um diálogo dinâmico entre as outras corporeidades.

Não tenho dúvidas que as desigualdades sociais no Brasil têm cor e essa cor é negra. Somos sabotados, marginalizados, negados, subjugados, invisibilizados e assassinados, mas ainda assim persistimos, resistimos pelo legítimo direito ser e de existir conforme nossas visões de mundo e nossas escolhas. Sabemos que nosso trabalho é pequeno, mas também sabemos da potência que os espaços micros têm e quando somamos todas as pequenas ações, as lives, as práticas pedagógicas, as publicações, as redes sociais, as ruas e as atitudes, nos transformamos em um turbilhão e quem sabe não se torne comum ouvir frases como a da minha filha Ísis Fernanda, fruto de um casamento inter-racial, dizendo:

- Papai, eu sou negra, mas com um tom de pele mais claro, né?

Referências

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

BARBOSA, R. A. **Ndule, Ndule. Assim brincam as crianças africanas**. São Paulo. Editora Melhoramentos. 2011.

BRASIL. MEC, SEPPIR. **Plano Nacional de Implementação das diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. 2009.

CARVALHO, R. M. A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e caracteriza o escolar. **Teias**. V.18, nº 49. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24933>. Acesso em 21/04/2020.

CARVALHO, R. M. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Niterói-RJ. Editora da UFF. 2012.

CAVALCANTI, A.S.S. **Corporeidades negras e Educação Física Escolar – construindo práticas antirracistas nos cotidianos da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro- São Gonçalo- RJ. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Editora Cortez. 2012.

DEGLER, Carl N. **Nem preto nem branco: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos**; tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro, Editorial Labor do Brasil, 1976.

JESUS, R. F. Investigação- Intervenção- Microações afirmativas no cotidiano escolar da educação infantil. In: RIBEIRO, W.G. **Práticas Pedagógicas, Currículo e Formação Docente**. Curitiba: Editora CRV, p 115-128. 2017.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

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

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**; tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1976.

MISSÃO, CULTURA E ENSINO: olhares sobre a ação educativa dos franciscanos

André Ricardo Gan, andrergan@gmail.com

Luiz Fernando Conde Sangenis, lfsangenis@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa SERAPHICUS

Rede Internacional de Estudos Franciscanos no Brasil - RIEFB

Introdução

A história da educação brasileira é marcada pela presença de diferentes agentes e instituições que moldaram, de forma singular, sua identidade e suas práticas. Entre esses agentes, as ordens religiosas ocuparam papel central nos períodos colonial e imperial, quando o Estado possuía estruturas limitadas para atender à população em termos educacionais. Nesse cenário, os franciscanos assumiram funções que foram além da evangelização, tornando-se agentes culturais, mediadores políticos e educadores em sentido amplo. Entre as atividades, o ensino elementar e a educação foram ministrados pelos frades nas escolas gratuitas do interior. Esses conventos funcionavam como centros de difusão do carisma franciscano, o qual exercia influência tanto na prática religiosa quanto no contexto educacional da comunidade local. A presença dos franciscanos propiciou o desenvolvimento de diversas iniciativas, que incluíam a educação básica, a formação de futuros religiosos e a divulgação do conhecimento científico. Dessa forma, a atuação desses grupos contribuiu para a consolidação de uma cultura religiosa e educacional na região onde se encontravam.

O ideário pedagógico franciscano, inspirado na vida e ensinamentos de São Francisco de Assis, fundador da Ordem da Franciscana,¹ caracterizou-se por um compromisso com a simplicidade, a fraternidade e a valorização da dignidade

¹ A Ordem inclui os frades franciscanos (também conhecidos como frades menores), as Clarissas (irmãs pobres de Santa Clara) e a terceira ordem secular (leigos franciscanos). Os seguidores do carisma franciscano buscam viver de acordo com os princípios e valores franciscanos, colocando ênfase na fraternidade, na solidariedade, na alegria, na simplicidade de vida e no serviço aos outros.

humana. Como destaca Willeke (1974), o trabalho franciscano pautava-se por ‘acrescentar’ à cultura existente, evitando a destruição de identidades locais. Tal postura, adotada desde as primeiras missões no Brasil, implicava aprender a língua e os costumes dos povos indígenas, inserir saberes práticos no currículo e integrar o ensino religioso ao conhecimento técnico e artístico. Essa abordagem antecipou, em muitos aspectos, concepções contemporâneas de educação inclusiva e participativa.

Segundo Miranda (1969), já no início do século XVI, frades como Frei Henrique de Coimbra desempenhavam funções que iam além do culto, mediando conflitos e estabelecendo vínculos duradouros com comunidades indígenas. Ao fundarem conventos e escolas, criavam polos de saber, onde se ensinava desde as primeiras letras, filosofia e teologia até carpintaria, agricultura e artes. Essa amplitude formativa, conforme Amorim (1999), permitiu que a pedagogia franciscana atingisse tanto a elite letrada quanto o povo comum, configurando-se como um projeto educacional de alcance amplo.

Comparada a outras ordens, como a Companhia de Jesus, a ação franciscana apresentava uma flexibilidade singular. Sangenis (2018) observa que, enquanto os jesuítas concentravam esforços na formação das elites dirigentes, os franciscanos voltavam-se à educação popular, com atenção especial aos mais pobres e marginalizados. Essa diferença metodológica reflete-se em práticas que, reinterpretadas no presente, podem inspirar a gestão democrática da escola pública, promovendo inclusão e valorização da diversidade cultural.

Partindo desse panorama, este artigo tem por objetivo examinar a trajetória da pedagogia franciscana no Brasil, articulando sua herança histórica com os desafios atuais da educação pública e do direito à educação. A pesquisa baseia-se em fontes, com ênfase nos estudos historiográficos e na análise crítica das práticas educativas franciscanas. O referencial teórico abrange autores que tratam da temática, buscando compreender como a experiência franciscana, adaptada a um contexto laico, pode contribuir para fortalecer a escola pública como espaço de cidadania, participação e equidade.

Desenvolvimento

A Ordem dos Frades Menores surgiu no século XIII, na Europa, num momento de intensas transformações sociais e econômicas. Francisco de Assis propôs um ideal de vida baseado na pobreza voluntária, na fraternidade e na atenção aos marginalizados, rompendo com modelos clericais distantes da realidade popular. Desde cedo, os franciscanos perceberam que a educação era uma ferramenta fundamental para promover a dignidade humana e fortalecer laços comunitários. Como observa Willeke (1974, p. 9), “a verdadeira missão não destrói, acrescenta”, reforçando que o ensino, na ótica franciscana, deveria somar-se à cultura existente e não se impor de forma autoritária.

No Brasil, a presença franciscana iniciou-se oficialmente com a chegada de Frei Henrique de Coimbra em 1500. Segundo Miranda (1969, p. 47), esses primeiros frades “não se limitaram ao culto litúrgico, mas intervieram nas decisões e contatos iniciais com as populações indígenas, desempenhando papel de intérpretes culturais e mediadores de conflitos”. Essa postura foi decisiva para que aldeias missionárias se formassem de modo relativamente pacífico, estabelecendo um padrão de atuação que combinava evangelização, proteção e instrução. Sangenis (2018) destaca que, mesmo antes de haver escolas estruturadas, os franciscanos realizavam alfabetização básica, ensinavam música e artesanato e transmitiam conhecimentos agrícolas, adaptando o conteúdo ao contexto local.

A fundação do Convento de São Francisco, em Olinda, em 1585, marcou o início da chamada “presença missionária” (1585-1750). Esses conventos eram espaços de vida religiosa, mas também verdadeiros polos culturais e educacionais. Conforme Miranda (1969, p. 83), “ali se ministrava ensino de filosofia, teologia e línguas, além de ofícios como carpintaria, marcenaria e técnicas construtivas”. Essa formação integral atendia os religiosos, mas também jovens leigos, reforçando a importância da educação prática para a sobrevivência e o desenvolvimento comunitário. Amorim (1999) registra que muitos frades eram “peritíssimos na língua geral” (p. 361), condição

que facilitava a comunicação intercultural e favorecia a inclusão de saberes indígenas no processo educativo.

Enquanto as escolas dos jesuítas de preferência visavam às cidades, as escolas dos franciscanos beneficiavam o interior, onde os padres seculares na qualidade de capelães dos engenhos de açúcar instruíam tão somente os filhos da chamada “Casa Grande” ficando, porém, os povoados dependentes da caridade dos filhos de S. Francisco. (MIRANDA, 1969, p. 199).

Em comparação com outras ordens, como a Companhia de Jesus, os franciscanos se destacavam por priorizar a educação popular. Sangenis (2018) resume essa diferença ao afirmar que, “se aos jesuítas cabia formar a elite dirigente, aos franciscanos tocava, em grande medida, educar o povo” (p. 695). Essa opção metodológica se refletia na flexibilidade curricular, na valorização de ofícios e no acolhimento de diferentes grupos sociais. Tal característica os aproxima, em certa medida, das concepções modernas de educação, que reconhecem a diversidade como elemento central do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ponto, é importante situar a influência mais ampla dessas práticas educativas e culturais. Como ressalta Sangenis,

a evangelização no mundo, na Europa, na África, na Ásia e nas Américas, a partir do século XV, se deu ao modo franciscano e jesuítico. Ambos influenciaram sobremaneira as culturas colonizadas, atingindo a sua alma. Os missionários, na esfera da intelectualidade, foram substituídos pelos filósofos, cientistas da natureza, cientistas sociais, jornalistas, editores, professores, artistas, produtores culturais, formadores de opinião. E pensam e agem franciscanamente ou jesuiticamente, em geral, sem que necessariamente tenham esta consciência aflorada (2018, p. 697).

Essa reflexão amplia a compreensão da ação educativa franciscana, ao situá-la para além de sua dimensão missionária ou escolar imediata, evidenciando-a como um legado cultural. Tal herança, inscrita no imaginário coletivo e nas práticas sociais, constitui uma matriz epistemológica que ultrapassa o campo religioso e se projeta em diferentes esferas da vida intelectual e cultural. O costume franciscano, marcado pela

valorização da vida em suas múltiplas expressões, pela mediação social e pelo reconhecimento do outro, consolidou-se como referência simbólica e prática que influenciou tanto a evangelização quanto a produção de saberes em distintas áreas do conhecimento (MIRANDA, 1969).

Nesse sentido, mesmo que de forma não consciente, práticas de professores, cientistas, artistas ou formadores de opinião podem reproduzir disposições originadas dessa tradição pedagógica. Assim, a ação educativa franciscana deve ser compreendida como um processo histórico-social que, ao articular espiritualidade, cultura e educação, projeta-se para além de seu tempo e se reinscreve nos debates contemporâneos sobre formação humana e cidadania.

Assim, é necessário propor uma investigação aprofundada sobre o desenvolvimento de uma “pedagogia franciscana”, isto é, a incorporação dos elementos do carisma da Ordem dos Frades Menores às práticas educativas estabelecidas no território colonial brasileiro. Essa proposta busca escapar da hegemonia da educação jesuítica, que historicamente domina a produção acadêmica sobre o período, para dar maior visibilidade ao papel dos franciscanos na formação cultural e social das comunidades coloniais.

Os frades, amparados por sua posição simbólica enquanto representantes da Igreja e mediadores da cultura local, mobilizaram diferentes formas de capital — simbólico, cultural, intelectual e social — para estruturar, nos conventos e em suas escolas anexas, um espaço pedagógico que transcendia o ensino formal. Mais do que transmitir conteúdos escolares, essas instituições atuavam como centros de formação integral, articulando alfabetização, práticas religiosas e experiências sociais que moldavam a vida comunitária. Como ressalta Miranda (1969), tratava-se de verdadeiros polos de “civilização, moralização e instrução”, nos quais a educação assumia uma dimensão ampla, capaz de dialogar com a espiritualidade, a cultura e a organização social das comunidades.

A pedagogia franciscana deve ser entendida neste sentido vasto e abrangente, quer dizer, como função da vida, despertando a consciência cristã e com ela o verdadeiro conceito de vida [...] em conformidade com todos os homens e todos os seres da natureza. (ZAVALLONI, 1999, p.24).

Nessa perspectiva, a educação franciscana deve ser entendida como parte integrante da construção histórico-social das comunidades onde os conventos, colégios e escolas de primeiras letras estavam presentes. O que Zavalloni (1999) define como uma pedagogia “vasta e abrangente”, voltada à vida em sua totalidade, materializou-se em práticas educativas que iam além da instrução formal, incorporando valores espirituais e sociais à experiência cotidiana. Assim, os ideais franciscanos foram internalizados tanto pelos seguidores do carisma seráfico quanto pelos membros da comunidade escolar, legitimando o processo educacional e irradiando efeitos sobre a vida social e cultural da coletividade.

Nota-se, portanto, que desde seus primórdios a pedagogia franciscana buscou contemplar o ser humano em todas as suas dimensões, promovendo uma formação ampla que articulava saberes, virtudes e práticas de convivência. Ao mesmo tempo em que evangelizavam, os frades despertavam nos educandos a consciência de sua dignidade e a necessidade de buscar sentido para a própria existência e para o mundo que os cercava. Mesmo nos processos de catequese e conversão, o objetivo seguia além da transmissão de dogmas.

As ações educativas franciscanas estavam ligadas ao campo religioso católico e tinham como finalidade a formação de sujeitos orientados por valores e padrões culturais valorizados tanto pela ordem quanto pela sociedade colonial. Para além das aulas formais, práticas como festas religiosas, procissões, sermões e representações artísticas presentes nos espaços conventuais exerciam funções pedagógicas importantes. A iconografia seráfica, ao retratar figuras de destaque da tradição franciscana em bibliotecas e claustros, funcionava como recurso formativo, transmitindo modelos de conduta e consolidando um costume que articulava espiritualidade e erudição.

Essa atuação também possuía forte dimensão política e diplomática. Miranda (1969) ressalta que os frades eram frequentemente convocados para intermediar negociações entre colonos, autoridades e lideranças indígenas, graças à confiança que inspiravam. Tal prática ampliava o alcance da missão, convertendo os franciscanos em articuladores sociais e culturais — algo que, em chave contemporânea, pode ser comparado à mediação escolar e à promoção de ambientes democráticos nas instituições de ensino.

Contudo, o século XVIII trouxe mudanças significativas. A política centralizadora pombalina e a expulsão dos jesuítas em 1759 impactaram profundamente o cenário educativo. Ainda que os franciscanos não tenham sido expulsos, as restrições às ordens religiosas limitaram sua ação. Willeke (1974) registra que o Estado buscou suprir a ausência jesuítica com professores régios, mas “sem reproduzir a capilaridade nem o vínculo comunitário das missões”. Buonadio Neto e Tagliavini (2011) reforçam que essa substituição não manteve nem a eficácia nem a abrangência das práticas educativas religiosas.

Durante o período de maior crise (1750-1889), muitos conventos foram fechados e a atuação educacional franciscana se restringiu a espaços residuais. A restauração, porém, ocorreu no final do século XIX com a chegada de frades europeus, sobretudo alemães e italianos, que revitalizaram a vida conventual e fundaram escolas e seminários. Brunório (2016) destaca que “os restauradores alemães retomaram na fraternidade local o cultivo das belas letras, das artes e das ciências” (p. 152). No Sul do Brasil, estudos como o de Scremin (2016) mostram que os franciscanos criaram colégios seráficos gratuitos, unindo educação acadêmica, formação moral e prática comunitária, retomando a antiga tradição de conjugar letras e virtudes.

A partir da década de 1960, com o Concílio Vaticano II, os franciscanos abriram-se a novos referenciais, incorporando elementos da pedagogia crítica e da educação popular, aproximando-se das concepções de Paulo Freire. Essa fase marcou a intensificação da gestão participativa, do diálogo com as comunidades locais e da defesa dos direitos humanos, enfatizando a relação entre educação e cidadania.

No cenário contemporâneo, a pedagogia franciscana oferece aportes para repensar a escola pública como espaço democrático e inclusivo. O respeito às culturas locais, a valorização das camadas populares e a integração entre saberes teóricos e práticos — princípios herdados da tradição seráfica — podem, reinterpretados de forma laica, enriquecer políticas educacionais comprometidas com a equidade e com a formação integral do ser humano.

Considerações finais

A análise histórica da pedagogia franciscana revela um conjunto de práticas e valores que, embora gestados em um contexto religioso e missionário, possuem relevância para pensar a educação brasileira no século XXI. Ao longo de mais de cinco séculos, a atuação franciscana articulou ensino formal, saberes práticos e mediação comunitária, integrando dimensões cognitivas, culturais e éticas. Essa perspectiva desafia concepções reducionistas de escola como mera transmissora de conteúdos, e aponta para um modelo mais integral e comprometido com a transformação social.

A escola pública, quando concebida sob gestão democrática, busca envolver todos os atores — gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade — na definição de rumos e prioridades. Nesse sentido, a experiência franciscana de vida comunitária, tomada em sentido amplo e não confessional, constitui um exemplo de como a participação coletiva pode fortalecer a legitimidade e a eficácia das ações educativas. Como Miranda (1969) sugere, a pedagogia franciscana funcionava como “uma rede viva de relações, onde ensino e convivência se entrelaçavam de modo indissociável” (p. 108), aspecto que ressoa diretamente nas diretrizes atuais de gestão participativa.

Outro ponto de diálogo com o presente está na valorização da diversidade cultural. Desde os primeiros aldeamentos, os franciscanos optaram por aprender e utilizar a “língua geral” e incorporar elementos das culturas indígenas ao processo educativo. Essa postura de respeito e diálogo antecipa debates contemporâneos sobre

educação intercultural e currículo plural. Ela evidencia a importância da diversidade como fundamento educativo. O exemplo franciscano demonstra que é possível conciliar padrões comuns de qualidade com a valorização das identidades locais.

Também se destaca a dimensão social da pedagogia franciscana, centrada no atendimento aos grupos menos privilegiados. Em um contexto atual marcado por desigualdades persistentes, a escola pública precisa constantemente reafirmar seu papel de garantidora do direito à educação como instrumento de justiça social. Nesse aspecto, o princípio franciscano de acolhimento e cuidado com os mais vulneráveis permanece motivador, traduzindo-se, no cenário laico, em políticas de combate à evasão, apoio a estudantes em situação de risco e ampliação do acesso a oportunidades de aprendizagem.

Por fim, a pedagogia franciscana convida a refletir sobre a importância de integrar o ensino acadêmico a experiências concretas e socialmente relevantes. Oficinas, projetos de extensão, hortas escolares e práticas artísticas não devem ser vistos como complementos, mas como parte constitutiva de uma educação que dialoga com a vida real. Tal integração, que os franciscanos já praticavam ao combinar alfabetização com ensino de ofícios e artes, responde à necessidade contemporânea de formar sujeitos críticos, criativos e capazes de intervir positivamente na sociedade.

Em síntese, reinterpretar a herança franciscana de forma laica e adaptada ao presente não significa reviver fórmulas do passado, mas extrair delas princípios capazes de fortalecer a escola pública como espaço de participação, diversidade e construção de cidadania. Assim, reafirma-se a educação como direito humano fundamental e como pilar da democracia brasileira, em sintonia com os ideais que, por séculos, guiaram a ação franciscana no país.

Referências

AMORIM, Maria Adelina. **A formação dos franciscanos no Brasil-colônia à luz dos textos legais**. Lusitânia Sacra, 2ª série, n. 11, p. 361-377, 1999.

BRUNÓRIO, Roger. Franciscanos no Brasil: arte, educação e ciência. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 9, n. 1, p. 148-170, jan./jun. 2016.

BUONADIO NETO, Guilherme; TAGLIAVINI, João. **As posições políticas e educacionais do governo português no século XVIII e os seus impactos na colônia brasileira**. 2011.

FREYRE, Gilberto. **A propósito de frades**. Salvador: Progresso, 1959.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares. **Os franciscanos e a formação do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1969.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. O Franciscano e o Jesuíta: tradições da educação brasileira. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 691-709, abr./jun. 2018.

SCREMIN, João Valerio. **Reformar os costumes e salvar as almas: a atuação dos franciscanos na educação e formação sacerdotal**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ZAVALLONI, R. **Pedagogia franciscana: desenvolvimentos e perspectivas**. Trad. Frei Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, FFB, 1999.

WILLEKE, Venâncio. **Missões franciscanas no Brasil (1500-1975)**. Petrópolis: Vozes, 1974.

CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA CIRCULAR PARA A FORMAÇÃO ESTÉTICA DOS/DAS ESTUDANTES DO CURSO NORMAL: uma narrativa docente

Andréa Garcia Godoy, andra.ggodoy@gmail.com;

Maria Luisa Furlin Bampi, maria.bampi@uerj.br;

PPGEDU

GFDINE – Grupo de Estudos, Pesquisa, e Formação Docente para e com as Infâncias
na Perspectiva das Narrativas de Experiência

No pulsar do coração

Pensar a “Escola pública de gestão pública: reafirmando a democracia e o direito à educação” é também reafirmar o compromisso ético e estético assumido por mim em minha prática pedagógica, onde, segundo Freire (1996), a decência e a boniteza caminham de mãos dadas. Nesse mesmo sentido, pensar a formação humana na escola, a partir das interações que nela se estabelecem, tendo a vivência com a Dança Circular como dispositivo pedagógico para uma experiência estética, é o tema central deste trabalho.

A Dança Circular, como é atualmente conhecida, passou a integrar o rol das atividades elencadas pelo Sistema Único de Saúde, desde 2017², incorporadas às Práticas Integrativas Complementares (PICS), sendo assim definida:

Prática expressiva corporal, ancestral e profunda, geralmente realizada em grupos, que utiliza a dança de roda – tradicional e contemporânea –, o canto e o ritmo para favorecer a aprendizagem e a interconexão harmoniosa e promover a integração humana, o auxílio mútuo e a igualdade visando o bem-estar físico, mental, emocional e social. As pessoas dançam juntas, em círculos, acompanhando com cantos e movimentos de mãos e braços, aos poucos internalizando os movimentos, liberando mente e coração, corpo e espírito. Inspirada em culturas tradicionais de várias partes do mundo, foram coletadas e sistematizadas inicialmente pelo bailarino polonês/alemão Bernard Wosien (1976), ressignificadas com o acréscimo de novas coreografias

² Portaria nº 849, de 27 de março de 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849_28_03_2017.html. Acesso em: 16 agos. 2025

e ritmos, melodia e movimentos delicados e profundos, estimula os integrantes da roda a respeitar, aceitar e honrar as diversidades (BRASIL, 2022).

Nessa perspectiva, a experiência estética com a Dança Circular será tratada aqui em diálogo com os estudos de Duarte Junior (2012), que conceitua a relação sensível do indivíduo com o mundo a partir do “termo *estesia* (tradução do grego *aisthesis*) – sendo a *anestesia* o seu oposto, a sua negação” (p. 363). Em *Fundamentos Estéticos da Educação*, Duarte Junior assim define a experiência estética: “a experiência estética se dá com a *percepção* global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação” (2002, p. 91).

Pela perspectiva da *vidaformação* apontada por Bragança, Prado e Araújo (2021), a abordagem narrativa (auto)biográfica traz para este trabalho, a “dimensão e a intencionalidade formativa presente quando narramos a vida, o trabalho e a própria formação (...) envolvendo além do/a pesquisador/a todas/os participantes” (2021).

Atuando como Coordenadora Pedagógica em uma escola pública que atende a estudantes do Curso Normal em nível médio, em Niterói/Rio de Janeiro, bem como na condição de pesquisadora e sujeito de minha pesquisa, que se encontra em andamento e versa sobre a mesma temática, nesse mesmo território, trago a narrativa de uma das vivências com a Dança Circular surgida no/do cotidiano escolar.

Certo dia, em conversa com uma professora amiga, ela expressou seu desejo em realizarmos uma roda de Dança Circular com os/as estudantes, pois ela estava percebendo que, principalmente uma de suas turmas da 3ª série do Curso Normal, estava agindo de forma pouco amorosa, amistosa entre elas/eles próprias/os. Conversamos a esse respeito, e ela sugeriu que pudéssemos abordar o amor como tema nesta vivência. Ajustamos possíveis datas e horários, definimos o objetivo geral do encontro: promover uma vivência integradora, através da Dança Circular, a fim de contribuir para a constituição de sujeitos que possam se relacionar de forma mais empática e respeitosa entre si.

Em meu dia a dia na escola, tenho por hábito pesquisar em livros didáticos conteúdo ou atividades que possam contribuir em minha escrita ou minha prática pedagógica. Assim, folheando um livro de Arte, encontrei a imagem de uma obra que me chamou a atenção e me remeteu imediatamente ao que havia conversado como a professora. A obra era “Ballon Girl” do artista urbano Banksy³. Logo a seguir pensei que poderia fazer um convite para ser encaminhado aos estudantes, utilizando aquela imagem, com o intuito de motivar os/as estudantes a participarem do encontro, sensibilizando-os à temática proposta. Ainda nesse momento surgiu o título para a atividade: “Dança Circular e amorosidade: No pulsar do coração”.

Figura 1. Convite para Dança Circular



Fonte: Acervo pessoal da autora

Com o tema definido, era hora de planejar o roteiro do encontro: quais músicas dançaríamos, que autores poderíamos trazer em diálogo com as danças, o que colocar no centro da roda. Na Dança Circular é usual montarmos um centro como referência focal para que se forme o círculo ao redor. O centro pode ter relação com a temática

³ Banksy é o pseudônimo de um artista urbano britânico. É mundialmente conhecido pelas suas artes envolvendo críticas sociais, humor, e provocações diretas e indiretas a vários governos e organizações. Aborda temas como guerra, política, cultura popular, entre outros. O artista possui uma linguagem única e é famoso por sua arte urbana controversa. Uma de suas obras mais notáveis é a “Balloon Girl”, que se traduz literalmente para “Garota Balão”, que retrata uma garota soltando um balão em forma de coração.

trazida pelo focalizador⁴, ou não, podendo ter mesmo qualquer significação ao grupo ou objetivo do trabalho. Para esta vivência montei o seguinte centro de roda:

Figura 2. Centro de roda para Dança Circular



Fonte: Acervo pessoal da autora

All You Need Is Love⁵

A canção dos Beatles não saía da minha cabeça. De alguma forma sentia que era necessário começar por ela. Era uma espécie de intuição que me fazia insistir na ideia de dançar a música e talvez, como intuía, apresentá-la aos estudantes, desejando lhes passar a mensagem de que *tudo que você (nós) precisa (mos) é o amor*. De fato, quando em roda perguntei quem conhecia a canção, alguns poucos disseram já ter ouvido, ou conheciam os *Beatles*, mas a grande maioria disse que não conhecia nem a canção e nem o grupo musical. Vamos lá! Mais um objetivo entrelaçado à atividade: promover novas oportunidades de conhecimento cultural através da Dança Circular.

Além de meu gosto pela canção, uma recente leitura fazia pulsar forte o meu coração. No livro *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*, bell hooks (2021), destaca, logo

⁴ O Focalizador é aquele que mantém o foco de uma vivência, ou seja, aquele que orienta e apoia as pessoas numa vivência, dirigindo-as na direção de um objetivo (Ramos, 2002, p. 189).

⁵ "O amor é tudo que você precisa", tradução da canção "*All you need is love*", dos Beatles, lançada em 1967.

na introdução, que certa vez fora tocada pela imagem de um grafite⁶ pintado num canteiro de obras, onde lia-se a seguinte frase, pintada em cores vivas: “a busca pelo amor continua, mesmo diante das improbabilidades” (p. 29). A autora conta que, recém-saída de uma relação amorosa, sentia-se afogar em sua dor e buscava âncoras que a mantivessem na superfície, portanto toda vez que passava por aquele caminho, o mesmo que a levava para a universidade em que dava aulas, sentia-se sendo puxada de volta à margem: “a afirmação da possibilidade do amor se espalhando pelo quarteirão me dava esperança” (p. 30).

Mais adiante, hooks (2021) fala de seu encontro com o artista, de sua conversa com ele sobre o significado do amor e das fotografias do grafite que ele lhe dera, e que ela guarda em sua casa como um “lembrete de que todos ansiamos por amor – todos o buscamos -, mesmo quando não temos esperança de que ele possa ser de fato encontrado” (p.31).

Ainda convidando o seu leitor a refletir sobre as formas pelas quais o desejo por amor é veiculado nos dias atuais, em músicas, livros ou publicidade, bell hooks (2021), aponta para a ideia de que os anseios amorosos não são mais fundados num “discurso de afirmação da vida dos anos 1960 e 1970, que nos instava a acreditar que “*All You Need is Love*” [...] A cultura jovem de hoje é cínica em relação ao amor. E esse cinismo vem do sentimento dominante de que o amor não pode ser encontrado” (p.32).

A experiência narrada por hooks (2021) em seu livro, me remeteu ao grafite que encontrei, despretensiosamente, no livro de Arte que folheava numa manhã comum na escola, à conversa que tive com a Professora, à música que ecoava dentro de mim...e a roda ia tomando forma!

Trouxe à dança ainda a amorosidade em Freire e para tal, resgatei como podemos observar na imagem da Figura 2, o livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), que

⁶ A técnica chamada de desenho a grafite ou lápis é a mais elementar das artes gráficas. Seus recursos são ilimitados, permitindo, de acordo com a habilidade e o domínio técnico do artista, alcançar resultados notáveis através do uso de linhas variadas (traços e hachuras), manchas, modulações de tons, recursos diversos (esfuminhos, borrachas) etc. Fonte: <https://www.ufrgs.br/napead/projetos/glossario-tecnicas-artisticas/grafite.php>. Acesso em: 16 jul. 2025.

me acompanha há muitos anos. As páginas amareladas pela idade e pela falta de qualidade do papel à época demonstra que esse foi um dos primeiros livros adquiridos do nosso saudoso Paulo Freire, publicado em papel jornal.

Fiz questão de trazê-lo para compor o centro de nossa roda naquela tarde de vinte e cinco de junho de dois mil e vinte e cinco, tanto pelo caráter dos estímulos sensoriais que a mim ele desperta, como o cheiro, a textura e a cor de um livro usado, quanto à importância de que, considero que nesse pequeno exemplar estão contidas infinitas palavras para todo educador implicado em reafirmar a potência da escola pública como espaço democrático e de direito à educação.

No contexto da formação (inicial) docente em Freire (1996), entende-se a docência mediada por alguns pressupostos e “saberes”, dentre eles a amorosidade, o diálogo e a escuta, que nos ajudam refletir sobre sentidos outros que desejamos despertar em nossa prática. Destaquei e li na roda com as/os estudantes a importância da escuta na prática freireana, como sendo aquela que se refere à capacidade de ouvir a partir de uma ação, um exercício que faz refletir sobre o micro espaço da sala de aula com crianças, provocando outra ação, a do aguçamento às capacidades perceptivas de futuros docentes.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escuta exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto- anulação (Freire, 1996, p. 135).

Evidentemente que para a formação docente é indispensável a emergência da qualidade da escuta nos educandos e que a mesma se nutre de vivências cotidianas constituídas por práticas democráticas de escuta (Freire, 1996). Na sequência das suas reflexões Freire realça a importância da virtude da amorosidade e respeito ao outro sinalizando que se sonhamos uma educação democrática e solidária precisamos escutar o outro para falar *com ele*.

Como pulsa o seu coração?

A pergunta disparada pelo convite trouxe respostas na própria participação e expressão corporal dos/das estudantes durante a realização da roda. A atividade foi estendida às três turmas de terceira série da escola, e o que se pode observar foi que coração dos jovens pulsava em curiosidade, alegria, além da costumeira energia expansiva dos adolescentes. Alguns resistiram em participar, relataram timidez, mas ainda assim, experimentaram, motivados talvez, pela força do grupo. Recebiam e executavam cada dança ora com maior concentração, ora achando graça dos passos e de seus “erros”; algumas vezes, desafiavam-se brincando uns com os outros, ao mesmo tempo, auxiliavam-se de mãos dadas. Alguns poucos desistiram, disseram achar difícil, mas a maioria permaneceu no curso das três danças propostas e foram aos poucos organizando seus movimentos na roda.

Considerações finais

Destacamos após a vivência com os/as estudantes, a importância de sair da sala de aula e de estar em círculo, em um espaço da escola no qual costumamos “circular”, chegar, sair, brincar. Geralmente, são nos espaços externos à sala de aula que se promovem encontros e momentos de fruição, e assim foi com a vivência da Dança Circular no curso de formação de professores. Poeticamente, na escrita da poesia sobre a escola, Freire (1989) afirma ser “o lugar de fazer amigos”, descrevendo-a como um lugar onde se fortalecem vínculos afetivos. Do ponto de vista emocional, com a prática da Dança Circular é criado um espaço que poderíamos dizer *transicional* (Winnicott, 1975), ou seja, um campo intermediário entre o mundo interno e externo e que nos faz refletir sobre outras questões como a de estarmos juntos/as e em situação de escuta e interação em grupo.

No movimento da roda, seguida da escuta, naturalmente observamos que os relatos conduziram às memórias sobre as experiências que atravessaram ou se passaram

aos estudantes. Quando perguntamos sobre do que se lembravam do nosso encontro, muitos relataram lembrar-se da imagem de Banksy e que “tinha uma menininha segurando um balão em formato de coração; não sei se ela estava segurando ou soltando o balão”. Uma estudante relatou que “sentiu a música como se ela tivesse contado uma história”. Remeteram-se ainda à lembrança de que havia livros no centro. Também tivemos as seguintes respostas: “sensação de leveza”; “feliz”; “confusa no início, por causa dos passos”; “trabalho em equipe”; “coordenação motora”.

Para refletir sobre esse fenômeno é importante resgatar o que nos ensina Larrosa (2001). Para ele, o movimento das experiências que nos tocam e/ou nos atravessam e que também nos transformam, tem o objetivo de trazer a experiência não apenas como reflexão, como algo que causa ecos, não como uma repetição, mas como uma transformação. Nesse sentido, pode-se pensar que quando uma professora convida a outra para desenvolver uma atividade com a *Dança Circular* na escola há indícios de se conceber que a atividade pode levar a experiências do ponto de vista estético. Isto é, causaria ecos, que poderíamos ainda supor que estimulam os estudantes a viverem e narrarem memórias significativas para que se configurem como *experiências* (Larrosa, 2001).

Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza, *et al.* Sobre *pesquisaformação*, itinerários e diálogos. **Revisita Educação Unisinos**. v. 25. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Dança circular. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/pics/recursos-terapeuticos/danca-circular>

DUARTE JUNIOR, João – Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2 ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 1988.

DUARTE JUNIOR, João – Francisco. **Revisa Contrapontos** – Eletrônica, V. 12 – n. 3 – p. 362-367 / set-dez 2012.

FREIRE, Paulo. **“Escola”**. Acervo Paulo Freire, 1989. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/fca5541a-de5f-4db9-9db5-f6d8d56770e5>. Acesso em: 16 de ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. Elefante, [2021].

LARROSA, Jorge Bondía, Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.

LENNON, John; MCCARTNEY, Paul. *All you need is love*. Intérprete: The Beatles. Álbum: Magical Mystery Tour. Londres: Parlophone, 1967. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/2u8yti7fZtXMbwqex7M0DZ>. Acesso em: 16 ago. 2025.

RAMOS, Renata (Org.). **Danças circulares sagradas**: uma proposta de educação e cura. São Paulo: TRIOM; Faculdade Anhembi Morumbi, 1998.

WINNICOTT, David. **O brincar & a realidade**. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM NITERÓI: avanços e retrocessos na política educacional

Andréa King de Abreu Yamaguchi, andyamaguchi@gmail.com

FME/Niterói

Natalia Côrtes Velloso Theophilo, nataliatheophilo86@yahoo.com.br

FME/Niterói, PPGEDU/FFP/UERJ

Lucília Augusta Lino, prof.lucilia.uerj@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

GRUPEFOR/UERJ/CNPq - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em
Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à educação

Introdução

Este trabalho parte do pressuposto de que a melhoria da qualidade do ensino e a elevação dos níveis de desempenho dos estudantes da educação básica está diretamente relacionada à valorização da carreira e da formação dos profissionais da educação, e, portanto, estas devem ser objeto de preocupação dos gestores na implementação das políticas educacionais, em nível nacional, estadual e municipal. Objetivamos tecer reflexões sobre as mudanças nos processos de valorização do magistério público nas últimas décadas, analisando as influências do alinhamento político dos gestores nos avanços e retrocessos das políticas educacionais.

Focalizamos este estudo na rede municipal de educação de Niterói, município que apresenta indicadores educacionais elevados em comparação com a média nacional, e uma referência para as demais redes do Estado do Rio de Janeiro, pela valorização da formação dos professores em seu Plano de Carreira. Niterói ostenta, portanto, uma imagem de elevada qualidade de ensino e boas condições de trabalho, de uma das melhores qualidades de vida entre as cidades fluminenses.

Analisamos dois processos de valorização/desvalorização do magistério municipal: a elaboração e implementação de um dos melhores Planos de Carreira do magistério fluminense, e o desmonte da bidocência na Educação Infantil, em 2025, que

representam posturas administrativas distintas, alinhadas a diferentes projetos políticos.

Este texto traz recortes da dissertação de mestrado já concluída (Yamaguchi, 2024) sobre os processos de elaboração e implementação dos da rede de Niterói, nos anos de 2001, 2006 e 2013, focalizando a participação dos secretários municipais de educação, como intelectuais orgânicos adotando a perspectiva de educação emancipatória. Contribuíram para a construção deste artigo, ainda, as leituras e estudos realizados para projeto de pesquisa de dissertação, ainda em elaboração, e as discussões travadas no GRUPEFOR/UERJ/CNPq. O referencial teórico se ancora na concepção sócio-histórico-crítica, na obra de Paulo Freire (1979, 1992) e Gramsci (1979) e nas proposições coletivas da CONAE 2024.

Avanços nas políticas educacionais: o caso de Niterói

Em Niterói, no período pós-LDB, alguns gestores municipais, sensíveis às reivindicações dos movimentos de educadores, aprimoraram Planos de Carreira e introduziram elementos que contemplavam o incentivo à formação continuada em nível de graduação e pós-graduação, com progressiva elevação salarial. Esses secretários municipais de educação, alinhados com os movimentos docentes e recrutados dentre o quadro de docentes da UFF – a Universidade Federal situada no município, manifestaram, em sua gestão, posições políticas e concepções formativas coerentes com o esperado de um intelectual orgânico (Gramsci, 1979).

Confirmando o processo de redemocratização da sociedade brasileira, a Constituição Federal de 1988 assegurou entre seus princípios o direito à educação, e apontou a formação e valorização do professor como requisito para uma educação pública de qualidade, preceitos confirmados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1996. Nesse contexto, podemos atribuir a expansão da rede pública

escolar de Niterói à gestão de prefeitos alinhados ao campo progressista⁷, e à “ação de secretários de educação preocupados com a valorização do magistério público, fez com que Niterói ostentasse elevados índices de qualidade de vida e de educação” (Yamaguchi, 2025, p.28).

No campo educacional, as gestões de Jorge Roberto Silveira (1989-1993; 1997-2000, 2001-2004), segundo Yamaguchi (2024), se caracterizaram pela expansão física da Rede Municipal de Educação, pela modernização da gestão administrativa, e pelo fortalecimento das equipes pedagógicas através de investimentos na Formação Continuada dos profissionais da educação. A secretária de Educação desse período foi a Professora Lia Faria, responsável pela criação da Fundação Municipal de Niterói (FME), em 1991. Visando agilizar as ações e garantir autonomia, essa medida favoreceu a expansão da rede, com atenção especial, para a Educação Infantil, mudando o conceito de atendimento à criança de 0 a 6 anos que, passou a ter um caráter mais pedagógico e menos assistencialista.

A gestão de Godofredo Pinto como prefeito de Niterói (2002-2004; 2005-2008), consolidou os avanços, com investimentos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tendo a Prof.^a. Maria Felisberta Baptista da Trindade, como Secretária Municipal de Educação, em cuja gestão o magistério niteroiense pode perceber a valorização da carreira de forma efetiva. Em 2005, o Prof. Waldeck Carneiro da Silva, assume a secretaria de Educação. Ambos os gestores eram professores da UFF, onde ocuparam a direção da Faculdade de Educação.

A rede municipal de educação de Niterói continuou a sua expansão, nos mandatos de Rodrigo Neves (2013-2016, 2017-2020), com a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS), que substituíram as Creches Comunitárias. Entre 2014-2020, ocupou a Secretaria de Educação, a Prof.^a. Flávia Monteiro de Barros Araújo, também professora da UFF.

⁷ Filiados ao Partido Democrático Trabalhista – PDT, e ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Em 2001, tem-se a aprovação do 1º Plano de Carreira, ainda na gestão de Lia Faria como gestora da SME/FME, instituindo parâmetros para organizar a carreira dos professores da rede. Niterói construiu o PCCS dos professores em 2006, ampliando direitos e trazendo avanços significativos à carreira, valorizando a formação docente, na gestão de Waldeck Carneiro, como Secretário de Educação. Este Plano foi, posteriormente, em 2013 reformulado, como Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos (PCCVs), para contemplar a legislação que versava sobre valorização e formação dos profissionais da educação. Segundo Yamaguchi (2025), o conceito de valorização da carreira, em consonância com os documentos das Conferências Nacionais de Educação⁸ (CONAEs), vem sendo, historicamente, construído e ampliado. Assim, adotamos, aqui, a definição do documento Final da CONAE 2024:

A concepção de valorização dos/das trabalhadores(as), profissionais da educação básica e superior, comporta a indissociabilidade entre formação inicial e a continuada, considerando carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde. (Conae, 2024, p. 160)

Assim, a materialização da valorização profissional dos profissionais da educação, requer o atendimento de condições de trabalho, que garantam a qualidade da educação, e o necessário compromisso dos gestores assegurando “que se tenha investimento, financiamento adequado e estável, para qualificar a infraestrutura das instituições educativas, como garantia do desenvolvimento omnilateral de todos(as)” (Conae, 2024, p. 163). Nesse sentido, acatamos esta definição de qualidade da educação:

[...] um processo teórico-prático, abrangente e de múltiplas dimensões, que contribui efetivamente para o fortalecimento das instituições públicas, para melhoria da formação de professores(as) e dos(as) profissionais da educação, e para a inclusão e a emancipação dos sujeitos sociais. [...] a qualidade não se reduz apenas [...] aos aspectos

⁸ CONAE 2010 e CONAE 2014, e, também, às Conferências Nacionais Populares de Educação - CONAPE 2018 e CONAPE 2022 -, e, finalmente, a recente Conferência Nacional de Educação Extraordinária - CONAEE 2024.

intraescolares, isto é, aqueles aspectos do interior da escola, ou instituição educativa, ou da sala de aula (Conae, 2024, p. 145).

Assim, de acordo com a Conae 2024, defendemos uma qualidade socialmente referenciada, em uma perspectiva emancipatória, cujo fim é “a formação de sujeitos críticos, emancipados, fraternos, inclusivos, éticos, políticos”, tendo em vista que a função social da educação é formar cidadãos, mas não para na perspectiva neoliberal, voltada para os interesses do mercado, mas, sim, em uma perspectiva libertadora, que visa “à transformação social, à superação das desigualdades e ao respeito à diversidade, ao meio ambiente, aos direitos humanos e à manutenção da vida e do planeta” (Conae, 2024, p. 145).

Neste breve panorama histórico da gestão da rede municipal de ensino, vemos que a expansão da escolarização e a materialização do direito a educação, segundo Yamaguchi (2025, p. 53), “a par da luta dos educadores, organizados em torno do sindicato, na reivindicação de seus direitos à formação e valorização profissional, se deve, também, à sensibilidade de gestores oriundos dos movimentos sociais, que comungam de concepções de formação progressistas”. Os avanços significativos em relação a valorização da carreira do magistério municipal, ampliados ao longo das gestões progressistas, em especial, com os Planos de Carreira, reforçam o compromisso manifesto pelos gestores que comungam da concepção de que a valorização da carreira é extremamente relevante para a elevação da qualidade da educação municipal.

Ao longo de diferenciadas gestões, a Rede Municipal de Educação de Niterói se expandiu, e segundo dados de 2023⁹, possui 94 escolas em funcionamento, entre elas Umeis, Naes e de Ensino Fundamental, e mais 20 Creches e Pré-escolas privadas/conveniadas, o que totaliza 114 Unidades Escolares, conforme enumera Yamaguchi (2024, p. 51).

Entretanto, retrocessos nas políticas educacionais, em âmbito nacional, materializados nas gestões de Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), como

⁹ <https://qedu.org.br/municipio/3303302-niteroi/censo-escolar>

Presidentes do Brasil, como esclarece Yamaguchi (2025, p. 52), “deixam mais clara a percepção de que a valorização dos profissionais da educação somente germina em solo democrático”. Como sintetiza Yamaguchi (2024), após 2016, assistimos a construção de uma nova hegemonia no campo educacional com a reconfiguração da legislação e a institucionalização de mudanças profundas nos rumos na política educacional, visando a impor processos de padronização, centralização e controle, com impactos na educação em todos os âmbitos, níveis e modalidades.

A partir de 2016, mudanças retroativas na política brasileira indicavam que disputas de concepções de escola e educação se acirravam, ameaçando conquistas, também em Niterói, que sofria os impactos da crise política-institucional que assolava o país, com cortes de verbas enviadas pelo governo federal, comprometendo a implementação do PCCVs aprovado em 2013, com o adiamento da incorporação de adicionais previstos, o que amplificou as reivindicações docentes, capitaneadas pelo SEPE. O Governo municipal pretendia, ainda, entre outras ações, congelar por 10 anos, a vigência do PCCV, acabar com a falta abonada e com a licença especial, e aumentar a contribuição previdenciária, de 11% para 14%. Esse conjunto de medidas foi enfrentado com “uma mobilização gigante da categoria”, no final de 2016, inclusive com a ocupação da Câmara Municipal, conseguindo barrar os retrocessos projetados, a exceção do enquadramento por titulação durante o estágio probatório. Cabe registrar que a pandemia de COVID 19 foi um grande desafio para a gestão, em seu último ano de mandato.

Em Niterói, com a gestão de Axel Grael (2021-2024), a educação municipal tomou outros rumos, com crises políticas, medidas polêmicas, trocas de secretários – três em quatro anos de mandato – além do enfrentamento da pandemia, que afetou a educação escolar, em todo o país. Nesse contexto, temos a secundarização da relevância da formação e históricos processos de desvalorização da carreira docente, mas também, a resistência do movimento sindical dos professores, com a realização de movimentos reivindicatórios por salários dignos, valorização da carreira e do magistério e melhores condições de trabalho.

Os retrocessos impostos a partir de 2016 visaram anular os avanços e conquistas dos movimentos sociais, demonstrando a necessidade de organização e mobilização dos professores que reivindicam seus direitos suprimidos, no movimento regressivo que Saviani (2016) denominou como abastardamento da educação. Como explicita Lino (2020, p. 46), esse processo está ancorado no desinvestimento da educação pública, que “acentua o interesse pela privatização, e o discurso da ‘equalização social’ cede lugar à ideologização da escola e da sociedade. Na síntese, efetiva-se a redução do direito à educação de qualidade – ela é um serviço, uma mercadoria, um produto”.

Retrocessos na Educação Infantil

A bidocência é um modelo de docência aplicado na Educação Infantil, que assegura a atuação de duas professoras, devidamente qualificadas, em uma mesma sala de aula, com o mesmo grupo de crianças, de forma colaborativa e concomitante (Santos, 2017). Há mais de 20 anos que a Secretaria de Educação de Niterói utilizava o modelo da bidocência nas turmas de Educação Infantil, sendo esta uma proposta consolidada, considerada um exemplo para as redes de ensino. Entretanto, em janeiro de 2025, sem diálogo com os professores e com o Sindicato de Professores do Estado do Rio de Janeiro (SEPE/Niterói), a nova gestão municipal, recém-eleita, efetua esse ataque à Educação Infantil, cujos efeitos impactam o trabalho docente e a formação das crianças pequenas (Nogueira *et al.*, 2025, p.1).

A bidocência valoriza a colaboração entre as professoras e o trabalho em conjunto, que possibilitam a melhoria da qualidade do atendimento às crianças, permitindo a valorização das interações e a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e reflexivo, em um modelo consolidado na rede de Educação Infantil de Niterói, como

uma estratégia essencial de personalização das práticas pedagógicas, da possibilidade de elaboração de um planejamento que atenda às necessidades das crianças, permitindo uma atenção mais

individualizada e cuidadosa, além da elaboração de propostas pedagógicas que respeitem as fases do desenvolvimento infantil. (Nogueira *et al.*, 2025, p.1)

Como as autoras relatam, as “recentes deliberações municipais extinguiram a bidocência para os Grupos de Referência de Educação Infantil de 4 e 5 anos (GREI4 e GREI5), além de superlotar os grupos de 1 e 2 anos”, comprometem a qualidade da educação, gerando sobrecarga de trabalho para as professoras, em processo de precarização das condições de ensino. (Nogueira *et al.*, 2025, p.2) Assim, as decisões da gestão municipal, motivadas por uma lógica financeira, que aponta para questionável contensão de gastos, resultaram na implementação de medidas que prejudicam a Educação Infantil, as professoras e as crianças.

Esse cenário de precarização do trabalho docente com consequências para a qualidade do ensino, representa um grave retrocesso para a Educação Infantil na rede pública municipal. A descon sideração das normativas legais, nacionais e municipais, especialmente, no que se refere ao currículo da Educação Infantil, evidencia que os atuais gestores municipais não priorizam a manutenção da qualidade da Educação Infantil, como seus antecessores, refletindo sua postura autoritária. Diante desse contexto de mudanças impositivas, ampliam-se os desafios para continuar ofertando uma educação de qualidade, assim, como os impactos na vida financeira, pessoal e profissional dos educadores, já que com a extinção da bidocência, a carga horária reduzida, assim como seus vencimentos, enquanto o trabalho foi intensificado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, de 2009) garantem o direito das crianças pequenas à educação de qualidade, promovendo seu desenvolvimento integral, conforme assegurado na Constituição Federal e na LDB, materializando o direito à educação infantil. Cabe observar que o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Niterói – RCMEI, aprovado em 2010, seguiu as orientações das DCNEIs, de 2009, reconhecendo a criança como um sujeito de direitos, capaz de aprender e se desenvolver por meio de experiências significativas. Como Nogueira, Braga, Theóphilo e Lino (2025), destacam, ambas as

normativas compartilham a perspectiva de valorizar a infância, respeitando os direitos, necessidades e especificidades das crianças de 0 a 5 anos.

Os RCMs, cuja reformulação foi concluída em 2022, apresenta a Bidocência como uma aposta intencional de melhoria no atendimento às crianças pequenas e um diferencial da rede no trabalho pedagógico na Educação Infantil, em que os “profissionais com formação pedagógica desenvolvem olhares e escutas sensíveis, sobretudo na compreensão das múltiplas linguagens que perpassam o universo infantil” (Niterói, 2022).

A desconstrução da política de bidocência na Educação Infantil, além de desconsiderar uma experiência bem-sucedida e consolidada na rede, compromete os avanços conquistados ao longo dos anos na melhoria da qualidade da educação infantil, afetando os processos de aprendizagem e o bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo, em franco desrespeito às professoras. Em processo de resistência ao desmonte da bidocência, as professoras se mobilizaram com o SEPE, em movimento de greve, abortado, por decisão judicial, ainda que a luta do Sindicato continue. A extinção da bidocência integra processos de precarização do trabalho docente, ignorando a complexidade da Educação Infantil.

Considerações finais

Consideramos que em momentos de crise e retrocesso, o pensamento freireano, nos ajuda a entender o papel que a conscientização, a autonomia e o necessário engajamento, em perspectiva emancipatória e transformadora da realidade, exercem nos movimentos de resistência, apontando que não somente os gestores, mas os professores podem exercer a função de intelectual orgânico, conforme a concepção gramsciana.

Para Freire (1970, p. 74), “a educação transformadora como práxis humanista de libertação, postula como fundamental que os homens submetidos à dominação devem lutar pela sua emancipação”. Assim, uma educação que questiona e analisa,

habilita os oprimidos a enxergarem de forma crítica as desigualdades sociais, também os ajudará a superar sua falsa impressão de realidade, e “o mundo se tornará alvo de uma ação transformadora, a partir deles próprios, que culmina em sua humanização”, conforme sintetiza Yamaguchi (2024, p. 130).

Os profissionais da educação organizados vêm defendendo princípios e propostas construídas coletivamente, que apontam para a garantia de condições de trabalho, igualdade de remuneração e progressão na carreira, e a revisão/atualização dos Planos de Carreira, entre as muitas demandas para se possa efetivar a elevação da qualidade do ensino.

Segundo Paulo Freire (1979) o processo de "conscientização" é fundamental para a emancipação dos sujeitos e para a reflexão crítica sobre sua realidade social, política e econômica, e perceberem seu papel ativo no mundo, capacitando-as a exigir mudanças visando transformar a realidade e promover a justiça social, mas este não é um processo individual, mas coletivo, conforme a perspectiva da pedagogia libertadora.

Finalizamos, reafirmando a defesa da educação pública, da formação e valorização dos profissionais da educação em uma perspectiva emancipadora, construções coletivas que demandam professores e gestores comprometidos com a mudança social.

Referências

CONAE. Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília (DF), 2024. Disponível em: <https://www.sintea.org.br/wp-content/uploads/2024/03/CONAE2024DocFinal2902.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 8ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1970.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1979.

LINO, Lucília Augusta. Tempos de crise: cenário atual da educação no Brasil. In: LINO, L. A.; NAJJAR, J. (Orgs). **Planos de Educação, democracia e formação**. Desafios em tempos de crise. Curitiba, Appris, 2019. P.17-37.

NITERÓI. **Referenciais Curriculares da Rede Municipal Pública de Niterói**. 2022.

NOGUEIRA, Nilda da S., BRAGA, Fernanda L., THEOPHILO, Natália C. V., LINO, Lucília A. **Bidocência, retrocessos e impactos na Educação Infantil da rede pública municipal de Niterói**. In: XXII ENANFOPE - Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 22º, Maio de 2025, Goiânia (GO). **Anais**. Goiânia: Anfope, 2025, pp.1-17. (No prelo).

SANTOS, Renata Machado de Souza. **Bidocência na Educação Infantil**: o olhar para as especificidades de cada criança no grupo. IV CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 4º, 2017. **Anais**. João Pessoa: Editora Realize, 2017.

SAVIANI, Demerval. A crise política atual: uma grande farsa. Dermeval Saviani: “é golpe sim” (appsindicato.org.br). Campinas, 31 de março de 2016. Disponível em Saviani: “é golpe sim”. **Avaliação Educacional** – Blog do Freitas (avaliacaoeducacional.com)

YAMAGUCHI, Andréa King de Abreu. **Valorização da formação no Plano de Carreira da rede municipal de educação de Niterói-RJ**: uma investigação sobre o papel dos gestores municipais. 2024. (Dissertação de Mestrado; Educação, processos formativos e desigualdades sociais) – UERJ, São Gonçalo, 2024.

HISTORIOGRAFIAS FEMININAS E NARRATIVAS: revisitando a trajetória de Alba Cañizares do Nascimento

Anna Clara Granado, annaclaragranado@gmail.com;
Luiz Fernando Conde Sangenis, lsangenis@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa Seraphicus

Alba Cañizares do Nascimento foi uma educadora atuante no cenário educacional carioca entre as décadas de 1920 e 1940, cuja trajetória, apesar da relevância, permaneceu por muito tempo à margem da historiografia da educação brasileira. Ela ocupou cargos de liderança, publicou livros, participou de redes intelectuais e de sociabilidade, além de atuar em debates centrais sobre a renovação pedagógica, o papel da mulher e as disputas ideológicas de seu tempo. Ainda assim, sua presença nos registros históricos foi marcada pela marginalização e pela invisibilização, fenômeno recorrente quando se trata de mulheres no campo educacional.

Apesar desse processo sistêmico de marginalização nos registros oficiais, encontramos indícios de sua atuação e prestígio intelectual que ainda podem ser encontrados em fontes externas, tais como em jornais e revistas do período. Registros que indicam que Alba Cañizares recebeu reconhecimento público significativo em sua posse na Academia Carioca de Letras, sendo destacada nos jornais como uma das figuras femininas mais apreciadas nos círculos literários e culturais do Rio de Janeiro. Embora a documentação formal da própria instituição esteja ausente, essas notícias externas funcionam como vestígios essenciais para reconstruir sua trajetória e compreender sua presença nos espaços literários e educacionais da época.

Diante dessas informações, recorreremos à reflexão proposta por Natalie Zemon Davis, em *Nas margens: Três mulheres do Século XVII* (1997), que nos oferece caminhos para compreender e visitar trajetórias como a de Alba Cañizares. Ao reconstruir a vida de três mulheres de contextos religiosos distintos, Davis (1997) evidencia como,

mesmo diante de restrições e da ausência de formação retórica formal, elas narraram suas experiências, construíram suas identidades e intervieram na história. Inspirada nessa abordagem, pretendemos reinscrever Alba Cañizares no cenário educacional brasileiro por meio de uma historiografia que valorize suas práticas e narrativas, rompendo com as perspectivas tradicionais que a silenciaram.

Nunes e Carvalho (1993) analisam o nascimento da História da Educação como uma reinterpretação que buscou conciliar questões em voga naquele período, entre elas a separação entre Estado e Igreja. As autoras destacam que o interesse pelo estudo do tema surgiu no âmbito do positivismo, legitimando a pedagogia como ciência sob a justificativa de que a educação seria um dos fatores responsáveis por assegurar a estabilidade social. Além disso, contribuem para refletirmos sobre a importância da problematização das fontes, evidenciando a relevância da produção documental.

A reinterpretação dos documentos, junto à análise documental, nos permite o diálogo com a ideia de que a história não é apenas um encadeamento de fatos objetivos, puro e simples, mas que é também um processo de construção de significados por meio da linguagem e da narrativa. Essa metodologia auxilia nas investigações sobre mulheres que, assim como Alba Cañizares, tiveram papéis significativos na educação e na sociedade, mas cujas trajetórias foram historicamente invisibilizadas.

Com isso, desejamos promover uma produção historiográfica menos excludente, sem viés ou distorção provocada pelo predomínio do homem, do masculino e, inescapavelmente, do discurso machista¹⁰, havendo a intencionalidade de destacar outras personagens, mulheres participantes e atuantes que também estiveram presentes no cenário e nos debates educacionais.

¹⁰ De acordo com Sepúlveda e Sepúlveda (2019, p. 63), “o machismo é o comportamento, expresso por opiniões e atitudes, de um indivíduo que recusa 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. Em um pensamento machista existe um sistema hierárquico de gêneros, onde o masculino está sempre em posição superior ao feminino”.

Narrativas de invisibilização feminina: “Escrever, portanto, emerge como ato político”¹¹

No *Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado*, organizado por Schuma Schumacher e Érico Vital Brazil (2000), é possível encontrar o nome de Alba Cañizares do Nascimento vinculada a diversas Academias, tais como a Academia Feminina de Letras, Academia de Ciências e Educação, da Sociedade Brasileira de Filosofia, do Conselho Arquidiocesano de Ensino Religioso e da Academia Carioca de Letras, ao qual recebeu destaque por seu estudo e publicação do livro *Capistrano de Abreu (O homem e a sua obra): Primeiro ensaio crítico-biográfico*.

Ao longo da pesquisa sobre a presença e a atuação de Alba Cañizares do Nascimento na Academia Carioca de Letras, foi constatado, infelizmente, que não há documentos disponíveis, que comprovem a sua passagem, nem mesmo as atas das reuniões que poderiam ajudar no aprofundamento sobre essa investigação. No entanto, a ausência de fontes diretas, ou indiretas não significa a inexistência do acontecimento. Como destaca Natalie Zemon Davis (1997), a escrita da história pode evidenciar vidas esquecidas e marginalizadas, a partir da interpretação atenta dos vestígios, lacunas e fragmentos documentais que permanecem às margens dos registros oficiais. Com base nessa perspectiva, as informações encontradas em jornais e revistas tornam-se elementos fundamentais para a reconstrução da trajetória dessa personagem.

Os indícios da participação de Alba Cañizares do Nascimento na Academia Carioca de Letras concentram-se principalmente em registros externos à própria instituição. Como podemos citar, por exemplo, o jornal *A Cruz*, em 18 de janeiro de 1931, que noticiou a sua posse, descrevendo-a como pensadora e escritora católica e como “feminista no bom sentido”, e detalhando o evento de recepção que seria

¹¹ Segundo Grada Kilomba “escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/a escritora/escritor “validada/o” e “legitimada/o” e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada” (Kilomba, 2019, p.28).

realizado pela academia. Outros periódicos cariocas, como *O Paiz*, *A Esquerda*, *Correio da Manhã* e o *Jornal do Brasil*, destacaram também a sua entrada na ACL e seu reconhecimento nos círculos literários e culturais da cidade.

Em 31 de janeiro de 1931, o *Jornal do Brasil* destacou que “a Academia Carioca de Letras terá esta noite um dos seus momentos de festa e solenidade”, anunciando a posse de Alba Cañizares na cadeira Capistrano de Abreu, para a qual havia sido recentemente eleita. O periódico a descreveu como “uma das figuras femininas mais apreciadas em nossos círculos literários” e registrou que, saudada pelo acadêmico Othon Costa, Alba Cañizares produziria “um longo e aprimorado discurso, traçando do grande historiador patricio um admirável e impressionante retrato”, abordando diversas facetas de Capistrano de Abreu, do homem, do jornalista, do crítico, do poliglota, do etnógrafo, do geógrafo, até o cosmógrafo, e realizando um trabalho definitivo sobre o extraordinário mestre. Esses relatos confirmam a sua posse e a sua atuação, evidenciando o reconhecimento de sua erudição e importância nos círculos intelectuais cariocas da época.

A revista *Revista da Semana*, em 7 de fevereiro de 1931, também publicou informações sobre a posse, registrando a presença de Alba Cañizares e descrevendo a recepção que havia acontecido no antigo edifício Syllogeo, incluindo comentários sobre a cerimônia e a participação de outros acadêmicos.

As visitas ao prédio do IHGB e os contatos com alguns membros da ACL e outras instituições permitiram verificar a ausência das atas ou dos documentos internos que confirmassem formalmente a sua entrada e participação na presente instituição. Essa lacuna documental torna ainda mais relevantes os registros externos, que funcionam como vestígios para a reconstrução de sua trajetória. A análise integrada dessas fontes permite afirmar que Alba Cañizares participou ativamente da vida intelectual carioca, mesmo que sua passagem pela ACL não esteja registrada nos arquivos oficiais da própria academia.

O que mais chamou a atenção foi a ausência de qualquer menção oficial à sua entrada ou atuação nos registros atuais da Academia Carioca de Letras. Conforme

destaca Michelle Perrot (2005), em *As mulheres ou os Silêncios da História*, sobre a ausência das mulheres na historiografia não se resulta da inexistência das mulheres na sociedade, mas da recusa em reconhecê-las como sujeitas dignas de memória. Na dificuldade da existência sobre a história das mulheres devido ao apagamento sistêmico dos seus traços históricos tanto públicos, quanto privados. Desse modo, a omissão da presença de Alba Cañizares reflete, portanto, um silenciamento que ultrapassa a mera perda documental, mas evidencia esses mecanismos mais profundos de invisibilização feminina.

No entanto, é necessário levar em conta a hipótese de que a documentação da Academia Carioca de Letras tenha se perdido ou até mesmo extraviada, uma vez que há poucos documentos remanescentes. Por não haver sede própria, situação de diversas outras academias, os arquivos documentais e acervos bibliográficos viajavam ao sabor das circunstâncias. Ora aqui, ora ali, provisoriamente, até a próxima mudança de endereço. Não era incomum que seus presidentes ou alguns acadêmicos, com o intento de conservar e proteger os documentos dos arquivos, os guardassem em seus próprios domicílios. E temos vários relatos que, com a morte desses guardiões, desapareciam também os documentos, queimados, jogados no lixo, vendidos à peso como papel velho... Há relato mais feliz que nos chegou, de um presidente de academia do Estado do Rio de Janeiro que, antes de seu falecimento, entregou documentos importantes, guardados por anos em sua biblioteca particular, a um pesquisador para que fossem devolvidos à instituição literária que houvera fundado no interior do Estado.

Podemos levantar diversas hipóteses para esse caso, mas é preciso buscar não um culpado, e sim compreender os motivos que levaram ao desaparecimento desse material. Como já indicava Michel Foucault (2023), os arquivos são espaços nos quais se decidem os critérios do que pode ou não ser lembrado, registrado, reconhecido como verdade. Nesse sentido, a ausência de Alba Cañizares nos documentos da Academia Carioca de Letras não apenas revela uma negligência, mas expressa uma operação de poder sobre a memória, que define o que merece ser conservado e o que será condenado ao esquecimento. Ainda segundo Foucault, há uma rede de relações

que define o que será permitido ou proibido aos novos sujeitos falantes, para que repitam o que foi dito, “o presente, o passado e o futuro, o verdadeiro e o falso, o útil e o acessório são definidos em uma cultura contra o pano de fundo dessas relações interdiscursivas” (Foucault, 2023, p.215)¹².

Esses indícios, quando colocados em contraste com a ausência de registros formais, apontam para uma dinâmica de apagamento que não pode ser dissociada das relações de gênero da época. Joan Scott (1995) nos lembra que o conceito de gênero surge como uma categoria útil para analisar as relações de poder, especialmente no que diz respeito à exclusão das mulheres da produção do saber histórico e científico. Assim, a omissão de Alba Cañizares nos registros oficiais deve ser lida como reflexo das barreiras impostas às mulheres no campo intelectual, e não como um simples acaso arquivístico.

Anamaria Venson e Joana Maria Pedro (2012) discutem o uso da memória, entendendo-a como atravessada por relações de poder instáveis, produzidas pelos campos em disputa e expressas por meio de estratégias e posicionamentos subjetivos. Os acontecimentos narrados são, portanto, versões construídas a partir das interpretações dos documentos e das fontes disponíveis.

A invisibilização feminina, nesse sentido, não deve ser lida como mera consequência da ausência ou escassez de fontes, mas como resultado de um projeto contínuo de apagamento e controle sistemático das narrativas históricas. Como argumenta Grada Kilomba (2019), o que é reconhecido como conhecimento legítimo sempre esteve profundamente condicionado pelas estruturas de poder colonial, patriarcal e racista. Assim, silenciar mulheres como Alba Cañizares, e tantas outras, também é produzir epistemologias que excluem, conscientemente, as experiências e as contribuições femininas da esfera pública e intelectual.

Segundo Margareth Rago (2013), os feminismos introduziram, de forma mais efetiva, as mulheres no cenário público, permitindo que se unissem em torno de novas

¹² Tradução livre de “Le présent, le passé et l’avenir, le vrai et le faux, l’utile et l’accessoire se définissent dans une culture sur fond de ces rapports interdiscursifs” (Foucault, 2023, p.215).

formas de existência e resistência, criando modos de existir, reexistir¹³ e ocupar espaços historicamente negados. Ao atuarem nos espaços públicos, as mulheres passaram a desenvolver “novas formas de sociabilidade, reivindicando direitos e transformando a vida social, política e cultural” (Rago, 2013, p.25).

os feminismos criaram modos específicos de existência mais integrados e humanizados, desfazendo as oposições binárias que hierarquizam razão e emoção, público e privado, masculina e feminino, heterossexualidade e homossexualidade. Inventaram eticamente, e operaram no sentido de renovar o imaginário político e cultural de nossa época, principalmente em relação aos feminismos do século XIX e do início do século XX (RAGO, 2013, p.28).

Diante disso, permanece atual e urgente a necessidade de construir narrativas centradas na existência das mulheres, evidenciando que, ao longo da história, elas sempre ocuparam lugares de resistência, ainda que silenciados ou marginalizados. Ao recuperar essas trajetórias, buscamos questionar os padrões tradicionais de conduta impostos às mulheres e contribuir para o alargamento das fronteiras da memória e da historiografia.

É sabido que o caso de Alba Cañizares não é isolado. Outras educadoras e intelectuais brasileiras do início do século XX também sofreram apagamentos similares, como é possível observar nos casos das professoras Ormindia Isabel Marques, Olympia do Couto, Elisa Scheid, Aurea Corrêa, Leolinda Daltro (Schueler; Rizzini, 2024), bem como Armanda Alvaro Alberto, Laura Jacobina Lacombe (Mignot, 2002) entre outras mulheres. Essa repetição histórica evidencia a necessidade de revisar criticamente as fontes, os cânones e os critérios de seleção da memória institucional, de modo a reconfigurar o próprio campo da história da educação.

¹³ A expressão “reexistir” é utilizada aqui no sentido de resistir recriando um gesto político de reconstrução de si e do mundo a partir das violências históricas. Segundo, Lélia Gonzalez (2020) as mulheres negras, ao inscreverem suas experiências nos espaços públicos, operam transformações éticas, estéticas e políticas, que desestabilizam as hierarquias de raça, gênero e classe. Nesse contexto, reexistir torna-se uma forma de disputar os sentidos da história e de afirmar a potência dos sujeitos subalternizados.

Retomar essas vozes silenciadas não é apenas um gesto de justiça histórica, mas uma ação política, metodológica e epistemológica que coloca em xeque os modos tradicionais de narrar o passado. Ao reinscrever mulheres como Alba Cañizares nos mapas da memória intelectual e educacional, abrimos caminho para uma historiografia mais plural, sensível e comprometida com a transformação dos paradigmas dominantes.

Considerações finais

O caso de Alba Cañizares do Nascimento evidencia que a ausência de registros não equivale à ausência de existência. Ao contrário, revela um sistema de processos de esquecimentos, marginalização e invisibilização estruturado por relações de poder que definem o que pode ou não ser inscrito na memória coletiva. Os registros externos, como jornais e revistas, confirmam sua presença ativa na vida intelectual carioca, com destaque para sua posse na cadeira Capistrano de Abreu na ACL, o reconhecimento de seu talento em círculos literários e culturais e a repercussão de seu discurso e escrita sobre Capistrano de Abreu. Revisitar sua trajetória significa, portanto, não apenas restituir-lhe um lugar na historiografia da educação brasileira, mas também problematizar os próprios critérios que, historicamente, legitimaram a produção do conhecimento nesse campo.

A articulação entre o paradigma indiciário, a perspectiva interseccional e os aportes dos estudos feministas permitiram trabalhar com os fragmentos, lacunas e vestígios como elementos ativos na construção dessa narrativa. Não se tratando, portanto, de simplesmente acrescentar mais um nome ao repertório de educadoras brasileiras, mas de tensionar o espaço do cânone, evidenciando que a escrita da história é sempre uma operação situada, atravessada por escolhas, exclusões e disputas. Essa abordagem desafia a ilusão da neutralidade historiográfica, tornando explícito que todo ato de narrar envolve posicionamentos, e que a seleção das fontes e recortes não

é aleatória, mas orientada por diversos fatores pessoais e coletivos, sobre valores e concepções de mundo.

Ao inscrever a história de Alba Cañizares em um movimento mais amplo de revisão crítica da memória institucional, reafirmamos a necessidade de questionarmos quais vidas e experiências são consideradas dignas de registro e quais devem permanecer invisíveis. A historiografia da educação, ao abrir-se para essas vozes antes marginalizadas, não apenas amplia seu corpus, mas se transforma epistemologicamente, incorporando metodologias e sensibilidades que rompem com leituras homogêneas e lineares do passado.

Esperamos que esta investigação inspire novas pesquisas comprometidas com a pluralidade e a complexidade das experiências femininas na educação brasileira. Estudos futuros poderão aprofundar ainda mais as redes intelectuais das quais a Alba participou, as estratégias que ela empregou para atuar em um ambiente marcado por desigualdades de gênero, classe e raça, bem como os impactos concretos da sua produção escrita e de sua ação política. Ao reconhecer essas múltiplas dimensões, fortalecemos uma historiografia mais inclusiva, plural e crítica, capaz de compreender que reconhecer as histórias esquecidas não é apenas um exercício de memória, mas também um ato político e ético no presente.

Referências

COLLINS, P.H, BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

DAVIS, N.Z. **Nas margens**: três mulheres do século XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FOUCAULT, M. **Le discours philosophique**. Paris: Gallimard, 2023.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GINZBURG, C.. **A Micro-história e outros ensaios**: memória e sociedade. Editora Bertrand Brasil, S.A: Rio de Janeiro, 1991.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIGNOT, A.C. **Baú de memórias, bastidores de histórias**: o legado pioneiro de Armanda Alvaro Alberto. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

NUNES, C; CARVALHO, M.M. C. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos Anped**. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1993.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

RAGO, M. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

SCHUELER, A., RIZZINI, I. Mulheres no trabalho docente e nos movimentos sociais do rio de janeiro entre as últimas décadas do século XIX e meados do século XX: uma questão de gênero, raça e classe. IN: LIMEIRA, A.M., GALVINCIO, A. **Mulheres em Movimento na História da Educação Brasileira (1850/1950)**. Curitiba: Appris editora, 2024.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995. P. 71-99.

SHUMAHAR, S.; BRAZIL, É.V. (orgs.). **Dicionário mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade – biográfico e ilustrado. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

VENSON, A. M.; PEDRO, J. M. Memórias como fonte de pesquisa em história e antropologia. **História Oral**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2012. DOI: 10.51880/ho.v15i2.261. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/261>.

FORMAÇÃO INTEGRAL EM DISPUTA NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA: contradições e desafios após o golpe de 2016

Annah Bárbara Pinheiro dos Santos, annah.barbara.santos@gmail.com;

Carlos Soares Barbosa, profcarsoares@gmail.com;

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa JUVENTE- Juventude, Trabalho, Educação e Políticas Públicas

Introdução

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em 2008, durante o governo Lula, representou um marco na história da educação profissional brasileira. Diferentemente das antigas escolas técnicas e agrotécnicas, os IFs foram concebidos sob a égide de um projeto político-pedagógico inovador: oferecer ensino médio integrado à educação profissional, articulando ciência, cultura, trabalho e tecnologia em uma perspectiva de formação omnilateral. Ao mesmo tempo em que ampliavam a interiorização do ensino público federal, os IFs materializavam uma concepção de escola unitária, inspirada no pensamento gramsciano e nas formulações da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2007; Frigotto; Ramos; Ciavatta, 2005).

Esse projeto buscava enfrentar a histórica dualidade estrutural que marca a educação brasileira — a separação entre uma formação propedêutica, destinada às elites, e uma formação profissional, reservada à classe trabalhadora. Ao propor a integração entre formação geral e profissional, os Institutos Federais afirmaram-se como espaços estratégicos para a democratização do acesso ao conhecimento e para a construção de uma educação crítica, voltada à emancipação humana.

No entanto, desde sua criação, os IFs estiveram atravessados por disputas de concepções. De um lado, o horizonte da formação integral e politécnica, que compreende o trabalho como princípio educativo e a escola como espaço de humanização. De outro, pressões do setor produtivo e de setores conservadores que insistem em reduzir a educação profissional a mero adestramento para o mercado de

trabalho. Essas tensões tornaram-se ainda mais agudas após o golpe parlamentar de 2016, quando a contrarreforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) aprofundou a fragmentação curricular, esvaziando conteúdos científicos e reforçando itinerários profissionalizantes de caráter instrumental.

É nesse cenário que se insere o caso do Instituto Federal de Brasília (IFB). O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Técnico em Gastronomia integrado ao ensino médio expressa, em seu texto, referências à tradição histórico-crítica e à defesa da formação integral. Contudo, na prática curricular, observa-se a tendência a uma lógica reducionista, que privilegia o foco no empreendedorismo e no exercício da profissão em cozinhas comerciais, sem efetivar a integração entre as áreas do conhecimento. A mudança de nomenclatura de Técnico em Cozinha para Técnico em Gastronomia — que poderia sinalizar uma ampliação conceitual e formativa — foi acompanhada de poucas ou nenhuma alteração curricular, revelando a persistência de contradições entre discurso e prática.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo discutir as contradições e disputas em torno do conceito de formação integral no IFB após 2016, tomando como campo empírico o PPP do Curso Técnico em Gastronomia. Pretende-se, assim, contribuir para a reflexão crítica sobre os rumos da educação profissional nos Institutos Federais, ressaltando a atualidade da luta pela formação omnilateral como projeto emancipatório.

A concepção de formação integral e omnilateralidade nos IFs

A criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008 foi resultado de um contexto político de valorização da educação pública durante os governos do Partido dos Trabalhadores. Os IFs foram concebidos como instituições de ensino médio integrado à educação profissional, com a missão de articular ensino, pesquisa e extensão a partir de um projeto político-pedagógico comprometido com a formação humana integral.

Esse projeto se inspira em Gramsci, na defesa da escola unitária, e na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2007), para quem a educação deve articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura em uma perspectiva de formação omnilateral, isto é, voltada ao desenvolvimento pleno do ser humano em suas múltiplas dimensões. A noção de trabalho como princípio educativo está no centro dessa proposta: a escola deve possibilitar que os estudantes compreendam o mundo do trabalho não apenas como meio de sobrevivência, mas como categoria fundante da vida social e, portanto, objeto de crítica e transformação.

Em contraste com a tradição dualista da educação brasileira — que historicamente destinou ao filho da classe trabalhadora uma formação profissional restrita e terminal, enquanto reservava às elites uma formação geral e científica — os IFs nasceram como projeto contra hegemônico, capaz de tensionar as desigualdades sociais por meio da democratização do conhecimento.

O enfraquecimento do projeto omnilateral após 2016

A interrupção do ciclo político progressista em 2016, com o golpe parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff, significou também a ruptura deliberada com o projeto educacional dos IFs. O novo governo instaurou uma agenda neoliberal que buscou alinhar a educação às demandas do mercado, reduzindo-a a uma função instrumental.

Nesse cenário, a contrarreforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) aprofundou a fragmentação curricular e esvaziou o sentido da formação integral. A reforma substituiu a integração entre conhecimentos por itinerários formativos flexíveis, eliminou a obrigatoriedade de disciplinas como filosofia e sociologia, e abriu espaço para uma formação aligeirada, muitas vezes ministrada por “profissionais com notório saber”. Tais mudanças reforçam a histórica dualidade da educação brasileira: de um lado, uma formação crítica e científica para poucos; de outro, um ensino técnico e empobrecido para a maioria.

Ao desestruturar a concepção politécnica que fundamentava os IFs, a reforma representou um ataque frontal à ideia de educação como direito social e como processo emancipatório. A partir de 2016, a disputa no interior dos Institutos Federais se intensifica: enquanto alguns setores resistem em defender a omnilateralidade, cresce o descompromisso de outros docentes e gestores, que passam a legitimar uma formação restrita e adaptada ao mercado.

As contradições no IFB: entre o discurso histórico-crítico e a prática economicista

O caso do Instituto Federal de Brasília (IFB), em especial o Curso Técnico em Gastronomia integrado ao Ensino Médio, evidencia com clareza as contradições resultantes desse cenário político. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso assume, em seu discurso, categorias próprias da tradição histórico-crítica: trabalho como princípio educativo, integração curricular, formação crítica. No entanto, quando se observa a estrutura curricular e as ementas das disciplinas, percebe-se o descompasso entre o projeto e a prática.

A mudança de nomenclatura — de Técnico em Cozinha para Técnico em Gastronomia, oficializada na 4ª edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2021) — não foi acompanhada de uma transformação curricular significativa. Na prática, “Gastronomia” e “Cozinha” permanecem tratados como sinônimos, limitando o campo de formação ao exercício prático em cozinhas comerciais.

A abordagem crítica da Gastronomia, que poderia integrar dimensões culturais, sociais, históricas e científicas (Petrini 2008; Soares 2023), é substituída por um viés economicista e empreendedor, que coloca a formação técnica a serviço da lógica do mercado. Essa orientação reafirma a alienação do trabalho, pois não problematiza as condições concretas do setor gastronômico — marcado pela precarização, pelo trabalho informal e por desigualdades de gênero e raça —, mas naturaliza tais contradições como se fossem atributos inerentes à profissão. Assim, o PPP revela o campo em disputa: de um lado, a permanência do discurso histórico-crítico; de outro,

a prática pedagógica que reforça a fragmentação e a lógica mercadológica, esvaziando o potencial emancipatório da formação integral.

O papel dos novos docentes e a fragmentação da proposta

As contradições observadas no IFB também estão relacionadas ao modo como se configuram as formações dos professores que atuam nos cursos técnicos. Muitos desses profissionais, ainda que comprometidos com a qualidade do ensino, foram formados em trajetórias acadêmicas e institucionais orientadas por paradigmas tecnicistas, nos quais a educação profissional é reduzida a treinamento para o mercado. Essa herança se expressa na dificuldade de incorporar plenamente os fundamentos teóricos da formação integral e da pedagogia histórico-crítica em suas práticas pedagógicas.

Não se trata, portanto, de atribuir responsabilidade individual aos docentes, mas de reconhecer que a própria política de formação superior no Brasil, em especial em áreas técnicas e tecnológicas, historicamente priorizou a dimensão instrumental em detrimento da crítica e da integração omnilateral. Essa orientação acaba por reproduzir, no interior dos Institutos Federais, a lógica fragmentada que se pretendia superar.

A ausência de um alinhamento político-pedagógico mais consistente dentro do IFB agrava esse quadro. Sem espaços sistemáticos de formação continuada e de debate crítico sobre os princípios que fundamentaram a criação dos IFs, as práticas docentes tendem a se dispersar. Assim, ainda que o PPP reivindique a omnilateralidade, no cotidiano prevalecem estratégias voltadas ao ensino compartimentado de conteúdos técnicos, com ênfase no empreendedorismo e na adaptação às exigências imediatas do mercado de trabalho.

Essa fragmentação não é fruto de escolhas isoladas, mas de uma disputa política mais ampla, na qual o projeto de formação integral convive com forças que pressionam pela manutenção de uma educação profissional de caráter funcionalista. O desafio, portanto, não é apenas curricular, mas sobretudo político: garantir que a concepção de

formação integral não se restrinja ao texto dos documentos institucionais, mas seja efetivamente assumida como horizonte de prática pedagógica coletiva.

Considerações finais

A criação dos Institutos Federais, em 2008, representou a materialização de um projeto educacional contra hegemônico no Brasil: oferecer à classe trabalhadora uma formação integral, politécnica e omnilateral, rompendo com a histórica dualidade estrutural que separava a formação geral das elites de uma formação profissional estritamente instrumental destinada aos pobres. Esse horizonte político-pedagógico buscava articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, orientando-se pela pedagogia histórico-crítica e pelo princípio do trabalho como categoria fundante da formação humana.

Entretanto, a partir do golpe de 2016, observou-se uma ruptura deliberada com esse projeto. A reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, fragmentou o currículo e subordinou a educação profissional a uma lógica utilitarista, marcada pela flexibilização de itinerários e pelo esvaziamento da formação crítica. Essa reforma não apenas reforçou a dualidade educacional histórica, como também minou os fundamentos que sustentavam a criação dos IFs, deslocando o eixo da formação integral para o atendimento imediato às demandas do mercado.

No Instituto Federal de Brasília, tais contradições se expressam no Curso Técnico em Gastronomia. Embora o PPP do curso invoque princípios da tradição histórico-crítica, a prática pedagógica permanece centrada em currículos fragmentados e em um viés economicista, que identifica Gastronomia unicamente com Cozinha e com a inserção rápida no mercado de trabalho. O potencial da Gastronomia como campo multidimensional — capaz de articular saberes culturais, históricos, científicos, sociais e artísticos — é reduzido à perspectiva empresarial e ao empreendedorismo individual, reproduzindo um imaginário de mercado que esvazia o caráter emancipatório da formação.

As disputas em torno da Gastronomia, portanto, não se restringem ao IFB: elas refletem embates mais amplos sobre o papel da educação profissional no Brasil. De um lado, prevalece a pressão do setor produtivo, que busca moldar currículos para atender às demandas imediatas da economia. De outro, resiste a concepção de formação integral, que compreende o trabalho para além da lógica mercantil e o coloca como princípio educativo capaz de revelar as contradições sociais e apontar para sua superação.

Diante desse cenário, a defesa da formação integral nos Institutos Federais se coloca não apenas como uma escolha pedagógica, mas como um ato político de resistência. Resistência contra a redução da educação a mercadoria, contra o esvaziamento crítico dos currículos, e contra a naturalização da precarização do trabalho. Defender a formação omnilateral é, ao mesmo tempo, reafirmar o direito à educação como bem público e afirmar a necessidade de uma escola que forme sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social.

O desafio que se impõe ao IFB — e à Rede Federal como um todo — é transformar em prática cotidiana o que seus documentos fundadores já anunciam. Isso exige enfrentar as pressões do mercado, promover alinhamento político-pedagógico coletivo e garantir que a formação integral não se reduza a uma formulação retórica, mas se efetive como projeto de emancipação humana.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília: MEC/Setec, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. A politecnia e a integração entre trabalho, ciência e cultura no currículo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-49.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

PETRINI, Carlo. **Slow Food: princípios da nova gastronomia**. São Paulo: SENAC, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SOARES, Cláudia Mesquita Pinto. **Gastronomias: cartografia da constituição de um campo teórico-acadêmico dos bacharelados em Universidades Federais no Brasil**. Rio de Janeiro, 2023. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

**POLÍTICAS CULTURAIS E AÇÃO PEDAGÓGICA:
o protagonismo dos movimentos sociais nas leis Aldir Blanc e Paulo Gustavo**

Beatriz Batistela Silva Rodrigues, pedagogabeatrizbatistela@gmail.com

Amanda André de Mendonça, amandademendonca@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos vários espaçostempos da história e dos
cotidianos (GESDI)

Introdução

Nas últimas décadas, o avanço do neoliberalismo como racionalidade política e econômica tem reconfigurado profundamente as estruturas sociais, culturais e subjetivas. Longe de se restringir a um conjunto de medidas econômicas, o neoliberalismo atua como uma lógica que atravessa as esferas da vida cotidiana, promovendo a responsabilização individual, a concorrência como valor universal e a redução do papel do Estado. Nesse contexto, as relações de trabalho, os direitos sociais e até mesmo os modos de existência passam a ser mediadas por critérios de eficiência, produtividade e rentabilidade. É nesse terreno que se situam suas contradições: ao mesmo tempo em que promete liberdade e autonomia, impõe uma forma específica de sujeição, reorganizando os sentidos de cidadania e participação social.

A articulação dos movimentos sociais enquanto atores ativos da mudança decerto bebe de fontes críticas ao sistema, mas, simultaneamente, é viabilizada pela assunção de que no Estado neoliberal não é possível confiar em forças para o motor da transformação, restando ao indivíduo o gesto de “colocar a mão na massa”, atuando nas beiras e brechas das permissões do sistema político. A hipótese é de que as consideradas “periferias” desfrutem da percepção de certo grau de autonomia e agência social, como nos sinaliza a Carta da Maré, em seu Manifesto das Periferias (2018).

Nesta conjuntura, localizam-se as atuações dos movimentos sociais no âmbito da cultura e da educação. De consolidação histórica, pode-se afirmar que, atualmente,

porção considerável destes projetos, coletivos e organizações encontram suas possibilidades de conservação no orçamento público, mediante o chamamento de editais. De forma tácita, é possível entender que a maior parte deles têm uma identidade crítica e engajada, levantando pautas diversas e rigorosas em prol da justiça social.

Talvez diferenciar movimentos sociais em suas naturezas de educação e/ou de cultura seja incorrer em uma redundância primordial, ao levar em consideração que a luta social pela cidadania, que lhes são transversais, ancora-se intrinsecamente nos processos culturais e pedagógicos. Para Gohn (2006), a cidadania coletiva é pensada a partir dos movimentos sociais.

Como já afirmava Paulo Freire (1996), todo ato educativo é um ato político. Os movimentos sociais, ao proporem novas formas de aprender e ensinar, contestam a pedagogia bancária e mobilizam práticas emancipadoras que partem da realidade concreta dos sujeitos. Eles tornam-se, assim, espaços fundamentais de formação ética, crítica e socialmente comprometida.

É necessário, contudo, assinalar tais características, em razão da compreensão de que “os movimentos sociais são formas renovadas de educação popular” (Gohn, 2006, p. 49), isto é, podemos compreender que a educação popular tal qual na segunda metade do século XX não se encerrou, mas se transmutou em novas pautas e formas de organização, pleiteando um sem-número de demandas, tais quais a luta pelo meio-ambiente, pelas diversas experiências de gêneros e sexualidades e pelo reconhecimento da neurodiversidade, dentre outras. Toda esta perspectiva que Maria da Glória Gohn nos traz (2006) nos ajuda a entender que, quando falamos de educação para além dos espaços institucionais, estamos, necessariamente, partindo do pressuposto de que existem fluxos educativos não restritos aos conteúdos, inúmeras vezes de natureza instrumentais, que se mobilizam no interior da escola.

A “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, talvez provoque a pensar de quais formas a sociedade vem buscando a efetivação da educação e da

cultura nas práticas sociais, uma vez que esta não é prerrogativa meramente da instituição escolar. A indagação premente é a forma pela qual tais movimentos elaboram suas identidades e lutas, notoriamente pela espontaneidade da resposta às mazelas sociais, como também pelo contorno outorgado pelo Estado.

Educação e cultura nas leis Aldir Blanc e Paulo Gustavo

A interface entre educação e cultura, em suas dimensões ontológicas, éticas e estéticas é inegável. Podemos afirmar que se constituem como um par dialógico à medida que sua interdependência é nevrálgica para a própria existência de suas manifestações. Isso porque a educação, enquanto fenômeno, faz-se inexoravelmente forjada no bojo dos processos culturais; o contrário também é válido, afinal, os processos educacionais, formais ou não-formais, são justamente o elo que permite a perpetuação da cultura, seja para afirmá-la, seja para rompê-la - ou até mesmo para executar estes dois movimentos em sincronia, considerando a complexidade da realidade social.

A materialidade dos processos educacionais e culturais frequentemente se traduz na existência (ou na não existência) de políticas públicas voltadas para a sobrevivência do que, no âmbito legislativo, caracterizam-se como *setores* - no nosso caso, da educação e da cultura.

A Lei Aldir Blanc² (PNAB) e a Lei Paulo Gustavo³ (LPG) vêm a público, homenageando dois artistas que faleceram durante a pandemia, como política do governo federal para o aquecimento das atividades culturais no país. Tendo como princípio a descentralização dos recursos, prevê o estabelecimento de parcerias entre os entes da federação para sua execução (Brasil, 2022). É justamente neste ponto em que reside a análise do presente texto, à medida em que, no município do Rio de Janeiro, são contabilizados mais de sete editais publicados mediante o fomento de tais leis.

A tabela a seguir, de autoria própria, fundamentada na base de dados divulgada na plataforma da Secretaria Municipal de Cultura (SMC) do Rio de

Janeiro, sistematiza quais foram os editais divulgados pela prefeitura para participação da sociedade civil. Foram considerados somente os editais de natureza de premiação ou de proposição de práticas, as quais, por sua vez, necessariamente, têm interface direta com a educação. Foram excluídos projetos de cunho de gestão, de credenciamento ou licitatórios, com baixa interação com a educação, devido ao escopo da presente pesquisa.

Tabela 1. inventários dos editais contemplados pela PNAB e LPG no município do Rio de Janeiro com interface da educação e cultura (Fonte: Rio de Janeiro, 2025)

EDITAL GERAL	SUB-CATEGORIAS
Lei Aldir Blanc (2020)	Fomento a todas as artes
	Prêmio Memória Técnica
	Prêmio Arte Escola
	Prêmio Ações Locais
Pró-Carioca Diversidade (2023)	Cultura sem limites
	Cultura antirracista
	Cultura LGBTI+
	Cultura religiosa
Ações Locais (2023)	Continuidade
	Projetos
	Ações e empreendimentos
Viva o Talento (2023)	Ações de dança
	Ações educativas
	Ações de multilinguagem
	Ações de música
	Ações para a infância
Pró-Carioca Linguagens (2023)	Cultura urbana e arte pública
	Artes visuais
	Cultura e infância
	Cultura popular e patrimônio imaterial
	Dança
	Circo
	Música
	Teatro
	Mostras, festivais e multilinguagens
Ações Locais - Cultura Viva	Incentivo a pontos de cultura
	Prêmio Cultura popular e urbana
Rio Capital Mundial do Livro - Edição Cultura Viva	Feiras literárias
	Rio de escritores
	Viva o talento

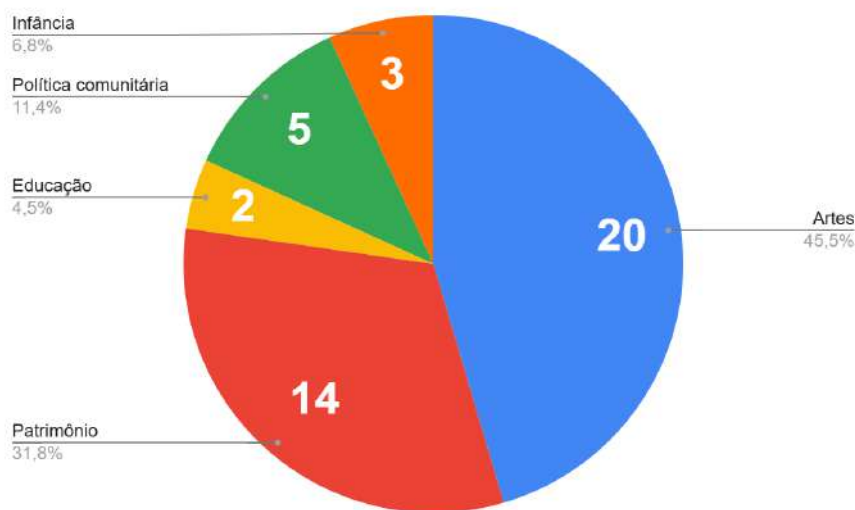
Quadro elaborado pelas autoras, 2025

As iniciativas contempladas se organizam em segmentos de acordo com as próprias categorias propostas por cada edital. Afinal, qual o escopo desejado pelo poder público? Sobre quais circunstâncias são dados os direitos e possibilidades para agir, à sociedade civil? Ao mesmo tempo, também há o objetivo de fornecer transparência para o restante da sociedade, que é contribuinte, logo, financiadora de políticas públicas, e, também, possível beneficiária das eventuais atividades que se desdobram deste orçamento.

Para tanto, foram elaboradas, na finalidade deste artigo, as seguintes categorias: a) *Artes*, incluindo cênicas, visuais, música e literatura; b) *Patrimônio*, abrangendo espaços culturais, saberes tradicionais e cultura popular; c) *Educação*, a saber, tanto a formal quanto a não-formal; d) *Infância*; e) *Política comunitária*, no que diz respeito, sobretudo, à atuação sobre o território e ao combate ao preconceito.

O gráfico abaixo, de autoria própria, apresenta a proporção das categorias presentes no edital, em um universo de 44 subdivisões.

Gráfico 1. Principais categorias dos editais da SMC subsidiados pela PNAB e LPG



Fonte: Rio de Janeiro, 2025

São elas:

- a) Artes, abrangendo 20 iniciativas - 45,5%
- b) Patrimônio, abrangendo 14 iniciativas - 31,8%

- c) Educação, abrangendo 2 iniciativas - 4,5%
- d) Política comunitária, abrangendo 5 iniciativas - 11,4%
- e) Infância, abrangendo 3 iniciativas - 6,8%

Certamente, o fomento às diversas linguagens artísticas salta aos olhos; e não poderia ser diferente, afinal, é esperado que uma secretaria de cultura coloque especial atenção em tal segmento. Não devemos, contudo, nos desprender da perspectiva apontada por Maria da Glória Gohn: se os movimentos sociais são reinvenções da própria educação popular, então o possível caráter pedagógico das organizações que se capilarizam em tais categorias é evidente.

O conjunto relativo à educação contido neste gráfico, então, torna-se o mais ambíguo. Como descartar o poder educativo para a sociedade de uma apresentação de teatro ou de ações de combate ao racismo? A educação em sua polissemia prática adentra o âmago da cultura. Nesta análise consideramos os editais “Prêmio Arte Escola” e “Ações educativas” de natureza primordialmente educativa, ainda que reconheçamos esta características em todos os outros.

Em sintonia, como desvencilhar a política comunitária das demais? Neste gráfico, consideramos em especial os seguintes editais: “Prêmio Ações Locais” e todas as subdivisões do “Pró-carioca diversidade”. Mas, ao entender que toda ação cultural é política, não seria possível deslocar estes dos demais. Como diz Scherer-Warren (2021), no mundo globalizado, os movimentos sociais têm lutado pelo alargamento dos direitos, da cidadania e da participação. Algumas estratégias de “advocacy” são utilizadas, sendo uma delas a forma pelo qual esses coletivos transformam os conflitos em lutas para a superação das desigualdades. Carlos Rodrigues Brandão (2002) lembra que a educação popular se constrói a partir dos saberes do povo, valorizando o que já existe em vez de tratá-lo como alguém sem conhecimento.

Os movimentos sociais que atuam nas periferias constroem metodologias próprias de formação, baseadas em suas experiências de vida, nas tradições comunitárias e nas urgências políticas do território. Reconhecê-los como espaços

pedagógicos é reconhecer uma outra racionalidade educativa, fundada na escuta, na partilha e na ação.

Os critérios utilizados para a organização destes projetos destacam o acentuado caráter político trazidos por suas propostas. Trata-se de um fenômeno singular à contemporaneidade: as periferias e seus sujeitos não se resignam com discursos e ações assistenciais, optando pelo protagonismo na resolução das problemáticas. Assim, torna-se comum que estas lideranças possuam discurso político afinado e conhecimento profundo sobre o cenário que habitam e mobilizam.

Considerações finais, mobilizadoras de outros estudos

Em síntese, os movimentos sociais que atuam na pauta cultural não apenas pleiteiam recursos ou espaços de expressão, mas constroem metodologias próprias de ensino, aprendizagem e organização comunitária. A educação popular, expressa nas práticas cotidianas desses grupos, torna-se um eixo estruturante para a compreensão de seus impactos na formação de sujeitos críticos e engajados.

Se, como nos mostra Gohn (2006), a cidadania coletiva deve ser pensada em face aos movimentos sociais, depreendemos a relevância de se investigar como vêm atuando na contemporaneidade. Hoje, vemos que as pautas sociais são absorvidas pela ética do denominado “terceiro setor”, isto é, viabilizam-se na conjuntura de um sistema neoliberal, em que sua potencialidade de *autonomia* pode ser vista como uma dádiva ou a perpetuação da “maldição” do individualismo. Isso não exclui a percepção de sua heterogeneidade, afinal, as demandas pelos avanços sociais e ambientais se multiplicam, provocando identidades múltiplas, a partir de causas tais quais: o feminismo, o movimento LGBTQ+, o aquecimento global, os movimentos raciais, as lutas pela terra, a educação de pessoas privadas de liberdade, dentre inúmeras e complexas pautas.

Tampouco devemos minimizar suas importâncias, à medida em que são considerados fenômenos no bojo da educação e da cultura, exercendo papel

significativo na percepção do que é a nossa sociedade. Assim, aspectos como artes, patrimônio cultural, educação e infância são constantemente mobilizados pelos movimentos sociais e chancelados via chamamento de editais, subsidiados com recursos públicos.

Mas, devemos, por outro lado, olhá-los sim de forma um tanto quanto cética, ao entender que as formas pelas quais suas existencialidades se dão estão no cerne das permissões neoliberais em uma perspectiva sistêmica. E fração desta realidade sofreu tentativa de ser viabilizada no breve percurso deste artigo.

É fundamental compreendermos também que, ao desafiar os limites impostos pelo Estado e pelas lógicas neoliberais, os movimentos sociais atuam como espaços de reinvenção da política, da cultura e da educação. Como reforça Freire (1996), *educar é um ato de coragem*, pois implica desvelar o mundo e recriá-lo coletivamente.

Nesse sentido, as práticas desses coletivos devem ser valorizadas não apenas como ações subsidiadas, mas como expressões legítimas de um projeto contra-hegemônico de sociedade, centrado na justiça social e no reconhecimento das diferenças. O papel pedagógico desses movimentos transcende a execução de projetos: ele se revela na formação de sujeitos engajados, na crítica ao autoritarismo epistêmico e na criação de novas formas de vida comum. Trata-se de uma pedagogia do cotidiano, da luta, da invenção de mundos possíveis.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 23^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

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, 23 dez. 1996.

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

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais, cidadania e educação**. Cortez Editora, 8a ed, 2006.

OBSERVATÓRIO DE FAVELAS; INSTITUTO MARIA E JOÃO ALEIXO. Carta da Maré: Manifesto das periferias. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2017. Disponível em: <https://observatoriodefavelas.org.br/carta-da-mare-rio-de-janeiro-manifesto-das-periferias-as-periferias-e-seu-lugar-na-cidade/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

PODER360. Governo corta R\$ 1,3 bi de repasses da Lei Aldir Blanc para 2024. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/poder-governo/governo-corta-r-13-bi-de-repasses-da-lei-aldir-blanc-para-2024>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais e geração de novos direitos em tempos globais: o caso brasileiro. In: GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno M. (Org.). **Movimentos sociais na era global**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.

Secretaria Municipal de Cultura – SMC. Disponível em: <https://cultura.prefeitura.rio/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMAS EM GRUPO: uma estratégia pedagógica potente na Educação Matemática

Bernadete Mendonça de Alencar Xavier, betevip92@gmail.com;

E.M. Prof^a Maria Ângela Moreira Pinto (FME/Niterói/RJ)

Vania Finholdt Angelo Leite, vfaleite@uol.com.br;

PPGEDU/FFP/UERJ

Tri Vértice: Formação de Professores, Didática e Educação Matemática

Introdução

A dissertação de mestrado “Professora, qual é a conta? - elos entre as situações-problema e os diálogos de estudantes do ensino fundamental” teve a sua origem no grupo de pesquisa Tri Vértice, cujas temáticas perpassam a Formação de Professores, Didática e Educação Matemática. Foi a partir do estudo sobre a Teoria do Campo Conceitual Multiplicativo de Vergnaud (Santos, 2015), com o foco na resolução de problemas multiplicativos que surgiram reflexões em torno da superação de limitações conceituais e didáticas e o aprofundamento do entendimento teórico-prático de conceitos matemáticos.

A pesquisa contemplou a potência do binômio situações-problema e comunicação nas aulas de Matemática, voltando-se para a complexidade das interações numa sondagem acerca de como os diálogos potencializam a modificação do desempenho das crianças.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa pautada no diálogo nas aulas de Matemática e sua relação com a aquisição e ampliação dos conceitos de estruturas multiplicativas. Tendo como objeto de estudo o elo entre a comunicação e a resolução de problemas de estruturas multiplicativas como um caminho para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem dos conceitos matemáticos. As contribuições de Freire (1977), de Vergnaud (1988, 1993, 1994, 2003, 2009), e de Alro; Skovsmose (2021) foram fundamentais para as análises.

Os diálogos são uma forma de superação de uma comunicação de forma autoritária do professor com seus estudantes. São uma concepção de interlocução que não se ocupa em encher os alunos de saberes e de regras da Matemática, mas que se afina com a promoção de conversas horizontalizadas e a produção significativa de conhecimentos que contribuem para que possam pensar matematicamente.

Nesse estudo, o desempenho dos estudantes de uma turma do quinto ano de escolaridade foi comparado em três etapas distintas: num pré-teste, numa intervenção didática e num pós-teste. Tendo como referência estudos vergnaudianos com base em Gitirana *et al.* (2014), foram contempladas situações de comparação multiplicativa.

Sob a inspiração da pesquisa-ação a intervenção didática ocorreu em dois momentos diferentes: (i) o período de resolução de problemas em pequenos grupos; e (ii) uma plenária para a partilha voluntária das soluções e vivências. Assim, cada situação multiplicativa foi resolvida inicialmente em agrupamentos menores e posteriormente discutida com toda a turma.

Nos últimos quatro encontros da intervenção didática, durante a aplicação das questões 3 a 6 que se tratavam das situações mais complexas, no momento anterior à plenária, foram promovidas duas fases.

Para este texto, discutiremos a questão 3, que demanda dos estudantes a realização de uma divisão. A produção de dados aconteceu no período entre os meses de abril a junho de 2023, um pré-teste, intervenções didáticas e um pós-teste.

Na primeira fase, o grupo recebia uma folha com o enunciado impresso com a situação-problema pronta para a leitura e registro coletivo. Assim que terminava esse processo, o grupo passava para a segunda fase, em que recebia outra folha, denominada Folha Dicas.

A Folha Dicas foi criada pela 1ª autora, consistia em uma folha com algumas perguntas listadas para servirem de inspiração na interação dos alunos entre si. Foi

uma estratégia utilizada para levantar questões que favorecessem o raciocínio das crianças e promover os oito atos dialógicos¹.

Nesse contexto, as perguntas presentes por escrito na Folha Dicas foram repetidas oralmente nas plenárias, ocasião em que as resoluções adotadas eram partilhadas e registradas na lousa pela professora. Nas plenárias, os pequenos grupos eram desfeitos e se procedia ao momento coletivo com a socialização das diferentes resoluções com toda a turma reunida em fileiras com o suporte da lousa branca.

O grupo focal² foi composto por dois meninos: i) J.P. de 10 anos, com desempenho inicial “Muito Bom” e final “Excelente”; e ii) P.G. de 10 anos, com desempenho inicial “Regular” e final “Excelente”; mais duas meninas: iii) L. de 11 anos, com desempenho inicial “Insuficiente” e final “Regular”; e iv) M. de 10 anos, com desempenho inicial “Insuficiente” e final “Bom”.³

Propositamente, ao provermos processos dialógicos-comunicativos na intervenção didática, promovemos o encontro entre quatro estudantes com desempenhos no pré-teste, modos de ser e repertórios individuais diferenciados. Para esse texto, destacamos as resoluções e respostas da Folha Dicas e extratos dos diálogos desse grupo focal no dia em que resolveram uma situação multiplicativa em que o referente era desconhecido, cuja complexidade era maior do que as questões anteriores e cuja dinâmica intervencionista aponta para a potência das aprendizagens promovidas.

¹ O diálogo é caracterizado por oito atos dialógicos, tais como: estabelecer contato, perceber, reconhecer, posicionar-se, pensar alto, reformular, desafiar e avaliar (Alro e Skvose, 2021)

² A identificação do grupo focal foi feita por meio de siglas com as letras iniciais dos nomes verdadeiros para mantermos o combinado de sigilo firmado por ocasião da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

³ Nossos critérios para a classificação de desempenho adotada foram: (i) nenhum acerto: Insuficiente; (ii) um ou dois acertos: Regular; (iii) três acertos: Bom; (iv) quatro ou cinco acertos: Muito Bom; e (v) seis ou sete acertos: Excelente.

A intervenção didática no percurso metodológico: do grupo focal à plenária em turma

Nesse texto, destacamos as resoluções e algumas conversas realizadas em 23 de maio de 2023 na intervenção de número três. Nesse dia, o grupo focal precisou resolver a situação-problema Questão 3: Num dia de temporal em Niterói, na E.M. Profa. Maria Ângela Moreira Pinto, algumas crianças faltaram. No turno da manhã, faltaram três vezes mais crianças do que no turno da tarde. Sabendo que faltaram 21 crianças de manhã, quantos crianças faltaram à tarde?

Figura 1. Resolução do grupo focal da Questão 3 na Folha 1

Como vocês pensaram? 3 vezes

$$\begin{array}{r} 21 \\ \times 3 \\ \hline 63 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 21 \\ + 03 \\ \hline 24 \end{array}$$

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

A Figura 1 apresenta os registros feitos pelo grupo focal nesse dia ao receberem a Folha 1 que continha apenas o enunciado da situação-problema. É possível observar a resolução do grupo durante a primeira folha dessa intervenção. Nela, vemos dois registros: (i) a conta à esquerda da imagem, que é uma multiplicação feita por L.; e (ii) a conta à direita da imagem, que é uma adição feita por M. A primeira conta foi registrada por L., e a segunda foi feita por M. posteriormente, enquanto o restante do grupo procedia à discussão e registro da segunda folha desse dia. Para L., era necessário fazer uma multiplicação e para M. bastava uma adição. Para ela, três a mais e não três vezes mais. Esse pensamento equivocado foi provocado com perguntas que fomentaram o intercâmbio delas com os meninos do grupo focal, conforme pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2. Resolução do grupo focal da Questão 3 na Folha Dicas

Figura 2.2 Zoom da Folha Dicas da Questão 3

Figura 2.1 Folha Dicas da Questão 3

Questão 3: Num dia de temporal em Nilópolis, na E.M. Prof. Maria Ângela Moreira Pinto, algumas crianças faltaram. No turno da manhã, faltaram três vezes mais crianças do que no turno da tarde. Sabendo que faltaram 21 crianças de manhã, quantas crianças faltaram à tarde?

a) Quantas crianças faltaram no turno da manhã? 21 crianças

b) Em qual turno faltaram mais crianças? () manhã () tarde

c) Quantas vezes mais? 3x mais

d) Em qual turno faltaram menos crianças? () manhã (x) tarde

e) Quantas vezes menos? 3x

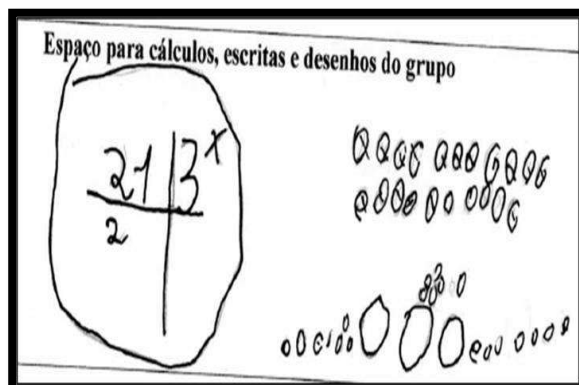
f) Que conta pode ser feita para descobrir quantas vezes menos o número de crianças que faltaram de manhã? $21/3$

g) Que contas o grupo pode fazer para descobrir quantas crianças faltaram à tarde? 7 crianças

Espaço para cálculos, escritas e desenhos do grupo

$21/3^x$

0000 0000 0000
0000 00 0000
0000 00 0000



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

A Figura 2.1 apresenta a página inteira da Folha Dicas o que dá um panorama maior sobre a intervenção didática nessa fase. A Figura 2.2 traça um zoom da imagem da segunda resolução do grupo para a mesma situação. Ela apresenta a resolução do grupo durante a segunda folha dessa intervenção. Nela, vemos duas representações: (i) à esquerda da imagem, uma representação numérica da conta vinte e um dividido por três; e (ii) à direita da imagem, uma representação pictórica. Ambas as representações foram feitas a quatro mãos, numa estreita sintonia e parceria entre J.P. e P.G.

Com a releitura da representação pictórica do registro da Figura 2.2 e com a análise das transcrições da audiogravação da conversa que houve entre eles durante essa resolução grupal, podemos descrever o procedimento adotado naquele momento.

J.P. fez 21 (vinte e um) círculos pequenos e abaixo 3 (três) círculos maiores. Próximo a cada um dos três círculos maiores, P.G. distribuiu um a um os círculos pequenos, sempre de três em três. Ele marcou um x dentro dos círculos pequenos já distribuídos para não se confundir.

Podemos identificar a falta de familiaridade do grupo com o algoritmo da divisão. Fica claro que os estudantes focalizados não conheciam ainda esse procedimento de cálculo. Fato é que a turma investigada ainda tinha sido apresentada

ao algoritmo da divisão nesse período. Portanto, a conta de dividir era uma novidade para eles, por isso eles não dominavam o modo de fazer esse tipo de conta.

Com a análise das videograções, identificamos que primeiramente a conta foi armada por J.P., mas quem tentou efetuar o cálculo foi o outro aluno, o que evidenciou um ato dialógico, ou seja, uma cooperação humilde e respeitosa num estabelecimento de contato entre ambos. Como os integrantes não estavam conseguindo avançar na representação numérica, J.P. teve uma ideia brilhante, ao decidir trilhar por meio de uma representação pictórica.

Na Figura 2.2, foi P.G. quem distribuiu os círculos pequenos de três em três. Ele usou a estratégia de marcar um x dentro dos círculos pequenos já distribuídos para não se confundir. Houve uma preocupação de J.P. com a distribuição igualitária entre os grupos. P.G. foi conferir a distribuição realizada pelo amigo e, sua conferência não precisou da contagem dos três círculos, pois, evocou a canção “Sete e sete são catorze com mais sete, vinte e um. Tenho sete namorados, só posso casar com um!”. Essas falas constam na transcrição da videogração. Com essa cantiga, ele agilizou o cálculo, chegando ao resultado final rapidamente. Diferentemente, J.P. precisou proceder à conferência um a um.

Toda essa peculiaridade do raciocínio dessas crianças foi partilhada na privacidade de intercâmbios entre os quatro componentes do grupo, uma potência nas aulas de Matemática quando os diálogos são postos em ação. Esse tesouro didático-metodológico do protagonismo infantil foi socializado na plenária, ampliando essas trocas por todos da turma.

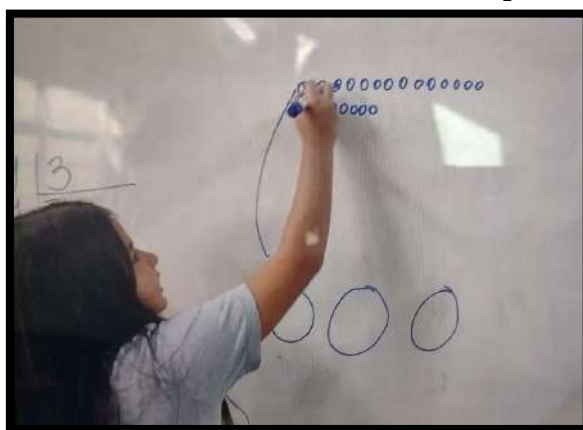
O raciocínio do nível multiplicativo se fez presente a despeito de não ter sido usada a representação numérica. A representação pictórica foi uma estrutura de operação que não apareceu mais nas produções seguintes, uma vez que as crianças avançaram nas ideias multiplicativas, passando a fazer uso do algoritmo da multiplicação.

A culminância dessa dinâmica foi observada no momento da plenária. Assim que a iniciamos, escrevemos na lousa o que cada grupo colocou. Dentre os cálculos

adotados, apareceu 21×3 e demos a oportunidade aos estudantes para explicarem essa conta no quadro. Outro cálculo que surgiu foi uma divisão. Então, escrevemos o algoritmo da divisão com o dividendo 21 (vinte e um) e o divisor 3 (três) enquanto falávamos do aparecimento dessa conta. Reiteramos com os estudantes que, dentre os diferentes procedimentos apresentados, enquanto alguns grupos pensaram em multiplicar, um grupo pensou na conta de dividir de uma maneira bem diferente.

Então, foi dada abertura aos meninos para compartilharem a ideia bastante criativa que tiveram. J.P. assumiu o comando, indo até à lousa, cuja imagem capturada da videogravação pode ser vista na Figura 3.

Figura 3. J.P. compartilhando uma solução criativa na plenária do dia 23/05/2023



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

A Figura 3 apresenta o momento em que J.P. socializa com toda a turma a solução encontrada para resolver o problema da Questão 3. Na foto, vemos que o aluno tenta reproduzir a mesma representação pictórica que vimos na Figura 2.2.

O aluno desenhou três círculos grandes e acima deles, fez catorze círculos pequenos um ao lado do outro e, abaixo dos catorze, fez sete círculos, totalizando vinte e um círculos pequenos. Na continuação da plenária, realizamos uma intervenção enquanto o aluno concluía o desenho. Decidimos relacionar o algoritmo da divisão à representação numérica correspondente, pois a conta com a divisão de vinte e um por três estava escrita bem ao lado do desenho do menino. Prosseguimos tentando explicar o que representaria toda aquela engenhoca feita pelo aluno. Dali em diante, a

parte central da nossa conversa se concentrou em explorar a operação requerida pelo problema.

As crianças precisavam ser levadas à reformulação e alteração do cálculo, reconhecendo a execução da divisão. Cabia a nós a promoção de mais dois atos dialógicos que eram desafiar e avaliar.

Essa intervenção corrobora as contribuições de Alro e Skovsmose (2021) para quem desafiar implica na tentativa de levar as coisas para uma outra direção, questionando conhecimentos e perspectivas já estabelecidos e avaliar inclui correção de erros, crítica construtiva, conselho, apoio e elogio, o que procuramos garantir nesses momentos de troca.

Desse modo, além do grupo focal poder compartilhar a representação pictórica utilizada, foi uma oportunidade para ser abordada a expressão numérica do algoritmo da divisão, algo pouco familiar para os estudantes naquela ocasião.

Considerações finais

Com um mergulho no grupo focal, foram verificadas evoluções no raciocínio dos estudantes. Os resultados apontaram que, por meio de diálogos em pequenos grupos seguidos de plenárias, os estudantes compararam e reformularam alguns cálculos. Os diálogos em ação, isto é, os oito atos dialógicos, levaram os estudantes a reconhecerem a natureza das situações de multiplicação comparativa num processo autoavaliativo que incluiu correção de erros, crítica construtiva, conselho, apoio e elogio, tudo isso realizado cuidadosa e horizontalmente nos momentos de troca e interações entre as crianças e a professora.

Evidentemente o modo como cada um dos estudantes focalizados se envolveu e se dedicou às interações foi diversificado e a maneira como cada um aproveitou esses momentos influenciou suas produções durante e após as intervenções, isto é, no pós-teste. A implicação de cada um desses sujeitos na combinação de tarefas que cada situação complexa exigia, a postura adotada e ainda o relacionamento deles entre si

indicaram peculiaridades ao resolverem problemas individual e coletivamente, potencializando o desempenho pessoal.

Foi possível constatar que o meio encontrado pelo grupo focal para realizar a operação requerida pelo problema se deu de uma maneira bastante criativa e a solução encontrada revelou um raciocínio primoroso, algo que foi potencializado a partir das provocações oferecidas com o desdobramento de perguntas na promoção de diálogos. A potência dos diálogos contribuiu para o aprimoramento do desempenho dos meninos ao resolverem o problema a quatro mãos.

Os diálogos promovidos nessa investigação ultrapassaram a prática de uma correção no caderno ou no quadro. Eles configuraram tempo e espaço para reflexão em grupos, levantamento de questões, discussões nas plenárias e escutas sensíveis. Esse espaço ampliado proporcionou um tempo maior para reflexão, emprego e comparação do raciocínio dos estudantes à medida em que foram ouvidas as falas e as perguntas tanto dos colegas quanto da professora-pesquisadora. Isso serviu como um potencializador para o enfrentamento do medo de errar e a vergonha de se expor.

No que diz respeito às características que contrapõem o monólogo e o diálogo (Alro e Skovsmose, 2021), observamos que, ao contrário do paradigma dos exercícios, as intervenções realizadas foram uma proposta de cooperação investigativa as quais oportunizaram a participação dos alunos nos seus relacionamentos. Isso desencadeou o surgimento de soluções criativas e êxito nas soluções dos problemas.

Nossa pesquisa nos levou a verificar que os processos dialógicos foram aliados potentes no desafio docente de levar as crianças a descobrirem sozinhas e simultaneamente com ajuda novos modos de solução dos problemas. Os intercâmbios promovidos entre quem dispunha e não dispunha de competências para tratar cada uma das situações desenvolvidas, num ambiente de aulas de Matemática em que o erro não foi tratado como algo absoluto e negativo, promoveram a evolução de alguns novos esquemas, os quais foram sucessiva e simultaneamente mentalizados pelos sujeitos pesquisados.

Referências

- ALRO, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática**. Tradução de Orlando de A. Figueiredo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GITIRANA, V.; CAMPOS, T. M. M.; MAGINA, S.; e SPINILLO, A. **Repensando multiplicação e divisão: contribuição da Teoria dos Campos Conceituais**. São Paulo: PROEM Editora, 2014.
- PONTE, J. P. da. A didática da matemática e o trabalho do professor. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**. Passo Fundo, v. 3, n.3, p. 809-826,ed. Espec. 2020. Disponível em:<http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/11831/114115551>. Acesso em: 23 jan 2023.
- SANTOS, A. dos. **Formação de professores e as estruturas multiplicativas: reflexões teóricas e práticas**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2015.
- VERGNAUD, G. Multiplicative structures. *In*: HIEBERT, H.; BEHR, M. (Eds.). **Research Agenda in Mathematics Education**. Number Concepts and Operations in the Middle Grades. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1988. pp. 141-161.
- VERGNAUD, G. Teoria dos campos conceituais. *In*: NASSER, L. (Ed.) **Anais do 1º Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro**, 1993. p. 1-26.
- VERGNAUD, G. Multiplicative conceptual field: what and why? *In*: GUERSHON, H.; CONFREY, J. (1994). (Eds.) **The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics**. Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1994. pp. 41-59.
- VERGNAUD, G. A Gênese dos Campos Conceituais. *In*: GROSSI, E. P. (Org.) **Porque ainda há quem não aprende?: a teoria**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade: problemas do ensino da matemática na escola elementar**. Tradução de Maria Lucia Faria Moro. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.

PERSEGUIÇÕES À PRÁTICA DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

Brunna Santana Ribas, brunnasantanaribas@gmail.com;
Alexandre Campos Duarte, acamposduarte83@gmail.com;
Amanda André de Mendonça, amandamendonca@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ

Introdução

O campo¹ educacional é, na sociedade em que vivemos, elemento central nas disputas de poder. Essa centralidade não é fruto do acaso, mas se deve ao fato de que o campo educacional é um dos principais responsáveis pela formação intelectual das gerações futuras. Exercendo o papel de constituição dos sujeitos, que vão se construindo e se posicionando como agentes de seu próprio percurso social. Inserido em uma coletividade, o sujeito elabora sua consciência individual em diálogo com o corpo social do qual faz parte, participando ativamente da (re)criação e da problematização dos ideais de Estado. Por isso, a formação intelectual e o acesso aos saberes são componentes fundamentais na definição dos rumos sociopolíticos que um Estado deseja ou pretende seguir.

Sendo assim, os discursos defendidos por boa parte dos parlamentares, de setores políticos e grupos conservadores nos dias atuais se apresentam como uma narrativa travada a fim de configurar um trabalho de desmonte da educação democrática, defensora dos direitos humanos e da multiculturalidade do indivíduo, como modelador de competências embasada em uma pretensa neutralidade de valores. A partir dessa perspectiva, projetos de lei e movimentos contra a docência têm promovido ataques diretos ao currículo escolar que aborde qualquer tipo de

¹ Aqui, utilizamos o conceito de campo de Pierre Bourdieu (1996) onde um determinado setor é um campo a ser disputado por diferentes agentes disputantes de hegemonia.*cf.* Bourdieu, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da razão

humanização e diálogo sobre desigualdades, justiça social e inclusão dentro das salas de aula do país. Além de duras críticas aos currículos, também existem perseguições aos professores, vistos como ‘doutrinadores’, devendo estes, para essa corrente ideológica, serem dotados de valores ‘neutros’.

Neste cenário, este trabalho se dedica a analisar os discursos contra os valores democráticos, e, portanto, de ataques aos setores que não façam parte desse ideal pregado pela ala conservadora, e como estes crescem em diferentes âmbitos sociais. Dentro deste escopo, este artigo discute o papel dos discursos contra a liberdade de ensinar e de aprender, além da implementação de um modelo escolar voltado unicamente às competências do trabalhador ideal em um cenário neoliberal. Para isso, define-se o que é o neoliberalismo e suas implicações na política brasileira.

O neoliberalismo e a ultradireita, discursos que se complementam

O neoliberalismo, de acordo com o historiador Eric Hobsbawm (1995) e o geógrafo David Harvey (2008), surge após a Era de Ouro do capitalismo, onde a classe média e a classe trabalhadora conquistaram direitos civis, sociais e trabalhistas. Passados os anos dourados do capitalismo, entre 1945 e o final dos anos 1960, a Nova Direita, composta por neoconservadores e neoliberais, formaram uma frente contra o Estado do Bem-Estar e contra os direitos adquiridos no pós-guerra. Muito influenciados pelo Watergate, pelo New Deal e pelos movimentos sociais, a Nova Direita tinha a intenção de restaurar valores, outrora tradicionais, colocando a culpa da crise capitalista na ‘degeneração social’, creditados pelos ganhos de direitos civis e sociais, sendo estes culpados por crises e escândalos sociais, econômicos e políticos (LIMA; HYPOLITO, 2019). Família, moral e indivíduo passaram a ser valores centrais desse grupo ascendente.

Iniciado nos Estados Unidos da América - EUA e em parte da Europa, o movimento logo se espalhou pelo restante do mundo ocidental, muito influenciado pela guerra contra o ‘comunismo’, marcado pela Guerra Fria. Inúmeros Estados

soberanos deram lugar a ditaduras e regimes totalitários, com apoio explícito e direto dos EUA, tal como aconteceu no Brasil. Por consequência, nas décadas de 1960 e 1970, houve uma guinada conceitual que, vale ressaltar, vai de encontro com o final da era de ouro do capitalismo, tendo como marco cultural o ano de 1968 com manifestações, passeatas e reivindicações estudantis ao redor do mundo, que ainda contou com a introdução do conceito de ‘capital humano’ na educação (Frigotto, 1998). Tal modelo, que apesar do termo conceitual, passou a fazer parte do cotidiano verbal de tecnocratas e neoliberais, justamente, por estar inserido no modelo educacional como forma de identificar o indivíduo como agente econômico carente de ‘treinamento’ necessário para conseguir uma melhora de vida financeira em sua vida. Era a ideologia neoliberal adentrando espaços para além do campo econômico, inaugurando uma nova tendência mundial.

Vale ressaltar que nessa época a ditadura já estava implementada no Brasil desde o ano de 1964, o que dificultou, e muito, com que órgãos e instituições conseguissem resguardar valores democráticos. Um projeto ultradireitista, de caráter totalitário, entrou em curso alterando leis e ditando novas regras, como na Constituição de 1965 que foram ampliados e mantidos privilégios já conquistados na Constituição de 1946, além de inúmeros privilégios fiscais, possibilitando boa parte das instituições educacionais privadas em acumular capital, modernizando suas instalações em detrimento das escolas públicas, pois o arrocho salarial e a escassez de repasse de verba para estas foi uma marca do regime militar (Cunha, 2007).

Ademais, Veiga (2017) afirma que no período da ditadura militar todos os programas educacionais e culturais com caráter inclusivo foram interrompidos, tendo como substitutos programas conservadores. Na TV e na Rádio eram veiculados programas que demonstravam o negro e o pobre como analfabeto, colaborando para o aumento do preconceito e da desigualdade social e racial no país. Houve uma precarização do setor educacional público com altos índices de repetência e evasão escolar, além do arrocho salarial culminando em seu franco declínio e descrédito. Exemplo de sucateamento na educação é o decreto n. 72.485/73, estabeleceu ajuda

técnica e financeira às instituições educacionais privadas evitando, deste modo, que escolas públicas fossem construídas onde instituições particulares

Nesses tempos de crise, um projeto de nação focado em manter resultados e competitividade às custas da precarização do setor público e do aumento das desigualdades se torna projeto em diversos países capitalistas. O governo Thatcher na Inglaterra em 1979, e o governo Reagan nos Estados Unidos, são os exemplos mais notórios. Na América latina, o historiador Perry Anderson (2024) destaca o Chile como o projeto neoliberal mais bem-sucedido da ditadura imposta por Augusto Pinochet durante as décadas de 70 e 80. No nosso caso, parte deste discurso chega ao Brasil junto à ditadura cívico-militar, instaurando em seu discurso o medo e a aversão às práticas democráticas vistas como ‘comunistas’ e subversivas.

A ditadura brasileira censurava veementemente quem ousasse se opor às suas mudanças, desfazendo sindicatos e organizações trabalhistas. O caráter do regime também se voltou contra elementos culturais revolucionários como livros, canções, movimentos sociais e artistas que tinham em suas composições qualquer elemento que os ditadores consideravam comunistas ou subversivos. Nesta sombra de subversão, viviam também os professores e educadores, cuja perseguição por órgãos do governo se faziam constantes.

A fim de resgatar um discurso de nacionalismo exacerbado, semeado durante esses tempos de repressão, os partidos ultradireitistas se muniram de um saudosismo junto com outros elementos. São eles, a individualidade exacerbada no êxito econômico e financeiro, a flexibilização trabalhista, o sucateamento do setor público e a eliminação de direitos sociais. As ideias neoliberais se unem a uma roupagem ultranacionalista e neoconservadora, com um discurso populista de caça às bruxas e fantasmas comunistas que tiram as chances de competitividade pela ascensão social, das políticas sociais que, para essa corrente ideológica, mantém o trabalhador com pouca ganância preferindo se manter estagnado profissionalmente, além de um apelo à segurança pública e um desprezo por tudo aquilo que foi consolidado como democrático. É nesta seara que surge uma perseguição à classe docente, além de

muitas outras, e a temas específicos discutidos e debatidos com importância nas bases curriculares como o respeito à diversidade, aos povos tradicionais, racismo, direitos humanos, educação de gênero, inclusão, entre outros. Em um contexto saudosista do período ditatorial, o caso mais recente do governo Bolsonaro tanto em discurso quanto em políticas públicas sucateia e persegue a profissão docente e desqualifica tanto o funcionário público quanto a escola pública, que deve adequar-se aos moldes neoliberais de ensino.

O flagrante caso brasileiro no governo Bolsonaro

O governo Bolsonaro (2018-2022) ilustrou em diversas políticas e pautas públicas, tentativas de silenciamento das classes docentes e o desmantelamento da educação pública. Houve corte nos programas de pós-graduação, diminuição constante de verbas e o frequente impasse entre autoridades governamentais de um lado e pesquisadores e docentes de outro. Para Accioly, Silva e Silva (2023) a ‘guerra cultural’ proposta por Bolsonaro em consonância com o governo Trump nos Estados Unidos, “se apropria de um discurso pretensamente cristão para impor uma concepção dogmática e reacionária de cristianismo”(p. 45). Um discurso de idealização de família e cidadão conforme padrões brancos, heteronormativos e preferencialmente de bairros elitizados. Neste contexto, todos aqueles que denunciasses desigualdades, debaterem sobre formas democráticas de educação ou trouxessem à tona as políticas de arrocho salarial e desmantelamento da educação pública eram perseguidos, não só por meio de postagens em redes sociais, mas também a partir de iniciativas implementadas a fim de desmoralizar a classe docente. Exemplo deste, é o ataque aos servidores públicos com salários sem aumentos por dois anos e a Medida Provisória nº 873/2019 que dificulta as regras de contribuições sindicais.

Durante esta gestão, atravessamos também a maior pandemia sanitária da contemporaneidade, marcada por milhares de mortes, pelo descrédito à ciência e por frases como ‘a economia não pode parar’ a fim de combater o isolamento social

essencial para a saúde das pessoas. Essa foi uma marca tão clara quanto repugnante e corrosiva da ideologia neoliberal capitalista, colocando o lucro ante a credibilidade científica e até mesmo da vida das pessoas. Os ataques não cessaram neste terreno, tendo escalado às universidades e a professores e professoras vistos como doutrinadores, devendo ser questionados e até impedidos de trabalhar com liberdade. Uma disputa pelo poder é constantemente travada a fim de manter a hegemonia em governos autoritários, tal como visto no Brasil durante a ditadura e recentemente no governo Bolsonaro.

No contexto educacional, o Movimento Escola Sem Partido, que desde a sua origem em 2004 vem acusando professores de serem doutrinadores, cresce e cria projetos de lei a serem votados a favor de um discurso ‘neutro’ dentro das escolas. Há um vertiginoso aumento da censura de palavras que se referem a gênero, sexualidade, LGBTQIA+ e discussões raciais no currículo, uma vez que o Escola Sem Partido se aliou às agendas políticas e políticos neoconservadores defensores dos mesmos valores. Não só o movimento liderado por Miguel Nagib protagoniza um embate contra a docência, como também vira pauta e agenda de governo de diversos parlamentares em municípios, estados e em legislativos federais (Lima; Hypolito, 2019).

Tendo as mídias sociais como grande veículo de suas denúncias contra o ‘professor doutrinador’, esses deixam bem claro qual tipo de educação defendem, uma vez que pleiteiam uma educação de competências para o trabalho, baseada em ‘neutralidade científica e política’, desejando promover a retirada de disciplinas desenvolvendo apenas o necessário ao mercado de trabalho. Renata Aquino, desenvolve tal pensamento doutrinário da seguinte forma:

O discurso da doutrinação serviu, em seu desenvolvimento e difusão, como uma dobradiça para que indivíduos saíssem do mundo dos sistemas de peritos hegemônicos e entrassem no mundo das ciências alternativas, onde o(a) professor(a) é doutrinador(a) e onde alunos(as) na escola são “audiência cativa”. (Aquino, 2024, p.9)

Em tempos de pós-verdade, a inversão de valores implementada por estes discursos oferece uma espécie de antídoto para a sociedade contra os males da *escolarização comunista*. Inicia-se então uma inquisição contra professores da escola básica, em escalada para as universidades, que continua para a comunidade científica como um todo. A fim de pôr em xeque toda uma cultura científica consolidada através de um discurso messiânico que se articula a cativar mentes ao projeto neoliberal de ideologia totalitária e, portanto, nefasto (Guilherme, Picoli 2018). Como se não bastasse durante o governo Bolsonaro houve inúmeros questionamentos sobre os direitos das diversas existências humanas, que se contrapõem ao ideal de homem, branco e hétero, defendido como padrão e modelo a ser seguido ou por ele ser subjugado.

O modelo de educação pontuado e reforçado durante os anos de governo Bolsonaro (2018-2022) é um ensino voltado à modelação de competências. No livro, “O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado” de Neves e Pronko, fica claro que a escola em tempos neoliberais vai se despedaçando para ficar à mercê de um capitalismo de processos cada vez mais fragmentado. Atrofia-se assim “as possibilidades, oferecidas pela escolarização, de construção de projetos educacionais e sociais contra hegemônicas” (Neves e Pronko, 2008, p.30).

Percebe-se que há uma dificuldade nos próprios moldes educacionais de nossos tempos que permitam o pensamento crítico, a preparação para a cidadania e para a vida para além dos muros das escolas. Quando se propõe uma educação tecnicista, com ataque aos direitos humanos, a diversidade de gênero e a multiculturalidade do sujeito, em que o valor de um ou mais indivíduos são medidos pelo ‘lucro’ capitalista ou por um ideal heteronormativo com cor e gênero preestabelecido, na realidade, se apresenta algo distante dos próprios sujeitos enquanto pertencentes a um modelo social claramente plural e multicultural.

Isso ocorre, pois os sujeitos são dotados das mais diversas formas de *ser* e *estar* no mundo, e retirar, ou mesmo limitar, essa possibilidade ontológica do ser é, na mesma medida, privar o direito próprio de existir, pois não se existe enquanto indivíduo sem a capacidade de *ser* ou *estar* enquanto natureza própria, mas,

justamente o que se é, aqui, ali ou acolá, da forma que melhor lhe convier, desde que, é claro, não se interfira também em outras formas de convivência interpessoal ou mesmo com a natureza e o mundo ao redor.

Conclusão

A escola, na contemporaneidade, atravessa um processo de desfiguração e de rearranjo de suas finalidades, assim como ocorre com os modos de produzir conhecimento e de fazer ciência. Nesse cenário, as disputas educacionais assumem contornos cada vez mais intensos e se articulam em torno de duas questões centrais, fundamentais para compreendermos o discurso propagado pela extrema-direita.

A primeira diz respeito à redefinição histórica do papel da escola e da educação. Tradicionalmente, esse campo ocupou uma função dual: de um lado, a formação das elites intelectuais e dirigentes; de outro, a preparação da classe trabalhadora para o mercado, ainda que permeada por ideais de cidadania herdados do projeto iluminista. Na atualidade, esse papel é desconstruído e colocado em xeque diante de uma sociedade profundamente marcada pela tecnificação, pela fragmentação do conhecimento e pela reconfiguração das relações de trabalho. Como educar para a cidadania em tempos de hiperindividualismo e precarização? Como moldar subjetividades e comportamentos desejáveis em um contexto de desemprego estrutural e subempregos massivos?

Essas indagações nos conduzem a um segundo eixo de reflexão ao concluirmos o artigo. O avanço de uma corrente ideológica que questiona os fundamentos das ciências modernas, principalmente aquelas organizadas sob os moldes do pensamento crítico e pós-positivista. Trata-se de um movimento que deslegitima o papel dos professores, da ciência e, por consequência, dos conhecimentos historicamente construídos de forma coletiva. Movido por um discurso nacionalista e anticientífico, esse projeto atribui a educadores, pesquisadores e cientistas o lugar de inimigos a serem combatidos, reduzindo sua produção a algo descartável e desprovido de valor social.

Referências

ACCIOLY, SILVA E SILVA. Guerra cultural e seus efeitos na educação pública. In: LEHER, R. (Org). **A educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

ANDERSON, P. **Balanco do Neoliberalismo**. Disponível em: <https://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>. Acesso em 28 jul. 2024

AQUINO, R. O discurso da doutrinação como uma red pill: abusos da educação para empreendimentos e inversões. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, [S. l.], v. 7, n. 22, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/16162>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & sociedade**, v. 28, p. 809-829, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. Cortez, 1998.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido/School Without Party-totalitarian elements in a modern democracy: some reflexions based on Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230042, 2018.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOBBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914 - 1991** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e190901, 2019.

NEVES, L.; PRONKO, M. **O mercado do conhecimento e o conhecimento do mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

A REDE CEJA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: uma análise do trabalho docente e da participação discente pela perspectiva de Paulo Freire

Cacilda Fontes Cruz, kikafontescruz@gmail.com;
Edilaine de Melo Souza, edilaineprofmat@outlook.com;
Marcia Soares de Alvarenga, msalvarenga@uol.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa PPEJAT

Introdução

As escolas da Rede CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) fazem parte da estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e oferecem o Ensino Médio em um sistema semipresencial para jovens e adultos. Atualmente, existem 59 (cinquenta e nove)¹ escolas dessa rede, que traz como marca o estudo individualizado e focado no conteúdo das provas de cada fascículo. O aluno tem a rotina marcada por um trinômio de ações que consiste em buscar os fascículos, estudar para uma prova e comparecer à escola para realizar as avaliações de cada disciplina. Nesse processo contam com os professores para orientar sobre os conteúdos.

Durante o período pandêmico as autoras atuavam em escolas da Rede CEJA como professoras de História e Matemática. Essa experiência docente serviu como motivação para a formulação dos temas de pesquisa que embasaram as produções acadêmicas no âmbito do Mestrado e Doutorado vinculado ao PPGEduc – FFP/UERJ. Nesse sentido destacamos a contribuição do projeto de qualificação para a tese “Entre autonomia e precarização: o trabalho docente na Rede CEJA em tempos de pandemia e pós pandemia” (em andamento), e da dissertação “EJA e tecnologias digitais: mutações na forma escolar para trabalhadores educandos em um Centro de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro no período pandêmico” (SOUZA, 2024).

¹ Informação disponível em: <https://sca.cecierj.edu.br/scc/>. Acesso em novembro de 2024.

Constatamos que a sociedade foi afetada de forma desigual pela pandemia, sendo os grupos periféricos os mais duramente atingidos. Dentre eles estavam os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou seja, a “população mais vulnerável aos efeitos da pandemia da Covid-19, sentindo tanto os impactos relacionados à doença em si e ao seu tratamento, quanto às consequências econômicas advindas da necessidade de distanciamento social” (NICODEMOS E SERRA, 2020, p. 874). Não se pode perder de vista que mesmo antes da pandemia havia um projeto de reformas neoliberais nos quais a Educação a distância (EaD) já existia como opção de escolarização para a classe trabalhadora, reforçando, desse modo, a lógica de que “embora revestidas do caráter de democratização constituem, na essência, simulacros de democratização das oportunidades educacionais” (RUMMERT, 2008, p. 21). A pandemia foi, portanto, uma janela de oportunidade para se colocar em prática um determinado projeto de educação. Em sintonia com essa percepção torna-se importante destacar que:

(...) enquanto o mundo vivia uma crise sanitária catastrófica, a educação para a classe trabalhadora no Brasil foi colocada como um verdadeiro palco de experiências. Nesse sentido, a EJA é novamente invisibilizada ao ser deixada em último plano. Portanto, vê-se que desde a última década constrói-se paulatinamente o campo educacional que responsabiliza, principalmente, estudantes da rede pública sobre seus resultados, garantindo-se, assim, o alibi para a negligência social intrínseca aos neoliberais. (SOUZA, 2024, p.63)

No caso das escolas da rede CEJA, a partir do momento que se estabeleceu uma gestão compartilhada entre a SEEDUC e a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ)² havia um projeto de se aproximar ainda mais a EJA da educação ofertada a distância. Acreditamos que a prática pedagógica materializada durante a pandemia se aproxima do que Freire denomina como educação bancária, quando a “educação se torna um ato

² A Fundação CECIERJ desenvolve projetos nas áreas de educação superior a distância e divulgação científica (..) e oferece cursos de graduação a distância e formação continuada de professores”. Informação disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/sobre/>. Acesso em 10 de julho de 2025.

de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador depositante” (FREIRE, 1987, p. 33). Segundo ele existe uma distinção entre a educação bancária e a educação crítica, a primeira atenderia aos interesses da classe dominante e a segunda seria a chave para a mudança social.

Em 2020, por conta dos impactos da pandemia e do isolamento social, quando as escolas ficaram fechadas por longos períodos, que os atendimentos aos alunos que aconteciam de forma presencial foram suspensos. Assim, a plataforma CEJA passou a representar o lócus escolar, se tornando um espaço de atendimento às demandas da rede, como, por exemplo, a aplicação de provas e o contato com os alunos. Dessa forma, a educação se aproxima da concepção “bancária”, que refuta a dialogicidade como essência da educação onde os sujeitos são “espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2011, p. 87).

A Rede CEJA: do supletivo até a sua concepção atual

A origem dos CEJAS remonta aos Centros de Ensino Supletivos (CES), inaugurados na década de 1970 em todo o Brasil. Como contexto político o Brasil estava, naquele momento, sob a égide da ditadura empresarial militar. Sobre esse período Frigotto (2020, p. 29), analisa que a “dominação burguesa contrarrevolucionária se dá mediante ditaduras ou golpes institucionais que visam à manutenção dos privilégios de poucos. Cada golpe e ditadura é um retrocesso no direito à educação”.

A criação dos CES estava em consonância com o recrudescimento do Ensino Supletivo e com a Lei 5962 que estabelecia normativa sobre o “o ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971). Assim, de acordo com o seu regimento inicial o CES pretendia:

[...] atender, de forma mais efetiva a adolescentes e adultos que não tenham, no todo ou em parte, escolarização regular, na preparação para cursos e exames do Ensino Supletivo, mediante a utilização de metodologia adequada, tendo em vista as diferenças individuais no que se referem a aptidões, interesses e necessidades. (DSU, 1974, p. 5 apud MONACO, 2017, p. 85)

Desde sua origem esse modelo de escola se configurou como um sistema semipresencial e tinha no seu cerne a aplicação de provas que tornavam possível a certificação do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio em menos tempo. Esse vai acabar se tornando o grande estigma dos CES/CEJAS, que passaram a ser considerados como “fábricas de certificado sem se preocupar com a formação humana” (BARCELOS, 2012, p. 6), essa formação que sempre será imprescindível.

Posteriormente, com a Constituição de 1988, se reforça o conceito de Educação como direito universal de todos, sendo dever do Estado promovê-la, visando não apenas à qualificação para o mercado de trabalho, mas também a formação plena da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988, Artigo 205). Sob esse prisma, a EJA se fortalece, pois, afinal estamos falando de sujeitos de direito que em algum momento de sua trajetória tiveram esse direito negado. Há, portanto:

[...] uma dívida social a ser resgatada que é a escolarização incompleta ou jamais iniciada dos jovens e adultos. O direito à educação básica é indisponível, isto é não pode ser renunciado pelo sujeito, e é também um dever indisponível do Estado, que não pode deixar de ser atendido. (FREIRE, 2011, p. 57)

Essa perspectiva da EJA como uma dívida social permeia toda a presente análise. Contudo, percebe-se uma contradição “entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas de outro” (DI PIERRO; HADDAD, 2005, p. 116). Surge um hiato entre o reconhecimento jurídico da Educação como um direito social e o não estabelecimento de meios e regras para garantir que esse direito se torne realidade.

Para compreender a história recente das escolas da rede CEJA destacamos o Decreto de nº 43.349 de dezembro de 2011, que transferiu sua gestão pedagógica para

a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação, sob a responsabilidade da Fundação CECIERJ e compartilhou a gestão administrativa com a SEEDUC. A Fundação elaborou um material didático específico, organizado em fascículos e padronizado para toda a rede. Com a administração do CECIERJ se fomentou uma concepção homogênea, uma rede unificada de escolas que compartilham as mesmas diretrizes e têm nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) um papel central no cotidiano escolar. Essas tecnologias materializam-se em dois sistemas: o Sistema de Controle Acadêmico (SCA) e a Plataforma CEJA, um ambiente virtual de aprendizagem por meio da plataforma Moodle³.

O SCA funciona como um sistema no qual se tem acesso ao histórico escolar e à grade curricular de cada discente. No SCA o professor pode registrar quatro tipos de atendimento para o aluno: o acolhimento, a orientação, a oficina presencial e o atendimento virtual. O acolhimento acontece quando o aluno ingressa em uma escola CEJA, onde o aluno recebe informações sobre o funcionamento da escola. A orientação consiste quando o aluno procura o professor para sanar dúvidas do conteúdo daquela matéria. As oficinas presenciais são atividades coletivas desenvolvidas pelos professores as quais podem ser atividades externas ou realizadas na própria escola. E, por último, temos o atendimento virtual, dentre esses, o único que não acontece de forma presencial, mas, sim, através de um ambiente virtual de aprendizagem, no sistema Moodle. Sob essa vertente a Fundação CECIERJ constrói o ambiente denominado de Plataforma CEJA, ou ainda, CEJA Virtual, com fóruns, chats e outras ferramentas favoráveis ao estudo individualizado.

³ Rostas e Rostas (2009) definem o Moodle como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que potencializa a aprendizagem colaborativa e apresenta diversos recursos importantes como chats e fóruns.

Ser professor em tempos de pandemia: nossa experiência na Plataforma CEJA

O mundo como conhecemos sofreu um grande abalo quando em dezembro de 2019 foi registrado na China o primeiro caso de contaminação por Coronavírus SARS-CoV-2, que se espalhou rapidamente pelo mundo, levando a milhões de infecções e mortes. No início de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) prescreveu, como medidas de prevenção e contenção dos índices de contaminação, o isolamento social e novos protocolos de higiene e biossegurança. A pandemia resultou em medidas como lockdowns, uso de máscaras e distanciamento social, além de um esforço massivo para desenvolver vacinas.

A Covid-19 teve um impacto significativo na vida cotidiana, na economia e nos sistemas de saúde em todo o mundo, sendo a educação uma das mais impactadas. Em um curto período, instituições de ensino em todo o mundo precisaram se adaptar a uma nova realidade, marcada pelo isolamento social como medida para garantir a saúde de docentes e discentes. Dessa forma, a suspensão das aulas presenciais afetou milhões de alunos e professores que tiveram que se capacitar para utilizar novas ferramentas tecnológicas e adaptar seus métodos de ensino, muitas vezes sem o devido suporte.

Frente ao contexto pandêmico as atividades promovidas pela Rede CEJA ocorreram no ano de 2020 e 2021 exclusivamente por meio das TICs, mas propriamente a plataforma. Contudo, era um recurso pedagógico subutilizado como podemos perceber pelas análises de Cruz (2018) e Souza (2024). Como já foi dito anteriormente, o uso da plataforma não era algo inédito, o ineditismo residiu no fato de que, por conta de uma contingência externa, os atendimentos aos alunos, que eram feitos de forma presencial, foram suspensos, e a plataforma passou a representar a escola, se impondo como um espaço de atendimento às demandas da rede como a aplicação de provas e para o contato cotidiano com os alunos. Nesse contexto, houve

interrupção do ensino para aqueles e aquelas cujas condições materiais não permitiram a participação nessas plataformas que, de imediato, exigiram acesso à internet, equipamentos e ainda, disponibilidade para

apreensão de conhecimentos no que diz respeito ao manuseio das ferramentas digitais. Esse modo de oferta sem instrumentos de acesso por quem dele necessita tornou-se, então, uma forma de exclusão. (SOUZA, 2024, pág. 63)

Com a pandemia, de forma abrupta os professores se viram inseridos nos meios virtuais. Nesse contexto as plataformas digitais alteraram a relação docente/discente, já que essas estão “inscritas sob a égide da racionalidade neoliberal, e têm produzido outras formas de relacionamento, comunicação, docência, aprendizagens, cujos efeitos estão espalhados nas diversas esferas da vida cotidiana (...)” (BORTOLAZZO, 2022, p.3).

Sobre esse período, Alvarenga e Fernandes (2021) alertaram que muitos professores não possuíam artefatos tecnológicos para preparar as aulas e nem formação para a produção de materiais pedagógicos no modelo de plataformas virtuais. As tecnologias de ensino passam a ser depositárias do conhecimento, desapropriando de sentido o papel do professor, que fica reduzido a um executor de tarefas de cunho pedagógico. Nesse sentido, Freire (2011, p. 25) explica que “ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos (...). Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro”.

Para Mônaco (2017, p.128), “a relação que o professor tinha com o aluno e vice e versa, tornou se condição *sine qua non* para sedimentar aprendizagem do conteúdo e, na medida do possível, despertar o aluno para uma reflexão crítica (...)”. Na realidade do CEJA esses encontros presenciais entre alunos e professores tornava possível o fazer junto – questão nodal dos ensinamentos de Paulo Freire quando reforça a importância do diálogo na prática pedagógica: “a educação autêntica não se faz de “A” para” B”, ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 48).

As orientações presenciais eram uma contrapartida ao ensino individualizado, e fortaleciam o vínculo com a escola e o sucesso do educando, reiterando a importância da escola como espaço de diálogo e formação e crítica do sujeito. Com o ERE e

consequente impossibilidade de acontecer os atendimentos individuais, se precarizou a comunicação, fragilizando-se, assim, essa relação docente/discente. A plataforma oferece duas opções para esse fim: o fórum e o chat. Na plataforma CEJA existem registros de algumas mensagens enviadas pelos alunos durante o ano de 2021 enquanto atuávamos como professora de História e Matemática:

Professora, me perdoe.eu estrou trabalhando em casa e não consegui parar na hora do almoço para fazer a prova por conta da meta. (Estudante, 30 anos mulher, 2021)

Bom dia professora, terminei a prova ,mas acho q não me dei bem, pois estou de plantão 48 horas e parei agora para fazer a prova na correria.”. (Estudante 30, mulher, 30 anos, 2021)

Professora, com todo o respeito que tenho a sua profissão, neste tempo que estamos passando, imagino que a senhora deve estar trabalhando mais que o normal. Todavia eu também estou correndo contra o tempo para concluir o ensino médio e me graduar. (Estudante, 31 anos,2021)

A primeira e a segunda mensagem podem ser percebidas como reflexo das alterações no campo do trabalho nos quais “a privatização das telecomunicações em escala global, [...] acarretou um processo intensificado de terceirização do trabalho, comportando múltiplas formas de precarização e de intensificação dos tempos e movimentos no ato laborativo” (ANTUNES, 2020, p. 93). A terceira retrata bem o sentimento de urgência inerente à grande parte do nosso alunato para concluir o ensino. Alguns, conseguiram se adaptar ao modelo remoto, mas, na prática durante os anos de 2020 e 2021 percebemos um “esvaziamento” da participação dos alunos. Em 2019 aplicamos 1623 provas para alunos do Ensino Médio; em 2020, esse número caiu para 706 provas. Esses números corroboram a hipótese de se perceber o ensino remoto como um processo de exclusão dos sujeitos da EJA (SOUZA, 2024).

Considerações finais

Freire (2011) nos convoca a pensar sobre a relação dialógica que funda os atos de ensinar e de aprender e faz emergir o pensamento crítico de educando e educador. Durante a pandemia esse foi um dos aspectos duramente afetados no campo da educação. Pensando na educação formal para jovens e adultos, apesar de ser uma exigência histórica, tem em sua oferta um campo de disputa dentre as políticas públicas educacionais brasileiras. Assim, analisar as nuances da EJA é resguardar uma modalidade composta de diversos sujeitos e cujo desafio é se consolidar como uma modalidade fortalecida para a promoção da cidadania. Ou seja, não há como conceber a EJA sem considerar os aspectos sociais e as subjetividades de seus integrantes.

Nos anos de 2020 e 2021, frente à amostra do que seria dispensar o território escolar, viu-se que preterir a escola como espaço de construção de conhecimento fez também dispensar o seu caráter de lócus de formação integral do ser humano. O trabalho teve esse ponto como premissa para analisar dados e fomentar questionamentos sobre o que é enfrentado no território da escola pública por professores e alunos inseridos na classe trabalhadora. As informações apresentadas apontam para a necessidade de se reiterar a EJA como direito, um projeto coletivo - desafio que vem se acentuando diante dos contextos de individualismo nas relações sociais.

Referências

ALVARENGA, Marcia Soares de; FERNANDES, Marcus Vinicius. Ensino Remoto na EJA face à precarização de professores e alunos da rede pública estadual do RJ. **Revista de Humanidade, Tecnologia e Cultura**. São Paulo, Bauru, v.10, p. 87-97, Abril, 2021. Disponível em https://8d6b9f8a-910d-4c0e-8e2d-f6c0ea7c677c.filesusr.com/ugd/c3ebcb_c1792b9c398145aea5f5326bce3c875b.pdf. Acesso em setembro de 2024.

ANTUNES, R.; FILGUEIRA, V. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020.

BARCELOS, Luciana Bandeira. O Ceja e a qualidade na Eja uma utopia possível? In: **Anais do I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campos e cidade em busca de caminhos comuns**, 2012, Pelotas – RGS. Disponível em <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2010/Luciana%20Bandeira%20Barcelos.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2025.

BORTOLAZZO, S. F. O Dilema das Plataformas e Redes Digitais: processos educativos, docência e neoliberalismo. **Cadernos de Educação**, n. 66, 26 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 de junho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Acesso em 15 de março de 2018.

CRUZ, Cacilda Fontes. **A Formação dos Centros de educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro: a Memória do uso da tecnologia e a experiência da disciplina de História no CEJA Copacabana**. Dissertação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

DI PIERRO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n 14, p. 108-194, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf> Acesso em 26 de junho de 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “O desafio educacional” de Florestan Fernandes. Apresentação. In: FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MONACO, Rosa. **O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, 2017.

NICODEMOS, A; SERRA, E. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 20, p. 871-892, 2020.

ROSTAS, Márcia Helena S. Guimarães e ROSTAS, Guilherme Ribeiro. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (MOODLE) como ferramenta auxiliar no processo ensino aprendizagem: uma questão de comunicação. In: MAYRINK, MF, SOTO, U. e GREGOLIN, I.V. (ORGS), **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo, Editora

Unesp, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2025.

RUMMERT, Sônia Maria. A marca social da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Trabalho & Educação**, vol. 17, n. 3, p. 13-29, Set./Dez.2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8600/6113> Acesso em dezembro de 2024.

SOUZA, Edilaine de Melo. **EJA e tecnologias digitais: mutações na forma escolar para trabalhadores educandos em um Centro de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro no período pandêmico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, 2024.

COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ENTRE PROFESSORAS DAS INFÂNCIAS: tessituras de um encontro

Camila de Carvalho Cardoso, camiladccardoso@gmail.com;

Maria Luisa Furlin Bampi, maria.bampi@uerj.br

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de estudos, pesquisa e formação docente para e com as infâncias na
perspectiva das narrativas de experiência - GFDINE

Introdução

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire, 2007

A reflexão de Paulo Freire ecoa de maneira singular na gênese da presente narrativa do vivido. Emergindo no contexto dinâmico da formação continuada de professoras das infâncias. Neste texto me debruço sobre uma experiência formativa que, em sua essência, corrobora com a perspectiva freiriana da aprendizagem, como um processo intrinsecamente relacional e contextualizado.

Atividade gestada e proposta pela Orientadora Pedagógica A.T., a quem dedico essa experiência de *vidaformação* (Alves 2008), que aconteceu no CIEP 125 municipalizado Professor Paulo Roberto Macedo do Amaral¹, unidade de ensino onde estou inserida.

A iniciativa desenvolvida pela orientadora e tema dessa reflexão em foco, privilegiou a construção coletiva de conhecimento, rompendo com modelos de formação verticalizados em favor do compartilhamento horizontal de práticas pedagógicas. O cerne desta vivência reside na exposição e no debate de propostas, projetos, materiais e vivências pedagógicas consideradas significativas, efetivamente implementadas pelas professoras em suas salas de aula, materializando a premissa de que a educação se tece no encontro e na troca mediada pela realidade do mundo. Para

¹ CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) da Rede municipal de São Gonçalo, localizado na Avenida Jornalista Roberto Marinho s/n – Colubandê, São Gonçalo – RJ, onde leciono desde 2021.

aprofundar o significado das palavras “trocas mediadas pelo mundo” sentimos necessidade de consultar o dicionário de Paulo Freire (Streck. Redin, Zitzoski, 2010, p. 282), em busca das referências feitas à palavra *mundo* e da sua abrangência (...) “podemos considerar esta palavra expressão de um dos grandes temas geradores da obra de Freire, (...). No texto, muitas são as interpretações, destacamos uma do livro *A importância do ato de ler* (p.30), “cada um de nós é um ser no mundo, com mundo e com os outros”. A mesma amplia os sentidos do *mundo* concreto, nos dando a ver as vivências, as lutas, os sonhos no nosso encontro com o nosso mundo vivido cotidianamente na e com a escola.

A proposta de trabalho foi uma Mostra Pedagógica da Educação Infantil². Tratava-se de uma atividade interna, que transcendia a mera apresentação de resultados, outrossim que se consolidasse como um espaço de reconhecimento e legitimação das narrativas docentes. A voz e a experiência de cada professora deveriam constituir-se dos saberes práticos, frequentemente silenciados por adoção de modelos de formação hierárquicos, prescritivos e com a “denegação de experiências instituintes” (Linhares e Heckert, 2009). Contrapondo-se a esses modelos de silenciamento a Orientadora Pedagógica buscou subverter essa lógica, elevando as narrativas dos cotidianos da escola de Educação Infantil à condição de objeto de reflexão e aprendizado mútuo.

Ao valorizar e validar as experiências concretas das professoras, ou seja, do mundo em que vivem as professoras, a proposta de narrar as experiências cotidianas docentes contribuiu para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e de autoria em relação às suas práticas docentes. A perspectiva de narrar as experiências, refletir e modificar suas práticas faz parte do ciclo dialético freiriano de ação-reflexão-ação, (Freire, 2006a). As professoras fizeram circular as experiências, refletiram e

² A mostra pedagógica da Educação Infantil do CIEP 125, foi uma proposta gestada e desenvolvida pela orientadora pedagógica A. T. com as professoras da Educação Infantil e aconteceu no primeiro semestre de 2024.

propuseram mudanças, potencializando o protagonismo de formação docente por meio de processos educativos dialógicos, críticos e libertadores.

Assim, este trabalho se propõe a explorar os impactos e os significados desta experiência formativa, oferecendo *inspirações* valiosas para a concepção de futuras ações de desenvolvimento profissional no campo da Educação Infantil.

Formação em redes de saberes: o narrar como possibilidade formativa

Naquela jornada a expectativa pairava no ar e pelo corredor da Educação Infantil, um espaço acostumado às rotinas e, talvez, poucas oportunidades de trocas como essa. Naquele dia, a proposta da Orientadora Pedagógica A. T. era clara e, para muitos, inédita: cada professora se tornaria a narradora de suas próprias práticas. Não se tratava de apresentar um relatório formal ou dados estatísticos, mas sim de compartilhar a vivacidade das experiências que ganharam vida com as crianças. Era o momento de expor as atividades que floresceram, os trabalhos que surpreenderam e as experiências que deixaram marcas tanto nos pequenos quanto nas professoras.

A beleza desse movimento residia justamente em sua novidade para a escola. As reuniões pedagógicas, muitas vezes focadas em questões administrativas e burocráticas ou planejamentos curriculares macro, raramente abriam espaço para essa partilha *nos/dos/com* os cotidianos da escola de Educação Infantil (Alves, 2008). As experiências pedagógicas ficavam, em grande parte, restritas às quatro paredes, sem a oportunidade de inspirar e enriquecer as práticas de outros e outras colegas, de transbordar os limites arquitetônicos daquelas salas de aula, daquela escola e por que não da universidade?

Por vezes o isolamento nas vivências pedagógicas cria barreiras invisíveis que impedem o fluxo de ideias e a celebração dos pequenos triunfos diários e até impede que os “saberes de dentro”, como nos ensina Nóvoa (2022) sejam publicizados.

Com suas mãos e mentes *invencionáticas* (Barros, 1996) as professoras das infâncias planejam e constroem cotidianamente possibilidades outras de práticas pedagógicas, descortinando um mundo de experiências.

Naquele encontro, barreiras institucionalizadas começaram a ruir. Narrativas potentes, escuta atenta das professoras, sorrisos de reconhecimento, perguntas curiosas e comentários entusiasmados criaram uma atmosfera de genuína troca e aprendizado mútuo. Fomos surpreendidas por práticas pedagógicas criativas e profundamente significativas, muitas das quais até então permaneciam invisíveis aos olhos dos próprios pares. Era como se cada narrativa acendesse uma pequena faísca na mente dos ouvintes, despertando a vontade de experimentar, de ousar em suas próprias práticas.

A Orientadora Pedagógica, com sua visão perspicaz, havia plantado uma semente poderosa: a da colaboração horizontal, do reconhecimento da riqueza que reside nas experiências singulares de cada educador. Ao alertar sobre a importância de *saber escutar* Freire (2006b, p.113) afirma que “é escutando que aprendemos a falar com eles”.

Os momentos de troca entre as professoras da Educação Infantil representam um pilar fundamental para a construção de uma prática pedagógica reflexiva, colaborativa e, conseqüentemente, mais assertiva, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática” (Freire, 2006b, p.39). Sob uma perspectiva crítica-reflexiva, a relevância desses encontros transcende a mera socialização de vivências, configurando-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional contínuo de inovação pedagógica.

Ao proporcionar essa mostra onde as próprias professoras compartilharam suas experiências concretas, seus sucessos, seus desafios e suas estratégias, o momento de trocas de experiências horizontalizou a produção de conhecimento construído coletivamente. Nesses momentos são tecidas as *redes de saberes e de formação docente* (Alves, 2023) que se constroem coletivamente. As experiências de *vidaformação* (Alves, 2008) quando narradas tornam cada professora e professor uma fonte valiosa de

aprendizado para os demais, enriquecendo o repertório coletivo com a diversidade de experiências *praticadas* nas salas de aula, além de fomentar a reflexão sobre a prática.

As narrativas das experiências, tanto positivas quanto negativas, estimulam a reflexão crítica das ações pedagógicas. Ao ouvir o relato de uma colega sobre uma determinada situação e as soluções encontradas, as professoras foram levadas a confrontar suas próprias práticas, identificar pontos fortes e fracos, e considerar novas perspectivas. Essa *narrativa reflexiva* (Bragança, 2018, p.14) compartilhada, mediada pela escuta atenta e pelo diálogo construtivo, contribuiu para a tomada de consciência das próprias concepções e para a busca por novos conhecimentos.

Atuar na Educação Infantil, com suas particularidades e demandas específicas, muitas vezes pode gerar sentimentos de isolamento. Ao criar um espaço seguro e acolhedor para a troca, as professoras perceberam que não estão sozinhas em seus desafios. A identificação com as experiências de outras colegas, a possibilidade de oferecer e receber apoio, e a construção conjunta de soluções para problemas comuns fortalecem os laços profissionais e o sentimento de pertencimento a um grupo.

No que tange ao impacto direto na prática pedagógica, os momentos de trocas de experiência podem gerar transformações significativas. Ao serem apresentadas à novas ideias, estratégias e recursos pedagógicos que foram validados pela experiência de outras professoras, a docente se sente mais segura e motivada a experimentar e inovar a sua própria prática. A troca pode despertar o interesse por novas abordagens, como diferentes formas de organização do tempo e do espaço, novas maneiras de propor atividades, ou a utilização de materiais e recursos diversificados.

Essa potencialidade se materializou de forma evidente na vivência formativa narrada, conforme a percepção de uma das professoras que participou do encontro: “*Momento muito valido. Foi um momento inspirador! Momento onde o grupo pode trocar e se inspirar*”. Essa breve, porém, significativa narrativa encapsula a essência do encontro pedagógico, sugere o reconhecimento da relevância e da utilidade do compartilhamento para a prática docente.

O reconhecimento do espaço como um local onde o grupo pôde efetivamente “trocar e se inspirar” reforça a ideia de que a interação horizontal e a abertura para o saber do/com o outro são elementos essenciais para o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica na Educação Infantil.

Em suma, os momentos de troca de experiências entre professoras da Educação Infantil não são apenas encontros informais, eles representam um espaço potente para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, colaborativa, inovadora e, sobretudo, mais sensível às necessidades das crianças. A riqueza das narrativas compartilhadas, a oportunidade de reflexão conjunta e o fortalecimento dos laços profissionais se traduzem em um ensino de maior qualidade e em um ambiente educativo mais acolhedor e estimulante para os pequenos. A valorização e o incentivo a esses momentos são, portanto, investimentos cruciais na qualidade da Educação Infantil

Para refletir sobre a experiência formativa recorro a Pineau (2014) na proposta de uma *tríade formativa* na qual foi possível correlacionar a narrativa do vivido como um processo de *autoformação* (eu), no qual eu me transformo; de *heteroformação* (outros), que se manifesta no aprendizado resultante das interações com outros indivíduos e com a cultura, caracterizado pela troca de saberes que a *rede de saberes* entre os docentes foi tecendo; e a *ecoformação* (meio), são aqueles que dizem respeito às experiências com a natureza, o espaço.

Importante salientar que nos encontros com os nossos pares os “saberes docentes circulam” (Tardif, 2002), e são confrontados, reelaborados e enriquecidos. Quando os professores/as têm a oportunidade de se encontrarem em espaços de diálogo aberto e respeitoso, onde suas vozes são valorizadas e suas experiências são reconhecidas, a formação se torna um processo significativo e transformador. Nessa perspectiva horizontal, a escola se configura como um espaço de aprendizagem mútua. Os/as professores/as deixam de ser meros receptores/as de informações externas e se tornam protagonistas de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de seus/suas colegas.

A ressonância dessa experiência entre as/os participantes foi palpável, como expressou uma das professoras: “*Sim, foi um momento importante, que com certeza nos afetou! Valorizou a importância do lúdico na educação infantil, mexeu com as memórias da infância, resgatou lembranças. O lúdico transpõe barreiras!*”. Essa fala ilustra o impacto pessoal e profissional da vivência, sublinhando a capacidade do lúdico de conectar as educadoras com suas próprias experiências e de reforçar sua relevância para as crianças.

Em um cenário inicialmente percebido como improvável para a instauração de um processo dialógico e de compartilhamento de práticas pedagógicas entre os docentes, face a uma potencial resistência a momentos de troca, discussão e reflexão de diferentes perspectivas, fomos surpreendidas por uma convocatória para um encontro de formação horizontal. Tal convite emanou de uma instância da gestão/coordenação, cuja posição hierárquica poderia, em tese, garantir uma adesão total, ainda que de natureza compulsória. Contudo, o que se observou foi um coletivo docente receptivo à experimentação do inédito, do potencial e do desafiador, demonstrando curiosidade e engajamento ativo.

Confesso que esse momento me fez *esperançar*. *Esperançar* em meio ao caos, ao sucateamento da escola pública. *Esperançar* como ação de ir atrás, de tentar, de com outros seguir, como nos convida Paulo Freire “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (2006c).

Algumas reflexões e possibilidades futuras

A experiência formativa narrada reafirma a potência que reside nos encontros entre pares, quando mediados por escuta sensível (Barbier, 1998), reconhecimento mútuo e valorização dos saberes produzidos nos cotidianos escolares. Ao propor um movimento horizontal de partilha, a Mostra Pedagógica Interna possibilitou que professoras se tornassem narradoras e autoras de suas próprias práticas, desestabilizando estruturas formativas prescritivas e silenciadoras.

A vivência demonstrou que a formação docente, quando enraizada nas experiências concretas e afetivas, promove transformações significativas, tanto nas práticas pedagógicas quanto nos vínculos profissionais. O compartilhamento de saberes e sua circularidade, mediado pelo diálogo, fortalece a identidade docente e ressignifica a escola como espaço de formação contínua e coletiva. Mesmo diante dos desafios impostos à escola pública, foi possível esperar, no sentido freiriano do termo: seguir adiante com os outros, apostando na força da coletividade e na centralidade das experiências vividas como eixo estruturante de uma formação crítica, dialógica e emancipadora.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. e ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 2. Ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 39 – 48.

ALVES, Nilda, Formar docentes: processos e redes educativas de formação, com a experimentação possível. **Formação em Movimento** v.5, especial, n.10, p. 37-47, 2023.

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

BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In.: **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1996.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. (Orgs.) **Pesquisa (auto) biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: editora CRV, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006c.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA EM SÃO GONÇALO: diálogos com a produção científica sobre as políticas para as infâncias

Carla Verônica Corrêa Cardoso; carlaveronica73726@gmail.com

Maria Tereza Goudart Tavares, mtgtavares@yahoo.com.br;

PPGEDU/FFP/UERJ

Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores (as) e Diversidade
Cultural (GIFORDIC)

Introdução

Os estudos realizados no campo dos direitos das infâncias nos mostram que a luta por direitos é influenciada por grupos e movimentos que buscam, de diversas maneiras, produzir formas de vida que garantam seus direitos sociais, com equidade e sem discriminação. No entanto, reconhecemos que a lógica capitalista, se nutre em reproduzir um espaço urbano voltado para a mercantilização das relações sociais, o que interfere nas relações entre as diferentes classes sociais, aumentando as desigualdades, especialmente no Brasil contemporâneo.

Entendendo, conforme Ferraz (2011), que o Estado Moderno, enquanto instituição representa um *lôcus* privilegiado de poder, com possibilidade de agir de forma administrativa ou politicamente sobre as desigualdades sociais e intervir na sociabilidade dos indivíduos. Neste sentido, compreendemos o Estado como uma arena de lutas e disputas pela hegemonia política que instrumentaliza e legitima interesses de diferentes classes sociais. Por meio da representação popular, o governo democrático possibilita o processamento de demandas que, em tese, refletem a pluralidade de vozes da sociedade brasileira. Acreditamos que essas vozes podem se manifestar nas legislações, construindo consensos na promoção dos direitos e na luta constante do “direito a ter direitos” (Ferraz, 2011, p. 13).

Neste diálogo, remeto às minhas experiências como professora alfabetizadora e professora orientadora educacional da rede pública municipal de São Gonçalo/RJ,

desde 1991, atuando atualmente na coordenação da orientação educacional na Secretaria Municipal de Educação (SEMED/SG) e como representante, desta Secretaria, no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA/SG), apresenta na elaboração do PMPI/SG.

Dessa forma, propomos uma análise do Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI/SG)¹, realizado no âmbito do CMDCA de São Gonçalo. O PMPI, enquanto instrumento técnico-político tem como um de seus princípios a participação democrática dos representantes governamentais e da sociedade civil na formulação de suas metas, conforme previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal Nº 8.069/1990² e o Marco Legal da Primeira Infância, Lei Federal Nº 13.257/2016³.

Nosso objetivo é, com base no estado do conhecimento, dialogar com pesquisas que problematizam a elaboração dos Planos pela Primeira Infância. A ênfase recai sobre o princípio da intersetorialidade (Almeida, 2010), compreendendo que o espaço marcado pelas relações sociais que se efetivam no presente, pode expressar a efetivação do *direito comum*. Assim, o conjunto de políticas sociais em sua dimensão pública pode ser compreendido como produto histórico de uma luta entre distintos projetos societários, assumindo um significado estratégico no processo de reconhecimento dos direitos das classes subalternizadas no país, visto às desigualdades históricas do modo de produção capitalista hegemônico no país.

Um estudo sobre o campo de pesquisa das Políticas Educacionais para a Primeira Infância

A partir das reflexões já colocadas, somos provocadas a pensar no campo das políticas intersetoriais para a primeira infância, como a mesmo é estruturada pelas

¹ O PMPI/SG (2023) possui cinco eixos temáticos estruturantes, que contemplam ao total, 33 metas e 243 estratégias, todas as propostas pelo coletivo de participantes que compuseram os cinco grupos de trabalho. Este Plano tem o período de 10 anos para ser implementado pelo governo municipal.

² BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

³ BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância.

instituições, pelos agentes/sujeitos, pelas diversas pesquisas publicadas em periódicos, bancos de teses e dissertações. Dessa forma, nos remetemos ao conceito de *campo científico* desenvolvido por Bourdieu (1993) na perspectiva das representações de *interesses* que atravessam este sistema de relações. O referido autor possibilita uma análise sobre o *interesse científico* e a *competência científica*, nos revela que o monopólio da autoridade científica e o acúmulo de capital científico, são atravessados por uma luta de poder, neste sentido:

Não há "escolha" científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes (Bourdieu, 1983, p.126).

Em busca de uma compreensão do campo científico a partir de estratégias políticas, com base em Bourdieu, retomamos os estudos do mestrado e dialogamos com Carlos Nelson Coutinho (1995) a fim de problematizar o campo, a autoridade e os interesses na formulação das políticas para a Primeira Infância.

Sendo assim, Coutinho (1995) discorre sobre a relação entre a representação de interesses na teoria política, diferenciando os interesses comuns dos interesses de todos. Dessa forma, a noção de 'interesse' ocupa um lugar central na teoria social moderna, especialmente na análise da expansão e consolidação da classe burguesa o Estado tem o papel de garantir o interesse coletivo, mas não deve representar diretamente os interesses particulares de nenhum grupo. Entretanto, o autor afirma que o Estado liberal, em suma, representa objetivamente os interesses de uma classe: a dos proprietários dos meios de produção. Assim, a *seletividade estrutural*⁴ torna-se um critério definido pelo Estado na seleção das políticas públicas que deverão ser implementadas. Conforme os estudos de Coutinho (1995) entendemos que por meio do Estado os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns.

⁴ Conceito desenvolvido pelo neomarxista Claus Offe (1984), onde a classe representada pelo Estado exerce a hegemonia para a implantação das políticas públicas.

Dessa forma, os elementos apresentados, nos possibilitam investigar com um olhar mais aguçado as produções científicas. Assim, por meio da metodologia do Estado de Conhecimento buscamos rever caminhos percorridos, possíveis de serem revisitados, e que poderão favorecer a sistematização, organização, o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento (Vasconcellos, Pimentel, Silva & Souza, 2020), favorecedoras à tessitura da tese. Para este recorte delimitamos um espaço de tempo de 2010 a 2023, período de elaboração, implementação e revisão do Plano Nacional para a Primeira Infância.

Em busca de um diálogo com pesquisadores das Infâncias

Para a elaboração do Estado do Conhecimento proposto, reiteramos que a produção do conhecimento não se esgota apenas no repertório dos textos coligidos. Se forma na interlocução, na constituição e na continuidade, a fim de que as questões investigadas sejam aprofundadas e ampliadas. Para Sposito (2009), os pesquisadores raramente constroem uma problemática a partir de um diálogo horizontal com outros pesquisadores que escrevem sobre o tema. Este diálogo possibilita a ruptura de pré-conceitos e permite movimentos reflexivos críticos nas diferentes abordagens, nas contradições, nos desafios propostos e lacunas que precisam ser preenchidos com novos estudos.

A consulta bibliográfica, realizada neste estudo, se apoia principalmente, em fontes nacionais, da CAPES, considerando que as teses e dissertações constituidoras deste banco são advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área. Assim o Estado de Conhecimento objetiva: Conhecer, sistematizar e avaliar a produção científica na área das políticas para as Infâncias na contemporaneidade.

Objetivando dialogar acerca das políticas intersetoriais para a primeira Infância e apresentamos inicialmente o quantitativo de Planos pela Primeira Infância

construídos em todo território nacional, segundo o Observatório do Marco Legal pela Primeira Infância.⁵

Tabela 1. Planos pela Primeira Infância por regiões do Brasil

Região	Quantitativo Entes Federativos	Quantitativo de Planos Municipais	Quantitativo de Planos Estaduais
Norte	• 07 Estados • 450 Municípios	62 Planos Municipais pela Primeira Infância	01 Plano Estadual pela Primeira Infância
Nordeste	• 09 Estados • 1794 Municípios	293 Planos Municipais pela Primeira Infância	01 Plano Estadual pela Primeira Infância
Centro-Oeste	• 03 Estados • 466 Municípios	06 Planos Municipais pela Primeira Infância	Nenhum Plano pela Primeira Infância
Sul	• 03 Estados • 497 Municípios	18 Planos Municipais pela Primeira Infância	Nenhum Plano pela Primeira Infância
Sudeste	• 04 Estados • 1668 Municípios	20 Planos Municipais pela Primeira Infância	01 Plano Estadual pela Primeira Infância

Tabela organizada pela pesquisadora – julho de 2024. Fonte: Observatório pela Primeira Infância.

Diante do exposto da tabela 1, torna-se possível analisar que o quantitativo de Planos Estaduais pela Primeira Infância representa 11% dos 26 estados brasileiros e o quantitativo de Planos Municipais pela Primeira Infância representam 0,26% dos 5.570 municípios brasileiros. Desta forma, a partir do quantitativo da população infantil brasileira de 0 a 6 anos que se aproxima de 18.117.158 (dezoito milhões cento e dezessete mil e duzentos e cento e cinquenta e oito) ⁶, conforme IBGE (2022). Considerando o quantitativo de Planos pela Primeira Infância em todo território nacional, que totalizam 402 Planos, podemos inferir que os planos pela Primeira Infância atingem cerca de 45 mil crianças. Em termos percentuais os Planos pela

⁵ <https://rnpiobserva.org.br/planos-pela-primeira-infancia/> acesso 28 de março de 2024

⁶ Fonte: IBGE - Censo Demográfico. Nota Técnica: Tabela 9514 - População residente por idade divulgada pelo Censo Demográfico IBGE 2022. <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9514#resultado> Acesso em 22 de abril de 2024.

Primeira Infância podem alcançar somente 0,25% crianças de 0 a 6 anos, do território brasileiro.

Observamos que as iniciativas na elaboração dos Planos pela Primeira Infância ainda são muito tímidas, podendo provocar lacunas na garantia dos direitos, na proteção e participação deste grupo geracional. Identificamos que o Nordeste é a região com maior número de Planos Municipais pela Primeira Infância, o que nos aponta este dado? Como são determinadas as políticas sociais e intersetoriais nesta região? Qual a identidade política e conflitos de interesses desta região?

Desdobramos essas questões ao apontar a baixa adesão das demais regiões: a Primeira Infância encontra-se na agenda das políticas públicas nos estados e municípios brasileiros? Como fomentar ações intersetoriais, na Primeira Infância, com a ausência de marcadores legais que possibilitam catalisar estratégias nos territórios? Qual é a relação Estado e Sociedade Civil na elaboração dos Planos Municipais pela Primeira Infância?

Nesse sentido, essas questões pensadas e em diálogo com Carlos Nelson Coutinho (1995), para quem o campo das políticas implica necessariamente em “representação de interesses” (Coutinho, 1995, p. 47), teríamos nas questões acima, o desafio de refletir sobre três problemas/tensões básicas, que atravessam as políticas sociais no Brasil, em particular as políticas para a Primeira Infância, direcionando o seu foco para São Gonçalo: Como os interesses são representados? De quem são os interesses representados? Qual é a justificativa para representar interesses? Na perspectiva de aprofundar tais questões, intencionamos procurar nos caminhos da pesquisa, que sempre se expandem e se complexificam, compreender as referidas questões.

O que dizem as pesquisas sobre os Planos pela Primeira Infância

Propomos, neste tópico, apresentar uma compilação de três pesquisas que mencionam o PMPI. Essa compilação será baseada nos resumos das pesquisas, com o

objetivo de destacar as contribuições, possibilitando reflexões, questionamentos e aproximações desses estudos com a investigação que estamos realizando.

Assim, destacamos dissertação de Alessandra Soares Caldeira (2013), *Proposições de Direitos Humanos para a primeira infância e os serviços públicos oferecidos no município do Rio de Janeiro*. A autora realiza um estudo que objetiva analisar as proposições de Direitos Humanos referentes e sua materialização na forma de serviços ofertados, no município do Rio de Janeiro.

Caldeiras (2013), primeiramente destaca o importante processo na elaboração do Plano Nacional pela Primeira Infância (2010), destacando a relevância PMPI/RJ enquanto um documento que contém elementos para uma ação intersetorial voltada para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Desta forma, o estudo destaca a intersetorialidade como um princípio crucial para a promoção e garantia dos direitos na Primeira Infância.

O desafio da implementação da intersetorialidade na efetivação das metas é problematizado pela autora, o que corrobora para os estudos do PMPI de São Gonçalo e questionamos: Qual definição de intersetorialidade baliza o PMPI de São Gonçalo? Que desafios precisamos superar para que as políticas públicas interssetoriais aconteçam? Que interesses em disputa são identificados nas políticas interssetoriais propostas nos planos?

Por conseguinte, apresentamos a pesquisa de Elisa Mariana Torres (2021), *Educação Infantil no Plano Municipal pela Primeira Infância*, que teve como objetivo geral analisar as diretrizes, objetivos e metas da primeira versão do Plano Nacional pela Primeira Infância para a Educação Infantil, considerando as conquistas históricas e legais no Brasil em relação ao direito à educação das crianças pequenas. A autora discute, a partir de suas análises, a contradição presente nesse documento. Neste sentido, a dissertação elucida que embora as concepções da Educação Infantil sejam debatidas com base no direito à educação, o Plano também segue orientações da agenda global no campo da neurociência, em uma perspectiva economicista.

Dessa forma, duas concepções são destacadas nos PMPIs: por um lado, a concepção de que todas as crianças têm direito a uma Educação Infantil de qualidade, voltada para seu desenvolvimento integral como seres humanos; por outro, uma concepção que enfatiza o investimento na educação das crianças pequenas como uma oportunidade de desenvolvimento econômico, na qual a criança, uma vez “educada” pode gerar lucro.

Por fim, apresentamos a pesquisa de Kethlen Leide de Moura (2019), *Políticas para Infantilização da Pobreza: a educação como estratégia para produzir uma nova subjetividade na primeira infância*. A pesquisa tem como objetivo analisar a concepção de ‘infantilização da pobreza’, a partir da abordagem multidimensional da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Desta forma, a autora busca problematizar as políticas educacionais para a primeira infância, considerando sua natureza e especificidade, no contexto da crise estrutural do capital.

Neste sentido, Moura (2019) descreve que as diversas propostas encontradas no PNPI (2010) estão intrínsecas a dimensão do investimento de capital privado, conclamando a sociedade civil a dispor de mais atenção à Primeira Infância. Apesar do Plano apresentar um diagnóstico dos problemas que permeiam a infantilização da pobreza, suas diretrizes e metas apontam para o fortalecimento do poder empresarial e da agenda internacional para a primeira infância.

Os estudos de Torres (2021) e de Moura (2019) possibilitam interpelações importantes e convidam um olhar mais atento diante da análise do PNPI e do PMPI de São Gonçalo, especialmente em relação aos movimentos contraditórios que podem fazer parte deste processo. O reconhecimento da criança como sujeito de direito e a luta pela efetivação das Políticas para a Primeira Infância para todos e todas, considerando as especificidades da infância, demandam de ações de vários setores. No entanto, essas ações carecem de um grande debate, especialmente diante da escassez de recursos públicos destinadas às iniciativas que valorizem exclusivamente a neurociência como base das políticas para a infância. Neste contexto, ao analisar as

pesquisas podemos observar que os investimentos na área social, especialmente em educação, têm sido cada vez mais orientados pela perspectiva capitalista.

Considerações: um diálogo contínuo

O estudo proposto neste trabalho possibilitou um diálogo com pesquisas que problematizam a (ainda escassa) elaboração dos Planos pela Primeira Infância. Assim, destacamos a importância destes como um instrumento político, técnico, e pedagógico que podem viabilizar a implementação das políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos.

No entanto, reiteramos o reconhecimento da defasagem entre o planejamento e a ação, que pode ser potencializada conforme o posicionamento dos sujeitos que implementam políticas. Essa defasagem se demonstra nos embates corporativos ou político-partidários entre as diferentes esferas de poder público, que defendem e justificam seus interesses.

Por fim, reconhecemos que avançamos significativamente nas legislações, mas pouco ainda na concretização das políticas que considerem a diversidade e as especificidades de cada território. Diante desta problemática, entendemos que é necessário avanços coletivos para “diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (Freire, 1996, p.26). Promover, junto às crianças pequenas, não somente a igualdade perante a lei, mas também, a igualdade de oportunidades e a garantia de espaços de participação infantil. Assim, poderemos contribuir para que as vozes das crianças de 0 a 6 anos sejam escutadas, (re)conhecidas, asseguradas, e respeitadas enquanto vozes legítimas de sujeitos históricos de direitos, bem como co-construtoras de uma cidade mais igualitária e acolhedora para todas as infâncias.

Referências

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Políticas Públicas, Cidade e Intersetorialidade. **RevistAleph**, 2010. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i13.38952>

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: Ortiz, Renato (org.). 1983. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p. 122-155.

CALDEIRAS, Alessandra Soares. **Proposições de direitos humanos para a primeira infância e os serviços públicos oferecidos no município do Rio de Janeiro**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. In TEIXEIRA, Fleury S. **Reforma Sanitária: em busca de uma teoria**. São Paulo, Cortez, 1995. P.47-59.

FERRAZ, Marcos Alexandre. Estado, Política e Sociabilidade. In Gouveia, A.; Souza, A.; Tavares, T. **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2011.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MINAYO, C. S; Deslandes, S.F; Gomes, R. **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

MOURA, Kethlen Leide de. **Políticas para Infantilização da Pobreza: A Educação como Estratégia para produzir uma nova subjetividade na Primeira Infância**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Jacinto e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis: Ed Vozes, 2008, p. 17-39.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

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, v. 16, n. 40, p. 164-183, jul./set. 2020.

TORRES, Elisa Mariana. **A Educação Infantil no Plano Municipal pela Primeira Infância**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2021.

VASCONCELLOS, V. M. R. de, Nascimento da Silva, A. P. P., & de Souza, R. T. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, 2020. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: autonomia profissional e práticas instituintes necessárias às finalidades da educação

Carlos Felipe de Almeida Ferreira, carlosfelipeeducador@gmail.com;
Vivian Santos Francisco, vifran39@gmail.com;
Sandro Tiago da Silva Figueira, tiago_figueira@id.uff.br
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo ViDA

Democracia e Educação. Educar para quê?

No atual contexto, marcado por profundas transformações sociais e políticas, reafirmar os valores democráticos torna-se não só um imperativo ético, mas uma condição indispensável ao desenvolvimento justo e sustentável do país. Mais do que um sistema de governo, a democracia é um projeto coletivo que depende da participação cidadã, do respeito às instituições e da garantia dos direitos fundamentais, dentre os quais, o direito à educação enquanto pilar para a emancipação individual e o progresso social. Todavia, em meio a desafios como a desinformação, a desigualdade e o desrespeito aos preceitos constitucionais, é essencial fortalecer os princípios democráticos sobre os quais se fundamenta a República Federativa do Brasil. Este texto propõe uma reflexão sobre a indissociável relação entre democracia e educação ao destacar a necessidade de conhecer as finalidades educativas (CF, 1988; LDB, 1996) e a importância da autonomia docente (Contreras, 2012) para propôr e realizar práticas instituintes (Linhares e Heckert, 2009) capazes de atender a essas finalidades nos contextos específicos dos educandos (Freire, 1987), dos quais emergem suas necessidades e a partir das quais surgem as expectativas de formação dos professores (Nóvoa, 2017) de modo a corresponder a essas necessidades.

A história da humanidade evidencia que, sobretudo em momentos nos quais as crises se intensificam em uma sociedade ou entre nações, conduzindo ao acirramento de conflitos e ao agravamento de problemas políticos, econômicos e sociais,

prejudicando as condições essenciais à dignidade humana, inviabilizando os meios indispensáveis à sobrevivência ou causando a morte de milhares ou até milhões de pessoas, são evocados a ética, os princípios e os valores orientadores das ações e das relações humanas a fim de alertar, conscientizar e sensibilizar as pessoas e as sociedades com relação à necessidade de se propor mudanças que promovam o enfrentamento das dificuldades, a resolução dos conflitos e a solução dos problemas, visando à melhoria das condições de vida para todas as pessoas.

No contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, em razão das atrocidades cometidas, as sociedades abaladas, algumas delas em grande parte destruídas, viram-se diante da urgente necessidade de reconstrução e de recomeço por meio da realização de profundas mudanças. Em decorrência disso, com o intuito de propor a liberdade, a justiça e a paz para o mundo, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, para definir as liberdades fundamentais e os direitos humanos constantes na Carta das Nações Unidas, acordo que formou a Organização das Nações Unidas como entidade máxima do direito internacional e fórum de relações e entendimentos supranacionais, perante a qual se submetem todos os Estados-membros (Nações Unidas Brasil, 2025). Ao final do preâmbulo da Declaração, o texto expõe uma grande expectativa em relação à educação:

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS [...] com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...]. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Essa afirmação ressalta a importância da educação, cuja finalidade seria promover o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais expressas nesse Documento; essa mesma finalidade é retomada e complementada no item 2 do seu artigo XXVI:

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Por essa leitura, é possível constatar que as finalidades da educação emergem das necessidades humanas oriundas da vida em sociedade (Durkheim, 2002) - no caso em questão, das necessidades de inúmeros povos e nações no contexto pós-guerra.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, base do direito internacional e referência para tratados e convenções internacionais que visam a proteger e promover os direitos humanos, inspirou a elaboração de constituições e leis em muitos países, inclusive no Brasil, promovendo a incorporação de princípios de direitos humanos em seus ordenamentos jurídicos, incluindo, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado, e influenciando a definição das finalidades educacionais:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, artigo 205).

Inspirada na Declaração de 1948, a Assembleia Nacional Constituinte, que elaborou a Constituição de 1988, definiu essas três grandes finalidades para a educação nacional: a primeira delas, “o pleno desenvolvimento da pessoa”; seguida do “preparo para o exercício da cidadania”; e, por fim, a “qualificação para o trabalho”.

Também a lei 9.394 de 1996 - marco fundamental para o sistema educacional brasileiro que, inclusive, passa por constantes atualizações para atender às necessidades e aos desafios que emergem da sociedade brasileira - estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e reafirma essas mesmas finalidades em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996).

Contudo, embora as finalidades da educação estejam expressas em leis e documentos, é necessário refletir sobre as mesmas para bem compreendê-las e poder discernir como significá-las em cada contexto sociocultural específico, situado no tempo e no espaço, com sensibilidade e respeito à dignidade inerente aos educandos enquanto seres humanos (Declaração Universal do Direitos Humanos, 1948) e enquanto sujeitos de direitos (Constituição Federal, 1988).

Logo, apenas no exercício consciente e responsável de sua autonomia profissional (Contreras, 2012), professores e professoras poderão questionar se o que está instituído contribui efetivamente para essas finalidades mais amplas da educação, e, caso não contribuam, possam, assim, realizar ações outras que consistam em verdadeiras práticas instituintes que respondam, concomitantemente, às finalidades educativas e aos anseios e necessidades dos educandos.

Práticas instituintes em uma proposta de formação para emancipação

Pensar o profissional docente como um dos sujeitos envolvidos nas tramas dos *saberesfazer*¹ escolares, porque também a(u)tor das práticas que neste espaço se configuram, invoca uma compreensão do *serfazer* deste profissional que estabelece dimensões propositivas de ações promotoras de significados e transformação. Este sujeito também traz consigo a existencialidade singular-plural (Josso, 2008), através de suas experiências de vida-formação (Josso, 2004), suas realidades familiares, sociais, econômicas, culturais, estéticas enredadas às relações que constrói no cotidiano de seu

¹ Recorremos, ao longo do texto, à proposta de escrita de Nilda Alves em sua produção acadêmica sobre os cotidianos, em que os verbos no infinitivo são aglutinados na intenção de reiterar epistemologicamente os conceitos pesquisados.

trabalho pedagógico e, desta maneira, se forma, inventa e reinventa enquanto profissional a partir destes enredamentos.

Nesta visão do cotidiano como constitutivo da construção do fazer profissional do professor, a reflexão sobre a formação continuada vai ao encontro da aposta sobre os movimentos instituintes e se articula aos exercícios de autonomia necessários à produção de práticas mais criativas e transformadoras. Nas palavras de Linhares e Heckert (2009):

Do nosso ponto de vista, as experiências instituintes são ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (p.6)

Ribeiro, Baptista e Ribeiro (2021) apontam a necessidade de a escola se constituir como espaço de formação, mediante a pluralidade de perfis e expectativas que (re)configuram o cenário educativo atual. A complexidade do trabalho docente emerge da diversidade de situações, relações, nuances de realidades e demandas advindas de uma sociedade cada vez mais tecnológica e multirreferenciada, mas, ao mesmo tempo, hierarquizada por padrões hegemônicos engessados.

Os processos de formação dos professores estão arraigados à práticas instituídas que emergem dos manuais e prescrições e que se colocam como “salvadoras”, numa perspectiva neotecnista (Ávila e Santos, 2022) bastante disseminada e sutilmente difundida através de programas, provas institucionais e projetos de “investimento” empresarial que não só não “conversam” com as desigualdades trazidas pelos sujeitos da escola, especialmente, os sujeitos da escola pública, como abafam suas vozes e renegam a escuta de suas necessidades e individualidades, subtraindo das finalidades educativas a proposta de “preparação para o exercício da cidadania” (Lei 9394/96). Tais sutilezas desconsideram o cotidiano escolar e a potencialidade das frestas que podem surgir deste lugar, na tentativa de se

buscar possibilidades de construção do conhecimento mais significativas, amorosas, autorais, humanizantes, coletivas e, conseqüentemente, emancipatórias.

Neste sentido, entrelaçando a discussão à aposta do presente artigo, Linhares e Heckert (2009) discorrem sobre a busca pelos movimentos instituintes que insurgem do interior das escolas públicas, como ações que concebem novos modos de aprender e ensinar. Neste sentido, estabelece-se uma formação também insurgente para estes professores que precisam se reconhecer nos planejamentos, nas reuniões com seus pares, nas decisões a serem tomadas no dia-a-dia de suas ações pedagógicas. O que é necessário para que esse professor não só perceba em seu fazer o que dá significado à sua profissão, mas concomitantemente transforme esse fazer para que todo o ato educativo seja significativo ao aluno?

Nóvoa (2017), ao defender a formação de professores na constituição de sua profissionalização, afirma que “a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação” (p.1114). Então, na intenção de indicar propostas mais democráticas, transformadoras e significativas para a aprendizagem dos alunos da escola pública, indica-se em consonância, uma formação de professores que tome como ponto de partida ou ponto de interseção o espaço em que atua e se relaciona com seus pares.

É neste território complexo e inacabado chamado “escola”, com seus *espaçotempos* tão específicos e seu fazer singular que este professor terá as condições para formar e autoformar-se criticamente. A complexidade epistemológica que acontece dentro da escola, conceituada por Alves (2001) como redes de *saberfazeres*, é o campo onde se evidencia a incompletude inerente ao humano, destacada por Paulo Freire no decorrer de sua vasta obra sobre a relação entre Educação, vida e emancipação.

A dialogicidade, também proposta por Freire (1987), num caráter humanizante e reflexivo deveria “conversar” com uma formação de professores que vem sendo constantemente calada, imersa em receituários impostos de maneira verticalizada e isolada, limitando a escola a uma visão reprodutora, fatalista que, ao invés de

viabilizar novos percursos de vida e formação, permanecem naturalizando condições desiguais de vida para os grupos historicamente negligenciados.

Ribeiro e Sampaio (2020), contribuem de modo bastante pertinente a esta discussão ao interrogarem: “[...] podem xs professorxs falar? Quais professorxs podem falar? Como falam? Quando falam? Falam? [...] E, mais ainda, são xs docentes outros legítimos da formação? Seus saberes, experiências e vozes importam?” (p. 206). Aqui reafirmamos a legitimidade de movimentos instituintes de formação docente, impulsionada pelo reconhecimento e pela escuta do próprio coletivo, o que “enfraquece” as ações instituídas fora de contexto e, por isso mesmo, perpetuadoras de fracassos.

Cabe aqui ressaltar a forma como estas práticas instituídas servem à culpabilização dos professores nos processos de fracasso escolar, à medida que tais processos não são criticizados nem no interior das escolas, muito menos fora dela. A primazia do “como fazer” retira do professor a valorização do conhecimento que transborda de sua experiência cotidiana e o reconhecimento deste saber como fundamental para sua própria formação.

Sobre esta questão, Fontoura e Tavares (2013 *apud* Fontoura, 2019, p. 301) concordam que

Os movimentos formativos precisam partir da especificidade do trabalho docente, que é o de construir conhecimentos principalmente pelo enfrentamento diário do cotidiano, onde saber-fazer-pensar-sentir estão entrelaçados e que esse agir não se reduz à submissão de procedimentos técnicos ou prescrições didáticas.

A discussão a respeito da precarização da profissão docente fica escondida nos recônditos das frases prontas que simplificam e relativizam questões de ordem estruturante ao pensarmos uma educação para a emancipação. Daí, a urgência na reflexão sobre uma formação de professores que se institui no espaço escola, reflexão essa reiterada por Figueira (2023) ao concluir que “[...] ao tomarmos o espaço escolar com a multiplicidade de vozes que nele ressoam, em um movimento formativo

conjugado pela coletividade e diversidade, aclaramos brechas potentes de superação do currículo prescritivo” (p.183).

No incentivo a práticas colaborativas, no diálogo e troca entre seus pares, na organização horizontal do trabalho, nas decisões colegiadas, nos planejamentos compartilhados, o que Linhares e Heckert (2009) conceituam como “aposta permanente na participação dos professores nos rumos da escola e para seu aperfeiçoamento contínuo” (p.11), se concretiza a formação destes docentes. Na valorização do seu cotidiano, instituem-se práticas outras, práticas inventivas, movimentos de resistência perante manuais externos que reduzem a potência do espaço escola e de seus sujeitos ao congelamento das falas e *slogans* limitantes e carregados de rótulos discriminatórios.

As práticas instituintes encaminham novos olhares sobre o cotidiano dos sujeitos, sobre suas relações entre pares e com a própria construção do conhecimento. Ao enxergarmos a formação do professor sobre novas perspectivas, atribuímos a este sujeito a autoria de seu trabalho e a autonomia necessária às mudanças a que se propõe. Josso (1988) nos fala de um sujeito de formação; quando o professor é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação que o favoreça e o reorienta, ele se torna sujeito da sua formação.

E o quanto de potência pode emergir de um sujeito que se compreende histórico, social, cultural e profissional na proposição de ações educativas que brotam de seu espaço de atuação cotidiana, consciente de que suas construções colaborativas e sua criatividade inventiva a partir da sua realidade não só alimenta seus *fazeressaberes*, mas nutre possibilidades humanizantes de emancipação para os sujeitos com quem compartilha conhecimento e *espaçostempos*!

Considerações finais

Não se tem, aqui, a pretensão de afirmar o que fazer - reproduzindo a prescrição a qual criticamos -, mas de sinalizar caminhos para a promoção e a defesa da escola

pública de gestão pública que reafirme a democracia e o direito à educação. Reafirmar a escola pública de gestão pública é reafirmar a própria democracia, reconhecendo os sujeitos dos cotidianos como autores dos processos vividos na escola.

Por isso, propusemos a reflexão acerca: das finalidades mais amplas da educação asseguradas na CF de 1988 e na LDB de 1996; de sua apropriação crítica, reflexiva e criativa para contextualizá-las às necessidades que emergem da realidade de vida dos educandos situados no tempo e no espaço; da importância das práticas instituintes enquanto potenciais promotoras de transformações emancipatórias que possibilitem o atendimento a essas necessidades, reconhecendo os educandos enquanto seres humanos e sujeitos de direitos; da indispensável autonomia docente na elaboração e realização dessas práticas instituintes; da formação continuada em que há escuta dos professores, onde suas experiências cotidianas, suas ações e expectativas sejam consideradas, contextualizadas e amplamente valorizadas.

Acreditamos, pois, que a gestão pública da escola pública consiste na garantia da educação de qualidade social como ação efetiva para romper a exclusão e consolidar uma sociedade em que todas as pessoas tenham voz e vez, sendo reconhecidas pela dignidade que lhes é inerente enquanto seres humanos e sendo respeitadas em seus direitos enquanto cidadãs.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Organizadores.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17/05/2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17/05/2025.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

D'ÁVILA, Cristina; SANTOS, Edméa. Ecos da necropolítica neoliberal sobre o currículo na educação básica e na educação superior. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 14, n. 36, maio-ago. 2022p. 948-960. Disponível em <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1390>. Acesso em 22/07/2025.

DURKHEIM, Émile. **Lições de Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FIGUEIRA, Sandro Tiago da Silva. Habitar a docência no espaço significado da escola: ressonâncias coletivas em formação continuada. **Revista Teias**, v. 24, n.75, out./dez. 2023

FONTOURA, Helena Amaral da. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 297-310, maio 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972019000200297&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22 jul. 2025. Epub 21-Jan-2020. <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8391>.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. **Horizontes**, v. 26, n. 2p. 9-20, jul./dez. 2008.

LINHARES, Célia.; HECKERT, Ana Lúcia. Movimentos instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **RevistAleph**, (12). <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i12.38931>. 2009.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S.l.], 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em 17/05/2025.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa, partilha e formação docente: o fórum de alfabetização, leitura e escrita (FALE). **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 203-218, jan./mar. 2020.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral; BAPTISTA, Alessandra Ribeiro e RIBEIRO, Alexandre do Amaral. A formação de professores como atribuição do orientador pedagógico – entre as atribuições e as teias do cotidiano. **Acta Scientiarum Education**, v. 43, e55542, 2021.

REFLEXÕES SOBRE A LUTA POPULAR PELO DIREITO À CRECHE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Carolina Silva de Alencar, carolinasalencar@yahoo.com.br;
Maria Tereza Goudard Tavares, mtgtavares@yahoo.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de estudos e pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e
Diversidade Cultural - GIFORDIC

Introdução

O presente texto busca apresentar um diálogo reflexivo acerca da luta de famílias das classes populares pelo direito à creche no município do Rio de Janeiro. A Lei 12.796/2013 vem causando desdobramentos na dinâmica de famílias de crianças de 0 a 3 anos de idade do complexo de favelas no bairro do Caju, na cidade do Rio de Janeiro. Pois, a oferta de vagas nas creches públicas municipais do bairro, vem sendo diminuída para que se amplie a demanda de vagas para as crianças de 4 e 5 anos como prevê o texto da lei. Assim, neste estudo em processo de finalização, buscamos discutir como a política está acontecendo nas/para/com as famílias deste território: famílias de crianças de 0 a 3 anos de idade que precisam ter garantido seu direito à educação, neste caso, à creche pública e de horário integral.

Nesta perspectiva, defende-se que a luta pelo direito à educação nas classes populares começa desde o direito à creche. A Educação Infantil, caracterizada por uma intersetorialidade que reflete a luta das famílias pela creche, também é considerada como uma luta dos direitos sociais da sociedade como todo. A asserção do direito à creche na sua característica multifacetada não representa apenas o direito da criança enquanto sujeito histórico direito, ou o direito da família para uma Educação de qualidade para seus(as) filhos(as). O acesso à creche contempla também o direito da mãe à inserção e reconhecimento do seu lugar de mulher trabalhadora. Nas

reivindicações do direito à creche imbricam-se os embates pela valorização do trabalho daqueles que se inserem na Educação Infantil.

Neste trabalho, voltamos o olhar para a Educação Infantil como prisma articulador de questões de direitos sociais, partindo da compreensão que há uma relação direta entre a pobreza, as desigualdades sociais e a carências de ações e diretrizes específicas para as crianças, enquanto categoria geracional (Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2007).

Trata-se, portanto, de um recorte de uma pesquisa de doutorado em fase de conclusão, que parte dos desdobramentos de nossos estudos no campo da educação popular em diálogo com os estudos da infância. Neste sentido, o diálogo proposto aponta para questões que vem sendo observadas durante o nosso mergulho investigativo e que não poderiam 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).

O que se propõe, é um convite reflexivo à questão do direito à Educação Infantil, enquanto direito social e política pública para a infância popular. Acreditamos que se torna fundamental refletir sobre os dilemas e paradoxos que a educação das infâncias tem enfrentado nestes últimos tempos, principalmente nas classes populares. Pois, as desigualdades sociais e as tensões sobre o direito à Educação possuem íntimas relações com processos históricos e políticos.

Neste sentido, temos apostado como um dos procedimentos metodológicos em nossa investigação, no diálogo com famílias lideradas por mulheres. Realizamos entrevistas semiestruturadas com mulheres do bairro citado, que exerciam algum tipo de atividade remunerada dentro ou fora de casa e que era responsável pela organização e sustentos de suas famílias. Mulheres e mães de crianças de 0 a 3 anos de idade, que buscam outras formas de atendimentos para seus filhos/as diante da pouca oferta de vaga nas creches públicas municipais no bairro estudado.

Para isto, buscamos diálogo com alguns autores como Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Renè Barbier, Afonso Canella Henriques, Flávia Birolli, entre outros, a fim

de compreender a problemática da luta pelo direito à creche para aqueles/as que historicamente e infelizmente são os/ os oprimidos/as de nossa história (Freire, 2005).

Algumas considerações sobre a luta popular pelo direito à creche no município do Rio de Janeiro

Os direitos sociais, que visam garantir aos sujeitos o exercício e usufruto de direitos fundamentais em condições de igualdade, em sua maioria foram conquistados no século XX por meio da pressão de movimentos sociais e dos sindicatos dos trabalhadores. Neste sentido, a Constituição Federal (CF) de 1988 é fruto de um grande movimento de participação popular, no processo de transição do regime militar para a democracia, estabelecendo a possibilidade de grandes avanços para sociedade brasileira.

O artigo 6º da Constituição Federal estabelece que a Educação é um direito social

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.
(BRASIL, 1988)

Assim, a partir da Carta Magna, a criança pequena tem garantido o seu direito à Educação. Somente a partir de então a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos. A Carta Magna veio reforçar o que diversos movimentos sociais já vinham reivindicando há algum tempo: o direito da criança pequena à Educação em creches e pré-escolas. Campos, Rosemberg & Ferreira (1993, p.17) afirmam “Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família.”

No campo educacional, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) estabelece o enfoque pedagógico da Educação Infantil, exercida em creches e

pré-escolas, com uma proposta de gestão diferente à assistencialista que, até então, fazia parte das práticas sociais. A LDB 9.394/96 foi um importante passo na construção de um novo conceito para a Educação Infantil no país. Porém, apesar dos avanços educacionais, o direito à escolarização ainda parece se efetivar na forma chamada por José de Souza Martins (2002) de uma “inclusão degradada”, pela insuficiência de escolas, precarização material dos equipamentos escolares, altos índices de fracasso escolar e péssimas condições de trabalho dos(as) professores(as).

Com as mudanças do mundo do trabalho, os movimentos sociais feministas – aludidos à eclosão dos movimentos populares na década de 1980 – (Tavares, 2015), buscaram alternativas para o cuidado de seus filhos e filhas enquanto trabalhavam fora de seus lares, as creches. Porém, mesmo com tais mudanças, a expansão das redes públicas de creches ainda é uma luta e um desafio contemporâneo.

O histórico de atendimento à creche, no Brasil, é marcado por lutas, pela tensa relação entre o cuidar e o educar, entre o público, o privado e o comunitário. Sendo a dualidade entre a expansão e a restrição de matrículas uma característica marcante nas redes públicas municipais, sobretudo na faixa de zero a três anos. Atualmente, mesmo a Educação Infantil sendo parte componente da Educação Básica, a Lei 12.796/2013 que tornou obrigatória a pré-escola, deixou a creche preterida, no que tange a oferta de vagas pelos sistemas públicos educacionais (Henriques, 2018). O que acaba por dificultar o planejamento de políticas públicas educacionais eficazes na garantia do direito educacional às crianças de 0 a 3 anos, reforçando algumas indefinições políticas, sociais e pedagógicas nesse campo.

Neste sentido, uma política (Lei 12.796/2013) que chega para ampliar a obrigatoriedade escolar no Brasil (de 4 aos 17 anos de idade), traz por consequência, a diminuição na oferta de vaga para as crianças de 0 a 3 anos, acabando por negar toda a luta pelo direito à creche conquistada pelas mulheres ao longo de décadas. O que fica agravado, na vida de mulheres pobres, pretas, moradoras de favela, que como nos apontam alguns estudos, projetam na escola desejos para seus herdeiros (Bourdieu, 2015). A seguir, trazemos a fala de duas de nossas entrevistadas na pesquisa:

Então, eu acho e confirmo sim, que a creche sim é algo positivo na vida de uma criança, é uma coisa importante. (Dandara, 25 anos)

Eu acho essencial a creche na vida da criança, porque é uma base, né? É uma base nos estudos, né? Pra vida. Pra vida toda estudantil dele e pra inserção da criança na sociedade. (Marielle, 38 anos)

Esta fala reforça a *ilusão fecunda* (Spósito, 1994) sobre o reconhecimento do papel potencial da escola na produção do sucesso escolar de crianças e jovens das classes populares. Pode-se inferir também que para essas famílias a Educação começa na creche, sendo está a “primeira etapa” na luta pelo direito à Educação.

Importante dizer que optamos por realizar uma *escuta sensível* (Barbier, 1992) dessas famílias e apostamos em uma metodologia feminista com base nas autoras Laura Terragni (2005) e Flávia Biroli (2018). Neste sentido, somente mulheres foram entrevistadas em nossa investigação. Também se faz necessário informar que os nomes das entrevistadas são fictícios, garantindo o seu anonimato e a ética na relação entre as entrevistadas e a pesquisadora. Os nomes escolhidos são de importantes mulheres negras e ativistas no Brasil.

Assim, percebemos nas falas destas mulheres que a maioria delas veem a creche como espaço de educação e cuidado. O que vemos na fala de mais uma de nossas entrevistadas:

O significado da creche pra mim é importante... o carinho e atenção. Na vida da minha filha... acho que é o aprendizado e educação. (Sueli, 34 anos)

Já este próximo fragmento da fala de uma mãe entrevistada nos aponta para a sua percepção em relação à creche como um direito das crianças e das famílias, que no caso do bairro estudado (Caju/RJ), não vem sendo atendido diante da diminuição das vagas para as crianças de 0 a 3 anos de idade, dificultando, quiçá impedindo que as crianças de 4 e 5 anos tenham asseguradas suas vagas em conformidade com a lei 12.796/2013. Como vemos a seguir:

Novamente, assim, eu entendo que a creche é um direito da criança, mas é um direito também da família, né? E não está sendo atendido. (Marielle, 38 anos)

Pode-se dizer que, em expressões como essas, vislumbra-se a consciência dos direitos sociais dos sujeitos da escolha da alternativa educacional da criança pequena. E ainda,

Meu filho entrou aqui na creche ano passado... então, eu coloquei ele na creche pra ele se desenvolver, interagir com outras pessoas e, também, por que eu preciso, né? Preciso trabalhar... pra mim, a creche é muito boa e me ajuda no desenvolvimento. (Marielle, 38 anos)

Esta mulher entrevistada relaciona também a luta popular pelo direito à creche como uma forma de asserção (e ascensão) social pela via da Educação. As falas dessas mulheres articulam o direito à Educação Infantil e a consciência de seus direitos sociais. Desta forma é possível pensar o debate sobre políticas educacionais públicas a partir do direito à creche na arena político social.

Então, o período de atendimento da creche... é, porque hoje as creches não têm mais período integral, não existe mais período integral... ou é o turno da manhã ou é o turno da tarde. Se pudesse melhorar sim, seria uma creche com horário maior, de manhã até umas 6 horas... 7 horas da noite, no máximo também ... e ... e a creche pra mim tem um resultado muito bom, porque meu filho entrou no berçário e tá até hoje, vai fazer 4 anos, mas atualmente ele tem 3 e ele desenvolveu muito. (Dandara, 25 anos)

Considerações finais

Na sociedade brasileira contemporânea, as crianças das classes populares, vivem em condições desiguais que estão intimamente relacionadas aos processos históricos e políticos, principalmente no que diz respeito à garantia de seus direitos. Neste sentido, proporcionar o acesso à Educação, amparada por meios sociais e legais, é uma das formas de garantia de execução dos direitos dessas crianças.

Este trabalho se fundamenta no princípio ético-político, de que escutar pessoas afetadas diretamente pelas políticas educacionais é um modo de fazer uma leitura política, e que escutar com sensibilidade o posicionamento dessas mulheres, também é um compromisso ético de nossa pesquisa. Por isso buscamos trazer, através das vozes daquelas que historicamente foram emudecidas, uma discussão profícua sobre o direito à Educação das crianças pequenas no contexto de uma das cidades mais populosas do país. Vozes que apontam para o desejo de sucesso escolar, revelando-nos que essas sujeitas, tantas vezes vistas pelo senso comum como refratárias 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).

Portanto, o que buscamos tensionar foi trazer a Educação Infantil como direito de toda criança, independentemente de sua idade e dever do Estado. O que defendemos é uma Educação das infâncias pública, próxima à residência das crianças, com espaço adequado, atividades prazerosas e uma pedagogia conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Entendemos que a invisibilidade das crianças pobres, que as tornam o grupo mais vulnerável na negação dos direitos sociais, se confronta com escuta, com o olhar sobre os indicadores que encontramos nos estudos e na escuta dos/as sujeitos/as que dão face e voz aos números. É imprescindível trazer as estatísticas, é essencial olhar a face reveladora dos números, das estatísticas, problematizando quem são os destinatários das políticas públicas, contribuindo para que a produção acadêmica possa refletir e contribuir para a construção de uma Educação Infantil efetivamente pública, fundamentada num projeto político-pedagógico que seja alicerçado na justiça social, fruto de uma sociedade que busque contemplar os direitos fundamentais das pessoas, em especial dos grupos mais vulneráveis como crianças e mulheres das classes populares.

Referências

- BARBIER, R. **A escuta sensível em educação**. In: Revista da Anped, Caxambu, 1992.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: **Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. V.1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**./ Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG. F. & FERREIRA. I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- 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.
- MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SARMENTO, M J; FERNANDES, N; TOMÁS, C A. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, 25.1 (2007): 183-206
- SPÓSITO, M. P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1994.
- TAVARES, M. T. G. Movimentos sociais e creche comunitária no Rio de Janeiro: a luta por creches em São Gonçalo. In: Vários/as autores/as. **Infâncias e Movimentos Sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. (GEPEDISC - Linha Culturas Infantis).

**DOCÊNCIA COMO ATO DE LIBERDADE:
desafios e possibilidades para uma educação democrática e emancipatória**

Caroline Manoel, carolinedecassiamanoel@gmail.com;

Karen Vieira Ferreira, ferreiravkaren@gmail.com;

Amanda André de Mendonça, amandademendonca@gmail.com;

PPGEDU/FFP/UERJ

Gêneros, sexualidades e Diferenças nos vários espaços tempos da história e dos
cotidianos

Introdução

Este artigo discute a educação como um direito humano fundamental, indispensável à consolidação de sociedades democráticas, justas e inclusivas. No contexto brasileiro, apesar de sua previsão constitucional desde 1988, esse direito resulta de lutas históricas e permanece em constante disputa, atravessado por interesses políticos, econômicos e ideológicos que moldam a função social da escola. A herança colonial-escravocrata e a racionalidade neoliberal têm condicionado a educação a um mecanismo de adaptação ao mercado de trabalho, reforçando desigualdades estruturais e mercantilizando o conhecimento.

Contrapondo-se a essa lógica, práticas pedagógicas inspiradas em Paulo Freire e sustentadas por perspectivas interseccionais tensionam projetos conservadores e questionam as opressões de gênero, sexualidade, raça e classe presentes no espaço escolar. A partir de autores como Freire (1987, 2000, 2024), Daniel Cara (2019), Claude (2005) e Patricia Hill Collins (2021), o estudo analisa as disputas em torno da escola pública e aponta caminhos para uma pedagogia crítica, emancipatória e socialmente comprometida.

Educação democrática – Um direito humano e constitucional

O direito à educação no Brasil nem sempre foi amplo e de acesso a todos como se propõe a ser hoje, ele é proveniente de lutas, que se entrelaçam com as movimentações históricas da sociedade, onde buscou-se o acesso da população à educação básica, mas que também escancaram as contradições e as possibilidades, ou falta delas, de emancipação popular. Cara (2019), em Educação contra a barbárie, reforça que o direito à educação não deve ser reduzido apenas ao processo educacional, mas também como um local onde o educando poderá vivenciar o acesso e democratização da cultura, dentre outras vivências humanas. Assim:

O direito à educação é em um sentido geral e por consequência, o direito de todas as pessoas se apropriarem da cultura, por essa apropriação ser parte essencial da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida. Por isso, o direito à educação é, concretamente, um direito humano. (Cara, 2019, pg. 26)

Sob esta perspectiva, para além de propiciar aquisição de conhecimentos, a inserção social e construção da criticidade, a educação formal configura-se como um direito humano fundamental, reconhecido tanto pelas legislações nacionais quanto pelos tratados internacionais. No Brasil, a promulgação da Constituição de 1988 — documento elaborado no processo de redemocratização — representa um referencial jurídico na garantia e na ampliação desse direito. No plano internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos DUDH- (Organização das Nações Unidas, ONU, 1948), adotada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, como resposta às violações ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial, documento que estabelece, dentre vários direitos, o direito universal e fundamental de todos os seres humanos à educação, independente de nacionalidade, gênero, raça, religião ou quaisquer outras especificidades. No citado parecer global há, em seu artigo 26, o seguinte registro:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1948).

De acordo com o tratado, é dever de todas as nações garantir o acesso ao ensino público, gratuito, que vise a promoção e a garantia dos direitos, da democracia e do respeito que objetive a construção de uma sociedade justa, igualitária e que promova a paz. Visto que, somente a partir da educação, há a possibilidade do desenvolvimento pleno e a constituição da cidadania. Assim segundo Claude:

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna (Claude, 2005, p.37).

A Constituição Brasileira de 1.988, inspirada em conceitos da Declaração, foi um marco em relação aos Direitos Humanos e em relação ao ensino formal no país. O referido documento, em seu artigo 205, pontua que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida [...] com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (Brasil, 1988). Tal texto estabelece a universalização do direito ao ensino formal, e a responsabilização partilhada entre Estado, família e sociedade pelo

cumprimento deste direito, além de afirmar a ideia da educação não somente como instrumento de transmissão de conhecimento, mas também como instrumento basilar para a construção de sujeitos ativos e participantes.

A educação, mais do que uma ferramenta de transmissão de conhecimentos sistemáticos e científicos, constituiu-se historicamente como um direito fundamental para que os sujeitos se estabeleçam como cidadãos e conquistem outros direitos. Somente por meio de uma educação crítica e democrática, os estudantes poderão desenvolver habilidades essenciais para seu pleno desenvolvimento mental, intelectual, ético e social, possibilitando uma atuação efetiva e emancipatória nos espaços políticos e coletivos, contribuindo para a construção de uma cultura genuinamente democrática.

No entanto, apesar de o direito à educação democrática ser estabelecido em tratados internacionais, e na Constituição de 1988, observa-se que esse direito tem sido progressivamente reduzido a um processo instrumental e tecnicista, em que o aprendizado é cada vez mais condicionado a ter efeitos práticos e utilitaristas, voltados ao aprimoramento de técnicas específicas para o fazer laboral. Esse movimento acaba por afastar a educação de sua função humanizadora e crítica, restringindo seu potencial emancipatório e sua capacidade de formar sujeitos capazes de questionar, transformar e superar as desigualdades sociais instituídas no Brasil desde o início da colonização.

Não há neste tipo de educação, o que Freire (2024) denominou de educação enquanto prática de liberdade, espinha dorsal de um processo de mudança social, de pedagogia dialógica e acolhedora, que desafiasse o que o autor chamava de educação bancária e autoritária, há nesse tipo de pedagogia, a lógica do lucro e do capital.

Segundo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), a educação é sustentada em sua essência como um ato de transformação, e nunca se colocando num papel de neutralidade, ou ela se apresenta como um agente transformador contribuindo assim para a libertação, ou serve como método de domesticação. Em *Educação e mudança* (2024), Freire aponta que a educação faz parte de um movimento

que busca a ação do sujeito, que ele se implique naquele aprendizado e seja protagonista dele, e que ela não deve se adaptar ao homem, mas que o coloque em um movimento ativo junto a ela. Assim:

Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar. O homem integra-se e não se acomoda. Existe, contudo, uma adaptação ativa (Freire, 2024 p.40).

Sob esta perspectiva, o autor afirma que quando a educação se adapta ao homem e não opera transformação, ela o mantém como qualquer outro ser vivo. Para tal, Freire (2024), em sua obra supracitada, afirma que é necessário que esse homem passe por um processo de "conscientização" para que, enquanto educando, possa desenvolver um pensamento e leitura críticas frente a realidade e suas desigualdades. Ainda no livro *Educação e mudança*, Freire (2024) aponta para uma educação que chama de "educação bancária", onde a educação assume um caráter vertical, colocando o educador como alguém superior que deposita conhecimento em seres ignorantes. Esse conceito traz e a ideia de uma educação cuja finalidade é unicamente a de depositar determinado conteúdo no estudante, de modo que este não pense ou compreenda sobre, mas que seja capaz apenas de reproduzir o que foi aprendido, sem apresentar suas dúvidas ou ser convidado a refletir, educação que torna o educando um mero receptor. Assim:

O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação. (Freire, 2024. p. 49-50)

Enquanto a educação bancária se propõe a depositar conteúdos prontos e inquestionáveis nos educandos, a pedagogia freiriana busca construir o conhecimento de forma dialógica e coletiva, em um processo no qual o estudante é sujeito ativo da própria aprendizagem. Na concepção bancária, o ato de educar limita-se a transferir

informações, sem estimular a reflexão ou a análise crítica sobre a realidade social. Essa prática pedagógica, para Freire (1987), é um instrumento de opressão, pois condiciona os estudantes a aceitar passivamente as estruturas sociais existentes, naturalizando as relações de dominação de classe, gênero, raça.

Essa lógica educacional conteudista e bancária encontra afinidade com os princípios do neoliberalismo, que transforma a educação em mercadoria e os estudantes em meros receptores de habilidades voltadas ao mercado de trabalho, subordinando a escola à lógica produtivista e competitiva do capital. A educação bancária serve, assim, como ferramenta de adaptação dos sujeitos às exigências do sistema, privilegiando um ensino tecnicista, utilitarista e nada político, que valoriza a formação de mão de obra “eficiente” em detrimento da formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao desestimular o pensamento autônomo e a problematização das injustiças sociais, esse modelo pedagógico reforça as ideologias hegemônicas e contribui para a manutenção das desigualdades estruturais, convergindo com a racionalidade neoliberal que reduz o ato educativo a um processo de treinamento.

Educação sob a lógica do capital – desafios e disputas

Para além da redução das responsabilidades estatais, a promoção do livre mercado, a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso social, o neoliberalismo é um sistema global que subordina a política, a economia, as relações de trabalho, e a educação à lógica do capital.

Sob esta perspectiva, o neoliberalismo (Brown 2019) não se limita a um modelo econômico, mas configura-se como uma racionalidade política que transforma profundamente instituições, práticas sociais e subjetividades, o que expande os princípios do mercado para todos os segmentos sociais, submetendo a educação, a cultura e até as relações pessoais à métricas de eficiência, rentabilidade e competitividade. Os indivíduos deixam de ser compreendidos apenas como cidadãos ou trabalhadores para se tornarem *capital humano* (Brown 2019), únicos responsáveis

por investir em si mesmos para alcançar sucesso, posição social e valor de mercado, concepção que enfraquece ideais democráticos, e culpabiliza identidades oprimidas por seu fracasso.

Quanto à ótica meritocrática e individualista que rege a racionalidade neoliberal, as desigualdades estruturais de raça, classe, gêneros e sexualidades são obscurecidas por narrativas centradas no esforço individual e na competência técnica, como se os privilégios fossem resultado exclusivo do mérito pessoal. Essa perspectiva ignora as marcas da colonialidade, bem como os condicionantes históricos, sociais e econômicos que estruturam a sociedade brasileira e moldam o acesso ao conhecimento, às oportunidades e aos espaços de poder. Naturaliza-se, assim, um sistema profundamente desigual, que culpabiliza os sujeitos marginalizados por suas condições de exclusão e legitima uma lógica de competição despolitizada.

A educação, inserida nesse contexto individualista, desigual e pró-capital, é capturada por uma lógica de mercantilização que instrumentaliza todas as esferas da vida social — inclusive os próprios sujeitos. Deixa de ser compreendida como um direito social e humano voltado à formação crítica, à participação democrática e à construção da cidadania dos estudantes, para ser concebida como um investimento individual, voltado à conquista de posições mais vantajosas no mercado de trabalho.

Nesse cenário, o papel dos professores é reduzido à função de gestores de resultados, pressionados por métricas de desempenho derivadas de currículos padronizados e avaliações externas, o que esvazia o potencial político, ético e emancipador das práticas pedagógicas, deslegitima o exercício reflexivo e crítico da docência, e desumaniza os processos educativos.

Contudo, para além da lógica do capital, é possível identificar, em diferentes instituições educativas, a implementação de práticas pedagógicas contra-hegemônicas e insurgentes. Dentre elas, destacam-se ações que promovem o debate crítico sobre gêneros e sexualidades, o enfrentamento ao *bullying*, ao racismo, à LGBTfobia e a outros sistemas estruturais de opressão. Essas práticas, protagonizadas por educadores comprometidos com a transformação social, configuram importantes

formas de resistência tanto à racionalidade neoliberal quanto à estrutura conservadora, racista e desigual que historicamente sustenta as relações de poder no Brasil. Em um contexto de avanço da extrema direita, tais ações pedagógicas assumem um papel ainda mais urgente e necessário, reafirmando o potencial da escola como espaço de disputa política, diálogo, e emancipação social.

Docência e Interseccionalidade: caminhos para uma Educação Libertadora

A educação formal, enquanto instância social profundamente entrelaçada às estruturas de poder e dominações vigentes, exerce um duplo movimento: por um lado, reproduz as desigualdades de classe, raça, gênero e orientação sexual que alicerçam a sociedade; por outro, configura-se como campo de disputa política, onde projetos democráticos e práticas de silenciamento se confrontam. Sob esta perspectiva, coloca-se em evidência o lugar da escola como possível promotora da emancipação de grupos historicamente minorizados¹ – negros, mulheres, LGBTs – aqueles que, embora sejam maioria na população brasileira, foram socialmente colocados em posições sociais marginais.

Louro afirma que:

Esta disputa é travada, quotidianamente, em múltiplas instâncias sociais. De um lado, o discurso hegemônico remete à norma branca, masculina, heterossexual e cristã; de outro lado, discursos plurais, provenientes de grupos sociais não hegemônicos lutam para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que foram historicamente submetidos. A escola e o currículo estão imersos em tudo isto, fazem parte deste jogo, portanto tem a possibilidade de alterar a configuração da luta (Louro, 2000, p. 56).

Se há possibilidade de alterar a configuração da luta entre o que foi instituído como padrão e os corpos colocados à margem social, esta possibilidade perpassa pelas

¹ Não se sabe ao certo a origem do termo que foi cunhado primeiramente em referência somente à raça. Ver Santos, Richard. *Maioria minorizada: um dispositivo analítico de racialidade*. Telha, 2021.

instituições educativas e suas redes, nas palavras de Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p. 67).

São muitos os caminhos e reflexões acerca da construção de diversos e possíveis enfrentamentos aos sistemas de opressão, mas não há como pensar em processos educacionais que objetivem uma escola e uma sociedade plural e democrática, que respeite a todos, todas e todes, e possibilite emancipação dos estudantes, sem pensar na atuação dos que atuam diretamente com estes estudantes: os professores, que auxiliam no processo educativo, e sobretudo na construção da criticidade social dos educandos.

Nas palavras de Freire (2003, p. 258), “Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” Sob esta perspectiva, o ato de ler e escrever transcende a mera decodificação de signos linguísticos, e deve se articular à capacidade de interpretar criticamente a realidade social na qual os sujeitos estão inseridos. Assim, a docência configura-se como uma prática política e emancipatória, que ultrapassa a transmissão de conteúdos para se tornar um instrumento de questionamento e enfrentamento das estruturas de poder hegemônicas. Ao problematizar os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, o fazer docente contribui para desestabilizar sistemas de opressão historicamente consolidados, como o neoliberalismo, o patriarcado e a branquitude.

Hooks (2013) inspirada em Paulo Freire, defende a pedagogia do engajamento como uma prática de liberdade, e propõe uma abordagem crítica do processo educativo, que integra o diálogo horizontal, a consciência política e o afeto como ferramentas para a transformação social, entendendo que ensinar, além de ser um ato de amor, é um ato de insurgência, capaz de subverter hierarquias opressoras e emancipar estudantes marginalizados.

Pensar em uma educação e prática docente libertadora e emancipatória, perpassa pela implementação de projetos pedagógicos inclusivos, disruptivos, e em práticas cotidianas de enfrentamento ao racismo, à LGBTfobia, ao capitalismo, ao

patriarcado e demais sistemas de opressão, visto que os privilégios (Collins, 2021) associados à raça, classe, gênero e sexualidade, bem como as formas de marginalização vinculadas a essas mesmas categorias, não existem isoladamente, mas constituem manifestações de relações de poder interdependentes. Dessa forma, o exercício de privilégio por parte de um indivíduo está diretamente correlacionado à desvantagem de outro, e vice-versa. Esse caráter interseccional implica que não é possível abordar a discriminação de forma segmentada — separando análise racial de análise de gênero, por exemplo — pois cada sujeito está imerso em uma teia complexa de relações sociais que simultaneamente o favorecem ou o penalizam, conforme sua posição nessa estrutura.

Nesse âmbito, para que se construa uma escola que objetive uma educação democrática com possibilidade de emancipação social, é preciso promover em seus espaços a discussão e a conscientização política acerca dos mecanismos de poder que se organizam/hierarquizam, a partir da marginalização de existências pretas, proletárias, imigrantes, LGBTQs e todas as demais que sofrem exclusão, a partir de uma norma estabelecida.

Considerações finais

Conclui-se que a educação, embora se configure como um direito humano fundamental e constitucionalmente garantido, permanece atravessada por disputas ideológicas, políticas e econômicas que restringem seu potencial emancipatório. A racionalidade neoliberal, aliada aos resquícios de uma herança colonial e excludente, delineia um cenário em que a escola, não raras vezes, atua prioritariamente na manutenção da ordem social vigente, em detrimento da formação crítica e cidadã dos sujeitos. Nesse contexto, a atuação docente ancorada nos princípios da pedagogia libertadora de Freire, associada à práticas interseccionais de enfrentamento às múltiplas formas de opressão, apresenta-se como possibilidade concreta de tensionar as estruturas de poder historicamente naturalizadas. É, portanto, na resistência

cotidiana e na construção coletiva de práticas pedagógicas críticas, democráticas e inclusivas que a educação pode transcender o modelo tecnicista e instrumental, afirmando-se como prática política transformadora voltada à promoção da justiça social e à efetivação dos direitos humanos.

Referências

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

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. São Paulo: Politeia (2019): 50.

CARA, Daniel (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 2, p. 36-63, 2005.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Editorial Boitempo, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

TEM UMA ESCOLA DA INFÂNCIA SURGINDO NO PEDAÇO: é *pra lá que vou*

Catia Regina Monteiro Silva, caremosi@gmail.com;
Maria Tereza Goudard Tavares, mtgtavares@yahoo.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e
Diversidade Cultural (GIFORDIC)

Introdução

Em janeiro de 2013, na favela da Carobinha, zona oeste do Rio de Janeiro, foi inaugurado o primeiro Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI). O referido espaço educacional foi pensado prioritariamente para crianças de seis meses a cinco anos e onze meses. Assim, o que antes se tratava de um campo de futebol lamacento, utilizado como única área de lazer para diversas crianças da região, com o passar do tempo, se tornou um verdadeiro canteiro de obras, dando origem a um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI).

Construído em uma área de aproximadamente 5.200m², o Espaço de Desenvolvimento Infantil Jardim Hibisco-Colibri¹ demorou 9 meses para ser finalizado. Como parte da promessa de governo do então prefeito da cidade Eduardo Paes (2009 - 2012 / 2013 - 2016), a construção do EDI visava contemplar aproximadamente quatrocentas crianças da educação infantil, oferecendo vagas do berçário à pré-escola. Desta forma, nascia ali uma escola da infância.

Cabe ressaltar que o território da Carobinha possui uma escola de ensino fundamental que abriga duas turmas de pré-escola e uma creche municipal, compreendendo o equipamento creche, de acordo com o art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e o *Manual para Elaboração de Projetos de creches*

¹ Nome fictício. O Hibisco Colibri (*Malvaviscus arboreus*) é uma espécie de arbusto que pode alcançar 4 metros e é usado como cerca. A escolha do nome se deu ao fato dessa planta servir como cerca-viva para os sítios existentes na região à época.

na cidade do Rio de Janeiro, a unidade escolar que não oferta pré-escola. Sendo assim, O EDI Jardim Hibisco-Colibri tornou-se relevante para o território no qual se localiza, pois é um espaço pensado para a primeira infância à medida que possibilita o desenvolvimento integral das crianças, alocando em um único espaço físico a creche e a pré escola, dado que possibilita que a criança permaneça na mesma unidade durante 6 anos, considerando que a criança ingresse no berçário, como consta no Modelo Conceitual e Estrutural da Cidade do Rio de Janeiro (2010), a proposta deste espaço:

Está centrada na criação de unidades que abrigam tanto a creche quanto a pré-escola em um mesmo ambiente físico. Essa iniciativa possibilita a permanência da criança em um grupo de colegas em uma mesma unidade durante a Educação Infantil, facilitando assim o monitoramento do seu desenvolvimento e crescimento ao longo desse percurso. Os principais pilares do EDI são: junção de creche e pré-escola, sala de primeiros atendimentos, biblioteca infantil e atendimento em período integral (Rio de Janeiro, 2010, s.p).

Isso demonstra um ganho muito importante para a favela da Carobinha, tendo em vista que o EDI prioriza o desenvolvimento global da criança, vislumbrando um ambiente saudável, seguro e de desenvolvimento integral. Na última década, o EDI Jardim Hibisco-Colibri tornou-se referência para os/as moradores/as do território, sendo considerado um local de brincadeiras, acolhimento e afeto: *um pedaço* (Magnani, 1999) das/para crianças e adultos na favela.

Na área onde se localiza o EDI, não há espaços destinados ao lazer, e a região sequer é atendida por transporte público coletivo, tendo o transporte alternativo como única opção. Ao lado da unidade existe um barranco, utilizado esporadicamente para brincadeiras pelas crianças, e a rua ainda se constitui como principal cenário das interações infantis, todavia, o intenso fluxo de carros, motos e vans põem em risco a segurança de crianças e adultos.

Considerando o exposto, observou-se que o quintal do EDI se configura como um espaço privilegiado de lazer para as crianças da favela da Carobinha, pois é nesse ambiente que muitas crianças da redondezas jogam bola, soltam pipas, correm pelo morro, tomam banho; praticam suas agências em um movimento de fortalecimento de

vínculos e sentimento de pertencimento em relação ao espaço do EDI (Tavares, 2020). Além disso, o quintal assume a função de espaço comunitário, acolhendo não apenas as crianças da unidade, mas também crianças que vivem nas imediações. Nesse processo, o espaço do EDI extrapola sua função pedagógica e passa a desempenhar um papel relevante na vida cotidiana dos moradores da favela da Carobinha. Dessa forma, destaca-se a importância do EDI enquanto território de proteção, convivência e construção coletiva.

Em diálogo com as contribuições de Benjamin (1990), Didonet (2001), Freire (1979;2001), Magnani (1999) Qvortrup (2010), Santos (2007), Tavares (2020), buscamos compreender as infâncias, às crianças e o espaço do EDI como elemento de fortalecimento na vida dos sujeitos que ingressam ainda bebês e que crescem, ampliando o seu desenvolvimento integral e repertórios culturais, modificando a si e o ambiente em suas agências pelos ambientes que compõem o espaço pensado.

Isto posto, este trabalho pretende de maneira ética e respeitosa, compreender a importância do Espaço de Desenvolvimento Infantil Jardim Hibisco-Colibri para as crianças em suas práticas espaciais para além do direito à educação. Com isso, pretende-se contribuir com os Estudos das Infâncias e, sobretudo, ampliar o conhecimento sobre a relação dos sujeitos infantis com o EDI.

A favela da Carobinha: conhecer o território é preciso!

Oriunda de mobilização de movimentos sociais, a favela da Carobinha se constituiu com a finalidade de promover melhorias locais como saneamento básico, transporte, entre outros. Por se tratar de uma área rural, toda a região era composta por sítios e espaços com enorme vegetação. Com a promessa de avanços infraestruturais por parte da prefeitura, sob a gestão do primeiro prefeito no período de redemocratização do país, Saturnino Braga², proprietários de sítios da região se reuniram para “convidar” pessoas a ocuparem os “terrenos abandonados”,

² Saturnino Braga foi prefeito da cidade do Rio de Janeiro nos períodos de 1983-1985 e 1989-1992.

considerando a perspectiva social para assentamentos e moradias. Tendo em vista que antes da ocupação haviam poucas residências, para que o território se desenvolvesse deveria haver famílias e mais moradias, assim vários grupos organizaram-se em busca por um espaço de moradia que lhes garantisse, minimamente, (re)existência.

Como estratégia, alguns dos donos de sítios que guarneciam o Centro Estadual de Abastecimento do Rio de Janeiro (CEASA) com insumos como frutas, legumes e verduras se dirigiram a Bangu, bairro vizinho a Campo Grande, com o objetivos de mobilizar e convocar pessoas para reuniões a fim de se organizarem para que a ocupação acontecesse.

A notícia sobre a possível ocupação chega até o Coletivo Gregório Bezerra, coletivo esse formado por dissidentes do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Assim começam as articulações políticas, e em 09 de outubro de 1988, quatro dias após a promulgação da Constituição Federal Brasileira, quinhentas pessoas chegam em caminhões ao Jardim Nossa Senhora das Graças, nome oficial do lugar. Com o propósito, a data foi escolhida de maneira planejada, pois era um domingo, anterior ao feriado nacional de 12 de outubro, em que se comemora, por tradição católica, o dia de Nossa Senhora Aparecida, considerada padroeira do Brasil e, também, feriado comercial do dias das crianças, o que segundo relatos de moradores da época, dificultou a retirada das pessoas e para a memória local, isso foi um ato de bravura como “quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (Freire, 2015, p.53).

Diante de tantas lutas e em busca de maneiras de sobrevivência dos períodos sombrios, em que centenas de pessoas viveram e foram subjugadas pelo regime da ditadura cívico-militar-empresarial, como o cerceamentos de direitos, da exposição à violência e tortura, e que em busca do direito à dignidade, à terra e à moradia, de uma melhoria de vida própria e de seus familiares, o grupo de pessoas responsável pela ocupação, ali se estabeleceu, buscando o sonho do direito á moradia (Santos, 2007)

Na esperança de uma nova realidade, muitas famílias criaram vínculos com o local, acreditando assim, que o poder público garantiria os direitos básicos dos

cidadãos. O que se viu, foi a entrada parcial e pouco eficiente do Estado. Ainda hoje, 2025, a favela da Carobinha carece de infraestrutura que garanta uma qualidade de vida minimamente respeitável e digna para seus/suas moradores/as. E nesse passado não tão distante, atualmente, os resquícios de uma era truculenta como a ditadura ainda reverberam na favela da Carobinha, agora sob o domínio dos grupos armados, denominados de “milícias”.

O direito à educação: seja da Carobinha, seja de outros lugares

Assegurada como direito fundamental a todos os cidadãos pela Constituição Federal de 1988, estabelecido no Art.205 como dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, garantindo acesso a todos os níveis de ensino, da educação básica à educação superior. A luta por direito à educação ganhou força através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que institui as normas do sistema educacional brasileiro reforçando a importância das condições de acesso e permanência dos sujeitos na escola.

Ainda que este direito esteja embasado pela legislação vigente, a educação infantil enfrenta muitos desafios. A desigualdade social é um dos principais impeditivos no tocante ao acesso e permanência igualitários às classes populares. Assim, quando uma criança adentra em um ambiente educacional, no caso à escola da pequena infância (Tavares, 2020), o que devemos considerar é o direito à educação e a estar na escola, lembrando que esse lugar não é gratuito. Ele é fruto de luta, de uma luta por equidade, uma luta de movimentos sociais que durante anos reivindicaram direitos básicos de existência alijados pelos donos dos meios de produção.

A partir dessas lutas, garantir o direito da criança a estar na escola e receber uma educação de qualidade, independentemente de sua classe social, sobretudo das classes populares, é um compromisso que precisa estar no centro das políticas públicas e das ações de todos os sujeitos envolvidos na educação.

Do ponto de vista histórico, as lutas pelo direito à educação e, de modo especial, à educação infantil, estendeu-se por um tempo considerável, de forma que, fizessem parte das pautas de políticas públicas para crianças da primeira infância. Nesse sentido, a visão do caráter predominantemente assistencialista sobre as crianças dominou, durante muito tempo, o pensamento da sociedade. Essa realidade se refletia tanto na necessidade de amparo e cuidado no que tange aos altos índices de mortalidade, desnutrição, maus-tratos, quanto na necessidade de um espaço de cuidado para as crianças de mães e/ou cuidadoras que trabalhavam e dessa forma precisavam de um local que abrigasse suas crias.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, os pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que cuidasse deles. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p. 13).

No que segue, as primeiras instituições para o atendimento e cuidado de crianças, principalmente de classes populares, vieram de entidades filantrópicas. Ao longo das décadas, a Constituição Federal (1988) assegura o direito à educação, além disso, outro marco importante foi o entendimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica (LDB, 1996), afirmando e institucionalizando as dimensões política, histórica e socioeconômica da infância.

Para isso foi fundamental a conscientização da sociedade, compreendendo que as escolas das infâncias não são estritamente assistencialistas, pois educar e cuidar são necessidades fundamentais à existência humana. Nesse contexto, no município do Rio de Janeiro, a transição da educação infantil da pasta da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) representou uma mudança na estrutura e no pensar no desenvolvimento da primeira

infância. Consequentemente, foi preciso refletir os pressupostos pedagógicos que balizaram a educação infantil carioca, garantindo a articulação entre políticas públicas, práticas educativas e direitos das crianças.

Tem uma escola da infância no *pedaço*

Com o surgimento de um modelo público de uma escola das infâncias, que tinha como objetivo oferecer um ensino integral, ou seja, tempo necessário e de qualidade para que a criança seja assistida com total dedicação dos 6 meses aos 5 anos e 11 meses de vida, foi possível garantir o acolhimento necessário para que sua adaptação e desenvolvimento sejam realizados apenas na unidade durante todo período na educação infantil. Desse modo, essa proposta pedagógica do EDI visava o desenvolvimento infantil, bem como o crescimento cognitivo, físico e socioemocional, buscando, por meio de atividades físicas e brincadeiras ao ar livre, criar um ambiente mais próximo, acolhedor e familiar, sem, contudo, deixar de contemplar uma proposta pedagógica consistente sobre o que elas viveriam ou deveriam viver em um ambiente familiar.

Seguindo essa finalidade, a criação do EDI objetivou estabelecer durante o período de permanência da criança no espaço, uma rotina de cuidados higiênicos, alimentares e de atividades pedagógicas ao longo de aproximadamente 10 horas.

Em virtude disso, com a inauguração em janeiro de 2013, diversas famílias puderam matricular suas crianças nesse espaço, com o propósito de que os pequenos pudessem permanecer todo o período da primeira infância, ou pelo menos, boa parte dela, no mesmo local. É a relação entre o sujeito e o espaço geográfico, considerando não apenas seus aspectos físicos, mas também os significados e experiências que se estabelecem entre eles. São as impressões socioeconômicas, históricas e culturais nesses espaços que atravessam e entrelaçam as vidas daqueles que ali se estabelecem; o território, nesta perspectiva, modifica o sujeito tal qual o sujeito modifica o território (Santos, 2007).

Sendo assim, os responsáveis, professores e o principal, as crianças, estabeleceram “sentimentos de pertencimento, confiança e segurança, sentimentos esses que constituem a base do crescimento e desenvolvimento infantil saudável” (Modelo Conceitual e Estrutura, 2010, n.p) com o ambiente, organizado para proporcionar uma maior tranquilidade e, acima de tudo, um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, envolvendo a tríade criança-escola da infância-família. A ideia é que, dentro de toda a rotina organizada pelo EDI, a família fique segura em deixar a criança em um ambiente acolhedor e protegido, no qual a criança seja reconhecida como sujeito de direitos, que possa ser ouvida e que assim se sinta parte de um todo dentro da unidade da primeira infância. Com Freire (1979; 2001), compreendemos a leitura de mundo das crianças a partir de suas relações e pertencimento nos territórios, que dialogam com os saberes e práticas sociais que tangenciam à formação e constituição dos sujeitos, sendo “relações que não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo” (Freire, 2001, p.16).

Na perspectiva dessa referência de escola das infâncias que possibilita um outro modo de educação infantil, o EDI Jardim Hibisco-Colibri proporciona às crianças em seus espaços, seja nos ambientes externos, seja no seu quintal, experiências vividas e vivenciadas pelas crianças e suas interferências nos espaços que vão muito além dos espaços geográficos (Benjamin, 1990). São os espaços possibilitadores de brincancias³, que permitem múltiplas possibilidades de agir inerentes às infâncias, das crianças que manuseiam e modificam objetos e lugares lhes dando ressignificado. As crianças são agentes possíveis de tomada de decisões, de se expressarem e modificarem o ambiente. São construtoras de histórias e elementos fundamentais na constituição social (Qvortrup, 2010).

Neste sentido, Tavares (2020) nos apresenta que os espaços e territórios devem ser pensados com e pelas crianças, em sua diversidade infantil, possibilitando as

³ Neologismo. Junção de brincar e infâncias. O uso do termo sugere brincâncias com um sentido de um brincar próprio das infâncias, enquanto brincadeira, dentro deste pensamento, é prática de crianças, jovens e adultos.

agências delas e de suas práticas espaciais, favorecendo a construção de suas histórias como sujeitos sociais que se inter-relacionam de forma intergeracional, a partir de relações construídas nos diferentes espaços de vida. Para a autora, as crianças estão longe de serem sujeitos passivos, pelo contrário, elas atuam, mudam, transformam. Esse agir, portanto, é intrínseco à própria constituição de infância, independentemente de qual sociedade e cultura seja. E a partir dessa perspectiva, que consideramos o EDI como um *pedaço* (Magnani, 1999), constituindo-se como um espaço de convivências, de conhecimento, de aprendizagens e trocas.

Considerações finais, ainda que provisórias

Considerando toda a história das pessoas que, de modo singular e plural, em busca de melhores condições de vida e de direitos básicos, delinearam toda a trajetória da favela da Carobinha e que, por descaso do poder público, sofrem com falta de infraestrutura como saneamento básico, transporte, entre outros, a chegada do EDI Jardim Hibisco-Colibri para a população representou um diferencial na realidade ali estabelecida.

Com efeito, a possibilidade de um espaço pensado para a primeira infância, que visa não somente a educação formal, mas também, o desenvolvimento completo da criança, abrangendo aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, busca ainda, criar um ambiente acolhedor, de desenvolvimento integral da criança, e ao mesmo tempo educativo, oferecendo atividades ao ar livre e priorizando a educação e o cuidado. Esse ambiente não é apenas um local físico; ele passa a constituir, portanto, parte da experiência socioeconômica, histórica e cultural do território em que está inserido. Assim, a interação entre o sujeito e o espaço territorial torna-se significativa, influenciando-se mutuamente. A escola das infâncias, como exemplificada pelo EDI Jardim Hibisco-Colibri, busca criar ambientes que permitam às crianças não apenas interagir, mas também influenciar e transformar o espaço ao seu redor. Elas são

consideradas agentes ativos na construção de sua própria história e na constituição da sociedade de forma mais ampla.

Essa abordagem pedagógica não se limita ao ambiente escolar, mas se estende para outros territórios de vida da criança, considerando as relações com o território e a cultura local. Diante do exposto, e da pesquisa em andamento, defendemos que a escola da infância se torna um espaço de convivência e conhecimento, interligando-se com as realidades e lutas da população local, como exemplificado na referência ao histórico da formação social da favela da Carobinha.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal da Cidade do, Secretaria Municipal de Educação - Gerência Especial de Educação Infantil, Espaço de Desenvolvimento Infantil - EDI - **Modelo Conceitual e Estrutura**. Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo-SP, Edusp - Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: investigar a participação de crianças na cidade. **Práxis Educacional**, v. 16, nº 40, 2020,

Vitória da Conquista. Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça. Bahia -BA: Uesb, 2020. p. 164-183.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QUEM FAZ SAMBA E QUEM SE FAZ SAMBA? Corporeidade, democracia, ritmos e aquilombamento nos/dos/com cotidianos escolares

Cintia de Assis Ricardo da Silva, cintia03assis@yahoo.com.br;
Helio Eduardo Silva de Moura, helioeduardodemoura@hotmail.com;
Rosa Malena de Araújo Carvalho, rosamalena@id.uff.br;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa Educação Física Escolar; Experiências Lúdicas e Artísticas;
Corporeidades (ELAC)

Introdução

O samba é meu dom
Aprendi bater samba ao compasso do meu coração
De quadra, de enredo, de roda, na palma da mão
De breque, de partido alto, e o samba-canção
(Trecho da música O samba é meu dom, P. C. Pinheiro e Wilson das Neves)

O presente texto brota de duas pesquisas de doutorado em curso. Somos três professores de Educação Física e destacamos a inserção no coletivo ELAC pela importância do grupo em nossa trajetória formativa e por representar também *espaçotempo* de possibilidades de pesquisar a partir de nossas subjetividades e andanças, atravessadas pela arte e pelo sensível, no sentido de ampliar nossos olhares para o trabalho nos diferentes cotidianos escolares e nas pesquisas em curso.

Ao trazermos o trecho da música “O samba é meu dom”, o objetivo é afirmar a potência deste saber que explicita a corporeidade, desta arte como afetação em nossas vidas - seja nos momentos de lazer, nos refazimentos para as lutas, no trabalho a partir da *práxis*, e, nas formações no ELAC, a partir das nossas pesquisas. O samba está diretamente presente em nossas corporeidades, e emerge, se apresenta, invade nossas pesquisas, carregado de possibilidades e sentidos que ecoam e abrem caminhos nessa travessia formativa, na qual o doutorado faz parte.

Assim, a escrita deste texto se propõe a trazer alguns recortes da materialidade de diálogos que têm sido processos formativos a partir do interesse e inserção do

samba como dispositivo que problematiza a vida, as pesquisas e a *práxis* enquanto professores/as pesquisadores/as.

Destacamos alguns objetivos, sendo o principal: problematizar nossas corporeidades interessadas, mergulhadas no samba, forjando processos formativos pela potência da democracia: nos cotidianos escolares e nas pesquisas. Assim como nos caminhos das pesquisas, tecemos, neste texto, nossos diálogos ancorados pelos estudos com/nos/dos cotidianos, afirmando os fios das narrativas como ato político (Andrade, Caldas, Alves, 2019). Nesse sentido, temos buscado dialogar com as noções/conceitos que fortalecem nossas pesquisas: o escolar, a democracia, a corporeidade, o samba, o aquilombamento e a pergunta.

Ressaltamos que temos nos debruçado em estudos que exigem e afirmam o compromisso ético, estético e político onde quer que estejamos, no nosso caso: no trabalho docente, no ato de pesquisar, no processo de orientação, enfim, como uma tomada de posição ético-política.

O samba invade e habita nossas corporeidades

Quando o samba me percorre não há o que me deixa sem rumo, o destino está dado e aceito com a alegria como quem recebe a luz do sol todos os dias sem pensar, que num determinado lugar do deslizar pelos acontecimentos, que a escuridão irá predominar. O pouquinho de luz que eu guardar é samba! No trabalho que desenvolvemos, o samba vem de dois lugares. Falaremos nesse trecho da perspectiva de quem faz samba. Não podemos dividir espaço com dois sambistas, já que Paulinho Pinheiro e Wilson das Neves são soberanos no nosso coração, suas companhias são a materialidade de um sol. A aposta é o quanto fazer samba traz ao educador uma formação democrática. Uma vez perguntaram a Aldir Blanc se a psiquiatria havia ajudado a fazer melhores canções e ele respondeu, sem pestanejar, que fez melhor trabalho na psiquiatria porque era compositor.

Como fazer samba poderá trazer alguma luz em tempos de ameaça rotineira de tornar nossas práticas pedagógicas um lugar de aceitação que não há outra saída que a tristeza? A afirmação, propagada/propagandeada pelas forças conservadoras, fascistas, é que estamos no fim dos tempos e agora é cada um por si. Ou então, não dá mais para dividir ou sucumbir é o que há. A precariedade é a tristeza que toca uma música que não nos convida a dançar! Samba é um dispositivo formativo e de pesquisa porque ele, como Nêgo Bispo afirma, é “movimento de transfluência” (Santos, 2023, p.49). Fazendo samba – pesquisando e em formação – “somos começo, meio, começo” (idem) e escutamos uma música alegre.

Quando num trabalho coletivo na disciplina do doutorado no Programa de Pós-Graduação da FFP, Questões Contemporâneas na Educação, no ano de 2025 propusemos a criação de um samba que trabalhasse as conversas sobre questões caras a uma educação antifacista, ninguém esperava que fosse tão intenso. Não poderia ser diferente. O que Nêgo Bispo convoca quando traz a confluência é uma força ancestral que concentra um convite a diferença no sentido de ser um golpe duro contra as forças colonizadoras, ou contracoloniais, que querem apagar qualquer possibilidade de inscrição de uma vida outra distinta ao projeto de opressão e tristeza. A concepção do Sambarizoma, título da produção coletiva, e sua eventual dificuldade em ficar de pé, sintomatiza as forças contrárias, que não podem ser subestimadas. Do distanciamento à proximidade, nenhuma peça está livre de ser capturada.

A melodia construída em meio a Pandemia de COVID guardou de modo carnal um sentimento de tristeza que se potencializou ao ser novamente tocada onde ganhou vida, num cavaco antigo¹. A celebração do reencontro entre amigos de formação era motivação para a composição. Foi imprimida pela tristeza que de perceber que nada pode nos afastar da luta em derrotar o fascismo do dia presente, mascarando aqui e ali com ares democráticos. Trazendo de modo muito sucinto, e sem nenhuma pretensão

¹ Reza a lenda que o tal instrumento vem da linhagem Marçal, que tem ligação direta com Estácio no subúrbio carioca, mesma de Wilson das Neves, Bira Presidente e seu irmão Ubirani para não deixar dúvida quais forças nos acompanham.

de ser definitivo, a questão geradora (do samba) da paralisação da composição do samba foi a resposta de um amigo negro, capoeira, sambista, que havia seguido uma vertente religiosa afro-brasileira, quando perguntado sobre sua mãe e irmã respondeu da seguinte maneira: - Aquelas bruxas! Ambas, na ocasião da pergunta, já haviam falecido, na condição de sacerdotes de religiões afro-brasileiras.

É importante salientar que as vivências trazidas acima, presentificadas neste texto e nas pesquisas, são atravessadas por memórias que convidam a pensar na força das marcas que compõem as corporeidades e que oportunizam questionar o instituído, o hegemônico. A pergunta título nos força a outras perguntas que chegam enredadas por outras memórias que dialogam em confluem entre si, provocam possibilidades de poucas respostas e muitas outras perguntas: qual a razão de um filho e, ao mesmo tempo irmão responder que sua mãe e irmã são bruxas? Que ideias de apagamento da vida se fazem forças capazes de provocar esquecimentos - da família, da história?

Por outro viés, estes movimentos trazem a força que a arte, o sensível como o samba, podem mover caminhos, instantes e provocar ânimo para pesquisar, estudar e compor a vida com cores, sons e sentidos que favorecem a composição da música alegre, do desejo de vida plena.

Caminhando por estas experiências e memórias, onde quem faz samba padece, encontramos caminhos nos movimentos presentes nos estudos e pesquisas com/nos/dos cotidianos. O movimento de criação de *personagens conceituais* (Andrade, Caldas, Alves, 2019) tem sido caro em nossas pesquisas e dialoga com quem faz samba, pois nos convoca a ampliar o olhar para outras subjetividades além de nossas próprias corporeidades. É sair da lógica de buscar fontes que, pretensamente, legitimam e dão aval ao que pesquisamos, e sim encontrar nossos intercessores na nossa *práxis*, nos nossos cotidianos escolares, e nos sentidos que nos fazem despertar para as lutas, perguntando, questionando o instituído. Quando trazemos nosso padecimento para coletivos, como as aulas e grupo de pesquisa ELAC, as dores, espantos, arrepios e outros sentidos encontram ecos para movimentar enunciações alegres e potentes, fortalecidas para o debate, para o enfrentamento das forças antidemocráticas,

reafirmando o direito à educação permeada pelo sensível, pela arte que nos oportuniza expandir a vida.

O samba na minha vida de mulher negra e professora pesquisadora chegou na infância. Meus ouvidos eram invadidos pelos sambas de partido alto que tocavam no rádio. Já os sambas de enredo chamaram mais minha atenção na adolescência, nos ensaios da Escola de Samba Mocidade Independente de Padre Miguel, do lado de fora da quadra, e também na vitrola do vizinho, que colocava para tocar um pouco antes do Natal, perpetuando até o carnaval. Tive experiências com o samba na capoeira, pois ao final de alguns eventos como festas e batizados, tinha um samba de roda. Essas memórias de acesso aos sentidos se entrecruzam com a lembrança de ouvir que samba e carnaval é coisa de preto, de gente alienada.

Passaram muitos anos da relação somente de lazer com o samba, até que bateu forte, no decorrer da pandemia. Vieram estudos, leituras, aulas em disciplinas isoladas e imersões em escolas de samba, aulas de danças relacionadas ao samba, e de 2022 até os dias atuais estou envolvida com o samba dos pés à cabeça, literalmente. Sou foliã, desfilante e pesquisadora no/do/com o mundo do samba. São muitos os movimentos formativos que desdobram em poesia, em arte, e o que mais me emociona é perceber-me como corpo território, que aglutina os sentidos - os cinco naturalizados pela biologia e os tantos outros que tenho *sentidopensado*- ancestrais disparados pela batida do atabaque, do tamborim e do coração. Ao dialogarmos com os desdobramentos da escrita trazidos anteriormente, compreendemos a complementaridade de “quem faz samba e quem se faz samba”. Nesse sentido, nos fazemos samba: nas rodas de samba; como componente em alas da comunidade e cursos (oficina de Samba e Literatura) nas escolas de samba; no cotidiano escolar; nas aulas do doutorado; no grupo de pesquisa, constituindo *espaçostempos* formativos atravessados pelo aquilombamento como

espaço onde é possível experimentar a paz de ser e estar em comunidade, compartilhar vivências, obter suporte, costurar alianças, alavancar projetos, reconhecer e curar feridas, tecer estratégias, planejar levantes, trocar informações, instruir-se uns aos outros. Local onde é possível o recuo e é desejado o avanço. O ato de se aquilombar

compreende a necessidade de traçar caminhos desviantes e desafia a organização social neoliberal que ordena a separação dos corpos e a individualização das coletividades, formando e renovando continuamente uma inteligência coletiva. (Souto, 2021, p. 157)

Ao trazermos samba para a roda, problematizamos suas capilaridades e modos de expressão: musicalidade, dança, visualidades, e a circularidade nos meios de vida de parte da população brasileira, especialmente a negra. Enquanto autores, somos corporeidades que vivemos, trabalhamos e estudamos no estado do Rio de Janeiro, nos movimentando por cidades e territórios que nos forjam a cada dia. Essa forja que chega, atravessa nossos corpos e, como o dito popular “se não nos mata, fortalece”.

Há padecimento, em muitas ocasiões: pelas políticas -macro e micro - que tentam minar as forças, pelo avanço do terror colonial persistente em determinar que algumas vidas têm valor e outras não. Que lugar requer cuidado, segurança e qual pode e deve ser precarizado? Na educação não é diferente! Que projetos de mundo e de educação têm sido materializados pelas políticas públicas que reverberam na formação de professores e nos cotidianos escolares? E nós, que nos fazemos samba, temos lugar nessa roda? Ao nos fazermos samba reforçamos um deambular outro, riscamos o chão com nossos pés e corpo inteiro, e dizemos: presente! Assumimos o posicionamento organizando nossas forças, equilíbrio, agilidade e, principalmente, nosso desejo de performar em prol de ritmos que estremecem e fortalecem nossas corporeidades. E o samba dá permissão para *sentirpensar* esses ritmos, cadências, poéticas e batidas que sacodem nossas certezas, exigem perguntas. O samba é um saber ancestral que pode evocar o padecimento histórico - sempre em luta - presente na diáspora africana no Brasil, assim como é, no caso de nossas vidas e pesquisas, nosso intercessor, com uma incontável e notável gama de *personagens conceituais* que nos ajudam a problematizar a história, as contradições e as possibilidades de vida, de olharmos para nossas corporeidades e enxergarmos nossa potência de luta nos embates na macro e micropolítica. Nossa potência é aumentada quando estamos em coletivos que se abrem ao diálogo em busca de caminhos. No processo afrodiaspórico no Brasil, pensar coletivamente é dialogar com a ideia de que quilombo “é um avanço

[...] também é o recuo quando a luta é necessária. A continuidade de vida, o ato de criar um momento feliz, mesmo quando o inimigo é poderoso. A resistência. Uma possibilidade nos dias de destruição” (Nascimento, 2023, p. 130)

Temos nos fortalecido pelos movimentos de narrar e perguntar como ato político. A pergunta contida e que contém o título deste trabalho relaciona-se, diretamente, com os sentidos e marcas que forjam as corporeidades. Fazer samba e fazer-se samba exige perguntar e problematizar a história, exige a leitura de mundo (Freire, 2017) e contar, narrar este mundo requer a valorização da linguagem oral como elemento essencial nos processos formativos, em especial o escolar (Silva, 2021). A ideia da participação dos sujeitos nos processos educativos e outros, é uma afirmação da importância do coletivo, e faz parte do exercício de materialização de uma perspectiva democrática.

Democracia na educação: ritmos das pesquisas e cotidianos escolares pelo olhar contracolonial

Vai ter samba a noite inteira
Por isso não saio daqui
Eu não sou de brincadeira
Eu faço a poeira subir

Eu não fujo da raia
Aceito qualquer desafio
Samba é minha praia
Não tem tempo quente nem frio.
(Trecho da música Não fuja da raia, de Arlindo Cruz)

Pensar o samba como dispositivo nos provoca a pensar força para tratar de questões caras ao fortalecimento de nossas corporeidades: voz, deambular, relações na sociedade e a tomada de posição frente ao trabalho nos/dos/com os cotidianos escolares pelo viés democrático.

Vivemos tempos desafiadores de avanço das forças conservadoras, antidemocráticas, de silenciamento e apagamento da vida. Esses tempos requerem afirmação dos gestos e sentidos democráticos, como gosto pelo debate, pela escuta

atenta e pela problematização, o que não pode dar-se sem o ato filosófico e político de fazer perguntas, de dialogar e encaminhar o debate, a formação nas instâncias instituídas e instituintes, em especial nos *espaçotempos* de afirmação da educação como direito: a escola pública e as capilaridades que a atravessam no quesito gestão pública. Nesse sentido, fortalecer as corporeidades como professores/as pesquisadores que fazemos e nos fazemos samba exige ampliar o olhar e reafirmar que

Uma cultura democrática hoje, implica no resgate de uma memória coletiva dentro da experiência histórica da democracia política. Mas é preciso reinventar essa democracia dentro do quadro social da realidade brasileira, que é um quadro de heterogeneidade cultural, de diversidade cultural. Então é preciso que a atitude e o comportamento democrático se estenda organicamente a todo mundo que partilha a vida social. (Trindade, 1999, p. 21)

Ao trazermos essas palavras de Azoilda Trindade, afirmamos a atualidade da luta democrática com/na/pela educação pública, destacando a atenção à memória coletiva e a necessidade de tomar posição nas aulas, nos planejamentos, nos encontros (reuniões, colegiados, assembleias), considerando as subjetividades que formam e são formadas pela coletividade, e participação é fundamento democrático.

Consideramos que pensar democracia a partir do que temos pesquisado e vivido com o samba exige de nós o não esquecimento da lógica colonial instaurada e ainda fortemente presente em nossa sociedade. Identificamos que há outros modos de viver atravessados pelos sentidos, atenção e posição contracolonial, pois “quem não sabe dançar e cantar no batuque, quem não sabe fazer uma comida, quem não se emociona com a cantiga de um pássaro não tem um modo de viver agradável” (Santos, 2023, p. 23). Narrar o que nos acontece, nos afeta, construindo biografias, exige presença, com a plenitude de nossa corporeidade. Estamos, com nossas pesquisas e andanças na busca por ampliar o olhar para as relações que as corporeidades estabelecem com/pelos processos formativos que não naturalizem o trato desigual que contribui para o apagamento da vida (Carvalho; Silva, 2025). Assim vamos nos permitindo afetar pelos movimentos: musicalidades, letras, poéticas do samba,

práticas corporais que provocam e são provocados por ritmos outros, que potencializam a vida.

Considerações provisórias

No serviço de auto-falante
Do morro do Pau da Bandeira
Quem avisa é o Zé do Carço
Amanhã vai fazer alvoroço
Alertando a favela inteira
(Trecho da música Zé do Carço, de Leci Brandão)

A escolha deste trecho da música para nossas conclusões provisórias se deu pela possibilidade de tecer e problematizar questões caras, presentes no contexto de criação desse samba. Leci Brandão, mulher negra, compositora, cantora, atriz, parlamentar e militante política, criou essa música em 1978, e só pode lançá-la em 1985, por motivo da ditadura militar. O samba é fruto da experiência vivida por Leci, que narra parte da vida de seu amigo Claudio, o Zé do Carço, que era um líder comunitário do morro do Pau da Bandeira, e comunicava, pelo alto falante, informações referentes ao período de matrículas nas escolas, vacinação e outras informações importantes para a comunidade.

Fechamos nosso trabalho com a força do samba, trazendo Leci Brandão para brindar a capacidade da alegria, da solidariedade, de envolvimento, do aquilombar com/nas/pelas questões que movem nossas pesquisas, nossa *práxis*, e outras andanças formativas, sempre coletivas. Nosso texto é, também, a materialização da potência de poder fazer parte deste seminário, como egressos/as, atualmente como doutorandos/as, e docente orientadora da UERJ/FFP, trazendo a força da arte e das corporeidades robustecidas, contribuindo para pensar outros mundos possíveis, carregados de perguntas e diálogos.

Referências

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos-após muitas ‘conversas’ acerca deles. In OLIVEIRA, Inês; PEIXOTO, Leonardo; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente. Questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 19-45.

CARVALHO, Rosa Malena; SILVA, Cintia de Assis. Corporeidades dos/das estudantes da EJA e o samba. **Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar**. Vol. 3. Interseccionalidade, inclusão e práticas corporais no chão da escola. Ana Patrícia da Silva; Denize Sepulveda; Márcia Miranda [Orgs.] São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 126p. 16 x 23 Disponível em: cm.EBOOK_Praticas-Pedagogicas-em-Educacao-Fisica-Escolar-vol-3.pdf

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

NASCIMENTO. Maria Beatriz. **O negro visto por ele mesmo: ensaios, entrevistas e prosa**. Alex Ratts (Org.). Ubu Editora, 2023.

RIBETTO, A., & DIAS, R. Micropolítica e uma aposta ética, estética e política de formar professores pela invenção. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, 17(47), 2019. 209–229. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4700>

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

SILVA, Cintia de Assis. Por uma pedagogia da pergunta - Paulo Freire, Antonio Faundez e o convite ao diálogo e à democracia em tempos desafiadores. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, vol 02, ano 02, junho 2021.

SOUTO, Stéfane. É tempo de aquilombar: da tecnologia ancestral à produção cultural contemporânea. **Políticas Culturais em Revista.**, Salvador, v. 14, n. 2, p. 142-159, jul./dez. 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.) et al. **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

PERCEPÇÃO DOS JOVENS NEGROS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM SÃO JOÃO DE MERITI/RJ SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA

Cintia Lopes de Melo Rodrigues, cintialdmr@gmail.com;
Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro -MPRJ
Carlos Soares Barbosa, profcarlossoares@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Estudos e Pesquisa Juventude, Trabalho,
Educação e Políticas Públicas (JUVENTE)

Introdução

As reconfigurações do trabalho na era do capitalismo digital, amplamente discutidas pela literatura histórico-crítica, evidenciam os efeitos das políticas neoliberais nas condições objetivas e subjetivas da classe trabalhadora, bem como as mudanças provocadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas formas de interação social. Entre as consequências do neoliberalismo destacam-se o ataque a direitos, o desemprego, a superexploração, a expansão da informalidade e dos contratos flexibilizados, como a terceirização, o teletrabalho e a uberização (Abílio, 2017; Antunes, 2000).

Estudos do campo Trabalho e Educação também apontam que as reformas recentes no Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, têm contribuído para reforçar os princípios neoliberais, como, por exemplo, a valorização do sujeito empreendedor. A redução das disciplinas tradicionais, especialmente aquelas voltadas ao desenvolvimento de pensamento crítico desvela a intencionalidade da reestruturação curricular, qual seja, a formação de trabalhadores acríticos e conformados com as relações de trabalho cada vez mais precarizadas.

As juventudes, especialmente jovens de baixa escolaridade, são as mais afetadas pelo novo padrão flexível de acumulação e enfrentam grandes dificuldades no mercado formal de trabalho. Após a pandemia, dos 12,8 milhões de desempregados

no segundo trimestre de 2020, 7,3% eram jovens (IBGE, 2020). Entre os que não estudam nem trabalham, a maioria são jovens negros (IBGE, 2023). Os homens negros são os mais inseridos em trabalhos informais via plataformas digitais (Cebrap, 2023). Desse modo, as mudanças no Ensino Médio não poderiam ser mais perversas para este grupo de jovens, para os quais, diante do contexto de desemprego estrutural, está reservada a inserção em trabalhos precários e, majoritariamente, informais.

Em condições ideais de equidade, a juventude seria um período de reflexão sobre a vida adulta, construção de projetos futuros e escolhas para a independência financeira. Santos (2016) define projetos de vida como sonhos e planos de curto a longo prazo, ligados tanto a aspectos individuais - como escolarização e trabalho - quanto coletivos, como melhorias sociais.

No entanto, na ordem neoliberal, a igualdade de oportunidades é uma retórica distante da realidade, pois pesquisas indicam que jovens pobres enfrentam limitações para alcançar seus objetivos, já que a construção e realização do projeto de vida dependem tanto de fatores emocionais individuais quanto do contexto social, econômico e político. Em outras palavras, “está relacionado ao ‘campo de possibilidades’ que uma pessoa ou grupo dispõem para colocá-lo em prática” (Weller, 2014, pg.139).

Todavia, é compreendido que a escola cumpre um papel fundamental no auxílio aos jovens na elaboração de seus projetos de vida. Embora projeto de vida seja um termo defendido por alguns teóricos na década de 1990, por reconhecerem a contribuição da escola na construção de objetivos de vida dos jovens, atualmente seu sentido vem sendo ressignificado pelos neoliberais, estando a serviço da formação do chamado trabalhador flexível, isto é, conformado a não ter direitos, facilmente adaptável as mudanças do mercado e movido pela falsa ideia de maior autonomia e liberdade de escolhas. No modelo neoliberal atual refere-se ao sujeito empreendedor, empresário de si, no qual o trabalhador assume a responsabilidade de gerir e garantir sua própria subsistência, tratando-se como um empreendedor individual (Abílio, 2020).

A concepção de projeto de vida aqui defendida não é essa apresentada para as juventudes contemporâneas sob a lógica neoliberal do individualismo, cujos objetivos estão na formação de um trabalhador solitário, conformado com as relações de trabalho que progridem cada vez mais para a precarização. Além disso, é equivocado afirmar que a discussão sobre projeto de vida seja um fenômeno recente. A LDB/96, por exemplo, já estabelecia em seu Art. 22 a seguinte disposição: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Dessa forma, de maneira oposta a concepção neoliberal, entende-se que o projeto de vida “deve ser considerado como uma categoria ligada à perspectiva biográfica, que envolve visões retrospectivas e prospectivas - passado, presente e futuro - em uma dada conjuntura e em diversas etapas vividas” (Santos; Barbosa, 2024, p.70). Mais do que a construção de um planejamento futuro, projeto de vida é, antes disso, a reflexão crítica da realidade a partir das circunstâncias vivenciadas, considerando os fatores históricos, sociais e culturais que influenciam seu lugar no mundo, de maneira que as escolhas sejam construídas em coletivo e assim contribua para a transformação de si e do outro. Diante do exposto, a questão que orienta a escrita deste texto é: em que a escola contribui na construção dos projetos de vida dos estudantes negros?

Entendendo que o desemprego e a precarização do trabalho não apenas impactam as experiências juvenis, mas também influenciam e, por vezes, limitam a forma como os jovens planejam seus projetos de vida, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a percepção de jovens negros, concluintes do Ensino Médio, sobre a contribuição da escola na construção de seus projetos de vida.

Metodologia

Esta discussão é um pequeno recorte da pesquisa empírica qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, desenvolvida no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Para levantamento das informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 16 estudantes negros, do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual, localizada no município de São João de Meriti – RJ. Todos participantes eram do gênero masculino e maiores de 18 anos, que participaram voluntariamente da pesquisa mediante à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As narrativas dos estudantes são identificadas através de nomes fictícios, garantindo o anonimato.

Embora reconheçamos as dificuldades de múltiplas ordens enfrentadas pelas jovens negras, a decisão de priorizar o estudo no gênero masculino se justificou pela vulnerabilidade específica desses jovens à violência letal (Cerqueira; Bueno, 2023), um fator que impacta diretamente a construção e a viabilidade de seus projetos de vida. Essa realidade interfere não apenas no acesso à escolarização e ao trabalho, mas também na sua segurança e perspectivas de futuro, interferindo na maneira como desenvolvem suas aspirações e constroem seus planejamentos para a vida adulta.

A escolha do método do materialismo histórico-dialético se deu por entender que ele ajuda a identificar as múltiplas mediações que determinam o fenômeno social em análise e suas contradições, permitindo ultrapassar sua forma aparente (Kosik, 1976). Além das categorias do método, outra categoria de análise importante foi raça, aqui compreendida como uma ideologia política construída como argumento para justificar o controle e dominação (Moura, 1994). Assim, a pesquisa considerou as intersecções de classe, gênero e raça, uma vez que essas mediações produzem diferentes modos de viver a juventude no contexto capitalista em função de suas condições histórico-sociais e culturais.

Resultados e discussão

Dos estudantes entrevistados, um pouco mais da metade (53%) declarou que a escola não contribui para a construção de seus projetos de vida. Embora todos os entrevistados aleguem possuir possibilidades e caminhos traçados para o futuro, a compreensão sobre o que constitui um projeto de vida se confunde, em boa parte dos depoimentos, com o componente curricular Projeto de Vida, integrado à nova matriz do Ensino Médio.

Nesse Novo Ensino Médio tem várias matérias novas e tem uma matéria que é Projeto de Vida, foi quando eu comecei a focar, porque ano passado o professor se apresentando, ele explicou a matéria, Projeto de Vida, aí ele fez uma pergunta assim: “*Você já tem uma perspectiva de vida?*”. Eu fiquei pensando, “*caraca, o que que é isso, cara?*” (Elias, 2024, grifos nossos).

Hoje em dia a gente *tem a matéria nova de Projeto de Vida, mas não ajuda não, nem um pouco*. Porque, por exemplo, aqui na escola o Projeto de Vida é mais Educação Física o que eles colocam. No segundo ano, ano passado, eu tive o Projeto de Vida como Educação Física, porque no segundo ano eu não podia ter Educação Física, mas a escola encaixou ali para manter a recreação (Caio, 2024, grifos nossos).

O meu projeto veio de mim, não veio de alguém em específico, mas em relação da escola contribuir, *falta muito incentivo. Porque eles acham que é só tacar a matéria lá que o aluno vai ver e não é bem assim que funciona. Então, não adianta botar a matéria de Projeto de Vida falar de onde nem mesmo ele sabe o que aplicar*. Muitos professores dão português, muitos professores dão matemática, eles não sabem o que aplicar, até porque eles não são formados naquilo. (Danilo, 2024, grifos nossos).

O depoimento de Elias (2024) expressa uma percepção positiva em relação às práticas escolares, destacando o potencial da escola como espaço de reflexão da classe trabalhadora. Essa percepção também aparece entre os demais estudantes, os quais acreditam no papel da escola na construção de possibilidades futuras, embora seja permeada por certas ressalvas.

Acho que sim, mas também depende da pessoa. A pessoa tem que ter cabeça pra isso. *Tipo, depende também não só da escola, depende da família, a família tem que ajudar. Se a família não ajudar, vai virar qualquer um aí, filho* (Otávio, 2024, grifos nossos).

Otávio (2024) reflete que, apesar da escola oferecer possibilidades para a construção de planos futuros, é necessário que os jovens tenham suporte de outras esferas sociais, como a família. Evidencia-se aqui uma contradição devido às condições materiais que limitam a relação entre os membros das famílias brasileiras, especialmente, as famílias periféricas, cujo tempo é dedicado em maior parte ao trabalho, dificultando as relações familiares. Fora isso, a narrativa de Otávio (2024) pressupõe da presença plena familiar, o que se torna complexo - não impossível - em um país que já possui mais de 91 mil crianças com registro sem o nome do pai em 2024, de acordo com a Associação dos Registradores de Pessoas Naturais do Estado de São Paulo (ARPEN-SP, 2024).

Entre os estudantes que manifestaram uma avaliação negativa sobre a contribuição da escola para a construção de seus projetos de vida, destacam-se a ausência de continuidade e falta de clareza sobre o componente curricular. Esses aspectos demonstram como a “reforma” educacional foi implementada sem o devido diálogo democrático com os estudantes e educadores, resultando no esvaziamento de sentido e de função dessa proposta para os sujeitos envolvidos nesse processo, dificultando o potencial crítico que a temática poderia assumir enquanto espaço de reflexão sobre as possibilidades e trajetórias de vida elaboradas pelos próprios jovens. Em teoria, o componente curricular Projeto de Vida está destacado no Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro para o Ensino Médio como o “preparo do educando para a assertividade nas suas escolhas e tomadas de decisão, rumo ao autoconhecimento e criticidade” (Rio de Janeiro, 2022, p. 20). Em prática, na concepção dos jovens, está mais para uma disciplina com pouca utilidade.

Outro aspecto a ser considerado é a obrigatoriedade do componente Projeto de Vida. Nos documentos educacionais, ele surge frequentemente atrelado ao discurso de autorregulação e autogerenciamento, ou seja, “capacita o estudante para estruturar

iniciativas empreendedoras que fortaleçam atuação como protagonistas da sua trajetória” (Rio de Janeiro, 2022, p. 12). O Projeto de Vida institucionalizado “visa a uma educação moral para gerenciar as subjetividades do futuro propulsionado pelo componente curricular” (Lopes, 2024 p. 5). Assim, diante dos prejuízos provocados por essa ordem econômico-social, a educação passa a assumir também a função de preparar os jovens para um futuro incerto, de modo a não desestruturar o projeto político e econômico vigente. Para isso, faz-se necessário conformar e alinhar as expectativas dos jovens da classe trabalhadora a um horizonte sem garantias (Lopes, 2024).

Os jovens-estudantes entrevistados reivindicam que a escola desempenhe um papel mais ativo na contribuição da construção de seus projetos de vida, atendendo-o como um objetivo institucional amplo e não apenas como um componente curricular isolado. A “falta de orientação” (89%) e a “metodologia da escola” (11%) são apontados como obstáculos que impedem a realização dessa discussão da forma como gostariam. Segundo alguns deles,

Eu acho que *devia ter um orientador*, assim, obrigatoriamente, na escola que, tipo assim, ajudasse os jovens, fizessem perguntas. *Eu andei muito perdido na minha vida porque ninguém me perguntou nada*. Não que também devesse perguntar, mas, eu sou jovem, só quero fazer coisa boa, que eu gosto, coisa legal (Kauan, 2024, grifos nossos).

Acho que *poderia botar um lado mais humano*. Quem vem falar com a gente são os professores e eles nem sempre, não estou falando que são todos, mas nem sempre eles estão ali para dar o lado humano deles, porque se for botar o lado humano deles, *eles também têm muitos problemas para resolver* (Mário, 2024, grifos nossos).

A invisibilização emerge pelo sentimento de frustração em não ser reconhecido dentro do espaço que, em tese, deveria ser acolhedor. Nota-se que, mesmo refletindo sobre a ausência de acolhimento, os jovens relativizam e se colocam em posição de dúvida quanto ao direito de ser assistido, reverberando o fenômeno de individualismo extremo atual no qual os problemas precisam ser tratados em sua própria individualidade e a ajuda coletiva não é uma “obrigação”.

Ao se tratar do corpo negro, a minimização da ausência é um reflexo do abandono social que silencia as juventudes negras do país, causando a naturalização da desumanização cotidiana, que nessa situação, se materializa na falta de afeto e escuta sentida pelos jovens dentro do espaço escolar. A humanização, no entanto, é histórica e socialmente racializada, pois “o negro não é um homem [...] o negro é um homem negro” (Fanon, 2008, p. 26). O marcador racial antecede e define o jovem negro socialmente, impactando sua forma de existir e ser percebido, o que influencia em sua condição de juventude.

Ademais, as contribuições dos jovens entrevistados enfatizam a desumanização da própria docência, em meio às imposições de produtividade conduzidas pelas políticas de cunho neoliberal, favorecidas pelas reformas educacionais das últimas décadas, que objetivam uma escola dentro dos parâmetros gerencialistas, com foco na eficiência e eficácia dos gastos públicos (Castro Neta et. al, 2020).

Por fim, como tentativa de sintetizar a discussão construída ao longo desta pesquisa, apresenta-se a seguir a proposição de um dos estudantes entrevistados. Em seu relato, não se revela apenas uma crítica, mas também um convite - ainda que um tanto cético - à reflexão sobre os rumos e interesses da escola. Para ele, a escola

Vai ter que mudar muita coisa se tiver que contribuir. Pode até ser, mas não vai ser agora. E mesmo assim, se for, não é interesse deles. Então, assim, poderia contribuir em qualquer coisa, se fosse o interesse (Paulo, 2024, grifos nossos).

Em outras palavras, o depoimento de Paulo (2024) expõe as falhas de uma estrutura escolar, que para ele parece distante e desinteressada. Sua colocação traz nas entrelinhas a consciência sobre uma escola que exerce funções estabelecidas pelo capitalismo, priorizando os interesses do mercado e em dissonância com os interesses dos jovens negros periféricos. Há uma denúncia, mas também um vislumbre de possibilidades. A escola, no discurso proferido pelo jovem-estudante, possui potencial de assumir novos caminhos de transformação.

Portanto, há aqui um urgente chamado à transformação, que não se faz apenas por meio da crítica, mas também pela esperança silenciosa de que a escola possa ser um espaço acolhedor, de construção coletiva e de emancipação, pois “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (Freire, 1987, p. 20).

Considerações finais

A partir dos dados coletados, observa-se que pouco mais da metade dos jovens entrevistados (53%) não reconhecem a escola como um agente efetivo na construção de seus projetos de vida. Essa percepção se apoia, principalmente, na falta de orientação e por uma metodologia escolar pouco atrativa.

Ainda que o cotidiano escolar seja permeado pelos princípios e políticas neoliberais que tendem a reduzir seu papel formativo, os estudantes continuam a enxergar a escola como um espaço potencializador de transformação e desenvolvimento pessoal e social.

Por fim, os resultados do presente estudo mostram a necessidade de se ampliar o debate acadêmico sobre raça, educação, juventude, trabalho e projeto de vida, a fim de favorecer a elaboração de políticas públicas mais condizentes com a realidade e as expectativas das juventudes brasileiras, além de fortalecer os movimentos antirracistas e a transformação social.

Referências

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. **Blog Boitempo**, 2017.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização e juventude periférica: Desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos Estudos, Cebrap**, São Paulo, v. 39 n. 03 set.-dez. 2020, p. 579-597.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. Capítulo II: La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo: **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, 2000.

ARPEN-SP, Associação dos Registradores de Pessoas Naturais do Estado de São Paulo. **Mais de 91 mil crianças foram registradas sem o nome do pai em 2024.** ARPEN-SP Registro Civil do Brasil, 22 de julho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CASTRO NETA, Abília Ana de et al. Contextos da precarização docente na educação brasileira. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, e. 020037, 2020.

CEBRAP, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. **Mobilidade urbana e logística de entregas: um panorama sobre o trabalho de motoristas e entregadores com aplicativos.** 1. ed. - São Paulo: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento Cebrap, 2023.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. **Atlas da violência 2023.** Brasília: Ipea; FBSP, 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência IBGE Notícias. PNAD Educação 2019: **Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não complementaram o ensino médio.** 15 julho de 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022.** Agência IBGE Notícias, Editoria: Estatísticas Sociais, 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOPES, Alice Casimiro. **Ensino médio: Criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens.** Cadernos de Pesquisa, 54, e11191, 2024.

MOURA, Clóvis. O Racismo como arma ideológica de dominação. **Revista Princípios**, São Paulo, n. 34, 1994, pág. 28-38.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo referencial do estado do Rio de Janeiro: Ensino Médio**, Rio de Janeiro, 2022.

SANTOS, Shyrlei Rosendo dos. **O que será que será que se sussurra pelas favelas: o que e como projetam o futuro os jovens da última etapa do ensino médio, na favela da maré?** Dissertação (Mestrado), 2016, 153f. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH, Programa de Pós-graduação em Educação.

SANTOS, Roberto da Silva; BARBOSA, Carlos Soares. Juventude e projeto de vida: reflexões sobre a permanência dos estudantes da educação de jovens e adultos na escola. **Revista Educativa** - Revista de Educação, Goiânia, Brasil, v. 27, n. 1, p. 64–74, 2024.

WELLER, Wivian. **Jovens no Ensino Médio**: Projeto de Vida e perspectiva de futuro. (Org). Juventude e Ensino Médeio. Belo Horizonte: Ed. UFMJ, 2014.

“ASSIM DE PÃO, ASSIM DE QUEIJO”: o processo de representação de turma

Cristiane Barroso Dias, cbd.pedagoga@gmail.com;
Mairce da Silva Araújo, mairce@hotmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
ALMEFRE

Introdução

Este trabalho narra um acontecimento na E. M. Alfredo Nicolau da Silva Júnior no bairro de Marquês, município de Maricá, estado do Rio de Janeiro. Tem como metodologia a pesquisa narrativa, porque acompanhando Garcia e Alves (2012), para encher de sentido o que as narrativas priorizam, reconhecendo assim como na junção das palavras, a possibilidade de afirmar que é na simplicidade que encontramos a lógica dos cotidianos escolares como meios capazes de formar. Deste modo trazemos para esse início de conversa, Bragança, Araújo e Prado para potencializar a importância de se pesquisar com as narrativas:

A pesquisa que toma a experiência humana como conceito central, traz implicada a autoprodução da vida e da cultura, em relações indissociáveis entre o indivíduo e o coletivo, a ética e a materialidade e, nesse sentido, é aberta à produção do conhecimento e à formação. (2021, p.05 -06)

Começamos narrando que em início de ano letivo de 2025 o processo de representação de turmas acontece na vida escolar das crianças matriculadas nos anos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da rede de ensino do município de Maricá, e a Orientação Educacional de cada escola procura a melhor estratégia para que a democracia aconteça de forma adequada às necessidades das crianças. Em tempo de representação de turma a democracia é o próprio conteúdo pedagógico a ser vivido pela criança em *espaçotempo* escolar.

Pois então, o presente texto vem trazer uma reflexão a cerca do acontecimento na classe 421 em processo de campanha para a eleição da dupla de representação: representante e vice representante. Vamos buscar refletir com as crianças a partir da frase dita por um estudante que buscava envolver e convencer seu grupo escolar que seria um bom representante de turma, lendo sua realidade cotidiana a partir de um olhar crítico sobre ela: “Assim de pão, assim de queijo” é sua forma simples e prudente de mudar nossa realidade escolar. E inspiradas em Freire trazemos para esta conversa:

Pensávamos juntos numa educação que, respeitosa da compreensão de mundo das crianças, as desafiassem a pensar criticamente. Uma educação cuja a prática o ensino dos conteúdos jamais se dicotomizasse do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, anti superficial. (Freire, 2011, p.231)

Portanto, seguimos.

A representação de turma

Todo início de ano letivo as escolas da rede de ensino de Maricá buscam a escolha de lideranças estudantis com a representação de turma, como já citado. Na E. M. Alfredo Nicolau da S. Júnior as turmas de 4º ano passaram por este processo e cada turma decidiu a sua melhor maneira de escolher sua dupla de representantes. A classe 421 da Professora Geovana, se encontrava diariamente no turno da tarde. Eram crianças felizes, falantes, animadas e autônomas. Sempre com histórias para contar! E com eles/as *aprendemosensinamos* a partir desse trabalho.

A Orientação Educacional esteve junto das crianças a partir de “assembleias de classe” onde, em forma circular, a conversa foi desenvolvida, inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire (1982), onde o diálogo é a base do processo de *aprenderensinar*. Cabendo também citar os estudos de Vigostky (1991), quando o mesmo salienta a zona de desenvolvimento proximal como real necessidade para que o sujeito, em processo de aprendizagem, aprenda com o outro/a a partir do diálogo e das trocas de

experiências. E foi durante a assembleia que decidiram, crianças e Professoras que todos os/as estudantes poderiam concorrer a representante e vice representante de turma, todos/as poderiam votar em todos/as e os/as dois mais votados seriam os/as eleitos/as.

Após essa decisão coletiva, iniciamos o processo de campanha eleitoral em cada classe. Durante toda a semana as crianças que desejavam ser eleitas começaram a elaborar suas propostas e escrever suas propagandas políticas. Distribuíam seus papéis escritos à mão com as propostas entre os seus colegas de turma. E todos/as decidiram que na semana seguinte iria acontecer a exposição das propostas para toda a classe. Momento singular, mas, sobretudo, plural!

E chegou o momento da exposição todos/as os que desejavam a representação foram na frente da turma, um de cada vez, e colocavam suas ideias: “aumentar o tempo do recreio, dia do brinquedo, ajudar os/as estudantes com dificuldades nas atividades escolares, distribuir os cadernos para a Professora Geovana, fazer uma horta, cuidar das árvores...” Até que a Orientadora Educacional percebeu o corpo inquieto do estudante João. João sentava no fundo da sala de aula. Estava falante, risonho e expressivo. A Professora Orientadora perguntou se ele queria falar para o grupo suas propostas, ele sorriu e aceitou. Foi até a frente da classe e disse: “Minha proposta é a seguinte: quero melhorar o lanche do recreio, porque ele é assim de pão e assim de queijo!” Nesse momento fez uma expressão com as mãos e o corpo para representar o pão ofertado no lanche pelas merendeiras e o pouco queijo do seu recheio. Todos sorriram consideravelmente, porque entenderam o que ele estava sinalizando, já que o pão da escola era realmente recheado com uma pequena quantidade de queijo que muitas vezes nem dava para ser notada. Acontecimento que pode ter gerado experiências inúmeras para todos/as os envolvidos naquele momento, segundo Larrosa com os estudos de Bragança (2018), pois a experiência é o que nos toca de acordo com a nossa visão particular a acerca do vivido, da nossa história de vida, tão pessoal e subjetiva.

A escuta do diretor da unidade escolar

Após a exposição das propostas por todas as crianças da classe que gostariam de representar o grupo, tivemos a eleição propriamente dita. Organizamos com uma caixa de papelão uma urna e cada um/a ia até a cabine fazer sua votação. Veja na figura 1¹:

Figura 1. Votação



Fonte: Cristiane Barroso; acervo pessoal

É oportuno citar que quem ganhou a eleição na classe 421 foi uma dupla de meninas. João não obteve uma quantidade de votos cabível para ser eleito, entretanto a sua proposta ganhou força na escola, até que o diretor da unidade escolar tomou ciência das falas de João em meio à campanha para representante de turma. O mesmo disse que era relevante o assunto.

As aulas prosseguiram normalmente na escola até que a Nutricionista iniciou uma campanha em toda a U.E. para com a importância de um lanche mais saudável como forma de priorizarmos uma boa saúde. E num dos momentos de incentivo ao consumo do lanche escolar pelas crianças, a Orientadora Educacional esteve junto da classe 421 para lanchar no refeitório o mesmo alimento ofertado pelas merendeiras às crianças. O lanche era pão com queijo.

¹ As crianças possuem autorização de imagem.

Muitas crianças negavam a oferta do pão com queijo, até que a Orientadora aceitou o alimento e em tom de voz considerável para que todos/as ali presentes ouvissem, disse: “Nossa, está muito gostoso esse pão com queijo!” E num instante as crianças começaram aceitar o pão com queijo e a vasilha nas mãos da funcionária rapidamente se esvaziou. Quando o momento do lanche já estava finalizando, eis que o João foi até o encontro da Orientadora e lhe disse: “Tia, esse pão com queijo é graças a mim! Lembra da minha proposta?” A Orientadora sorriu e confirmou a sua palavra com um abraço como maneira de afirmar o que Serpa diz:

Ao pesquisarmos nossos cotidianos, assumimos nosso papel como intelectuais e profissionais autônomas e emancipadas. Redescobrimos a grandeza do que é ser professora, não uma aplicadora de apostilados e provas ou uma reprodutora de currículos e programas que não respeitam nossas práticas, que não dialogam nossos saberes e tampouco refletem nossos desejos (2013, p. 126).

E os nossos desejos se encontraram no cotidiano escolar!

Considerações finais no/com o refeitório da escola

O menino que mudou uma realidade escolar não foi o mais votado para ser o representante de turma, porém sua atitude de autoconfiança atrelada à intimidade com suas Professoras, tanto a Regente quanto a Orientadora Educacional, possibilitou uma mudança primeiramente nele quando estranhou seu cotidiano: “Por que o nosso pão com queijo tem pouco queijo?” Logo após, confiou no seu pensamento crítico e se expos em frente ao seu grupo social e das pessoas que ocupavam uma hierarquia na escola para, contudo, lutar com a sua palavra e o seu próprio corpo em prol de melhorias para si e, principalmente, para/com o coletivo. As Professoras reconhecendo esse movimento que liberta na escola nos faz lembrar os ensinamentos de Garcia:

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua própria prática é... um princípio teórico epistemológico que alicerça nossa ação política e que nos faz considerar a escola como um espaço de

teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução (1998, p.299).

Por isso nos importa continuar a refletir com João... João passou pela decepção da perda na eleição, porém obteve sua maior vitória: a mudança de um lanche escolar para toda a escola. João percebeu a mudança do lanche e identificou a sua importância e potência ao fato. A Professora Geovana em sala de aula incentivou a escuta sensível das suas crianças, a Professora Cristiane, enquanto Orientadora Educacional, construiu laços de afeto com João ao ponto dele lhe confiar suas estranhezas. Enfim, cabe ainda destacar a palavra do diretor que entendeu a lógica de João. Movimento contínuo de escuta, reflexão, diálogo e mudança de si e do mundo!

Cabe ainda destacar que João é um apreciador da vida na praça em frente a escola, está sempre lá jogando uma bolinha, sorridente entre as árvores e flores da localidade. Convive harmoniosamente com a floresta em pé que cerca a sua escola e caracteriza a sua vida num bairro da cidade de Maricá. João vive a infância de forma desemparedada, termo utilizado por Tiriba como crítica ao emparedamento que muitas crianças são submetidas diariamente em espaços públicos com a infância:

Criei a expressão “emparedar” para designar a ação de manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades... dormitórios, refeitórios, sala de vídeo, galpão, e também para expressar a condição de emparedamento a que são submetidas. (2024, p.17)

Então, não seria a escola o local que lhe possibilitaria o contrário! João apresentou o que faz em sua vida em meio às coisas simples, pensou criticamente o mundo de forma desemparedada e isso é explícito não somente na sua palavra dita, mas, sobretudo, nos seus enunciados. João enuncia quando sorrir, ultrapassa o limite do medo e provoca o outro/a a pensar o cotidiano da escola pública, escola de todos. Por isso, trazemos Bakhtin como pressuposto determinante para compreendermos essa premissa:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade

do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (1997, p.159-160)

Freire (1992) nos inspira a essa possibilidade de construir a escola e a prática escolar com as crianças de modo a ouvir e ser ouvido como exercício contínuo e necessário de cidadania, tão necessário no processo de alfabetização crítica ambiental e isso é evidente quando Bakhtin diz que a partir do enunciado o sujeito se torna real na sua prática escolar, podendo assim gerar a alfabetização crítica também defendida pelo primeiro.

E a pesquisa narrativa (auto)biográfica (Bragança, Prado, Araújo, 2021) foi um dos suportes imprescindíveis desse trabalho. As narrativas ajudam a revelar quem somos, como nos constituímos, mas também nos formam. Possibilitam-nos muitas outras oportunidades de ressignificar histórias, como um rio que se encontra com outro rio, se tornando ainda mais relevante para o ecossistema.

Para que a intimidade com a leitura e a escrita aconteça na escola precisamos democratizar as práticas a partir da escuta sensível, ampliando o leito do rio. A escola faz parte da vida e não o contrário disso. Que as boas práticas de vida aconteçam na escola para que a mesma vida seja vivida com respeito e dignidade em Maricá, no Rio de Janeiro, no Brasil e no mundo, na nossa casa comum. Faz bem pensar criticamente o mundo a partir do seu próprio eu, aprendemos isso com João. Por isso trazemos para finalizar Kohan: “Como se a cada vez, estivéssemos pensado pela primeira vez. Assim a infância é quase uma condição da filosofia.” (2010, p.217)

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Sobre pesquisa formação, itinerários e diálogos**. 2021.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa formação narrativa (auto): trajetórias e tessituras teórico metodológicas**. In: Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistemometodológicos. Curitiba: Editora CRV, 2018.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente**. Interfaces da educação, Paranaíba, v.4, n.10, p.134-148, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. **A professora investigadora e o processo de produção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica**. Anais do IV ENDIPE – Conferências, Mesas Redondas e Simpósios. Águas de Lindóia – SP, 1998.

KOHAN, Walter O. (org). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

SERPA, Andréa. **Pesquisa com o cotidiano: caminhos da formação da professora pesquisadora**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013. p. 125-130. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18865/9972>.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria. Em busca de práticas pedagógicas ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Martins Fontes, 1991.

TORNAR-SE PROFESSORA ENTRE CAOS: um fio de tese

Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva, daianapilar@ibc.gov.br
PPGEDV/IBC

Anelice Ribetto, anelatina@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

Introdução: um modo de entrar na conversa

David sensibiliza meu olhar, pois, por diversas vezes, me sinto no caos, só que são nesses mesmos momentos em que algo me acontece, me movimentando a ver, sentir e aprender... talvez o caos seja um presente que nos convida ao acontecimento (Silva, 2023, p. 106)

O fragmento que dá início a esta escrita, compõe entre outros, a tese de doutorado “Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver sentir e aprender conversando com crianças do Instituto Benjamin Constant em pandemia”, defendida no ano de 2023, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – PPGEDU da Faculdade de Formação de Professores -FFP da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. O escolhi como um modo de entrar nessa escrita, pois permanece a me movimentar e muito tem a ver com o que pretendo aqui: pensar no caos, ao modo como foi apresentado na tese, como possibilidade de deslocamento, fazer pensar como os efeitos produzidos pela sensação de caos se implica no tornar-me professora.

A tese citada se compôs como uma paisagem tecida junto ao “Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação”, durante a pandemia provocada pela COVID19, e trouxe como marca, nas suas entrelinhas, o desafio político, ético e estético de uma pesquisa produzida em uma universidade pública, por uma professora de escola pública, num contexto pandêmico: implicada no entre do movimento de torna-me professora com crianças da Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant (IBC) do Rio de Janeiro, Brasil. Esse entre se narrou como um tecido, composto por diversas

linhas, movimentado pelo desejo de visibilizar modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças múltiplas, que não fazem o uso da oralidade de modo hegemônico. A condição babélica da vida foi afirmada como possibilidade de fazer pensar o que há de singular em meio à multiplicidade, problematizando-se, assim, os modos universais de ver, sentir e aprender no mundo, para afirmar-nos na diferença que há como relação.

No processo da pesquisa, a escrita foi se compondo como um tecido, urdido pelo conceito de tramas experimentais, produzido pelo artista Alexandre Heberte (2022), como uma forma manual de fazer tecido, que vai ao encontro da produção do conhecimento como rizoma, criada pelos filósofos da diferença Deleuze e Guattari (2011) e expresso na pesquisa, como uma rede que se desenha horizontalmente pelas suas conexões. Nesse sentido, a cartografia, como princípio do rizoma, se configurou como um possível modo de fazer pesquisa que comportou o movimento processual de feitura da mesma: se urdem texturas e se tramam paisagens que escrevem os encontros com crianças múltiplas. As linhas da escrita foram ganhando forma a partir de notas, ou seja, anotações que foram catadas e agenciadas no tecer de sua produção, que se apresentaram como possibilidade de problematização do mundo, da vida e da educação. Foram notas produzidas entre professora e crianças, notas de leituras, encontros com autores, notas escritas no papel, no computador, em livros que, ao serem catadas, escritas e reescritas, lidas e relidas, provocaram o pensamento, dando a ver um movimento de transformação de si, em que não se pensa mais o que se pensava antes.

Nesse fazer da pesquisa tecida como paisagem, no capítulo 3 – “ Paisagens na diferença”, foram tecidas algumas problematizações, texturas produzidas no encontro com as crianças “Entre texturas múltiplas: tecidos outros...”, texturas essas compostas algumas linhas como , “...tecendo escolas outras”, “...um gesto”, “... corpos que podem não se sabe o quê” e “...ver, sentir e aprender...talvez”. Nesta última encontra-se um fio chamado caos, fio que puxo neste artigo como possibilidade de deslocamento no tornar-me professora.

Caos... um modo de sair da ordem

A citação abaixo trata de um diálogo entre dois personagens Simón e David, do livro “A infância de Jesus”, do escritor John Maxwell Coetzee, leitura com a qual me encontrei no fazer da tese e que movimentou o meu pensamento junto com as anotações que me dispus a catar:

O senhor León gosta de ordem, David. Ele gosta de calma e ordem na sala dele. Gosta de ordem no mundo. Não tem nada de errado nisso. O caos pode ser muito perturbador.
O que é o caos?
Eu te contei outro dia. Caos é quando não existe ordem (...) Caos é as coisas girando por aí. Não sei descrever melhor.
É quando os números abrem e você cai?
Não, não é de jeito nenhum. Os números nunca se abrem. Números nos dão segurança. São os números que sustentam o universo. Você devia fazer amizade com os números. Se fosse mais amigo deles, eles seriam mais amigos seus. Ai você não precisaria mais ter medo de que eles cedessem embaixo dos seus pés. (COETZEE, 2013, p. 246).

Na história David é uma criança, e Simón é o seu responsável, embora não tenham nenhum vínculo de parentesco. No diálogo, eles fazem referência ao senhor León, professor de David, uma criança que vê o mundo de um modo explicitamente singular, tem suas próprias explicações para o que lhe é ensinado, fugindo das formas e fórmulas ensinadas pela escola. Isso faz com que ele tensione o que seu professor lhe ensina, coloque em questão o seu saber. Isso o tira da ordem estabelecida, pondo em jogo a capacidade de David em aprender. Desse modo David desestabiliza o professor tirando-o da ordem, o caos não lhe agrada, isso faz com que todos os professores determinem a saída de David da escola.

O fato é que David sensibilizou meu olhar, pois, por diversas vezes, me senti no caos, e foi assim que me permitir pensar que são nesses mesmos momentos em que algo me acontece, que sou movimentada a ver, sentir e aprender... acredito que sim talvez o caos seja um presente que nos convida ao acontecimento. Neste caso o caos é problematizado no sentido de nos permitir sair do mesmo, do conforto e nos

movimentarmos, pensarmos de outro modo talvez. Algumas perguntas se enunciaram no tecer da tese: O que faço no exercício docente com o caos? O que o senhor León, professor de David, fez com o caos? Trata-se, talvez, de “sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E assim até o infinito.” (RANCIÈRE, 2002, p. 44).

Nesse movimento de agenciamento relato uma anotação o encontro que compõe um caderno de anotações apresentado na tese.

A turma cheia! Apenas as crianças e eu, nenhum outro adulto. Fico um pouco apreensiva nesses dias, pois me acostumei a trabalhar com o apoio de um outro adulto. Vem em mente uma preocupação de que algo me fuja ao controle..., mas uma vez o caos! Fico pensando que talvez uma criança precise de uma atenção mais específica e eu não consiga atender. Às vezes, penso ser algo simples estarmos juntos somente entre nove: oito crianças e eu. Mas quando acontece, me vejo no caos. Parece que tudo sai da ordem. Hoje entraram, cantamos nosso bom dia! Tudo no caminho do conforto, fizemos uma brincadeira de roda, depois teríamos contação de história, mas não foi assim que aconteceu. Uma das crianças precisou de um lenço, estava babando e molhando sua roupa. Levantei-me da roda e fui pegar o lenço, nesse momento uma outra criança segurou na blusa de uma colega e puxou. A colega se assustou e chorou. Ela mesma, por sua vez, ouviu o choro e começou a gritar. Eu retornei, já com alguns brinquedos nas mãos tentando acalmá-las. Comecei a cantar e fui oferecendo os brinquedos. Só que uma outra criança, João, achou que estava na hora de brincar; levantou-se, e começou a me puxar para direcioná-lo até a estante de brinquedos. Eu o fiz rapidamente e voltei para roda, para não deixar as outras crianças sozinhas. Só que toda vez que vamos à estante de brinquedos, eu ajudo na pesquisa até que encontre o brinquedo que deseja e, dessa vez, eu não estava lá. Ele gritava como que me chamava e eu respondia: “Estou aqui, espere um pouco. Já vou! Por duas vezes ele voltava seguindo o som da minha voz, me puxava e eu não ia, não tinha como sair dali. Depois desistiu e começou a pesquisar sozinho, achou seu brinquedo, e voltou para roda. Que lição o caos de hoje! (Caderno de anotações, 18 de junho de 2018). (Silva, 2023, p. 107)

Na percepção de Félix Guattari, no livro *Caosmose* (2012), o caos se trata de uma experimentação aterrorizadora e apaixonante, já que, pode nos confrontar e sensibilizar para fatores ético-políticos que “adquirem uma relevância que, ao longo da história, anteriormente jamais tiveram” (p. 152). Talvez, ao me encontrar com as

crianças, eu me disponha a viver no caos, creio que uma multiplicidade de singularidades pode ter a ver com o caos, com essa sensação de que as coisas estão fora da ordem, que insistia em me deixar aflita, tendo em vista que eu estava ocupada com as outras crianças, mas tentava, ao falar, mostrar a João que eu estava ali e já iria dar-lhe atenção. Mas o acontecimento não estava no gesto de João ou no meu gesto, e sim no que isso é capaz de fazer pensar.

Ver? Sentir? Aprender? Perguntei-me tantas coisas na época desta anotação, como o porquê de me sentir aflita com o caos, o porquê de imediatamente não ter incentivado para que João pegasse seu brinquedo, se ao mesmo tempo não duvidava que ele pudesse pegar sozinho. Talvez estivesse seguindo uma ordem, uma etapa... não sei bem o que. (Silva, 2023, p. 107)

Posteriormente cito uma outra anotação, me vejo em uma situação muito parecida:

Laura ama a estante de brinquedos. Quando chega o momento de brincar, ela me aperta o braço e eu já sei que é um brinquedo que ela quer. Isso até que não demorei muito a descobrir. Ela me cutucava, beliscava, querendo me dizer algo e eu, na tentativa de acalmá-la, fui com ela até a estante de brinquedos. Ao tocar a estante, ela imediatamente mudou o semblante! Ali eu percebi seu gosto pelos brinquedos. Pesquisamos os brinquedos, ela escolheu um e brincou. Só que, no dia seguinte, eu a levei até a estante, porém ela continuava irritada. Outra professora que estava junto na sala disse que, talvez, seria algum brinquedo específico que queria, mas eu não conseguia recordar o brinquedo que ela havia brincado no dia anterior. Fui tentando de um em um, e a cada tentativa ela balbuciava várias palavras que eu não entendia, franzia a testa, gesticulava com as mãos direcionando-as ao rosto... Abaixei-me para ficar da sua altura e ela passou a tocar meu rosto com as mãos e eu, um pouco aflita querendo resolver logo a situação, me precipitava aos seus gestos e lhe mostrava um brinquedo atrás do outro. Em alguns momentos, tirava suas mãos do meu rosto e lhe oferecia mais um brinquedo, em vão. Até que, após várias tentativas, acertei, com a ajuda dela mesma: encontramos o brinquedo que ela queria: um telefone... Depois, ao notar ela brincando, percebi que estava gesticulando da mesma forma que gesticulava enquanto tentávamos encontrar o brinquedo. Dei-me por conta do meu equívoco: o tempo todo ela estava, de algum modo, me dizendo qual objeto queria, e eu não a deixava dizer, em seus gestos, ao tentar tocar meu rosto, talvez por conta da minha aflição. Quando a

entendi ela me deu parabéns! Como quem diz: Você aprendeu!
(Caderno de anotações, 06 de maio de 2017). (Silva, 2023, p.108).

Laura criou para si um modo outro de falar, de se expressar gesticulando, com o uso de palavras comuns a sua professora porém não de modo ordenado como demanda a linguagem que utilizada oralmente. Isso fez com que tivéssemos que produzir, diariamente, modos para conversarmos, mas a conversa exige estar atento, escutar cada gestos. Foi assim que me abri a escuta do gesto.

Penso: talvez tenha me antecipado ao gesto... ao gesto de João... ao gesto de Laura. Olhei para mim mesma e indaguei em quantos momentos me precipito aos gestos das crianças e, quiçá, isso me impeça de ver, sentir e aprender... ou não. Quando escrevo, leio e penso nisso. (Silva, 2023, p. 108).

Assim me perguntei: Como vou me transformando na experiência e, assim, tecendo-me nesse torna-se professora? O que aprendi com Laura não foi a entendê-la como decodificação. Aprendi, isso sim, que preciso, se desejo conversar com ela, escutar seus gestos, isto é, me sensibilizar pelo modo como ela vê e sente o mundo. Talvez esse encontro com Laura materializa o modo como é possível se tornar professora vendo, sentindo e aprendendo...

Mas como é possível ver, sentir e aprender no caos?

(...) tentei, como um exercício mental, ver o mundo através dos olhos de David. Ponha uma maçã na frente dele e o que ele vê? Maça: não uma maçã, apenas maçã. Ponha duas maçãs na frente dele. O que ele vê? Maça e maçã: não duas maçãs, não a mesma maçã duas vezes, só maçã e maçã. Aí vem o señor León (señor León é o professor da classe dele) e pergunta: Quantas maçãs, menino? Qual a resposta? O que é maçãs? O que é o singular do qual maçãs é o plural? Três homens dentro de um carro indo para os Blocos Leste: quem é o singular do qual homens é o plural? – Eugênio, Simón ou nosso amigo motorista cujo nome eu não sei? Nós somos três ou um e um e um? Você ergue as mãos exasperado e posso entender por quê. Um e um e um fazem três, você diz e sou forçado a concordar. Três homens num carro: simples. Mas David não nos acompanha. Ele não dá os passos que nós damos para contar: um passo, dois passos, três. É como se os números fossem ilhas flutuando num grande mar negro de nada e, a cada vez, lhe pedissem que fechasse os olhos e se lançasse no vazio.

E se eu cair? – é isso que ele pergunta para si mesmo. E se eu cair e ficar caindo para sempre? Deitado na cama no meio da noite, eu podia jurar, às vezes, que também estava caindo, caindo sob o mesmo encantamento que toma conta do menino (COETZEE, 2013, p. 269).

Este é um outro fragmento do livro “A infância de Jesus”, de uma conversa de Simón com seu amigo Eugênio se referindo ao menino David. Simón tenta em olhar o mundo com os olhos de David, fato que só foi possível muito tempo após o encontro com o menino. Talvez seja esse um gesto necessário a uma professora que vive em meio ao caos. Foi preciso estar junto com David, sentir-se seu responsável para então tentar ver, sentir e aprender com David, bem como afirmar, mesmo sem saber, seu modo de ver o mundo. Tornar-se professor é ser capaz de se sentir caindo sob o mesmo encantamento que toma conta de cada criança. David o fez pensar de outra forma, transformou-o, a partir do momento que Simón se sentiu responsável por ele.

Talvez seja necessário, ao professor, esse movimento de Simón, de quem aprende na relação, no encontro. Mas não foi esse o gesto que teve o “senhor León”, professor de David, ao considerar David como incapaz, tendo em vista que, o mesmo, questionava as suas explicações. “A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade (...). É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele quem constitui o incapaz como tal” (RANCIÈRE, 2002, p. 20). É León quem torna David incapaz, pois gosta da ordem, não se abre ao caos.

Considerações... um modo de continuar

O movimento e a delicadeza de cada textura, cada linha de composição do trabalho transbordou sentidos, e o fio puxado neste artigo expressa um movimento de desterritorialização na que a paisagem (tese) permite: uma paisagem que se distancia de seu sentido restrito, enquanto representação de uma extensão geográfica, para ser entendida como imagem ou expressão de possíveis deslocamentos territoriais.

Paisagens implicadas num movimento de pensamento que Deleuze e Guattari (2010) chamam de desterritorialização:

Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra. [...] Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São dois componentes o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). Não se pode dizer qual é o primeiro (p. 103).

Desterritorializar implica um deslocamento de si e, nessa desterritorialização, também há uma reterritorialização, que não significa um retorno ao território, mas um reposicionamento, mesmo que provisório. Seria nesse processo do pensar que as paisagens se formam e se mantêm em movimento. Pensar o caos como movimento de desterritorialização, capaz de produzir paisagens, deslocamentos. Portanto movimento formativo, transformativo.

Pensar na educação como espaço de relação, implica um olhar sensível as sensações provocadas no encontro, seus efeitos, e isso não depende de modelos, formas ou preparo e sim entender talvez que as sensações produzidas, nem sempre serão confortáveis, nem sempre seguirão uma ordem desejada, ou pré-determinada, mas que carregam em si uma potência de transformação. Pensar o caos ao modo como é problematizado na tese exige uma abertura. Se abrir ao caos talvez se trate de ver o mundo através de outros olhos, deixar-se afetar, ser afetado por outros modos de existência. Para tal foi necessário me perguntar: Como responder ao caos? Talvez vendo... o que se vê? Sentindo... o que se penso disso? E aprendendo... o que se faz como isso? E é isso que se implica no tornar-se professora. São questões necessárias que me movem a seguir tecendo pesquisa, anotando agenciamentos, produzindo paisagens, me tornando professora.

Referências

COETZEE, John Maxwell. **A infância de Jesus**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia da Letras, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. (2ªed). Tradução de Ana L. de Oliveira, Aurélio G. Neto e Célia P. Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** (3ª edição). Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: editora 34, 2010.

HEBERTE, Alexandre Mendes de Souza. **Corpo-tecelão**. In: SALGADO, Cristina; ARAÚJO, Inês de (orgs.). Osrevni-Inverso. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2022. p. 19-21.

SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas. **Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças do Instituto Benjamin Constant em pandemia**. 2023. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

A VIDA RESISTÊNCIAEXISTÊNCIA¹ COMO INSURGÊNCIA: quais corpos importam nos contextos educacionais?

Dâmaris Xavier L. L. Squitino, damaris.laurentino@gmail.com;
Laryssa da Motta Moreira, moreiralaryssa1999@gmail.com
Lorena Mesquita Borges Santos, lorrena.lorena@gmail.com;
Maria Tereza G. Tavares, mtgtavares@yahoo.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ
Políticas, Direitos e Desigualdade

Introdução

O presente trabalho se nutre de muitas questões e interpelações, que vem sendo produzidas a partir de percursos iniciais no Mestrado no PPGedu. Na tentativa de vocalizar aquilo que tem nos interpelados de maneira comum, buscamos traduzir esse *incômodo* através da seguinte pergunta: até quando o sujeito subalternizado pelas estruturas opressoras vai continuar sendo tratado como objeto de estudo pelas instituições hegemônicas de produção do conhecimento? Sendo falados e descritos pela voz/escrita de um Outro autorizado, mas dificilmente reconhecidos como sujeitos intelectuais e produtores de conhecimentos em suas vozes, culturas e saberes plurais? Essas interpelações nos provocam repensar os caminhos pelas quais as instituições acadêmicas e escolares têm percorrido, ainda que seus fios condutores estejam dominados por um saber eurocêntrico, marcado pelas amarras coloniais, que continuam a tentar subalternizar os saberes das minorias sociais, buscando dar continuidade aos processos de colonialidade de seus corpos e pensamentos.

É significativo reconhecer que, apesar de termos conquistados mudanças significativas no cenário de precarização e perda gradativa dos direitos fundamentais

¹ As pesquisas *nos/dos/com*, os cotidianos usam a junção das palavras para produzir outro sentido para a palavra, deslocando a dicotomização que o modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, tende a fazer. Para compreender melhor ler ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: Os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

no país, a luta dos corpos subalternizados pelo direito à vida permanece ruidosa e viva, buscando em percursos *individuaiscoletivos*, revigorar modos de *pensaragir* críticos, comprometidas com a dignidade humana e justiça social. No entanto, para sensibilizar-se com os entraves, enfrentamentos e desafios dessa luta, que preza e vibra com os corpos que resistem e tomam seus espaços como de direitos, é necessário analisar as estruturas históricas que configuram o campo do saber como um verdadeiro campo de disputas, resistências e insurgências. Em outras palavras, precisamos falar sobre processos de educação.

Para Carlos Brandão (2020), a educação é uma prática que transcende sua função instrumental ou prática. Mais do que um dever ético ou uma exigência social de transmitir conhecimento entre gerações, ela se configura como uma vocação fundamental humana e relacional. Educar, nesse sentido, é possibilitar o fluxo contínuo de saberes, um movimento de partilha que só ganha sentido quando o conhecimento circula entre os sujeitos que o produzem. O autor afirma que o ato de ensinar não se limita ao espaço formal da escola, nem ao título de professor. Essa afirmativa nos ajuda a ampliar o entendimento de educação, revelando-a como uma experiência existencial de troca, de afeto e de construção mútua de sentidos.

Podemos indicar algumas tendências gerais presentes na história, a exemplificar pela figura central do acadêmico, situada em locais de privilégio e hegemonia, onde seu papel se faz e se refaz nas formas de produção, validação e disseminação do saber. Todavia, é necessário retomar as implicações éticas, políticas e epistêmicas dessa posição, principalmente, quando ela se edifica a partir do silenciamento de vozes subalternizadas. Analisando o caso brasileiro, precisamos compreender que o tal silêncio imposto sobre esses corpos, em termos estruturais, se explica como um ato político de exclusão social, sustentado pela lógica do colonialismo e pelos modos de produção do capital, que afetam diretamente os/as sujeitos que estão à margem da sociedade atual, e que, segundo Butler (2019) são totalmente descartáveis na lógica do sistema capitalista. No campo acadêmico, ainda de modo hegemônico, percebe-se a persistência de estratégias de representação que, embora possam parecer

bem-intencionadas, acabam por muitas das vezes, sendo feitas sem a escuta ou participação direta daqueles que de fato, vivem e experienciam suas próprias narrativas.

Sendo assim, mais do que um gesto de omissão e apagamento de seus saberes populares e periféricos nos territórios do sul global (Castro, 2021) é pertinente apontar que, de maneira infeliz, perdura uma certa inferiorização desses saberes nos espaços institucionalizados, os quais majoritariamente continuam a privilegiar epistemologias hegemônicas, pautadas na colonialidade e na geopolítica dos países do norte (Castro, 2021). A produção do conhecimento nesses moldes, passa a ser mais um dispositivo de controle do que um instrumento de libertação, reproduzindo as desigualdades também em seu interior. Nessa configuração, quando o sujeito “intelectual branco, heterossexual, proprietário” arroga o direito de abordar seus privilégios sobre os corpos acima citados, sem a possibilidade de escuta, sem reconhecê-los como *legítimos Outros*, culmina por corroborar na manutenção de estruturas de poder que reforçam os processos de exclusão, invisibilização e hierarquização dos saberes e existências.

É justamente diante desse cenário de hierarquização do saber e silenciamentos históricos, que se torna mais urgentes as vozes e práticas que emergem das periferias das grandes cidades, dos territórios campestres e indígenas, dos espaços de vida dos grupos subalternizados, que em suas *geografias existenciais* nos propõem formas outras de produzir, pensar e partilhar esses saberes. No debate acerca desses conhecimentos historicamente deslegitimados pelas instituições oficiais, destaca-se, porém, por parte dos grupos marginalizados, a resistência que ainda vigora nos territórios de vida, construindo epistemologias que fissuram o manto do monopólio da autoridade intelectual e atestam que o conhecimento só se mantém vivo e pulsante, por conta de suas raízes históricas, culturais, geográficas, e compartilhamentos, reafirmando a importância de perspectivas plurais, que ao circularem, enriquecem a escola, a universidade, os lugares instituídos de produção do conhecimento (Martins, 2024).

No campo educacional, esse movimento se expressa por meio de experiências que valorizam a escuta, a ancestralidade, a coletividade e a corporeidade como

elementos centrais na construção do conhecimento. Na confluência dos saberes insurgentes, é possível reconhecer aqueles(as) que questionam a ordem estabelecida e propõem uma educação que não apenas ensina, mas que também aprende com os/as estudantes, respeitando e valorizando suas experiências e contextos. Quando alianças entre esses saberes insurgentes e os saberes acadêmicos se concretizam, temos um ambiente mais inclusivo e representativo, que prepara os/as estudantes para agir no mundo, com um profundo senso de responsabilidade social.

Assim, reconhecer a corporeidade como dimensão do saber é entender que os sujeitos não aprendem a despeito de seus corpos, mas por meio deles e que esses corpos podem reivindicar novas formas de existência e conhecimento dentro das instituições.

Nesse sentido, questionar quais corpos importam dentro da escola e da universidade e promover a integração de saberes insurgentes é dar vida a uma educação democrática, que respeita e reconhece a pluralidade de experiências e culturas. Este é um caminho de libertação, no qual a escola se torna um espaço de resistência e transformação. No entanto, esse deslocamento na prática educacional está longe de ser simples. É fundamental construir uma produção do saber comprometida com as pautas da justiça social, da escuta sensível e atenta às desigualdades que atravessam corpos e territórios, bem como ao reconhecimento da diversidade das experiências que assentam a estrutura social em que vivemos, convivemos e aprendemos coletivamente. A valorização da escuta e a visibilidade desses corpos, portanto, devem estar alinhadas com a denúncia e combate às desigualdades estruturais que perpassam as dinâmicas dos espaços escolares e acadêmicos, especialmente quanto aos processos recorrentes de exclusão, violência e preconceitos.

Em nossos estudos, aprendemos que as questões que envolvem o corpo político e a precarização da vida no Brasil requerem de todos nós atenção e aprofundamento, pois, embora estejamos juntos, há uma separação social e econômica que combina estereótipos socialmente construídos, fortalecendo a ideia de controle sobre os ditos subalternizados. Essa lógica pode ser compreendida pela observação dos dados

divulgados em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que aponta que 56,1% da população brasileira é autodeclarada preta ou parda, constituindo assim a maioria da população.

E por raízes estruturais e pela formação social brasileira, a população negra é desproporcionalmente afetada pela violência no país. Dados do Atlas da Violência revelam que, em 2022, a taxa de homicídios entre pessoas negras foi de 29,7 casos por 100.000 habitantes, enquanto entre a população não negra foi de 10,8. Esses dados representam que para cada pessoa não negra assassinada, 2,8 negros foram mortos. Sobre esses dados, refletindo sobre a sociedade necropolítica (Mbembe, 2018) na qual vivemos, dialogamos com Lélia Gonzalez (1988), que já trazia uma perspectiva crítica baseada em dados estatísticos das desigualdades estruturais da sociedade brasileira, apontando o racismo como suficiente e sofisticado para manter os grupos minoritários mais vulneráveis à margem de seus direitos.

O racismo no Brasil é historicamente marcado por mais de três séculos de escravidão, e posteriormente por uma construção negativa da identidade nacional brasileira no século XIX, que coloca a população negra e indígena como inferior ontológica e epistemicamente aos povos europeus (Grosfoguel, 2019). Ainda segundo Grosfoguel (2019), o racismo é um princípio organizador e uma lógica estruturante das configurações sociais e relações de dominação da modernidade e com isso, a própria ideia de raça cunhada durante a modernidade para se referir ao outro tem como ponto de partida manter hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas e pedagógicas. Essa divisão proposta pela modernidade entre os “seres superiores” e “seres inferiores”, constitutivas do modelo de dominação colonial, justificam a necessidade dos processos de descolonização dos corpos, mentes e saberes dos grupos subalternizados pela “colonização do ser” (Grosfoguel, 2019).

A noção de saberes insurgentes, que valoriza os conhecimentos dos grupos subalternizados, populares, locais e ancestrais, encontra respaldo em Brandão (2020, p. 144), para quem “{...} a educação é um feixe de práticas sociais [...] costumes, tradições, princípios, e gramáticas que “escrevem” e impõem maneiras de ser, de

pensar, de agir e de viver, às vezes fixadas em leis escritas, às vezes não”. Desta forma, pensamos que a escola/universidade poderia ser um campo de alianças entre conhecimentos de diversas matrizes epistêmicas, nos quais diferentes saberes acadêmicos e saberes dos sujeitos subalternizados pudessem ser dialogados, desafiando as normas estabelecidas e criando epistemologias plurais.

Nossas pesquisas, ainda que precisando de muito estudo e escuta junto aos sujeitos com os quais trabalhamos (crianças e mulheres pretas periféricas), nos levam à tensionar inúmeras narrativas de (re)existência no território, nos fazendo refletir como o caminhar de uma pesquisa pode ir se constituindo junto ao Outro, tendo a *dúvida como método* (Garcia, 2003) e não a partir de um sistema ideológico que antecipa e classifica o outro inferior e desigual, isto é, partindo do que achamos que lhes falta, do que pode completá-lo.

A ideia de corpos que importam nesse contexto não se limita apenas à presença física dos estudantes na sala de aula, mas envolve o reconhecimento das suas identidades, vivências e histórias de resistência. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1996) já nos alertava para a importância do diálogo entre educadores e educandos, enfatizando que a verdadeira educação se constrói quando há um encontro de saberes e um reconhecimento mútuo das experiências de vida de todos os envolvidos. Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire afirma que:

A educação só é possível na medida em que a ação educativa seja um ato de diálogo, isto é, uma relação horizontal entre educadores e educandos, em que as ideias de cada um se confrontem e se completem mutuamente” (Freire, 1970, p. 73).

Nesse caminho, a relação entre vida e política é central para pensar a educação como um espaço de transformação social e libertação. No contexto da escola, essa conexão se revela na importância de questionarmos sobre quais corpos são reconhecidos e valorizados dentro da instituição. Tradicionalmente, a escola foi pensada como um espaço de formação homogênea, onde os saberes dos estudantes e suas realidades sociais são frequentemente ignorados ou silenciados. Contudo, ao

colocarmos a vida como base da política educacional, é possível inverter essa lógica e buscar uma educação que reconheça a diversidade de corpos, saberes e histórias presentes na sala de aula.

No diálogo proposto por Freire, os saberes dos educandos, frequentemente vindos de suas vivências sociais e culturais, devem ser reconhecidos como fundamentais ao processo de *ensinoaprendizagem*. Aqui, a escola não deve ser vista como um espaço neutro, mas como um campo de ação política, onde os saberes insurgentes e as alianças entre esses saberes podem promover um novo entendimento sobre o conceito de educação. Quando afirmamos que a vida é a base da política e da formação, estamos nos referindo a uma visão da educação como um processo dinâmico e transformador, que não pode ser reduzido a um simples repasse de conteúdos impostos de maneira vertical. Ao contrário, ela deve ser um espaço que acolha e valorize as experiências de vida dos estudantes, reconhecendo que seus corpos e suas histórias importam. Aliando-se a isso, o conceito de saberes insurgentes se torna um ponto crucial.

O reconhecimento de que saberes considerados marginais e subalternos têm valor dentro da escola representa uma ruptura com o modelo educacional tradicional, que muitas vezes marginaliza ou desconsidera essas realidades. Ao reconhecer esses saberes, a escola não só amplia o conhecimento dos estudantes, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos e emancipados, que podem, por meio da educação, transformar a sua realidade e a sociedade.

Nesse horizonte, pensar a escola na perspectiva de Paulo Freire (2020) é concebê-la como uma instituição comprometida com a transformação social, cuja função mediadora deve ser analisada à luz de seu papel na formação crítica dos sujeitos. A proposta de Freire apresenta a concepção de educação como prática política, na medida em que defende a escola pública como um espaço de formação plena, crítica e emancipatória, articulando-se também ao direito à cidade, entendido não apenas como um espaço físico, mas como campo de participação, pertencimento e reconhecimento.

Ao garantir esse direito, por meio de práticas pedagógicas, tais como o diálogo, as aulas-passeio, caminhadas pelo bairro e a inserção das crianças na vida comunitária, a escola pública se posiciona como resistência àquilo que Freire anuncia como uma Educação como prática de liberdade, atenta e comprometida com os direitos fundamentais de crianças e jovens das classes populares

Para exemplificar a importância da escuta daqueles que normalmente não são ouvidos, e identificados como sujeitos de direitos, trazemos aqui uma conversa entre uma das autoras do presente artigo, professora da infância e mãe de duas crianças. Em uma conversa registrada com um de seus filhos, o Pedro, de cinco anos, ela perguntou se ele havia se comportado bem na escola naquele dia. Ele respondeu que sim. Mas, ao perguntar se havia se comportado no parquinho, ele respondeu com naturalidade: “Não, mãe, no parquinho não precisa se comportar, lá a gente brinca.” Essa resposta aparentemente simples, revela como a criança já reconhece, de forma implícita, os espaços regulados e os espaços de liberdade na instituição escolar. A sala de aula ainda é percebida como um espaço de controle e vigilância. E o parquinho como um território de liberdade, no qual é possível exercer o corpo livre, sem o peso da disciplina e controle. É nesse tipo de escuta sensível que se revelam os modos sutis pelos quais o poder atua no cotidiano escolar, e como as crianças os experienciam e interpretam, mesmo sem ter acesso ao vocabulário do adulto para nomeá-los.

Diante dessas inquietações, torna-se urgente refletir sobre caminhos possíveis para uma educação como prática de liberdade (Freire, 2020), que respeite e valorize as infâncias em sua diversidade. O reconhecimento das resistências cotidianas é fundamental para que possamos pensar práticas pedagógicas para além da lógica de carência. É preciso deslocar o nosso olhar, compreendendo que a resistência dos corpos subalternizados se manifesta na ocupação de espaços historicamente negados, na afirmação de identidades outras e na valorização de memórias, saberes e epistemologias próprias. E como nos lembra Paulo Freire:

Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano

se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu. Faz parte ainda e necessariamente da natureza humana que tenhamos nos tornado este corpo consciente que estamos sendo. Este corpo em cuja prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana (Freire, 2020, p. 150 - grifos do autor).

Considerações finais, que se abrem para novos estudos

Nós mulheres e não brancas fomos “faladas, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que nos infantiliza[...]ele suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de sermos sujeitos não só do nosso próprio discurso, mas também da nossa própria história (Gonzalez, 2020, p.41-42).

Como pedagogas, professoras e pesquisadoras em formação, lutamos por uma educação comprometida com a emancipação de crianças, jovens e adultos dos setores populares, em especial daqueles e daquelas cujas famílias não tiveram direito a entrar na escola e nela permanecer. E que continuam excluídos de seus direitos fundamentais, introjetando ideologicamente que o lugar inferior que ocupam na sociedade, é “responsabilidade deles e delas”, que não devem ter se esforçando o suficiente para merecer um lugar melhor”, introjetando a ideologia do mérito pessoal tão naturalizada em nosso país

Ao finalizar o nosso texto, compreendemos com base no diálogo com os/as autores/as e textos escolhidos, que a escola pública ainda é um espaço que se abre à promoção da luta política e epistemológica cotidiana. Nesse sentido, apoiadas em Paulo Freire, Regina Leite Garcia, Nilda Alves, Lélia Gonzalez, Azoilda Trindade e tantos outros e outras intelectuais públicos da Educação Brasileira, acreditamos que promover uma reestruturação crítica dos currículos escolares, amparados por legislações resultantes de lutas históricas dos movimentos sociais brasileiros, tais como o Movimento Negro, os Movimentos Feministas, os Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra -MST, entre outros, nos impele ao enfrentamento das naturalizações e justificativas de exclusão educacional/social construídas ao longo da história no Brasil.

Trata-se de compreender que não há neutralidade no campo escolar, e que o ambiente educacional precisa ser um espaço de disputa por narrativas e sentidos.

Assim, a resistência e rebeldia daqueles e daquelas que lutam contra a perversidade de um sistema fundamentado na desigualdade, nas opressões combinadas, não deve ser visto como reações às violências sofridas, mas como uma resistência que potencialmente pode ser transformadora, criadora de “inéditos viáveis” (Freire, 1970). Assim, uma educação que se propõe a transgredir os modelos eurocêntricos fundados na lógica da submissão, racismo e aceitação dos privilégios, deve estar comprometida com a valorização da multiplicidade de vozes e com a justiça social e racial. Após mais de quatro séculos da ideologia colonial, uma *educação como prática de liberdade* (Freire, 2020) deveria ser a lição da hora para um povo que quer ser livre e feliz.

Referências

- BUTLER, Judith. **Desfazendo o gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.
- CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In: H.B. Hollanda (Org.). *Pensamento Feminista hoje: Perspectivas Decoloniais*. São Paulo: Bazar do Tempo, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: SILVA, Luiz Antônio da (Org.). *Movimento negro: educação e cidadania*. São Paulo: Conselho Editorial do CEDES, 1988.

GROSFOGUEL, Ramón. O racismo como estrutura epistêmica e política da colonialidade do poder. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2019. p. 135-170.

GARCIA, Regina Leite. **A dúvida como método**. In: Garcia, Regina Leite. **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

ENTRE PESQUISAS: Por um compromisso ético-político em prol da ampliação da densidade democrática em contextos educativos

Danilo Magalhães Costa, danilomagalhaes@id.uff.br;
Katia Elaine Pereira da Silva, katia_elaine_pereira@yahoo.com.br;
Wellington Santana Moraes de Sá, wsmoraesdesa@gmail.com;
Alexandre Silva Guerreiro, alexandregruerreirouerj@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa do(a) orientador(a) - FADE IN - Grupo de Estudos das Formas Audiovisuais, Diversidade, Educação e Inclusão

Introdução

O presente texto é fruto da convergência dos diálogos de três estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que concentram suas pesquisas na linha Políticas, Direitos e Desigualdades. Como integrantes do grupo de pesquisa FADE-In - Grupo de Estudos das Formas Audiovisuais, Diversidade, Educação e Inclusão, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Silva Guerreiro, dialogamos e refletimos, amparados em aportes teóricos e metodológicos, sobre a importância de políticas públicas que promovam a superação das desigualdades sociais e promoção dos direitos humanos.

Sendo assim, ao reunirmos diferentes horizontes de pesquisas no campo educativo, temos em vista objetos de pesquisas em comum, que problematizam e se materializam em estudos, de cunho político-pedagógico, que defendem a escola pública como um espaço que respeita a diversidade e promove ações inclusivas. Desse modo, este texto, a partir das trajetórias de pesquisas dos autores, visa promover uma reflexão em torno da educação democrática e da promoção de uma comunidade educativa que respeita integralmente os direitos humanos, discutindo duas propostas pedagógicas, a saber, práticas pedagógicas inclusivas e práticas para equidade étnico-racial no espaço escolar.

Pesquisas individuais/coletivas na promoção de densidades democráticas

No processo formativo do mestrado acadêmico, nossas aproximações se iniciam nos encontros semanais do grupo de pesquisa FADE-In. Entre encontros presenciais e online, orientador e discentes se aproximam pelos estudos nos referenciais bibliográficos, que dialogam com as pesquisas de cada integrante, e também, se organizam na orientação coletiva, onde todos podem participar e contribuir para o aperfeiçoamento das pesquisas desenvolvidas no interior do grupo. Nesse sentido, cada estudante se faz participante do processo de formação e difusão do conhecimento, conectando nossas experiências e trajetórias educacionais.

As experiências de cada estudante, no exercício de reflexão de nossas práticas e das expressões de nossas subjetividades, se materializam em ideias, sentimentos e palavras, causando, no efeito escrito na pesquisa, a nossa própria formação como pesquisador (LARROSA, 2011). Ao nos apropriarmos do sentido de nossas pesquisas, como professores-pesquisadores (ESTEBAN; ZACCUR, 2012), estimulamos um movimento contra-hegemônico, de trazer as pesquisas para as práticas no chão da escola e para o seu funcionamento, pensando uma escola, ou sala de aula, que repensem as relações entre educadores e os alunos, as estruturas de dominação dos sistemas hierárquicos e os poderes estabelecidos (FOUCAULT, 1987).

A História do Brasil foi marcada pelas violações de direitos humanos, exclusão social e autoritarismos, em vista do processo colonial de formação territorial e social, dos regimes militares impostos e por uma tardia implementação de um regime político democrático. Os espaços educativos, não sendo deslocados dessa realidade nacional, se tornaram reprodutores desses sistemas, ampliando as desigualdades educacionais e sociais.

Nos últimos anos, desde o golpe de 2016, intensificou-se o projeto de ofensivas e perseguições ao trabalho docente e supressões curriculares, perseguindo temáticas educativas que envolvem gêneros, sexualidades, abordagens históricas do autoritarismo e rejeição à ciência (MORAES, 2024). Esses retrocessos recusam as

pluralidades e cultura das escolas, dando forças às políticas educacionais de fundamentalismo cristão, neoconservador e neoliberal, promovendo a transferência da educação pública para setores empresariais (APPLE, 2015).

Nesse sentido, os movimentos de pesquisas dentro do FADE-In estão comprometidos com a discussão democrática e o respeito aos direitos humanos, e entram em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos para o ensino superior (BRASIL, 2012), promovendo a formação continuada dos docente e realizando núcleos de pesquisas em nível de pós-graduação, fazendo o exercício de pensar sobre os direitos das crianças, jovens e adultos, a participação da vida democrática, e além disso, promovendo estudos em torno das temáticas de violência, segurança pública, relações étnico-raciais, identidade de gêneros, diversidades de orientação sexual, diversidades culturais, dentre outros.

O grupo, também, tem caminhado em amparar suas pesquisas nas lentes interseccionais, gestando pesquisas que deflagram a relação entre raça, gêneros, classes sociais, sexualidades, bem como as relações e influências nas relações escolares e nas coletividades (COLLINS, 2020). Portanto, grupos de pesquisas que se posicionam na missão de analisar as questões sociais, criticar as desigualdades sociais, desenvolver compreensão da realidade e criar possibilidades de mudanças, podem ser promotores de comunidades de aprendizagem¹ nos espaços educativos (hooks, 2021).

As comunidades de aprendizagens, segundo bell hooks (2021), são os espaços fundamentados no diálogo, na escuta, no afeto, dado pelo compromisso coletivo e participativo. Para hooks, esses ambientes devem cultivar a consciência e a descolonização do pensamento do modelo dominador e autoritário, promovendo uma

¹ Para exemplificação das pesquisas dissertativas desenvolvidas no interior do FADE-In temos: “A gestão escolar em São Gonçalo: vozes, perspectivas e desafios do cotidiano educacional dos diretores na construção de uma gestão democrática”, do mestrando Danilo Magalhães Costa e “ Itãns na pré-escola: metodologia afrocentrada na favela Nova Holanda”, do mestrando Wellington Santana Moraes de Sá. Ambas as pesquisas estão em fase de conclusão para a realização da defesa. A pesquisa “Tecnologias assistivas e processos formativos: limites e possibilidades”, da mestranda Katia Elaini Pereira da Silva está em fase pré-qualificação.

educação libertadora e engajada, onde estudantes e professores aprendem e ensinam de forma recíproca, sendo efetivada a concepção de uma escola democrática.

Souza *et.al* (2024) amplia a expressão “comunidades de aprendizagens”, para “comunidades educativas”, seguindo a interpretação de Luiz Carlos de Freitas (2014), em vista que, as dimensões educativas abrangem os espaços não-escolares e as relações do trabalho docente, bem como a produção de novos saberes e a socialização dos conhecimentos acumulados.

Nesse sentido, nossas pesquisas têm a possibilidade de contribuir para a ampliação de espaços democráticos dentro de diferentes comunidade educativa, com o efeito de produções acadêmicas que possibilitam troca de saberes, e que ampliam as densidades democráticas por meio de pesquisas sobre a inclusão de pessoas com deficiência, a luta pelo pensamento afrocentrado, a promoção da educação de jovens e adultos, os efeito da gestão democrática nas escolas públicas às formas de violências e resistências aos direitos humanos.

A seguir, apresentaremos dois ecos de nossas pesquisas que possibilitam a ampliação de densidades democráticas na Educação. Estas propostas de pesquisas centralizam suas discussões para a construção de práticas plurais, afirmativas dos sujeitos e da inclusão.

Os itans na formação dos sujeitos e do processo educativo democrático.

O pensamento afrocentrado, no uso da lente afrodiaspórica, possibilita mudar a forma da produção do conhecimento e do entendimento frente às questões sociais e o respeito às diversidades. Nesse sentido, trabalhar com os Itans, na comunidade educativa, torna-se uma possibilidade de ferramenta para a valorização da autoestima das crianças negras, garantindo, assim, pertencimento no seu direito à educação e possibilitando vencer barreiras do racismo que foram impostas no percurso de sua trajetória escolar.

Os itans² são histórias mitológicas desenvolvidas em espaços religiosos de matriz africana, a fim de instruir e orientar os praticantes dessa religião. No entanto, começaram ser usadas como objeto pedagógico para ensinar valores e ensinamentos. Povoas (2004) afirma que a base das histórias dos Itans está fundamentada na ética e moral, e que seus fins didático-pedagógicos criaram interseções narrativas tanto para os ensinamentos nos quartos de consultas de terreiros e nas histórias orais entre afrodescendentes, quanto, também, nos espaços educativos. Assim, trazer as histórias para a centralidade do processo pedagógico torna-se um mecanismo de “sulear” o pensamento, promovendo equidade étnico-racial e de fortalecimento epistêmico do negro no Brasil, em vista que, as histórias mitológicas dos orixás trazem além do letramento racial, a percepção de pertencimento à cultura afrodescendente que, por séculos, não foi valorizada.

Essas histórias mitológicas, segundo as explicações do escritor Agenor Miranda Rocha (2007), constituem-se como o resultado de dezesseis Odu³ principais advindos do jogo de búzios. Cada búzio, ao ser lançado, é chamado de Odu, e cada Odu possui quantitativos diferentes de caminhos, ou seja, um Odu pode ter quatro caminhos, outros podem ter cinco ou seis, não existindo uma quantidade fechada de caminhos. Cada caminho é um Itan, sendo que, por sua vez, de acordo com cada Itan, o babalaô pode orientar o/a indivíduo a qual oferenda fazer.

Os Itans possuem, em suas histórias, o poder de influenciar e valorizar comportamentos, demonstrar a ancestralidade de liderança, a nobreza, a força na autoestima; enaltecendo o respeito às diferentes culturas e etnias, procurando reeducar o olhar que respeita uns aos outros. Como exemplo, a História de Ketu demonstra o

² Segundo Póvoas, “a palavra nagô itán designa não só qualquer tipo de conto, mas também essencialmente os itán àtowódówó, histórias de tempos imemoriais, mitos, recitações, transmitidos oralmente de uma geração a outra, particularmente pelos babaláwo, sacerdotes do oráculo Ifá.” (Povoas, 2004, p.8)

³ Para Martins, “são portadores, de forma cifrada, dos conselhos, exigências e orientações dos seres espirituais; determinam o tipo de sacrifício exigido e a que tipo de entidade deverá ser oferecido.” (Martins, 2013, p. 25)

princípio da coexistência entre os povos, orienta sobre a harmonia e respeito sobre as diferenças.

Odudua era o ancestral de todo o povo iorubá e teve vários filhos que fundaram diversas cidades.

A cidade-mãe de todo o povo iorubá é Ilê Ifé, que quer dizer em outras palavras, “terra do amor e sede do reino de Odudua”.

Um de seus filhos vai para o oeste, funda uma cidade chamada Aro e aí se estabelece com o seu povo.

O povo fica por diversas gerações neste lugar, até que a população cresce a ponto de ter que procurar outra terra para viver.

É enviada uma expedição ao sul, que viaja até que encontra o vilarejo de Kpanko, que se dispõe a abrigá-los.

O povo de Aro, sob o comando do rei Edé (Oxóssi), vai rumo ao sul para a sua nova morada e, ao chegar, depois de enfrentarem diversas dificuldades, são recebidos pela matriarca do povo fon, Iya Kpanko.

O rei Edé pede que ela os acolha em suas terras, e ela então lhes oferece o fogo que queimava em homenagem aos ancestrais do povo fon, em sinal de acolhimento aos ancestrais do povo iorubá.

Ao receber este fogo, o rei Edé (Oxóssi) e seu povo são abençoados pelo espírito da terra da aldeia Kpanko do povo fon e aí fundam o reino do Ketu.

Dessa forma, o rei Edé (Oxóssi) fica sendo o primeiro Alaketu (rei do Ketu). Ele declara que este fogo que recebera seria o fogo da coexistência. Em homenagem à generosidade do povo fon, através das mãos de Iya Kpanko, declara que no seu reino, o Ketu, todos que chegassem, fossem eles cristãos, mulçumanos ou tradicionalistas das mais variadas vertentes, seriam bem-vindos e viveriam em paz em nome do espírito daquela terra e do fogo da coexistência que houvera recebido da matriarca do povo fon Iya Kpanko. (Poli, 2024, p. 294/295)

Portanto, ao trabalharmos pedagogicamente as narrativas dos Itans, podemos proporcionar das histórias, os ensinamentos sobre respeitar as pluralidades individuais e coletivas, a coexistência de poderes, crenças, visões de mundo, re/conhecimento de outras identidades, ou seja, ampliar a densidade democrática no espaço educativos.

A Educação Inclusiva como prática democrática: a escuta das diferenças

Produzir pesquisas e investigar processos formativos em contextos vulnerabilizados significa reconhecer que a educação acontece em um cenário social complexo, marcado por desigualdades sociais profundas, em que, ao mesmo tempo, se realiza um exercício de desconstrução das ideologias, perpetuadas pela visão eurocentrista, que categoriza os indivíduos e estigmatiza, excluindo todos aqueles que não se adequam ao infundado conceito de normalidade. Francisco de Oliveira (2003) retrata que a lógica da racionalidade capitalista aponta a reprodução de práticas de exclusão, como o discurso do mérito, culpabilização e da igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, Paulo Freire (2021) nos convoca a pensar na contramão dessa lógica, colocando a educação na centralidade, como ato político e prática da liberdade, dando caminhos para homens e mulheres construírem reflexões críticas, e também, participarem da possibilidade de transformação do mundo. Em seu pensamento, o conhecimento não é ensinado ou transferido, mas é a provocação de possibilidades para o pensamento crítico e reflexão na sociedade sobre as estruturas que silenciam, segregam e excluem.

Nesse sentido, a perspectiva inclusiva possui uma parcela significativa na promoção da densidade democrática na Educação. A Declaração de Salamanca (1994) coloca as orientações referentes às escolas regulares, visando combater atitudes discriminatórias, a partir da criação de comunidades acolhedoras, visando a construção de uma sociedade inclusiva para alcançar a educação para todos. Assim, ao adotar práticas pedagógicas que sejam construídas em diálogo com a comunidade, passam a vislumbrar caminhos para uma efetiva inclusão das diferenças.

Pensar a educação democrática na sua perspectiva da educação inclusiva é algo desafiador. No entanto, pesquisas apontam que nesses espaços educativos, ainda se encontram barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e outras, que impedem a plena participação e aprendizagem de alunos com deficiência, inclusive espaciais. Um caminho dado pelas pesquisas é a utilização de metodologias que

ampliem a escuta sensível dos sujeitos. Afinal, é preciso saber quem são os sujeitos, as barreiras existentes em seu cotidiano e quais práticas serão direcionadas para ampliação do acesso e permanência destes estudantes.

Valorizar a diferença exige escuta e revisão constante dos discursos de poder. A formação docente tem apontado nesse sentido, sobretudo nas pesquisas que trazem as narrativas dos sujeitos, visibilizando a diversidade e reconhecendo as pluralidades dos corpos que ocupam o interior da escola. Assim, compreender as contradições estruturais e suas reproduções no interior da universidade passa por reafirmar o papel político presente nos grupos de pesquisas que, sobretudo em contextos de desigualdades, pautam as lutas pelo fortalecimento na educação inclusiva.

Considerações finais

Este texto visou refletir sobre as práticas de pesquisas quando orientadas pelo compromisso ético-político com os direitos humanos e pela democracia, tornando-se ferramentas potentes na transformação dos espaços educativos. As experiências formativas desenvolvidas no grupo FADE-In, em composição com a comunidade educativa, tornam possível reconhecer o exercício cotidiano de escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Os dois caminhos aqui apresentados apontam para a concretude do fortalecimento da densidade democrática no interior da escola, seja por meio do resgate de narrativas afrocentradas, seja pela escuta ativa das diferenças na educação inclusiva. Ambas as propostas revelam a centralidade de práticas pedagógicas que acolham, respeitem e visibilizem as diversas existências e saberes presentes nos contextos escolares. Assim, a produção do conhecimento a partir das margens, com base na coletividade e na diversidade, é um ato político para a construção de uma sociedade mais plural, equitativa e democrática. Os grupos de pesquisa, ao se colocarem como territórios de formação, cumprem o papel na luta por uma educação

que promova a transformação social e a superação das desigualdades que marcam, ainda, os contextos educativos.

Referências

APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, vol. 21, núm. 46, pp. 606-644, setembro-dezembro, 2015.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

COLLINS, Patricia H. **Interseccionalidades**. 1ªed. São Paulo: Boitempo, 2020

ESTEBAN, Maria Teresa. ZACCUR, Edwiges. **Professora pesquisadora, uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, nº.129, p.1085-1114, out-dez., 2014.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: Uma pedagogia da Esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Reflexão e Ação, 2011.

MARTINS, Adilson. **O jogo de búzios por Odu**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MORAES, Viviane Merlim. **Gestão democrática de escolas públicas: entre a militarização e a privatização, qual o projeto de formação das juventudes na atualidade**. Trabalho necessário. vol.22, núm.49, pp.1-26, setembro-dezembro, 2024

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista. O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

POLI, Ivan. **Pedagogia dos orixás**. 1º ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2024.

PÓVOAS, R. do C. **Itan dos mais-velhos**: contos. Ilhéus: Editus, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, E. O. R. de, FRAZÃO, E. E. V.; PENNA, F. de A. MORAES, V.M. Educação democrática: repensando a formação dos licenciados na faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense com ênfase nos direitos humanos. **Revista Arte de Educar**, Rio de Janeiro, vol.10, num 2, p.427-445, maio -agosto de 2024.

DIÁRIOS DE CAMPO FENOMENOLÓGICOS: pela conversão do olhar nas pesquisas sobre as práticas sociopedagógicas em contextos não escolares

Danthala Maria do Nascimento, nascimentodanthala@gmail.com
Arthur Vianna Ferreira, arthuruerjffp@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula

Introdução

O desenvolvimento de uma pesquisa científica pressupõe diversas etapas, desde a escolha do tema até a divulgação dos resultados obtidos em periódicos. Entre os movimentos iniciais e finais, destaca-se a metodologia, que confere à investigação o rigor científico (André, 2001). Pode-se dizer que o caminho metodológico constitui a espinha dorsal de um estudo científico, configurando-se como uma bússola que conduzirá o pesquisador em sua caminhada (Diniz, 2025).

Na construção da metodologia para atender aos objetivos da investigação, encontra-se a escolha dos instrumentos para a coleta de dados. Nas pesquisas qualitativas, é recorrente encontrar nas produções que tratam da metodologia científica, em especial aquelas realizadas na área educacional, o uso de algumas ferramentas, a saber: questionários, entrevistas, grupos focais, diários de campo, entre outras. É nesse ponto do desenvolvimento de uma pesquisa que este estudo se debruça, especificamente sobre os diários de campo.

Nessa perspectiva, por meio de um estudo teórico-reflexivo, o objetivo do trabalho é discutir a contribuição da Fenomenologia Transcendental (Husserl, 1975) na organização dos registros oriundos das observações das práticas sociopedagógicas desenvolvidas por educadores sociais em espaços não escolares. Em que os diários de campo fenomenológicos são usados como ferramentas de coletas de dados nas investigações realizadas pelos pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula.

Portanto, este estudo discutirá a potencialidade dos diários de campo nas pesquisas qualitativas, em especial, aquelas de abordagem educacional, por meio das contribuições de Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (2015). Além disso, apresentará os principais conceitos da Fenomenologia Transcendental aplicados na elaboração dos diários de campo em questão. Em seguida, será descrita e exemplificada a sistematização desse instrumento. Por fim, refletir-se-á sobre as contribuições desse modelo de registro dos fenômenos educativos.

A potencialidade dos diários de campo nas pesquisas qualitativas em educação

As pesquisas educacionais que buscam investigar as práticas pedagógicas, a depender do problema e dos objetivos traçados, exigem do investigador a escolha de instrumentos que possibilitem o acesso à realidade experienciada pelos participantes da investigação. Nesse sentido, os diários de campo configuram-se como ferramentas adequadas, pois pressupõem o registro da observação no campo empírico. Nos estudos sobre as práticas sociopedagógicas desenvolvidas em contextos não escolares, essa necessidade se mantém presente, uma vez que compreender os fenômenos demanda observações e registros cuidadosos.

O precursor no uso sistemático dos diários de campo foi o etnógrafo e antropólogo Bronislaw Malinowski (1884-1942), ao pesquisar a cultura de uma tribo localizada em Nova Guiné. Seu pioneirismo destacou a importância desse recurso para registrar costumes, práticas e modos de vida, abrindo caminho para que outras áreas do conhecimento o incorporassem como instrumento de coleta de dados. Malinowski propôs registros detalhados, que incluíam tanto as descrições objetivas quanto os chamados “imponderáveis da vida cotidiana”, ou seja, elementos sutis das interações diárias que contribuem para a compreensão da dinâmica social (Pezzato; L’Abbate, 2011; Fernandes; Moreira, 2013).

A influência dessa prática ultrapassou a antropologia e consolidou-se em diferentes áreas científicas. Na psicologia, subsidia a análise de comportamentos e processos terapêuticos; na enfermagem, organiza experiências clínicas e reflexões sobre o cuidado; nas ciências sociais, sustenta a observação participante como recurso metodológico; e, na educação, documenta práticas pedagógicas e trajetórias de aprendizagem, como apontam pesquisas na área da educação infantil (Teixeira; Pacífico; Barros, 2023). Nessas diversas áreas, os diários de campo consolidaram-se como caminhos possíveis de registros e reflexões sobre a experiência da vivência.

Na dimensão reflexiva, Oliveira (2014, p. 73) observa que os registros ultrapassam a função de anotações simples, pois “pulsavam elementos que biografavam os sujeitos praticantes nos seus mais variados movimentos cotidianos”. Essa perspectiva amplia o alcance do diário de campo, transformando-o em um espaço de elaboração crítica do pesquisador, que não apenas descreve o fenômeno, mas também reflete sobre sua própria inserção no processo investigativo.

No campo da educação, Bogdan e Biklen (1994) reconhecem a importância desse recurso, embora utilizem a expressão “notas de campo” para designá-lo. Para os autores, os registros consistem em um “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150). Esse entendimento evidencia que os diários não se restringem à descrição objetiva, mas englobam também os significados atribuídos pelo pesquisador às situações vivenciadas.

Na mesma direção, Lüdke e André (2015) sublinham a relevância dos diários de campo nas pesquisas qualitativas em educação. Para as autoras, o registro sistemático organiza a observação e contribui para a compreensão dos fenômenos investigados, devendo contemplar tanto uma dimensão descritiva quanto uma dimensão reflexiva. Conforme ressaltam, “quanto ao conteúdo das observações, a coleta de dados envolve uma parte descritiva e outra reflexiva” (Lüdke; André, 2015, p. 30). Essa concepção reforça o caráter metodológico dos diários, que funcionam como mediadores entre a experiência vivida e a análise científica.

Outro aspecto enfatizado por Lüdke e André (2015) diz respeito ao tempo de observação: embora muitas pesquisas educacionais sejam realizadas em períodos reduzidos, o registro contínuo permite compatibilizar a profundidade necessária com os objetivos investigativos. Além disso, as autoras destacam que o avanço tecnológico ampliou as formas de registro, incluindo o uso de computadores, tablets, gravadores e câmeras, que hoje complementam os registros escritos tradicionais (Sant'ana; Lemos, 2018).

Nesse sentido, compreende-se que os diários de campo ocupam um lugar de destaque nas pesquisas qualitativas em educação, pois articulam descrição, análise e reflexão. Ao documentar experiências, práticas e sentidos atribuídos pelos sujeitos, esse instrumento contribui para ampliar a compreensão sobre os fenômenos educacionais, consolidando-se como recurso metodológico indispensável ao pesquisador comprometido com a complexidade do campo educativo.

Fenomenologia Transcendental: a inspiração para os diários de campo

A fenomenologia constitui-se como um dos movimentos filosóficos mais relevantes do século XX, inaugurada por Edmund Husserl (1859-1938), filósofo e matemático alemão que “propôs um método filosófico de conhecimento da realidade” (Ferreira, 2015, p.7), capaz de oferecer sólidas bases para o conhecimento produzidos pela filosofia. Com a publicação das *Investigações Lógicas* (1900-1901), Husserl rompeu com o positivismo dominante e propôs a fenomenologia como método rigoroso para descrever a experiência vivida. Ao articular os conhecimentos da psicologia sobre “às vivências psíquicas singulares de um sujeito [...] e seus diferentes atos de consciência” (Depraz, 2011, p. 7) e da matemática, no caso, a lógica adota “o rigor da elaboração das categorias de descrição adequadas à experiência a ser descrita” (Depraz, 2011, p. 7)

Em termos gerais, a fenomenologia pode ser definida como o “estudo descritivos de todos os fenômenos que se oferecem à minha experiência de sujeito” (Depraz, 2011, p. 7). Na perspectiva filosófica, fenômeno é aquilo que se mostra, logo,

Husserl propõe que esse método leve o sujeito a conhecer a essência das coisas de forma consciente (Ferreira, 2015, p. 7), para assim descrever a consciência da vivência da experiência. Para tal, se exige uma postura reflexiva diante do mundo, visando alcançar o que é dado de maneira imediata na vivência.

O ineditismo da fenomenologia husserliana é a redução, que consiste na mudança do meu ser quando estabeleço relação com o mundo (Depraz, 2011, p. 119). Husserl estabeleceu três formas de redução: “1) conversão reflexiva, que é a redução psicológica; 2) variação eidética, que é a redução a essência; 3) a epoché transcendental, que é a neutralização da tese do mundo” (Depraz, 2011, p. 119).

Ao estabelecer um paralelo entre essas formas de redução e a atitude do pesquisador, pode-se entender que a conversão reflexiva se trata da mudança de atitude do pesquisador, que deixa de se prender às evidências naturais do mundo para dirigir-se intencionalmente à análise da experiência vivida. Portanto a conversão reflexiva se configura como uma virada do olhar, que se volta para o modo como o fenômeno se manifesta na consciência, sem se prender a explicações externas (Depraz, 2011; Ferreira, 2015; Lopes; Ferreira, 2019)

A segunda redução é a epoché transcendental ou suspensão fenomenológica, entendido como o movimento de colocar entre parênteses os juízos, crenças e pressupostos sobre a realidade. Em outras palavras, não se nega o mundo, mas suspende-se temporariamente o julgamento sobre sua existência objetiva, para concentrar-se na análise de como ele se apresenta à consciência (Depraz, 2011; Ferreira, 2015; Lopes; Ferreira, 2019). Nesse sentido, a epoché conduz o pesquisador a se distanciar de concepções prévias, abrindo-se para a descrição do vivido.

A redução ou variação eidética, por sua vez, refere-se ao exercício de apreender a essência do fenômeno. A partir da variação imaginativa, isto é, da consideração de diferentes modos de aparecer de um mesmo fenômeno. Busca-se identificar o que permanece invariante, ou seja, sua estrutura essencial. Como observa Ferreira (2021), a redução eidética possibilita ultrapassar o nível da simples descrição empírica, alcançando a dimensão das essências que estruturam o vivido. Esse procedimento

permite que o pesquisador vá além da experiência imediata e apreenda os sentidos constitutivos dos fenômenos.

Assim, a fenomenologia transcendental, ao articular a conversão reflexiva, a epoché e a redução ou variação eidética, configura-se como um método que vai além da mera observação empírica. Ela propõe uma investigação rigorosa do vivido, abrindo caminhos para pesquisas que desejam compreender os sentidos que emergem da experiência. No campo educacional, esse aporte teórico-metodológico tem se mostrado promissor, pois favorece a escuta atenta e a descrição das práticas e vivências dos sujeitos, respeitando a complexidade e a riqueza do fenômeno educativo.

A organização dos diários de campo fenomenológicos

Inspirados na Fenomenologia Transcendental de Edmund Husserl, os diários de campo buscam despertar no pesquisador a “conversão do olhar” (Ferreira, 2015) por meio da epoché e redução ou variação eidética, a partir da descrição da vivência da experiência daquilo que se mostra, o fenômeno. Nas pesquisas realizadas pelo GEPE Fora da Sala de Aula, o fenômeno investigado é a educação não escolar, materializada nas práticas sociopedagógicas realizadas em espaços que ultrapassam os limites físicos e simbólicos da escola. Dessa forma, os diários de campo são organizados em “três movimentos característicos do pensamento reflexivo” (Ferreira, 2015, p. 8), a saber: noema, noese e redução ou variação eidética.

O noema refere-se à maneira como o fenômeno se apresenta ao sujeito, configurando o aspecto objetivo da vivência. Trata-se da narração da realidade a partir da percepção do indivíduo, considerando seu tempo, espaço e história pessoal e social. Neste movimento, o pesquisador descreve o que vê, exercitando imparcialidade (Ferreira, 2015; Lopes; Ferreira, 2019). Conforme ilustrado pelo exemplo a seguir:

Às 19h18, com o som apoiado na mureta e tocando uma música do gênero pop, ela chama os educandos(as) para o aquecimento. Diz que, primeiro, irão correr em torno da quadra para espantar o frio e, em

seguida, farão o alongamento. A educadora é a primeira a correr. Os educandos – seis no total-, conforme se ajeitam, entram na quadra aos poucos e a acompanham. Eles aquecem por cerca de dez minutos e, em seguida, ela para próxima ao portão de saída. Os educandos a cercam, formando um círculo. Então, ela orienta e realiza junto com eles os movimentos de alongamento. (Noema 1)⁴

O registro do noema contribui para a pesquisa ao oferecer uma descrição detalhada do fenômeno tal como se apresenta, permitindo que o pesquisador capture informações objetivas do ambiente, das ações e da organização das práticas sociopedagógicas. Essa etapa é fundamental para a construção do contexto observacional, oferecendo uma base sólida para a interpretação e análise subsequente.

O noese refere-se à subjetividade da vivência, ou seja, à experiência afetiva e interpretativa do indivíduo diante do fenômeno (Ferreira, p. 116). Aqui, o pesquisador nomeia os sentimentos suscitados pelo fenômeno e mobiliza sua própria interpretação, como se pode observar no trecho a seguir:

Com o início da oficina, especificamente, durante o aquecimento e alongamento, a leveza e a liberdade que a educadora transmite fascina-me, parece que ela está ali sozinha. Os educandos demoram a entrar na quadra e ela não os chama em nenhum momento, apenas dá andamento à atividade. Isso incomoda-me, pois acho que ela deveria chamá-los, sei lá, dizer algo como: “Ei, já começamos!” ou “Bora, galera! Acelera aí!” Mas não. Durante o aquecimento, ela continua correndo como se ela fosse a única pessoa ali. Acho desrespeitoso por parte dos educandos também, pois poderiam se organizar mais rápido, se não estivessem conversando. Noto que essas percepções são oriundas do espaço escolar, onde os professores estabelecem uma relação de tutela com os educandos e não oferecem a autonomia que tanto pregamos. (Noese 1)

O registro do noese permite que o pesquisador incorpore sua experiência subjetiva na análise do fenômeno, enriquecendo a compreensão das ações observadas.

⁴ Esse trecho e os demais usados como exemplo, compõem o diário de campo fenomenológico do primeiro dia de observação do campo empírico, em 14 de julho 2025, das 18h54 às 21h20. Os relatos utilizados como modelo nesse trabalho, fazem parte da pesquisa de mestrado em andamento que foi aprovada pelo Comitê de ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob o número CAAE: 868165.2.0000.5282 de 05 de maio de 2025.

Essa etapa favorece a reflexão crítica sobre a própria percepção e seus vieses, possibilitando interpretações mais profundas e significativas sobre as práticas educativas e as interações dos sujeitos no contexto investigado.

A redução ou variação eidética consiste em imaginar diferentes possibilidades de modificação do fenômeno, preservando sua essência invariável (eidos). O pesquisador é incentivado a se colocar no lugar dos outros sujeitos que compartilham a vivência do fenômeno, buscando compreender como percebem o objeto investigado (Ferreira, 2015; Lopes; Ferreira, 2019), conforme foi descrito nessa observação:

Ao chegarmos na quadra, os educandos estão sentados na mureta da varanda junto aos equipamentos que serão utilizados na oficina. Eles não se importam com o atraso da educadora e seguem conversando. Ela cumprimenta-os e eles respondem. Eles começam a se organizar para o início da oficina, enquanto ela busca o som. Ela só inicia a atividade após conseguir conectar a música. A educadora realiza essas etapas de forma tranquila. Enquanto a educadora realiza o aquecimento e alongamento, ela parece tentar aliviar algum tipo de tensão ou frio. Os educandos a acompanham de maneira tranquila e indiferentes, e conversam entre si. (Variação eidética 1)

A variação eidética contribui para a pesquisa ao permitir identificar os elementos essenciais e invariáveis do fenômeno, mesmo em meio às diferentes perspectivas e experiências dos sujeitos. Essa etapa amplia a compreensão da prática investigada, favorecendo a construção de significados compartilhados e a análise de como o fenômeno é percebido e vivido por todos os envolvidos.

Alguns apontamentos sobre a conversão reflexiva nas pesquisas sobre as práticas sociopedagógicas

De acordo com Ferreira (2015, p. 9) “tanto o *epoché* quanto a redução *eidética* capacitam o sujeito a uma conversão reflexiva”, portanto, o noema e noese podem ser classificados como *epoché*, pois suspendem o curso natural dos nossos pensamentos e ações cotidianas. (Depraz, 2011; Ferreira, 2015, 2021). Nesse sentido, Ferreira (2015)

entende que variação eidética, conforme adotada nos diários de campo fenomenológicos, pode ser percebida como o epoché do outro que vive a experiência do fenômeno. Esse encadeamento conceitual, desperta no investigador uma postura reflexiva, em que ele seja capaz de registrar separadamente o que é o fenômeno em si, o que são as suas afetações e quais são as possíveis afetações do outro.

Ao registrar observações em diários de campo, o pesquisador mobiliza a conversão reflexiva para refletir sobre o que é percebido e como essas percepções são moldadas por sua própria experiência, formação e Referências culturais. Essa postura favorece um olhar mais atento e sensível, capaz de identificar as interações, decisões e estratégias adotadas pelos educadores sociais, bem como a maneira como os participantes vivenciam e atribuem significados às atividades. Assim, o diário de campo deixa de ser um simples registro de acontecimentos e torna-se um instrumento de análise reflexiva, incorporando tanto os fatos objetivos quanto os sentidos subjetivos das experiências.

Nos contextos não escolares, a conversão reflexiva nos diários de campo contribui para a compreensão da dinâmica dos espaços educativos, que se caracterizam por maior flexibilidade, autonomia e diversidade de experiências. Por meio desse registro, é possível evidenciar práticas que promovem a participação ativa dos sujeitos, a construção coletiva de conhecimento e a valorização de experiências culturais e sociais diversas. Além disso, a reflexão contínua sobre o fenômeno observado permite ao pesquisador identificar padrões, singularidades e relações significativas entre os diferentes elementos da prática sociopedagógica.

Dessa forma, a conversão reflexiva aplicada aos diários de campo fortalece a pesquisa em espaços não escolares, pois proporciona um olhar aprofundado sobre a complexidade das práticas educativas. Ela possibilita ao pesquisador não apenas documentar as ações e interações, mas também interpretar os significados emergentes, articulando observação, análise e reflexão. Com isso, os diários de campo se consolidam como instrumento metodológico que integra objetividade e subjetividade, enriquecendo a compreensão dos fenômenos educativos e ampliando a capacidade da

pesquisa de contribuir para o desenvolvimento de práticas sociopedagógicas mais sensíveis, inclusivas e contextualizadas.

A partir da análise da organização dos diários de campo sob a perspectiva da fenomenologia transcendental de Husserl, evidenciou-se a importância da postura reflexiva do pesquisador diante do objeto investigado. Ao mobilizar os movimentos do noema, noese e redução eidética, o pesquisador vai além do registro de fatos observáveis, incorporando interpretações e reflexões sobre os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas sociopedagógicas. Nos contextos não escolares investigados pelo GEPE Fora da Sala de Aula, essa abordagem possibilitou captar nuances das práticas educativas, revelando dinâmicas sociais e pedagógicas que dificilmente seriam percebidas por métodos puramente descritivos, fortalecendo a compreensão qualitativa e crítica do fenômeno.

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 51-64, julho, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/599/615>. Acesso em: 14 ago 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Artmed, 1994.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Tradução de Fábio Creder. 3º ed. 1º reim. Petrópolis: Vozes, 2019.

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora**. 5º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2025.

FERNANDES, Fernando Manuel Bessa; MOREIRA, Marcelo Rasga. Considerações metodológicas sobre as possibilidades de aplicação da técnica de observação participante na Saúde Coletiva. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 511-529, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/physis/2013.v23n2/511-529/pt>. Acesso em: 10 ago 2025.

FERREIRA, Arthur. Apontamentos teóricos da fenomenologia como (possível) caminho metodológico para pesquisas em educação não escolar. **Revista Cocar**, Belém

do Pará, v. 15, n. 32, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4410/2001>. Acesso em: 20 jul 2025.

FERREIRA, Arthur. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. **REBES**, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 5-14, out.-dez. 2015. Disponível em: <https://socializandopedagogias.com.br/o-uso-da-fenomenologia-nas-praticas-de-estagio-supervisionado-para-licenciaturas>. Acesso em: 20 jul 2025.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

LOPES, R. M.; FERREIRA, A. P. A fenomenologia como possibilidade de método investigativo em pesquisas educacionais. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 219-238, jan./jun.. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32670>. Acesso em: 18 jul. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2015.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (ENTRE)LINHAS DE UMA PESQUISA: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>. Acesso em: 16 jul. 2025.

PEZZATO, L. M.; L'ABBATE, S. O uso de diários como ferramenta de intervenção da Análise Institucional: Potencializando reflexões no cotidiano da Saúde Bucal Coletiva. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 21, n. 4, p. 1297-1314, 2011.

SANT ANA, Wallace Pereira; LEMOS, Glen Cézar. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 12, p. 531-541, nov. 2018.

TEIXEIRA, Érica Jaqueline Pizapio; PACÍFICO, Juracy Machado; BARROS, Josemir Almeida. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 2, p. 1678-1705, 2023. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090> Acesso em: 14 jul.2025

A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE INVENÇÃO: artesanaria e formação

Danusa Tederiche, danusa.tederiche@hotmail.com;
Roberta Dias, PPGedu – betadias3112@gmail.com;
Jane Marchon, PPGedu – janemarchoncc@gmail.com;
Mairce da Silva Araújo, PPGedu – mairce@hotmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa do(a) orientador(a) – ALMEFRE

Introdução

Tudo que não invento é falso.
Eu uso a palavra para compor meus silêncios. (Manoel de Barros)

Bebendo na fonte da poesia, iniciamos essa escrita como oportunidade para pensar a artesanaria como formação. Com Manoel de Barros, aprendemos que há sabedoria nos gestos miúdos, nos restos do cotidiano, nos modos outro de dizer que não se encaixam nos discursos oficiais. Pensando nesses gestos miúdos e apostando que tudo o que não inventamos é falso, é que, como um artesão da linguagem, o poeta nos ensina que inventar é uma forma de produzir verdade — e que a invenção habita justamente na experiência do vivido, do sensível, do que se experimenta antes de se explicar.

Na aposta da experiência do vivido como *pesquisaformação*, propomos neste artigo refletir sobre a formação como uma artesanaria — uma prática tecida nas margens, entre gestos e experiências, entre saberes sensíveis e modos de existência. Ao valorizar as narrativas, as memórias e as expressões dos sujeitos da escola, buscamos afirmar uma racionalidade estética e política, em que o vivido é matéria legítima de produção de conhecimento educacional e acadêmico. Para nós, a formação como artesanaria é um modo de fazer e pensar que valoriza os gestos, os fragmentos, os desvios como possibilidade de aprendizado e resignificação de sentido. Ou seja, um modo de compor sentidos com aquilo que é frequentemente desconsiderado como saber. Como nos

lembra Manoel de Barros (1993), há potência educativa em "ensinar desaprendendo", em fazer do cotidiano uma matéria-prima para a invenção de outros mundos.

Se tudo que não inventamos é falso, a formação como artesanania nos permite experimentar a invenção em nossas práticas docentes, nos possibilita reconhecer que a formação se dá na delicadeza dos gestos cotidianos, nos fazeres singulares que atravessam os sujeitos e produzem sentido no entrelaçamento entre experiência, linguagem e mundo. Em contraposição à formação entendida apenas como transmissão de conteúdos e competências, como advertido por Freire (1987) na "educação bancária", o que apostamos é numa escola como lugar de produção cultural e de saberes, onde se forjam subjetividades e se constroem outros futuros possíveis, a partir do vivido. Nessa perspectiva, o ato educativo é uma prática inventiva e situada, marcada por pequenas táticas, como diria Michel de Certeau (1994), que, no interior das estruturas estabelecidas, produzem desvios, aberturas e resistências silenciosas.

Na intenção de compartilhar pequenas táticas promovidas no chão da escola, pretendemos nessa escrita, narrar as experiências de formação como artesanania que se deram em *espaçostempos* diversos e singulares, se deram também com sujeitos/as em diferentes etapas de formação. Assim, trataremos de uma experiência que aconteceu com professoras e crianças pequenas, em uma turma de Educação Infantil de uma escola pública de Niterói - RJ e outra que se deu entre professoras, também da Educação Infantil, porém em uma escola pública no município de Itaboraí - RJ. Temos aqui duas experiências, com sujeitos/as em etapas diferentes de suas *vidaformação*, mas que têm em comum o cotidiano da Educação Infantil.

Tais experiências emergiram de ações pedagógicas de duas *professorasautoras* desse texto no cotidiano das escolas em que atuam, sendo uma Professora da Educação Infantil e a outra Professora Coordenadora Pedagógica, ambas doutorandas do programa de Pós-graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Compartilhando estas experiências com o grupo de pesquisa que integramos, mobilizamos a formação entre pares e percebemos o potente

movimento de entrelaçamento entre os saberes da prática e os saberes acadêmicos, que, mutuamente, se afetam e se transformam.

A partir das experiências narradas coletivamente, nos movemos no exercício de buscar mirar o cotidiano da Educação Infantil, pelas lentes das crianças, e também pelas lentes das professoras. No cotidiano, onde os gestos se repetem e se transformam, que são gestadas formas outras de saber, um saber que não cabem nas lógicas instrumentais da racionalidade moderna, um saber que encontra na forma artesã possibilidades de criar sentido e significados no processo de aprendizagem-ensino. Acreditamos que a formação, portanto, não se dá como um processo linear, mas como uma travessia, uma experiência como nos ensina Larrosa (2002), que *afeta e transforma quem a vive*. Uma experiência como aquilo que nos passa, nos atravessa, nos toca. Que exige pausa para pensar, uma escuta demorada e sensibilidade. Assim, a artesanaria formativa se dá entre os fios da memória, assumindo o afeto, a partilha e a criação para tecer saberes que se constituem, como modos de *serestar* no mundo.

A Artesania como modo de formação

Os gestos e experiências que trazemos como proposição nessa conversa não devem ser considerados apenas enquanto movimento ou ações, mas como forma de dizer e significar. Para Agamben (2005), o gesto é como aquilo que suspende a operação e nos convida à contemplação: uma abertura para o sentido que ainda não se fechou, para o saber que ainda não se cristalizou. Sendo assim, a formação como gesto é, portanto, um campo de indeterminação, onde se anunciam potências de vida e de conhecimento que escapam à lógica da produtividade e da eficácia. É nesse lugar também que encontramos a experiência como possibilidade artesã de formação, pois esta, como diz Larrosa (2018) acontece a partir do nosso *ser-no-mundo*, *é esse sentido do ser-no-mundo que nos possibilita ter algo para aprender, para dizer, para contar, algo para escrever*.

Vamos a alguns gestos, experiências, artesanias atravessadas na primeira experiência aqui compartilhada que envolveu duas professoras e um grupo de crianças pequenas, num processo vivido ao longo de três anos.

Os da minha turma

Assim foram chamadas as crianças que eu acompanhei ou que me permitiram ser da turma delas nos últimos três anos.

Quanta intensidade, vida, descobertas e mudanças cabem nesse tempo. (...)

Os da minha turma passaram de um grupo estigmatizado dentro do espaço de Educação Infantil, para as crianças que jogam capoeira, bordam, cantam abraçadas ao som de velha infância ou leãozinho, chegaram ao tão sonhado, pelos adultos, título de “a melhor turma”

O que essa frase carrega? Precisamos mesmo deste nome?

Temos muitas memórias com essas crianças, temos até dois livros.

Histórias de alegria, gritaria, brigas, choro de ambos os lados, encontros e muitas vezes com nós mesmas.

Por ora o título que me basta é que elas são **os da minha turma**.

(Roberta Dias, Caderno coleção 2024)

Esse trecho foi retirado de uma narrativa de uma das autoras sobre um grupo de crianças da Educação Infantil que foram acompanhados por ela e por sua companheira de docência Juliana, durante três anos do ciclo infantil. Ela traz uma pequena amostra do que pretendemos trazer nesse texto, as artesanias como modo outro de pensar a educação e a formação de crianças e professoras, o que só foi possível pensar através das narrativas construídas e compartilhadas pelas autoras durante suas trajetórias no chão da escola.

O nome desse grupo foi inspirado no livro “Os da minha turma¹” de Ondjaki que narra a vivência da infância do autor com os colegas de sua rua. ‘Os da minha turma’, são as crianças que formam o grupo de Educação Infantil que Roberta e Juliana, acompanharam por três anos. A chegada nessa turma ocorreu para suprir as faltas das professoras que iniciaram o ano com essas crianças, mas que tiveram problemas em continuar. Assim, Juliana em horário integral e Roberta na parte da manhã se tornaram

¹ Nome inspirado no livro, Os da minha rua do autor e poeta angolano Ondjaki, o livro retrata as vivências suas e de seus colegas da vizinhança em sua infância através de contos, escrita que inspirará narrativas futuras.

as professoras do Grupo de Referência de Educação Infantil 3B – GREI 3B². A experiência foi marcada por muitas dificuldades, agitação, impossibilidades de trabalho, necessidade de um suporte que nunca chegou. Foi um ano muito desafiador, em que a reinvenção era cotidiana, na tentativa de fazer com que a experiência de crianças e professoras fosse de prazer, alegria e descobertas, como entendemos que deveria ser a educação das crianças pequenas. Foram muitos obstáculos, muitas dúvidas e o caminho a ser seguido foi o da intuição e do cuidado. Tentávamos diferentes caminhos que nos permitissem envolver as crianças em projetos pedagógicos que nos tornassem felizes: a elas e a nós.

A escrita de narrativas sobre o processo vivido durante o ano de 2022, nos permitiu refletir sobre os momentos que poderíamos avançar, e em que momentos não seria possível seguir com a proposta planejada. Das reflexões e observações decorrentes de todo esse processo, que evidenciavam o interesse das crianças pela natureza, e entendendo-as como sujeitos como Daniel Munduruku que as crianças já são no presente, captar, nos levou as propostas pedagógicas envolvendo contos indígenas e africanos, no ano de 2023, quando fenômenos naturais foram pesquisados, enquanto plantavam, colhiam e experimentavam. Assim foi possível repensar estratégias para que no ano de 2024, guiadas mais pela emoção, do que pela razão, decidíssemos continuar com o mesmo grupo de crianças, talvez uma tentativa de remendar o passado, de reescrever o que não ficou legível em tempo outro, seguir com a turma, acreditando ser possível fazer o que ainda não havia sido possível. E por sorte ou capricho, assim foi.

O que precisamos na nossa sala? Como podemos preencher as paredes, janelas e portas? E qual nossa surpresa quando as respostas, além do óbvio da chamada³, do calendário, veio uma cortina com corações e

² Grupo de Referência da Educação Infantil ou GREI, é como são chamados os grupos de crianças nos diferentes anos da Educação Infantil, onde as crianças são agrupadas por idade.

³ Sim, falamos em invenção, experiências, desvio, mas inúmeras vezes caímos na armadilha do “óbvio”, da verdade naturalizada, da resposta vai ser esta, do sempre foi assim... Que bom que as crianças estão aí para nos ensinar a “desaprender”, como disse o poeta. Ou como dizia a filósofa, Hanna Arendt, as crianças são as recém chegadas ao mundo, e como tal trazem consigo a capacidade de iniciar algo

desenhos. Aliás, corações em toda parte além das cortinas. Um desafio, um desconforto (daqueles que colocam macaquinhos no sótão) e uma ideia:

Vamos construir juntas a cortina. E depois de muitas ideias, conversas, ajusta daqui compra de lá, arruma dali. Fizemos uma cortina de tecido, desenhada por eles com caneta de tecido e bordada a muitas mãos. (Roberta Dias, Caderno Coleção, 2024)

A narrativa acima foi escrita no início do ano de 2024, quando as crianças estavam no GREI 5, último ano do ciclo infantil, o último ano em que Roberta e Juliana acompanharam as crianças e o ano da despedida das crianças da UMEI. Como a Educação Infantil em Niterói é considerada um ciclo de cinco anos, temos como opção a preferência em seguir com as mesmas crianças durante todo ele. Dessa forma as professoras optaram por ficar por três anos com esse grupo. No final do ano de 2023 e durante o ano de 2024, foi possível construir projetos que partiam dos interesses das crianças. As crianças apontaram que os espaços que a escola oferecia, limitavam muito sua curiosidade e o desejo de ali estar, explorá-lo de forma outra foi a solução encontrada para que fosse possível ter uma experiência positiva no ano de 2024.

Já no ano de 2025, as crianças entendiam que faziam parte das decisões, que construíam junto as professoras os caminhos do *ensinaraprender*, dessa forma, as crianças participaram da confecção dos elementos da sala. Durante todo o primeiro mês, as propostas para as crianças giravam em torno de confeccionar o que utilizamos. A cortina citada na primeira narrativa, foi o que impulsionou as propostas seguintes: os bordados. As crianças adoraram esse movimento do bordar, e assim construíram capas de caderno, cortina, corações e um livro. Foi também o tempo em que elas optaram por mudar o nome da turma que antes se chamava Arandú e significa algo como sabedoria e que passou a se chamar Arandú Coração.

As narrativas desses três anos, quando revisitadas pelas professoras, vão mostrando as mudanças no grupo, nas crianças e nas professoras. Tornaram possível perceber o que caminhou bem com as crianças e com o modo de fazer docência.

inesperado, inclusive subverter o que para nós adultas parece óbvio, mesmo que nossos referenciais teóricos nos digam que o “óbvio não existe”.

Possibilitou igualmente, repensar caminhos e modos outros de um fazer docente cotidiano, que contribuísse para uma experiência potente e feliz entre crianças e professoras. As narrativas revelavam como um novo olhar para as infâncias, que apostava na afetividade como caminhos para uma educação respeitosa, foi emergindo no movimento reflexivo da docência.

As reflexões sobre o processo vivido nos mostraram que “o feito à mão”, a artesanaria em diferentes modos, guiaram aquele grupo de crianças e professoras. Primeiro com o plantio e pinturas, depois com bordados e costuras e por último, cantando, dançando e construindo histórias e narrativas. Foi nesse movimento de artesanaria que foi possível compor um grupo de crianças e professoras que escreveram suas experiências em um espaço escolar pouco convidativo, mas que se tornou potente e repleto de possibilidades.

Costurando gestos, experiências, artesanarias da primeira experiência, aqui compartilhada, com a segunda experiência trazida ao diálogo, saímos da sala de aula da Educação Infantil da Rede de Niterói e entramos no Centro Municipal de Educação Infantil, da rede de Itaboraí no primeiro encontro de planejamento do ano com as professoras.

O gesto de fiar, bordar como artesanarias formativas, quando se compartilha memórias de *vidaformação* com/entre professoras, apresenta-se como convite à formação. Pois não há como se pensar a escola, a prática, as crianças e suas infâncias, sem pensarmos a formação docente. Nesse nó, que movimentos formativos forjamos nos (des)encontros cotidianos que buscam romper com o instituído? O que nos move na escola a encontrar a cada tática, jeitos próprios de subvertê-lo?

Foi buscando o fortalecimento de elos de parceria e cumplicidade, que uma das autoras deste texto, que atua em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), como professora coordenadora pedagógica, chamou as professoras que com ela dividem as dores e as delícias de estarem em um Centro Municipal de Educação Infantil a romperem a formação aligeirada, pensada apenas como algo a ser reproduzido, furtando professoras de serem atuantes e autoras de seu *saberfazer*.

Esse chamado como gesto artesão que elabora, cria a partir de possíveis, artesanizou a narrativa a seguir.

Era fevereiro de 2022, retorno do período pandêmico, organizei a acolhida das professoras para o primeiro encontro formativo do ano. Lembro-me como se hoje fosse, cheguei compondo com linhas, agulhas, passadores de linha, tecidos, fitas, flores, fuxicos, gravetos, tecidos, livros... uma mesa grande. O colorido das chitas e cestas de vime, davam o tom daquele gesto. O convite para artesanizar a si mesma, reencontrar-se, cuidar de si para cuidar do outro. Era preciso olhar mais devagar, como já nos convidou Larrossa (2018) durante esta escrita, ter tempo para pensar em como iríamos receber as crianças, arriscando-se a experimentar novas formas de *saberfazer*. Ao fazer a provocação com diferentes materialidades, percebi que aquelas ainda não eram muito exploradas por algumas das colegas professoras. Mas eu estava disposta a investir no convite e experimentar as artesanias do feito à mão, como forma de (re)existir, formar-se enquanto se desafiavam ao (des)conhecido.

Olhos bem abertos, logo foram para as pontas dos dedos, pois olhar de longe era pouco. Era preciso olhar mais de perto, tocar, cheirar as sementes, apertar os novelos, deixar-se envolver pelas materialidades. Outros olhos, abertos de desconfiança, indagavam, suspeitavam do porvir. Mas propus que juntas, ali, no miúdo do cotidiano, em uma conversa iniciamos nossas artesanias.

Eram risos curiosos, outros frouxos e alguns desconfortáveis, estava o de Roberta. Notei nela um certo incômodo, até. Mas fiz o convite para a artesanaria e ali ficamos por muito e longo tempo, como se desejássemos suspendê-lo. Percebi que Roberta se desafiava com a agulha e linha como quase uma luta corporal. Filha de costureira, dizia ela: *minha mãe e meu irmão são da arte, mas eu (risos, ainda tensos) durante a proposta. Notei que aos poucos, Roberta, entre gostar e estranhar o que produzia, rompeu o silêncio ao dizer: gente, eu preciso mudar de profissão, não tenho a menor habilidade para fazer essas coisas. Roberta dizia estar ali em meio a um grande conflito docente. Duvidava de si e de suas potencialidades e a todo o momento falava em desistir.*

Ao ouvir as colegas narrarem o vivido enquanto bordavam, Roberta olhou para o que produziu e disse: *eu até gostei do que fiz. Agora, ouvindo vocês falarem, fui me dando conta que o que me apavorava, era fazer algo que não tinha segurança, porque apesar da minha mãe ser costureira eu nunca fui de pegar as coisas dela.*

Jane Marchon- Caderno coleção – 2024

Nessa artesanaria formativa, a professora Roberta diante de seu estranhamento, revelou que ela também poderia se abrir ao ato criativo, inventivo e subversivo que

nos mobiliza a saberes sensíveis de si. Nessa trama de desejos e urgências, o gesto sutil de perceber-se a partir de sua artesanaria, deu-se à formação inventiva e autoral da professora, pois traz nos encontros cotidianos, os chamados para tecer as experiências de *vidaformação* que contribuíram para sua formação docente.

Considerações Finais

As duas experiências aqui compartilhadas, que entendem a artesanaria como modo de formação, tanto nas experiências cotidianas professoras e crianças, quanto nos momentos formativos entre docentes nos permitem reafirmar que a escola não pode ser compreendida apenas como local de transmissão de saberes instituídos. Ela é, sobretudo, um território de invenção, de memória, de gestos cotidianos que fabricam sentidos. Em *A invenção do cotidiano*, Certeau (1994) nos mostra que os sujeitos, mesmo imersos em estruturas rígidas, criam frestas, improvisam saídas, reinventam usos — como artesãos da vida ordinária. A formação, nesse contexto, não é um projeto moldado de fora para dentro, mas uma prática viva, situada, relacional.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de pensar a formação como processo que se constrói no encontro entre sujeitos e materialidades, na escuta atenta e na abertura para o imprevisto. A artesanaria formativa nos convida a reconhecer o valor do tempo lento, da atenção aos detalhes e da criatividade que emerge das relações. Ao acolher o sensível e o singular, a escola amplia suas possibilidades de ensinar e aprender, fortalecendo-se como espaço de resistência e de construção de futuros possíveis. Assim, a prática docente, quando atravessada por gestos artesãos, transforma-se não apenas em ato educativo, mas em exercício contínuo de invenção e de cuidado com o mundo que compartilhamos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim: notas sobre política**. Tradução de António Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

LAROSSA, Jorge. **Das mãos e das maneiras: um curso**. In Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de ser professor. Trad. Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

**CONVERSAS QUE FORMAM - NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORAS PESQUISADORAS:
reafirmando a democracia na educação Infantil**

Debora Cristina da Silva Cruz Conceição, debora.cristina.professora@gmail.com;
Leane Aparecida da Silva, leane.a.silva@gmail.com;
Alexandra Garcia Ferreira Lima, alegarcialima@hotmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos Currículos e Cotidianos

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, considerada como tal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, direito da criança, e que traz em seus eixos norteadores as interações e brincadeiras, será o palco principal da escrita deste relato de experiência, que trará por meio das narrativas de duas professoras negras, atuantes na educação pública histórias de enfrentamento aos racismos cotidianos e as micro violências experimentadas por nós e por nossas crianças negras desse segmento.

Historicamente vista como um espaço de assistência focado apenas no cuidar e educar, a educação infantil desconsiderava o papel ativo da criança. Contudo as mudanças ocorridas ao longo dos anos abriram espaço para protagonismo infantil. Esse protagonismo é evidenciado por meio de ações criadas e costuradas com e a partir das observações das próprias crianças, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), afirmando que a criança é:

(...) sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças (...) ela (...) deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói, desconstrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (DCNEI, 2013, p. 86)

Entendemos portanto que, a Educação Infantil deve ser a faixa etária onde as crianças precisam se sentir pertencentes, respeitadas e valorizadas, pois elas se formam também na interação com os outros, por meio de gestos, olhares e palavras. É assim que elas compreendem o mundo a sua volta e a si mesmas. Em se tratando da educação para as relações étnico raciais, pesquisas apontam que crianças bem pequenas já sofrem ou reproduzem racismo em diferentes ambientes da sociedade, sendo portanto a escola um desses locais, o que faz com que nós professoras deste segmento também tenhamos o compromisso com essas crianças.

Este trabalho nasceu, portanto, das conversas entre duas mulheres negras, professoras pesquisadoras, da/na Educação Infantil, atuantes em redes públicas sendo estas municipal e federal. Ambas participantes do grupo de pesquisa: Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos Currículos e Cotidianos, coordenado pela professora Dr^a Alexandra Garcia, que nesses encontros no grupo, a partir e com diferentes redes que nos formam, apresentou maneiras de pensarmos as pesquisas como modos de criarmos conhecimentos por meio dessas conversas.

É de suma importância entender que as narrativas não se resumem a grandes histórias ou obras literárias, mas sim aos pequenos relatos do cotidiano: os boatos, fofocas, as conversas despretensiosas, os desabafos, as experiências compartilhadas que circulam no nosso dia a dia. Isso tudo pode ser visto como “arte de fazer” (Certeau, 2014). Além disso, a narrativa carrega consigo diversas linguagens, envolve sons, cheiros, o toque, o corpo e tudo o que nos cerca.

Diante disso, a partir dessas narrativas que criamos escrevemos um registro dessas conversas, pensando a possibilidade de apresentar esta proposta no VII Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais e o VI Seminário de Egressos do PPGEDU/FFP/UERJ, um seminário que vai tratar de escola pública, democracia e direito à educação. Nos voltamos para as nossas crianças nesses espaços públicos, sobretudo as crianças negras e somos levadas a refletir sobre nossa docência com elas.

A Educação Infantil e a questão étnico-racial circulando nas redes: De onde falam as autoras?

Nesse caminho da EREER (Educação para as relações étnico-raciais), as conversas e registros nos levaram à pergunta: De onde falam as autoras? Falamos do lugar de mulheres negras, professoras de educação infantil, pesquisadoras das infâncias, mestranda e doutoranda, pertencentes ao grupo de pesquisa citado anteriormente que passaram a discutir as propostas de nossas redes fora dos encontros do grupo, tecendo novas redes de formação para nós e nossos pares fortalecendo a luta antirracista.

As propostas que trazemos ocorreram em uma Creche Municipal , situada na Zona Norte de Niterói e em uma escola pertencente à Rede Federal, situada na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Tais propostas são aqui narradas e tornam-se ferramentas fundamentais, pois através das narrativas, podemos mergulhar nas diferentes realidades, e assim, tecer, no presente, um futuro mais democrático.

Nesse sentido, ao conversar despretensiosamente (Gonçalves, Garcia e Rodrigues, 2019) sobre formações de professores e repensando as nossas experiências enquanto professoras e pesquisadoras das infâncias, nos deslocamos, e criamos assim novos sentidos. O que marca esse rememorar, são as nossas conversas após os encontros oficiais do grupo. Conversas essas onde circularam nossas práticas e fomentaram em nós o desejo de partilhar, apresentando então o texto intitulado: **Conversas que formam: narrativas e experiências de professoras pesquisadoras- Reafirmando a democracia na educação Infantil.**

Entendemos que esses termos não caminham sozinhos, suas singularidades são sempre plurais e coletizáveis. Afinal, as narrativas são inerentemente (auto)biográficas, pois trazem "a vida ou fragmentos da história de vida dos participantes" (Bragança, 2018, p.70). Reconhecer que "somos pessoas diferentes com experiências diferentes" faz da narrativa uma experiência formativa que ajuda o professor a "compreender sua trajetória" (CONCEIÇÃO, 2023, p.65).

Nas conversas tecidas nos encontros e após eles, traçamos nossos caminhos pensando uma luta antirracista cotidiana pois acreditamos que nas redes que tecemos com as crianças tecemos também caminhos possíveis.

Percorrendo caminhos antirracistas com crianças pequenas. O que elas nos ensinam?

Tomamos por base pesquisas que relatam que o racismo está presente na escola, bem como nas salas de Educação Infantil, o que respalda e reforça ainda mais o que experienciamos cotidianamente em nossas escolas. Fazendo uma revisão bibliográfica de estudos sobre identidade racial na educação infantil (Carter & Goodwin, 1994; Cavalleiro, 2003; Dias, 1997 e 2007; Fazzi, 2004; Godoy, 1996; Trinidad, 2011), constata-se que algumas afirmações se repetem. Os autores relatam que crianças entre 3 e 5 anos já percebem as diferenças raciais e hierarquizam; as crianças são atentas ao que é ou não socialmente valorizado e tentam se aproximar do modelo hegemônico dominante e que crianças brancas se sentem confortáveis em sua condição de crianças brancas e não relatam ter desejo de ter outra cor, o que já não ocorre com as crianças de pele negra.

Este trabalho propõe mostrar um recorte de percursos trilhados por duas professoras de Educação Infantil, no ano de 2024 e no início de 2025, e tiveram como objetivo o fortalecimento das subjetividades das crianças negras, além da construção, valorização e respeito à cultura negra a partir de encontros com atividades afro-referenciadas para as crianças negras e não negras. Nesse sentido, elas apresentam possibilidades de pensar a ERE, já neste segmento, fazendo um mergulho nos estudos atuais e buscando nas conversas com as crianças, nas artes e na literatura caminhos possíveis para uma educação antirracista.

Considerando a urgência de um currículo afro-referenciado na educação infantil das escolas públicas do Rio de Janeiro, e cientes de que muitas crianças negras têm uma

imagem fragilizada de si, reafirmamos a necessidade de construir e valorizar suas identidades e culturas. Isso atende ao que preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas.

Ancoradas na legislação e observando situações ou vivenciando processos discriminatórios por nós e pelas crianças, decidimos promover atividades que valorizassem e construíssem imagens positivas nas crianças negras. Nesse processo, o cotidiano escolar é nosso *espaçotempo*¹ (Alves, 2003) central, pois o reconhecemos como um lugar estruturado, mas também aberto à invenção e resistência. Essa invenção nos permite atravessar as histórias das crianças, deixamo-nos afetar por elas. Essa formação inventiva busca um currículo que transita, aquilomba e transforma, conforme aponta Dias (2012):

A formação inventiva é também criar outros modos de viver, “Uma formação inventiva é exercício de potência de criação que constitui o vivo, e a invenção de si e do mundo, que se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente (2012, p.36)

Compreender o cotidiano como *espaçotempo* é essencial para identificar onde se perpetuam e onde se rompem as lógicas de exclusão. Já é posto que o espaço escolar permanece marcado por referenciais eurocentrados e o tempo pedagógico restringe o debate racial a momentos pontuais, como datas comemorativas, reforçando a invisibilização das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas.

A literatura negra surge como um dos dispositivos pensados para colaborar com essas vivências. O relato que segue surge a partir da observação de crianças de uma turma de Educação Infantil na faixa etária de 4 e 5 anos, ao fazer algumas visitas à amoreira da escola, começam a questionar sobre as diferentes cores apresentadas pelo fruto e comparam com as tonalidades de pele entre seus pares.

¹ Este termo, bem como alguns outros, é utilizado dessa forma, aglutinado, pela professora Dr^a Nilda Alves buscando superar, as dicotomias, ou categorias que herdamos da ciência moderna no campo da educação.

“Aproveitando o interesse do grupo pelas diferentes tonalidades de pele a partir do trabalho que já vinha sendo feito ao longo do ano, exploramos a caixa de giz de cera cores da pele observando e comparando nossas tonalidades uns com os outros e com o recurso disponível. Foi possível perceber como a esta altura do ano, as crianças já entendiam mais sobre não serem iguais e se respeitarem em suas diferenças. A história de autoria negra apresentada nesse período foi: ‘Amoras’, de Emicida. Conversamos então sobre as tonalidades diferentes das amoras e das cores de pele das crianças e adultos da nossa turma. As falas das crianças trouxeram descobertas e curiosidades. “Qual é a minha cor?”, “AS PRETINHAS SÃO AS MELHORES”, repetia A. (5 anos), repetindo a frase que aparece em letras destacadas no livro. “Eu gosto de amora!”, disse outra criança. O J. também tem a pele preta igual a você.”(B.5 anos), disse outra criança para a professora.” (Relato professora A, turma de educação infantil 2024)

Figura 1. Crianças explorando a amoreira



Fonte: acervo pessoal das autoras.

Figura 2. Pintura utilizando as cores observadas na amoreira



Fonte: acervo pessoal das autoras.

A partir do recorte apresentado, é possível perceber a importância e complexidade a qual a construção da identidade negra está inserida, e por isso consideramos a literatura como dispositivo tão importante nessa já na infância.

Recordamos o relato de Chimamanda Ngozi Adichie (2019) quando fala sobre suas experiências com os livros:

Como eu só tinha lido livros dos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. (2019, p. 8)

A literatura negra busca romper com essa “história única” (Adichie, 2019), mostrando a riqueza e a diversidade da cultura africana e afro-brasileira, valorizando a ancestralidade e combatendo estereótipos culturais. Não há dúvida sobre não existir um caminho único ou fórmula a ser seguida, mas sim, a necessidade de abrir novas rotas e tecer novos saberes.

O professor deve estar disponível, mergulhado no cotidiano e atento à luta antirracista todos os dias. São nas interações que podem surgir discursos de padrão hegemônico, que tendem a invisibilizar muitas crianças. Diante disso, o relato a seguir nasceu da observação de crianças de 5 e 6 anos em uma atividade livre, quando surgiu uma discussão sobre a palavra "macumba", termo usado para menosprezar as religiões de matriz africana.

“Numa turma de educação infantil, as crianças estavam brincando livremente na sala de aula, enquanto a professora organizava o espaço para a próxima atividade. Quando uma criança J. (6 anos) se aproxima da professora falando “Tia, tia, M. (5 anos) falou Xingo”. A professora chamou M. para apurar a história. M se aproximou da professora com a cabeça baixa e já falando “Desculpa tia, desculpa!”. A professora, ainda, sem entender o que havia ocorrido, perguntou a M o que havia acontecido. Ainda de cabeça baixa, M começou a falar “ É pq... falei macumba para ele” , J. reagiu “ É falou macumba pra mim.” A professora ainda tentando entender, M repetiu “ Tia, falei macumba pra ele”. A professora perguntou: “M, você sabe o que é macumba?” E M. deu com os ombros, reagindo como se não soubesse. Enquanto J. apenas olhava para M. como se esperasse uma resposta. E professora continuou “Mas se você não sabe, como você acha que macumba é um xingamento (as crianças costumam falar xingo). M. olhou para a professora e falou: “Ahh! foi minha vó que disse que era”. E J. só balançava a cabeça concordando. A professora continuou: “Se não

sabe, vamos pesquisar!” A professora pegou o celular e abriu a aba do google. As duas crianças ficaram com olhos fixados na tela do celular, enquanto a professora pesquisava a palavra “macumba”, nas buscas a primeira imagem que apareceu foi de instrumento musical, chamado de macumba. A professora mostrou a imagem, explicou como funciona. Mas M. queria saber do som, que som ele emitia. “Tia, coloca no youtube pra ouvir a música.” Disse M. bem curioso. A professora colocou, J. e M olhavam a tela do celular e tentavam ouvir o som do instrumento musical que eles acabara de conhecer. Animados, começaram a falar para outras crianças. “Macumba não é xingo”. As demais crianças curiosas queriam ver também. A professora juntou todos sentados no chão da sala, para que M. e J. explicassem o que acabara de aprender. J. falou “ Macumba é instrumento que faz assim ó...” Gesticulava com as mãos como se estivesse segurando o instrumento. A professora pegou o celular, mostrou a foto do instrumento chamado macumba e depois mostrou o som. As crianças ficaram animadas e pediram diversas vezes, para repetir o vídeo.”

Figura 3. Instrumento musical



Fonte: internet

O relato demonstra como o racismo manifesta-se em diferentes formas na escola, e que o professor deve cultivar uma postura atenta e sensível, percebendo as nuances e sutilezas nas interações diárias, como os gestos, silêncios e palavras que frequentemente passam despercebidos. Essas "miudezas" do cotidiano (Certeau, 1994) carregam significados profundos, indicando reprodução ou ruptura de padrões. Perceber esses sinais é crucial para resistir a discursos que invisibilizam sujeitos e histórias. Assim, a escuta atenta transforma o espaço escolar em um campo de resistência, onde é possível tensionar normas excludentes e afirmar a diversidade.

Considerações finais: começo, meio e começo.

Somos o começo, o meio e o começo, como disse Nego Bispo (2019). Nesse sentido, nossas trajetórias se entrelaçam às histórias das crianças que encontramos, e é nesse encontro que germinam sementes de identidade, afeto e resistência. Cada gesto, palavra e escuta atenta tornam-se fios que costuram memórias, visibilizam e projetam futuros possíveis. O cotidiano, com suas miudezas, nos lembra que educar é também recontar o mundo — um mundo onde todas as cores de pele, todos os cabelos e todos os corpos são reconhecidos e celebrados e toda experiência é válida.

Um currículo afro referenciado, aliado a práticas que valorizem ancestralidades e promovam o respeito, ultrapassa o cumprimento de leis: constitui ato de resistência e reafirmação da democracia. Assim, guiadas pela ancestralidade e pelo compromisso com uma educação pública plural e inclusiva, compreendemos que a luta antirracista não é ponto de chegada, mas movimento contínuo de recomeços — sempre aberto a novas histórias, novas vozes, olhares, gestos, sentidos e novos amanheceres.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, agosto 2003. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200005&lng=es&nrm=iso>. acessado em 10 agosto 2025.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.), **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012

BRAGANÇA, I. F. de S., Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L. da; e BÔAS, L. V. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica: diálogos epistêmicos-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf acesso em 10 de agosto de 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Ed. 21. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONCEICAO, Debora Cristina da Silva Cruz. **Leitura literária, entre documentos e processos formativos na educação infantil: um olhar a partir das narrativas docentes** 29/05/2023 135 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13760769 . Acesso em 09 de agosto de 2025.

DIAS, R. de O. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

GONCALVES, Rafael Marques; GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan. CONVERSAS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRÁTICAS E CURRÍCULOS: MOVIMENTOS NAS/DAS PESQUISAS. **Revista Teias**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 50, p. 2-10, jul. 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052017000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 ago. 2025. Epub 26-Dez-2019. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30517>.

Itaú Cultural. Nego Bispo Trajetórias [Vídeo]. YouTube. 2024. Youtube. https://youtu.be/Tqt9BnrolFg?si=wR_AV8Gb2RVJlZWP acessado em 10 de agosto de 2025.

POR ENTRE OS EFEITOS DOS ENCONTROS COM ESTUDANTES CEGOS: a pesquisa como um modo flunar e produzir errâncias

Débora de Souza Santos Madeira, debossmadeira@gmail.com;

IBC - PPGEDU/FFP/UERJ

Anelice Ribetto, anelatina@gmail.com;

PPGEDU/FFP/UERJ

Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

Entradas...

O presente ensaio se explicita como um recorte dos atravessamentos de uma pesquisa em tese que vem sendo montada no sentido de problematizar os efeitos dos encontros com estudantes cegos. Sobretudo, no sentido de questionar os modos como vamos produzindo uma concepção da cegueira como um modo de existência deficiente. Trata-se de uma pesquisa de intenção cartográfica, em que percebemos a cartografia como modo de fazer pesquisa, que nos possibilita acompanhar processos (Kastrup, 2009, p.32), não sugerindo antecipadamente como a pesquisa será produzida. Supomos que a partir do exercício cartográfico podemos conversar e nos movimentar junto aos estudantes pela cidade e pela escola, para então buscar pistas que deem materialidade ao processo que se constituirá no plano da experiência. Desse modo, talvez nos implicando com um “rigor do caminho” que “está mais próximo dos movimentos da vida” (Passos, Kastrup e Escóssia, 2009, p. 11).

Na pesquisa nos utilizamos da escrita diarística, sugerindo-a como um processo que dá a sentir um processo, que se constitui por idas e vindas, que nos implicam com uma necessidade de parar, continuar, voltar, no sentido de auscultar o acontecimento que pulsa e tem uma conexão com aquilo que é provisório e, portanto, escapa das respostas fixas e imutáveis. Assim como nos diz Clarice Lispector (1994), acreditamos na possibilidade de produzirmos um “temor das verdades” (p. 23). Propomos esta prática escriturística como uma “pedra de toque” (Foucault, 1992, p. 129) que pode

trazer à baila aquilo que nos causou trepidação, aquilo que movimentou o pensamento no passeio com os estudantes.

Assim, no percurso da pesquisa buscamos percorrer os caminhos nos esforçando por forjar errâncias que podem potenciar a possibilidade de ir nos tornando flâneur-cartógrafas (Romero; Zamora, 2016, p.457). Pensando que atreladas a este gesto podemos afirmar a possibilidade de múltiplas e infinitas leituras do mundo, nesse caso, sobretudo dando a sentir e a pensar que ao acompanharmos as pessoas cegas, estamos aprendendo que essa condição de existência não pode ficar enclausurada a uma crosta identitária, que a nomeia como um modo de vida deficiente.

Efeitos dos encontros...a pesquisa como um modo de flanar e produzir errâncias

Hoje ao ler o texto: “A cidade caminhada e o espaço narrado”, escrito por Eduardo Rocha Lima, que nos dá a pensar o gesto de flanar, como uma maneira de perambular sem destino certo, como um modo de conversar e sentir as formigas que levam “uma pétala e adentram a brecha da calçada” (Lima, 2013, p.209) e também como uma forma de sentir os modos (extra)ordinários de viver que seguem cavando fissuras para interferir no meio pelo qual os mesmos passam. Me senti bastante atravessada e me propus a perguntar: haveria uma maneira de produzirmos flanar enquanto experimentamos as linhas desta pesquisa? Seria possível inventar modos de passear e conversar que se inspiram nos modos de existir do flâneur para então forjar uma problematização, que se constitui como uma intenção cartográfica? Como aprendizes de flâneurs poderíamos assumir uma atitude de quem vagueia e atenta-se aos efeitos dos encontros de maneira a persistir em questionar os modos como foram formadas as cidades, sobretudo pensando nos efeitos dos encontros com estudantes, que experimentam condição de cegueira? (Diário de Pesquisa)

Movimentadas pelas interpelações diariadas, na pesquisa apostamos em conversar com Benjamin (1989), que monta uma investigação do desenvolvimento capitalista na modernidade especificamente pensando no contexto de Paris no século XIX. E nesse sentido, problematiza as transformações da metrópole e o processo de modernização. Nos dando a pensar, que sob o comando de Haussmann, foram

realizadas algumas obras de reconstrução que transfiguraram a aparência da cidade de Paris. Dentro dessa conjuntura, o mencionado autor também nos chama a atenção, para a insurgência da figura do flâneur, que explicita-se como um caminhante, que passeia pela cidade e faz da rua sua moradia, sobretudo pensando que o mesmo habita o mundo se entramando com a multidão.

De acordo com Benjamin (1989):

[...] A rua se torna a moradia para o flâneur, que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes. Para ele, os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão do burguês; muros são a escrivaninha onde apoia o bloco de apontamentos; bancas de jornais são suas bibliotecas, e os terraços de café, as sacadas de onde, após o trabalho, observa o ambiente. Que a vida, em toda a sua diversidade, em toda sua inesgotável riqueza de variações, só se desenvolva entre os paralelepípedos cinzentos e ante o cinzento pano de fundo do despotismo: eis o pensamento secreto da escritura de que faziam parte as fisiologias (p.35)

Nesse sentido, o referido autor nos convida a pensar que dentro desta dimensão da modernidade, existem também modos de rasurar a razão tecnicista e instrumental, que estava sendo implementada a esta época. Nos mobilizando ainda a problematizar a constituição do flâneur pensando-o como uma figura que não se adequa ao sistema, que está no contrafluxo, fundando-se assim, como alguém, que fratura as requisições daquilo que era concebido à época como progresso. Propondo assim que a composição da figura do flâneur se funda a partir de algumas dimensões. Uma delas evoca as concepções elaboradas por Baudelaire, que concebe o flâneur como um vagueador, que deixa-se fascinar pela modernização, mas também reage a ela fazendo uso de uma ociosidade que vaza o modelo produtivista do capitalismo, que à época estava em franca expansão.

O observador – diz Baudelaire – é um príncipe que, por toda parte, faz uso do seu incômodo. Desse modo, se o flâneur se torna sem querer detetive, socialmente a transformação lhe assenta muito bem, pois justifica a sua ociosidade (Benjamin, 1989, p.38)

A outra dimensão inspira-se nas problematizações de Edgar Allan Poe, que pensa o flâneur como uma existência que não se isola em si, mas que se mistura à multidão para compor processos de investigação.

[...] Para Poe, o flâneur é acima de tudo alguém que não se sente seguro em sua própria sociedade. Por isso busca a multidão; e não é preciso ir muito longe para achar a razão por que se esconde nela. A diferença entre o antissocial e o flâneur é deliberadamente apagada em Poe. Um homem se torna tanto mais suspeito na massa quanto mais difícil é encontrá-lo (Benjamin, 1989, 45)

Por fim, há a dimensão em que Benjamin (1989), se ocupa da concepção de Victor Hugo, que suprime a presença do flâneur, destacando um anonimato do mesmo em meio à multidão. Nos dizeres de Benjamin, “Victor Hugo festeja a massa como heroína numa epopéia moderna” (Benjamin, 1989, p.62).

Diante de tais provocações, nos movimentamos a perguntar: se como flaneantes poderíamos produzir uma pesquisa-tese deixando-nos guiar por uma ociosidade que nos conecte com o acaso em meio a multidão? Poderíamos assim, como nos diz Victor Hugo, desaparecer tornando-nos outras mais uma vez? Seria possível deambular, nos mantendo perdidas para deste modo, escapar do fascínio pela cidade modelar e visuocêntrica? Sobretudo nos lançando a problematizar as conformações citadinas onde tudo é geometricamente planejado e definido segundo uma luminosidade que privilegia o ver como algo que está delimitado ao sentido da visão? Como aprendizes de flâneurs poderíamos experimentar um modo de fazer pesquisa, que se dá por meio de um passeio, que não é linear, mas que se preocupa em tatear as linhas que estão em constante choque e podem nos deslocar a sentir as errâncias urbanas com estudantes cegos?

E isso nos faz conversar com Jacques (2012), que em seu livro “Elogio aos Errantes”, nos diz que o flâneur ao “fazer uma botânica no asfalto” (Benjamin, 1989, p.53) acaba produzindo errâncias urbanas, que se constituem como uma arte de andar compondo estranhamentos daquilo que nos parece ser familiar. Nos dizeres de Jacques (2012) ao flanear podemos vivenciar uma experiência corporal, gozando de um

anonimato que nos permite “se perder ou se encontrar no meio de desconhecidos, sentir-se só no meio de tantos outros diferentes” (Idem, p.72)

Para Jacques (2012) o flâneur se deixa atravessar por uma experiência errática estabelecendo uma relação com a alteridade de forma anônima. E a experiência errática, se produz através dos processos de problematização que admitem a experimentação de uma alteridade radical. Fazendo assim, com a flanância nos admita uma experimentação corporal “do perder-se lenta e voluntariamente no meio da multidão, do se deixar ser engolido pelo anonimato de tantos outros nas calçadas das grandes cidades” (Idem, p.72)

De acordo com esta mesma autora, ao flunar experimentamos errar e isso pode viabilizar a criação de microrresistências que podem atuar na desestabilização de conceitos hegemônicos. Já que, nos dizeres de Jacques (2012), as errâncias são um tipo de experiência táctica, isto é um uso não planejado, que podem se tornar desusos conflituosos e dissensuais que contrariam ou profanam, os usos estratégicos que foram planejados a fim de forjar uma concepção consensual.

Envolvidas por estas conversas, cismamos com a possibilidade de nos agenciar com a dimensão errante, que existe no gesto da flanância. E isso nos conduz a pensar que talvez, ao experimentarmos as linhas que vão se compondo pesquisa podemos ir nos apossando das pistas, que nos conectam com questionamentos e problematizações. Para assim, produzirmos uma “errantologia” (Jacques, 2012, p.25), em que podemos experimentar os campos abertos, como nômades, que caminham pela cidade de um modo perambulante e recusam-se a ter morada certa. Pensamos que dessa forma, podemos produzir uma andança que não é linear, não é fixa e não está interessada nas temporalidades tradicionais. Compondo uma errância, em que nos disponibilizamos a sentir a imanência da vida, que nos implica com um movimento constante.

Hoje fui acompanhar a saída dos estudantes, que estão no nível médio técnico, do curso de revisor de braille e acabei conversando um pouco mais com a estudante Talita. Durante a nossa conversa, Talita disse que a vida toda

morou no bairro de Campo Grande mas, que para continuar a estudar precisou pensar um modo de estar mais próxima das instituições educativas onde estuda. Assim, a mesma me contou um pouco dos deslocamentos que fez pela cidade. Sinalizando que, além de estudar no Instituto Benjamin Constant (IBC), ela também cursava a graduação em Serviço Social, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que está localizada no campus Maracanã. Desse modo, Talita me disse que ora ia para a casa do seu namorado, que fica localizada no bairro do Riachuelo, ora ia para o Sodalício da Sacra Família, que é uma instituição filantrópica, localizada no bairro Tijuca, e atende mulheres cegas em risco social, oferecendo-lhes um acolhimento em dormitórios. Lembro-me que estranhei a quantidade de deslocamentos que Talita mencionou fazer e em pensamento, me perguntei: “Meu Deus, como isso é possível?”. Assim, de imediato perguntei a ela se aceitava ser uma das passeantes desta pesquisa e a estudante me disse que aceitava, mas complementou sua resposta me perguntando, se eu suportaria fazer esse passeio que se constituía como um percurso por múltiplos espaços...Eu respondi que estava disposta a acompanhá-la e Talita exclamou: “Então vamos...quero ver se você suporta me acompanhar?” (Diário de uma passeante)

Entrelaçadas com os efeitos deste encontro indagamos: Como poderíamos permanecer no passeio e na conversa que se dá por múltiplos percursos? Como faríamos para sentir-tatear as linhas que compõem esta pesquisa desde uma concepção que suporta os estranhamentos, as inquietudes, as surpresas experimentadas nas conversas que acontecem enquanto caminhamos?

Ocupando-nos dos movimentos causados por tais perguntas, pensamos que se faz necessário, reafirmar que a pesquisa emerge como uma intenção cartográfica, que nos permite “acompanhar processos” (Kastrup, 2009, p.32). Explicitando ainda que seguimos desejantes por produzir uma tese, na qual apostamos numa concepção errática do pesquisar buscando desse modo, uma produção em que vamos nos tornando aprendizes de “flâneur-cartógrafo que vê, cheira e apalpa, encosta e prova da urbe com seu corpo aberta às variações intensivas” (Romero; Zamora, 2016, p.457)

Pensamos que ao exercitarmos o modo de pesquisar cartográfico podemos, quem sabe talvez, desnaturalizar aquilo que nos parece familiar para então nos deixarmos afetar pelas complexidades que há nos movimentos urbanos. Deixando fluir as intensidades que explicitam os conflitos, os dissensos que nos provocam a viver

a alteridade, pois tal como nos diz Baptista (2003) a alteridade em sua radicalidade tensa pode nos desacomodar, perturbando-nos quanto à potência e à invenção, que existem nos modos de ver e viver e que são produzidos pelas pessoas que experimentam a condição de cegueira.

Desse modo, nos sentimos também interpeladas, pelas palavras de Jacques (2012), que nos convoca a problematizar a errância urbana como uma apologia da experiência da cidade que pode ser praticada por qualquer um, mas o errante a prática de maneira voluntária. Nos dizeres desta autora, ao errarmos buscamos um estado de corpo errante e experimentamos a vida nos sentindo mais preocupados com as práticas, ações e percursos, do que com as representações, planificações ou projeções. Para Jacques (2012) o errante não percebe as situações estando situado do lado de fora, mas a partir de uma experimentação de dentro, na qual ele inventa sua própria cartografia que produz uma trajetória itinerante.

Hoje ao final do expediente acompanhei Talita até o Sodalício da Sacra Família¹, que está localizado no bairro da Tijuca, na zona norte do município do Rio de Janeiro. Quando saímos do IBC já estava anoitecendo e o ponto de ônibus estava bem esvaziado. Perguntei à estudante pelos impactos deste esvaziamento e ela me disse que isso atrapalhava bastante o seu percurso. Quando chegamos no bairro Tijuca, achei que as ruas por onde passamos também estavam bastante ermas e ao conversar com Talita sobre esta impressão também mencionei a má iluminação da rua. Talita sorriu e disse que para a pessoa cega a questão central era o esvaziamento de pessoas na rua e num tom meio sarcástico me disse que a pessoa cega, as luzes eram desimportantes! A estudante disse que se sentia bastante insegura ao passear por ruas vazias. Assim, em meio às nossas conversas Talita me contou que por entre as relações que trava em seus passeios muitas pessoas a incentivam a continuar caminhando enquanto outras tentam convencê-la dos perigos das ruas, dizendo que ela deveria ser mais prudente e ficar em casa, já que é uma pessoa cega. No meio do papo Talita disse que as pessoas tentavam limitar suas próprias possibilidades e nesse sentido pontuou que quando chegou à universidade sentiu que os colegas ficaram preocupados com o modo como ela

1De acordo com site da própria instituição, o Sodalício da Sacra Família é uma organização religiosa criada para acolher pessoas do sexo feminino com deficiência visual, associadas ou não a outras deficiências e tem como propósito a construção progressiva da autonomia e do protagonismo no desenvolvimento das atividades da vida diária, a participação social e comunitária e o fortalecimento dos vínculos familiares com vistas à reintegração e/ou convivência. Para acessar maiores informações desta entidade basta entrar no link: <https://sodaliciodasacrafamilia.org.br>

apreenderia os conteúdos destacando, no entanto, que nunca lhe perguntaram pelos estudos que havia realizado, nos dizeres da estudante “eles pensavam que ela não tinha nada para compartilhar” (Diário de Pesquisa)

Os efeitos do passeio e da conversa com Talita até o Sodalício, nos fizeram retomar a problematização do modo como o pensamento moderno modela o nosso corpo e constitui a maneira como vamos produzindo nossas cidades. E isso nos conduziu a pensar o quanto por vezes nos percebemos como seres “iluminados”, “donos da razão” e “detentores de todos conhecimentos”. Nos movendo desse modo a indagar: como vamos produzindo esse olhar que concebe as pessoas cegas como se elas fossem uma folha em branco, que dependem única e exclusivamente de nossa intervenção? De que maneira fomos constituindo essa concepção que afirma a condição de existência da pessoa cega como um modo de existir que não tem nada a compartilhar? Seria possível tatear linhas outras que nos permitem ser afetadas por estas existências concebendo-as para além do registro da falta?

Areladas a estes questionamentos voltamos Romero e Zamora (2016) que nos falam da prática errática, enquanto um exercício de afastamento voluntário do lugar mais familiar e cotidiano, em busca de uma condição de estranhamento para se apreender a complexidade que existe na vida. Para assim, traçarmos uma problematização que desafia a produção dos consensos, que vamos constituindo e que podem nos impedir de experimentar as instabilizações, que nos permitem mergulhar numa perplexidade, que incide diretamente nas verdades axiomáticas, nas concepções imediatas, em que nomeamos, categorizamos o modo de existir do outro. E de algum modo buscamos nos enroscar com as linhas que afirmam que a condição de existência cega é uma potência, isto nos afeta e pode ser afetada por nós e portanto, tem muita coisa para compartilhar...

Algumas considerações (nada) conclusivas...

Assim, entramadas por estas conversas voltamos a olhar para os efeitos do encontro com Talita e nos perguntamos pelas que estão totalmente entramadas com o saber biomédico e que nos ajudam a pensar o modo como fomos produzindo uma maneira de sentir, que concebe a pessoa cega como uma existência que não tem nada a compartilhar? Pensando que forjar um percurso que se faz de maneira errante podemos talvez, produzir variações quanto aos nossos pensamentos e nossos modos de sentir a vida.

Acreditamos ainda, que por entre as linhas que vão cingindo a pesquisa-tese, podemos exercitar um modo de sentir, que tem um desinteresse pelos caminhos nos quais nos atrelamos às verdades e certezas preestabelecidas pois, o que buscamos é a errância, que pode implodir “universos carcerários” (Baptista, 2020, p.47) nos deslocando a pensar, que por entre passos e conversas, podemos flunar pela cidade, pelas escolas reafirmando que qualquer condição de existência produz questionamentos, saberes e vida...

Referências

BAPTISTA, Luís Antônio. Combates urbanos: a cidade como território de criação. **Palestra proferida no XII Encontro Nacional da Abrapso**. Porto Alegre, RS em 16/10/2003.

BAPTISTA, Luís Antônio. **Escritos Urbanos: ensaios sobre subjetividade e política**. Curitiba: CRV, 2020

BENJAMIN, Walter. O Flâneur. In: Benjamin, Walter. **Obras escolhidas III – Charles Baudelaire um Lírico no Auge do Capitalismo**. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.33-65.

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

JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do Cartógrafo. In. KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

LIMA, Eduardo Rocha Lima. A cidade caminhada...O espaço narrado. **Revista Redobra**. n. 11. ano 4. 2013. p. 202-211.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão Segundo G. H.** 16. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 07-16.

ROMERO, Manuela Linck de; ZAMORA, Maria Helena. Pesquisando a cidade e subjetividade: corpos e errâncias de um flanêur-cartógrafo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.21, n.3, 451-461, jul./set. 2016.

**FIOS DE MEMÓRIAS DOCENTES:
narrativas alfabetizadoras em tempos de pandemia e pós-pandemia**

Débora Santos Molinário Vieira, deboramolinario@hotmail.com;
SME/NITERÓI

Maria Luísa Furlin Bampi, maria.bampi@uerj.br
PPGEDU/FFP/UERJ

GFDINE - Grupo de Estudo e Pesquisa e Formação Docente para e com as Infâncias
na Perspectiva das Narrativas de Experiências

Introdução

Sou hoje um caçador de
achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas
cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.
Manoel de Barros¹

Este trabalho é um recorte da dissertação de Mestrado, intitulada: “Narrativas docentes no pós-pandemia: conversas que trans (bordam) com as professoras alfabetizadoras da Escola Municipal Tiradentes”.

A escola da pesquisa pertence a Rede Municipal de Educação de Niterói/Rio de Janeiro e está situada no bairro Tenente Jardim. Faço parte deste coletivo docente desde janeiro de 2020, ano em que o Brasil e o mundo foram marcados pela pandemia da COVID-19.

A partir do trecho do poema “A infância” de Manoel de Barros assumo-me como uma pesquisadora de achadouros da infância. Na escrita da minha pesquisa de mestrado não só cavei vestígios da menina que fui em meu memorial de formação, como também descobri em meu “quintal”, aqui me refiro ao cotidiano da escola em que me encontro, achadouros outros que me permitiram a transformação da prática em meio ao tempo pandêmico e pós-pandêmico.

¹ BARROS, M. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

Assumo com Passeggi (2021), que “É bem verdade que não narramos nossa história para nos enclausurarmos no passado, mas para nos projetar em devir” (p. 7) e na direção do rememorar através de rodas de conversas como metodologia da pesquisa conversei com minhas colegas professoras alfabetizadoras da Escola Municipal Tiradentes sobre a prática docente durante e após o período da pandemia da COVID-19, tecidas em meu cotidiano como professora-pesquisadora (Garcia, 2008) e que contribuíram para o “viverpensar a vida, a escola e a formação docente” (Pezzato, Bragança e Rosa, 2023, p. 10).

Fios de memórias docentes: narrativas alfabetizadoras em tempos de pandemia e pós-pandemia

Os baús ficavam
cheios de moedas dentro daqueles buracos.
Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.
Manoel de Barros

Abrindo o baú das memórias reflito sobre a escola pública como espaço democrático e de direito, especialmente em tempos nem tão distantes, quando as conversas com as professoras transbordaram narrativas que proporcionaram a reflexão sobre o fazer pedagógico através das práticas instituídas e instituintes² (Linhares, 2010), que revelam a complexidade da escola e a potência do que foi produzido pelas professoras durante o período pandêmico e pós pandêmico. Nesse sentido, Bragança (2012), afirma que é na,

[...] alternativa metodológica no processo de tematização da própria vida, como *espaçotempo* de formação docente, fortalecendo o entrelaçamento entre os acontecimentos biográficos que se foram constituindo como experiências instituintes da formação e que vêm

² Os Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, entende o currículo como instituinte de sentidos com base no pensamento de Linhares (2005), incorporando as práticas instituintes ao instituído produzindo novos sentidos. Disponível em: <https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/referenciais-curriculares/>. Acesso em: 17 de abr. de 2025.

das memórias polifônicas da vida, das experiências docentes e da formação acadêmica (Bragança, 2012, p. 28. Grifos da autora)

Essas experiências docentes que foram trocadas através das rodas de conversas com as professoras alfabetizadoras revelaram assim como afirma Serpa (2013, p. 128), “o potencial da conversa não apenas como uma metodologia da própria pesquisa, mas como uma metodologia poderosa de formação coletiva e partilhada. Minha formação, nossa formação”.

Através do poder da palavra, os questionamentos que me moveram no processo de pesquisa e ainda ressoam em mim são: quais os desafios encontrados pelas professoras alfabetizadoras após o período de Ensino Remoto Emergencial no tocante à aprendizagem das crianças? Quais os efeitos da pandemia da COVID-19 na prática das professoras alfabetizadoras elucidados evidenciando a adaptação das atividades e dos currículos dos anos de escolaridade que compõem o ciclo de alfabetização?

A partir dessas questões as professoras narraram a necessidade de adaptações das atividades para as crianças que não conseguiram acesso aos meios digitais durante o Ensino Remoto Emergencial e que retornaram com o que definiram como “dificuldades de aprendizagens”. Mas, o que seriam essas “dificuldades de aprendizagens” relatadas pelas professoras?

Durante o período do Ensino Remoto Emergencial, a ausência do espaço escolar, resultou em diversos desdobramentos no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem e aquisição da leitura e escrita e pensar que as crianças retornaram apenas com “dificuldades de aprendizagens” é entender a aprendizagem como baús cheios de moedas em buracos, pois do que valeria um “tesouro” enterrado?

Dessa forma, é possível pensar sobre os dias de isolamento social e refletir... Quais foram as vivências do cotidiano dessas crianças? O que elas construíram nesse tempo? Quais foram as leituras de mundo que fizeram parte do quintal delas? Esses são os achadouros da infância que possibilitam a *práxis*, a reflexão sobre a prática docente (Freire, 1987).

Assim como Smolka (2019), reafirmo a importância do conhecimento dos aspectos fundamentais das complexas relações de ensino no processo de alfabetização, levando-se em consideração as complexidades do tempo histórico, da língua, do desenvolvimento humano e da produção humana nas relações sociais e na desigualdade das condições de vida.

A compreensão desses aspectos é fundamental para fazer a diferença no modo de ensinar e nos leva entender que as crianças não passaram pelo período pandêmico sem nenhum aprendizado, elas vivenciaram as complexidades de seus mundos, do cotidiano ao qual estavam inseridas. E nesse contexto, elas aprendem e são produtoras de sentidos.

Movimentos instituintes que transbordam

Assim, as pedrinhas do nosso quintal
são sempre maiores que as outras pedras do mundo
justo pelo motivo da intimidade.
Manoel de Barros

Por falar em nosso quintal, a escola que não tem um quintal, mas espaços que anunciam/valorizam e apresentam projetos coletivos desenvolvidos pelas crianças e expostos em murais, corredores e no espaço de entrada. Em 2024, foi desenvolvido o projeto que teve como título: “Tiradentes: 50 anos de histórias e memórias”, desenvolvido ainda sobre os efeitos causados pela pandemia, direcionou-se sobretudo com uma proposta de valorização dos atos de leitura e escrita focando na alfabetização discursiva e inclusão.

O projeto fez parte das ações da escola pós-pandemia atendendo a política “Uma Rede Inteira pela Alfabetização e Inclusão” da Rede Municipal de Educação de Niterói, política criada para responder aos efeitos do pós-pandemia tendo como foco a alfabetização discursiva.

Os movimentos instituintes na escola são entendidos por Linhares (2010) como

[...] aqueles em que prevalecem tendências ético políticas que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, tensionadas por construções permanentes de uma maior inclusão e amorização da vida, marcadas por uma dignificação crescente do humano-social em seu processo de diferir, criar e criar-se com autonomia, legitimando as alteridades como forma de enfrentamento das desigualdades na escola e em todos os intercâmbios culturais que a constituem” (Linhares, 2010, p. 815).

Os movimentos autorais realizados pelas professoras da Escola Municipal Tiradentes juntamente com suas crianças, trouxeram à cena as vivências do retorno ao cotidiano de adaptação das e com as crianças, criando estratégias e práticas pedagógicas instituintes de amorosidade às memórias passadas, presentes e futuras da escola e que estimularam aprendizagens coletivas.

As experiências instituintes se misturam com as dimensões instituídas (Linhares, 2007), as crianças e professoras são capazes de subverter aquele espaço sem quintal transformando-o em um espaço colorido, um baú aberto e festivo de experiências (Larrosa, 2014) das vivências com a escola. Nesse sentido, é necessário compreender as conexões existentes entre as práticas já instituídas e as instituintes, para potencializar os movimentos instituintes nas escolas, de modo e em processo dialógico com a formação docente.

Nesse espaço reservado e sem quintais relato uma experiência de atividade desenvolvida sobre os 50 anos da escola com as crianças da turma de 2º ano do ensino fundamental. Para o projeto com eles inspirei-me em Walter Benjamin (1994), “(...) Um poeta contemporâneo disse que para cada homem existe uma imagem que faz o mundo inteiro desaparecer; para quantas pessoas essa imagem não surge de uma velha caixa de brinquedos”(1994, p. 253). Uma escola em miniatura, penso que esse foi um momento em que construímos um brinquedo, uma escola bem pequena para representar aquele espaço como um brinquedo, afinal os brinquedos geralmente são miniaturas do nosso cotidiano. É comum pensar que crianças brincam e subvertem espaços para brincar e a escola em miniatura poderia ser um objeto a ser criado com os restos, os cacos. E assim foi. A maquete da escola e seu entorno, foi confeccionada

com materiais de sucata como: rolinhos de papel higiênico, caixas de pasta de dentes, caixa de papelão, caixas de leite, palitos de picolé, canudos e papel colorido.

A escola materializada no trabalho das crianças na confecção da maquete, pode ser pensada como lugar de lembrar ganhando um novo sentido, um registro num tempo, um tempo de sentir, de aprender (Rechia, Cubas, 2017).

A alegria de construir a escola em miniatura evidenciou-se em toda turma. As crianças buscavam os detalhes da escola para colocar na maquete. A fala de uma criança, que aqui a chamarei de P.H., despertou-me a atenção: “a escola pequena ficaria guardada para sempre e que quando crescesse todo mundo ia saber que eles fizeram a escola pequenininha”.

Nesse sentido reflito com Benjamin (1994), sobre a importância da memória no presente, o autor postula que “[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é uma chave para o que veio antes e depois.” (Benjamin, 1994, p. 37). A fala de P.H. emerge em nosso cotidiano os saberes infantis sobre os tempos presente e futuro, saberes tão vividos em cada momento do fazer pedagógico docente.

E assim, como afirma Manoel de Barros, “...as pedrinhas do nosso quintal, são sempre maiores que as outras pedras do mundo” os saberes das infâncias juntamente com as produções instituintes do fazer pedagógico docente, rompem com o instituído e produzem conhecimentos outros naquele espaço.

Considerações finais

E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria.
Paulo Freire (1996)

Nas palavras de Freire (1996), encontro a alegria de partilhar as vivências dos processos formativos no campo da vida pessoal e profissional que me constituem a partir do *viversentirpensar* nesse pequeno recorte de experiência com as professoras e

com as crianças durante a pesquisa da dissertação de mestrado. Ressaltando a boniteza e a alegria de poder valorizar os saberes das infâncias que emergem no cotidiano.

As escritas da pesquisa a partir de uma abordagem narrativa (auto)biográfica evidenciam a potência dos estudos que compõem a *pesquisaformação* a que me dediquei (Vieira, 2025), inspiradas em Bragança (2012), e nas leituras de mundo freireanas.

A partir dessas vivências, entendo os acontecimentos pandêmicos e pós-pandêmicos no contexto educacional de forma construtiva e como um aprendizado. Foi um tempo favorável para a reflexão sobre a prática que possibilitou avançar na leitura de mundo através dos estudos freireanos, embora tenha sido um tempo marcado por dor, sofrimento, perdas e reinvenções da prática pedagógica, tais fatos permitiram o alinhamento, as discussões e as produções instituintes.

Os movimentos instituintes contrapõem-se aos pensamentos de que a instituição escolar se encontra estagnada. A escola recria-se através das ações instituintes dos professores e professoras que buscam, criam e dão sentidos múltiplos às suas ações.

A escola pública ao longo dos tempos atravessa muitos desafios, desafios esses que tentam despotencializar as experiências instituintes e esse é um tempo de recomeços de novas reflexões sobre o processo de alfabetização que permanece em constante construção e transformação. Sigo no caminho da troca de saberes com minhas colegas alfabetizadoras e com os saberes das infâncias no potente cotidiano escolar.

Referências

BARROS, M. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1994, São Paulo. (Obras escolhidas, vol. 1)

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Obras escolhidas**. Editora Brasiliense. 3ª Edição. São Paulo, 1987.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. ISBN: 978-85-7511 469-8. Available from: doi:10.7476/9788575114698. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. CUNHA, Jorge Luiz. BÔAS, Lúcia Villas. (Orgs.) **Pesquisa (auto) biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite (org.) **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 5ª Edição. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá. v 16. n. 31. p. 139-160. maio-ago. 2007.

LINHARES, Célia. Tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: DALBEN, A. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.801-818.

NITERÓI. **Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói 2020 para o Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Municipal de Educação de Niterói. Dez. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: “cantos de experiências” vivida e em devir. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. v.10, n. 19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/68281/pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2025.

PEZZATO, Luciane Maria; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ROSA, Camila Petrucci dos Santos. Memórias, escritas e diários em pesquisa formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, 2023, v. 08, n. 23, p. 01-18 e1109. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Mem%C3%B3rias%2C-escritas-e-di%C3%A1rios-em-pesquisaforma%C3%A7%C3%A3o-Pezzato-Bragan%C3%A7a/591f3a2ec25ffda219058f0105f3b5f087af685>. Acesso em: 22 de mar. de 2025.

RECHIA, Karen Christine. CUBAS, Caroline Jaques. Elogi de l’ escola e Escolta: o ordinário da escola em imagens. In LAROSA, Jorge (org.) **Elogio da escola**. Tradução

Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017. p. 285-298 (Coleção Educação, Experiência e Sentido)

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago. SOUZA, Rafael de. SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de Pesquisa por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2023 2ed. p. 21-40.

SERPA, Andréa. **Pesquisa com o cotidiano: caminhos da formação da professora pesquisadora**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013. p. 125 130. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18865/9972>.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Relações de Ensino e Desenvolvimento Humano: Reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (Ensinar a) Ler e Escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 9 | p. 12-28 | jan./jun. 2019.

VIEIRA, Débora S. M. **Narrativas docentes no pós-pandemia: conversas que trans (bordam) com as professoras alfabetizadoras da Escola Municipal Tiradentes**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

A ATUAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR COMO INTELECTUAL ORGÂNICO: reflexões a partir da rede municipal de Duque de Caxias (RJ)

Eduardo Gomes Neto, edunetobtos@gmail.com
Lucília Augusta Lino, prof.lucilia.uerj@gmail.com
GRUPEFOR/UERJ/CNPq

Introdução

A gestão democrática da educação é um princípio assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, sendo reafirmado pela Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que propõe a “garantia do regime de gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar” (Brasil, 2014). No entanto, apesar de sua previsão legal, a consolidação de práticas efetivamente democráticas nas escolas públicas brasileiras enfrenta inúmeros desafios, sobretudo no que se refere à seleção e à atuação dos(as) diretores(as) escolares, muitas vezes condicionadas por lógicas burocráticas, tecnocráticas ou clientelistas.

Esse cenário é observado, por exemplo, no estado de São Paulo, onde a seleção por concurso sem consulta à comunidade tende a cristalizar práticas gerencialistas, descoladas da construção de consensos democráticos. Nessas condições, o diretor atua mais como burocrata técnico do que como articulador político, o que distancia sua função da concepção de intelectual orgânico.

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU/FFP/UERJ), cuja proposta central é investigar em que medida o(a) diretor(a) escolar pode ser compreendido(a) como um(a) intelectual orgânico(a), conforme o conceito formulado por Gramsci (2001), e como essa atuação se articula com os fundamentos da gestão democrática. Para fins deste trabalho, optamos por focar no

município de Duque de Caxias, destacado em levantamento recente como o único, entre os 92 municípios, a apresentar alta intensidade democrática na gestão da educação (Motta, 2024).

A classificação de “alta intensidade democrática”, segundo a tipologia proposta por Bittencourt (2023), considera a presença de dispositivos como eleição de diretores com consulta à comunidade, conselhos escolares ativos e práticas participativas consolidadas, compondo um quadro que expressa maior aderência aos princípios da gestão democrática.

Nesse sentido, a pesquisa parte da hipótese de que a atuação de diretores(as) comprometidos com a formação crítica dos sujeitos e com o fortalecimento dos mecanismos de participação da comunidade escolar pode ser compreendida como expressão do papel do intelectual orgânico no interior da escola pública. Esses sujeitos, ao atuarem como líderes pedagógicos, articuladores políticos e construtores de consensos democráticos, contribuem para ampliar a intensidade da democracia no cotidiano escolar, articulando saber, prática e projeto coletivo.

O estudo fundamenta-se nos aportes teóricos de Gramsci (2001), que concebe o intelectual orgânico como sujeito inserido na vida prática e diretamente vinculado às classes populares, e de Paulo Freire (1974), para quem a gestão da escola deve ser vivida como prática de liberdade. A abordagem metodológica é qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, com base em dados obtidos por meio da aplicação de questionários e entrevistas com os(as) diretores(as) escolares da rede municipal de Duque de Caxias. A análise busca identificar práticas e concepções que indiquem a aproximação desses gestores à concepção gramsciana de intelectual orgânico.

Referencial teórico

O presente trabalho se ancora na concepção de intelectual orgânico formulada por Gramsci (2001), que amplia o entendimento tradicional da figura do intelectual como alguém desvinculado das lutas sociais e limitado à atividade reflexiva ou

acadêmica. Em seus *Cadernos do Cárcere*, Gramsci (2001) rompe com essa visão reducionista e argumenta que todo grupo social, ao se constituir historicamente, gera consigo uma camada de intelectuais que lhe confere coesão e consciência, não apenas no plano econômico, mas também no político e social. São esses os chamados intelectuais orgânicos, cuja atuação está vinculada diretamente à sua classe de origem e à tarefa de organização de sua hegemonia.

Gramsci (2001, p. 15) afirma que “todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais”. Esses intelectuais não atuam à parte das estruturas sociais, mas inserem-se ativamente na luta pela construção de um novo consenso e de uma nova ordem social. A função do intelectual orgânico, nesse sentido, não se limita à difusão de ideias, mas envolve o trabalho de articulação entre teoria e prática, entre conhecimento e transformação social.

É nesse ponto que se estabelece o vínculo entre o conceito gramsciano e a figura do diretor escolar. Ao assumirem práticas que ampliam a participação da comunidade, os diretores enfrentam desigualdades e promovem a formação crítica dos sujeitos escolares, podendo ser compreendidos como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, desde que suas ações estejam comprometidas com um projeto contra-hegemônico de educação democrática.

Ainda segundo Gramsci (2001, p. 53), “o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência [...] mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanentemente’”. Ou seja, trata-se de um sujeito político que ultrapassa a condição de especialista técnico para tornar-se dirigente, organizador da cultura e do pensamento coletivo. Transposto ao contexto educacional, esse perfil exige que o diretor escolar vá além das exigências burocráticas e seja agente articulador de um projeto pedagógico com intencionalidade emancipadora.

Nesse contexto, a atuação do diretor pode ser compreendida como uma intervenção na disputa hegemônica que atravessa o campo educacional. Ao promover

práticas democráticas, ele contribui para a construção de uma contra-hegemonia, desafiando os valores dominantes que tendem a instrumentalizar a escola como aparelho de reprodução.

Essa dimensão política da prática educativa também é central em Paulo Freire (1974), para quem não é possível pensar em educação sem considerar os projetos de sociedade em disputa. A escola pública, nesse sentido, não deve ser espaço de reprodução da ordem vigente, mas sim território de resistência e construção de outra lógica social, baseada na participação, na escuta e na problematização da realidade. Freire (1974, p. 96) alerta: “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa”. Tal afirmação se torna ainda mais significativa quando aplicada à função diretiva, uma vez que a gestão da escola deve ser vivida como prática de liberdade, na qual a participação da comunidade não se reduz a um ritual formal, mas se constitui em elemento estruturante do processo educativo.

A partir da perspectiva freiriana, o(a) diretor(a) escolar precisa assumir uma postura ético-política comprometida com a superação das desigualdades e com a ampliação dos direitos. Isso significa reconhecer o papel da escola como espaço de construção democrática e compreender que estar como diretor(a) escolar não se baseia na hierarquia, mas na capacidade de mediar conflitos, escutar as vozes dissonantes e construir, coletivamente, os caminhos da instituição. Assim, o(a) diretor(a) que atua com base nesses princípios pode ser compreendido(a) como intelectual orgânico no sentido gramsciano: um sujeito que articula saber, prática e projeto político de transformação.

Ao articular os pensamentos de Gramsci e Freire, este estudo entende a figura do(a) diretor(a) escolar não como uma função meramente administrativa ou técnica, mas como uma liderança pedagógica com potencial para exercer influência ideológica na formação da cultura democrática da escola. Esse papel, contudo, não é automático, pois depende de condições históricas, institucionais e formativas que possibilitem ao(à) gestor(a) assumir conscientemente sua inserção nas disputas hegemônicas que atravessam o cotidiano escolar.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa com caráter exploratório-descritivo, que permite compreender, em profundidade, as percepções, práticas e valores que orientam a atuação dos(as) diretores(as) escolares no contexto da gestão democrática. Segundo Hernández Sampieri et al. (2014), a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para analisar fenômenos sociais complexos, como a escola e suas formas de organização, a partir da ótica dos sujeitos envolvidos.

O recorte empírico deste artigo refere-se à rede municipal de ensino de Duque de Caxias (RJ), localizada na Baixada Fluminense, composta por 181 escolas municipais e apontado por Motta (2024) como o único município do estado do Rio de Janeiro com alta intensidade democrática, segundo tipologia proposta por Bittencourt (2023). Tal escolha busca investigar se essa alta intensidade democrática se reflete nas escolas, materializando os princípios da gestão democrática.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado, composto por perguntas abertas e fechadas, destinado aos(as) diretores(as) das escolas da rede municipal. O questionário visou levantar tanto dados objetivos, como formação acadêmica, trajetória profissional e relação com a Secretaria Municipal de Educação (SME), quanto aspectos subjetivos relacionados à compreensão dos sujeitos sobre sua prática, a participação da comunidade escolar e os desafios da função diretiva.

O convite para participação foi encaminhado às unidades escolares por meio de contatos institucionais fornecidos pela secretaria municipal de educação, após aprovação do projeto pela instância responsável. O período de aplicação foi de 15 de dezembro de 2024 a 15 de fevereiro de 2025. A participação foi voluntária e condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado

do Rio de Janeiro (CAAE: 85917625.6.0000.5282, parecer nº 7.487.453). Das 181 escolas da rede, 56 diretores aderiram à nossa pesquisa, respondendo o questionário.

Para análise, os dados foram organizados em duas categorias principais: formação e práticas de gestão democrática. As respostas abertas foram submetidas a uma leitura interpretativa com base no referencial teórico de Gramsci (2001) e Freire (1974), buscando indícios de atuação vinculada à concepção de intelectual orgânico. As perguntas fechadas permitiram a construção de um perfil sociográfico dos sujeitos e subsidiaram a identificação de possíveis correlações entre formação e práticas democráticas. Essa triangulação entre dados objetivos, percepções dos sujeitos e marco teórico crítico permite compreender, ainda que preliminarmente, o lugar que os(as) diretores(as) ocupam na disputa por projetos de escola e o grau de adesão de suas práticas ao modelo democrático-participativo.

Análise e discussão dos dados

A análise dos dados obtidos por meio do questionário online aplicado aos(as) diretores(as) escolares da rede municipal de Duque de Caxias (RJ) permitiu identificar indícios de práticas que se aproximam da concepção gramsciana de intelectual orgânico, articuladas aos princípios da gestão democrática. A partir da sistematização das respostas, organizamos os dados em quatro dimensões centrais: formação, relação com a Secretaria Municipal de Educação, participação da comunidade escolar e desafios da gestão.

No que se refere à formação, observou-se que boa parte dos diretores respondentes possui formação continuada em áreas relacionadas à educação, incluindo especializações, mestrados e experiências em cursos voltados à gestão escolar. Muitos deles reconhecem a importância da formação docente como base para sua atuação na direção da escola e apontam a necessidade de espaços formativos que articulem teoria e prática, especialmente voltados à resolução de conflitos, mediação democrática e liderança pedagógica. Essa valorização da formação como instrumento

de qualificação da prática aproxima-se da noção de intelectual orgânico como sujeito que não apenas detém o saber, mas o coloca a serviço da transformação social (Gramsci, 2001).

A relação com a Secretaria Municipal de Educação (SME) foi um ponto de destaque. As respostas indicam que os diretores percebem a SME como parceira, mas apontam tensões em relação à autonomia da gestão escolar. Embora relatem apoio técnico e administrativo, também expressam o desejo de maior escuta e participação nas decisões que influenciam diretamente o cotidiano das unidades. Essa percepção indica a presença de sujeitos que, mesmo inseridos em uma estrutura institucional, buscam exercer sua função de maneira crítica e propositiva, o que também os aproxima da concepção de dirigentes orgânicos no interior da rede pública.

A participação da comunidade escolar é outro aspecto fortemente presente nas respostas. A maioria dos(as) diretores(as) valoriza a escuta das famílias, a atuação dos conselhos escolares e a promoção de reuniões e fóruns de diálogo com os diferentes segmentos da escola. Tais práticas, ainda que enfrentem limites estruturais e culturais, indicam o esforço de construção de um ambiente escolar mais democrático, em que os sujeitos possam se reconhecer como partícipes das decisões institucionais. Nesse sentido, os dados revelam que há diretores(as) empenhados(as) em romper com práticas autoritárias e em promover a participação como princípio educativo.

Um dos pontos de maior destaque nos dados refere-se aos principais desafios enfrentados pelos(as) diretores(as), conforme sistematizado no quadro a seguir:

Quadro 1. Principais desafios enfrentados pelo diretor

Desafios dos Diretores - Duque de Caxias	
Desafios enfrentados	Diretores
Recursos financeiros limitados ou insuficientes	47
Desinteresse do pais/responsáveis	44
Infraestrutura da escola	42
Violência	30
Equipe insuficiente	28
Sobrecarga de trabalho	27
Falta de professores	27
Indisciplina dos alunos	25

Bullying	24
Evasão	20
Formação da equipe e dos professores	18
Falta de autonomia	13
Professores descompromissados	12
Comunicação com a comunidade escolar	3
Relacionamento com a comunidade externa	3
Relacionamento com a Secretaria Municipal de Educação	3
Outros desafios	4

Elaborado pelo autor – **Fonte:** dados da pesquisa

A partir do quadro acima, observamos que os desafios apontados ultrapassam questões pedagógicas e revelam problemas estruturais que influenciam diretamente a possibilidade de uma gestão verdadeiramente democrática. A falta de recursos, o desinteresse da família, a precariedade da infraestrutura e a violência no entorno escolar são elementos que exigem do(a) diretor(a) uma atuação que vá além do técnico-administrativo. Nesse contexto, o(a) diretor(a) que busca responder a esses desafios de forma articulada, crítica e coletiva aproxima-se da figura do intelectual orgânico, conforme formulado por Gramsci (2001), pois compreende a complexidade da realidade escolar e atua estrategicamente na construção de consensos e resistência.

Ainda que os limites sejam muitos, a presença de sujeitos que expressam compromisso com a democratização da escola, a inclusão da comunidade nas decisões e o fortalecimento da função social da escola pública indica que há experiências concretas de gestão escolar alinhadas a uma prática contra-hegemônica, voltada à transformação social.

Considerações finais

Os dados obtidos junto aos(as) diretores(as) da rede municipal de Duque de Caxias (RJ) revelam que, apesar das adversidades estruturais enfrentadas no cotidiano escolar – como a insuficiência de recursos, a sobrecarga de trabalho, a indisciplina dos alunos e o desinteresse das famílias –, é possível identificar experiências que se

aproximam da concepção gramsciana de intelectual orgânico. Diretores(as) que articulam saber teórico, liderança pedagógica e compromisso com a transformação da realidade educacional evidenciam uma atuação para além da dimensão técnico-burocrática, assumindo um papel político e formativo no interior da escola pública.

Esses sujeitos, ao reconhecerem os desafios e disputas que atravessam a gestão educacional, constroem mediações que não apenas mantêm o funcionamento institucional, mas tencionam-no em direção a práticas mais democráticas e emancipatórias. Essa atuação está em consonância com a pedagogia freiriana da escuta, do diálogo e da participação crítica, e reafirma o papel da gestão escolar como espaço de construção coletiva e prática de liberdade.

O Quadro 1, ao sistematizar os principais desafios enfrentados pelos(as) gestores(as), explicita o cenário adverso que marca a realidade da educação pública e reforça a importância de políticas públicas estruturantes que garantam condições efetivas para o exercício de uma gestão comprometida com a democracia. No entanto, é justamente nesse contexto de escassez e precariedade que emerge, com ainda mais potência, a figura do(a) diretor(a) como intelectual orgânico – aquele(a) que, inserido(a) na vida prática, atua como articulador(a) de projetos coletivos, promotor(a) do diálogo e defensor(a) de uma escola pública crítica e transformadora.

Nossas conclusões preliminares apontam, portanto, que o fortalecimento da gestão democrática depende não apenas de dispositivos legais e normativos, mas, sobretudo, da formação, do engajamento político-pedagógico e da capacidade de resistência dos sujeitos que ocupam as funções diretivas. Reafirmar o(a) diretor(a) como intelectual orgânico é, em última instância, reafirmar a escola pública como território de luta e esperança.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 ago. 2025

BITTENCOURT, Bethânia. **Gestão democrática da educação e sua regulamentação no Brasil: análises documentais para a construção de uma tipologia**. Rio de Janeiro, 2023. Tese (Doutorado em Educação): Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume 2: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

MOTTA, Diones Bernardes dos Santos. **Seleção de diretores escolares no Rio de Janeiro: (in)tensões da gestão democrática**. 2024. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.

ENFRENTAMENTOS ANTIRRACISTAS NO COTIDIANO ESCOLAR: relatos de uma diretora¹

Eliane Antunes Marinho do Prado, antuneseliane67@gmail.com
Luiz Fernando Conde Sangenis, orientador, lfsangenis@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa: SERAPHICUS

Introdução

Meu nome é Eliane Antunes Marinho do Prado, sou uma professora preta e, atualmente, dirijo uma Unidade escolar na rede municipal de Cabo Frio que atende a 361 alunos nas etapas de Educação Infantil (Pré I e Pré II), e ao 1º segmento do Ensino Fundamental. A escola se situa entre zona rural e zona urbana, numa localidade cercada por 2 quilombos e, segundo a secretaria Municipal de Educação, a área será oficializada como território quilombola.

Nascida e criada na região rural, enfrentei inúmeros desafios como menina (depois mulher) negra e pobre. Fui a primeira de muitas gerações a conquistar uma graduação em educação superior, apesar das dificuldades que se impuseram no âmbito escolar. Esses desafios, frequentemente causados pelo racismo estrutural, me distanciaram durante muito tempo de minha autoidentificação como pessoa negra e turvaram, muitas vezes, a percepção dos obstáculos reais que enfrentava.

Esta exposição é resultante das formas como fui afetada pelas leituras e discussões compartilhadas neste primeiro período do curso de doutorado, na FFP/UERJ, Programa de Pós-Graduação em educação, processos formativos e desigualdades sociais - PPGedu. Esta experiência tem possibilitado diversas reflexões sobre os modos como o racismo se instalou em múltiplas esferas da nossa sociedade, ocasionando inúmeras consequências, dentre as quais a questão sócio-político-cultural

¹O presente artigo foi apresentado, originalmente, como trabalho final de disciplina do doutorado no PPGEDU\FFP\UERJ, às professoras Marcia Lisboa e Rosimeri Dias.

referente ao autorreconhecimento das pessoas negras enquanto posicionamento ético-estético-político.

Comunidade escolar e racismo incorporado no cotidiano

No bojo dessas discussões em sala de aulas, recordei-me do início deste ano letivo, quando realizava as matrículas dos alunos. Um detalhe específico veio à memória: na ficha individual há um campo onde os pais declaram a cor/raça da criança, mediante as seguintes opções: branca, preta, parda, amarela, indígena ou não declarada.

Constatei, analisando as fichas referentes às matrículas do ano de 2025, que muitos pais que, na linguagem popular, seriam ditos “pretos retintos”, declararam que seus filhos eram pardos ou brancos ou, ainda, preferiram não declarar. Poucos disseram que seus filhos eram pretos, o que me parecia estranho, sobretudo porque se sabe que a percepção que aglutina raça/cor em nosso país funciona pelos aspectos fenotipicamente aparentes. E, minha experiência de conviver há cinco anos com a comunidade local indicam que a maior parte dela carrega uma história e uma ancestralidade negras.

Porém, na maioria das vezes, os responsáveis compareceram ao ato da matrícula sem a presença dos filhos, e as fichas não contêm fotos. Deste modo, não havia um fio de meada por onde eu eventualmente procurasse puxar conversa com os pais sobre a questão. Para saber de que forma, com quais critérios, por quais razões eles estavam declarando a identificação racial dos seus filhos do modo acima indicado, ou quais razões levaram a preferir a não declaração.

Ao fazer o levantamento dessa declaração de raça/cor em todas as fichas individuais, tomando como referência apenas os alunos que estão com matrícula ativa no ano de 2025, o resultado foi surpreendente: nenhum se declarou indígena, apenas 1 amarelo, 18 pretos, 71 brancos, 90 pardos e 184 preferiram não declarar.

Muitas perguntas surgiram mediante esse resultado... Como colaborar para construir uma sociedade antirracista se a questão do autorreconhecimento etnicorracial se impõe em todos os espaços, inclusive naqueles em que a educação formal se processa? Qual o papel da escola nesse contexto? Como o currículo pode ser trabalhado para aquilombar?

Ainda nesta escola vivenciei uma experiência de diálogo com uma das cozinheiras que, do ponto de vista fenotípico, é indiscutivelmente uma pessoa negra, sendo também membro de uma comunidade remanescente de quilombo que se situa nas proximidades da escola. Mesmo conhecendo sua história, estava ansiosa por saber como ela se posiciona ético-politicamente em relação a se considerar (ou não) uma pessoa preta e quilombola. Certo dia, então, perguntei: Você é quilombola? A reação foi surpreendente: “Não me fale isso! Eu sempre ouvi isso, faziam *bullying* comigo na escola, eu não quero nunca mais ouvir essa palavra”.

Então, percebi que os discursos sobre “ser quilombola” aos quais ela tinha sido exposta, ao longo da vida, eram narrativas desqualificadoras das pessoas que conquistaram seus direitos constitucionalmente afiançados, numa perspectiva de reparação histórica relacionada às populações ancestrais de negros e negras que foram escravizadas no Brasil. Percebi que as suas experiências sociais cotidianas não tinham contribuído para construir um imaginário repleto de dignificação, respeito e valorização dessa história e dessa ancestralidade.

Abrindo um parêntesis, devo comentar que as formas de entender a questão apontadas no parágrafo anterior, foram conquistas provenientes das leituras e debates proporcionados pelos professores, professoras e colegas de doutorado. Antes dessa experiência formativa, meu pensamento imediato enquadraria a circunstância relatada como um “não saber”, qual seja, uma forma de “ignorância” constatada nas reações e palavras daquela mulher. Talvez eu pensasse: “acho que ela não sabe o que significa ser quilombola”, o que não deixaria de ser uma forma de preconceito. Eu me comportaria, assim, como uma pessoa negra que não foi capaz de situar histórico-social-e-culturalmente a realidade de opressão de outra pessoa negra. Ela me dera uma

pista preciosa: ser quilombola era uma condição social que lhe rendera sofrimento desde a infância: desrespeito, escárnio e *bullying*.

Considerando saberes decoloniais

Estas últimas reflexões remetem a algumas falas proferidas pelo (agora ancestral) Antônio Bispo e pelo pesquisador Malcom Ferdinand, nascido na Martinica, território caribenho colonizado pela França e ainda ligado à administração francesa.

De Antônio Bispo gostaria de recuperar sua crítica à imposição de categorias classificatórias às comunidades de quilombo, formulada de modo que se torna engraçado, exatamente por interpelar interpretações da vida e do mundo que podem parecer muito claras e até mesmo auto-evidentes para um grupo de pessoas academicamente treinadas, ou com um histórico ligado aos movimentos sociais organizados: “A academia fala em ecologia. O quilombo não sabe o que é ecologia. A academia fala em racismo. A gente do quilombo não sabe o que é racismo”.

O que esse grande Mestre quilombola queria dizer com essas afirmações? Queria dizer que pessoas que nunca conheceram de perto os modos de ser, criar e viver experimentados pelos que vivem há gerações nessas comunidades não saberão descrever o que existe na vida, no mundo delas, numa linguagem que elas compreendam. Quer dizer que em vez de supor o que eles sabem ou não sabem, são ou não são, é essencial conviver com eles, e aprender deles como eles entendem, classificam, e valoram suas experiências sociais. Só assim poderá haver real comunicação.

Antônio Bispo dizia que a sociedade branca, especialmente a intelectualizada, inventa nomes estranhos para falar de fatos vividos nos quilombos há várias gerações e que, a partir disso, fica tentando vender como novidade um conhecimento que provém da ancestralidade negra quilombola. A exemplo da “agroecologia”, que Antônio sugere designar simplesmente: “roça quilombola” ou “roça indígena”. Qual

seja, como é que se vai ensinar formas de cultivo ditas “alternativas”, “inovadoras”, para as próprias pessoas que as inventaram?

De um modo diferente, Malcom Ferdinand alude também à necessidade de produzir conhecimento a partir da visão daqueles e daquelas que têm sido historicamente subalternizados, na perspectiva de uma epistemologia decolonial. E reforça, ainda, que as palavras são investidas de poder. Qual seja, o que Malcom Ferdinand está dizendo é que não existe produção de saberes que seja “neutra”, que não esteja impregnada de valores específicos, de modos muito próprios de enxergar o mundo, e que não se pense como sendo ou a melhor ou a única verdade possível.

Interpretações da vida, dos acontecimentos, visões sobre como as coisas parecem ser e de como se acredita que deveriam ser, são formas de exercício de poder. Há “leituras de mundo” hegemônicas e outras que são contra-hegemônicas, que representam modos de resistir dos grupos e narrativas subalternizadas, excluídas, discriminadas e, no limite, apagadas.

De formas diferentes, ambos os pensadores estão dizendo a mesma coisa: que antes de acreditarmos que sabemos mais sobre as pessoas do que elas próprias sabem, ou que podemos levar para elas conhecimentos preciosos, sem conhecer o que elas conhecem, devemos entender o quão arrogantes e, por isso mesmo, colonialistas, esses pressupostos são.

Desconstruir narrativas hegemônicas por meio do aquilombamento dos currículos

E depois dessas reflexões... de que forma a escola pode reverter o olhar, e desconstruir essas estruturas culturais subalternizantes? A resposta vem por meio de diversas vozes, que se complementam, e reverberam ao longo do tempo. Talvez um primeiro e importante nome a ser lembrado seja o da historiadora negra Beatriz Nascimento, que trouxe à luz uma releitura do conceito de “quilombo” enquanto categoria definidora de resistência, de reunião de forças onde quer que se reúnam

pessoas negras, onde quer que se lute pelo direito da história e da cultura proveniente dos negros e negras existirem e resistirem (Nascimento, 1985).

Beatriz Nascimento alertou sobre os enviesamentos produzidos na construção das narrativas que contam a história do Brasil. Esta elucidação comunicada pela historiadora negra brasileira permite aproximação com os argumentos de Adichie (2019). Especialmente o seu raciocínio sobre a necessidade de indagarmos sempre a respeito de como a história chega até nós. Pois, os modos como são narradas a história podem tanto empoderar quanto promover grande prejuízo àqueles que são a referência do relato, ao povo em questão e aos fatos experienciados.

É imprescindível observarmos a quem interessa tal ou qual versão da história, principalmente quando se tratam de narrativas que entram nos livros assumidos pelos sistemas de ensino como a “história oficial” sobre pessoas, comunidades e países. Porque essas versões oficiais reproduzem visões e valores que descrevem a história conforme ela é contada a partir das visões de mundo das classes dominantes, sem que seja dado espaço para que se considere as vozes e narrativas das pessoas e grupos subalternizados (Adichie, 2019).

Tais leituras e narrativas enviesadas da história passaram a habitar os currículos escolares. Neste sentido, nos opomos a isto, e concordamos com a proposição feita por Souza e Fortunato (2019, p. 132):

[...] busca-se evidenciar importante papel do currículo, pois este permite invenções de novas fronteiras na busca por direitos historicamente negados. O papel docente nesse processo ocupa um lugar central, já que, diante deste cenário, movimentos sociais e as novas identidades disputam espaços que, segundo Arroyo (2011), foram negados pelos padrões históricos de poder, justiça e conhecimento.

Dentro das concepções curriculares que atravessam a história da educação brasileira foram analisados pelos especialistas diversos momentos, em que sempre houve perspectivas em disputa: algumas tradicionalistas, outras progressistas, e poucas radicalmente contra-hegemônicas (Silva, 2015; Arroyo, 2011). Desde o

estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, considera-se que houve um enorme retrocesso ético-político com respeito ao tratamento da questão etnicorracial nos currículos escolares:

Chegamos num momento da história da educação brasileira em que temos um documento norteador de currículo para a educação básica, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular. [...] O documento em questão reproduz, em mais de quatrocentas páginas, tal qual a história de negros e indígenas, a marginalização das temáticas defendidas na diretriz curricular de 2004 e nas leis 10.639/03 e 11.645/08. (Souza; Fortunato, 2019, p. 155).

Diante de mais um instrumento legal regulador dos currículos nacionais que tenta escamotear as desigualdades e apagar as narrativas históricas contra-hegemônicas, impõe-se aos educadores a tarefa de repensar, mais uma vez, os currículos como “territórios em disputa”, conforme defendido por Silva (2015) e Arroyo (2011), entre outros. Esta percepção permite engajar a escola numa proposta de aprendizagem emancipatória, ideia cuja inspiração vem das reflexões de Gomes (2018), ao tratar do papel educador exercido pelo Movimento Negro.

De forma análoga, citamos também a pesquisa de Bargas e Maia (2017), em que as autoras verificaram o quanto a construção de um caminho subjetivo de autorreconhecimento etnicorracial pelas pessoas negras, bem como o estabelecimento de um ativismo político, passam pela interlocução com diversos representantes da sociedade civil, como o Movimento Negro, ONG's, Pastorais da Terra, Sindicatos, Grupos de debates em redes sociais da internet e, sobretudo, com a escola. De acordo com as colocações feitas por Coelho (2022, p. 104), tais diálogos e interações permitem: “Explorar e transformar as formas de avaliar e perceber memórias, histórias e vidas tratadas pela sociedade abrangente como insignificantes e inferiores”.

Nesse sentido, a categoria ‘quilombo’, para além de poder ser pensada como territorialidade espaço-física, ganha maior sentido ao ser pensada como um significante de espaço de libertação. *Aquilombar* indica, portanto, um tipo de identificação e de posicionamento ético-político constituídos por elementos de

historicidade que se traduzem numa dimensão subjetiva, emocional, corporal, relacional, impulsionando a construção de espaços e tempos de liberdade, empreendidos pelas pessoas negras no tecer cotidiano de suas vidas. É, também, neste sentido, que Alexandra Lima da Silva defende que a educação, em suas múltiplas formas, se constitui como caminho de conquista libertária (Silva, 2021). Aquilombar os currículos seria, então, trazer as narrativas e vozes histórica e socialmente subalternizadas para habitarem o cotidiano escolar. Retirar do apagamento modos contra hegemônicos de pensar, saber, fazer e viver. Colocar em prática a decolonialidade do saber, conforme fizeram os interlocutores que abriram as reflexões deste trabalho: Antônio Bispo e Malcom Ferdinand. Nesse sentido primordial, é que se pode afirmar, junto com Eliana Brito, Amilton Santos e Michelle Matos que é possível um currículo aquilombar-se.

...denominamos essa arte do encontro de “aquilombamento curricular” um currículo possa e deva, sim, aquilombar-se, pois o aquilombamento enquanto construção histórica e política permite a reconexão com laços ancestrais e o reconhecimento das identidades negadas pelos processos colonizadores que historicamente habitam as políticas curriculares brasileiras (Brito *et al* 2020, p. 440).

Conclusão a que nos leva, também, o trabalho de Bárbara Carine (2023), quando questiona os diversos aspectos a serem contemplados quando se toma como meta “aquilombar os currículos”. Desta forma, perguntamos às nossas escolas, junto com a autora: “Como está o currículo da escola? Qual história negra está sendo contada? Outra ideia importante que compartilho com Carine (2023) é o fato de que a luta antirracista precisa arregimentar negros e brancos. E que as pessoas brancas precisam ter clareza sobre as formas como o racismo as afeta, por contraste ao modo como afeta às pessoas negras.

Considerações finais

Ao alinhar o término provisório das reflexões aqui comunicadas, retomo o contexto da escola em que sou atualmente a diretora, conforme indicado na introdução, e vejo que ela possui pessoas negras em vários postos: na direção (eu), na docência e, também, mulheres negras como cozinheira e auxiliar de serviços gerais. Sei, entretanto, que tal configuração não é a norma para a maioria das escolas brasileiras.

Vejo, também, que ao engajar-me na meta de lutar pelo aquilombamento do currículo de minha escola, terei que enfrentar muitos desafios. O cotidiano escolar, na região em que trabalho, costuma ser bastante burocratizado e engessado, resistente a modificações. Isto inclui as concepções e práticas de ensino realizadas pela equipe docente, os modos de operar de coordenadores e supervisores, bem como as táticas e posicionamentos dos gestores e gestoras. É claro que contribui para este engessamento a quantidade de relatórios e planilhas, e outros papéis que precisam ser sistematicamente preenchidos e encaminhados para a administração geral das redes de ensino.

É preciso determinação, paciência e perseverança. Penso que as rotinas, elas próprias, propiciam momentos para atitudes e diálogos que podem abrir novos horizontes, revertendo visões de mundo estabelecidas hegemonicamente. Foi isto que vi acontecer quando conversei com a cozinheira que não aceitava a identificação como quilombola. Em vez de mudamente aceitar sua fala, fui tecendo uma conversa em que demonstrei a ela que eu conhecia várias comunidades quilombolas, várias associações quilombolas, várias pessoas negras que pertenciam a esses quilombos... enumerei a história de lutas dessas pessoas, o quanto eu tinha admiração e respeito pelas conquistas dessas comunidades... e ela foi, aos poucos, vendo que eu realmente valorizava a trajetória histórica quilombola, de que ela fazia parte. E pouco a pouco ela relaxou a postura rígida provocada pela rejeição de uma identidade sentida como estigma. Sua fisionomia passou a revelar um misto de espanto e curiosidade. Vai saber o que se passou naquela cabeça durante a conversa comigo... Ao final já estava

perguntando, pedindo esclarecimentos, contando o que sabia sobre o assunto, já não estava mais na defensiva.

Penso que nós educadores precisamos ter mais clareza sobre os meandros complexos que envolvem os processos de autorreconhecimento identitário, precisamos entender melhor, de modo mais denso e visceral, o que foi explicado por Neusa Souza há muitas décadas, a respeito das alternativas identitárias que são oferecidas na sociedade brasileira às pessoas negras: ou aderem aos modelos impostos pelos ideais de ‘branquitude’ e se esforçam para escamotear as características fenotípicas e apagar Referências culturais e históricas afrodescendentes, ou “tornam-se negros/negras”, o que significa adquirir uma percepção sócio-histórica que lhes permita construir uma ‘identidade negra’.

Tendo esta clareza, começamos a estar preparados para “aquilombar os currículos”, tarefa que se impõe urgente, mas, que devemos ter paciência e persistência para realizar, porque precisaremos promover muitos diálogos, envolver o coletivo da escola, procurar interlocuções que auxiliem no processo. As transformações dificilmente serão imediatas ou rápidas. E sequer temos a garantia de que acontecerão, mesmo no longo prazo. Mas, se não começarmos de alguma forma jamais poderemos esperar.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARGAS, Janine de Kássia R; MAIA, Rousiley Celi Moreira. *Quilombolas no WhatsApp: o papel do aprendizado coletivo nas lutas por reconhecimento*. **comun. mídia consumo**, são paulo, v. 14, n. 41, p. 31-52, set./dez. 2017. Disponível em:

BRITO, E. P. P. E.; SANTOS, A.; MATOS, M. Pode um currículo aquilombar-se? **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 176, p. 429–443, abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146924>. Acesso em 20 abr. 2025.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta editora, 2023.

COELHO, Juliana Vieira Borges. **Protagonismo comunitário e educação quilombola na Escola de Sobara (Araruama/RJ)** Juliana Vieira Borges Coelho. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2022. 130 f.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. DOSSIÊ - **Educ. rev.** 34 - 2018. Disponível em: <https://www.Scielo.br/j/educ/a/wcPLnhyn3RszrkMKnQvXLTS/>. Acesso em 12 mai. 2025.

https://www.academia.edu/35671043/Quilombolas_no_WhatsApp_o_papel_do_aprendizado_coletivo_nas_lutas_por_reconhecimento_Quilombolas_in_WhatsApp_the_role_of_collective_learning_in_recognition_struggles. Acesso em 12 mai. 2025.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora**, n. 6-7, p. 41-49, 1985. Disponível em: https://www.academia.edu/36697943/NASCIMENTO_Beatriz_O_conceito_de_quilombo_e_a_resist%C3%Aancia_cultural_negra_In_RATTS_Alex_Eu_sou_Atl%C3%A2ntica. Acesso em 31 mai 2025.

SILVA, Alexandra Lima da. **Jardim Secreto: a educação como desejo de liberdade na diáspora africana**. Rio de Janeiro: Mauad, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro. Editora Graal, 1983.

SOUZA, Paulo Crispim A; FORTUNATO, Ivan. O CURRÍCULO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um território em disputa. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 5, p. 130 - 159, Edição Especial 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n5/2237-9460-exitus-9-05-130.pdf>. Acesso em 31 mai 2025.

Vídeo: Aquilombar o Antropoceno, Contra-colonizar a Ecologia: confluências entre Malcom Ferdinand e Antonio Bispo. Moderação de Ana Sanches. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7RCuzE6b83k&ab_channel=uspfflch. Acesso em 20 abr. 2025.

AMBIENTE EM QUESTÃO: docentes enquanto sujeitos de pesquisa

Elinae Genésia Corrêa Pereira, elienaep@gmail.com;
LAPSA – IOC/FIOCRUZ

Helena Amaral da Fontoura, helenafontoura@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ

GRUPESQ Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas

Introdução

A relação da civilização humana com o ambiente passou por rupturas bruscas a partir do final do século XVIII, com o início da Revolução Industrial potencializada no século XX. A consolidação da cultura capitalista e, atualmente, do neoliberalismo, tem sido um fator decisivo nesse processo, principalmente quanto ao crescimento desordenado dos centros urbanos, ao consumo exagerado, à necessidade de água e alimentos e à produção descontrolada de resíduos e seu descarte inadequado, afetando direta e indiretamente o equilíbrio ambiental e, conseqüentemente, as necessidades primárias de nossa sociedade. Para Leff (2001) e Catalão (2009), a humanidade tem lidado com a natureza sem o devido planejamento e controle sobre os efeitos que geram sobre o ambiente, como se seus recursos fossem inesgotáveis, sem considerar sua capacidade de recuperação e os danos causados ao planeta.

A degradação dos mananciais de água doce e as Mudanças Climáticas (MC) são problemas ambientais que vêm se destacando nas últimas décadas, tendo sido amplamente discutidas na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, há mais de 30 anos, que alertou para a necessidade de reconhecermos e enfrentarmos as conseqüências das MC, entendidas como oriundas e agravadas pelas ações antrópicas, sendo imperioso conciliar métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica (UNFCCC, 2015). Nesse contexto, lideranças políticas e cientistas conscientes da magnitude das conseqüências advindas das MC e da degradação dos mananciais de água de todo o

mundo ressaltam a urgência de tais questões serem discutidas não apenas entre seus pares, mas também, e principalmente, com a população, através de ações de Educação Ambiental (EA).

Desde 1979, a legislação brasileira trata da importância da EA. Nesse ano, o Ministério da Educação e Cultura evocou a necessidade de sua inclusão nos currículos da Educação Básica, tendo esta recomendação sido assimilada pela Constituição Federal de 1988, que instituiu a Política de EA e tornou o poder público responsável por promovê-la “em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” em seu Art. 225, § 1.º, VI (Brasil, 1988). No entanto, vale ressaltar que, apesar dessas recomendações e de toda legislação subsequente que destacou e tornou obrigatório o desenvolvimento da EA em todos os segmentos de ensino, a realidade encontrada nas instituições de ensino é outra, sendo a sua abordagem incipiente, fragmentada, limitada a datas específicas, descontextualizada e sem considerar os aspectos socioeconômicos e culturais (Pereira; Fontoura, 2015).

Destacamos que, somente em 2012, foram publicadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental, tornando sua presença obrigatória em todos os cursos de formação docente e nas licenciaturas (Brasil, 2012), todavia, muitos desses cursos oferecem a disciplina de EA como eletiva, assim, muitos estudantes optam por não a fazer, pois não compreendem sua relação com a sua área de conhecimento. Nesse cenário, a formação inicial docente para a atuação em EA tem sido questionada, sendo também discutida a sua fragmentação, a falta de integração entre os conteúdos pedagógicos e específicos e o fato de ela não contemplar efetivamente a interdisciplinaridade (Pereira; Fontoura, 2015, Garrido; Meirelles, 2017).

Nesse cenário, vimos a importância de levarmos essa discussão ao ambiente escolar, para debatê-lo com os docentes, visando promover uma melhor compreensão da dinâmica da natureza, repensando as relações humanas com o ambiente e resgatando sua percepção de pertencimento, além de desenvolver ações e projetos de EA com seus/suas alunos e alunas. Para tal, utilizamos como base teórica a EA na perspectiva Crítica (EAC),

postulada e defendida por Guimarães (2006, 2015) e Layrargues (2020) e os preceitos de Justiça Ambiental (Bullard; Jonhson, 2000).

Assim, trazemos neste artigo resultados parciais de uma pesquisa realizada com docentes da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, no contexto de sua formação continuada e permanente, dentro da perspectiva de EAC. O presente recorte objetivou sistematizar e discutir as percepções dos sujeitos quanto ao entorno da escola e regiões adjacentes e às relações envolvidas e, assim, obter dados para acompanharmos o andamento do estudo. Para tal, usamos uma roda de conversa que, para Moura e Lima (2014), é um recurso de pesquisa de ação coletiva e valorização do diálogo sobre determinado tema, permitindo a troca de saberes e experiências mediante um processo reflexivo sobre suas percepções e práticas, devendo, dessa forma, ser desenvolvida de modo a estimular a participação, interação e partilha entre seus integrantes, indo muito além de uma conversa informal e configurando-se em um exercício democrático de partilha e escuta.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, pois expõe a realidade dos sujeitos, traduzindo os significados das vivências individuais e suas relações em sociedade, e as características e pensamentos de um determinado grupo ou fenômeno (Costa; Costa, 2009). Sua metodologia teve como pressuposto a Pesquisa-Ação participante, envolvendo pesquisadores e sujeitos no processo formativo de produção do conhecimento para a transformação social (Tozoni-Reis, 2006).

O grupo estudado foi composto por 14 professoras (identificadas como P1, P2, ..., P14), sendo: duas atuantes na Educação Infantil, oito no 1º segmento do Ensino Fundamental, duas que atuam com Educação Física, uma com Artes e uma Professora Regente de Sala de Leitura, que também atuam nessas séries. Observamos que, como

todas as participantes são mulheres, ao discorrermos sobre os resultados do estudo, usaremos o gênero feminino.

O instrumento usado e apresentado neste recorte foi uma roda de conversa realizada após as primeiras coletas iniciais de dados através de um questionário, de duas dinâmicas de grupo: uma denominada Querer, apoiada na produção e discussão de desenhos, e outra denominada Resposta Imediata (Pereira; Fontoura, 2019), ambas visando a captura das percepções e concepções latentes dos sujeitos quanto ao ambiente.

A saber, a roda de conversa foi gravada e contou com um roteiro pré-estabelecido com propostas de discussão e questionamentos sobre como as docentes ‘viam’ o entorno da escola e o bairro onde ela está inserida; suas percepções sobre as relações da população com o ambiente; quais seriam os principais problemas e necessidades da comunidade em questão; qual o papel da escola; seus desejos e propostas. Os dados coletados foram analisados mediante a técnica da Tematização, proposta por Fontoura (2011), em que, após leitura criteriosa do material transcrito, foram definidos os trechos significativos e relevantes e classificados os conceitos-chave para, em seguida, organizar os temas e delinear as unidades de contexto e de significado e, posteriormente, fazermos a interpretação dos dados à luz dos referenciais teóricos.

Resultados e discussão

O processo de formação, segundo Nóvoa (2022) é complexo e “se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores” (p. 68), desta forma, ele implica a dialogicidade, a afetividade e a interação entre todos os envolvidos. Sob essa ótica, a roda de conversa, desenvolvida com as professoras de maneira informal, favoreceu um ambiente em que elas se sentiram a vontade para expor suas percepções e sentimentos sem se preocupar em serem tolhidas e/ou questionadas, o que as levou a uma reflexão crítica individual e coletiva, ponderando os diversos posicionamento expressos no grupo e externalizando suas dificuldades individuais e da profissão docente historicamente

posta a sua formação, com liberdade para discutir criticamente as consequências e possibilidades futuras, tendo em vista sua formação permanente e sua autoformação.

Antes de apresentarmos os resultados encontrados, é importante esclarecer que, em função das limitações do artigo, dos seis temas elencados (Tabela 1), discutiremos apenas dois deles: Papel da escola e Mananciais de água doce.

Tabela 1. Temas elencados a partir das narrativas das docentes durante a Roda de Conversa

Temas	Respostas
Papel da escola	48
Mananciais de água doce	47
Postura da população	40
Resíduos sólidos	32
Ações do poder público	29
Desmatamento	13

Fonte: Transcrição da roda de conversa.

Como destacado na Tabela 1, os temas que discutiremos no presente artigo foram aqueles que mais emergiram nas respostas das docentes, o que nos levou a inferir que as questões abordadas neles são as que mais as preocupavam. Eles apresentam subtemas, expostos na Tabela 2:

Tabela 2. Subtemas dos temas Papel da escola e Mananciais de água doce, elencados a partir das narrativas das docentes durante a Roda de Conversa

Temas	Subtemas	Respostas	
Papel da escola	Ações de EA	14	48
	Inserção de temas socioambientais no currículo	14	
	Trabalho com os responsáveis	11	
	Integração escola-comunidade	9	
Mananciais de água doce	Contaminação/Poluição	14	47
	Saúde humana	12	
	Florações de cianobactérias	12	
	Uso indevido das margens	5	
	Assoreamento	4	

Fonte: Transcrição da roda de conversa.

A Tabela 2 nos mostra que, nos temas apresentados, a maioria das professoras concordou em grande parte dos aspectos citados, o que nos indicou uma percepção coletiva convergente quanto às necessidades da comunidade escolar (em sua estrutura e práticas) e

aos problemas e necessidades socioambientais do território onde ela está inserida. No tema Papel da escola, vimos o destaque dado à inserção de temas socioambientais no currículo e de ações e projetos de EA, ambos presentes nas narrativas de todas as participantes. Ao falarem sobre o currículo – proposto pela Secretaria Municipal de Ensino, elas mencionaram que o mesmo é muito fragmentado e ‘conteudista’; que as questões ambientais presentes nele estão, na maioria das vezes, desvinculadas dos aspectos socioeconômicos e culturais e que, devido às provas institucionais obrigatórias e às muitas demandas administrativas, elas acabam se prendendo quase que exclusivamente ao que o currículo propõe. Com efeito, Carvalho e Gil-Pérez (2006) alertam sobre a pouca inserção de temas ambientais e a ausência de sua interação/contextualização com questões socioculturais complexas nos currículos escolares, o que reflete no processo educativo que objetiva uma efetiva alfabetização científica.

Quanto à inserção de ações e projetos de EA, algumas docentes apresentaram uma visão mais crítica, diferente daquela observada em nossos primeiros encontros durante o qual 12 delas expressaram entender a EA dentro da perspectiva conservadora/comportamental, cujas ações focam nos problemas e suas consequências, sem tentar entender suas origens e sem contextualizá-los, e visam promover a mudança comportamental das pessoas, as excluindo de seu contexto (Guimarães, 2006, 2015). A narrativa do grupo expressou o desejo de promover ações para discutir as questões ambientais locais e globais com um enfoque mais crítico e contextualizado, dentro dos preceitos da EAC, cuja estratégia político-metodológica está alicerçada no trabalho coletivo, utilizando-se de conteúdos emancipatórios interdisciplinares; apresentando uma visão política das posturas vigentes; possuindo um conteúdo emancipatório e buscando a compreensão dos processos socioculturais e econômicos que levam às desigualdades sociais mediante a construção do conhecimento através do diálogo entre os diversos saberes de modo a superar a visão ingênua, simplista e fragmentada da EA e favorecer a transformação social (Guimarães, 2006, 2015).

Ao discorrerem sobre os temas Trabalho com os responsáveis e Integração escola-comunidade, as professoras, a princípio, focaram na necessidade de aproximar os

responsáveis pelos estudantes da comunidade escolar através de encontros e atividades em que eles pudessem participar e contribuir com o desenvolvimento das crianças. A partir desta discussão, seis docentes salientaram a importância de debater sobre as questões ambientais da região (muitas delas que afetam diretamente a saúde da população) e propuseram incluir os responsáveis nos projetos de EAC para que estas ações tivessem, nas palavras delas, “mais amplitude e força”, sendo apoiadas pelas demais professoras. Nesse momento, emergiu a proposta de um projeto de EAC que também envolvesse a comunidade do entorno da escola, tendo os estudantes como protagonistas.

Sob essa ótica, Oliveira e Vargas (2009) frisam que o desenvolvimento de um processo educativo-ambiental que faça o indivíduo perceber-se como ser integrante e corresponsável pelo ambiente é crucial. Layrargues (2020) reforça essa ideia afirmando que, frente à crise ambiental que estamos vivendo, é precípua que o ‘sujeito ecológico’ protagonize um perfil atualizado e adequado às novas realidades e que ele se dedique em práticas sociopolíticas para contribuir na construção do caminho da sustentabilidade socioambiental.

O tema Mananciais de água doce traz o problema da poluição por resíduos líquidos (esgoto) e sólidos (‘lixo’ e entulho), mencionado por todas as participantes. Decerto, o descarte de resíduos nos mananciais de água tem sido um grande desafio socioambiental tendo em vista a falta de saneamento básico, a dificuldade e insipiência da coleta de resíduos sólidos e a escassez de lixeiras e caçambas em muitas localidades da cidade do Rio de Janeiro e a atitude de boa parte da população que perdeu o sentimento de pertencimento à natureza e a vê apenas com um recurso a ser explorado. Costa (2017) nos adverte sobre o problema da infraestrutura de saneamento no Brasil, que, segundo ele, é incipiente e não acompanha o aumento populacional crescente, o que causa a contaminação das águas dos mananciais por patógenos e sua eutrofização, alterando o equilíbrio desses ambientes.

É oportuno ressaltar que o fato de alguns moradores invadirem e construírem às margens dos mananciais, retirando a vegetação ciliar e canalizando seu esgoto diretamente para suas águas, contribui fortemente para esse processo de poluição e

contaminação e ainda intensifica o processo de erosão e sedimentação que alteram o leito dos rios. Essas ações dos moradores estão representadas no tema Uso indevido das margens, mencionado por cinco professoras. Da mesma forma, o tema Assoreamento (citado por quatro professoras), retrata o acúmulo de resíduos e fragmentos de solo, cuja uma das causas é a erosão e sedimentação das margens dos mananciais.

O segundo subtema, Saúde humana, abrange todas as falas das docentes relacionadas aos problemas percebidos nos mananciais que poderiam provocar qualquer dano às pessoas que pescam (frizando que os peixes estariam contaminados), se banham e/ou têm algum contato com a água dos mananciais. Após as 12 docentes exporem sua preocupação com essa questão, dando exemplos de doenças que podem ser relacionadas à contaminação da água, as P7 e P11, que ainda não tinham se expressado e atuam na mesma turma, relataram um caso de intoxicação de dois de seus alunos após terem brincado no rio localizado em frente à escola. Ao sopesarmos o conceito de Saúde Única, é forçoso reconhecer que a saúde de todos os organismos está inter-relacionada e que precisamos considerar a dinâmica dos ecossistemas em sua completude para que possamos combater as ameaças às saúdes humana, animal e ambiental, abordando-as de forma integrada e envolvendo estes três domínios de modo a discutir os desafios que colocam em xeque a saúde global (Benis et al., 2021).

Ao discutirem sobre a poluição/contaminação dos mananciais e suas consequências socioambientais, a maioria das educadoras observou que, periodicamente, a água dos mananciais da região fica muito verde e, às vezes, conforme reportado pela P1, “parece que tem uma ‘nata’ verde por cima da água”, sendo complementada pela P4 que disse “a água fica parecendo um caldo grossinho”. Ante as descrições do grupo e observações feitas nas referidas áreas por uma das pesquisadoras, é possível afirmar que o processo relatado se refere às florações de cianobactérias, que, segundo Ferrão-Filho (2013), ocorrem de forma mais frequente e exuberante em águas com vultuoso aporte de matéria orgânica, por oferecer grandes quantidades dos nutrientes necessários para o seu desenvolvimento e reprodução intensa. O autor adverte que as cianobactérias produzem vários tipos de metabólitos, chamadas de

cianotoxinas, alguns potencialmente cancerígenos, incluindo hepatotoxinas, neurotoxinas e dermatotoxinas, e, dessa forma, a intensificação de suas florações amplia os riscos de toxidade da água.

Diante dessa realidade exposta pelas professoras e dos riscos das cianotoxinas à saúde ambiental e humana, foi proposto às docentes que aprofundássemos, em encontros futuros, as leituras e discussões sobre as cianobactérias, seu papel no ambiente, suas relações e sobre as consequências do aumento de suas florações para, posteriormente, desenvolvermos, em conjunto, ações de EAC com seus alunos com este tema.

Considerações finais

Assumimos que a EAC, dentro de sua proposta contextualizada e emancipatória, precisa se consolidar no ensino formal, mantendo suas características inter e transdisciplinar com a premissa alicerçada no diálogo abrangente entre todos os atores sociais e com os fatores sócio-históricos e político-econômicos, lembrando que a dinâmica escolar deve estar vinculada a esses fatores, sendo encarregada de sua sistematização, por isso é importante levar essa discussão para dentro da escola.

Para as integrantes deste estudo, a escola tem um papel primordial não apenas no processo formativo dos estudantes, mas também com a comunidade onde ela está inserida. Assim, além de pensarem em ações de EAC com e para seus alunos, elas propuseram extrapolar os muros da escola e atuar com os moradores da localidade, questionando o currículo escolar que não contempla efetivamente as questões ambientais integradas às sociais. A roda de conversa também expôs o problema de contaminação/poluição dos mananciais e das florações de cianobactérias, que produzem metabólitos tóxicos, e sua relação com a saúde ambiental e humana, realçando a necessidade de um trabalho voltado para esses temas.

Revisitando os resultados, consideramos legítima nossa atuação com as educadoras ao vermos que a atividade favoreceu sua participação reflexiva e ativa, dentro da proposta

de EAC, mostrando sua disposição para novas vivências e rompendo com certas barreiras historicamente estabelecidas.

Referências

BENIS, A. et al. One digital health: a unified framework for future health ecosystems. **J Med Internet Res**, v. 23, n. 2, e22189, 2021. <https://doi.org/10.2196/22189>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 de maio de 2024.

BRASIL. Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, BR, 2012.

BULLARD, R. D.; JONHSON, G. S. Environmental Justice: Grassroots Activism and Its Impact on Public Policy Decision making. **Journal of Social Issues**, v. 56, n. 3, pp. 555-578, 2000.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CATALÃO, V. L. Desenvolvimento sustentável e Educação Ambiental no Brasil. In: PÁDUA, J. A. (Org.). **Desenvolvimento, justiça e meio ambiente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.

COSTA, T. G. N. **Crescimento demográfico e saneamento básico nas capitais regionais do Brasil**. 2017. 116f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017.

FERRÃO-FILHO, A. S. (Ed). **Cyanobacteria: ecology, toxicology and management**. New York: Nova Science Publishers, 2013.

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

GARRIDO, L. dos S.; MEIRELLES, R. M. S. de. Educação ambiental na formação docente: percepção de discentes do curso de Ciências Biológicas. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, v.10, n. 3, pp. 171-183, 2017.

GUIMARÃES, M. **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2006.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 12^a ed. Campinas: Papirus, 2015.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma educação ambiental indisciplinada. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, n. especial, pp. 44-88, 2020.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola In: NÓVOA, A. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, p. 54-73, 2022.

OLIVEIRA, T. L. F; VARGAS, I. A. Vivências Integradas à Natureza: Por uma Educação Ambiental que estimule os sentidos. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. v. 22, pp. 309-322, 2009.

PEREIRA, E. G. C.; FONTOURA, H. A. Educação Ambiental (EA) na perspectiva do ensino de Ciências. **Revista Interações**, v. 11, n. 39, pp. 564-576, 2015.

PEREIRA, E. G. C.; FONTOURA, H. A. Contextualizando Aquecimento Global suas consequências ludicamente: algumas percepções de docentes do ensino fundamental. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 12, n. 2, pp. 186-211, 2019.

TOZONI-REIS, M. F. C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, 27, pp. 93-110, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100007>

UNFCCC. United Nations Framework Convention on Climate Change. CONFERENCE OF THE PARTIES, 21, 2015. Disponível em: <https://unfccc.int/process-and-meetings/conferences/past-conferences/paris-climate-change-conference-november-2015/cop-21>. Acesso: 03 de julho de 2020.

**AS RUÍNAS DA IGREJA DE SÃO JOSÉ DO QUEIMADO:
um espaço de resistência e memória afro-brasileira no estado do Espírito Santo**

Érica Renata Vilela de Moraes, ericavilela82@gmail.com
Luiz Fernando Conde Sangenis, lfsangenis@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa Seraphicus

As ruínas da igreja de São José do Queimado e a revolta do Queimado: um cenário permanente na memória

Grande parte das narrativas sobre o monumento da Igreja de São José do Queimado, lembram uma insurreição, o levante ou a revolta de São José do Queimado, protagonizada por negros escravizados, ocorrida nesse lugar no dia 19 de março, do ano de 1849. Conforme destacado pela pesquisadora Cardoso (2020), embora possa ser considerada uma breve insurreição, a revolta do Queimado é um marco de memória e de resistência negra no estado do Espírito Santo.

No contexto da historiografia capixaba e que envolvem a presença do negro no Espírito Santo, Cardoso (2020) destaca elementos importantes para pensar o negro e/ou escravizado como sujeito histórico, construtor e protagonista da sua história. E, promover ações nesse sentido configura um importante ato para a transformação da nossa sociedade, a qual segundo Nascimento (2017, p. 45), encontra-se alicerçada numa perspectiva eurocentrada, que na produção de conhecimento eliminou tudo que não pertencesse aos padrões europeus, de forma que “o lócus do saber utiliza-se de ferramentas e aparatos de um sistema anti-negro” e, ainda hoje oculta a cultura afro-brasileira sob um “encarceramento conceitual”, que atrapalha o desenvolvimento do pensamento anticolonial e, ao mesmo tempo, reforça a premência de olharmos para as experiências e produções de conhecimentos de povos subalternizados.

Ocorrida no período imperial do Brasil, a revolta de São José do Queimado é uma das maiores rebeliões em prol da libertação e alforria dos negros escravizados na

província do Espírito Santo. No ano em que completava cem anos do ocorrido, essa história de luta foi narrada pelo historiador Wilson Lopes de Resende, em sua obra publicada no ano 1949, com o título “A Insurreição de 1849 na Província do Espírito Santo”. Logo no início do texto, o escritor faz alusão da revolta ao teatro e, sem explicitar diretamente o sentido da comparação, segue acenando para as consequências, supondo implicações e mudanças no âmbito social, político e econômico da então Província do Espírito Santo, como era chamada na época. A alusão do historiador ao teatro nos provoca e nos aproxima da arte/ofício da dramaturgia.

Como um espectador, Resende (1949) olha “a revolta de S. José do Queimado” e, enquanto registra suas percepções, também inscreve a(s) cena(s). Aqui é importante destacar que na emergência da teatralidade “este olhar é sempre duplo devido à dualidade ficção/realidade, própria à espetacularidade, na qual se inscreve a denegação do espectador”, admitindo-se contradições (Thomaz, 2016, p. 312).

Na dinâmica da teatralidade que emana da produção da vida social, as ruínas da igreja de São José do Queimado, apresenta-se como um cenário que permanece, mesmo diante das mudanças na sua estrutura e as ocorridas ao redor da igreja. Essa teatralidade é movida pela revolta de S. José do Queimado, mas também, pelas cerimônias e festividades que celebram a história desse lugar como estrutura formal, pelo aspecto de qualificação social, cultural, político e espiritual. Como é o caso da festa de São José, o patriarca da igreja, celebrada no dia 19 do mês de março e de outras manifestações culturais e religiosas, a exemplo das afro-brasileiras. Na atualidade, essas celebrações atuam como mecanismo a perpetuar a história, reafirmando, por meio de suas práticas religiosas e rituais, o respeito ao lugar (Lopes; Ribeiro, 2017).

Deste modo, partimos de uma abordagem da teatralidade que se aproxima da prática usada nos espetáculos do Théâtre du Soleil, em que cada elemento usado em cena tem a função dar suporte ao jogo cênico, a fim de que este seja transposto teatralmente e convencionado. “Tudo é criado com uma perspectiva do todo, ao longo do período de ensaios e da definição da estrutura do espetáculo” (Thomaz, 2016, p. 310). Essa colocação encenadora que permite e/ou possibilita a criação de cenários,

também pondera ações e intervenções críticas reflexivas sobre a realidade, rejeitando com isso, o realismo, o ilustrativo e o estereotipado.

Neste sentido, o ponto de vista da teatralidade se apresenta como uma importante possibilidade do estudo sobre as ruínas da igreja de São José do Queimado, especialmente, por permitir ser um procedimento reconhecível e pleno de significados para o espectador, impregnado de signos, códigos e Referências. Aqui, também vale destacar que a teatralidade é um fenômeno que potencializa a percepção do simbólico e das contradições. Portanto, faz parte desse estudo a análise de elementos históricos e teóricos já produzidos a respeito do objeto em questão. Como as formas e os sentidos das narrativas apresentadas em torno das ruínas da igreja da igreja de São José do Queimado e as reelaborações experimentadas em relação a obra/arte.

Estas pontuações se aproximam de uma perspectiva democratizadora da arte, na qual as suas ações devem ser organizadas combinando as diversidades artísticas, políticas e sociais, que formam a nossa sociedade. Tudo isso, em prol da difusão e acesso a arte e a ciência, socialmente construídos e apropriados ao longo da história. Nesse movimento, o fundamental é que se reconheça o processo histórico de produção do conhecimento, no qual a arte faz parte. Logo, em seus usos é preciso considerar “a relação entre um objeto e todos os olhares que tenham sido lançados sobre ele na história” (Canclini, 2003, p. 151).

Como recurso de análise para algumas interpretações dos usos da arte, Canclini (2003) cita as apropriações contidos nos manuais escolares, nas propagandas, nos cartazes e nas leituras realizadas pelos historiadores, bem como, suas ideologias e épocas. Esses suportes são fontes que testemunham as contradições históricas e sociais, cabendo interpelações e questionamentos como esses: o que invoca a narrativa proposta pelo historiador Resende (1949) ao fazer alusão da revolta do Queimado ao teatro? Quais olhares evocam?

Thomaz (2016) destaca que para sustentar o jogo cênico, a teatralidade depende tanto da performance dos artistas quanto da identificação e do olhar do espectador. Ainda dentro do contexto da teatralidade, Campos (1997) pontua que no teatro, a cena

provoca a criação do cenário e o cenário morre assim que a cena acaba. Já na cidade, alguns cenários permanecem mesmo diante da modificação de cenas, o que permite produzir experiências, as quais podem se apresentar como fontes permanentes da memória de um lugar. Nesse sentido, qual(is) seria(m) a(s) memória(s) permanentes produzidas no contexto das ruínas da igreja de São José do Queimado?

A revolta do Queimado configura uma das cenas que compõe a história e a memória de pessoas pretas que foram escravizadas e mortas, mas que antes lutaram pela liberdade. Essa luta contrapõe o imaginário criado de que os negros eram docilizados e que não protestaram de diversas formas pela liberdade de seus corpos. Subtraídos dos livros didáticos e da educação escolar, pouco conhecemos a respeito das revoltas organizadas pelos quilombos e, do pouco que sabemos, não sabemos a localização geográfica delas, não conhecemos ou nunca ouvimos falar das revoltas que ocorreram em outros estados, das fugas e das lutas. O fato é que esse sintoma de negação mostra como a nossa história é contata, registrada, apropriada e percebida nos espaços sociais.

A temática História e Cultura Afro-brasileira no contexto do trabalho pedagógico na educação básica pode ser explorada a partir de fontes variadas e assumir diferentes contornos metodológicos. Face a esse campo de possibilidades e da riqueza de conhecimentos de ordem cultural, social, econômica, política, histórica, artística, dentre outros, inerentes ao tema e importantes à formação humana, nesse artigo buscamos desenvolver análises e reflexões específicas, visando compreender o potencial educativo do monumento das ruínas da igreja de São José do Queimado, para explorar conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira em uma perspectiva educativa e formativa.

Neste esforço didático com a arte, é importante considerar o objeto da contemplação da obra, que envolve o encantamento e que deve caracterizar toda a relação com a arte. Os conhecimentos e as Referências não serão apresentados no sentido acabado ou de forma meramente explicativa do contexto histórico ou de aspectos funcionais sobre a obra/monumento. Como intervenção educativa, considera-

se estabelecer os vínculos com a cultura incorporada na família, na escola e em outros espaços formativos. Um ato de produção de sentido, ou seja, uma proposta pedagógica e interpretativa que aponte caminhos e possibilidades para diminuir a distância entre a obra, os artistas e os expectadores, sem delimitar as percepções com base na(s) contextualizações da obra.

As ruínas da igreja de São José do Queimado e a revolta: algumas aproximações e percepções

No imaginário social, um conjunto de elementos ajudam a compor a representação de igreja e os símbolos são características marcantes nessa percepção. Além disso, a igreja configura um ambiente estabelecido para se tornar o reino do divino e do sagrado, uma estrutura construída pelo homem que é ao mesmo tempo, templo e culto. Podemos dizer que igrejas são construções que seguem uma forma e/ou aparência já estabelecida socialmente e que assumem uma funcionalidade. Desse modo, a igreja como imagem e como instrumento, são partes da definição de igreja. Frente a essa formulação, ao olharmos para as ruínas de uma igreja, somos instigados à amplificação do campo imaginal, já que quase todas as nossas imagens construídas a respeito de uma estrutura de igreja, não podem ser vistas ali.

De um ponto de vista crítico, da tradição do arquiteto na concretização de uma obra, Alberto Manguel (2011) confere uma qualidade arquetípica à imagem, trata-se de uma compreensão amplificada da imagem por objetivo do resultado de uma operação com o que acontece com a imagem. Ao estabelecer essa relação com a imagem o autor destaca que “toda construção propõe um argumento” em que nos envolve como expectadores e somos envolvidos como moradores e/ou participantes da obra. Essas duas posições configuram um ponto de partida de análises e interpretações da e a partir da obra. Nesse processo, a nossa leitura de uma obra ou construção requer, pelo menos, essas duas percepções ou experiências.

Na obra escrita pelo Dr. F. Eugênio de Assis, publicada no ano de 1948 e intitulada de: “Levante dos escravos no distrito de S. José do Queimado”, o autor descreve a sua visão sobre S. José do Queimado. Segundo ele, passado um século depois da revolta, haviam poucas casas e todas em completa ruína, inclusive, a Igreja que “construída no meio da colina, é avistada majestosamente por longa zona. Está coberta de limo preto, uma parte já desabara, estando de pé a parte principal e nas janelas os sinos com as datas da instalação” (p. 07). Nesse contexto, uma pergunta possível aos visitantes das ruínas de São José do Queimado é: como e por que essa freguesia deixou de ser povoada por pessoas?

Passados 100 anos da revolta de Queimados, Assis (1948, p. 07) a reivindica como sendo a “história triste, macabra, o desenrolar de uma tragédia”, destacando-se a força, o pelourinho e vindita”. Para Assis (1948) o levante ou a revolta de S. José Queimado, foi a luta do preto escravizado contra a maldade dos escravocratas brancos. O olhar de Assis (1948), especialmente quando ele invoca as palavras “força, pelourinho e vindita”, situa a revolta como luta pela liberdade, mas também, invoca as lutas que ocorreram em outros lugares do Brasil, como nos estados da Bahia e de Alagoas. Muitas dessas lutas deram origem à formação dos quilombos. Assis (1948), nos provoca a percorrer os cenários e as cenas que estabeleceram tais resistências. Como por exemplo; quais foram os protagonistas dessas lutas e a importância deles ou delas na nossa história?

Esta é uma história com poucos e raros registros, especialmente, nos documentos oficiais da época. Marques (1879) apresenta uma pequena referência, ao citar dados do relatório do presidente da Província de Vitória (ES), Felipe José Pereira Leal, datado no ano de 1849, um ano após o ocorrido: “Sobre os julgamentos do Júri houve em 1849 só 7 processos, e 44 réus, sendo 36 escravos pelo crime de insurreição no Queimado em 19 de março de 1849. Foram executados 2 pretos, que eram cabeças” (p. 126). Esse processo nunca foi encontrado. A intenção desse apagamento, está registrada em ofício enviado ao ministro do império, 23 dias após ter ocorrido a

revolta, como mostra no trecho da Figura 16, extraído da publicação do correio da Victoria, publicada no dia 4 de abril de 1849.

Em consideração à destruição do processo da revolta de S. José do Queimado, Resende (1949) lembra que por vergonha, o governo brasileiro, no ano de 1891, mandou destruir os documentos relativos a período da escravidão. A partir daí, o autor conclui a sua obra sobre a revolta, com a seguinte ponderação: “Quem sabe que este sentimento também levou o Espírito Santo a destruir o processo da insurreição de 1849?” (Resende, 1949, p.17).

A política dominante da época tinha interesse em tornar a revolta de S. José do Queimado, como uma vindita exemplar às fugas dos negros e a formação dos quilombos. O resultado dessa ação, foi narrado por Rosa (1999) como um “efêmero movimento”, uma ação nefasta e que deixou marcas. Um dos pontos que chamam a atenção são os poucos registros feitos na época. Sabe-se que em nosso país, a história do negro foi ocultada, mas, quais são as implicações desse processo na vida dos pretos e pretas brasileiros? Quais são as marcas que podem ter atravessado o tempo e o espaço e precisam ser contrastadas ou problematizadas?

A revolta de S. José do Queimado perpassa a história da igreja católica. No ano de 1847, o Frei Gregório de Bene escreveu uma carta, em resposta ao Presidente da Província Sr. Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, justificando a construção de uma igreja na freguesia do Queimado, assim denominada na época. Segundo Rosa (1999, p. 125), na carta o Frei italiano apresentou vários fatores argumentando a construção da igreja. Alegando que passou a atuar nos ofícios religiosos na região de S. José do Queimado, no ano de 1845. Nela, asseverou a necessidade da igreja, destacando o crescimento dos devotos e as dificuldades desse povoado para cultuar em outras paróquias, enfatizando, a distância e os caminhos perigosos que tinham que percorrer até outras freguesias. Com esses argumentos, o Frei foi missionar em S. José do Queimado, dando início a construção da igreja, a qual foi edificada.

Para sua inauguração, foi realizado uma missa no dia 19 de março de 1849, no dia de São José, santo dedicado como patriarca da igreja. Também, foi nesse dia que a

revolta de S. José do Queimado, abriu uma fresta para a liberdade e descortinou intenções comuns em relação ao sistema escravista, firmados pelo governo e por muito mantidos pela igreja católica. A escravidão era um mercado rentável, não só para os senhores, mas, também para a conservação do sistema econômico e político, mantido por meio da exploração do trabalho escravizado.

Dentre os fatores que podem ser considerados como motivo da revolta dos pretos e pretas escravizados, se deve a uma promessa feita pelo Frei, que em troca do trabalho empreendido na construção da igreja, eles receberiam a carta de alforria. Essa afirmação, foi negada pelo Frei, perante o júri que julgava o processo de condenação dos escravizados que fizeram parte da revolta.

O Frei argumenta que foi usado pelos negros escravizados para se defenderem. De acordo com os registros apresentados pelos autores Assis (1948), Resende (1949), Rosa (1999) e Cardoso (2020), a suposta promessa é colocada como algo possível, mas não deve ser percebida como elemento único e isolado, especialmente, pelos conhecimentos e pelas articulações mantidas pelos líderes da revolta na época. Alguns elementos que compõem o juramento do Frei, sinalizam que existia uma brecha para a reivindicação junto ao Frei, ainda que fosse limitada ao espaço e ao tempo, dedicado à construção da igreja.

Na concepção de Novaes (1969, p. 201-202) a revolta foi organizada, gerida e muito refletida pelos seus líderes principais, sendo que, um deles, Elisiário, escravo de Faustino Antônio Rangel, era carpinteiro, sabia ler e escrever e se destacou por sua inteligência. A propósito, consta no quadro geral da população de S. José do Queimado o registro de um escravo que sabia ler e escrever (Marques, 1879, p. 202).

Na percepção de Rosa (1999), constam a existência de estratégias bem delimitadas, como mostra o trecho a seguir:

[...] no dia anterior à inauguração do templo, já estavam reunidos nos arredores do Queimado cerca de 200 escravos espalhados pelo mato e fazendas vizinhas. No dia 19, durante a missa, Elisiário que ficara de dar o sinal oficializando a liberdade, nada fez e no momento final da missa Chico Prego seguiu à frente, com vários escravos armados, em

direção à Igreja aos gritos de liberdade. O sacerdote, ouvindo o brado, manda fechar as portas depois da saída rápida dos devotos e recebe Elisiário na sacristia. (Rosa, 1999, p. 44)

Logo, com a iminência de ocorrer o levante, o Frei Gregório de Bene intercede junto aos Senhores, na tentativa de evitar o enfrentamento. Após o encontro, Elisiário teria se dirigido ao grupo nas proximidades do templo e transmitido o parecer do Frei, o qual:

[...] pediu e rogou em nome da religião aos senhores para libertarem seus escravos em atenção aos serviços prestados à igreja; que suas súplicas foram desatendidas e não houve meio de abalar o rigor daqueles; que os insurgentes tivessem coragem para ganhar a vitória pelo meio que ia apontar. Então Elisiário mostrava um papel e acrescentava ter o frade afirmado que os insurgentes fossem ter com seus senhores para obrigá-los a assinar o dito papel com a declaração de os libertar, trazendo-lhe em seguida o mesmo documento para ser enviado à rainha; junto de quem ele Gregório gozava de influência. (Rosa, 1999, p. 46).

No interpelo das percepções e dos olhares de Rosa (1999), atualmente não existe documento comprobatório que ateste o conteúdo e as implicações do diálogo entre Frei Gregório com Elisiário na sacristia, restando somente as descrições e análises realizadas por meio de documentos e testemunhos na época da investigação realizada pelo autor.

No dia 20 de março as tropas chegaram a São José do Queimado. Na ladeira de João Santos, a tropa foi recebida pelos membros da revolta a tiros de espingardas e ferem duas pessoas, sendo que uma era oficial. Durante dois dias de luta, muitos pretos escravizados foram perseguidos, mortos, presos e julgados.

Da sentença, cinco (05) escravos foram condenados à morte, outros vinte cinco (25) a açoites e seis (06) foram absolvidos. Os condenados aos açoites foram castigados com 300 a 1000 pancadas. Os cinco condenados à morte, indicados como líderes do movimento, continuaram presos aguardando a execução da pena, são eles: Elisiário, João, Carlos João Pequeno e Chico Prego. Mas, no dia 07 de dezembro de 1849, o carcereiro da cadeia pública de Vitória envia um comunicado ao chefe da polícia relatando a fuga de cinco (05) presos, dentre eles estão Elisiário, João e Carlos, sentenciados à morte.

Aproximando da abordagem da teatralidade, quais as cenas e as experiências que compõem as ruínas da história de S. José do Queimado que podem se apresentar como fontes permanentes da memória desse lugar?

Em alusão ao herói Zumbi dos Palmares, Elisiário tornou-se uma referência, sendo considerado o Zumbi da Serra (ES). Chico Prego, nomeia a Lei nº2204/99 direcionada a promoção das artes e cultura no município serrano. Chico Prego, também é lembrado por meio de um monumento, construído pelo artista Genésio Jacob Kusteen e fixado em 02 de janeiro de 2006, no suposto local em que ocorreu a execução do líder.

Algumas considerações

Espera-se que essas experiências culturais, situadas no tempo e no espaço, possam ser pistas para ajudar a reconstruir a história desse lugar. Conforme destacado por Munanga (2003), as práticas racistas ainda persistem, mesmo diante das ações políticas e sociais reivindicativas das vítimas do racismo. Essa triste realidade é resultantes do racismo produzido para atender a uma demanda social, estrutural, institucional e histórica, que reservou ao negro o lugar de problema a ser eliminado na transição pós-abolicionista, com a substituição da mão de obra negra pela mão de obra branca europeia, como parte de um planejamento de desenvolvimento nacional.

Nesse contexto, percorrer os caminhos trilhados por negros escravizados que reivindicaram a liberdade, faz ecoar a consciência política e o sentido de Ser no mundo. Freire (2011) confere que a consciência de ser humano, percebida na capacidade de criar e de transformar, produz a motivação necessária para reivindicar a existência humana de cada um. Portanto, percorrer esses caminhos requer reconhecer visões de mundo, de homens e mulheres que, lutando pela liberdade, assumiram a sua condição histórica de produtores de vida, de culturas e de saberes.

Vimos que as experiências estéticas com as ruínas da igreja de São José do Queimado, são provocadas pelos aspectos formais da obra, o próprio monumento é

objeto de estranhamento, colocando em confronto os signos e a representação da imagem de uma igreja. Com as aproximações que estabelecemos a partir da história das ruínas de São José do Queimado, observamos que essas experiências são ampliadas, confirmando a potencialidade desse monumento para o desenvolvimento de ações de ensino na perspectiva da educação étnico-racial.

Consideramos que, as possibilidades e as pistas sugeridas ao longo do texto, são ecos desse monumento, apreendidos por um movimento de pensamento não estancado. Essa é a passagem normal e incessante, entre o desconhecido e o conhecido, na medida que o desconhecido se torna conhecido, é o conhecido que indica e chama o desconhecido, ainda não explorado (Lefebvre, 1979). É assim que o conhecimento avança no tempo e no espaço. Logo, o conhecimento é atividade do pensamento e é histórico.

Referências

ASSIS, F. Eugênio de. **Levante dos escravos do Distrito de São José do Queimado, município da Serra**. Vitória, ES, 1948

CARDOSO, Lavínia Coutinho. **Revolta do Queimado: negritude, política e liberdade no Espírito Santo**. Curitiba: Appris, 2020.

CAMPOS, Martha Machado. Igreja do Rosário: o passado interceptando o presente. In: **revista Você - A poesia perto e o punctum capixaba**, Vitória, nº 44, p. 20-24, de jan./fev. 1997.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2003.

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

LEFEBVRE, Henri. Henri Lefebvre: uma vida dedicada a pensar e teorizar sobre a luta de classes. Entrevista com Bruno Bernardi. Rio de Janeiro. **Encontros com a Civilização Brasileira**, n. 21, v. 3, p. 87-108, 1980 [1979].

LOPES, Marcia Cristina Fajardo; RIBEIRO, Nelson Pôrto. **Cidade e restauro: gestão e sustentabilidade do sítio histórico de São José Do Queimado – ES**. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo – PPGAU – do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: UFES, 2017.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. 6ª. Reimpressão, 2011. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARQUES, Cezar Augusto. Dicionario Historico, Geographico e Estatístico da Provincia do Espírito Santo. Typografia Nacional. Rio de Janeiro, 1878.p.201. Disponível em: <<https://www.bnportugal.gov.pt/>>. Acesso em: 12 maio 2022.

NOVAES, Maria Stella de. **História do Espírito Santo**. Fundo Editorial do Espírito Santo (FEES). Vitória, 1969.

MUNANGA, Kabengele (2003). **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. [Artigo on-line]. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

NASCIMENTO, Aline Maia. Em defesa de uma epistemologia destoante: notas sobre a perspectiva africanocentrada. **Revista Eixo**. Brasília - DF, v. 6, n. 2 (Edição Especial), 2017.

RESENDE, Wilson Lopes de. **A insurreição de 1849 na província do Espírito Santo**. Cachoeiro de Itapemirim, 1949. 58. REVEL, Jacques (Org.)

ROSA, Afonso Cláudio de Freitas. **Insurreição do Queimado**. Vitória. Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 1999. 147 p.

THOMAZ, Suzana. Teatralidade, entre Teorias e Práticas: um olhar sobre a abordagem do Théâtre du Soleil. **Revista Brasileira de Estudos da Presença** [Brazilian Journal on Presence 165 Studies], vol. 6, núm. 2, mayo-agosto, 2016, pp. 309-330. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4635/463545951007.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

ENTRE INTERDIÇÕES E LIBERDADES: *escrevivências* de professoras negras

Deise de Azevedo Parreiras Brito, deiseparreirasbritol@gmail;

Marília Carvalho da Fonseca, mariliacarv@hotmail.coml;

Mairce Araújo, mairce@hotmail.com.;

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa ALMEFRE – Alfabetização, Memória, Formação Docente e
Relações Étnico-Raciais

Introdução

O presente trabalho, tecido coletivamente como forma de narrativa e *escrevivência*, nasceu do encontro de duas professoras pesquisadoras negras, recém-chegadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como mestrandas. As inquietações que nos mobilizaram a escrever este texto surgiram em um dos encontros do grupo de pesquisa Alfabetização Memória e Formação Docente e Relações Étnicorraciais (ALMEFRE) quando algumas companheiras do grupo compartilharam o sentimento que têm diante da tela em branco do computador, sentimentos de insegurança, de falta de ter o que dizer sensação de interdição, que representam um entrave na escrita.

Tais falas ecoaram em nós provocando a necessidade de compreender tal incômodo, entendido como não “natural”, nem particular de cada uma de nós. A recorrência revelava uma questão coletiva. Percebemos que há algo que nos silencia, quando devemos falar, escrever, narrar e ou *escreviver*. Muitas vezes ficamos em silêncio, e nos anulamos mesmo tendo o que dizer/escrever. Será por medo? Medo de quê? Do julgamento, do desprezo, da falta de reconhecimento, do descrédito aos nossos saberes? Este medo, nem sempre consciente, revela o que Lélia Gonzalez (2020) chama de morte em vida, pois as diferentes formas de silenciamento dos “outros” ante nossas narrativas ou *escrevivências* representam uma forma de invisibilidade.

Gonzalez (2020), como Conceição Evaristo (2020) nos instigam a pensar a escrita como um ato de liberdade, resistência e transgressão. Não estamos nos referindo à escrita acadêmica nos modos tradicionais, mas da escrita encarnada, que compartilha as dores e alegrias de escrever, possibilitando a liberdade. A partir disso, perguntamos: Quem tem autoridade para escrever e teorizar? Por que tanta dificuldade na escrita, mesmo sendo leitoras e praticantes da “escrita formal”? Por que nós, professoras, que temos a leitura e a escrita como nossa principal ferramenta de trabalho, sendo responsáveis pela alfabetização de crianças, jovens e adultos/as, ainda nos deparamos com tais questões?

Freire (2015) nos convida a pensar na educação como prática para a liberdade, para que homens e mulheres se desenvolvam integralmente e participem da sociedade de forma consciente e crítica. Freire (2006) também nos ajuda a pensar na perspectiva política da leitura e da escrita, bem como nos convoca a exercitar o direito de dizer nossas palavras, valendo tanto para as crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização, como para nós professoras.

Gonzalez (2020) que usa a escrita como instrumento de resistência e de produção de conhecimento numa perspectiva decolonial, e o seu conceito de *amefricanidade* para referir-se à construção de identidades coletivas, também nos inspira. Evaristo (2020) tem defendido a escrita como uma ferramenta de resistência e afirmação da identidade negra, denunciando que a escrita também pode ser interdita ou limitada por estruturas de poder e racismo. Evaristo cunhou o conceito de *escrevivência* para descrever as experiências de escrever a partir da própria vivência e perspectiva, destacando a importância de dar voz às experiências e histórias das mulheres negras, que frequentemente são silenciadas ou marginalizadas.

Nesse sentido, a interdição da escrita está relacionada em como a sociedade historicamente limitou e silenciou mulheres, brancas e negras, crianças, idosos, periféricos, impedindo que suas histórias e experiências fossem contadas e valorizadas. Evaristo milita a partir da escrita para romper com essas barreiras e criar espaços para que as vozes das mulheres negras sejam ouvidas e valorizadas.

Interdições da escrita: memórias e experiências

Provocadas por Lélia, Evaristo e Freire, tomamos a palavra neste texto e nos apresentamos: Deise e Marília, duas mulheres professoras negras, que trabalham com a Educação Infantil, em duas redes municipais do Estado do Rio de Janeiro. A partir de uma breve apresentação cada uma de nós, traremos na primeira pessoa, algumas experiências que nos provocaram a pensar sobre o movimento que estamos vivendo que foi nos conduzindo da interdição à escrita ao processo de narrar e escrever como modo de libertação.

Me chamo Deise, sou uma mulher negra, casada, mãe do Enzo Brito, professora da rede municipal de Educação de Niterói e tenho como compromisso assumir meu espaço como autora e convocar minhas companheiras de trabalho a tomar posse da escrita, a partir da escrita de seus memoriais de vida e formação. Ao ouvir os relatos no Almedre, recordei que este é um sentimento muito presente nas falas das professoras que estão tecendo comigo a minha dissertação de mestrado. Em 2010, ao escrever o trabalho de conclusão de um curso, intitulado *Experiências Instituintes na Formação Continuada de Professores: uma rede com muitas histórias*, compartilhei o sentimento de interdição em relação à escrita relatado por algumas professoras da rede municipal de Educação de São Gonçalo. A fala de uma das professoras na pesquisa marcou-me profundamente. Compartilhando o motivo de seu bloqueio com a escrita, ela disse: “Eu escrevia muito, desde a vez que minha mãe roubou a chave do meu diário e eu bloqueei”. Usando o relato da professora como metáfora, eu perguntaria: Que chaves foram roubadas das professoras pesquisadoras que em suas pesquisas se sentem bloqueadas diante da tela em branco do computador?

Lembrei-me também do processo de escrita do livro *Memoriais de vida e formação das educadoras da Umei Dr. Paulo César de Almeida Pimentel: caminhos de si caminhos da docência*, que reúne os memoriais de formação das educadoras da UMEI, minhas companheiras de trabalho e pesquisa. No período de 2021-2022 no processo de escrita de nossos memoriais de *vida e formação*, nos perguntávamos: Como assim, escrever sobre

a minha formação? Sobre o quê escrever? Será que o que temos a dizer sobre a nossa prática é importante?

Freire nos ensina que *não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática* (2006, p. 71). E por que ainda assim duvidamos da nossa capacidade de ter algo a dizer? Talvez porque na escola a escrita ainda seja, muitas vezes, sem sentido, tanto para as crianças como para as professoras. Ainda somos constantemente obrigadas a escrever relatórios, atas e demais textos burocráticos que geralmente não incorporam as experiências e histórias das professoras e da comunidade escolar.

Recentemente no trabalho recebi a incumbência de escrever a Ata do Conselho de Classe, seguindo o modelo enviado pela gestão central. Ao preencher o documento, além das informações solicitadas, inclui nossas insatisfações com a política educacional. Compartilhando o texto com uma colega ela questionou: *E você acha que alguém lê estes documentos? Eles nada mais são do que obrigações sem sentidos para ocupar ainda mais as professoras.* A afirmativa da professora, denuncia a escrita estéril e desencarnada, que reafirma a desimportância reservada às vozes da escola.

No entanto, como a realidade é complexa e o cotidiano escolar também é espaço de resistência, as educadoras da UMEI Dr. Paulo César Pimentel subverteram esta lógica, mesmo com dúvidas e inquietações, se reuniram para compartilhar suas narrativas e produziram um livro que conta um pouco da história de cada uma, da UMEI e da Rede Municipal de Educação de Niterói. Este movimento, instituído no coletivo, me levou à decisão de buscar o Mestrado em Educação para pensar sobre as reverberações da participação das professoras na escrita do livro em sua atuação profissional e pessoal. Intencionava também que minha iniciativa fosse um convite para outras professoras, de outras escolas a compartilharem seus memoriais de formação e suas experiências, a fim de incentivar e promover a liberdade da escrita.

Continuando a pensar sobre os processos de interdição à escrita, a partir das nossas histórias, me apresento: Me chamo Marília, sou uma mulher preta, mãe, avó e professora da rede municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro. Tenho

compromisso ético, estético e político com a Educação Pública na construção de práticas de valorização da cultura afro-brasileira por meio do resgate da ancestralidade para fortalecimento da identidade racial positiva das crianças e de pertencimento aos territórios em que vivem.

Ao chegar no Mestrado em Educação reconheci minha dificuldade em escrever os textos solicitados, mas, principalmente, o memorial de *vidaformação*, uma proposta *teóricometodológica* do ALMEFRE, que objetiva promover uma *autoreflexão* sobre os processos que fizeram emergir as questões de pesquisa que nos trouxeram ao mestrado. Escrever sobre nós e nossas práticas no cotidiano escolar é sempre muito difícil. Temos sido, mulheres negras, ao longo da história, interditadas de falar, escrever, quicá até de pensar. Não faltam denúncias sobre isso, que o digam Lélia, Conceição, dentre tantas outras escritoras negras.

Em 2014, ao escrever a monografia intitulada: *Entre os muros das creches: trajetórias e desafios na formação da identidade dos profissionais da Educação infantil no Município do Rio de Janeiro*, como trabalho de conclusão de um curso, entrevistei algumas docentes da Educação Infantil sobre suas formações e trajetórias profissionais, pude ouvi-las e corroborar com seus anseios e frustrações diante da negação da identidade profissional. Na monografia eu trazia minha experiência de formação e buscava ouvir o que era comum entre nós. Todas eramos negras e recreatoras contratadas da Secretaria Municipal de Serviço Social, a extinta SMDS. Durante a escrita da monografia tive inúmeros bloqueios, sem entender porquê. Me considerava e uma leitora assídua, porém, até aquele momento, só escrevia anotações burocráticas na escola e, mais remotamente, versos e diários na infância e adolescência, uma escrita íntima, que, em geral, ficavam guardados só para mim. Esta era a minha relação com a escrita, uma experiência que não atendia às exigências da escrita acadêmica, cobrada à época.

Rememorar aqueles momentos me faz indagar: O que revelam nossas memórias de *vidaformação* a respeito da relação construída com a leitura e com a escrita, ao longo de nossa trajetória? Até que ponto essa relação está atravessada por questões de raça,

classe, gênero que contribuem ou interditam as narrativas de professoras pesquisadoras, seja no cotidiano da prática pedagógica, seja nos processos de pesquisa de mestrado, ou doutorado?

No cotidiano da Educação Infantil, a escrita faz parte do fazer diário, pois a avaliação é constituída de observação e registro, o que faz com que tenhamos que escrever registros diários para compor os relatórios sobre o desenvolvimento das crianças, tanto individual quanto em grupo. Entendo que escrever relatórios também pode se configurar como uma prática de pesquisa, na medida em que condensa informações, organiza dados, registra os processos, enfim, produz uma documentação que narra uma história que está sendo construída. História que ao registrar o acontecido contribui para projetarmos o que poderá acontecer.

Porém, me pergunto, até que ponto, a documentação que temos escrito no cotidiano da escola, de fato, tem cumprido esse papel? Nossos relatórios nos provocam a pensar que educação para a infância estamos construindo? Contemplam nossas buscas pela construção de práticas antirracistas? Ou se perdem nos caminhos burocráticos do “fazer para cumprir as determinações”? Uma escrita burocrática, que não provoca reflexões, também não seria uma forma de interdição? Relatórios burocráticos, escritas acadêmicas engessadas, não seriam caminhos úteis para nos *desensinar* a tomar a palavra por escrito?

Nessa perspectiva, é que temos buscado aprender a escrever, *escreviver*, como um ato de libertação, resistência, transgressão, em diálogo com Evaristo, Lélia e Freire, a partir do movimento de *pesquisarnarrar* nossa própria história, de mulheres negras, para que possamos romper com as barreiras, historicamente construídas, que continuam a nos travar ante a tela em branco do computador.

Considerações provisórias

A interdição à escrita não é destino, ela é uma construção histórica, que podemos desconstruir ao narrar nossas trajetórias. Ao partilhar nossas *escrivências*,

reafirmamos que a palavra é prática de liberdade. Este trabalho é parte de nossa caminhada de professoras negras que ousam escrever. Ao narrarmos nossas memórias, abrimos espaço para que outras educadoras também o façam. Escrever é, portanto, o gesto político pelo qual convocamos a nós mesmas e as nossas companheiras a transformar a escrita burocrática em uma escrita encarnada, coletiva e libertadora. Assim, reafirmamos a escola pública como espaço de produção de conhecimento e de resistência democrática. A palavra escrita, quando encarnada, nos devolve a autoria e reafirma nosso compromisso com uma educação antirracista, crítica e libertadora.

Referências

BRITO, D.A.P.; ALVARENGA, J.G.M.P.; QUEIROZ, M.G.M. **Memoriais de vida e formação das educadoras da UMEI Dr. Paulo César Pimentel**: caminhos de si, caminhos da docência. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C.L.; NUNES, I.R. (Orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Editora Mina Comunicação e arte. 2020. p. 26 – 46.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. RJ: Paz e Terra 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 48 ed. – SP: Cortez, 2006.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. RJ: Zahar, 2020.

DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: práticas pedagógicas inventivas no retorno às aulas presenciais

Elisângela Gomes Martins Pinto, elisangela.educ@gmail.com;

Sandro Tiago da Silva Figueira, figueiras.tiago@gmail.com;

PPGEDU/FFP/UERJ

Núcleo de estudos, pesquisas e ensino ViDA - Vivências Didáticas Autorais

Introdução

Este texto integra os resultados de uma pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulada “Narrativas de professoras em formação: inventividade em tempos de pandemia”.

Com o intuito de caracterizar o contexto educacional, durante o período pandêmico provocado pelo coronavírus SARS-CoV-2, no município de São Pedro da Aldeia e anunciar as tessituras narrativas de professoras demarcamos como objetivo geral da pesquisa investigar as autorias docentes na produção inventiva de respostas pedagógicas aos desafios impostos pela pandemia, por meio das narrativas de professoras que atuaram nas turmas de Ensino Fundamental – Anos Finais no contexto pós-pandemia (Nóvoa, 2022), com destaque para duas questões: Como os docentes dos anos finais de São Pedro da Aldeia/RJ vivenciaram a suspensão das aulas presenciais, sua substituição pelo ensino remoto, e o retorno às aulas presenciais no pós-pandemia (2022)? De que forma suas respostas pedagógicas foram elaboradas?

A metodologia adotada fundamentou-se na abordagem qualitativa, tendo como aporte teórico-metodológico a pesquisa-formação, sustentada nas narrativas de si (Josso, 2004), e focalizou o campo da formação de professores enlaçado aos saberes docentes (Tardif, 2014). Na busca pelos guardados inventivos, realizamos a entrevista narrativa (Souza, 2008) como procedimento metodológico.

Entendemos por guardados inventivos aquilo que os/as professores/as guardam em suas memórias e desejam compartilhar. Assim, destacamos o que confere sentido e significado às vidas dos (as) alunos (as) e professores (as) que acreditam na escola pública. O entrelaçamento dos saberes docentes e a pesquisa-formação, apoiada nas narrativas de si, nos ajuda a expandir nosso pensamento e a descortinar as argumentações da pesquisa.

A inventividade é a nossa aposta argumentativa para a constituição de um modo de enfrentamento criativo diante das múltiplas questões colocadas pela realidade pandêmica. Direcionamos nosso olhar para a inventividade por meio das narrativas docentes, à luz dos conceitos que versam sobre criação (Freire, 1979) e invenção (Josso, 2007), destacando as experiências pedagógicas cotidianas nas quais o sujeito cria e recria a si mesmo.

A partir de Josso (2010, p. 60), compreendemos o termo “inventividade”, entendido nesta investigação como a possibilidade de os professores atuarem como sujeitos mais ou menos protagonistas de sua própria formação e podem dar a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes desse processo. Desse modo, reafirmamos que o docente é o principal agente de sua trajetória formativa e, ao acessar suas memórias, ressignifica experiências marcantes de sua história de vida, que se manifestam em sua prática pedagógica, possibilitando uma invenção de si (Josso, 2007), sustentada na pesquisa-formação.

Neste mesmo viés de compreensão do sujeito em construção e invenção, Freire (1996) aborda a ideia de que ensinar exige do professor a consciência de sua natureza inacabada, a qual só é possível aos seres humanos a partir das experiências de vida, que podem provocar reflexões sobre a realidade e a tomada de decisões em resposta aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida. Nesse sentido, explorar a inventividade significa considerar as diferentes possibilidades de criação da prática docente.

Em complementação à aposta argumentativa sobre a inventividade manifestada nas práticas pedagógicas, trazemos os estudos de Figueira (2013), ao

apontar que o professor/a em sua prática cotidiana, articula saberes, ações e reflexões, favorecendo uma contínua invenção de si a partir da conscientização do próprio processo de formação.

Neste trabalho, propomos evidenciar as tessituras das narrativas de quatro professoras participantes da pesquisa, que, ao compartilharem suas experiências, contribuíram para a produção dos achados da pesquisa, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas no período pós-pandêmico.

Inventividade nas práticas pedagógicas

A inventividade docente tomou corpo nas interrogações que cada professora costurou com as questões colocadas pelo cotidiano escolar. Assim sendo, propomos anunciar as tessituras das narrativas das professoras participantes na produção dos achados da investigação, as quais foram convidadas a compartilhar suas experiências, destacando as práticas pedagógicas no pós-pandemia. Elas atuam na rede municipal de educação de São Pedro da Aldeia/RJ, em diferentes escolas que ofertam o Ensino fundamental – Anos Finais.

Atendendo aos princípios éticos da confidencialidade, preservamos as identidades das participantes na análise e interpretação das narrativas. Para isso, referimo-nos a elas pelas iniciais de seus nomes: C, R, A e P.

Direcionamos nosso olhar para a inventividade, manifestada nas diferentes possibilidades de criação da prática docente. Ao falar sobre as práticas pedagógicas no pós-pandemia, a professora C apresentou a seguinte narrativa:

Todo início de ano, realizo um café coletivo com os alunos com o propósito de conhecê-los. Nesse momento, percebi uma vulnerabilidade emocional neles no retorno às aulas. Foi então que pensei em um projeto: preparei uma caixa decorada e a levei para a aula. Expliquei que eles poderiam escrever em um papel todas as angústias e anseios que estivessem sentindo naquele momento ou ao longo da semana, tudo o que gostariam de fazer

ou dizer. Esses papéis seriam depositados na caixa toda segunda-feira, vinte minutos antes do término da aula. Demos à caixa o nome *Desabafei*. Disse a eles: “Vocês vão escrever e ninguém lerá o que foi escrito. Ao final do ano, faremos uma reunião para conversar sobre alguns pontos relevantes.” Toda segunda-feira, eles aguardavam ansiosamente esse momento, e a atividade foi um sucesso. Alguns alunos, inclusive, passaram a escrever diários. No final do ano, reunimo-nos no pátio para um café da tarde, conversamos e muitos compartilharam experiências vividas durante a pandemia. Por fim, decidimos jogar fora a caixa. Eles gostaram muito da atividade, pois, de uma forma ou de outra, conseguiram desabafar. Com isso, foi possível dar continuidade aos conteúdos do ano. (Professora C)

A professora C se motiva ao falar que, no decorrer das aulas, os/as alunos/as ficavam ansiosos/as, aguardando por esse momento e que, em virtude da atividade, alguns/as alunos/as se interessaram por escrever em diário. A narrativa desta professora oferece pistas que nos ajudam a compreender como ela reflete e planeja outras formas de ensino-aprendizagem a partir do cotidiano da sala de aula, considerando o/a aluno/a um sujeito histórico, social e político. Revela uma sensibilidade que lhe é própria em seu ato pedagógico, promovendo uma invenção de si, a partir da anunciação de sua própria voz.

A experiência vivida por meio da prática pedagógica intitulada “Desabafei” nos possibilitou compreender que a ação pedagógica é dotada de saberes, evidenciando o quanto o cotidiano escolar pode ser uma potência para a formação docente, em uma escolha consciente do agir educativo.

Nessa perspectiva, adquirimos novos olhares e sentidos sobre ação pedagógica e, sobretudo, consideramos fundamental para a aprendizagem dos/as alunos/as um novo perceber e sentir o mundo por meio da experiência vivida, gerando “sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (Josso, 2007, p. 413).

A narrativa da docente revela que os/as professores/as buscam diariamente responder pedagogicamente às questões colocadas pela realidade, construindo

estratégias de ensino-aprendizagem que superarem os impactos da pandemia, apontando que as práticas educativas comportam a inventividade, isto é, construindo fazeres criativos na educação. E, sobre isso, cada professor/a tem uma história para contar.

Passamos a adotar uma abordagem mais lúdica, ensinando com músicas, pesquisas e atividades interativas. Como português, inglês e geografia ocorriam no mesmo dia, nós, professores do 6º ano, conseguimos alinhar nossas aulas de forma que, em alguns momentos, trabalhávamos as três disciplinas juntas. Criamos gincanas, nas quais os alunos precisavam, por exemplo, encontrar frases em inglês e traduzi-las para o português, ou utilizar o plano cartesiano em desafios. Dessa forma, promovemos um aprendizado mais dinâmico e prazeroso. (Professora R)

Assim, por meio da narrativa da professora R e, a seguir, da professora P, seguimos anunciando e produzindo ecos de sentidos descortinados com as experiências escolares, a produção inventiva de respostas pedagógicas aos desafios impostos pela pandemia.

Eles retornaram com uma grande carência do ensino presencial. Lembro que comprei um dado e pinos para o jogo de trilha, com o objetivo de trabalhar o conteúdo de forma atrativa e envolvê-los nesse retorno às aulas presenciais. Gosto de utilizar vídeos, figuras, imagens, bingo, quebra-cabeças e jogos como estratégias de ensino. No 9º ano, por exemplo, um dos conteúdos abordados é a citogenética, e explicar cromossomos e genética apenas por meio da fala é um grande desafio. Por isso, procuro trazer imagens que ajudem os alunos a compreender o tamanho, o formato e a importância dos cromossomos. Mostro, por exemplo, como a presença de um cromossomo a mais pode resultar em grandes consequências. Com os alunos mais velhos (8º e 9º anos), consigo trabalhar dessa forma, utilizando imagens ampliadas para aprofundar a compreensão. Já com os menores (6º e 7º anos), priorizo jogos, vídeos e quebra-cabeças para tornar o aprendizado mais dinâmico. (Professora P)

A professora P observa em suas aulas que essa abordagem visual funciona bem com os/as alunos/as de distintas faixas etárias, do 6º e 7º anos, ela prefere recursos lúdicos, como jogos, vídeos e quebra-cabeças. Nesse sentido, concordamos com Freire (1996) sobre os saberes essenciais à experiência formadora, na qual o professor se constitui como sujeito da produção do conhecimento, criando possibilidades para a produção e a inovação.

Observa-se, também, uma consciência e segurança na ação pedagógica. Sobre esse domínio, Tardif (2014) aponta que: “O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem as suas funções.” (Tardif, 2014, p. 88).

Logo, identificamos as potências das práticas forjadas nas tessituras das narrativas. Segundo Josso (2020), as experiências narradas revelam aprendizados que se tornam pontos de renovação e esperança. Essas experiências do cotidiano escolar potencializam a reinvenção de práticas emancipatórias ainda por descobrir, que dão sentido à vida dos sujeitos. As narrativas, aqui conjugadas, indicam que as práticas educativas comportam inventividade, promovendo fazeres criativos na educação, permitindo resistir a educação opressora, assim como afirmou Freire (1996), a sala de aula, enquanto espaço de memória e potência, nos convida a reconhecer o inacabamento do ser.

Nesta perspectiva, compreendemos que as experiências escolares, nas dimensões que constituem o sujeito — histórico, social e político — estão presentes na narrativa da professora A:

Propus à turma que escrevessem no papel o que gostariam para a escola. Cada um faria uma construção sobre o que idealizava para o ambiente escolar. Após fazerem os textos, levei-os para casa para ler. Fiz uma coletânea com as sugestões de cada um e, com base nisso, escrevi o texto que entregamos ao prefeito. Lembro que incluí na carta a solicitação da rampa de acesso, pois a que existia na escola não tinha corrimão. Eu sou deficiente e,

em um dia de chuva, entrei na escola e levei um tombo porque a rampa não tinha apoio. As crianças vieram me ajudar, e foi por isso que decidimos incluir essa solicitação na carta entregue ao prefeito. (Professora A)

A narrativa da professora A refere-se à produção de uma carta a ser entregue pelos/as alunos/as ao prefeito, como parte integrante do projeto coletivo denominado Cidadania. Nesse sentido, a prática docente não se restringe apenas à sala de aula; a atuação docente é um ato político (Freire, 1979), repleto de ações que devem gerar tomadas de consciência, contribuindo assim para a transformação social.

Observamos nas respostas das professoras dos anos finais uma dimensão inventiva de fazer educação, em que a ação pedagógica é permeada por saberes. A esse respeito, Tardif (2014) considera que os saberes são mobilizados e aplicados na prática cotidiana, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Argumentamos que as práticas docentes, forjadas com inventividade e criatividade, surgem como respostas à complexidade do período pandêmico e pós-pandêmico, interrogando e abrindo horizontes de invenção, comprometidos com a justiça social, cognitiva e com o direito à aprendizagem. Nesse processo, compreendemos, entrelaçados à Tardif (2000), que por meio da inventividade emergem novos conhecimentos que conferem sentido à profissão docente, evidenciando a epistemologia da prática profissional.

Nesta construção, costuramos argumentações que descortinam a inventividade docente por meio da escuta atenta às narrativas que ressoam no cotidiano escolar. Nesse contexto, Josso (2020) nos ajuda a fundamentar essa percepção, ao destacar a plena consciência do sujeito sobre suas próprias escolhas na construção de seu caminho formativo. Dessa forma, atribuímos a essa prática a escolha consciente do agir educativo.

As narrativas das professoras, permeadas de sentido, evidenciam a autonomia docente e geram autorias de conhecimentos e saberes cotidianos, sendo sujeitos de sua prática e de sua própria formação, na interação entre formar e formar-se. Assim,

apropriamo-nos de Josso (2007), cuja evocação de experiências criadoras sustenta a argumentação desta pesquisa, ligada ao conceito de invenção de si.

Considerações finais

Partimos do período pós-pandemia, demarcado nesta pesquisa como o ano de 2022. Com a necessidade de autorias inventivas em respostas pedagógicas aos desafios impostos pela pandemia, recorreremos às memórias para compreender a produção do saber, por meio das narrativas de si. Identificamos, a partir da análise e interpretação das narrativas, que a inventividade nas práticas pedagógicas emerge do contexto do trabalho docente na relação professor- aluno, em busca do ensino e da aprendizagem. Concluímos, que anunciar as práticas cotidianas inventivas da escola pública, especialmente as ocorridas no retorno às aulas presenciais, período pós-pandemia, constitui um momento oportuno de reflexão para a construção de uma educação democrática e emancipatória. Esse processo se apresentou como uma reafirmação ao direito à educação, visando à produção de novos modos de agir frente às consequências da pandemia.

Referências

FIGUEIRA, Sandro Tiago Silva. Aprendizagens docentes: partilhando reflexões de uma pesquisa-formação. **Plures Humanidades**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Ribeirão Preto, SP: Centro Universitário Moura Lacerda. v. 14, n. 2, p. 258 – 377, 2013. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/68/78>. Acesso em: 20 jun. de 2024.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação Porto Alegre/RS**, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 10 de abr. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 40–54, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13. p40-54. NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. Colaboração de Yara Alvim.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p. Colaboração de Yara Alvim. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (org). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: PAULUS, 2008, p. 85-101.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

INVESTIGANDO COMPONENTES TERRITORIAIS QUE POSSIBILITAM E/OU CONSTRANGEM O DIREITO À CRECHE NA CIDADE DE SÃO GONÇALO/RJ

Fabiana Nery de Lima Pessanha, pessanhafabi@gmail.com;
SEEDUC/RJ – FME/NITERÓI

Maria Tereza Goudard Tavares, mtgtavares@yahoo.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ

GIFORDIC – Grupo de Pesquisas das Infâncias, Formação de Professores e
Diversidade Cultural

Introdução

Escrevemos o presente artigo num momento muito peculiar da cidade de São Gonçalo, território na qual se localiza desde 1973 a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Campus no qual está localizado o nosso Programa de Pós-Graduação. A cidade está sendo atravessada por uma reforma urbanística *ousada*, sendo anunciado como o maior projeto em mobilidade urbana de São Gonçalo, com obras de intervenção viária em 18 quilômetros de extensão, atravessando 13 bairros, ligando o bairro de Guaxindiba ao bairro de Neves, com investimento do Governo de Estado na ordem de mais de R\$ 287 milhões, uma obra considerada *faraônica* e que já coloca o atual prefeito da cidade, o “capitão Nelson”, do Partido Liberal (PL), reeleito com 85% de intenções de voto nas eleições municipais de 2024. Reforçando o investimento econômico e político do Partido Liberal (PL), leia-se, do atual governador Cláudio Castro e do ex-presidente Jair Bolsonaro nas cidades do Leste Metropolitano do estado do Rio de Janeiro, de olho nas eleições presidenciais de 2026.

A partir dessa breve contextualização sobre o contexto de nossa escrita, aproveitamos para realizar uma singela homenagem ao antropólogo Luiz Fernando Dias Duarte (UFRJ/Museu Nacional), que escreveu uma obra seminal na década de 80 do século passado, “Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas” (1986) sobre as noções de “nervos” e “nervoso” e seus impactos na vida cotidiana das camadas populares urbanas. Assim, numa conjuntura “nervosa”, com a cidade de São Gonçalo,

procuramos cotejar no presente artigo, algumas questões de pesquisa do nosso grupo Infâncias, Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC) em relação ao aprofundamento da tríade conceitual infância, cidade e escola (Pessanha, 2023; Tavares, 2003), lidas e problematizadas a partir da escala local, do *território usado* (Santos, 1996). Reiteramos também, a aposta de que o artigo possa vir a ser um dispositivo analítico e compreensivo do lugar teórico e metodológico que vimos trabalhando, isto é, na intercessão dos campos da Educação Popular e dos Estudos da Infância (Tavares, 2003, 2022), levando em consideração o caráter transdisciplinar e complexo que a tríade infância, cidade e escola nos mobiliza, tanto do ponto de vista epistemológico, quanto político e metodológico. Conforme já apresentado anteriormente, com base na trajetória de estudos e investigações do Gifordic, constituído em 2011 na FFP/UERJ, o artigo pretende convidar a uma reflexão sobre processos de educabilidade de crianças da Educação Infantil, tendo o território material e simbólico como um campo de forças, no qual objetivamente e subjetivamente, são (re)constituídos diferentes modos de (re)existência na cidade, ou melhor dizendo, diferentes modos de pensá-la, praticá-la, vivê-la.

Para a estruturação mais geral do artigo, optamos por enfocar algumas questões que dizem respeito à tríade infância, cidade e escola em tempos de pós-pandemia da Covid-19, dialogando, principalmente, com a tese de doutorado de Fabiana Pessanha (2023), que a partir de um *estudo de caso* (Stake, 2013), aprofundou com radicalidade o direito das crianças de 0 a 3 anos no município, entendendo a importância de contextualizar a formação social do município em busca de uma melhor compreensão das políticas de financiamento da educação das crianças de 0 a 3 anos, com recorte na gestão do Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB), na esfera local. Na seção a seguir, falaremos sobre a formação social e a sua evolução urbana, destacando a sua crescente “desruralização” e constituição de sua situação de metrópole periférica. Em síntese, pode-se afirmar que do ponto de vista de sua formação histórico-social, o município de São Gonçalo chega à metade da segunda década do século XXI

tensionado por um conjunto de problemas sociais, econômicos, educacionais e urbanísticos que agravam e dificultam a qualidade de vida na cidade.

Do ponto de vista do direito da infância gonçalense à Educação Infantil e à cidade (Pessanha, 2023; Tavares, 2022), destacamos a oferta insuficiente de vagas em creches e pré-escolas públicas para atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos, bem com os impactos da (pós) pandemia da Covid-19 à vida na cidade, ampliando o desemprego, a pauperização e da violência urbana, a desnutrição, entre outros fatores, no cotidiano das crianças gonçalenses e suas famílias. Esse é o atual cenário que vem afetando o direito constitucional de acesso à vida e à educação em São Gonçalo (Pessanha, 2023; Tavares, 2022).

O espaço sem cidadão? Componentes territoriais que possibilitam ou constroem o direito de crianças à cidade em São Gonçalo

Os estudos e as pesquisas por nós realizadas têm contribuído para a percepção da centralidade da cidade na (trans)formação das subjetividades contemporâneas, especialmente pela compreensão de ser a cidade “o lugar que o mundo se move mais; e o homem também” (Santos, 1996, p. 83). De acordo com esta concepção, seria a cidade o lugar da educação e da coeducação, portanto, um território privilegiado para se discutir a questão da cidadania e do direito à cidade (Tavares, 2003).

Em nossos percursos profissionais, colocam-se como um dos principais desafios das práticas e atividades educacionais realizadas, principalmente junto às infâncias oriundas das classes populares, em especial das infâncias moradoras de favelas e periferias urbanas de São Gonçalo, que frequentam pré-escolas e creches públicas na cidade. Nesse sentido, tomar cidade como texto e contexto de pesquisas junto às infâncias populares implica compreender que a cidade, em diferentes contextos da história humana, tem sido estudada e representada por diferentes pensadores/as vinculados/as a diversos campos do conhecimento.

Assim, em nosso longo processo de pesquisa nas redes escolares da região denominada Leste Fluminense (Pessanha, 2023; Tavares, 2003, 2022), tomar a cidade como um “livro de espaços”, no qual práticas e relações socioespaciais com as infâncias estão envolvidas, implica a complexificação do conceito de leitura para além de sua concepção usual na cultura escolar. E essa complexificação do conceito de leitura vem nos exigindo tomar “a cidade como um problema” (Pessanha, 2023; Tavares, 2015).

Somos, na contemporaneidade, um país indiscutivelmente urbano. Segundo dados do censo demográfico de 2022 (IBGE, 2023), somos 203.062.512 brasileiros(as), dos(as) quais 85% vivem nas cidades. A enorme concentração demográfica nas cidades, sobretudo nas capitais dos estados do Nordeste Sudeste e Sul do país, relaciona-se com os complexos processos de transformação territorial advindos de nosso modelo de desenvolvimento capitalista concentrador e de sua ação perversa nas áreas rurais. Para Otavio Ianni (1994 p. 27), “a cidade global que se torna realidade em fins do século XX é a que se produz como condição e resultado da globalização do capitalismo”.

Por sua vez, com a propagação da pandemia do Coronavírus, a partir de março de 2020, agudizou-se nas grandes metrópoles brasileiras um modelo de urbanidade no qual a espoliação urbana apresentou a sua face mais terrível, sobretudo pelo crescimento da população em situação de rua, vivendo em condições sub-humanas nos grandes centros urbanos do país. Assim, a epidemia do Coronavírus, além de ter acarretado mais de 705.775 mil óbitos (dados de setembro de 2023), contribuiu para o aumento da fome, do desemprego, crise hídrica, falta de moradias, violência urbana, deslocamento territoriais forçados, dentre inúmeras questões que impactaram, principalmente, infâncias das classes populares.

Esses e outros problemas da vida nas cidades na (pós) pandemia, provocados pela crise sanitária no país, são evidências concretas da “insuportabilidade” da vida nas metrópoles e da importância de se discutirem a questão urbana e o direito à cidade também nas escolas (Tavares, 2022). No caso do estado do Rio de Janeiro, múltiplos e complexos são os problemas agravados pela espoliação urbana e crise política e

institucional do estado (Tavares, 2022). Convivendo com uma das maiores taxas de urbanização do país, onde 96,7% de sua população reside nas cidades (IBGE, 2023), agrava-se o processo desigual da ocupação espacial e territorial da cidade. Portanto, torna-se inadiável e imprescindível discutir essa desigualdade territorial nas escolas, os impactos e efeitos do lugar nos territórios citadinos (Tavares, 2022).

Porém, como não associar o intenso processo de urbanização excludente na cidade ao crescimento vertiginoso das favelas e bairros pobres e ou de *invasões* em São Gonçalo? Nesse sentido, para as crianças com as quais convivemos diariamente, a experiência de habitar a cidade e vivenciar seus deslocamentos espaciais e territoriais, especialmente no trajeto entre a casa e a escola, com a rua como parte desse território permeado por sentimentos de temor e desejo, pode ser considerada como algo profundamente enriquecedor em termos de suas leituras de mundo. Elas têm a oportunidade de conhecer e aprender que as raízes históricas da cidade de São Gonçalo estão intimamente ligadas ao nosso passado escravista, principalmente pelo lugar privilegiado que a cidade gonçalense ocupou com suas fazendas e *plantations* na produção agrícola nos séculos XVIII e XIX. Nessa perspectiva, trazemos a discussão de uma temática ainda pouco estudada no campo educacional e mesmo na Ciências Sociais brasileiras: a questão das crianças e de suas famílias como migrantes em seus próprios territórios, tal como nos convida a pensar Milton Santos, em seu livro *O espaço do cidadão* (1996).

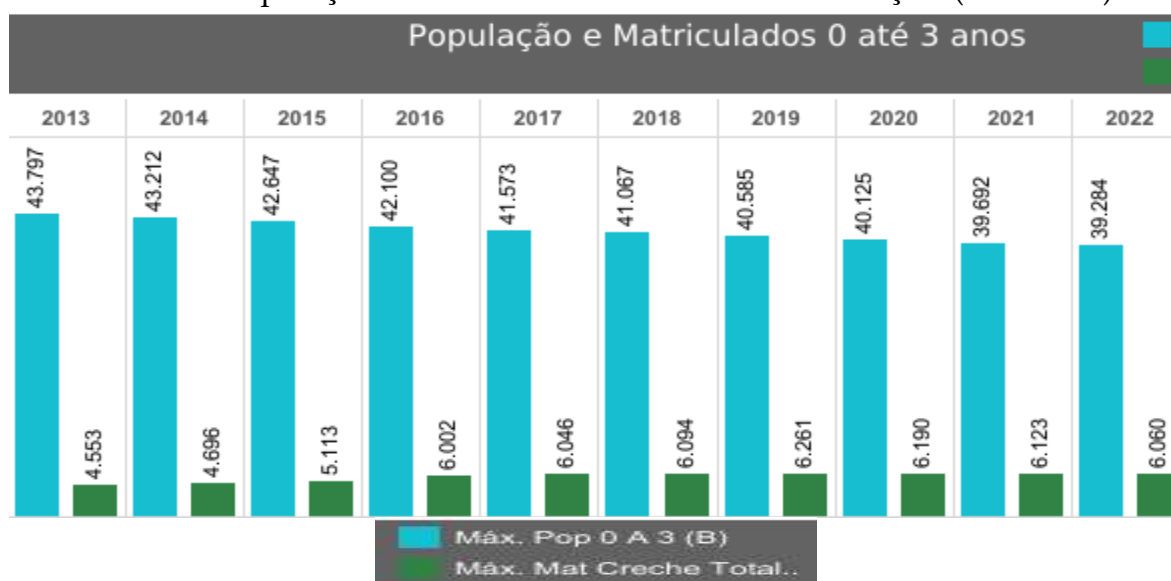
Para Santos (1996, p. 75), “Os pobres continuam migrantes dentro da cidade. A propriedade da casa ou do terreno é a propriedade de uma mercadoria dentro de uma sociedade mercantil”. A migração forçada no território, seja por questões sanitárias, econômicas, desemprego, alterações nas dinâmicas familiares, seja pela violência urbana, os conflitos no território, em especial os causados por guerra de milícias, facções criminosas e confronto com a polícia nas favelas e nos demais territórios da cidade, vem se tornando um problema recorrente em alguns bairros de São Gonçalo, mas que ganhou matizes mais fortes no período pandêmico, tais como os conflitos ocorridos na favela do Salgueiro e no Jardim Catarina entre policiais, milícias e

moradores, como por exemplo, o caso do assassinato do menino João Pedro, de 14 anos, baleado dentro de sua casa, durante uma operação policial na favela do Salgueiro, em maio de 2020.

A expansão dos deslocamentos territoriais forçados e a sua relação com processos de educabilidade e práticas espaciais de crianças pequenas e suas famílias em São Gonçalo, tem sido estudada por nós com muita sensibilidade e compromisso investigativo. Por exemplo, a intensa circulação de crianças, jovens e adultos afrodescendentes nos bairros do Complexo de favelas do Salgueiro, Itaoca e jardim Catarina, que contam com grande densidade populacional, comercial e de venda de serviços, durante a (pós)pandemia da Covid-19, nos oportuniza a reflexão sobre a questão da *migração forçada* dos pobres e a origem majoritariamente negra e escravista da população gonçalense.

Corroborando sobre os *efeitos do lugar* (Bourdieu, 2008), do território na educabilidade de crianças gonçalenses (Tavares, 2003), a pesquisa de tese de Pessanha (2023) nos trouxe dados incontornáveis sobre a fragilidade do direito de crianças de 0 a 3 anos à creche em 40 bairros de São Gonçalo. O gráfico abaixo ilustra a magnitude do problema do acesso à creche na cidade:

Gráfico 1. População e Matriculados 0 a 3 anos – São Gonçalo (2013-2022)



Fonte: Ministério Público MP/RJ, 2022.

Ao compararmos a média aproximada de 41.500 crianças gonçalenses de 0 a 3 anos, calculada a partir dos dados do MP/RJ (2022), demonstrados no gráfico 1, é possível constatar a magnitude desse grupo populacional que se encontra negligenciada das políticas públicas educacionais, especificamente do acesso à rede municipal estatal de creches, que é responsável pelo atendimento de, apenas, 3%, aproximadamente da população na respectiva faixa etária (Pessanha, 2023).

Reiteramos que São Gonçalo é um município altamente populoso e estimamos que todos os seus distritos e bairros concentram grande população infantil, referenciados na estimativa do Ministério Público/RJ. Somente no bairro Jardim Catarina, por exemplo, em 2000, residiam aproximadamente 90 mil pessoas (IBGE, 2010).

Com relação aos bairros mais abandonados pelo poder público, é comum ouvirmos ponderações a respeito da presença da rede de creches conveniadas nessas localidades, alegando que essas creches estão presentes onde o Estado, enquanto provedor de direitos, se ausenta. A maior ou menor incidência do equipamento creche nos bairros pode indicar alguns fatores que influenciam a constituição dos poderes locais, suas lideranças comunitárias e políticas, e os modos como se organizam e estabelecem relações para a representação de suas demandas e interesses junto à sociedade civil e ao Executivo municipal. Por outro lado, a inexistência de convênios em outros bairros que, igualmente, configuram em localidades empobrecidas e com alta demanda (Pessanha, 2023; Tavares, 2003), motiva novas pesquisas que possam se debruçar sobre os contextos políticos e as correlações de forças a que tais iniciativas se vinculavam na escala do poder local.

Em linhas gerais, considerando a atualidade da tese de Pessanha (2023), a educação das crianças gonçalenses de 0 a 3 anos parece não passar ilesa às contemporâneas reformas educacionais, estando contínua e intensamente imbricada à iniciativa privada, em amplo escopo, atualmente, com natureza e feições diversas. Assinalamos que a atuação da rede conveniada de creches, no caso do município investigado, se alinha a uma vertente ideológica privatista, com ampliação do

protagonismo e atuação dos setores privados da educação, intensificada pelo fenômeno neoliberal da reforma gerencial, no âmbito do Estado capitalista brasileiro.

A prática do convênio para atendimento educacional às crianças pequenas, em São Gonçalo, já se estende há, pelo menos, 30 anos, desde 1993, segundo indicativos de Tavares (2015) e Costa (2011), logo, antes mesmo da conquista do FUNDEB, mantendo-se expressiva após a vigência do fundo e perdurando até os dias atuais. Parece-nos que o caráter teoricamente emergencial dos convênios, justificado por alguns integrantes dos governos, inclusive por lideranças dos próprios movimentos locais de creches comunitárias, sob o argumento da escassez de vagas, vem se mostrando uma política perene, o que altera os padrões clássicos dos serviços públicos estatais de educação à pequena infância, na cidade.

A escassez de creches públicas no município evidencia o histórico processo de negação do direito à educação, especialmente às crianças das parcelas mais pobres do município. A total ausência de atendimento público educacional em mais de 50% dos bairros da cidade é um problema que impacta diretamente o direito básico de acesso à educação, à medida que as famílias buscam matricular suas crianças de 0 a 3 anos em instituições educativas, ou partem à procura de instituições privadas, ainda que, muitas vezes, a baixo custo, ou para espaços não formais, desprovidos de autorização e acompanhamento pelos órgãos competentes.

Além do restrito atendimento à creche no território gonçalense, conforme buscamos tratar nesta seção, destacamos a presença do atendimento não formal, caracterizado por creches domiciliares, com serviços de “mães crecheiras” (Tavares, 2015), também conhecido como “tomar conta de crianças” (Tiriba, 2004 *apud* Costa, 2011, p. 76), como forte expressão do atendimento educacional às crianças gonçalenses, de 0 a 3 anos de idade.

Na próxima seção, procuraremos apresentar nossas considerações finais, que longe de serem “conclusivas”, representam um esforço político e epistemológico de apresentar caminhos percorridos e alguns desafios de nossas pesquisas que nos

inspiram a continuar trabalhando com a tríade conceitual infância, cidade e escola a partir do *território usado* (Santos, 1996).

Considerações finais: ou caminhos que se abrem ao caminhar

Em diálogo com as questões colocadas nas seções anteriores, seguimos interrogando os componentes territoriais que constroem e/ou possibilitam o direito das crianças e suas famílias à cidade. Porém, em tempos de tantas incertezas, em face dos impactos sanitários, políticos, econômicos, educacionais, culturais, subjetivos e comunicacionais causados pelo longo período de crises tanto políticas e institucionais, bem como a (pós) pandemia da Covid-19 no Brasil, assistimos à expansão da pobreza e da miséria nas metrópoles brasileiras, especialmente na cidade de São Gonçalo, composta majoritariamente por uma população preta, pobre e periférica. Mas, assistimos também, fluxos e movimentos na cidade, que apontam outras formas de lutas e resistências, tanto por parte de moradores em diferentes Associações, quanto por parte dos agentes públicos, tais como profissionais da Educação e do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos Adolescentes (SGDCA, 2006), bem como de agentes políticos, como por exemplo, dois vereadores e uma vereadora de partidos “progressistas”, como PSOL, PT e PDT, e com vinculação às lutas pelo direito ao território, em especial no campo da Educação, Saúde, Cultura e Violência Urbana.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental continuar inquirindo como vão se constituindo os processos de educabilidade de crianças moradoras em São Gonçalo, principalmente nos 40 bairros apontados pela pesquisa de Pessanha (2023), reconhecidos como os mais pauperizados da cidade. Bairros estes, muito impactados pela violência e abandono, nos quais as manchetes de jornais não se cansam de explorar a violência urbana, enfatizando o descaso dos poderes públicos com a questão da vida dos/das pretos/as e pobres no território.

Em nossos trabalhos investigativos, defendemos que a infância representa uma etapa crucial no crescimento e formação humana. No entanto, é necessário reconhecer

a multiplicidade das infâncias presentes na cidade, especialmente pela diversidade social, econômica, étnico-cultural, histórica, ético-política que atravessam a vida de cada uma delas.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, P. (coord.). **A Miséria do Mundo**. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Tania. Gonçalves. **Movimentos Sociais e Direito à Educação Infantil em São Gonçalo: perspectivas e dilemas da política de convênios entre poder público e creches comunitárias**. 2011. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, 2011.

DUARTE, Luiz Fernando D. **Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ltda, 1986.

IANNI, Otávio. A Cidade Global. **Revista de Cultura Vozes**, São Paulo, n. 2, p.25-37, jan./mar. 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico Nacional**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico Nacional**. IBGE, 2023.

MP/RJ. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (MP/RJ). *Panorama Educação*. 2022. Disponível em: <[https://public.tableau.com/app/profile/cao.educa.o/viz/](https://public.tableau.com/app/profile/cao.educa.o/viz/PanoramadaEducao-V2_0Pacote2/PAM1Creche)

[PanoramadaEducao-V2_0Pacote2/PAM1Creche](https://public.tableau.com/app/profile/cao.educa.o/viz/PanoramadaEducao-V2_0Pacote2/PAM1Creche)>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PESSANHA, Fabiana Nery de Lima. **O FUNDEB e a Educação das crianças de 0 a 3 anos, no município de São Gonçalo/RJ: Um estudo de caso**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação- Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Faculdade de Formação de Professores da UERJ, São Gonçalo, Março de 2023, 379 pps.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício de experiência**. Porto: Afrontamentos, 2000.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1996.

STAKE, R. E. Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 5-14, [1983 impresso] 2013.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Decifra-me ou te devoro: Por que ler e escrever a cidade com as crianças? In: SILVA, Marta Regina; MAFRA, Jason Ferreira (org.). **Paulo Freire e a educação das Crianças: Infância e Cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2022.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã**. 2003. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2003.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Por uma Alfabetização Cidadã: Por que ler e escrever a cidade de São Gonçalo com os sujeitos escolares? In: WILSON, Victoria; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Leitura, Escrita e Ensino: discutindo a Formação de Leitores**. São Paulo: Summus Editorial, 2015. p. 95-117.

O AVANÇO DA PLATAFORMIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO RJ: solução educacional ou estratégia empresarial?

Fabiano Andrade, f.andrades@hotmail.com
Carlos Barbosa Soares, profcarlossoares@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Estudo e Pesquisa Juventudes,
Trabalho, Educação e Políticas Públicas (JUVENTE)

Introdução

A reconfiguração contemporânea do capitalismo, marcada pela aceleração das tecnologias digitais e centralidade dos dados como novo insumo estratégico de dominação, inaugura uma fase descrita por Srnicek (2017) como “capitalismo de plataforma”. Mais do que um avanço técnico, trata-se de uma mutação estrutural que redefine as formas de produção, circulação e controle social, afetando diretamente o papel e funcionamento das instituições públicas. No campo educacional, esse movimento tem promovido profunda reestruturação da gestão e do trabalho docente, operada por meio da inserção sistemática de plataformas digitais e soluções tecnológicas fornecidas por corporações privadas.

Sob o discurso legitimador da modernização e da inovação, consolida-se um processo de privatização indireta no qual o Estado preserva formalmente a titularidade da oferta educacional, mas delega funções estratégicas, como a gestão de dados, a avaliação de desempenho e a provisão de conteúdos, a empresas especializadas, especialmente às EdTechs. De acordo com Araujo e Adrião (2021), tal arranjo normativo aprofunda a privatização endógena já instalada nas práticas de gestão e financiamento, convertendo o Estado em agente indutor da penetração empresarial na educação básica e naturalizando a transferência de recursos públicos para subsidiar serviços privados. Nesse contexto, corporações passam a exercer poder decisório sobre aspectos estruturantes da vida escolar, firmando contratos de longa

duração que vinculam currículos, metodologias e recursos pedagógicos às lógicas de rentabilidade e eficiência próprias do setor corporativo, enfraquecendo a autonomia pedagógica e subordinando o projeto educativo a interesses mercadológicos. (Araujo; Adrião, 2021).

A plataformização da educação pública, longe de configurar um fenômeno episódico ou meramente tecnológico, insere-se em uma trajetória histórica mais ampla de penetração e consolidação da lógica empresarial no campo pedagógico. Desde o final da primeira década dos anos 2000, observa-se a intensificação do uso de plataformas digitais nas redes de ensino, promovendo não apenas a transformação dos meios de distribuição de conteúdo, mas, sobretudo, reconfigurando a governança escolar.

Dito isso, este artigo tomou como eixo analítico a contratação de empresas de tecnologia educacional (EdTechs) e seu crescimento exponencial no contexto pós-pandemia, entendendo que está em curso um processo de plataformização da educação que além da substituição/redução do profissional humano como mediador central do processo pedagógico, amplia significativamente a penetração do capital no interior da escola pública.

Dependência tecnológica e mercantilização da educação

A racionalidade neoliberal totalizante se infiltra no cotidiano escolar por meio da captura das práticas educativas, convertendo saberes e rotinas didáticas em insumos ajustáveis às lógicas de mercado (Dardot; Laval, 2017). A consequência é que a formação intelectual, historicamente concebida como um bem público e socialmente partilhado, passa a ser tratada como ativo econômico, passível de integração em portfólios de investimento negociados em bolsas de valores ou em rodadas de venture capital, processo que Pessanha (2019) caracteriza como a financeirização da educação via EdTechs.

Essa dinâmica é aprofundada pelos contratos celebrados entre entes estatais e fornecedores de plataformas educacionais, frequentemente estruturados com cláusulas que impõem a adoção contínua de atualizações, a ampliação de módulos e a manutenção de licenças de uso, muitas vezes sem possibilidade de rescisão sem ônus para o poder público. Dowbor (2020) denomina esse modelo de “arquiteturas de dependência”, sublinhando que cada inovação incorporada ao sistema, seja a introdução de novas interfaces, a integração de recursos de inteligência artificial ou o atendimento a exigências normativas, opera como gatilho para reajustes contratuais e acréscimos orçamentários.

Dados recentes do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) reforçam a amplitude desse fenômeno: mais de 85% das secretarias estaduais de educação brasileiras utilizam algum tipo de plataforma terceirizada para gestão de conteúdos e avaliação, das quais, 70% declaram contratos com cláusulas de renovação automática. CGI.br (2022). Esse cenário evidencia não apenas a penetração massiva das soluções de mercado, mas também o enraizamento de um modelo de governança educacional que alinha prioridades estatais às demandas de rentabilização de dados e serviços. A dependência desses sistemas expõe as redes públicas a riscos de descontinuidade e limita drasticamente a capacidade de inovar pedagogicamente sem antes atender às exigências contratuais.

A incorporação de tecnologias digitais nas redes públicas, quando dissociada de um projeto de soberania tecnológica, tende a aprofundar o hiato entre sistemas centrais e periféricos, ao mesmo tempo em que restringe a autonomia curricular. Como adverte Selwyn (2017), longe de promover uma aprendizagem personalizada, os algoritmos frequentemente impõem trajetórias padronizadas, convertendo a diversidade cultural em meras variáveis de mercado. Santos (2000) já caracterizava tal dinâmica como uma globalização perversamente seletiva: embora conteúdos circulem globalmente com velocidade, a capacidade de definir o que é reconhecido como conhecimento permanece concentrada no Norte.

Essa lógica é reforçada por evidências reunidas pelo Observatório Educação Viggiada (s.d.), que demonstra como contratos de plataformas raramente garantem soberania sobre os dados, permitindo que perfis estudantis sejam apropriados e explorados como ativos comerciais. O que se apresenta sob o rótulo de modernização pedagógica, na prática, aprofunda desigualdades históricas e subordina a formação de sujeitos críticos às lógicas de rentabilidade que estruturam o capitalismo de plataformas.

Os números do levantamento TIC Educação 2021 (CGI.br, 2022) confirmam a extensão desse fenômeno: mais de 75% das escolas brasileiras já utilizam sistemas proprietários¹ que não esclarecem a destinação comercial dos registros pedagógicos, consolidando um regime em que a escola pública financia e reproduz sua própria subordinação a arquiteturas digitais fechadas. Confirmando o alerta de Barbosa e Alves (2023) de que, sob o selo “modernização”, consolida-se um regime em que lucro, padronização curricular e vigilância algorítmica se sobrepõem aos ideais de qualidade, equidade e emancipação educacional.

Plataformização e privatização da educação

A expansão das plataformas educacionais e dos sistemas de ensino, embora desenvolvida inicialmente no setor privado, está claramente voltada para conquistar uma fatia maior do mercado público. Esse movimento se alinha com o "capitalismo de plataformas", que depende das tecnologias emergentes mencionadas anteriormente. O uso de algoritmos e big data não se limita a prever comportamentos, mas também os molda, criando novos padrões de consumo e controle social. No contexto educacional, essas tecnologias têm o potencial de redefinir o processo pedagógico, substituindo o papel do professor por uma

¹ Plataformas digitais cujos códigos-fonte, regras de funcionamento e destinos dos dados são controlados exclusivamente por empresas privadas, sem transparência ou possibilidade de auditoria pública.

interação mediada por algoritmos e plataformas digitais, o que levanta sérias questões sobre o impacto dessa transformação na qualidade e na finalidade da educação pública (Silveira, 2016; Leher, 2023).

Do ponto de vista das relações de trabalho, docentes e técnicos passam a ocupar uma condição de precarização, o que Grohmann (2020) descreve como *plataformização do trabalho educacional*. Relatórios de desempenho em tempo real impõem metas inalcançáveis que geram ansiedade e autoexploração²; os próprios custos de conexão, equipamentos e formação continuada passam a ser responsabilidade individual, enquanto a empresa detentora da plataforma captura valor mediante assinaturas e venda de análise. Venco e Seki (2023) chamam esse fenômeno de “docência à deriva”: entre a promessa de inovação e a pressão de métricas algorítmicas, o professor transforma-se em trabalhador intermitente de uma engrenagem que foge ao controle sindical e jurídico.

O Estado do Rio de Janeiro exemplifica de maneira contundente a crescente privatização da política educacional brasileira, operada por meio de um expressivo número de programas e projetos firmados com instituições privadas, fundações empresariais e organizações do terceiro setor. A arquitetura dessas parcerias, longe de ser meramente técnica, demanda leitura crítica, pois implica processos de transferência de soberania decisória sobre o conteúdo, a gestão e os valores que informam o trabalho educativo, enfraquecendo o controle social e democrático sobre a escola pública.

A privatização da educação, longe de ser um processo abrupto, opera por camadas, legitimada por discursos que evocam modernização, inovação, qualidade e eficiência. Como observa Adrião (2018), o que se estabelece é uma profunda mutação na natureza das funções do Estado, cujo aparato passa a ser cada vez mais atravessado por racionalidades empresariais e por formas de governança privada, que promovem

² A morte de uma professora no interior de um colégio cívico-militar no Paraná, ocorrida durante cobranças institucionais relacionadas ao uso de plataformas digitais e metas de produtividade, evidencia os impactos perversos da plataformização da educação sobre a saúde e o bem-estar docente, especialmente quando a lógica de desempenho é imposta sem considerar as condições reais de trabalho (ANDES, 2024).

a substituição da gestão pública por mecanismos de mercado. A despolitização do debate educacional, promovida por essas narrativas gerencialistas, obscurece os interesses em jogo e naturaliza a presença de grupos privados na formulação e execução da política educacional.

Reforma do Ensino Médio como vetor de privatização

A Reforma do Ensino Médio deve ser compreendida não como um ajuste pontual da política educacional, mas como parte de um projeto mais amplo de reconfiguração do papel do Estado na oferta da educação básica. Inserida em um contexto de expansão das parcerias público-privadas e de crescente penetração de atores privados no espaço escolar, a reforma materializa a incorporação da lógica de mercado à gestão e ao cotidiano pedagógico das redes públicas. Instituída pela Lei nº 13.415/2017, ela marca um ponto de inflexão ao propor a flexibilização curricular e a ampliação da oferta de itinerários formativos por instituições privadas, incluindo o Sistema S, consolidando um modelo de privatização endógena. Essa inflexão normativa se conecta diretamente ao Novo Regime Fiscal, estabelecido pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que impôs um teto de gastos públicos por duas décadas e gerou um cenário de asfixia orçamentária. Em vez de fortalecer o financiamento direto da escola pública, a solução encontrada pelos formuladores da política foi deslocar o protagonismo para o setor privado, por meio de convênios, contratos de gestão e outros mecanismos de transferência de recursos.

Tal reorientação é evidenciada também na flexibilização da Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou a contabilizar como investimento público os recursos repassados a instituições privadas. Como alerta Amaral (2023, p. 17), trata-se de uma disputa decisiva sobre a orientação da política educacional e sobre o destino dos recursos arrecadados pela sociedade. A financeirização da educação pública, nesse caso, não apenas drena recursos do fundo público para circuitos privados, mas

também reconfigura os fins da própria educação, subordinando-a a objetivos extrínsecos como empregabilidade, produtividade e adaptação a mercados voláteis.

A Lei nº 13.415/2017, portanto, não apenas abriu caminho para a ampliação das parcerias público-privadas, como conferiu legalidade à inserção de conteúdo, serviços e tecnologias educacionais fornecidos por empresas e fundações privadas no interior das redes estaduais de ensino. Essa mudança no regime normativo do Estado brasileiro representa um ponto de inflexão, pois institucionaliza a lógica da competição, eficiência e meritocracia como princípios orientadores da educação pública, corroendo o projeto de uma escola democrática, universal, gratuita e laica.

Mesmo diante de expressiva mobilização social e de contundentes críticas formuladas por setores da comunidade acadêmica, a nova Reforma do Ensino Médio, oficializada em 2024, manteve os pilares estruturantes da reforma anterior. A tramitação da Medida Provisória nº 1.746/2023, posteriormente convertida na Lei nº 14.817/2024, ocorreu em meio a disputas intensas sobre os rumos da educação básica no país, mas resultou em alterações pontuais, sem romper com os dispositivos que viabilizam a presença direta do setor privado na escola pública. A flexibilização curricular, a organização por competências, a centralidade da formação técnica e profissionalizante e os itinerários formativos foram mantidos como fundamentos do novo modelo, reafirmando a penetração das lógicas mercantis no campo educacional.

A permanência desses dispositivos, mesmo após uma revisão legislativa em meio a forte contestação social, evidencia a resiliência da racionalidade neoliberal na formulação da política educacional. Como alertam Laval e Dardot (2016), o neoliberalismo não se limita à privatização direta, mas opera também por meio da reconfiguração dos sentidos e finalidades do próprio espaço público. Na educação, essa reconfiguração se expressa na redução da função social da escola à preparação para o mercado, à adaptação a regimes de empregabilidade precarizada e à incorporação de métricas de produtividade. Nesse cenário, a Lei nº 14.817/2024, ao manter as bases legais herdadas da MP nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017, reafirma o compromisso com um projeto de educação moldado por interesses empresariais,

financeirizados e tecnocráticos. Em lugar de reverter os mecanismos de drenagem de recursos públicos para o setor privado, a reforma de 2024 os consolida, institucionalizando um modelo de escola pública híbrida, fraturada e cada vez mais subordinada aos fluxos de capital e às exigências do mercado.

Longe de configurar uma modernização benigna, a Reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos recentes evidenciam uma reconfiguração estrutural do campo educacional brasileiro. As parcerias público-privadas, antes tratadas como instrumentos pontuais de cooperação, consolidam-se como eixo estruturante da regulação das políticas educacionais, ancoradas na mercantilização do ensino, na financeirização das políticas e na captura do sentido público da educação por racionalidades empresariais. Trata-se de uma inflexão que redefine o papel do Estado: de provedor e regulador do direito à educação, passa a atuar como mediador e financiador de soluções privadas, subordinando a lógica pedagógica a métricas de desempenho e interesses corporativos.

Os dados de execução orçamentária da SEEDUC-RJ ao final de 2024 ilustram a profundidade dessa mudança. De um total de R\$ 234 milhões em obrigações financeiras com fornecedores, sete empresas concentraram 99,12% do saldo devedor. Entre elas, destacam-se três que atuam diretamente no núcleo pedagógico com soluções tecnológicas: Eureka Soluções Pedagógicas Ltda., Estudo Play Editora e Soluções Educacionais Ltda. e Globaltec Tecnologias Educacionais Ltda., que juntas somaram R\$ 186.029.196,00 a receber, correspondendo a 79,5% de todas as contas a pagar da secretaria em 2024 (RIO DE JANEIRO, 2025a). Observa-se ainda que, embora a Lei nº 14.113/2020, art. 26, estabeleça que ao menos 70% dos recursos do FUNDEB sejam destinados à remuneração dos profissionais da educação, em 2024 o estado aplicou exatamente o mínimo legal, após ter destinado 78,26% em 2023, redirecionando o excedente para contratos que incluíram, entre outros, pacotes pedagógicos empresariais (RIO DE JANEIRO, 2025b). Essa realocação orçamentária reforça o deslocamento de recursos do fundo público para circuitos privados, intensificando a dependência tecnológica e a privatização indireta da escola pública.

Considerações finais

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a consolidação da lógica neoliberal no Ensino Médio não decorre apenas de uma decisão técnica ou legislativa, mas de um deslocamento profundo na ordem discursiva que sustenta a escola pública. Como ressalta Amaral (2023), trata-se de uma disputa pela destinação dos recursos públicos e, mais profundamente, pela direção política da educação: se comprometida com a justiça social ou subordinada à valorização do capital.

As reformas de 2017 e 2024, esta última instituída pela Lei nº 14.817, consolidam esse movimento, ao legitimar juridicamente a oferta curricular mediada por plataformas digitais e contratos com EdTechs, transformando o direito à educação em oportunidade de negócio. A centralidade concedida à EaD no Ensino Médio público brasileiro representa um ponto fora da curva em comparação a países que valorizam a formação humana e a convivência escolar como dimensões inalienáveis da educação. Essa “plataformização” do ensino, impulsionada por EdTechs, cria um ecossistema pedagógico mediado por algoritmos, pacotes prontos e interações despersonalizadas, esvaziando o vínculo pedagógico e aprofundando a fragmentação curricular. Resta, portanto, a indagação: trata-se de uma solução educacional ou de uma estratégia empresarial?

Referências

ADRIÃO, Tereza. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8–28, jan./abr. 2018.

ARAÚJO, Luiz; ADRIÃO, Theresa; DOURADO, Luiz Fernandes. Novo Fundeb e oferta educacional: quais os riscos da ampliação do financiamento para o setor privado? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 38, p. 315–334, maio/ago. 2021.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A reforma do Ensino Médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. 1–26, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.817**, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 17 jan. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.746, de 2023. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2023.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Reuniões ordinárias: índice de pautas das reuniões de 2022**. Disponível em: <https://cgi.br/reunioes/ordinarias/2022/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2017.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca**: novas arquiteturas sociais. São Paulo: Sesc, 2020.

GROHMANN, Rafael. Plataformização do trabalho: entre dataficação, financeirização e racionalidade neoliberal. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura**, São Cristóvão, v. 22, n. 1, p. 106–122, 2020.

LEHER, Roberto. Educação e plataformas digitais: a nova ofensiva do capital. In: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian (orgs.). **A nova razão do mundo digital**. São Paulo: Boitempo, 2023.

PESSANHA, Roberto Moraes. **A “indústria” dos fundos financeiros**: potência, estratégias e mobilidade no capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Execução orçamentária detalhada**: contas a pagar por credor (2024). Documento interno, 2024. [Arquivo: Receita Total ao Estado do RJ.docx].

RIO DE JANEIRO (Estado). **Demonstrativo de receitas FUNDEB 2023-2024 e aplicação dos recursos**. Documento interno, 2024. [Arquivo: Receita Total ao Estado do RJ.docx].

SANTOS, L. L. de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte: UFMG, n. 11, p. 173–182, dez. 2000.

SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, Giselle M. S.; ROSADO, Luiz Alexandre S.; CARVALHO, Jaciara de Sá (org.). **Educação e tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85–102.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Sociedade em rede e território**: modulação, controle e urbanização algorítmica. São Paulo: Annablume, 2016.

SRNICEK, Nick. **Capitalismo de plataforma**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

VENCO, Selma; SEKI, Allan Kenji. A docência à deriva: entre a tecnologia do futuro e a precariedade do presente. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, e16490, 2023.

DOCÊNCIA E INCLUSÃO: desafios e resistências no ensino da língua inglesa e da educação física escolar

Fatima Filgueiras Rocha Correia, fatacorreia@hotmail.com;

Marta Castilho de Souza, martacastilhopilates@gmail.com;

Rosa Malena de Araújo Carvalho, rosamalena@id.uff.br

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa ELAC (Educação física escolar; experiências Lúdicas e Artísticas;
Corporeidades)

Introdução

O percurso da docência é sempre atravessado por encontros, deslocamentos e aprendizados que vão muito além da formação que recebemos. Como nos lembra Fontoura (2019), tornar-se professor/a é também constituir-se como sujeito em movimento, em disputa com as normatividades que tentam regular o que é ensinar e quem pode ensinar. Este texto parte da leitura de “Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades” para estabelecer diálogos com as pesquisas em desenvolvimento; a intenção é refletir sobre o papel político da docência na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Afinal, como ensinar em uma realidade que muitas vezes invisibiliza tanto a disciplina curricular, quanto os corpos que dela participam? Que marcas, afetos e resistências atravessam a identidade de quem ensina em condições tão desafiadoras? Nesse caminho, aproximamos nossas pesquisas com a democratização.

Leite e Abreu (2017) mostram como a retirada de direitos e a precarização das condições de ensino dificultam uma democratização real da escola, nos fazendo pensar o que ainda é possível transformar em nossas práticas pedagógicas. Essa visão conversa muito com o contexto das escolas públicas, onde os desafios estruturais pressionam não só o papel dos/as professores/as, mas também de que forma se dá a inclusão dos/as estudantes com deficiência. Pensar o conceito de Freire (2019) - do inédito-viável -, como um espaço de resistência e inovação amplia o nosso olhar para

uma docência não só como um cumprimento de leis (mesmo porque elas não são totalmente eficazes), mas como uma oportunidade para criar novas possibilidades para a escola e para quem faz parte dela.

O que nos faz problematizar os discursos sobre normalidade, competência e autoridade docente. Como essas questões estão marcadas e passam pelos corpos, nos é fundamental trazer a discussão de corporeidade. Por isso, “pensar o que entendemos ser corpo pode interessar a todos os/as professores/as e áreas de conhecimento” (Carvalho, Berti, 2017, p.102) Assim, pensar o ensino sob o viés da inclusão não é apenas um exercício pedagógico, mas também uma afirmação de uma docência que se recusa a se dobrar às lógicas hegemônicas e escolhe, cotidianamente, caminhar com os que historicamente foram deixados à margem.

Nesse processo, Leite e Abreu (2017) nos fazem refletir sobre como uma equipe coesa e alinhada em torno de ideais comuns pode encontrar brechas para escapar das amarras impostas por gestões marcadas por lógicas mercadológicas, de alta performance e resultados. Essas equipes conseguem, muitas vezes, criar frestas de autonomia e resistência. No entanto, o mesmo sistema que pode ser driblado por alguns também tem o poder de minar a energia e o entusiasmo de tantos/as outros/as profissionais que, apesar de tudo, ainda sentem prazer em estar dentro de uma sala de aula. Para nós, então, estar no PPGedu-PFDS e no grupo de pesquisa ELAC é sentirmo-nos em coletivos que buscam construir, pelas pesquisas, essas fissuras.

Desenvolvimento

Muitos/a estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente nos dois últimos anos do Ensino Fundamental, onde a primeira autora atua, têm sido presença constante no percurso e impulsionado a buscar maneiras mais eficazes de levar o ensino até eles/as. Incluir o Inglês e a Educação Física nesse contexto representa uma tripla inclusão, já que a EJA acolhe diferentes trajetórias, corpos e histórias: jovens, adultos e idosos que chegam até as salas de aula em busca de um tempo que

lhes foi retirado. São estudantes negros/as, LGBTQIA+ e pessoas com deficiências, trabalhadores/as, em sua maioria, que encontram nesse espaço uma oportunidade de pertencimento e transformação social.

(...) porque os diferentes conhecimentos, produzidos por homens e mulheres, em diferentes espaços e tempos sociais, revelam, expressam inúmeras relações entre os seres humanos, destes com outros seres vivos, a natureza, nos mais diversos momentos e lugares de nossa história. Por isso, o corpo hoje é estudado pela medicina, história, antropologia etc. (Carvalho, Berti, 2017, p. 100)

Esses/as estudantes, com seus corpos presentes em cada aula, constroem diferentes histórias. E, ao narrar histórias de professores/as que aprendem diariamente a trabalhar em meio às contradições da escola, o texto de Fontoura (2019) é um convite a repensar o lugar da docência como um espaço também de invenção de si. Isso parece estar muito em consonância com os desafios enfrentados pelos/as professores/as da EJA quando precisam elaborar práticas para garantir que todos/as, inclusive aqueles/as ditos/as neurodivergentes, possam ser incluídos/as verdadeiramente e não sejam somente mais um corpo invisibilizado em sala de aula, por não se enquadrarem nos padrões de aprendizes que a escola está preparada para receber. Afinal, como aponta a autora, “Concordamos com a solidão do fazer docente, que reforça um ‘artesanato’ profissional, mas buscando refletir sobre o que fazemos em conjunto podemos minimizar os efeitos disso.” (p. 299). E assim, professores/as vão se tecendo e se formando nesses emaranhados.

Ainda pensando nas buscas alternativas de como lidar com o contexto atual da educação, e como dar conta dessa solidão que o cotidiano escolar apresenta, Leite e Abreu (2017) trazem à tona o conceito de *inédito-viável* (Freire, 2019) como uma lente para analisar as possibilidades de democratização do currículo e das práticas pedagógicas. As autoras destacam a importância de ultrapassar situações-limites, como a precarização e as restrições impostas pelas políticas educacionais, para que a ação docente continue sendo política e transformadora. Nesse sentido, elas pensam em uma proposta que atenda as diretrizes do grupo, mas que tragam os resultados que os

gestores esperavam. O que dialoga diretamente com o desafio que vivenciamos na EJA, onde as condições concretas da escola muitas vezes colocam limites, mas também abrem espaços para resistência e inovação.

Neste texto, ao pensar os desafios da inclusão e o ensino da Língua Inglesa e da Educação Física na EJA, vislumbramos compreender como essas múltiplas experiências formadoras se cruzam com a presença de corpos historicamente excluídos dos processos escolares e das práticas de ensino-aprendizagem. O que está em jogo, portanto, não é apenas como ensinamos, mas quem somos quando ensinamos, e quem podemos vir a ser ao nos deixarmos afetar pelos sujeitos com quem compartilhamos o chão da escola.

Essa reflexão dialoga diretamente com a experiência docente da segunda autora, quando a prática pedagógica Educação Física hegemonicamente é marcada pela lógica da performance e da gestão de resultados. Ao exercer uma prática docente que amplia o universo corporal dos e das estudantes com os quais atua, busca garantir um espaço de autonomia e liberdade. Carvalho e Berti (2017) ajudam a pensar esse caminho de resistência e inovação pedagógica comprometidos com a formação “para ser grande”, ressaltando que a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, não pode ser voltada para a domesticação, mas sim viabilizar um momento de suspensão.

Assim, ser professor/a, em contextos de múltiplas pressões e exclusões, não é apenas uma função técnica, mas um exercício contínuo de articulação entre políticas, valores pessoais e as vozes dos/as estudantes. Exercitar a função política da docência pode ser o caminho se ampliar as possibilidades de inclusão e pertencimento. E essa verdade precisa estar alinhada com as necessidades dos/as estudantes e toda a bagagem que trazem para o ambiente escolar.

As leis que regem o mundo da inclusão no Brasil: Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), traz no capítulo IV aspectos importantes que contribuem para garantir o acesso à Educação de pessoas com deficiência como, por exemplo, a proibição da cobrança, pelas escolas, de valores adicionais para a implementação de recursos de

acessibilidade. Ela aborda também a obrigatoriedade de o sistema educacional ser inclusivo em todos os níveis. Mas, deixa obscura a obrigatoriedade de a matrícula de um/a estudante com deficiência ter que se dar na rede regular em vez de escolas especiais. Ou seja, apesar dos avanços, a lei ainda deixa lacunas, especialmente ao não esclarecer com a devida clareza a obrigatoriedade da matrícula de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares de ensino, o que abre espaço para interpretações que enfraquecem a intenção inclusiva da legislação.

Na relação com os processos democráticos, mais do que uma obrigação legal, a inclusão se apresenta como um compromisso ético e formativo do/a professor/a, que se transforma a partir do encontro com sujeitos cujas existências desafiam as normas escolares e exigem novas formas de acolher para ensinar. Ensinar fica, então, num segundo plano, e no primeiro aparece o acolhimento, a inclusão, para que esta gere pertencimento. Depois disso, talvez seja possível ensinar.

O que também nos faz problematizar o quanto a inclusão fica nas mãos do/a professor/a que está no chão da escola, uma vez que nas instituições públicas de ensino, quase nunca, o/a professor/a dispõe de um mediador para acompanhar o/a estudante com deficiência. É ele/a, o/a profissional responsável por fazer com que a Lei de Inclusão seja cumprida na prática. Além disso, embora o Decreto nº 7.611/2011 tenha regulamentado o atendimento educacional especializado (AEE), estabelecendo a função das salas de recursos multifuncionais e a responsabilidade dos entes federativos, na prática, a ausência de estrutura adequada e de profissionais capacitados/as comprometem a implementação verdadeira da inclusão. Percebemos, então, que embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) reforce a formação docente e o apoio pedagógico contínuo como pontos centrais, sua efetivação ainda esbarra em entraves estruturais e orçamentários. Quando há sala de recursos, geralmente, os órgãos municipais disponibilizam apenas um/a profissional para atendê-las, o que não absorve a demanda, que vem crescendo cada vez mais.

Também entendemos que as leis, as políticas públicas, ainda que falhas, reverberam no aumento da presença de estudantes com deficiência nas salas de aula, impulsionado por uma legislação que afirma o direito à escolarização, mas exige também uma revisão das expectativas institucionais e formativas em torno do papel docente. O que nos faz reconhecer a potência da docência, mas também denunciar a fragilidade de um sistema que delega responsabilidades sem garantir os meios necessários para sua realização. Mas, se estamos falando de políticas públicas que pretendem garantir a permanência desses sujeitos em sala até a conclusão do Ensino Fundamental II, precisa-se pensar em ampliar estratégias que possam garantir isso.

Considerando que a Língua Inglesa e a Educação Física ocupam uma posição desprivilegiada na “hierarquia das disciplinas”, é difícil entender que elas trazem uma contribuição significativa para o currículo da educação básica. O estudo do Inglês, por exemplo, pode direcionar o/a estudante a objetivos específicos que, no caso do currículo da EJA, engloba leitura e interpretação, escrita (o que contribui não só com a língua portuguesa, como também com outras disciplinas). Já a Educação Física pode contribuir sobremaneira para a saúde, em uma perspectiva ampliada e, especialmente, no desenvolvimento de práticas corporais que contribuam para o autoconhecimento, promovendo uma compreensão crítica da cultura corporal.

Fontoura (2019) reforça a importância de reconhecer o valor formativo das experiências que atravessam a docência, inclusive aquelas que ocorrem em disciplinas comumente subvalorizadas, como é o caso do Inglês e da Educação Física na EJA, e na Educação Básica, de modo geral. Ao afirmar que o trabalho docente é constituído por múltiplas práticas e saberes que nem sempre são validados institucionalmente, mas que fazem sentido para os sujeitos envolvidos a autora abre espaço para o ensino desses componentes curriculares como um campo de possibilidades. Esse olhar é especialmente importante nas instituições públicas, onde o reconhecimento dos saberes dos estudantes pode ser uma estratégia poderosa para valorizar trajetórias de vida, promover a inclusão e abrir horizontes de cidadania.

Considerações finais

Para encerrar esse texto insistimos nas perguntas que nos acompanham desde o início: como ensinar Inglês e Educação Física na EJA em um cenário que tantas vezes invisibiliza tanto as disciplinas quanto os corpos que dela participam? Como sustentar uma prática que acolha a diferença e que, ao mesmo tempo, não adoça quem a constrói?

Ao longo do artigo, buscamos dialogar com autoras/es que nos ajudaram a pensar esses desafios, ao refletir sobre a docência como identidade em construção, e a proposta onde o inédito-viável pode ser horizonte de resistência e reinvenção pedagógica. Esses encontros teóricos e afetivos permitiram compreender que ensinar é, antes de tudo, um exercício de presença, de escuta, de sensibilização, de não desistir.

Mas é importante lembrar que esse exercício nem sempre é leve, pois muitos/as professores/as da escola pública vivem a solidão da sala de aula, as metas inalcançáveis, a sobrecarga, o cansaço, o desrespeito, a precarização do seu trabalho nas escolas públicas, especialmente. Há momentos em que a resistência vira exaustão e desânimo, e em que manter-se fiel às próprias crenças parece quase impossível. E é justamente aí que a escola precisa ser repensada, não como espaço de heroísmo individual, mas como projeto coletivo de cuidado, de escuta e de pertencimento. Não temos como apontar respostas prontas, mas afirmar a importância de continuar perguntando, de continuar tentando. Porque, mesmo diante das faltas, das ausências e das urgências, é possível construir pequenas frestas de transformação. E é nessas brechas que a educação, como ato profundamente humano, segue resistindo.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000.

CARVALHO, Rosa Malena; Berti, Andreza Oliveira. Notas sobre a corporeidade e educação de jovens e Adultos no diálogo com o filme brasileiro a história da eternidade. **Imagens da Educação**, v. 7, n.2, p.97-105, 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FONTOURA, Helena Amaral da. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 297–310, maio/ago. 2019.

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. 1560-1581, 2017.

EJA E POLÍTICAS DE CULTURA DIGITAL COM O MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ

Fernanda de Almeida Carvalho, fcnandafc@gmail.com;

Adriana de Almeida, adryanaalmeida@gmail.com;

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa Políticas, Experiências e Contextos da EJA (GRUPECEJA)

Introdução

A inquietude da pesquisadora frente à tela surge a partir da experiência formativa ocorrida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) 2020, no subgrupo Alfabetização e Letramento Racial na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o fechamento das escolas devido a pandemia de coronavírus, o referido PIBID ocorreu de forma virtual a partir do registro dos encontros entre acadêmicas e professora coordenadora da Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ) e professora supervisora da Escola Municipal José Manna Júnior localizada no município de São Gonçalo e os (des)encontros com os educandos da EJA. Durante todo o período de dezoito meses, a aproximação com os estudantes da EJA foi muito difícil devido a dificuldades de acesso à internet e a equipamentos eletrônicos.

A partir dessa experiência significativa para pensar com e sobre àqueles e àquelas que vivem à margem das políticas educacionais e do acesso aos bens sociais, percebemos um “apelo” do Governo do Estado do Rio de Janeiro para implementação de uma “cultura digital” que tenha a EJA como um desses constitutivos. No entanto, o que se entende por cultura digital, isto é, como a cultura digital é apresentada pelos documentos oficiais? Como os educandos da EJA se apropriam da cultura digital? Quais são as contradições entre capital e trabalho que formam as políticas educacionais para a EJA e para a cultura digital? Qual é a tônica da lógica digital que erigi no campo das distinções sociais? Supomos que os formulares das propostas para a EJA do

Município desejam levantar uma bandeira da cultura digital como elemento salvacionista do currículo. Entretanto, percebemos que nem na pandemia esses sujeitos tiveram acesso aos elementos básicos para aquilo que o governo do estado tem chamado de cultura digital. Cultura digital como competência a ser desenvolvida para o uso crítico, criativo e responsável das tecnologias digitais da informação e comunicação conforme preconiza a competência 5 da BNCC. (Brasil, MEC, 2018).

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa de mestrado em curso, é analisar, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, as contradições entre capital e trabalho que fundamentam a formulação das políticas de cultura digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de São Gonçalo-RJ, investigando como essas políticas refletem e refratam a relação entre mercado de trabalho e acesso digital, bem como suas implicações para a formação dos educandos. Além disso, busca compreender a interferência de interesses privados na elaboração das políticas de cultura digital para a EJA.

Como categoria de análise será utilizada a compreensão do termo “cultura” a partir da compreensão antropológica elucidada por Laraia (2001) em diálogo com autores como Thompson e Gramsci que compreendem cultura como modos de vida e experiência atrelada a estrutura social, mas também como campo de resistência. O conceito de cultura a sombra do materialismo histórico dialético está vinculado a vida material e constitui-se como campo de resistência e luta contra a exploração “a cultura está visceralmente vinculada com a vida material.” (Tiriba; Vendramini, 2014, p.61)

Este trabalho, busca analisar os desdobramentos do contexto educacional no cenário pós pandemia no que se refere às políticas públicas de acesso à escola, as tecnologias e aos recursos digitais pelos educandos da EJA trazendo à baila da discussão autores que discutem as especificidades dos sujeitos da EJA, em diálogo com alguns marcos legais. O Parecer CNE/CEB nº 06, de 10 de dezembro de 2020, que trata do reexame do Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, que versa sobre a 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. A resolução CNE/CEB 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 como indicadores de uma “nova deformação” da EJA. E, mais recentemente outro marco legal tomado por análise é a resolução CNE/CEB nº3, de 8 de abril de 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). E por fim, o Plano Municipal de Educação (2015-2024) do município de São Gonçalo.

O estudo das diretrizes e dos marcos legais mencionados exige uma compreensão que vá além da superfície, buscando desvendar como essas normativas podem contribuir para uma "nova deformação" da EJA. Por meio dos fundamentos teórico-metodológicos do MHD, a pesquisa busca revelar como a abstração da "cultura digital" se concretiza em práticas que podem aprofundar a exclusão e a alienação dos educandos. A "cultura digital", frequentemente apresentada como solução universal, carece de uma análise que explore sua lógica subjacente e seus impactos nas distinções sociais. A partir de Kosik (1976), compreendemos que o concreto é uma síntese de múltiplas determinações, e a aparente neutralidade da tecnologia digital mascara relações de poder e desigualdades.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. (p.15) A essência se manifesta no fenômeno. O mundo fenomênico tem a sua estrutura, uma ordem própria, uma legalidade própria que pode ser revelada e descrita. (Kosik, 1976, p.17)

Sendo assim, essa pesquisa de caráter qualitativo, se constituirá a partir de pesquisa documental e revisão de literatura onde pretende-se analisar, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, as contradições entre capital e trabalho que fundamentam a formulação das políticas de cultura digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de São Gonçalo-RJ, investigando como essas políticas

refletem e moldam a relação entre mercado de trabalho e acesso digital, bem como suas implicações para a formação dos educandos.

Para aqueles que se dedicam ao estudo da EJA como também para aqueles que iniciam suas pesquisas sobre a modalidade buscarei de forma breve contextualizar os desafios inerentes a modalidade no município em questão e apresentar alguns indícios e conclusões elaborados no meu texto dissertativo.

Chão da pesquisa: o município de São Gonçalo e os desafios da EJA

São Gonçalo é um município da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, onde está localizada a Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ). Dados do último censo demográfico realizado em 2022 revelam a sua posição de segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro, com uma população estimada em 896.744 pessoas. (IBGE,2023)¹. Considerando a população ocupada apresenta-se um percentual de 15,26% desse contingente de trabalhadores que dá cerca de 136.864 pessoas. Em relação à educação, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, percebe-se uma piora na posição em relação ao censo de 2010 a nível não só estadual como também federal:

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 96,7%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 72 de 92. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 3987 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2023, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 4,5 e para os anos finais, de 3,5. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 89 e 91 de 92. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 4906 e 5091 de 5570. (IBGE,2023)

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos vem sofrendo inúmeros ataques ao longo dos anos no município de São Gonçalo. No Plano Municipal de Educação para o decênio de 2015-2024 constava que a rede dispunha de “vinte e duas escolas públicas (16 com primeiro e segundo segmentos; 2 com somente o primeiro segmento; 2 com somente o segundo segmento e 2 com primeiro segmento diurno) e

¹ IBGE. Censo Demográfico 2022: população e domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

treze escolas privadas com oferta da EJA em nosso município, sendo que a maior parte destes alunos se encontram na rede pública de ensino.

Atualmente 403 escolas (IBGE,2023) ofertam o ensino fundamental, porém somente 19 escolas oferecem a modalidade da EJA, demonstrando uma clara redução em números de escolas no que tange a oferta da modalidade. A oferta da EJA acontece majoritariamente no turno noturno, uma característica que vai de encontro à estratégia 11 preconizada na meta 8 do documento que versa sobre a universalidade da garantia da permanência e escolaridade da população acima de 15 (quinze) anos assim como a busca por igualdade na escolarização entre os diferentes grupos étnicos e minorias. (São Gonçalo, 2015).

A estratégia 11 tinha com o intuito “garantir a criação da EJA no período diurno atendendo a demanda de todos os distritos em unidades educacionais com infraestrutura adequada, em espaços distintos aos da escolarização das classes regulares ou em escolas polos para esta proposta” (São Gonçalo, 2015).

Além da redução dos números de escolas que oferecem a EJA, durante a pandemia foi observado uma redução nas turmas de EJA oferecidas pelo município conforme nota de repúdio publicada na página do SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro) em 10 de fevereiro de 2021 a seguir:

A prefeitura de São Gonçalo está fechando turmas de primeiro segmento da EJA em 10 escolas da rede municipal. Num momento em que cada vez mais a educação pública sofre com o corte de verbas e falta de investimentos, a medida do governo municipal de São Gonçalo só pode ser vista com repúdio, pois representa um retrocesso nos direitos da população à educação pública de qualidade para jovens e adultos.

A oferta em apenas no turno da noite acrescido ao número pequeno de escolas que oferecem a modalidade dificultam o acesso e a permanência desses indivíduos no espaço escolar, pois com o fechamento de turmas, por vezes se faz necessário se matricular em uma escola distante de sua residência, em bairros com altos níveis de violência e dificuldade com o transporte, contribuindo assim para o abandono escolar.

Plataformização da educação e da vida

A dificuldade de acesso e uso das tecnologias digitais configurou-se como um dos fatores mais determinantes de abandono dos estudos pelos educandos da EJA durante a pandemia. Entretanto, antes mesmo da pandemia, já havia um movimento na elaboração de políticas públicas que através da fusão entre público e privado (uma tendência do capital antenado as revoluções tecnológicas) tende a plataformização na área da educação. E a EJA é um segmento que vem sendo diretamente impactada pela percepção desse novo nicho do mercado.

Sendo assim, as políticas públicas de formação desses indivíduos na tentativa de atender essa demanda do capital vão sendo desenhadas de forma a migrar o direito a escola desses educandos para a educação a distância. Em um breve resgate histórico lembramos de algumas propostas políticas no que concerne o uso das tecnologias digitais para a escolarização e/ou certificação de jovens e adultos trabalhadores. Podemos mencionar as Escolas Radiofônicas da década de 60, o Projeto Minerva da década de 70. A partir dos anos 90 fica mais evidente a construção de um projeto educacional para a EJA em diálogo com as tendências neoliberais de acumulação do capital. O Pronera (1998), aponta o uso de TIC para aulas remotas. A partir de 2003, observa-se uma chamada pública intensa para a migração para o ensino a distância iniciada com o Programa Brasil Alfabetizado em 2003, seguido de algumas propostas ainda em vigor como o Projovem (2005), Proeja (2005), Pronatec (2011) e Ejatec (2021), este último alinhado à BNCC e a reforma do ensino médio aposta em uma formação profissionalizante via EaD.

As parcerias firmadas entre o Estado e as *Big Techs* como modo operacional da escolarização dos jovens e adultos é duplamente perversa pois além de retirar o direito à educação e a um ensino mediado pelo professor para aqueles que estão retornando à escola revela aspectos demarcadores da hegemonia econômica e política que demandam um novo tipo de trabalhador. Nesse sentido, a aparência do fenômeno de uma “inclusão” digital abarca questões maiores que afligem a classe trabalhadora. Se

a emergência de um ensino remoto traz à baila a negação do direito à educação pelos elementos basilares do acesso à tecnologia, por outro lado, o fato da cultura digital sobrepesa e mascara outras ausências e negação de direitos fundamentais, tal como, questões de saneamento básico, segurança alimentar, moradia, saúde, entre outros.

Fontes (2010) em seu livro intitulado *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. diz que o capital-imperialismo experienciado no Brasil, subalterno e tardio inicia o século XXI “sob formidável crise, exasperando o sofrimento social e agravando as expropriações que constituem sua condição de existência”. (Fontes, 2010, p.14). Na expansão da dominação o capitalismo não se envergonha em alterar as condições da vida social. De forma autoritária ele acentua as diferenças sociais, aumenta o nível de precarização das condições de trabalho e da vida dos trabalhadores assim como a intensificação de lutas sociais, e contraditoriamente, ele se coloca como única alternativa de modo de vida. Segundo Fontes (2010):

A perpetuação da violência de classes se duplica pela disseminação de envolventes malhas tecidas por entidades cosmopolitas voltadas para o convencimento, tentando dissuadir a classe trabalhadora pela repetição ad nauseam de que este é o único modo de existência possível. (Fontes,2010, p.14)

E nesse bojo de expansão capital-imperialista ainda temos a revolução tecnológica, a internet 4.0 que de forma onipresente duplamente perversa atinge o modo de vida do trabalhador já pauperizado. Ela demanda escolarização outra que contemple o universo da cultura digital, da tecnologia e da internet para se acessar a trabalhos de mais prestígio e maior retorno financeiro como também nos direciona ao acesso a bens e serviços assim como direitos mediatizados pela internet.

Conclusões parciais

Ancorando-se nas reflexões de Fontes (2010), as tecnologias digitais da forma como são apropriadas pelas políticas neoliberais podem ser percebidas como

imposições desumanas, duplamente perversa. Por um lado, a dificuldade de acesso e apropriação de uso, pensando aqui os educandos da EJA, inviabilizam a inserção desses sujeitos na cultura digital para o exercício da cidadania e a garantia de acesso a bens e direitos sociais. A falta de *know-how* os impede também de conseguirem trabalhos mais prestigiados para além daqueles considerados simples (Marx). E, por outro lado, quando acessam as tecnologias digitais, esse acesso se dá atrelado a colaboração com o capital que resultam em expropriações outras da sua força de trabalho agravando as desigualdades, através da plataformação da vida.

A experiência do PIBID, com seus "desencontros" e desafios de acesso, evidencia a necessidade de problematizar a noção de colaboração e participação na cultura digital. O método do materialismo histórico dialético (MHD) é essencial para a análise de como as políticas de cultura digital na EJA, ao invés de superarem as desigualdades, podem reproduzi-las, transformando a "colaboração" em mera adesão às demandas do mercado.

É nessas contradições que se concentra minha pesquisa, pois é da tensão entre a vida efetiva e o modo que ela nos é apresentada, que podemos afiar o gume para a superação dessa forma iníqua de existência social.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 29 de jul. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020- 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. Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 de jul. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 06/2020- Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília, DF:

CNE/CEB, 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 de jul. 2023.

BRASIL. **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. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 32025**- Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF: CNE/CEB, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acessado em: 10 de abr. 2025.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** / Virgínia Fontes. - 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação (2015-2024)**, 2015. Disponível em: [plano-municipal-de-educacao-sao-goncalo.pdf](#). Acesso em: 3 mar. 2025.

TIRIBA, Lia; VENDRAMINI, Célia Regina. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 14, n. 55, p. 54–72, 2014. DOI: 10.20396/rho.v14i55.8640461. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640461>. Acesso em: 4 mar. 2025.

**‘PRÁTICASTERORIAS’ DOCENTES DE LONGO ALCANCE: o podcast
“Cotidianos e Currículos” como artefato que anda e dança e canta e cria...**

Fernanda Cavalcanti de Mello, fernandamelloffpuerj@gmail.com;
Rafaela Rodrigues da Conceição, prof.rafaelarodrigues@gmail.com;
Nilda Alves, nildag.alves@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Cotidianos, currículos, redes educativas, imagens e sons PPGEDU

Do início

Há muito trabalhamos com o uso e a criação de imagens, sons, em filmes, bem como usamos as chamadas redes tecnológicas, em especial a internet. Foi criado, então, este podcast. Terá postagem semanal, em séries que mudam a cada mês. A série Sons inaugura o podcast “Cotidianos e currículos”, produzido pelo grupo de pesquisa “Currículo e cotidianos e redes educativas e imagens e sons e ...”, coordenado por Nilda Alves, com colaboração de discentes da UERJ (Maracanã) FFP/São Gonçalo, e com muitos outros saberes que circulam nas diferentes redes educativas que formamos e que nos formam (<https://open.spotify.com/show/7dSrD9L0b9vVf0LMrRdI7h>).

Figura 1. Página inicial do podcast “Cotidianos e Currículos”



Fonte: <https://open.spotify.com/show/7dSrD9L0b9vVf0LMrRdI7h?si=dbac6a257e084c09>.

Pensar a pesquisa com os cotidianos requer uma certa flexibilização ‘epistemológica’, tendo em vista que os cotidianos são diversos e inacabados, sempre em movimento, assim como os ‘praticantespensantes’ – aqueles que, juntos, fazem pesquisa, ou seja, são seres que habitam ‘espaçotempos’ diferenciados, mas, muitas vezes, se entrelaçam, se tangenciam, convergem ou... se contrapõem completamente. E, também, estão em constante produção de Ser. Afinal, tanto a democracia quanto o direito à educação, para além do acesso, partilha dessa possibilidade de convivência

de diferentes modos de pensar a vida e a pesquisa. Confluências e/ou divergências são produzidas em debates, com diálogos idealmente respeitosos. E é no sentido profundo que as dimensões da pesquisa, ética, estética política e poética se revelam em uma espécie de ‘aparição’; estão lá, na base e alertas, e sempre se mostram como princípio. Nesses últimos quatro anos, período em que as três autoras se encontraram no caminho das pesquisas acadêmicas, nesta instituição, reunimos um passado recente, um futuro potente, com a participação como egressas do programa. Nossa presença demonstra a continuidade e a vitalidade das ideias que nos inspiram e se atualizam sempre em tempo presente. Orientadora e orientandas que regressam para novos diálogos curriculares.

A formação segue, juntamente com o grupo de pesquisa que nos possibilitou tal encontro. Seguimos em redes, imbricadas enquanto integrantes de um grande grupo de pesquisa que, cada vez mais, se esparrama, feito rizoma, como nos dizem Deleuze e Guattari (ano, página). Criamos, pois, possibilidades de preencher e tocar vazios, com ‘*conhecimentossignificações*’. Deixamos, assim, os rastros de nossas criações conjuntas e de nossas invenções e ou apropriações dos inventos, a partir de novos usos dados a eles.

Esse encontro foi marcado ainda pelos tempos da pandemia, deixando de ser fenda, porque seguramos com força nas margens, quando necessário; outras vezes, nos deixamos levar nas correntezas até que pudéssemos fazer dos obstáculos oportunidade de regresso à terra firme, uma pausa, um descanso, mesmo que a chegada fosse em outras paragens, fronteiras, ribeiras. Nem sempre há uma pedra no meio do caminho, no leito de um rio, em que possamos nos agarrar. Às vezes, o salvamento pelas mãos vem por nós mesmos, engendrando artefatos que irão nos salvar, feito um barco, ancorado ou à deriva, no fluxo de um destino. No caso, aqui, três vidas. Durante a pandemia, permanecer na pesquisa foi possível por nos locomovermos navegando pela internet desses ciberespaços. Assim, nós fizemos.

Pesquisar remotamente foi, a princípio, um silenciar as ruas, as avenidas, os passeios e... as escolas e tantos outros lugares de trânsitos nossos, ‘*discentesdocentes*’ e

pesquisadores/pesquisadoras, em época de “pandemônio”. No percurso, percebemos o quanto era possível sorrir, lutar, se emocionar... Fizemos oficinas, integramos outros grupos (grupos externos), assistimos a filmes, fizemos filmes e criamos um podcast. E é sobre este artefato cultural cibernético e a respectiva aplicação em artefato curricular que nos deteremos nesse texto.

Da sucessão dos sons que vibram a pesquisa

Tornou-se comum utilizar os filmes em nossas conversas, ou melhor, ‘*cineconversas*’, termo criado por uma integrante do nosso Grupo de Pesquisa, em que a materialidade audiovisual de ver e ouvir, sentir e reagir, era foco de análise de maior atenção. O podcast, artefato das artes das mídias, todavia, nos abriu as janelas para ouvir outras possibilidades de sentir o mundo, ir além do já sabido, criar os personagens conceituais, tecer diálogos com a *ecce femina*, narrar a vida e literaturizar a ciência, e, ainda, fazer circular a pesquisa, cumprindo, assim, tal propósito dos movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos (Alves, 2019).

O Podcast ‘*Cotidianos e Currículos*’, em agosto de 2025, completou cinco anos, atravessando os tempos duros da pandemia e da volta ao “normal”, cuja questão encerra justamente as reflexões sobre o padrão de normalidade que deveríamos afirmar. Como diz Alves (2020), na apresentação do episódio, “abrimos a série de quatro programas, com as questões acerca dos sons”. Abrimos não só as janelas, pelas câmeras dos encontros remotos, mas os canais e os microfones – ‘*espaçostempos*’ de protagonismo dos sons. Dadas as circunstâncias da pandemia, era preciso redescobrir os sons em sua plenitude de sentido em nossos cotidianos. Na abertura do episódio, fica implícita não só a possibilidade de fazer circular as pesquisas do grupo, mas, igualmente, os saberes que circulam nas diferentes redes educativas, com o propósito de formar e se deixar formar, em uma troca.

Há muito trabalhamos com o uso e a criação de imagens e sons em filmes, bem como, usamos as redes tecnológicas, em especial, a internet. Foi criado então, este podcast. [...] A série sons inaugura este podcast “Cotidianos e Currículos” produzido pelo grupo de pesquisa Currículos Cotidianos Rede educativas, imagens e sons, e... coordenado por Nilda Alves, com colaboração de discentes da UERJ (Maracanã) FFP (campus São Gonçalo), e com muitos outros saberes que circulam nas diferentes redes educativas que formamos e que nos formam (Cotidianos e currículos, Alves, 2020, episódio 1).

Desde então, seguimos formando redes de afetos, de circulação das pesquisas, de criação de artefatos curriculares também a partir do podcast, onde cada episódio se torna uma possibilidade de currículo, contendo nossas vozes, nossa ética em confluência com outras vozes, fundadas em uma só ética, aquela das pesquisas com os cotidianos. Há sempre um alinhamento com a defesa dos direitos à educação e à pesquisa em educação, que atue contra toda e qualquer desigualdade social. Somos muitos com esse propósito, mas ainda somos poucos. Precisamos chegar a muitos públicos, até mesmo àqueles que não nos ouvem, ainda. É fato que “Somos a maior categoria profissional do país”, como destaca o título da série desenvolvida em maio de 2022. Discutimos questões importantes sobre o quanto, às vezes, somos solapados, desprestigiados e nada valorizados, porque temidos. Temem, na maioria das vezes, tanto o volume das reivindicações da categoria, quanto o do nosso potencial transformador. No entanto, temos propostas viáveis e não nos calamos sobre elas. “Cotidianos e Currículos” é, em certo sentido, palanque para coibir tal descaso com os profissionais e o preconceito para com a escola pública, atuando no sentido de lançar nossas vozes nas redes, mostrando as ações docentes.

Outro exemplo foi o podcast publicado em maio de 2022. Os programas desenvolveram a série “A Potência dos Docentes Discentes no Brasil de Hoje” para, conforme a locução da apresentadora e supervisora do “Cotidianos e Currículos”,

homenagear os docentes e discentes brasileiros que, em ações de resistência e criação, conseguiram, em tantos lugares do Brasil, preencher a crise criada pela pandemia de coronavírus. E mais ainda, para também denunciar decreto da Presidência da República, que

retirou dos docentes o tempo de serviço deste período, para aposentadoria, triênios e quinquênios. E também para dizer que todos e todas voltamos ao presencial em fevereiro, sem que os discentes estivessem todos e todas vacinados, trabalhando com medo da contaminação, mas com muita dedicação ao trabalho a realizar (Cotidianos e Currículos, maio 2022).

Neste terceiro programa da série de maio, vamos começar com a narrativa de Thalita Malheiros, professora de artes visuais da Rede Pública da Cidade do Rio de Janeiro e, na época, mestranda do PROPEd-Uerj. São estes e muitos outros sons que nos sensibilizam. As falas de diferentes vozes no contexto acadêmico tornaram-se uma possibilidade de pesquisa.

Durante esses anos de podcast, entrevistamos acadêmicos, líderes de povos originários, docentes, representantes de sindicatos, entre outras representações, dando oportunidade para uma diversidade de falas. Nesta série, reafirmamos a importância do piso salarial nacional, para toda a categoria, independentemente de estado e municípios. Valorizamos e divulgamos os fazeres locais com a série “produção de conhecimento”, bem como a “docência em tempos de pandemia”.

Fizemos discussões acerca da carta do Conselho Nacional Popular de Educação (CONAPE), discutimos o Plano Nacional de Educação, nos avanços e retrocessos que o cumprimento ou descumprimento das metas acarretaram à educação. Apresentamos, também, diferentes estudos e ideias para repensar o PNE, que, à época, estava próximo a finalizar o decênio; e proposições para o novo Governo à reconstrução do País.

Foram muitas as maneiras de reverberar as tantas criações, resistências e práticas semeadas por um período onde a partilha do sensível (Rancière, 2005) entrou nos lares, permitindo que a escola estivesse além de seus muros físicos e deixando, ainda, mais nítidos os modos de como deslocávamo-nos nos muitos *‘dentrofora’* dos *‘espaçotempos’* educativos. Nesses atravessamentos, encontramos as artes que andam e se aguçam por meio de memórias, mesmo que ainda tão presentes, trazidas sob distintas vibrações: o afeto, a conexão, a solidariedade, a coletividade na busca por entender os muitos modos que acessamos e somos acessados. Novas maneiras de

‘verouvirsentirpensar’ se alargaram, criando explosões de possibilidades entre uma tela e outra. Os sons da janela afora, das crianças correndo, das frigideiras fritando e das conversas nos corredores prenderam nossa atenção para aguçar as muitas sensações (Toja *et al.*, 2024).

O podcast serviu, também, para abriremos nossas escutas. Ao escutar, confluímos conversas com autores com quem, embora sejam dignos de admiração, ainda não havíamos conversado. Fomos entrando e, na medida em que fomos abrindo o leque de vivências, ou melhor, convivências, costurando outras estéticas, compondo e coletando, para mais perto, poéticas outras. Conhecemos mais de perto o pensamento de Pallasmaa (2011), Antônio Bispo dos Santos (2023) e Ailton Krenak (2020), por exemplo. Produzimos *‘conhecimentossignificações’* sobre a própria pesquisa, seus movimentos, os modos de formar redes educativas de diferentes *‘prácticasteorias’*, reconhecendo, em nossas buscas, as dimensões para ampliar nosso *locus* das pesquisas.

Do arcabouço

Reafirmamos e levamos adiante, sobretudo, a beleza do pensamento de Michel de Certeau (2014), que elogia o homem comum, suas táticas laboriosas e perspicazes em resposta às tentativas de exploração dos seres, pelas regras de submissão, através das coragens da resistência dadas pela criação inventiva com os cotidianos. Assim, dedicamos uma série inteira às conversas com Certeau, e, também, às conversas com Deleuze, que tanto nos inspira a pensar com nós mesmos e com os outros, uma vez que “um parece muitos” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 171; 1995, p. 149; 2010).

Por conta do podcast criado, ao longo de nossas conversas no grupo de pesquisa, os artigos dos integrantes passaram a destacar também a importância dos sons e as materialidades desse meio de educação com uso educativo. Da mesma foram passaram a veicular episódios sobre trilha musical, linguagem musical, os sons e homenagens a professores que estudam acerca dos sons cotidianos, as artes de fazer, as temáticas e os conteúdos desses currículos em constante migração. O artefato podcast criou um novo personagem conceitual, desta vez como um produto curricular,

com o qual *'aprendemos ensinamos'* continuamente. A seleção dos nossos temas, que perfazem as séries e os respectivos episódios, nasce das necessidades de atuar política-ética-esteticamente no mundo, sem desconsiderar a poética. Essa concepção maleável, flexível e de mobilidade sempre em constante mudança e movimento está centrada também em uma estética de currículos migrantes. Trata-se daqueles cujos “os atravessamentos fazem com que os currículos migrem continuamente por demandas contingenciais (Castro, 2023).

O podcast foi visível e audivelmente se popularizando, em maior escala, para nos comunicarmos durante as medidas de distanciamento social, entre 2020/2023, tornando-se uma possibilidade de pesquisa, de encontro de criação de personagens conceituais, na companhia de muitos intercessores, aqueles com quem conversamos, autores-pesquisadores, integrantes do grupo de pesquisa, entre outros praticantes. Inclusive, com os praticantes ouvintes. E ainda estamos aqui. É importante lembrar que os programas continuam expostos para audição a qualquer tempo e hora, aliás, esse é um dos benefícios do artefato. Uma maneira de armazenar para ouvir de novo, em qualquer lugar, por qualquer pessoa que o acesse, sendo positivo para uso educacional e, por isso, alinhado com esse currículo migrante, que não sabemos por onde passará.

Exemplo disso foi a série “As redes educativas 1”, de abril de 2021, em que se conversa sobre o tema central do grupo de pesquisa, que são as redes educativas. O programa foi desenvolvido em torno dessas redes, chamando os *'praticantes pensantes'* que nelas encontramos e que nas relações com eles nos formamos. Naquele mês, as redes em foco eram/são as das *'prácticasteorias'* da criação e usos das artes. E nos meses subsequentes desse primeiro semestre *'prácticasteorias'* da criação e usos das mídias, e assim por diante, contemplando as designações de redes, conforme entende Alves (2019), para agrupar os diferentes estilos de redes que nos formam e que formamos.

Em 2024, voltamos nosso foco para divulgar teses e dissertações de pesquisadores/pesquisadoras do grupo e, no primeiro semestre de 2025, convidamos

outros cotidianistas para conversar conosco sobre maneiras de atuar na linha de pesquisa cotidianos.

Continuamos nossas conversas com pesquisadoras e pesquisadores que trabalham com os cotidianos, trazendo para além da memória da produção de *'conhecimentossignificações'* do grupo de pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons, coordenado por Nilda Alves, as dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas de *'prácticasteorias'* das criações de outros grupos de pesquisa. (Mello, Cotidianos e Currículos, 138 a 142)

Até o momento desta subscrição textual para o seminário de Egressos 2025, foram quatro grupos de pesquisa contemplados, incluindo outros grupos de pesquisa da Pós-Graduação da Faculdade de Formação de Professores, na UERJ Campos São Gonçalo. Aliás, sempre é bom lembrar e reivindicar a possibilidade de subscrever a produção de *'conhecimentossignificações'* em outras linguagens, como vídeo e podcast, entre outras, como ocorreu em 2023, com os egressos Marcelo Machado, Renata Rocha, Thamy Lobo, e as autoras aqui presentes.

Para recordar e atualizar os sons da pesquisa

Naquele artigo em podcast, reunimos crônicas, poemas, depoimentos, música e um elogio à instituição. Dimensão política à defesa da universidade pública, presencial e comprometida com a transformação das desigualdades em oportunidades sociais. Trouxemos a estética dos textos poéticos e éticos, característicos do nosso grupo. Neste texto, tomamos inicialmente o podcast como artefato cultural transformado em artefato curricular, justamente por inaugurar nossas *'prácticasteorias'* na produção dos *'conhecimentossignificações'*. Eles podem nos dar, a partir de múltiplos contextos, *'prácticasteorias'* de pesquisas que estamos vivenciando para circular nossas vivências de diferentes docentes. Para Schafer (2011, em Terra da Música, 2022), “os homens vão se fazendo ecos no mundo pela fala e pela música”. O podcast tem nos servido como esses ecos, onde dançam os corpos e se ampliam as escutas, essenciais à

perspectiva democrática e social. Deixamos aqui o podcast de 2021, para ser escutado em 2025, ou qualquer outros futuros que aceitem subscrição em outros formatos e linguagens de expressão da pesquisa. Parece que foi ontem, mas é hoje. Apesar da pandemia, naquele IV Seminário de Egressos, trazíamos nas vozes desses egressos a marca de um tempo e a cartografia de um espaço onírico, que a distância e os anos passados não apagam; tampouco deletam os sentimentos da pesquisa e do convívio acadêmico, diz a voz...

O que é a FFP senão seus sonhos? Ao chegar, passos apressados da escada que fazem ecoar o barulho de tênis, sandálias, saltos e chinelos. No corredor, a pipoqueira trabalha sem parar, estourando milhos que tapeiam nossa fome entre os encontros das disciplinas. Os cachorros nos recebem antes das pessoas, balançando rabos e ensaiando alguns latidos de alegria. Ouvimos cumprimentos apressados enquanto corremos para o banheiro. Som de torneira, de alívio, para muitos o trajeto até ali é longo [...] Nesse momento, para muitos, esse lugar querido encontra-se vazio, portões fechados, cadeiras abandonadas, corredores em silêncio. Mas nós sabemos o segredo, nós somos o segredo. Não há lugar vazio. Todas as nossas vozes compõem a FFP. [...] A FFP é o seu endereço e também todos os nossos. A FFP está em São Gonçalo e em diversos outros bairros, municípios, cidades, estados e países. O que é a FFP senão as pessoas? A FFP somos nós.

Caso queiram ouvir o trecho acima na voz da autora... <https://spotifycreators-web.app.link/e/TetYZs6BJVb>

Referências

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

CASTRO, Maria Cecilia Sousa de. **Andanças e migrações**: conversas com os 'praticantes-pensantes' com os currículos e com os cotidianos escolares. 2023. (Tese de Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995. p. 149.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992. p. 171.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOBO Thamy. **Especial IV Encontro de Egressos FFP**. In: Experimenta. [Podcast de áudio]. Publicado em: data. Disponível em: < <https://spotifycreators-web.app.link/e/TetYZs6BJVb> > . Acesso em: 11/08/2025.

MELLO, Fernanda. “Cotidianos e Currículos”. (Org.) Nilda Alves. Podcast do Grupo de Pesquisa Currículos Cotidianos: redes educativas, imagens e sons.[Podcast de áudio]. Publicado desde agosto a presente data. 1-142 episódios. Disponível em: < <https://open.spotify.com/show/7dSrD9L0b9vVf0LMrRdI7h?si=37c7117c25ff4a2c> > Ace sso em: 11/08/2025.

OVELHA, I. A.; CALDAS, A. N.; ALVES, N.; MELLO, F. C. A REDESCOBERTA DOS SONS -questão curricular atual. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-10, 2022. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.64591>

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

TERRA E MÚSICA. Murray Schafer: Os ‘sons do mundo’ e a conscientização sonora. *Terra e Música*, 2022. Disponível em: <https://terradamusicablog.com.br/murray-schafer-pedagogia-musical/#:~:text=Schafer%20acredita%20que%20a%20qualidad e,ensino%20de%20teoria%20da%20m%C3%BAsica>.

TOJA, Noale; CERDEIRA, Maristela Petry; CONCEIÇÃO, Rafaela Rodrigues da; TEIXEIRA, Roberta Guimarães; GREGORIO, Talita dos Santos Malheiros. Os sons e as criações curriculares cotidianas nos ‘*espaçostempos*’ das escolas e das cidades na pandemia. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2024.

O CURRÍCULO COMO ESPAÇO POLÍTICO E OS DESAFIOS DA ERER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise dos PPPs da Rede Municipal de Niterói

Fernanda Lopes Braga, fernandalopesbraga@gmail.com;

FME/SME

Lucília Augusta Lino, prof.lucilia.uerj@gmail.com;

PPGEDU/FFP/UERJ

GRUPEFOR/UERJ/CNPq

Introdução

O currículo escolar é um espaço onde se disputam saberes, valores e memórias. Como destacam Munanga (2005) e Gomes (2010), a escola é um lugar privilegiado de construção identitária e pode tanto reproduzir desigualdades quanto contribuir para sua superação. A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), nesse sentido, é um instrumento fundamental para a construção de uma escola democrática, inclusiva e antirracista.

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representam marcos legais nesse processo, ao tornarem obrigatórios o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as etapas da Educação Básica. No entanto, sua efetivação no cotidiano escolar ainda encontra inúmeros desafios, especialmente quando se trata da sistematização dessas temáticas nos Projetos Político Pedagógicos (PPPs), documentos que orientam as práticas educativas nas escolas.

Este artigo é um recorte da dissertação de Mestrado intitulada “Por uma Educação Infantil Antirracista: formação continuada de professoras no município de Niterói” (Braga, 2025), do Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU/FFP/UERJ). Este trabalho busca analisar os PPPs de Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da rede pública de Niterói, com base em documentos produzidos entre os anos de 2020 e 2023, objetivando compreender como o currículo tem sido construído como espaço político

e cultural, e quais são os entraves para a efetivação de uma educação antirracista de forma sistemática.

Entre os objetivos específicos, buscou-se identificar as concepções de diferença, identidade e antirracismo presentes nos PPPs analisados. Essa análise visou compreender como os documentos abordam a diferença étnico-racial e de que forma reconhecem ou invisibilizam as diferentes experiências culturais das crianças. Consideramos imprescindível verificar se os PPPs assumem essa tarefa de maneira crítica e comprometida, ou se apenas reproduzem uma abordagem superficial das diferenças culturais e étnicas.

Outro aspecto relevante é a investigação sobre a presença ou ausência de práticas voltadas à EREER nos PPPs. Conforme Munanga (2005), afirma-se a necessidade de ensinar as crianças negras a se defenderem e as crianças brancas a não violentar as crianças não-brancas. Deste modo, compreendemos que a implementação da EREER no cotidiano escolar não pode depender apenas de ações pontuais, mas requer uma inserção orgânica no projeto pedagógico das instituições. Isso implica planejar, acompanhar e avaliar continuamente as práticas, garantindo que o antirracismo seja um princípio estruturante da ação pedagógica, e não apenas uma diretriz normativa.

Por fim, discutimos a importância da formação continuada como política pública essencial para a consolidação de uma pedagogia antirracista. As experiências analisadas demonstram que muitas práticas educativas relacionadas à EREER dependem fortemente de iniciativas individuais de professoras, que, sensibilizadas por formações oferecidas pela rede, buscam construir propostas mais inclusivas e críticas. A ausência de uma política de formação estruturada pode limitar o avanço de propostas antirracistas e deste modo pode reforçar a fragmentação das ações de combate a preconceitos no interior das escolas.

Caminhos metodológicos

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com base na análise documental dos Projetos Político Pedagógicos de seis Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e uma escola municipal da rede de Niterói, que participaram de formações ofertadas pela Coordenação de Educação na Diferença (CEDIF) entre os anos de 2021 e 2023.

Inspirada na perspectiva freireana, buscamos compreender os PPPs como expressões das intencionalidades pedagógicas que estruturam o cotidiano escolar, considerando a educação como um ato político que se constrói no diálogo, na escuta e no reconhecimento do outro (Freire, 2021). Os PPPs revelam concepções e práticas sobre diferença e antirracismo e, assim, tornam-se espaços de leitura crítica do mundo, nos quais é possível identificar avanços e desafios na construção de uma escola comprometida com a emancipação social.

Vale ressaltar que 05 (cinco) escolas não tinham qualquer menção à EREER em seus PPPs e 12 (doze) escolas apenas traziam uma frase sobre o respeito a diferença e/ou diversidade demonstrando menor preocupação com a temática, desconsiderando sua importância e obrigatoriedade legal (Braga, 2025).

Segundo Gramsci (2007), consideramos que ao refletir sobre a democracia no contexto da hegemonia, ampliamos o papel estratégico da escola pública na promoção de transformações sociais. Para o autor, a democracia real se realiza quando os sujeitos historicamente marginalizados adquirem condições de disputar os sentidos da sociedade. Nesse contexto, os PPPs podem ser compreendidos como instrumentos de disputa hegemônica, nos quais diferentes concepções de infância, identidade, raça e cultura se confrontam. De acordo com Gramsci (2007, p. 287):

Entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto se possa deduzir em conexão com o conceito de hegemonia. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida de que o desenvolvimento

da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa este desenvolvimento favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente (Gramsci *apud* Oliveira Júnior, 2021, p. 168).

Deste modo, a escola pode ser um aparelho contra-hegemônico se for capaz de formar intelectuais orgânicos, sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social. Assim, os PPPs foram lidos como instrumentos políticos e culturais que revelam a disputa entre projetos educativos conservadores e projetos críticos, sendo analisados à luz da luta por uma pedagogia antirracista, inclusiva e emancipadora.

O currículo como espaço político e a ausência da EREER como obstáculo

A compreensão do currículo como espaço político-cultural é central para pensar a educação antirracista. Segundo Munanga (2005), os educadores brasileiros não receberam ao longo de sua formação inicial uma base necessária para trabalhar as questões relacionadas a diversidade racial. Desse modo, para que seja possível pensar um currículo que contemple a EREER, e assim inclua as múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira, e assim, possa romper com a hegemonia eurocêntrica que historicamente silenciou as culturas africanas e indígenas, é fundamental que se promova uma política de formação continuada que contemple a educação antirracista.

Carine (2023) defende que uma pedagogia antirracista passa pela decolonização do currículo, entendendo-o como instrumento de disputa simbólica. Ao incorporar saberes afro-brasileiros, africanos e indígenas, o currículo passa a valorizar outras epistemologias, reconhecendo a pluralidade de vozes e experiências que formam a infância brasileira.

Essa perspectiva crítica sobre o currículo aponta para a necessidade de sua resignificação enquanto espaço de resistência, diálogo e reconstrução de sentidos. Ao entender o currículo como campo de disputa simbólica, reconhece-se que ele não é

neutro nem natural, mas estruturado historicamente por interesses hegemônicos que reproduzem desigualdades.

Como afirma Gramsci (apud Oliveira Júnior, 2021), a construção da hegemonia cultural se dá na sociedade civil, por meio de instituições como a escola, que podem tanto reforçar quanto questionar essas estruturas. Nesse sentido, uma prática pedagógica comprometida com a transformação social precisa tensionar os saberes legitimados historicamente e abrir espaço para outras epistemologias: não brancas, não ocidentais, não coloniais.

Nos PPPs analisados foi possível perceber uma intencionalidade em promover a diferença como valor formativo (Braga, 2025). O PPP da UMEI Regina Leite Garcia, por exemplo, afirma que “aprender o que é a diversidade na primeira infância é aprender como se convive no social”, sinalizando uma preocupação com a formação ética e cidadã. O projeto “Planeta Terra – Vidas Importam”, da UMEI Hilka de Araújo Peçanha destaca o uso da ludicidade como forma de sensibilização sobre temas raciais (Braga, 2025).

A análise dos Projetos Político Pedagógicos revelou que, embora haja intenção declarada de enfrentar o racismo e valorizar a diversidade, a ausência de uma sistematização efetiva dessas práticas ainda é um desafio (Braga, 2025). O próprio texto do PPP da UMEI Professora Nina Rita Torres sinaliza a necessidade de “promover o reconhecimento das diversidades” para favorecer “a estruturação da identidade, bem como de uma autoimagem positiva”. No entanto, se essas ações não estiverem articuladas de forma contínua e planejada, correm o risco de se tornarem pontuais e desarticuladas, limitando um possível alcance transformador da proposta pedagógica (Braga, 2025 p. 128). Como lembra Gomes (2010, p. 17), mapear a diversidade “pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo. A primeira constatação talvez seja que, de fato, não é tarefa fácil para nós, educadores e educadoras, trabalharmos pedagogicamente com a diversidade”, mas a dificuldade não deve ser motivo de omissão, e sim de compromisso pedagógico com a justiça social.

A formação continuada não deve ser compreendida como uma estratégia pontual ou um recurso para suprir lacunas momentâneas da prática docente, mas sim como um processo permanente e estruturante do trabalho pedagógico. Nos PPPs analisados, a ênfase na formação aparece como parte do compromisso das unidades com uma educação antirracista crítica e transformadora. (Braga, 2025)

As experiências promovidas pela CEDIF, como relatado no caso da UMEI Professora Nina Rita Torres, têm se constituído em espaços de construção coletiva, reflexão crítica e reelaboração de práticas pedagógicas à luz das desigualdades raciais. Para Freire (2021), educar é um ato político que exige a superação da ingenuidade e o enfrentamento das estruturas opressoras que moldam a realidade social. Assim, a formação continuada, entendida como política pública permanente, representa o reconhecimento do papel do educador como sujeito histórico, comprometido com a transformação do currículo, da escola e da sociedade.

Gomes (2010) reforça que reconhecer a diversidade não é um ato isolado, mas uma ação política que exige o reposicionamento da escola frente às desigualdades históricas. A presença de projetos pontuais que discutem cabelo crespo, identidade racial e representações culturais demonstra avanços importantes. Contudo, como aponta a autora, é preciso integrar a EREER como eixo permanente do currículo.

Apesar das diversas iniciativas presentes nos PPPs, o que se observa é uma fragilidade na sistematização das práticas voltadas à EREER. A presença de ações isoladas, realizadas por algumas professoras de forma voluntária e não estruturada, limita o alcance e a continuidade das propostas.

A dificuldade de sistematizar práticas antirracistas na Educação Infantil reflete, em grande medida, a ausência de políticas públicas consistentes que garantam suporte contínuo e articulado às escolas. A falta de recursos, de materiais didáticos adequados e de tempo para o planejamento coletivo limita a efetividade das ações, que muitas vezes ficam restritas a momentos pontuais ou datas comemorativas. Essa fragmentação compromete a construção de uma cultura escolar que valorize as

relações étnico-raciais, reforçando a percepção de que a diferença é apenas um tema acessório e não um eixo fundamental do processo educativo.

Além disso, a formação inicial dos professores ainda carece de conteúdos específicos sobre a história, cultura e identidade afro-brasileira e indígena, o que dificulta a apropriação crítica do tema na prática pedagógica. Mesmo com a oferta de cursos e formações continuadas, como as realizadas pela CEDIF, é necessário que esses espaços sejam valorizados institucionalmente, garantindo tempo, condições e reconhecimento para que os educadores possam se engajar de maneira significativa e coletiva. A responsabilidade não pode recair unicamente sobre o esforço individual dos professores, mas deve ser parte integrante da gestão escolar e da política educacional municipal.

A sistematização da EREER no currículo exige planejamento coletivo, formação docente contínua e apoio institucional. A valorização da diversidade não pode depender exclusivamente da vontade individual das educadoras, mas precisa ser assumida como compromisso político e pedagógico da rede de ensino.

Considerações finais

Apesar da descontinuidade das ações formativas voltadas para a EREER no município, a análise dos PPPs das UMEIs de Niterói demonstrou que houve avanços significativos no reconhecimento da diferença e na promoção de práticas voltadas à educação antirracista. A presença de projetos e relatos sensíveis às questões étnico-raciais aponta para uma mudança de perspectiva em construção.

Contudo, ainda é notável a ausência de sistematização dessas práticas, o que dificulta a efetivação da EREER como eixo estruturante do currículo. O currículo, enquanto espaço político-cultural, precisa ser concebido como território de disputa e valorização das epistemologias historicamente marginalizadas.

A efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 passa pela consolidação de uma política pública permanente de formação continuada, articulada com as

especificidades de cada unidade escolar. É preciso garantir tempo, condições de trabalho e valorização docente para que as práticas antirracistas deixem de ser pontuais e se tornem estruturais.

É preciso compreender o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos, mas como um espaço político-cultural que deve ser território de disputa e valorização das epistemologias historicamente marginalizadas, rompendo com hegemonias tradicionais.

Para além do reconhecimento legal garantido pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a consolidação da EREER demanda uma política pública permanente e estruturada de formação continuada, que dialogue com as especificidades de cada unidade escolar. Essa formação deve garantir que as práticas antirracistas sejam incorporadas ao cotidiano da escola. É fundamental que a formação continuada seja compreendida não como uma obrigação burocrática, tampouco como um mecanismo paliativo, mas como uma prática política transformadora, que fortalece o compromisso da escola com a equidade e a justiça social.

A partir da análise das políticas públicas de formação continuada da rede municipal, fica evidente o empenho que o município dedicou, sobretudo com a criação da Coordenação de Educação na Diferença (CEDIF), para implementar as diretrizes das leis nacionais que promovem a educação antirracista pautada na valorização das diferenças. No entanto, a desmobilização institucional, principalmente a partir de 2024, com a extinção da CEDIF e as mudanças administrativas, apontam para um preocupante retrocesso. Esse cenário impacta diretamente a continuidade e a abrangência das formações, fragilizando os avanços alcançados e limitando a incorporação da EREER no cotidiano escolar.

Em síntese, a análise dos Projetos Político Pedagógicos das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEIs) de Niterói evidencia avanços significativos no reconhecimento da diversidade, diferença e na promoção de práticas voltadas à educação antirracista (Braga, 2025). A presença de projetos e relatos sensíveis às questões étnico-raciais revelou uma mudança de perspectiva em construção, ainda que

lenta e desigual. No entanto, a sistematização dessas práticas continua fragilizada, o que dificulta a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), especialmente, após a extinção da CEDIF.

Apesar disso, o legado da CEDIF permanece vivo no compromisso de educadoras que, formadas e sensibilizadas, continuam a promover práticas antirracistas mesmo sem a estrutura formal. Esse compromisso revelou a importância da formação enquanto espaço de produção coletiva de saberes e de resistência às hegemonias culturais, conforme apontam Gramsci (2007) e Freire (2021).

Nesse sentido, reforçamos que a formação continuada não deve ser vista como um mero requisito legal ou como uma política pontual, mas sim como um processo político e pedagógico essencial para a construção de uma educação democrática, plural e antirracista. É imprescindível que a gestão municipal retome e fortaleça essa política com planejamento, recursos adequados e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todas as escolas e professoras tenham acesso a uma formação continuada, contextualizada e que promova o protagonismo docente na transformação das práticas pedagógicas.

Acreditamos que, com maior comprometimento político e institucional, pode ser possível avançar rumo a uma educação que reconheça e valorize todas as crianças, rompendo com os ciclos históricos de exclusão e invisibilização.

Referências

BRAGA, Fernanda Lopes. **Por uma Educação Infantil Antirracista: formação continuada de professoras no município de Niterói** – dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, RJ, 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 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, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo**. 2010. Disponível em: <https://sme.cjuara.blogspot.com/2010/05/diversidade-e-curriculo.html> Acesso em: 14 jul. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 2007 a. v. 3

MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade**. Brasília, 2005.

OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Coelho de. O conceito de hegemonia em Gramsci: possibilidades de compreensão a partir da educação. **ORG & DEMO**, Marília, SP, v. 21, n. 2, p. 159–174, 2021.

INOVAÇÃO OU CONFORMAÇÃO?

O PAPEL DO EMPREENDEDORISMO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Filipe Cavalcanti Madeira, fcmadeira1985@gmail.com;
Carlos Soares Barbosa, profcarlossoares@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
JUVENTE

Introdução

Este texto é um recorte analítico da pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), vinculado a um dos objetivos específicos da tese, que consiste em identificar os aspectos estruturais e superestruturais que fazem da educação para o empreendedorismo e o empreendedorismo social como estratégias de sustentação do modo de produção capitalista. Segundo Melo Neto e Froes (2022), o empreendedorismo social pode ser concebido ação empreendedora fundamentada em um modelo de desenvolvimento que busca ser mais equitativo e inclusivo do que os formatos tradicionais. Trata-se de uma iniciativa que almeja a prosperidade social, articulando-a simultaneamente ao avanço econômico, político e cultural.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada no método materialismo histórico dialético. A análise está ancorada nas contribuições de Antonio Gramsci, Florestan Fernandes, Karel Kosik e István Mészáros, cujas ideias possibilitam compreender a educação empreendedora e o empreendedorismo social como expressões ideológicas articuladas à manutenção da hegemonia capitalista, permitindo refletir sobre como esses fenômenos se manifestam nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas contemporâneas, e sobre suas finalidades.

A centralidade da educação empreendedora e do empreendedorismo social adquirida no Brasil e nas periferias do capitalismo neste novo milênio não se limita

apenas a um suposto incentivo à inovação, mas se converte em mais um mecanismo de adaptação do sistema educacional às transformações e crises de acumulação do capitalismo. A educação, longe de ser um campo neutro, é um terreno de disputa fundamental entre a reprodução das relações de exploração e as possibilidades de resistência e emancipação social.

A partir dos anos 1990, sob orientação dos organismos internacionais e dos grupos dominantes associados, o receituário neoliberal impôs reformas que aprofundaram a subordinação da escola pública aos interesses do capital, notadamente por meio da promoção do empreendedorismo, da formação por competências e da responsabilização individual pelo “fracasso” ou “sucesso” no mercado de trabalho. No Brasil, especialmente após a reforma do Ensino Médio de 2017, o discurso de autonomia, inovação e protagonismo juvenil mascara a crescente precarização do trabalho, a desresponsabilização do Estado na garantia dos direitos sociais e o alinhamento com o empresariado em defesa de e um currículo escolar pragmatista voltado para a mera adaptação e reprodução do capital. Vale lembrar, que o empreendedorismo é um dos eixos estruturantes da nova matriz curricular nacional do Ensino Médio.

No Rio de Janeiro, desde 2007, no governo Sérgio Cabral, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) já vinha implementando uma série de reformas educacionais que, em articulação com o Instituto Ayrton Senna (IAS), transformaram o Ensino Médio da rede estadual em um “laboratório” das políticas educacionais defendidas pelo empresariado e que orientaram a reforma a nível nacional. Essa parceria intensificou a centralidade do empreendedorismo e das competências socioemocionais nos currículos, reafirmando a função conformativa da escola pública fluminense diante das exigências da agenda neoliberal.

Nesse quadro, a difusão do empreendedorismo e sua vertente social, legitimada por organismos como Banco Mundial, OCDE, Unesco e fundações empresariais brasileiras, representa uma estratégia para administrar as contradições da crise estrutural do capital e conter possíveis convulsões sociais, transferindo para os

indivíduos e comunidades locais a gestão da pobreza em expansão e que coloca em risco a coesão social. O pensamento de Kosik (1976) ajuda a historicizar e desvelar o papel do empreendedorismo “aparentado” como inovação, mas que em sua essência, é a expressão mais aguda das exigências do capital dependente e da reprodução ampliada das relações de exploração. As análises superficiais, baseadas na pseudoconcreticidade e no predomínio das aparências e nas soluções parciais em detrimento da apreensão crítica do real são fundamentais para que o neoliberalismo em crise legitime a superexploração do trabalho e contenha as revoltas sociais decorrentes da contradição entre capital e trabalho. Ao naturalizar o empreendedorismo social como alternativa e ocultar suas determinações estruturais, corre-se o risco de confundir a aparência de emancipação com a efetiva transformação social, limitando-se a adaptar e conformação dos sujeitos à ordem vigente e ocultando as contradições reais do capitalismo.

Empreendedorismo: de quem e para quem?

A ênfase no empreendedorismo nas políticas educacionais é justificada como forma de oferecer respostas aos desafios apresentados pelo século XXI. A difusão da educação empreendedora está diretamente relacionada à atuação dos organismos internacionais que desde os anos 1990 orientam reformas em países dependentes e periféricos. Essas instituições promovem uma agenda que privilegia competências, flexibilidade, empregabilidade e inovação, reforçando o receituário neoliberal e a formação de capital humano apto a enfrentar mercados cada vez mais voláteis e desiguais.

Nesse contexto, a Unesco tem assumido posição central na legitimação internacional do empreendedorismo como eixo fundamental das políticas educacionais deste século. Em relatórios e orientações recentes, a Unesco defende que “aprender a empreender” seja incorporado no Relatório Jacques Delors como o “quinto pilar” da educação para o século XXI, justificando que apenas sujeitos

inovadores, proativos e resilientes estariam aptos a enfrentar a complexidade, a instabilidade e as rápidas mudanças da sociedade contemporânea. Essa defesa é elaborada a partir de um diagnóstico de que o século XXI será marcado pela incerteza, precarização, desemprego estrutural, transformações tecnológicas e desafios globais que exigiriam competências adaptativas e espírito empreendedor em todos os âmbitos da vida. Para a Unesco (2014), o empreendedorismo torna-se “indispensável para o desenvolvimento sustentável das nações”, devendo ser estruturante dos currículos para criar “cidadãos ativos, resilientes e aptos a transformar desafios em oportunidades”.

No Brasil, essa orientação global logo se estendeu para as políticas educacionais. O ciclo de reformas empreendidas pela SEEDUC-RJ desde 2007 concretizou uma aliança estratégica entre o setor público e organizações empresariais privadas, notadamente o IAS, que se tornou ator central na formulação e implementação do currículo e dos programas de Ensino Médio no Estado. Mais do que um mero consultor, o IAS atuou ativamente no desenho curricular e na implementação de programas que priorizam competências e habilidades socioemocionais.

Um dos desdobramentos destas mudanças será materializada na Resolução SEEDUC-RJ nº 5508/2017, que implementou o Ensino Médio de Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, uma modalidade de ensino que consolida o empreendedorismo e as competências socioemocionais como eixos centrais do currículo e das práticas pedagógicas, implementado inicialmente em 81 escolas estaduais. Ademais, verifica-se a disseminação da ideologia empreendedora por meio de componentes curriculares como Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Pesquisa, que expressam e reforçam a mesma lógica conformativa e pragmática. Dessa forma, a incorporação do empreendedorismo como eixo estruturante do currículo no Estado exemplifica como as agendas internacionais são operacionalizadas no “chão” da escola por meio de parcerias público-privadas, redefinindo o papel da educação pública.

Educação empreendedora: alternativa ou conformação?

A articulação entre políticas globais e interesses empresariais não se limita a mudanças curriculares; ela traduz, em termos pedagógicos, um projeto ideológico mais amplo de formação de subjetividades alinhadas às demandas do capital. É nesse sentido que tal processo pode ser compreendido à luz do conceito gramsciano de ideologia e hegemonia. Como afirma Gramsci (2000), a hegemonia é exercida por toda uma rede de aparelhos privados que produzem consenso, dentre eles a escola, que um dos aparelhos que a classe dirigente se utiliza para perpetuar o tipo de civilização desejada. Dessa forma, a escola atua como veículo central de difusão dos valores e práticas do bloco histórico dominante, permitindo que o discurso do empreendedorismo seja absorvido como verdade natural, compondo o novo senso comum.

A proposta pedagógica de Fernando Dolabela traduz esse movimento de disseminação e interiorização da ideologia do empreendedorismo através da escola. Dolabela (2003, p. 45) defende que “a escola deve ser um lugar onde o aluno aprenda a empreender, desenvolvendo autonomia, iniciativa, criatividade e a capacidade de correr riscos”. Para ele, “o espírito empreendedor é a chave para o desenvolvimento individual e coletivo, sendo fundamental estimular a capacidade de transformar sonhos em projetos e projetos em resultados” (Dolabela, 2003, p. 49).

A defesa em torno da educação empreendedora frequentemente recorre a associações retóricas com sonhos, projetos de vida, autonomia, inclusão e cidadania. No entanto, essa construção discursiva revela-se marcada pela ocultação/negação das disputas por projetos societários e educacionais. Nesse sentido, os estudos sobre educação empreendedora muitas vezes se expressam por meio de narrativas que confundem o aspecto central do debate, dificultando a identificação de qual projeto de sociedade e de educação está em jogo.

É ilustrativo o caso do trabalho de Pacheco et al. (2006), que aponta para uma convergência entre o pensamento de Paulo Freire e Fernando Dolabela. Segundo os autores, “a pedagogia empreendedora complementa muitas das ideias propostas por

Paulo Freire, e estudos mais aprofundados e dirigidos a esta análise podem contribuir para o desenvolvimento de teorias e práticas direcionadas à educação brasileira” (Pacheco et al., 2006, p. 10) Entretanto, essa aproximação revela-se superficial. A educação proposta por Paulo Freire se orienta por uma perspectiva crítica e dialógica, que não visa à conformação às exigências do mercado, mas à sua constituição como agente consciente e atuante, capaz de questionar e transformar as relações sociais e econômicas opressoras. Freire (1970, p. 71) enfatiza que “através da educação problematizadora, os homens desenvolvem sua capacidade de perceber criticamente os caminhos que existem, no mundo, através dos quais e nos quais eles se encontram a si mesmos; eles passam a ver o mundo não como uma realidade estática, mas como uma realidade em processo, em transformação”.

Em contraste, a educação empreendedora de Dolabela concentra-se no desenvolvimento de competências e atitudes que reforçam a adaptabilidade dos sujeitos ao capitalismo. Ainda que ambas as abordagens valorizem conceitos como autonomia, diálogo e participação comunitária, seus objetivos são radicalmente distintos, pois enquanto Freire propõe uma pedagogia emancipadora, orientada à superação das estruturas opressivas, Dolabela fundamenta uma formação adaptativa, voltada à reprodução das relações capitalistas sob uma roupagem humanizada. Portanto, é incoerente a convergência sugerida entre Dolabela e Freire.

Nesse debate é possível retomar Gramsci, para quem “toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica”. O consenso é construído por meio da internalização das ideias dominantes cotidianamente, inclusive promovidas pela escola. A criação de componentes curriculares vinculados ao empreendedorismo, como Projeto de Vida, Intervenção e Pesquisa, ilustra a capacidade do bloco histórico dominante/dirigente de absorver e adaptar demandas sociais e educativas a seu projeto, neutralizando seu potencial crítico e de ruptura. Desse modo, a educação empreendedora converte-se em mecanismo eficaz de naturalização e legitimação das relações de exploração, ocultando contradições estruturais sob o discurso da inovação, da autonomia e do protagonismo individual.

Empreendedorismo Social Ltda: onde cada problema social é visto como uma inovação

Essa mesma lógica que, na esfera educacional, transforma demandas sociais legítimas em conteúdos e práticas compatíveis com a ordem vigente, também opera na esfera política e econômica, onde as reformas neoliberais desresponsabilizam o Estado e transferem para indivíduos e comunidades o encargo de gerir os “desassistidos da sorte”. Embora o Estado brasileiro nunca tenha garantido plenamente o acesso universal aos direitos sociais, ao menos manteve, durante parte do século XX, uma preocupação formal com a ampliação da proteção social e a promoção do bem estar coletivo (não de livre grado, mas como forma de manter o capitalismo diante da real ameaça socialista). No entanto, com as reformas neoliberais e ao ataque aos direitos, o Estado passou a assumir o papel de gestor da escassez, reduzindo suas responsabilidades diretas e transferindo para indivíduos e comunidades o ônus de enfrentar as múltiplas expressões da desigualdade, agravadas com a adoção da agenda neoliberal.

Nesse contexto, ganha força o conceito de capital social, compreendido como o conjunto de redes de solidariedade, reciprocidade e associativismo mobilizadas pela sociedade civil para suprir lacunas deixadas pelo poder público através da produção de bens coletivos (D'araujo, 2003, p.10). Para Motta

A noção de capital social trata-se, afinal, de um mecanismo de hegemonia de função de direção intelectual e moral que implica um processo de despolitização da sociedade civil e de esvaziamento do sentido público - reforçando a concepção liberal de sociedade civil como trama de interesses privados, porém agora mediados pelo terceiro setor e parcerias público-privadas, em conformação com as condições impostas pelo grande capital. (Motta, 2012, p. 393-394)

Sob essa perspectiva crítica, abre-se espaço para problematizar em investigações futuras, em que medida o empreendedorismo social se constitui como

um desdobramento e, ao mesmo tempo, uma reconfiguração funcional do capital social, orientada à gestão da pobreza e à manutenção da ordem social do capitalismo neoliberal.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do 2º trimestre de 2024, revela que o Rio de Janeiro, dentre os Estados brasileiros, possui a taxa mais alta de desemprego (24,5%), entre os jovens com idade entre 18 a 24 anos. Esses dados são um reflexo de um Estado que enfrenta uma grave crise política, econômica e social a mais de uma década.

Diante deste quadro, o paradigma de resolução dos problemas sociais pela via do capital social e do empreendedorismo social irá encontrar campo fértil e ganhará capilaridade no currículo do Ensino Médio público do Rio de Janeiro, mobilizando projetos e iniciativas como feiras de empreendedorismo, oficinas para jovens de comunidades e premiações para projetos de impacto social. Ao invés de incentivar a luta coletiva por direitos e justiça de âmbito estrutural, a escola pública conforma a juventude para criar “negócios” sociais em condições cada vez mais precárias e com baixa perspectiva de inclusão efetiva. O empreendedorismo social, nesse sentido, atua como instrumento de pacificação e contenção social, canalizando o potencial de frustração e inconformismo juvenil para projetos individuais e coletivos de sobrevivência, deslocando a crítica das estruturas para o plano da iniciativa pessoal e comunitária.

Esse discurso vai se naturalizando a ponto de muitos docentes passarem a defender o empreendedorismo social como alternativa legítima para os jovens em situação de maior precarização. A pesquisa de Madeira (2023) evidencia essa tendência, revelando que professores da rede estadual do Rio de Janeiro frequentemente o percebem como opção válida frente ao empreendedorismo empresarial, endossando sua inserção no currículo como caminho de transformação e inclusão, sobretudo em contextos de vulnerabilidade.

A crítica feita por Ferraz (2022, p.257-258) aprofunda esse diagnóstico, ao apontar que o empreendedorismo social se expande sobretudo quando associado ao

discurso identitário (negro, feminino, periférico), criando uma aparência de emancipação e justiça social, mas que amplia a capacidade do capital de mercantilizar as diferenças e mobilizar a diversidade para expandir a exploração. Ao invés de combater a opressão, o empreendedorismo (social ou empresarial), representa o espírito capitalista, portanto, não é tábua de salvação e sim produto da exploração. Isso nos remete à indagação: qual projeto de sociedade e educação está realmente em disputa quando se adota o empreendedorismo social como solução para os impasses do capitalismo?

O artigo demonstra o quão sutil é a internalização dos valores do empreendedorismo social, mesmo entre os autores que buscam fundamentar suas análises com base no pensamento histórico-crítico. No decorrer do artigo, Rodrigues e Vidal (2021) dialoga com autores como Mészáros, Saviani, Antunes e Frigotto para fundamentar a necessidade de uma educação integral e omnilateral, que transcenda o tecnicismo e rompa com a lógica alienante e fragmentadora do capital. Todavia, há tensões evidentes entre as premissas desses autores e a conclusão a qual Rodrigues e Vidal (2021) sustentam. Ao mesmo tempo em que o artigo ecoa a proposta de Mészáros de uma “educação para além do capital”, legitima a fusão entre empreendedorismo social e ensino médio integrado, tratando o empreendedorismo social como um possível caminho para minimizar desigualdades, mas não como ruptura com a estrutura do capital.

A associação equivocada entre o pensamento de Paulo Freire e o de Fernando Dolabela, assim como a vinculação da concepção de educação para além do capital formulada por Mészáros à propostas de empreendedorismo social é resultado de um processo de esvaziamento político e de ressignificação ideológica operado pela hegemonia neoliberal. Tendenciosamente os intelectuais orgânicos do capital operam ideologicamente na produção acadêmica e nas políticas públicas, ressignificando conceitos como “autonomia”, “liderança” e “protagonismo” em um sentido abstrato e despolitizado, sem considerar as diferenças fundamentais entre uma educação voltada para a transformação das relações de produção, como Freire e Mészáros, e o modelo

voltado à adaptação do sujeito às exigências do capital, a exemplo das ideias de. Assim, a convergência aparente entre esses referenciais distintos é fruto de uma transposição superficial de termos críticos para práticas que, na essência, reafirmam a lógica da individualização, da responsabilização e da mercantilização da educação.

Em síntese, as pesquisas analisadas neste trabalho, reproduzem essa confusão porque se desenvolvem no plano da pseudoconcreticidade (Kosik, 1976), tomam como equivalentes projetos pedagógicos radicalmente opostos, seja por desconhecimento teórico seja pela força da hegemonia cultural do neoliberalismo, que transforma toda ideia de transformação em retórica de adaptação, e toda “emancipação” em “empreendedorismo de si”.

O empreendedorismo social, quando internalizado pelos diferentes sujeitos da escola pública e articulado à lógica do capital social, converte-se em mecanismo que distorce o horizonte emancipatório da educação, naturalizando a precarização através responsabilização individual e coletiva. No caso do Ensino Médio público do Rio de Janeiro, esse processo condiciona a escola aos imperativos do capital e a reforça como espaço de reprodução e não de superação das desigualdades sociais.

Considerações finais

A análise realizada demonstra que a educação empreendedora e o empreendedorismo social, não configuram alternativas emancipatórias, mas instrumentos de adaptação da escola pública às exigências do capitalismo neoliberal. Ao serem incorporadas como eixos centrais das políticas curriculares, como no caso do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro, essas iniciativas funcionam como mecanismos de contenção social, gestão da pobreza e reprodução da exploração do trabalho. Sob o discurso de autonomia e protagonismo, desloca-se o foco das lutas coletivas por direitos para o gerenciamento individual, legitimando a responsabilização dos sujeitos pela resolução dos problemas de ordem social.

No contexto do capitalismo dependente brasileiro, o empreendedorismo social no Ensino Médio atua como peça de um projeto hegemônico que dimensiona e administra a pobreza, esvaziando o horizonte emancipatório da educação. O desafio, portanto, é disputar a escola pública como espaço de formação crítica e organização coletiva, capaz de contribuir para a transformação radical das estruturas de exploração e desigualdade.

Referências

D'ARAÚJO, M. C. **Capital Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

DOLABELA, F. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Cultura, 2003.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERRAZ, J. M. Armadilha da identidade e crítica ao empreendedorismo social: a exploração da opressão. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 252-261, maio/ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MADEIRA, F. C. **O novo ensino médio e a formação omnilateral : concepções docentes sobre ensino médio em tempo integral com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho da rede estadual de educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado Rio de Janeiro, 2023.

MELO NETO, P. F., FROES, C. **Empreendedorismo social: a transição para a sociedade sustentável**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

MOTTA, V. C. Mudanças no pensamento sobre desenvolvimento: o novo-desenvolvimentismo brasileiro. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 16, n. 2, p. 389-399, jul./dez. 2012.

PACHECO, A. S. V., *et al.* A pedagogia de Paulo Freire e a pedagogia empreendedora. **Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Blumenau: UFSC, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/97102>. Acesso em: 11 ago. 2025.

RODRIGUES, M. S.; VIDAL, L. Â. Educação além do capital: o empreendedorismo social no ensino médio integrado. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas**, Jaciara, v. 1, ed. esp., dez. 2021.

UNESCO. Shaping the future we want: UN **Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014); final report**. Paris, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2025.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “MORADOR DE RUA”, PASTORAL SOCIAL E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Filipi José da Silva, filipijoseuerjffp@gmail.com;
Arthur Vianna Ferreira, arthuruerjffp@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula - FFP/UERJ

Introdução

Esta pesquisa visa compreender as representações sociais de “morador de rua” compartilhadas pelos agentes da Pastoral Anjos das Ruas em São Gonçalo-RJ. Por objetivos específicos incluem identificar essas representações, entender como elas moldam as práticas da pastoral para com as pessoas em situação de rua, e articular o conteúdo com Hospitalidade, de Isabel Baptista (2005; 2007) e Lugar de Escuta, de Arthur Ferreira (2020).

Como base teórica, a pesquisa usa a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici (2001), e a Pedagogia Social, incluindo a Pedagogia Social de Rua (Graciani, 2001). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e diários de campo baseados na observação fenomenológica (Husserl, 1975), categorizada por Depraz (2011). A análise dos dados será feita por meio da análise retórico-filosófica do discurso, inspirada em Aristóteles (2015) e Olivier Reboul (2004), e sistematizada por Tarso Mazzotti (2003) e Arthur Ferreira (2012).

O estudo opta por usar o termo “morador de rua” em vez de “população em situação de rua” devido à sua maior familiaridade e potencial representativo na sociedade, apesar de reconhecer que o termo oficial é “população em situação de rua” (Brasil, 2008). No que tange ao grupo pastorais sociais, como a Pastoral Anjos das Ruas, é pertinente saber que são grupos católicos que se organizam para combater as desigualdades sociais e a negligência do poder público, defendendo a vida e

rompendo com a cultura do ódio. Elas surgem como resposta a problemas sociais e econômicos, atuando na defesa dos direitos humanos e na promoção da justiça social, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Por fim, o trabalho busca compreender as representações sociais de “morador de rua” por agentes pastorais em São Gonçalo-RJ, utilizando a Teoria das Representações Sociais e a Pedagogia Social como arcabouço teórico-metodológico. Ademais, a pesquisa se justifica pela relevância social e acadêmica do tema, buscando contribuir para a promoção da justiça social e a emancipação das pessoas em situação de rua através de práticas sociopedagógicas. Sendo uma pesquisa em desenvolvimento, mas já qualificada, apresentar-se-á aqui os aspectos teóricos que fundamentam esta pesquisa e a norteiam.

Contextualizando a pesquisa

O município de São Gonçalo, lócus desta pesquisa, geograficamente, é um dos municípios mais populosos do estado do Rio de Janeiro, com uma vasta área territorial. De acordo com o censo do IBGE de 2022¹, tem uma população de 896.744 pessoas e uma área total de 248,160 km², estando dividido em cinco distritos: São Gonçalo (sede), Ipiíba, Monjolos, Neves e Sete Pontes.

Enquanto espaço de atuação pastoral, o município tem a Pastoral Anjos das Ruas concentrando seu trabalho em diversas áreas espaciais, reconhecendo as necessidades sociais e estabelecendo laços com indivíduos vulneráveis que se movem por essas localidades. O grupo pastoral se organiza na Paróquia Nossa Senhora da Conceição, no Pacheco, e percorre os distritos para alcançar pessoas em áreas menos visíveis.

A respeito da terminologia usada nesta pesquisa a respeito dos sujeitos em situação de vulnerabilidade, termos como “vagabundos”, “sem-teto”,

¹ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/sao-goncalo.html>

“trombadinhas”, “povo de rua” e “mendigos” eram comuns. Segundo Schuch e Gehlen (2012), na década de 1980, grupos religiosos começaram a usar os “sofredores das ruas”, refletindo uma visão de mundo religiosa, posteriormente, isso mudando para “povo de rua” e “morador de rua”, com o objetivo de reforçar a consciência de grupo e abordar a negação de direitos; sendo “população em situação de rua” o termo oficial atual. A escolha por “morador de rua” neste estudo é intencional, entendendo seu reconhecimento social mais amplo.

Em relação à presença dos agentes pastorais na sociedade civil, é pertinente entender que o grupo pastoral dentro da Igreja Católica, particularmente a Pastoral Social, encontra suas raízes na encíclica *Rerum Novarum* (1891), do Papa Leão XIII, que abordou a exploração de seres humanos durante a Revolução Industrial do século XIX. Esse documento fundamental, junto com as encíclicas papais subsequentes e a *Gaudium et Spes* (1965), do Concílio Vaticano II, centralizou a pessoa humana na reflexão teológica, enfatizando seu desenvolvimento integral a partir de uma perspectiva antropológica. A crença central é que todo ser humano, criado à imagem e semelhança de Deus (*Imago Dei*), possui uma dignidade inerente que deve ser protegida e nutrida.

Esse grupo pastoral é guiado por princípios como o bem comum, o destino universal dos bens e uma opção preferencial pelos pobres, com o objetivo de quebrar o individualismo e promover a comunidade (Puebla, 1979). Criticamente, o grupo pastoral não é meramente espiritual; ele integra o conhecimento científico, particularmente das ciências humanas, para combater eficazmente a desigualdade social e promover a emancipação humana, o que possibilita que as ações pastorais sejam fundamentadas na realidade e contribuam para a justiça social, em vez de serem exclusivamente caritativas ou assistencialistas.

Segundo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (2008), no Brasil, as pastorais sociais surgiram na década de 1970, principalmente em resposta à ditadura militar e à necessidade de defender os direitos dos povos indígenas e camponeses na Amazônia. Esses grupos especializados, como a Pastoral do Povo da Rua, defendem

moradia e melhores condições de vida para populações marginalizadas, buscando sua existência digna. A Pastoral Social atua como uma “denúncia” de estruturas sociais opressivas que violam a dignidade humana e um “anúncio” da justiça social, como aponta Francisco de Aquino Júnior (2016), impulsionada pela mística evangélica e pela indignação social. Ela promove o desenvolvimento humano, não apenas por meio de ajuda emergencial, mas por meio de processos que capacitam os indivíduos e desafiam as injustiças sociais.

Fundamentação teórica

A Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida principalmente por Serge Moscovici (2001), é crucial para entender como grupos compartilham e constroem socialmente significados sobre fenômenos diversos. Nesse caso, as representações sociais são distintas das individuais; elas são socialmente elaboradas e compartilhadas, formando uma realidade comum para um grupo social e influenciando suas atitudes e ações. São construídas por meio de um processo sociocognitivo, no qual objetos externos são inferidos e nomeados, levando à formação de representações que então influenciam a comunicação e a ação social.

Moscovici (1961) identifica dois processos-chave na construção e manifestação das representações sociais: objetificação e ancoragem. A objetificação envolve materializar a compreensão subjetiva de um objeto, transformando conceitos abstratos em imagens ou metáforas palpáveis. Esse processo inclui selecionar, descontextualizar e reter informações para formar uma representação inicial, seguido pela organização de esquemas e, finalmente, naturalizar a materialização, tornando o abstrato concreto por meio de crenças de grupo. Já a ancoragem refere-se ao enraizamento da representação na estrutura cognitiva, manifestando-se na prática. Ela fornece Referências para elaborar representações e as organiza como uma função social, influenciando a tomada de decisões em contextos sociais.

Desde Moscovici, há diversas abordagens que surgiram a partir da TRS. A usada nesta pesquisa, por aproximações sociológicas, é a abordagem societal, desenvolvida por Willem Doise (2002), a qual se concentra na ancoragem para entender a dinâmica de grupo na sociedade por meio de representações sociais. Essa abordagem enfatiza que as representações sociais fazem parte da dinâmica social, incluindo interações, posições, valores e crenças gerais. A abordagem societal é particularmente relevante para entender como as representações sociais moldam as ações grupais e contribuem para a construção de significado e diferenciação social.

Ademais, essa abordagem é crucial para analisar como as representações sociais, crenças e valores são formados e influenciam as ações do grupo, especialmente no contexto de fenômenos sociais. Ao examinar as crenças comuns compartilhadas dentro de um grupo, por exemplo, a Pastoral Anjos das Ruas, e as diferenças individuais na tomada de decisões, é possível compreender as representações sociais que moldam suas práticas sociopedagógicas. Assim, a abordagem de Doise não apenas contribui ao campo da Pedagogia Social e da Psicologia Social, como também oferece arcabouço para pensar a educação em ambientes não escolares, contribuindo para uma compreensão mais profunda das dinâmicas e intervenções sociais.

Consoante Otto (2011), a Pedagogia Social surgiu na Alemanha do século XX, desenvolvendo um caráter crítico-hermenêutico, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, para compreender estruturas sociais que geraram sofrimento a fim de possibilitar um trabalho de desenvolvimento social. Historicamente, está enraizada na crença de que a educação pode influenciar significativamente as circunstâncias sociais, tornando-se uma ciência crítica e reflexiva que visa mediar problemas sociais a fim de potencializar a transformação social dos indivíduos, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade social.

A Pedagogia Social reconhece que a educação se estende além da escolaridade formal, abrangendo vários contextos de vida, como família, comunidade e movimentos sociais (Brasil, 1996). Dessa forma, Ferreira, Sirino e Mota (2020) organizam os conceitos de educação formal, não formal e informal, sendo a educação

formal a institucionalizada com currículos e intencionalidade definidos, normalmente encontrados nas escolas; a educação não formal ocorrendo fora dos ambientes escolares tradicionais, geralmente dentro de grupos religiosos, ONGs e movimentos sociais, com um propósito definido para o desenvolvimento social; e a educação informal estando enraizada na vida diária e nas relações sociais. Essa sistematização não visa dissipar o trabalho educativo, mas compreender as instâncias de atuação e de presença do fazer educativo. Dessa forma, usar-se-á o conceito de “educação não escolar” para se referir às práticas não formais e informais, destacando sua natureza organizada e intencional no atendimento às demandas sociais, e o conceito de “educação escolar” às práticas relativas às instituições educativas tradicionais, como apontam Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto e Rogério Moura (2009).

No Brasil, a Pedagogia Social se apresenta como uma ciência preocupada em sistematizar as práticas sociopedagógicas a fim de promover meios de desenvolvimento social (Caliman, 2010; 2011), abordando questões como fome, frio e dor por meio de ações sociais organizadas. O caráter da Pedagogia Social no Brasil é caracterizado por seu foco em contextos locais específicos de vulnerabilidade, ratificando seu compromisso em tornar visível o que é socialmente marginalizado. Além disso, enfatiza uma abordagem educacional contextualizada, respeitosa e contínua, reconhecendo indivíduos em situações vulneráveis como sujeitos com direitos e dotados de autonomia. Essa abordagem não é meramente assistencialista, mas visa a emancipação, promovendo a autoestima e a confiança para permitir que os indivíduos saiam da vida nas ruas, por exemplo, estando em diálogo com a Pedagogia Social de Rua (Graciani, 2001). Dessa forma, a Pedagogia Social enfatiza uma abordagem crítica, emancipatória e interdisciplinar, reconhecendo a importância da reflexão teórica e da intervenção prática para promover o desenvolvimento humano integral e a justiça social para populações marginalizadas, estando em constante diálogo com pedagogias outras que busquem a prevenção, intervenção e transformação social.

Os termos “ruas”, “calçadas” e “marquises” são usados metaforicamente para representar as desigualdades associadas à falta de afeto, negação de direitos, ausência de um lugar familiar e exclusão social. Paradoxalmente, esses espaços também significam desenvolvimento social, encontros e novas possibilidades educacionais. No entanto, na realidade concreta da rua, a relação entre indivíduos em situação de vulnerabilidade e sua sobrevivência marca aspectos de exclusão e negação de direitos.

A Pedagogia Social de Rua (PSR), como assevera Graciani (2001), visa abordar essa realidade promovendo a “desrualização”, o que significa apoiar os indivíduos a saírem das ruas de forma eficaz. Isso requer uma pedagogia contextualizada focada no desenvolvimento integral desses indivíduos, ajudando-os a recuperar sua identidade e cidadania em face da desumanização. A PSR não se trata apenas de fornecer soluções imediatas, como alimentos, mas de orientar os indivíduos em direção à emancipação e ao bem-estar social. Ela serve como uma teoria crítica que discute e colabora cientificamente com educadores sociais nas ruas, reconhecendo a complexidade desse campo socioeducacional.

Os principais objetivos da PSR incluem reconhecer indivíduos que vivem em situação de rua como participantes ativos em seu próprio processo educacional, promovendo a tomada de decisões, o compromisso, o respeito, a confiança e a ajuda mútua para restaurar seu senso de dignidade humana e potencial emancipatório. A PSR enfatiza a necessidade de uma equipe interdisciplinar com conhecimento técnico e habilidades relacionais, capaz de abordar problemas sociais e, ao mesmo tempo, construir confiança e promover o diálogo. A flexibilidade pedagógica da PSR garante que as práticas educacionais sejam contextualizadas, respeitadas e contínuas, capacitando os indivíduos a reconhecerem seu valor e participar de seu próprio desenvolvimento.

A hospitalidade (Baptista, 2005; 2007), como conceito fundamental na Pedagogia Social, é crucial para compreender as relações entre agentes pastorais e indivíduos que vivem em situação de rua. Ele enfatiza a importância de reconhecer o “Outro” em meio às tendências sociais de expulsão e aporofobia – a aversão aos pobres

(Cortina, 2020). Esse conceito, junto com o Lugar da Escuta, de Ferreira (2020) ajuda a construir uma prática reflexiva, crítica e formativa que leva à descoberta do Outro enquanto sujeito singular e plural. A hospitalidade é definida por um compromisso ético de estar com e para o “Outro”, tratando-o como um hóspede que enriquece o espaço com sua presença, exigindo aceitação, cortesia, ternura, sensibilidade, diálogo e ajuda mútua, sempre centrada na valorização da dignidade humana, como aponta Baptista (2005).

O Lugar de Escuta (Ferreira, 2020) é apresentado como uma interseção entre diferentes espaços e encontros na prática relacional. Significa a vontade de entrar em espaços outros para ouvir as histórias e demandas socioemocionais e afetivas dos indivíduos. Esse conceito é vital para construir uma proximidade humana hospitaleira (Baptista, 2007), especialmente em face das rotas hostis existentes. Ele enfatiza a importância de uma consciência ativa para a emancipação, transformando a escuta em uma responsabilidade compartilhada por um destino comum (Ferreira, 2020). Essa abordagem visa criar espaços concretos para mudança, emancipação e libertação, promovendo um processo educacional democrático que valorize a subjetividade dos indivíduos em situações vulneráveis.

Considerações em diálogo...

Não se propõe nesta pesquisa delimitar o campo de existência do fazer educativo, mas compreender a Pedagogia Social como ciência potente de sistematizar e orientar práticas educativas não escolares preocupadas com o desenvolvimento integral dos sujeitos sociais. Além disso, como diálogo teórico, valer-se da Teoria das Representações Sociais para compreender as representações sociais partilhadas entre os agentes pastorais da Pastoral Anjos das Ruas a fim de dialogar com o campo pedagógico da prática na escolar, bem como contribuir para ações formativas dos agentes pastorais comprometidos em ser e estar no mundo para os mais vulneráveis.

Assim, em uma caminhada de diálogos, a pesquisa ainda está se construindo nessa rota sociopedagógica no fazer educativo nas ruas.

Referências

AQUINO JÚNIOR, F. de. **Pastoral social: dimensão socioestrutural do reinado de Deus**. Brasília: CNBB, 2016.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de SP, 2015.

BAPTISTA, I. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético**. Porto: Profedições, 2005.

BAPTISTA, I. **Capacidade ética e desejo metafísico: uma interpelação à razão pedagógica**. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 9394/1996**. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. **Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua**. Brasília: Governo Federal, maio de 2008. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-08/pol.nacional-morad.rua_.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

CALIMAN, G. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação – UNISAL**, Americana/SP, Ano XIII, n. 23, 2º Semestre, 2010.

CALIMAN, G. **A pedagogia social no Brasil: evolução e perspectivas**. Orientamenti pedagogici, v. 58, p. 485-503, 2011.

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. **Gaudium et Spes: sobre a Igreja no mundo atual**. [S.l.]: [s.n.], 7 dez. 1965. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html. Acesso em: 6 mai. 2025.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **A missão da Pastoral Social**. Brasília: Edições CNBB, 2008.

CORTINA, A. **Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia**. Tradução de Daniel Fabre. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOISE, Willem. **Da psicologia social à psicologia societal**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 18, n. 1, p. 5–16, abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>.

FERREIRA, A. V. **Representações sociais e identidade profissional: elementos das práticas educacionais com os pobres**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

FERREIRA, A. V. Nasceu pobre ou nasceu gente? A relevância dos estudos de abordagens psicossociais nos processos educacionais brasileiros. In: FERREIRA, A. V.; LOPES, L. S.; DIAS, T. S. (Orgs.). **Educação, hospitalidade e pobreza**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2020.

FERREIRA, A. V.; SIRINO, M. B.; MOTA, P. F. Para além da significação ‘formal’, ‘não formal’ e ‘informal’ na educação brasileira. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 8, n. 3, p. 584–596, 2020.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

JOÃO PAULO II. **Discurso na abertura da III Conferência Geral do Episcopado LatinoAmericano**. Puebla, México, 28 jan. 1979. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1979/january/documents/hf_jp-ii_spe_19790128_messico-puebla-episc-latam.html. Acesso em: 6 mai. 2025.

LEÃO XIII. **Rerum Novarum**: sobre a condição dos operários. [S.l.]: [s.n.], 15 mai. 1891. Disponível em: https://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_lxiii_enc_15051891_rerum-novarum.html. Acesso em: 6 mai. 2025.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, pp. 89-102, 2003.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

OTTO, H. Origens da pedagogia social. In: MOURA, R.; SILVA, R.; SOUSA NETO, J. C. (Orgs.). **Pedagogia social**. v. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCHUCH, P.; GEHLEN, I. A “situação de rua” para além de determinismos: explorações conceituais. In: DORNELLES, A. E.; OBST, J.; BORDA, M. (orgs.). **A rua em movimento**: debates acerca da população adulta em situação de rua na cidade de Porto Alegre. Belo Horizonte: Didática Editora do Brasil, 2012.

SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. Pedagogia Social como nova área de concentração. In: SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (orgs.). **Pedagogia social**. Guarulhos: Expressão & Arte Editora e Gráfica, 2009. p. 305–319.

DEMOCRACIA PARA QUEM? QUESTIONAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O PENSAMENTO SOCIAL DE LÉLIA GONZÁLEZ

Flávia Helena Santos da Silva, fhelenadv35@gmail.com;
Marcia Soares de Alvarenga, msalvarenga@uol.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa PPEJAT – Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da
Classe Trabalhadora

Introdução

O artigo pretende contribuir para o entendimento dos avanços conquistados e o que ainda pode melhorar para os negros brasileiros, em especial para as mulheres negras, em relação às políticas públicas educacionais. A opção pelo tema se deu após observação de que a implementação de ações afirmativas, em especial as cotas para negro nas universidades, mudou o cenário social e buscou promover a equidade (IBGE, 2019), combatendo a discriminação e a exclusão da população afrodescendente, porém, as desigualdades de classe, gênero e raça ainda persistem (IPEA, 2024 e 2025)¹.

Pensar em mulheres negras na sociedade brasileira, pressupõe refletir sobre inúmeros desafios, principalmente considerando o aspecto histórico, isto é, pelo fato de terem passado pelo processo de coisificação na escravidão colonial, e serem atingidas pelo triplice discriminação de raça, classe e gênero. Sabemos que tais

¹ As desigualdades de gênero e raça se mantêm em todos os graus de escolaridade ao considerarmos a população de 25 anos ou mais. Em 2022, 37% das mulheres negras não tinha nível fundamental completo, enquanto as mulheres brancas, a proporção era de 27%. No mesmo ano, 41% dos homens negros não possuíam fundamental completo, comparado a 28% dos homens brancos. Os indicadores também apontam que no nível superior, apenas 15% das mulheres negras atingem esse nível, diante de 29% das mulheres brancas. Em relação aos homens: 25% dos brancos possuem nível superior e apenas 11% dos negros estão nesta condição. Entre os jovens e adultos com ensino superior completo, as mulheres brancas representam 35%, as mulheres negras 21% e os homens negros apenas 15% (IPEA, 2024).

Já no tocante ao trabalho, entre as pessoas que declaram realizar trabalho doméstico e/ou de cuidados remunerados no Brasil, 69,9% são mulheres negras. Esse é o resultado da Pesquisa Nacional sobre Trabalho Doméstico e de Cuidados Remunerados, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica (Ipea) em parceria com o Ministério da Igualdade Racial (MIR), com 1.196 participantes. Do total de respondentes, 93,9% eram mulheres e 6,1% homens (IPEA, 2025).

resultados refletem o passado vergonhoso do país escravocrata, assim como a perpetuação do mito da democracia racial² que acentuou mais o racismo e sexismo. Por outro lado, pensamos nas formas de resistências e resiliências da mulher negra, na sociedade brasileira neoliberal.

Nesse diapasão indagamos para quem seria a democracia no Brasil? Estamos todos incluídos na nação? O acesso a direitos sociais, em especial a educação, é igual para toda a população brasileira, conforme descrito na Constituição Federal de 1988? Tivemos avanços nas políticas públicas educacionais e raciais? As políticas públicas foram suficientes?

Partimos do entendimento de Lélia González como uma das maiores intérpretes do social que o Brasil já teve. Pesquisava o capitalismo dependente correlacionando-o com o patriarcado e o racismo muito antes de existir o termo interseccionalidade. Com o aumento das industrializações, principalmente na cidade de São Paulo, denunciou a situação de expropriação da classe operária, em especial a negra. Questionou sobre o advento da República, sobre a cidadania negra e indígena, os quais não estavam integrados na sociedade brasileira, pois não eram vistos como sujeitos de direitos. Concluiu que o Brasil não poderia ser uma “nação e sim uma sociedade”, pois para formar uma nação necessariamente haveria de ter a participação de todos, o que não ocorria.

Ademais, Lélia Gonzalez criticou o mito da democracia racial, afirmando que se vivia em “uma República Positivista do Brasil (Brasil, 1987)”, ou seja, entende-se que socialmente, culturalmente e na educação, as questões eram impostas unilateralmente, por uma via “universal” e valorização de um segmento só da população. Havia a preocupação da autora com a formação social e principalmente em desmistificar os preconceitos que as culturas afro e indígenas sofriam. No mesmo sentido, buscou reconfigurar o lugar da mulher negra na sociedade brasileira.

² O mito da democracia racial é um termo utilizado para dizer que no Brasil não há a presença do racismo, que todos são iguais perante a lei independente de cor ou etnia. Durante muito tempo acreditou-se que as diferentes etnias viviam harmoniosamente, pois não havia segregação legislada. (Jesus, 2016).

Compreendemos que no Brasil há a democracia dos desiguais, pois podemos observar que não há igualdade para a população negra e povos originários. Se considerarmos que o capitalismo moderno iniciou com “conquista, colonização escravidão, caça às bruxas”, e permanece até os dias atuais, a democracia não passa de um ideal, pois o verdadeiro sentido da democracia vai muito além da inclusão e assimilação. É necessário acabar com o racismo, com heteropatriarcado e com os ataques ao meio Ambiente (Davis, Collins, Federeci, 2023).

No segundo momento, verificaremos a integração de Lélia Gonzalez e o Movimento Negro e reivindicações por uma educação antirracista. Compreendendo o direito à educação no Brasil como um desafio, examina-se a partir da formação da Constituinte, o resultado desse debate, que acarretou no reconhecimento na Constituição atual (1988) de artigos (art. 5º, inciso XLII) contra o racismo e posteriormente, publicações de leis contra o racismo (Lei 7716) e outras que foram berço para as ações afirmativas, dentre elas políticas públicas educacionais baseadas na raça (Lei 10.639/2003, 11.545/2008).

Caminhos para equidade na educação e o legado de Lélia Gonzalez

Apesar de constar na nossa Carta Magna de 1988 que o Brasil é uma República Federativa, constituindo-se em Estado Democrático de direito (artigo 1º), o país vive atualmente uma Necropolítica³.

Corroborando para o argumento para a formação de uma verdadeira democracia, trouxemos para o texto os ensinamentos de Lélia González, que em suas análises, introduziu as categorias gênero e raça como expressões materiais, integradas na conformação do capitalismo dependente (Fernandes, 1975) e argumentou que o

³ Necropolítica são ações intencionais e deliberadas com intuito de produzir desintegração. O modo pelo qual guerras coloniais foram justificadas. A tentativa de apagar o passado e aniquilar a memória. A destruição de instituições culturais. Política disfarçada de pulsão de morte, uma morte que não é programada biologicamente, mas fabricada. Esse tipo de morte faz parte da história da democracia, especialmente quando a democracia é vista do ponto de vista da experiência vivida de comunidades racializadas como EUA, Brasil e África do Sul. (Mbembe, 2025, p.26-27)

gênero e a etnicidade compõem a escala amplificada da força de trabalho. Acentuou que na divisão racial do trabalho, o racismo

(...) é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. (Gonzalez, 2020, p. 35)

Buscamos compreender pela leitura da formação da sociedade brasileira promovida pela autora, a qual sintetiza a expressão “América Ladina”, que complexifica a crítica ao tradicional “mito da democracia racial”, onde demonstrou a forma etnocêntrica como foram tratadas outras culturas, como a africana e a indígena, pois foram consideradas “selvagens e exóticas”:

As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativa das metrópoles ibéricas.

(...)

Por isso mesmo, a afirmação de que todos são iguais perante a lei, assume um caráter nitidamente formalista em nossa sociedade. O racismo latinoamericano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. (González, 1988, p.73).

Digno de nota é o fato do registro da autora sobre a ideologia de branqueamento e os aparelhos ideológicos (família, escola, igreja, meios de comunicação etc.), veicularem valores com o mito da democracia racial, os quais apontam para uma suposta superioridade racial e cultural branca. Essa articulação, resultou no que se entende como racismo à brasileira, isto é, o racismo por denegação, termo utilizado da psicanálise, ou seja, aquilo que está oculto, o não dito, não falado.

Demonstra-se também outra preocupação de Lélia Gonzalez concernente à comunicação, a linguagem, a qual é considerada como um instrumento de forma de manutenção de poder, uma vez que exclui indivíduos que foram afastados das oportunidades de um sistema educacional justo. Afirmava a autora que os negros eram infantilizados, da origem da palavra “ifans”, aqueles que não podem falar sobre si, silenciados.

Por outro lado, compartilhamos o entendimento de Gonzalez, quando ela também se refere ao “pretuguês”, valorizando a linguagem falada pelos povos negros africanos escravizados no Brasil. Dessa maneira propunha a descolonização do conhecimento. Assim, dispôs: “Eu gostaria de colocar uma coisa: minoria cultural a gente não é não, tá? A cultura brasileira é uma cultura negra por excelência, até o português que falamos aqui é diferente do português de Portugal. Nosso português não é português, é “pretuguês” (Gonzalez, 2020, s/n”).

Um de seus maiores ensinamentos foi a valorização da mulher negra e da cultura africana, uma vez que trouxe para o Brasil, seus saberes e apesar da diáspora e tratamentos degradantes manteve a cultura viva e repassou os entendimentos formando uma nova sociedade. González fez um giro de interpretação a colocando como base da formação da cultura brasileira:

(...) se a gente levar em consideração, por exemplo, a atuação da mulher negra, a chamada “mãe preta”, que o branco quer adotar como exemplo do negro integrado, que aceitou a democracia etc. e tal, ela, na realidade, tem um papel importantíssimo como sujeito suposto saber nas bases mesmo da formação da cultura brasileira, na medida em que ela passa, ao aleitar as crianças brancas e ao falar o seu português (com todo um acento de quimbundo, de ambundo, enfim, das línguas africanas), é ela que vai passar pro brasileiro, de um modo geral, esse tipo de pronúncia, um modo de ser, de sentir e de pensar (Gonzalez, 2020, s/n).

O legado deixado por Lélia Gonzalez, corroborou para que pudéssemos, atualmente, vivenciar algumas políticas públicas como a lei de cotas na educação, a lei 10639/03, dentre outras. Além disso, com os ensinamentos de Lélia Gonzalez

chegamos ao termo interseccionalidade para enfrentar as desigualdades do racismo, sexismo e capitalismo na sociedade.

A educação crítica se alinha com a interseccionalidade, pois tem a oportunidade de oprimir ou libertar, além de compartilhar sensibilidades e ao mesmo tempo ser essencial para o ativismo em prol da justiça social. (Collins, 2020).

Lélia Presente! Sua integração com o Movimento Negro e reivindicações por uma educação antirracista

Lélia Gonzalez (1982) criticava o lugar do negro na sociedade brasileira, com o advento da industrialização, durante o período da ditadura militar. Apontou também a presença do negro em atividades menos qualificadas como limpeza urbana, serviços domésticos, correios, transportes urbanos etc. E entende que era mais difícil o negro se enquadrar em profissões a nível industrial, pois se exigia um certo tipo de especialização que a maioria dos trabalhadores negros não possuíam.

Com base nas interdições dos negros na educação no passado, refletimos, atualmente, nas políticas públicas educacionais baseado na raça, classe, gênero, e sua manutenção. Ou melhor dizendo o que fazer para que as mesmas não sejam desmanteladas pelo capitalismo? Buscamos indícios com a professora Lélia Gonzalez, já demonstramos até aqui alguns de seus pensamentos e prosseguiremos com a sua atuação como integrante e principal fundadora do Movimento Negro Unificado.

Lélia González explica ser a formação do Movimento Negro complexa: “dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária” (Gonzalez, 1982, fl.18). A autora se remete à crítica em que os negros foram reduzidos a uma igualdade pela escravidão sem ter levado em conta suas origens, religião, culturas, já que o continente Africano é formado por 54 países.

É importante refletir sobre diversidade, já que os quilombos, enquanto formações sociais alternativas, foram representados pelo movimento revolucionário dos malês, as irmandades, as sociedades de ajuda, o candomblé etc., constituíram-se

em diferentes tipos de resposta dados ao regime escravista. Nesse particular, Lélia Gonzalez desmistifica o mito da subserviência do negro escravizado, promovendo a revisão histórica das lutas e da cultura negra como forma de resistência, contrariando o pensamento hegemônico.

No mesmo contexto, Collins (2023) discorre que a categoria de afro-americano, ou de pessoas negras, foi criada no contexto do capitalismo global e de sua confiança na escravidão como instituição social de dominação racial e exploração de classes. Continua seu entendimento argumentado que antes desses sistemas não havia pessoas negras, mas africanos de diferentes etnias, observando que o termo “pessoas negras” é uma invenção do Novo mundo.

Pontua-se também que o Estado brasileiro se estruturou em um pensamento colonialista, onde sua lógica é reatualizada em territórios negros, periferias urbanas e campos neocoloniais contemporâneos. E com esse pensamento se utiliza da violência para impor valores éticos, morais, religiosos e culturais, educacionais (Fanon, 2022).

Na mesma concepção, Moura (2021) conceitua o negro, nos pós-abolição, como “bom escravo e mau cidadão”, pois foi uma justificativa ideológica para escravização do negro no passado e para sua barragem social no presente; ou seja, “cumpre uma função no capitalismo, e passou a operar socialmente, economicamente e culturalmente no Brasil pós-abolição, quando o negro saiu da escravidão para subproletarização e o exército industrial reserva” (Moura, 2021, p.10).

Lélia Gonzalez (2020) pela psicanálise entende que a sociedade vive uma neurose, ao expor a “neurose cultural brasileira”, através dos estudos de Jacques Lacan e Sigmund Freud, elaborou uma reflexão sobre a cultura, criando canais de comunicação entre a psicanálise e as ciências sociais. Ela se volta sobre os efeitos do racismo na sociedade entre os sujeitos dominados e os que exercem a dominação. Da psicanálise, vem a preocupação com o não dito, o interdito, e a dimensão subversiva da linguagem do cotidiano.

Os estudos de Lélia Gonzalez corroboraram para uma construção de sociedade mais realista, pois expôs o racismo e a opressão do capitalismo patriarcal

vivida pelos sujeitos(negros) no cotidiano: seja a situação da mulher negra nas questões estéticas ou de relação do trabalho, da criança negra ou do trabalhador negro no geral, bem como as questões vivenciadas no âmbito escolar.

Destacamos a preocupação do movimento negro no campo educacional, principalmente quando passam a intervir na educação com propostas de revisão dos conteúdos preconceituosos nos livros didáticos, na capacitação dos professores para desenvolver uma pedagogia interétnica, na revisão do papel do negro na história do Brasil e da inclusão da história da África nos currículos escolares. Há a elaboração de cartilhas e palestras sobre a história dos negros no Brasil e a luta se intensifica, posteriormente, quando o movimento se organiza em torno das políticas de ações afirmativas (Canto, 2022).

Não podemos esquecer que no início da construção por uma democracia, Lélia Gonzalez participou na Assembleia Constituinte em 1987, da Subcomissão dos Negros, populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, que dentre outras discussões abordaram o direito à educação, que incluísse todos os participantes da sociedade. Na ocasião, argumentou que a cultura era pela perspectiva eurocêntrica; enquanto a produção cultural indígena e africana ou afro-brasileira era vista sob a perspectiva do folclore. E em relação a formação de nação, afirmou:

(...) Vejam que estou falando de sociedade o tempo inteiro, não falei em nenhum momento em nação brasileira, uma vez que o projeto de nação brasileira, ainda é o projeto de uma minoria dominante, o projeto do qual a população, o povo, isto é, o conjunto dos cidadãos, temos 60% que são negros. E para criarmos uma nação, temos que criar o impulso comum de projeto com relação ao futuro. E para podermos ter impulso com relação ao futuro, temos de conhecer nosso passado. E a história do nosso País é uma história falada pela raça e classe dominante, é uma história oficial, apesar dos grandes esforços que vêm sendo realizados no presente momento (Brasil, 1987, p. 121).

Tal atuação de Lélia Gonzalez e do Movimento Negro, resultou no reconhecimento do racismo na Constituição Federal de 1988, como crime inafiançável e imprescritível. E posteriormente vieram a lei 7716/1989 que definiu os crimes

resultantes de preconceito de raça ou de cor, no campo da educação, teve a promulgação das leis 10.639/2003 que determinava a inclusão da história e cultura africana e afro brasileira na educação e da lei 11645/2008, para incluir a educação e cultura indígenas.

Sobre o perfil do Movimento Negro como sujeito de conhecimento⁴, Gomes (2017, p.28) que; “(...)como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história”. E acrescenta a autora que é na fase da década de 1980, com o MNU, a formação de geração de intelectuais negros que se tornam referência acadêmica na pesquisa sobre relações raciais no Brasil. As ações realizadas pelo movimento negro têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos.

Considerações finais

Pelos direitos que foram alcançados pela ação coletiva, fica o aprendizado que o avanço das políticas públicas, principalmente a de cunho racial na educação, demandou de um povo que muito contribuiu/contribui para a construção de um país e fez do sofrimento uma ressignificação do seu corpo nesse novo território através da resiliência e resistência, avançando na questão que lhe é cara – “o acesso amplo à educação”, pois durante muito tempo a educação foi vista como forma privilegiada, e, pela Constituição de 1988, passou a ser considerada um direito social e também um direito humano.

O trabalho teve por objetivo refletir sobre a relação entre o direito à educação e a atuação de Lélia Gonzalez, pensar sobre o modo pelo qual a educação pode ser antirracista e antissexista, contribuir para a formação de cidadãos críticos que integrem

⁴ O movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana (Gomes, 2017, p.38)

e constituam a verdadeira Democracia, que vise a participação de todos e não só estabeleça um ideal.

Referências

BRASIL. **Atas da Assembleia Nacional Constituinte (1987-88)**. Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Indígenas, Pessoas deficientes e Minorias. Brasília: Imprensa Nacional, 1987. Oficial da União. Brasília, 5 out.1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. Brasília, 5 out.1988.

CANTO, Vanessa Santos do. Lélia Gonzalez, Helena Theodoro e a Educação das relações Étnico-Raciais na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88: Por um Constitucionalismo Amefricano ou um Direito de Tipo Nosso. **Revista Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v.15, n. 4, 2022, p.1907-1927.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade e Educação Crítica. In: _____. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

DAVIS, Ângela; COLLINS, Patrícia Hill; FEDERICI, Silvia. **Democracia para quem? ensaios da resistência**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª edição. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1975.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2017.

GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, 1984, p.223-244.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. RIOS, Flávia.; LIMA, Marcia (Orgs.). **Lélia Gonzalez. Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro:Zahar, 2020.

GONZALÉZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por cor ou raça**. Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41. Rio de Janeiro, 2019.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - # 02 – Março de 2025. In: <https://www.ipea.gov.br/portal/pilar/02-marco-de-2025>. Acesso em: 7 set. 2025.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Retrato das desigualdades de gênero e raça. Brasil 2022(Nível educacional (em %)). In: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/276-retratos-indicadores/retratos-indicadores-educacao>. Acesso em: 7 set. 2025.

JESUS, Marize Conceição de. O regime militar e a questão racial: o interdito. **XVII Encontro de História da Anpuh-Rio**. 2016.

MBEMBE, Achille. **Democracia como comunidade de vida**. São Paulo: n-1 edições, 2025.

MOURA, Clóvis. **O negro, de bom escravo a mau cidadão?** 2ª ed. São Paulo: Editora, Dandara, 2021.

**(TRANS)BORDANDO SENTIDOS:
escutar, ver, sentir e viver os itinerários da pesquisa em diálogo**

Flávia Gomes Moura, flaviagmoura@yahoo.com.br¹;
Sandro Tiago da Silva Figueira, figueiras.tiago@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa: ViDA- Vivências Didáticas Autorais

Introdução

Este texto apresenta aproximações com a pesquisa de mestrado em desenvolvimento, cujo objetivo é refletir sobre como as experiências de professoras alfabetizadoras podem contribuir para repensar a formação continuada docente, a partir da escuta e da troca entre pares. A investigação adota a abordagem da *pesquisa formação* (Bragança, 2022), entendendo a formação como um processo complexo, atravessado por múltiplas experiências e apoia-se na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica em educação (Passeggi, 2010) por, sobretudo, reconhecer os sujeitos em suas relações singulares com os contextos históricos, sociais, culturais e políticos.

O texto foi escrito com a participação de muitos e traz a intenção de reverberar práticas humanamente potentes, estabelecendo um entrelaçado de saberes que supera o tempo, abrindo portas para novas possibilidades e entendimentos. Encontramos ecos na afirmação de Bragança (2022) quando sinaliza que o “texto é tecido com e deseja ser lido, discutido, ressignificado. E, assim, vai se fazendo no caminho e com muitos outros, amparada por uma rede polifônica e dialógica de Referências que articulam pesquisa narrativa (autobiográfica)” (p. 321).

Tomando a dimensão da coletividade, Oliveira (2013) explica que “as redes de sujeitos que somos se articulam às redes de conhecimentos que tecemos na formação

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

dos nossos modos de sentir/perceber/agir no e com o mundo” (p.385). Assim as tessituras reflexivas que aqui se abrem perfazem as vozes de professoras alfabetizadoras num processo contínuo de questionamento e reflexão com suas próprias práticas pedagógicas, considerando os diversos aspectos envolvidas no ensino da leitura e escrita.

A noção de tessitura do conhecimento em redes (Oliveira, 2013) e coletivos assume em nossa pesquisa particular importância, uma vez que leva em conta os variados saberes, princípios e crenças que emergem das diversas relações sociais entre os indivíduos dessas redes com suas experiências, únicas e singulares. Também consideramos a potencialidade da subjetividade integrada às emoções e valores que os sujeitos mobilizam, bem como outras facetas de suas vidas, ao analisar os processos genuínos de produção de conhecimento.

Demarcamos os nossos princípios teórico-metodológicos tomando a entrevista narrativa (Souza, 2008) como uma ferramenta que ecoa vozes singulares de trajetórias e experiências de ensino, incorporando espacialidades e feitura docente com vivências e desafios, pois conforme explica Souza (2008), o saber da experiência articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida.

Para o espaço deste texto apresentamos a análise da primeira entrevista narrativa, o movimento inicial de escuta reflexiva da pesquisa, que se encontra em andamento. A entrevista narrativa teve como objetivo refletir com a trajetória e as experiências de uma professora alfabetizadora na direção de explorar a formação acadêmica e a experiência profissional, bem como acompanhar o início da prática docente na área de alfabetização, identificando os desafios, as motivações e as circunstâncias que a levaram a atuar nesse nível de ensino.

A entrevista narrativa foi realizada de forma presencial, com um roteiro pré-estabelecido, no dia 13 de dezembro de 2024, coincidentemente no último dia de aula. Inicialmente, a previsão era para acontecer em outubro de 2024, porém enfrentamos algumas situações adversas e problemas pessoais que impediram de nos reunir nas datas programadas anteriormente. A entrevista foi registrada com o gravador do

celular, com a permissão da professora e teve a assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecimento (TCLE), para afirmar o comprometimento com as informações colhidas. Tais ações encontram fundamentação em Mainardes e Carvalho (2019) no que compete à “autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa”.

Mainardes e Carvalho (2019) explicam que a autodeclaração dos princípios e dos procedimentos evidencia o envolvimento do pesquisador no desenvolvimento da pesquisa e “representa um avanço qualitativo superior com relação à mera submissão do projeto de pesquisa em uma plataforma ou ao simples ato de responder questões sobre cuidados éticos” (Mainardes; Carvalho, 2019, p. 208).

Para sistematizar e analisar os dados da entrevista narrativa (Souza, 2008) permitindo um melhor entendimento dos achados, utilizamos a Tematização (Fontoura, 2011) cotejando os significados à luz de referenciais teóricos que orientam a pesquisa. Como estratégias de interpretação dos dados coletados, afirma a autora, o pesquisador deve ter clareza que seu suporte teórico deve funcionar como filtro para que seus interesses não se confundam com os de seus interlocutores parceiros.

A narrativa que ora evidenciamos refere-se a uma professora alfabetizadora que atua há vinte dois anos na rede pública municipal de educação de Niterói/RJ. Para manter as questões éticas da pesquisa e respeitar e acolher as vozes da profissional entrevistada, optamos por identificar a participante com o seu sobrenome. A ideia surgiu após ouvir a música de Toquinho² quando canta: Todas as coisas têm nome, casa, janela e jardim. Coisas não têm sobrenome, mas a gente sim.³

Os núcleos de sentido, identificados na primeira entrevista narrativa realizada, apontam para a valorização do conhecimento entre pares, a descontinuidade das formações continuadas oferecidas e a valorização profissional. Apresentaremos na próxima seção os pontos centrais, que emergiram da apreciação do material, evidenciando a análise mais profunda e estruturada da narrativa.

² Toquinho, nome artístico de Antônio Pecci Filho, é um cantor, arranjador, compositor e violonista brasileiro.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=16Fc2irUHK8>

Uma escuta atenta: fala professora!

Centramos a apreciação aqui tensionada buscando compreender como a professora experimenta o encontro entre os conhecimentos construídos na formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. As perguntas propostas visam a obter uma compreensão mais ampla sobre sua trajetória formativa, os desafios enfrentados, de modo a identificar potencialidades e aspectos que possam ser aprimorados no contexto educacional.

Ao narrar como tem sido os encontros formativos sobre o processo de alfabetização oferecidos pela prefeitura de Niterói com o P.A.L.A.V.R. A⁴, a professora Nascimento afirmou que esse ano foi muito bom, foi excelente:

Esse ano foi muito bom, esse ano foi excelente. Esse curso P.A.L.A.V.R.A que é da alfabetização discursiva, foi muito bom. Porque não era só falar, não era uma pessoa ir lá e ficar te falando como você deve atuar com os grupos de primeiro ano, era uma troca, toda a rede foi convidada. Nem todos aceitaram, nem todos participaram, mas toda a rede foi convidada a participar. Lá havia uma troca, então você via coisas que aconteciam na escola, que você pensava: se na escola dela dá certo, na minha também pode dar. E até mesmo as palestrantes que iam convidadas, para falar do trabalho, eram professores de sala de aula, então eles levavam material, levavam fotos, para você ver que realmente a coisa pode acontecer, você não precisa ficar só naquele método antigo para ensinar, você pode se modernizar e mesmo assim conseguir chegar no seu objetivo (Professora Nascimento).

Identificamos na fala da professora Nascimento a valorização dos conhecimentos que surgem da própria docência, ou seja, dos seus pares. Nóvoa (2022b) nos alerta que a autoria docente é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola. Pensar a formação docente, sobretudo a de professores

⁴ O Programa de Alfabetização, Leitura, Autoria e Valorização das Redes de Aprendizagens (P.A.L.A.V.R.A.) criado em resposta às demandas da pandemia, visa apoiar estudantes com defasagens e fortalecer a prática docente por meio de formações alinhadas às necessidades das escolas. Com duração prevista de dois anos (2024 e 2025), é fruto da parceria entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Secretaria Municipal de Educação de Niterói (Niterói, 2024).

alfabetizadores, não se resume a ensinar um método, mas auxiliar no desenvolvimento da capacidade de pensar a educação tendo como pauta a realidade fundamentada em saberes científicos, no domínio de sua ação pedagógica de forma crítica e transformadora como afirmam Signorelli e Silva (2023).

Galvão, Santos e Santos (2024) explicam que “os professores têm preferência por formações com linguagem de fácil acesso e que tenham um alinhamento entre teoria e prática”. Quando a formação acadêmica se distancia da realidade cotidiana do ensino, torna difícil para os professores a implementação de estratégias eficazes de alfabetização, que considerem as necessidades e desafios dos alunos. Portanto, ao oferecer uma formação que dialoga diretamente com a prática pedagógica e usa uma linguagem compreensível, é possível fortalecer os saberes docentes e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, conforme apontado pela professora Nascimento ao reconhecer a importância da linguagem para aproximar e fomentar reflexões.

De modo geral a formação continuada dos professores é uma responsabilidade atribuída às redes públicas de ensino (estaduais, municipais, federais) e às próprias escolas de educação básica (Nóvoa, 2022a). Muitas vezes, esses atores recorrem ao apoio de outras instituições, como empresas e fundações. Em alguns casos, solicitam também a colaboração das universidades, embora, com frequência, essa parceria se limite à oferta de cursos específicos em determinadas áreas do conhecimento. Pontos que consideremos sensíveis e que precisam de discussão e aprofundamento para a efetividade da formação continuada de professores.

Entendemos que a formação continuada de qualidade socialmente referenciada exige mais do que a simples presença de professores e escolas. Embora essa participação seja indispensável, ela, por si só, não basta para construir modelos realmente eficazes de desenvolvimento profissional. É necessário ir além da prática rotineira e repetitiva, conforme ressalta Nóvoa (2022a, p. 14): “A prática pela prática é repetição, não tem qualquer interesse ou utilidade para a formação dos professores”.

A formação deve, portanto, ser intencional, reflexiva e sustentada em processos colaborativos e críticos. Alves (2010) contribui para o nosso entendimento, ao afirmar

que a formação acontece em múltiplos contextos, logo, não é por ações simplistas e reducionistas que se efetivará a transformação das práticas docentes.

A professora Nascimento segue narrando suas experiências, em diálogo com a formação, e chama nossa atenção para o medo da descontinuidade do trabalho oferecido.

Tinha muita troca. Você pode falar das suas experiências, tanto que você produz material para seus alunos, para poder mostrar, foi muito interessante e acho que vai continuar o ano que vem. Vamos ver se com a troca de governo vai realmente acontecer, se vai continuar. De acordo com a proposta a gente continuaria no curso, poderiam entrar as professoras que seriam novas de primeiro ano, que fossem pegar o primeiro ano, ano que vem, mas a gente continuaria. Agora vai depender também de tudo, se a FME vai dar continuidade ao trabalho, se não vai, só a partir de janeiro, fevereiro que a gente vai ter certeza disso (Professora Nascimento).

A professora ressalta em sua fala a preocupação em relação à descontinuidade na formação disponibilizada. Galvão, Santos e Santos (2024) apontam que as interrupções e simplificações nas políticas públicas para alfabetização e nos programas de formação de professores resultam em falhas na formação continuada dos alfabetizadores, afetando negativamente a prática docente.

As mudanças constantes nas abordagens pedagógicas e nas diretrizes curriculares dificultam a construção de uma base sólida e coesa para o ensino da alfabetização e essas descontinuidades aparecem ao longo de toda a história da educação no Brasil. Segundo Galvão, Santos, Santos (2024), “A história da alfabetização no Brasil mostra um cenário de descontinuidades na área de alfabetização, que acaba prejudicando a formação de professores e a aprendizagem dos estudantes” (p. 13). Dessa forma vemos que a preocupação da professora Nascimento é justa e dialoga com o cenário histórico do nosso país.

Ainda nesse cenário de descontinuidades, Mortatti (2010) sinaliza que a história da alfabetização no Brasil é marcada pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão entre permanência e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais.

Igualmente importante é a valorização docente com salários atrativos para que os professores queiram escolher essa profissão e condições adequadas de atuação. Nóvoa (2022b) afirma que a opção pelos cursos de ensino raramente surge como primeira escolha dos estudantes. Vemos que a professora Nascimento coaduna dessa perspectiva escolhendo a princípio um outro curso para fazer sua graduação.

Eu tenho 22 anos de docência, minha formação acadêmica não é na educação é em fisioterapia, e eu fui me aprimorando fazendo pós-graduação. Fiz uma pós em Alfabetização, uma pós em Alfabetização para Povos Quilombolas, estou fazendo uma outra que é em Letramento e fazendo o curso lá na UFF que é de Alfabetização Discursiva, e agora eu vou ver se consigo fazer mestrado ano que vem, se Deus quiser (Professora Nascimento).

É extremamente importante que a formação docente seja cada vez mais contextualizada, e os professores sejam concebidos como sujeitos pensantes, capazes de avaliar a realidade e, a partir disso, organizar o próprio trabalho pedagógico, conforme sinalizam Signorelli e Silva (2023).

A professora Nascimento compartilhou sua experiência, avaliando como potente as contribuições do curso P.A.L.A.V.R.A, destacando a troca de práticas pedagógicas como eficazes e inspiradoras, mas expressou receio quanto à continuidade do programa devido às mudanças políticas. Sua trajetória de formação, iniciada fora da área educacional e marcada por diversas pós-graduações, evidencia a importância da formação docente contínua e contextualizada, alinhada com a necessidade de políticas públicas que minimizem as desigualdades sociais, valorizem os docentes e fortaleçam a educação.

Considerações finais

Desenhamos na presente pesquisa a aspiração de trazer práticas reflexivas tecidas coletivamente no interior das práticas educativas (Bragança, 2022). Intentamos não apenas aprofundar reflexivamente as questões formativas e os desafios

enfrentados pelos professores, mas também despertar a importância do diálogo, da escuta e da troca de saberes na prática pedagógica. Os apontamentos iniciais, que trazemos nesta análise, entrecruza com o objetivo que nos move na dissertação em construção, que é o de criar mobilizações reflexivas com o processo de alfabetização, construídas no cotidiano escolar da rede de Niterói. Entendemos que a experiência narrada pela professora Nascimento, são significativas e nos convida a esboçar pontos e desenlaces.

A análise das experiências narradas pela professora Nascimento, com o nosso aporte teórico, revela a importância de uma formação docente contínua, contextualizada, entrelaçada, que se construa a partir da troca de saberes, da escuta e da reflexão colaborativa entre os educadores. Como nos incentiva a pensar Bragança (2022), quando afirma que no rastro da vida, da ação, da pesquisa e formação vão estabelecendo aberturas simultâneas, entrelaçadas.

Depreendemos que a busca por mobilizações reflexivas no processo de alfabetização fortalece a prática pedagógica, valorizando a experiência dos docentes integrando-os ativamente na construção de uma educação transformadora. Destacamos também que ao ouvir a professora Nascimento nos unimos aos saberes e vivências, pois como afirma Souza (2008) na entrevista narrativa o saber da experiência articula-se entre o conhecimento e a vida humana, numa relação dialética.

Compreendemos, com os diálogos teórico-metodológicos emaranhados até aqui, que os movimentos de reflexão com o processo de alfabetização não ocorrem de forma isolada, mas se constrói a partir do compartilhamento de saberes, desafios e sucessos na direção da criação de um ambiente colaborativo, pois como afirma Goulart (2019) o conhecimento da realidade e o conhecimento linguístico se enredam na orientação para a alfabetização que se concretiza na relação entre discursos e fortalece os sujeitos e suas vidas na sociedade democrática, participativa. Ao fomentar essas práticas de reflexão e troca, podemos fomentar um processo de alfabetização mais eficaz e alinhado às necessidades reais dos alunos, promovendo uma educação integral.

Referências

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1195-1212, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJZwtkYBWLNGDgyRZGVbSwF/>. Acesso em: 02 out. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (orgs.) *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação. In. REIS, Graça Regina Franco da Silva; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia. **Dicionário de Pesquisa Narrativa** Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.

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, 2011.

GALVÃO, Érica Raiana de Santana; SANTOS, Jânio Nunes dos; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil: (re)significações entre avanços e retrocessos. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2024. DOI: 10.5380/jpe.v18i1.95614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/95614>. Acesso em: 29 dez. 2024.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 9, 2020. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.334. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/.php/rabalf/article/view/334>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329–341, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/>. Acesso em: 29 dez. 2024.

NITERÓI, P.A.L.A.V.R.A. (Programa de Alfabetização, Leitura, Autoria e Valorização das Redes de Aprendizagens) Niterói, RJ. 2024.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022a.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022b. 116p. Colaboração de Yara Alvim.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SIGNORELLI, Glaucia; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. A formação docente e a Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre perdas e retrocessos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, p. 1–16, e5173008, jan./dez. 2023. ISSN 1982-7199. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271995173>

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (org). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. São Paulo: PAULUS, 2008.

APRENDIZADOS ALÉM-MAR: experiências formadoras de uma doutoranda brasileira em Portugal

Flaviane Coutinho Neves Americano Rego, flavicoutinho@hotmail.com;

Vania Finholdt Angelo Leite, vfaleite@uol.com.br;

PPGEDU/FFP/UERJ

Tri-Vértice: Formação de Professores, Didática e Educação Matemática

Conceição Leal da Costa, mclc@uevora.pt

Centro de Investigação em Educação e Psicologia/Universidade de Évora

Introdução

Vivenciar aprendizagens além-mar, em terras portuguesas, na Universidade de Évora, constituiu uma experiência singular de formação acadêmica e pessoal. Tal vivência foi viabilizada pela concessão de uma bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do governo brasileiro responsável pelo fomento à pesquisa e à qualificação de pesquisadores. Mais do que um deslocamento geográfico, a oportunidade representou a imersão em outro contexto científico e cultural, possibilitando o encontro com diferentes tradições acadêmicas, perspectivas de investigação e modos de viver a universidade. A mobilidade internacional, nesse sentido, configurou-se como espaço privilegiado de aprendizagens, marcado por desafios, conquistas e pela constante necessidade de adaptação. Este texto busca apresentar reflexões sobre essa trajetória formativa, destacando as experiências formadoras (2010) na trajetória formativa do doutorado e na constituição identitária da pesquisadora, bem como a relevância da internacionalização da pesquisa.

Nessa perspectiva, Delory-Momberger (2012) destaca que a narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, ou seja, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo. A autora ressalta ainda que “a vida tem lugar na narrativa e tem lugar na história e que o narrativo é o lugar onde a

vida humana toma forma, onde ela se elabora e se exprime sob a forma de uma história, portanto a narrativa constitui uma capacidade fundamental da espécie humana” (Delory-Momberger, 2012, p. 48).

Passeggi (2016, p.76) concorda ao afirmar que “essa potencialidade formadora de fazer experiências, refletir sobre elas para aprender sobre nós mesmos e o mundo, torna inseparável o sujeito e o objeto de conhecimento”. Nesse sentido, através da reflexividade narrativa (Passeggi, 2021) apresento algumas experiências formadoras (Josso, 2010), que foram as vivências significativas, que interviram em minhas práticas e que orientaram a escrita desta narrativa enquanto método de investigação, fenômeno antropológico e processo formativo. Esse processo só foi possível porque me permiti vivê-lo e construí-lo — mas eu nunca estive sozinha. Quantos belos sorrisos posso recordar, quantas manhãs, tardes e noites de estudos partilhados com pessoas que realmente fizeram a diferença na minha vida.

Experiências formadoras

Uma dessas experiências foi o acompanhamento da Unidade Curricular Pedagogia da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Curso de Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo que me inspirou a escrever uma poesia¹ que me permite expressar e (re)viver a experiência vivida.

Figura 1. Turma de primeiro ano do curso de Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

¹ A poesia intitulada “Um projeto de si” encontra-se na tese da pesquisadora.

Entre os passos dados nos caminhos da experiência vivida, preciso registrar os momentos únicos desta trajetória construída ao longo do doutorado sanduíche. Ao habitar a UniverCidade de Évora — com C maiúsculo, para destacar a integração entre universidade e cidade — percebi que essa grafia simbólica une os dois conceitos, refletindo a vivência plena dos espaços, tanto dentro quanto fora dos portões da Universidade, com seus caminhos de pedra, sua cultura, suas histórias e encontros. Nesse contexto, ousei também trilhar veredas de outras UniverCidades.

Entre essas jornadas, destaco a viagem à Universidade do Minho, em Braga, onde meus passos encontraram novos horizontes e me conduziram, pela primeira vez, ao cenário de um evento internacional, no âmbito do meu processo de internacionalização. Participar do “65th World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET), sob o tema Enhancing the teaching profession through quality teacher education: purpose, policy and practice in times of teacher shortage”, foi como alcançar um mirante: dali, vislumbrei não só os desafios da docência em escala global, mas também a beleza de fazer parte dessa paisagem viva da formação docente.”

Figura 2. Universidade do Minho



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Figura 3 - Encontro com o Professor Antônio Nóvoa, na Universidade do Minho



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Este momento foi mais do que um simples encontro com o Professor Antônio Nóvoa — foi um verdadeiro sopro de ânimo. A presença da Professora Helena, minha orientadora no Mestrado, tornou tudo ainda mais significativo.

O tema do evento não poderia ser mais pertinente ao nosso contexto: “Aprimorando a Profissão Docente por meio de uma Formação

de Professores de Qualidade: Propósito, Política e Prática em Tempos de Escassez de Professores”. Ao longo dos três dias da conferência, experimentei o prazer do companheirismo e do intercâmbio com colegas de diversas partes do mundo. A conferência proferida pelo Professor Antônio Nóvoa, da Universidade de Lisboa, intitulada “Formação de Professores: Uma Terceira Revolução”, foi um marco de lucidez e inspiração.

Nóvoa se questiona e nos questiona: A formação de professores é uma terceira revolução? O autor destaca ainda que é essencial que a formação de professores e a profissão tenham mais proximidade e ainda que é imprescindível que haja menos distância entre pesquisa e conhecimento.

Minha participação nesse evento teve grande relevância para a pesquisa de Doutorado em desenvolvimento, pois me possibilitou apresentar, em inglês, um recorte da tese, com o texto intitulado: “Teacher education and the production of knowledge by beginning teachers”. O texto também foi publicado² no Livro de Resumos do evento. Além disso, vivi a valiosa experiência de representar a minha instituição, a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e meu programa de origem, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, ampliando horizontes e estabelecendo diálogos com pesquisadores de diferentes universidades e países. Aprender leva tempo como bem nos afirma Alheit e Dausien (2006) — e sigo aprendendo com cada vivência deste importante encontro³.

² Disponível em: Book of Abstracts | Icet 2024.

³ Trecho retirado do Relatório Financiamento diárias enviado ao PPGEDU – FFP/UERJ em 18 dez 2024.

Figura 4 - Reencontro com Professor Antônio Nóvoa, na Universidade de Lisboa



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Falando em encontros que fortalecem, como não mencionar o momento abaixo? Minha orientadora no Doutorado, Professora Vânia, veio a Lisboa para participarmos juntas de um importante congresso na Universidade de Lisboa, “XIII Congresso Iberoamericano de docência universitária: Novos ambientes de aprendizagem e novas relações com o conhecimento”. E, mais uma vez, o reencontro com o Professor Antônio

Nóvoa. A conferência proferida por ele, intitulada: "O fim da Universidade, a Universidade sem fim" nos levou a mais uma vez refletir sobre a importância de uma formação de professores mais contextualizada e sobretudo no papel do professor

Figura 5 - Recepção e acolhida pelo Setor de Mobilidade da UE



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

universitário nessa formação. Dizia ele que os professores que formam professores não podem ser meros especialistas de suas áreas, mas é necessária uma revolução no sentido que se dá ao seu papel formador universitário.

A não linearidade da minha memória me faz recordar o encontro com o Domingos, responsável pelo Setor de Mobilidade da UE⁴. Ele e sua equipe me acolheram muito bem, me orientaram e me presentearam com uma bolsa e uma camisa da Universidade de Évora. Eu havia levado uma blusa do PPGedu (que a Comissão Organizadora usou no Seminário do Programa em 2023). Assim, rapidamente vesti a blusa que fui presenteada e o convidei para registrar esse momento de acolhida.

⁴ A mobilidade permite o alargamento dos horizontes e uma educação mais global, cria uma diversidade cultural baseada na troca de valores, conhecimentos e experiências e contribui para a formação de pessoal altamente qualificado. Disponível em: Universidade de Évora / Estudar / Mobilidade / Programas de Mobilidade. Acesso em nov. de 2023.

Legendei esta foto como "O encontro dos encontros" porque sei que fui profundamente privilegiada por viver esse momento tão simbólico e afetivo: minhas duas orientadoras juntas, em Évora, a cidade onde estava realizando meu doutorado sanduíche.

Ouvir de outros colegas doutorandos o quanto esse tipo de oportunidade é rara, reforçou minha percepção do quão especial foi essa vivência.

Primeiro, por ter a presença física da minha orientadora da UERJ participando ativamente comigo de dois congressos internacionais justamente durante esse período de intercâmbio. Depois, pelo fato de termos nos encontrado de forma tão significativa e humana – algo que até então existia apenas na esfera virtual. Continuamos essa relação, mas agora de outra forma, porque as demandas são outras. Mas, unidas por sonhos compartilhados - em transformar vida através da educação e da docência.

O que antes era mediação por telas se transformou em abraço, em troca de olhares e sorrisos reais, em uma presença que trouxe acolhimento e força. Foi um desses momentos que a vida oferece sem aviso, como quem entrega um presente cuidadosamente embalado pelo tempo, pelas escolhas e pelos afetos construídos ao longo da caminhada acadêmica.

Nem nos meus melhores sonhos eu poderia imaginar essa configuração: as duas, que tanto me orientam e inspiram em diferentes etapas da minha formação, reunidas em um lugar que, por si só, já carrega tanto significado para mim. Foi um verdadeiro presente, daqueles que a gente guarda no coração com eterna gratidão.

Figura 6 - O encontro dos encontros



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Figura 7 - Encontro no CIAIQ -
Universidade de Extremadura



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Compartilho mais um encontro acadêmico que se deu nesse processo. Alessandra⁵, Vânia e eu reunidas em mais um congresso internacional, o “Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa - CIAIQ”. Em 2024, o evento estava em sua 13ª edição e aconteceu na Universidade de Extremadura, em Cáceres (Espanha). Aproveitamos tudo o que o congresso nos proporcionou dentro e fora da Universidade. Este congresso reuniu muitos pesquisadores brasileiros, além de outros países.

Apresentei um recorte da metodologia de pesquisa desenvolvida nesta pesquisa, que culminou na publicação⁶ de um texto intitulado: “*Ateliês bioprofissionais: a produção de conhecimentos nos fazeres de professores iniciantes*” no Livro de Resumos do evento.

Figura 8 - Intervenção na UC Seminário Integrado de Artes, Humanidades,
Ciências e Tecnologias

Esta UC foi lecionada pela Professora Ângela Balça e Professora Conceição Leal da Costa. A turma estava no primeiro semestre do segundo ano do curso do Mestrado. Esta foi a primeira vez que a turma se reuniu na sala de aula da universidade, uma vez que a proposta desta UC tinha como uma das características não ser disciplinarizada e permitia explorar o universo e a formação fora dos muros da universidade. Ela tinha uma perspectiva mais global, integradora e holística capaz de olhar o contexto, a nossa vida.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

⁵ Alessandra Souza é uma amiga que a UERJ “me deu” enquanto cursávamos o Mestrado no PPGedu, em 2019. Ela também é doutoranda do PPGedu e foi apresentar sua pesquisa neste evento.

⁶ Disponível em: <https://proceedings.science/ciaiq-2024/trabalhos/atelies-bioprofissionais-a-producao-de-conhecimentos-nos-fazeres-de-professores?lang=pt-br>

É de fato um olhar integrado e não fragmentado sobre educação, sobra formação. Por essa razão, levei uma arte-presente (Leite, 2024), o livro 'Um Cartão para você' para oferecer para a turma. As professoras receberam bem a proposta e a turma também.

A intervenção se deu após o diálogo das professoras com a turma. Professora Ângela me convidou a partilhar minha proposta. "Assumi" a turma e comecei por me apresentar e desenvolver o tema.

Após todas destacarem o cartão, continuei o encontro convidando cada uma a falar sobre a mensagem do cartão e a narrar algum sentimento, desejo, algo significativo que tivesse ligação ou não com o cartão naquele momento. Foi muito gostoso e como se diz em Portugal foi muito "fixe"⁷. Senti a turma participativa e envolvida ao narrar coisas tão significativas para mim, para todas nós.

De forma complementar às aprendizagens acadêmicas na Universidade

de Évora, realizei a observação participante em uma escola de Évora, na qual a oferta formativa vai do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Foram 11 dias de aulas observadas, ao longo de 10 semanas, numa turma de primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, o equivalente ao Ensino Fundamental I no Brasil, acompanhando o trabalho de uma professora experiente, cujo projeto curricular que ali se desenvolvia com as crianças concorria para o Projeto Educativo do Agrupamento a que a escola pertence⁸. Este

Figura 9 - Despedida da Turma do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo - UC Seminário Integrado de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologia



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

⁷ Expressão em português de Portugal para significar "legal".

⁸ É importante conhecer o que é um Agrupamento de Escolas em Portugal. Para tal pode consultar-se a informação disponível em <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34457775-43499275>.

processo⁹ aconteceu entre os meses de outubro a dezembro de 2024, totalizando 41 horas de observação. Esta observação participante foi parte integrante da frequência de uma Unidade Curricular (UC) do curso e Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo.

A experiência da observação participante durante a imersão na escola permitiu compreender que essa metodologia de investigação ultrapassa o simples ato de observar. Demo (1995), destaca que é uma forma alternativa de compreender e transformar, pois partimos da realidade social na sua complexidade, na sua totalidade para construir apropriadamente os métodos adequados para captá-la e transformá-la. Trata-se, portanto, de entender que os processos de (re)significar-se e transformar-se fazem parte do dia a dia, possibilitando a sensibilidade do olhar que se transforma junto com o que se observa, neste caso o trabalho em sala de aula com crianças.

A observação participante permitiu aprender com o outro, no íntimo e na essência do que acontecia na escola, sobretudo na sala de aula, reconhecendo a complexidade das ações pedagógicas e a potência formativa dos encontros. Todos esses movimentos me convidaram a refletir sobre concepções de educação e sobre ações pedagógicas antes praticadas. Foi buscando na memória as experiências docentes e ao compartilhar com a professora, que foi possível projetar perspectivas futuras, inspiradas pelo que se vivia naquela escola. Passegi (2021) afirma que a reflexividade narrativa põe em jogo a memória autobiográfica, ou seja, ela propicia ao professor a possibilidade de dar sentido ao que antes não tinha e até mesmo (re)construir outra versão de si e de sua formação. Nesse sentido, a reflexão sobre a experiência vivida permitiu acessar dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais da prática educativa.

⁹ O processo completo está disponível no capítulo “A observação participante como contributo para a formação e desenvolvimento profissional docente”, no e-book publicado pela Universidade Estadual do Ceará que se encontra no prelo.

Figura 10 - Estudantes e professores da turma do primeiro ano de doutorado UE – 2023/2024 na apresentação do projeto de Tese



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

O primeiro compromisso oficial na Universidade foi a apresentação do Projeto de Tese juntamente com os estudantes da Turma de Doutorado de 2023/2024. Na ocasião, minhas orientadoras e eu contamos com o comentário do Professor Elizeu Clementino de Souza da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

Para finalizar sem terminar, compartilho minha participação no 3º Congresso Internacional de Literacias do Século XXI (ICCL2024), que aconteceu no Instituto Politécnico de Beja. O texto “Investigar com professores/as: uma construção metodológica como contributo para a literacia em educação” compôs o simpósio intitulado: “Desafios n(d)a formação e professores; compreender, participar, prosperar em ambientes educacionais com diálogos internacionais”, foi apresentado e publicado¹⁰ no Livro de Resumos do evento.

Conclu(indo)

Encerro esta reflexão em consonância com o que Nóvoa (2009) destaca ao afirmar que ninguém se conhece sem partir, que não há conhecimento sem viagem e que não há conhecimento sem coragem.

Ir foi um ato de coragem, permanecer foi uma possibilidade de aprendizagem e de autoconhecimento, regressar foi mais difícil do que imaginei. Afinal, a mala estava transbordando afetos, encontros, aprendizados e novos desejos. “Encerrar” esse ciclo foi desafiador demais para uma pessoa que aprendeu a viver as conquistas da vida. Por isso digo que foi um até breve...

¹⁰ Disponível em: https://iccl.ipportalegre.pt/wp-content/uploads/2024/12/Livro-de-Resumos-ICCL2024_final_9_12_2024-1.pdf.

Referências

ALHEIT, Peter.; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>. Acesso em: 15 de jun. de 2025.

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.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional** v.17, n.44, p. 1-21, jan./mar, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>. Acesso em: 15 de jun. de 2025.

**CONEXÕES AO SUL:
políticas educacionais forjadas na luta de libertação nacional em Moçambique**

Florentino Maria Lourenço, florentinomarialourenco@gmail.com;
Maria Tereza Goudard Tavares; mtgtavares@yahoo.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ
Estudos da(s) infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural-
GIFORDIC

Introdução

O trabalho em tela aborda o projeto educacional de Moçambique no período de 1964-1974, delimitado ao estudo das políticas de educação popular adotadas sob a perspectiva pós-colonial. Intenciona-se (re)construir as linhas de solidariedade e de resistência construídas no Sul global, analisando princípios comuns entre o pensamento de Paulo Freire e FRELIMO. Procura-se dar visibilidade aos diferentes processos de aproximação e articulação entre o trabalho de Paulo Freire e a FRELIMO nas lutas de libertação nacional, a partir do projeto educacional de base anticolonial. O material bibliográfico e a entrevista que dão suporte a argumentação aqui apresentada, resultam do recorte da pesquisa do doutorado em andamento, que tem demonstrado interseções entre projeto político de descolonização e a promoção da educação popular no período estudado.

Em termos metodológicos, a investigação segue uma abordagem qualitativa, constituída em três momentos: (i) investigação em arquivos históricos oficiais, explorando fontes primárias; (ii) entrevistas aos sujeitos que participaram dos processos no período em estudo; e, por último, (iii) a construção de uma narrativa que analisa criticamente as informações obtidas. Para o *corpus* da análise, recorreremos ao pensamento filosófico designado por Ujamaa dada sua capacidade de combinar a investigação social, política, epistemológica em diálogo com a educação,

compreendendo-a como um processo interligado, que atua em complementaridade entre o conhecimento acadêmico e popular.

Para Budd Hall¹ a filosofia Ujamaa, praticada em todo território Tanzaniano, se funda nas tradições e valores compartilhados pelos pobres e marginalizados; defendendo seu bem-estar e, ao mesmo tempo, se coloca a favor da libertação das epistemologias ocidentais (Hall, 2005).

Segundo Hall (2005, p. 5), é da experiência da filosofia Ujamaa que nasce o método da pesquisa participativa, pois o mesmo “foi articulado pela primeira vez na Tanzânia no início da década de 1970 para descrever uma variedade de abordagens baseadas na comunidade para a criação de conhecimento.” Juntas, essas abordagens combinam investigação social, educação e ação em um processo inter-relacionado.

Em parte, a este contexto, se justifica o fato de a Tanzânia ter sido o primeiro território africano no qual Paulo Freire adentrou em África, a partir de uma visita a convite da Universidade de Dar es Salaam, em setembro de 1971. A esse respeito, Freire (1997, p. 9) confirma que “meu primeiro encontro com a África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com a qual me sinto, por vários motivos, estreitamente ligado.”

A Tanzânia, nessa altura, tinha se tornado referência na alfabetização de adultos, pois, junto à universidade de Dar es Salaam, o Instituto de Educação de Adultos era responsável por formar educadores de adultos e fazer pesquisas sobre vários métodos educacionais, por isso, em 1976, realiza a Primeira Assembleia Mundial do Conselho Internacional de Educação de Adultos, que reúne pesquisadores de quase todos os continentes.

Assim, o propósito deste artigo é evidenciar que a educação popular voltada à libertação dos oprimidos rompeu as barreiras do colonialismo (português em

¹ Budd Hall é próximo de Orlando Fals Borda, professor do Instituto de Adultos na Universidade de Dar-Es-Salam entre 1970-1974, também vinculado a Julius Nyerere, amigo de Paulo Freire, nos relata que “foi ele a pessoa responsável pela visita de Freire à Tanzânia em setembro de 1971 e o apresentou a Julius Nyerere” (Carvalho, 2023, p. 95).

Moçambique) e da ditadura cívico-militar (no Brasil), estabelecendo contatos antes da assinatura dos Acordos Diplomáticos entre Brasil e Moçambique.

Conexões entre Brasil e Moçambique: a educação aproximando projetos de libertação colonial

Muitos estudos sobre as relações entre Moçambique e Brasil referem-se ao campo de comércio que se inicia na década de 1980, ou remetem-se ao período escravocrata que, a partir de finais de 1700, o tráfico negreiro passou a se realizar de maneira sistemática até meados do século XIX (Rocha, 1991). No entanto, quase nada se refere ao campo da educação.

A desconexão que existe entre pesquisas do campo educacional e a área das ciências políticas e das relações internacionais solapa a grande contribuição que a educação desempenhou para quebrar barreiras políticas entre Brasil e Moçambique. Diante desse cenário, decidimos vincular a investigação da educação à pesquisa histórica documental realizada no Arquivo Histórico de Moçambique e da Embaixada do Brasil em Moçambique, com o objetivo de trazer a contribuição de alguns intelectuais professores que enfrentaram a ditadura militar no Brasil e o colonialismo português em Moçambique para, junto da FRELIMO, prestarem seu apoio à luta pela liberdade e pelo direito à educação. A nossa defesa é de que estes intelectuais representam o primeiro momento de construção de relações entre estes países.

Oficialmente, costuma-se marcar a visita realizada pela delegação do Brasil, em 1974, no dia 1 de dezembro, como o início das primeiras aproximações entre a FRELIMO e o Brasil. A viagem foi autorizada pelo general Ernesto Geisel, então presidente do país na ditadura empresarial-militar, objetivando encontrar a liderança da FRELIMO, em Tanzânia, especificamente na cidade de Dar-es-Salaam e os líderes do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) em Angola.

Segundo informações que tivemos acesso no acervo da FRELIMO, a delegação brasileira era composta pelo diplomata Ítalo Zappa, Sérgio Weguelin e Frank

Mesquita, na altura embaixador do Brasil no Quênia. A FRELIMO recebeu a delegação ao mais alto nível: Samora Machel, presidente do Movimento, Jorge Rebelo, secretário da informação, e Sérgio Vieira, secretário da presidência.

No referido encontro, a delegação do Brasil apresentou a sua missão, que era de aproximar as duas nações. No momento, a delegação moçambicana, com exceção do presidente, mostrou-se apreensiva. Samora Machel, ao seu jeito característico, colocou-se a gargalhadas e afirmou que o Brasil tardiamente acordava de um sono e alianças covardes (Itamaraty Brasília. Entrevista com Samora Machel em Dar-Es-Saam, I/XIII/1974. Encontro entre a delegação do Brasil e a FRELIMO. Missão do chefe do DAO. AMRE, 900 (B-46) (A), Relações Políticas. Caixa 273).

Samora Machel não entendia como um país que sofrera tanto com a colonização portuguesa, continuava firmando amizade e cumplicidade com Portugal, apoiando a colonização e, acima de tudo, ter votado a favor de Portugal, em 1953, contra a independência das colônias portuguesas em África. Repudiava a visão lusotropicalista² de Gilberto Freyre, que muito influenciou as relações entre Brasil e Moçambique.

Continuando, Samora Machel disse: — Com suas relações especiais com Portugal, o Brasil [fez sua escolha] e não se interessou pelas aspirações do povo moçambicano. Nós não podíamos contar com o Brasil, contamos com nossas próprias forças e outros países que consideravam socialistas, comunistas e "os senhores não estavam entre eles" (Acervo da FRELIMO. Entrevista a Samora Machel, com a delegação brasileira. Arquivo histórico de Moçambique, caixa-documentos da Frelimo).

Samora Machel referiu-se ao Tratado de Amizade e Consulta que fortificava as relações diplomáticas entre Portugal e Brasil. Os dois países se tornavam parceiros nos

² Esta teoria fazia passar à comunidade internacional que dentro das colônias portuguesas não ocorria violência racial e epistêmica como Salazar afirmava "a maneira de ser portuguesa, os princípios morais que presidiram aos descobrimentos e à colonização, fizeram que em todo o território nacional seja desconhecida qualquer forma de discriminação e que se hajam constituído sociedades plurirraciais impregnadas do espírito de convivência amigável e só por isso pacíficas" (Salazar apud Brado Africano, de 8-7-1961, p. 6).

interesses coloniais de Portugal e nos interesses do Brasil. Tratado elaborado no governo de Getúlio Vargas, que foi ratificado no governo de Café Filho, em 1954, e a sua regulamentação ocorre em 1960, no governo de Juscelino Kubitschek.

O Tratado de Amizade e Consulta que proibia ao Brasil de ter um contato com as colônias portuguesas em África (Penna Filho, 2007) começou a sofrer algumas alterações em 1961, quando a visão de Estado de Jânio Quadros e seu chanceler San Tiago Dantas optaram por uma política externa independente, que abriu novas formas de cooperação do país com Portugal, Europa e Estados Unidos da América. Ao nível da África, abrem-se representações diplomáticas em Gana, em 1960, em Dakar, no Senegal, em 1961, e em 1963, na Nigéria. No entanto, o golpe militar ocorrido em 1964 fez retroceder essas relações.

De 1964 a 1969, a diplomacia brasileira sob controle militar abandonou o projeto anterior e optou por uma política a favor do colonialismo. Esta postura viria a ser freada em 1969, com a indicação do diplomata Gibson Barbosa para a função de Ministro das Relações Exteriores pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. O ministro Gibson, com interesses comerciais e de inverter a imagem do Brasil ao nível exterior, realiza a viagem para Costa do Marfim, Gana, Togo, Benin, Senegal, Camarões, Nigéria, Zaire e Gabão. Esta é conhecida como a “grande viagem voadora” da diplomacia brasileira. No entanto, com Moçambique, as relações até esse momento eram difíceis, pois o Brasil continuou alheio à causa da independência do país.

Em janeiro de 1975, o embaixador Ovídio de Melo realizou uma visita para encontrar o embaixador moçambicano Marcelino dos Santos para oferecer apoio. Marcelino dos Santos respondeu que, depois de uma luta intensa ao longo dos dez anos, na qual se assistia ao Brasil apoiando Portugal, não estávamos acostumados a ter ou considerar o Brasil como um país amigo, por isso não podem pedir ajuda a quem não são amigos (Marcelino dos Santos, transcrição de entrevista, Arquivo Histórico de Moçambique).

Por essa razão, Samora Machel, na visita de Dar-Es-Salam deixou claro que, antes do Itamaraty acordar do *sono colonial* e da ditadura, alguns políticos brasileiros

tinham compreendido a tarefa de liberdade e a necessidade de apoiar, ainda que condicionados, a tarefa de acabar com o colonialismo. Samora Machel certamente se referia a Paulo Freire, que tinha estado em Bagamoyo junto da FRELIMO em 1971. Aos exilados políticos do Partido Comunista, Luís Carlos Prestes, exilado na União Soviética, e Miguel Arraes, exilado na Argélia, mantiveram contato com vários movimentos de libertação da África, incluindo a FRELIMO. Estes dois últimos foram os únicos que Samora Machel autorizou a participar dos festejos da Independência Nacional de Moçambique no ano seguinte, a 25 de junho de 1975.

Como escreve Jacinto Veloso, em seu livro de memórias, após a guerrilha urbana de 1969 iniciar a sua atuação no Brasil, onde Carlos Marighela, dissidente do Partido Comunista, liderava a Aliança Nacional Libertadora (ANL), e no dia 04 de setembro de 1969, realizou o sequestro do embaixador dos EUA, Charles Elbrick, em troca de presos políticos pela ditadura. E, poucos dias depois, foram enviados alguns desses presos políticos para o México e Argélia. No dia 10 de junho, Jacinto Veloso foi indicado para receber a delegação dos exilados políticos em Argel. Diz ter sido esse o momento em que conheceram e iniciaram contatos diretos com Miguel Arraes de Alencar, que, na altura, se assumia como líder da oposição brasileira na Argélia. Com este exilado político, seguiram-se boas relações com a FRELIMO. Com seu apoio, criaram a primeira estrutura comercial e de negócios de apoio à FRELIMO (Veloso, 2011).

Se, por um lado, se deve reconhecer a contribuição inquestionável do diplomata e embaixador do Brasil em Moçambique, Ítalo Zappa (1977-1981) para aproximar os dois países, pois defendia que o Brasil deveria "cumprir seu dever histórico de aproximação e colaboração com as Nações africanas" (Arquivo do Itamaraty, em Moçambique, Embaixada de Maputo, Telegrama Reservado n. 22 de Exteriores para Embaixada Brasil-Moçambique. Caixa 10. Brasília, 24 de janeiro de 1997. 1977). Por outro lado, não se podia ignorar o caminho feito pelos políticos da esquerda brasileira e pelos professores que apostavam na Educação Popular. Corroborando com o espírito da época, os nossos entrevistados Frouke e Jan Draisma afirmaram que na escola de

Bagamoyo da FRELIMO, mais tarde participaram do projeto educacional os professores brasileiros Kunio Suzuki em 1973-1975 e Valentina Peixoto, em 1974.

Tivemos em Bagamoyo um colega brasileiro, nos anos 1973-75. Era Kunio Suzuki, professor de História. De 14 de abril a 14 de maio de 1974, houve em Bagamoyo um seminário sobre Alfabetização de Adultos, com participantes de vários centros educacionais da FRELIMO. Participou também uma especialista brasileira, Valentina Peixoto” (Frouke e Jan Draisma, 2025, entrevista cedida).

Depois desse seminário, houve espaço de troca de experiência e produção de um relatório sobre o trabalho desenvolvido e o que deveria se seguir no processo de alfabetização desenvolvido pela FRELIMO.

Sobre o contato entre Paulo Freire e a FRELIMO, Frouke e Jan Draisma afirmam que:

Em setembro de 1971, veio para Bagamoyo o especialista brasileiro Paulo Freire, que explicou aos professores de Bagamoyo, e talvez também a uma pequena parte dos alunos, o seu método de alfabetização. Nós ouvimos durante alguns dias as ideias dele [risos], parecia um teatro. O encontro foi numa sala que antes era um restaurante alemão no tempo colonial, em frente ao oceano Índico, muito bonito por sinal, que tinha sido transformado em uma sala. Tinha na sala garrafas de gás, azulejos. Ele se sentou por ali e falava do seu método. Por vezes, ele ficava cansado e se deitava [risos]. Depois de ouvirmos, penso que os professores: Elisabeth Siqueira, Luís Paulo e Libombo, fizeram o livro de alfabetização e o manual do professor que foram usados posteriormente. Na capa vinha um guerrilheiro-alfabetizador e uma arma na mão, explicando algo num livro a um camponês (entrevista cedida, em 2024).

A passagem dos entrevistados demonstra a importância de integrar a educação científica, a alfabetização e a prática, além de estar alinhada a necessidade dos sujeitos em determinado contexto histórico, onde a tarefa da educação era formar aprendizes permanentes situados no limite e na vontade individual e coletiva de afirmação. Deste modo, percebe-se que tanto a FRELIMO quanto Paulo Freire viam a educação como um fundamento político e ideológico, capaz de fomentar nos indivíduos um compromisso ético-político correspondente ao seu período histórico e suas

necessidades. Trata-se de uma abordagem educacional que traça novas direções e saberes, questionando, inovando e possibilitando diferentes formas de vida, onde os marginalizados buscam sua emancipação e lutam por sua autonomia e autodeterminação.

Considerações finais

(...) a solidariedade não é um ato de caridade, mas uma ajuda mútua entre forças que combatem pelo mesmo objetivo (Samora Machel, 1973)

Com vistas ao fechamento, mesmo que provisório, do texto, em jeito de notas finais, os documentos consultados e as transcrições das entrevistas feitas na pesquisa têm-nos revelado que o período em estudo, 1964-1974, é muito rico na produção de materiais ainda inéditos na educação popular moçambicana, bem como nos trabalhos de Paulo Freire em África, pois os contatos, a partilha de conhecimentos embasados no pensar coletivo e na necessidade do Ser Mais, conceito de cunho freiriano, contribuíram para o desenvolvimento de uma educação popular em Moçambique e, por outro lado, ofereceram a Paulo Freire maior fundamentação teórico-metodológica para a sua concepção de Educação Popular, concorrendo para a incorporação do materialismo histórico-dialético no projeto de uma educação anticolonial e voltada para a emancipação social e cultural do povo moçambicano.

Os documentos e entrevistas desse período, tanto àqueles vinculados à FRELIMO, quanto os registros vinculados ao trabalho de Paulo Freire na Educação Popular, sobretudo de no campo da Alfabetização de adultos, corroboram à compreensão da educação como prática emancipatória e comprometida com a liberdade dos sujeitos, e não como instrumento neutro e desapaixonado de estudo e análise da realidade. Em ambos, a educação representava um ato de solidariedade e de engajamento político, através da permanente ação de transformação da realidade concreta, que, atravessada pelo regime colonial, desumanizava a todos, em especial, os

homens e mulheres do povo moçambicano, que apesar de subalternizados por séculos de opressão, tinham feito uma revolução e se tornado livres do colonialismo português.

E esse processo educativo lhes possibilitava a sua conscientização como seres histórico-sociais, que lutavam pela dignidade humana (Freire, 2020). E para concluir, reitera-se que o trabalho de professores brasileiros no processo de formação de professores moçambicanos e da educação no geral, através de metodologias de educação popular focada na pedagogia do oprimidos (Freire, 2020), construiu uma das primeiras pontes de aproximação política, educacional e cultural entre os dois países, fortalecendo alianças e intercâmbios de conhecimentos, que hoje, em pleno século XXI, nutrem Epistemologias do Sul, de cunho dialógico, insurgentes e emancipatórias, alicerçadas num projeto de respeito à soberania e de promoção das culturas do Brasil e Moçambique.

Referências

CARVALHO, Xénia Venusta. **Memories of (Un)Freire literacy policies in Southern Africa from the 1970s on: telling the (hi)story through life histories and photography (dis)empowerment in Mozambique**. *LUSOTOPIE*, 2023. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/29462>. Acesso em: 04 de março de 2025.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Paz & Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

HALL, Budd. L. **In from the cold? Reflections on participatory research from 1970-2005**. *Convergence*, 38(1), p. 5-24.

PENNA FILHO, Pio; LESSA, Antônio C. O Itamaraty e a África: As Origens da Política Africana do Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 57-81, 2007.

ROCHA, A. **Tráfico de escravos, relações políticas e culturais. Uma contribuição para o estudo das relações entre Moçambique e Brasil - século XIX**. 1991. *Revista Marítima Brasileira*, v. 111, n. 4/6, pp.264-305.

VELOSO, Jacinto. **Memórias em voo rasante**. Maputo: JV Editores, 2011.

Documentos consultados

Acervo da FRELIMO. Entrevista a Samora Machel, com a delegação brasileira. Arquivo histórico de Moçambique. Caixa documentos da FRELIMO.

Arquivo do Itamaraty, em Moçambique, Embaixada de Maputo, Telegrama Reservado n. 22 de Exteriores para Embaixada Brasil-Moçambique. Caixa 10. Brasília, 24 de janeiro de 1997. 1977.

Itamaraty Brasília. Entrevista com Samora Machel em Dar-Es-Saam, I/XIII/1974. Encontro entre a delegação do Brasil e a FRELIMO. Missão do chefe do DAO. AMRE, 900 (B-46) (A), Relações Políticas. Caixa 273).

Marcelino dos Santos, transcrição de entrevista, Arquivo Histórico de Moçambique. Brasil-Moçambique. Relações exteriores.

O OUTRO NA SALA DE AULA: o início do fim da história única

Francy Marroquin, fgmarroquinr@gmail.com;

Alexandra Garcia, alegarcialima@hotmail.com;

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos (DGPEsq/GRPesq-CNPq)

O inimigo interno e *O perigo de uma história única* na Colômbia

Marcado por disputas históricas e profundas desigualdades, o conflito armado na Colômbia constitui um dos processos mais longos e complexos da América Latina. Suas raízes reconhecíveis remontam à década de 1960, embora sua formação tenha começado nas décadas anteriores. Entre os fatores que o originaram encontram-se “la cuestión agraria [desigualdad en el acceso y posesión de tierras], la debilidad institucional, la tendencia al uso simultáneo de las armas y las urnas, o la presencia precaria del Estado en muchas regiones del territorio nacional” (Pizarro Leongómez, 2015, p. 6).

Essas causas históricas e estruturais têm deixado marcas profundas na sociedade colombiana, em que “la fragmentación social, dada por la herencia colonial expresada en el patriarcado, el racismo, el clasismo, entre otras exclusiones, ha sido caldo de cultivo para que la guerra articulara todo tipo de violencias” (Comisión De La Verdad, 2022a, p. 577). O legado de fragmentação social e exclusão também se manifesta no poder de impor relatos dicotômicos sobre quem são os bons e quem são os maus. Esse controle sobre as metanarrativas ecoa a reflexão de Chimamanda Ngozi Adichie, no livro *O perigo de uma história única*: “es imposible hablar de una historia única sin hablar de poder” (Adichie, 2019, p. 18). Na Colômbia, esse poder tem sido exercido historicamente pelas elites políticas, frequentemente bloqueando outras formas de narrar a história nacional.

Ao longo da história, a presença constante da violência fez com que armas e política se tornassem intrinsecamente ligadas na Colômbia. Nesse contexto, impôs-se a figura do "inimigo interno", um relato único que reduz o outro a uma ameaça a ser eliminada, impedindo qualquer reconhecimento de sua humanidade ou legitimidade. Com isso, a disputa política legítima entre aqueles que buscavam o poder para promover mudanças e o Estado —junto com as elites que o governam—, “en lugar de hacerse en el debate democrático y concluir con una negociación de intereses razonables, comenzó con armas hasta prolongarse en una guerra de más de medio siglo que no acaba de acabarse” (Comisión De La Verdad, 2022b, p. 39).

Nessa perspectiva, o relato único do inimigo interno é uma expressão do poder de definir não apenas a história do outro, mas de tornar essa versão a definitiva. Como diz Adichie, “el poder es la capacidad no solo de contar la historia de otra persona, sino de convertirla en la historia definitiva de dicha persona” (Adichie, 2019, p. 19). Sob essa lógica, o inimigo interno não é considerado um sujeito político com quem se pode dialogar. É assumido como um ser desprovido de humanidade, com quem não se negocia, a quem não se diz a verdade e a quem não se reconhece dentro dos nós da nação.

Desse modo, a desconfiança, alimentada pelo medo e ódio, pela vingança e raiva, e pela acusação e desumanização, tem fraturado a vida comunitária. “Esta es la Colombia herida, a la que más allá de la destrucción física, la guerra le dejó una herida que sigue abierta en el alma colectiva” (Comisión De La Verdad, 2022a). A consequência desse relato único é, como alerta Adichie (2019), a perda de dignidade e a impossibilidade de ver a humanidade comum, o que nos impede de nos reconhecermos em nossas semelhanças e nos faz enfatizar constantemente nossas diferenças.

Nessa longa e complexa história, houve aqueles que pegaram em armas, mas também aqueles que “lucharon sin armas por la dignidad humana y la paz” (Comisión De La Verdad, 2022b, p. 32). Essas histórias alternativas —de resistência pacífica e construção de paz— foram muitas vezes invisibilizadas pelo relato hegemônico da

guerra. Em uma lógica que tornou o uso da violência dominante, aqueles que buscam a paz são vistos como os diferentes, os suspeitos. Assim, defensores de direitos humanos, juízes e promotores, sindicalistas, jornalistas, jovens universitários, líderes religiosos, professores e sábios indígenas e afro-colombianos "fueron asesinados en los campos y ciudades, y sus memorias son veneradas como presencia inspiradora" (Comisión De La Verdad, 2022b, p. 32).

Por isso, a Colômbia tem sido apresentada, e sentida, como um relato único de catástrofes, no qual a violência eclipsa as histórias de luta pacífica, de dignidade e de criação de comunidade. Reduzir essa história complexa a um único relato de violência e catástrofe —o que Chimamanda Adichie denomina de uma história única— significa apagar a multiplicidade de vozes e resistências que também a constituem.

Diante desse panorama, pensar a relação entre educação e paz na Colômbia implica romper com essa história única e abrir espaço para outras histórias. Implica recuperar coletivamente a dignidade daqueles que foram reduzidos à categoria de inimigos, diferentes ou suspeitos. Implica também reconhecer a humanidade comum e, a partir daí, reparar o tecido social, apostando em relatos múltiplos e diversos que expressem a complexidade de nossa trajetória e a possibilidade de reconciliação.

O início do fim da história única

Para aprofundar a reflexão sobre O perigo de uma história única, apresenta-se a seguir uma narrativa surgida de conversas com um professor de um Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR). Os ETCR foram espaços criados para facilitar a reincorporação à vida civil —nos âmbitos econômico, social e produtivo— dos ex-integrantes das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia

(FARC)¹, após o Acordo de Paz em 2016², implementaram-se modelos flexíveis de educação rural para adultos, considerando que a maioria dos ex-integrantes havia ingressado na guerrilha sem concluir o ensino fundamental. O objetivo educacional era possibilitar que esses indivíduos obtivessem o diploma do ensino médio dentro dos ETCR.

Nos permitirmos intitular a narrativa: *As vozes do ETCR*

Mais do que uma única anedota, creio que é uma série de momentos que apontam para o mesmo: a educação em zonas de conflito como ferramenta de construção da paz. A ideia era formar os ex-combatentes, os ex-guerrilheiros, porque, no fim, a paz é algo que atravessa todo o processo e vai se construindo dentro das próprias circunstâncias.

Nos Espaços Territoriais, o exército era responsável pela segurança. Eles patrulhavam, faziam guarda, cumpriam seu papel de proteção. Um dia, um dos soldados, que não havia terminado os estudos, pediu para entrar na escola. Ficamos muito surpresos porque não esperávamos por isso, mas desde o início os próprios ex-combatentes haviam pedido que os programas educativos não fossem apenas para eles, mas também para a comunidade.

No final, ele ingressou no segundo ciclo. Foi muito interessante ver um soldado, em meio a suas funções, começar a estudar. Fez todo o processo de matrícula e assistiu às aulas como qualquer outro aluno. O melhor de tudo é que sempre foi um espaço tranquilo, sem conflitos ou tensões, apenas um lugar onde todos compartilhavam o mesmo desejo de aprender.

Para acrescentar algo a essa história, houve uma atividade muito bonita que a professora de espanhol propôs. Ela sugeriu que cada pessoa contasse como havia aprendido a ler.

E aí aconteceu algo que me impactou profundamente. A maioria dos civis dizia que havia aprendido a ler com os pais, à noite, em casa. Mas o que mais me chamou a atenção foi que a maioria dos ex-combatentes da guerrilha contava que havia aprendido a ler na guerrilha. Muitos diziam: "Eu entrei para a guerrilha aos 16 anos e foi lá que aprendi a ler". Isso também me fez pensar no caso do soldado, porque foi algo que ele também não esperava. Em certo momento, o soldado comentou que não sabia disso, que nunca tinha imaginado que, além da questão do

1 As FARC (Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia) foram um grupo guerrilheiro fundado em 1964, protagonista do conflito armado na Colômbia.

2 O Acordo de Paz de 2016 entre o governo colombiano e as FARC buscou pôr fim a mais de 50 anos de conflito armado. Incluiu medidas como a desmobilização de combatentes, justiça transicional e a criação da Comissão da Verdade para esclarecer os fatos do conflito.

combate, muitos daqueles que estavam ali haviam aprendido a ler dentro da insurgência.

Vários ex-combatentes diziam que, se não tivessem aprendido a ler lá, não teriam tido outra oportunidade. E ver o soldado ouvindo tudo aquilo, comentando com tranquilidade, em um ambiente muito tranquilo, me pareceu um exercício lindo.

(Professor J., 2025)

O relato ocorreu em circunstâncias singulares. De um lado, trata-se de um *espaçotempo*³ educativo não convencional. Considerando que os ETCR surgiram a partir de um processo político, o que se chama de escola na narrativa não se refere tanto a uma infraestrutura física, mas aos processos educativos que ali aconteceram. Além disso, a narrativa aborda a educação de adultos, organizada por ciclos ou etapas, o que permite um modelo mais flexível do que a educação por séries, especialmente para jovens e adultos que tiveram interrupções em sua trajetória escolar. Isso explica por que o jovem soldado ingressou diretamente no segundo ciclo.

De outro lado, todos os ETCR do país estão localizados em zonas rurais, de modo que os processos educativos estão estreitamente ligados aos conhecimentos e atividades rurais, ainda mais considerando que a maioria dos ex-combatentes tem origem camponesa. Por fim, a história tem como protagonista um soldado. Quando os ex-combatentes aceitaram deixar as armas e se reintegrar à vida civil, sua própria segurança estava em risco. Por isso, o Estado precisava garantir sua proteção, disponibilizando um corpo militar para patrulhar e cuidar dos espaços.

Ao deparar-nos com essa narrativa, torna-se evidente a presença da lógica do inimigo interno, que reduz o outro a um mero sujeito de combate. No entanto, o desenlace da história revela a potência emancipadora da educação, capaz de reconhecer a humanidade do outro e abrir caminhos para a construção da paz.

A história que a narrativa traz, remete a Carlos Sklar quando propõe a educação como recomeço. Esse autor nos diz que podemos ser "artesãos de recomeços"

³ As dicotomias da Modernidade têm limitado o desenvolvimento de certas questões. A partir da corrente de investigação com os cotidianos, na qual este texto se desenvolve, unir as palavras é um recurso estético que busca produzir um novo sentido.

(Skliar, 2021), que a educação pode interromper a mera continuidade do mundo e servir como um espaço para novos começos, para que as vidas tenham outros destinos além dos predeterminados. Quando o jovem soldado pediu para continuar seus estudos no ETCR, um recomeço aconteceu: ele, destinado a ser guardião armado do espaço, destinado a proteger, mas não a se involucrar, interrompeu a mera continuidade das coisas para se educar, para perseguir outro destino distinto. Do mesmo modo podemos pensar o recomeço dos ex-guerilheiros: continuar com sua trajetória educativa interrompida pela guerra para tecer outras possibilidades de vida.

Por outro lado, a atividade proposta —em que cada pessoa contava como havia aprendido a ler— evidencia a potência criadora, emancipadora e política das *prácticasteorias* pedagógicas cotidianas (Alves, 2016). Na narrativa compartilhada, foram os afetos mobilizados pelas histórias de vida —que emergiram ao relatar as primeiras experiências de leitura— que demonstraram o caráter emancipador da produção curricular, ao abrir novas formas de aproximação e reconhecimento do Outro.

Em seu livro, Chimamanda nos convida a refletir que todas as exclusões, opressões e desrespeitos derivam da expulsão do outro daquela história única. Nesse sentido, é oportuno retomar o que Certeau afirmava sobre o Outro: ele "possui valores, crenças, hábitos e saberes diferentes [...] surge em meio às crises do crível e dá lugar a novas formas de credibilidade [...] Representa a alteridade radical, a diferença diante da qual devemos nos abrir para poder criar" (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 15). Ao conhecer as histórias de vida dos ex-guerrilheiros, o jovem soldado vivenciou essa crise do crível e construiu um novo olhar diferente sobre os integrantes das FARC e suas trajetórias: um olhar além de serem sujeitos de combate. É justamente nesse processo que se manifesta o caráter emancipador da atividade proposta pela professora de espanhol.

Nessa narrativa, a sala de aula tornou-se o espaço de um encontro improvável, um encontro que dificilmente ocorreria em outros contextos além do combate: o encontro entre um soldado e os ex-combatentes. Entender o currículo como uma produção eminentemente cultural que se tece junto com os sujeitos —suas práticas,

saberes e valores (García, 2014) —, permite perceber como esse encontro improvável, tensionou e desconstruiu as representações hegemônicas sobre o inimigo, superando a nociva história única. Quando o professor relata que "os próprios ex-combatentes haviam pedido que os programas educativos não fossem apenas para eles, mas também para a comunidade", evidencia-se um currículo vivo e o poder da ação coletiva para acolher o jovem soldado.

A experiência narrada no Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación evidencia uma ruptura com o relato único do inimigo interno que marcou o conflito armado na Colômbia. Ao reunir em uma mesma sala de aula ex-combatentes, membros do exército e pessoas da comunidade, cria-se um espaçotempo onde se reconhece a humanidade comum, superando as metanarrativas que reduzem o outro ao seu papel na guerra. Essa experiência concreta encarna o que Chimamanda Ngozi Adichie aponta como antídoto contra o perigo de uma história única: a possibilidade de escutar múltiplas vozes e construir relatos alternativos que restituam a dignidade e permitam imaginar uma sociedade reconciliada. A partir disso, é possível pensar que a educação tem uma potência emancipadora para dissolver a trágica ideia do inimigo interno e abrir caminhos para a reconciliação.

Considerações finais

O texto 'O perigo de uma história única' nos convida a refletir sobre a importância de reconhecer a multiplicidade de vozes e de resistências que constituem nossa sociedade. São precisamente as vozes do professor narrador, da professora de espanhol, do jovem soldado e dos ex-combatentes, presentes na narrativa compartilhada, que nos permitem perceber que essas resistências —essas histórias de luta pacífica, de dignidade e de criação de comunidade— estão vivas e tecem uma contranarrativa sobre o Outro.

Ao pensarmos com os cotidianos, reconhecemos neles uma contraforça à história imposta: a possibilidade de enxergar o que não se deixa ver a partir de um

relato único. Essas práticas e experiências, inscritas no dia a dia, tensionam e desestabilizam ideias hegemônicas, abrindo espaço para novas formas de convivência.

Refletir sobre a relação entre educação e paz no caso colombiano implica compreender que a educação possui um potencial emancipador capaz de dissolver a trágica ideia do inimigo interno e abrir possibilidades coletivas de reconciliação. Ao mesmo tempo, esse potencial permite questionar e desfazer outras ideias trágicas arraigadas na violência, tensionando representações hegemônicas que desqualificam o Outro. Nessa perspectiva, a educação se afirma como um princípio articulador entre paz e justiça social, capaz de criar condições para imaginar e construir *futuros presentes* comuns.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

ALVES, Nilda. A formação com as imagens. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 235–252, 2016. DOI: 10.12957/riae.2016.25509. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/25509>. Acesso em: 13 ago. 2025.

COMISIÓN DE LA VERDAD. **No matarás: relato histórico del conflicto armado en Colombia**. 2022a.

Disponível

em: https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/CEV_NARRATIVA%20HISTORICA_DIGITAL_2022.pdf. ISBN 978-628-7590-22-9 (digital). Acesso em: 13 ago. 2025.

COMISIÓN DE LA VERDAD. **Convocatoria a la paz grande**. 2022b. Disponível em: https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/IF_CONVOCATORIA-A-LA-PAZ-GRANDE_DIGITAL_2022.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SILVA SOARES, Maria da Conceição; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. 112 p. ISBN 978-85-7511-474-2.

GARCIA, Alexandra. “Defina metodologia”: questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014. p. 81-100.

PIZARRO LEONGÓMEZ, Eduardo. **Una lectura múltiple y pluralista de la historia. Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas**, 2015. Disponível em: <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/PizarroLeonEduardo-relatoria.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SKLIAR, Carlos. **La educación inclusiva como recomienzo** [Vídeo]. YouTube, 26 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EwWO0BF6gbk>. Acesso em: 13 ago. 2025.

REPRESENTAÇÕES DAS INFÂNCIAS NEGRAS PELOS IMPRESSOS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO DA DÉCADA DE 1920

Gabriel Silveira de Sant'Anna, gsantanna429@gmail.com;

Victoria Guilherme, victoriaguilherme.s@gmail.com;

Sônia Camara, soniacamara@uol.com.br;

PPGEDU/FFP/UERJ

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI)

Introdução

A virada do século XIX para o XX trouxe profundas transformações sociais ao país marcado pela herança da escravização, recém abolida. Ao longo de mais de três séculos, pessoas negras foram escravizadas em um processo de tráfico que arrancou cerca de 11 milhões de africanos de seus territórios e os trouxe para as Américas (Mattos; Abreu; Dantas, 2010), sendo o Brasil um dos países com maior concentração de população negra¹ fora de África (Fundação Cultural Palmares, 2024).

O fim da escravização em 1888, impulsionou a ampliação da imigração, sobretudo a europeia. Este movimento de estímulo a imigração frequentemente era associado aos interesses econômicos do país e aos ideais de progresso, mas que na prática trazia outros propósitos, a exemplo de se promover um possível embranquecimento da raça a partir da miscigenação. Nesse cenário, a população negra e empobrecida foi progressivamente empurrada para áreas afastadas dos centros urbanos ou para cortiços, casas de cômodos ou morros da cidade.

Com base em Camara (2010), compreendemos que a década de 1920 foi marcada por intensas transformações urbanas, políticas e sociais, mobilizadas como instrumentos

¹ Apesar da violência, objetificação e genocídio em massa, essas populações recriaram, de diversas formas, suas práticas e tradições, resistindo e transformando o cotidiano. Ainda no período escravista mulheres negras e homens negros contribuíram significativamente na luta pela abolição, compondo jornais e associações; fundando escolas; exercendo a intelectualidade; assumindo cargos de liderança e poder em grupos e na política. Cf. publicações de Abdias do Nascimento, Ana Flávia Magalhães Pinto, Hellen Cerqueira Soares, Jeruse Romão, Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Lilia Schwarcz, Marcus Vinicius Fonseca, Maria Lucia Muller, Surya Aaronovich Pombo de Barros, Tiago Rogero, entre outros.

para a instituição de novos hábitos e para a projeção da modernidade almejada para o país, processo a partir do qual a infância esteve no centro das iniciativas. A autora destaca as interlocuções entre as áreas do direito, da medicina e da educação no estabelecimento de políticas de amparo e assistência voltadas às crianças consideradas delinquentes e abandonadas, juridicamente categorizadas como “menores”.

Assim, investigar a forma como a imprensa carioca representou a infância negra na década de 1920 permite compreender como os discursos se articularam às práticas higienistas e eugenistas, legitimando políticas de institucionalização e vigilância. Trata-se, portanto, de lançar luz sobre os mecanismos que moldaram a percepção pública dessa infância, evidenciando as continuidades entre o passado escravista e os projetos de modernidade que marcaram o início do século XX no Brasil.

Nesse contexto, a presença de crianças nas ruas passou a ser percebida como uma ameaça à ordem social. Como destaca Camara (2010), essa infância encontrava-se sob abandono moral e material, “nas fábricas, nos subempregos, na prostituição, na mendicância e, muitas vezes, no próprio seio familiar, compunham um cenário nefasto e entristecedor que levava essas crianças, compulsivamente, ao mundo da delinquência e do vício” (2010, p. 40). Sob constante vigilância, essas infâncias à margem eram vistas como um perigo aos projetos de nação e, por isso, foram compulsoriamente institucionalizadas.

A higiene e a eugenia, alinhadas, foram meios de impor padrões ideais de comportamento, beleza e valores, sustentando a ideia de superioridade sobre grupos considerados inferiores. A higiene moldou práticas domésticas, urbanas e corporais sob o pretexto de combater doenças, mortalidade infantil e pobreza. Já a eugenia, fortalecida por discursos médicos, antropológicos, educacionais, jornalísticos e políticos, foi apresentada como “salvação” nacional, promovendo a depuração de vícios em prol da construção de uma raça brasileira virtuosa (Moura, 2024).

O estudo histórico das infâncias negras enfrenta desafios, sobretudo pela escassez de fontes que as representem fora dos estigmas sociais instituídos. Fotografias em jornais, por exemplo, retratam essa infância como delinquente, associadas a termos

pejorativos como “larápios”, “vadios”, “infelizes”, “vagabundos”. A racialização da infância negra se revela nessas interfaces visuais e discursivas, por meio de pistas e sinais (Ginzburg, 2007) que delineiam um perfil criminalizado, muitas vezes diluído na categoria de “pobreza”. É preciso considerar as raízes da escravização nesse processo e suas ramificações no emaranhado da cultura e do social.

Veiga (2025) evidencia que a escravização de crianças não apenas integrou a lógica da divisão racial do trabalho, mas também consolidou uma segmentação racial da própria infância. Além disso, a autora ressalta que a invenção das identidades coloniais como “indiozinhos” e “negrinhos” revela o papel da linguagem na construção de subjetividades subordinadas, nas quais o processo civilizador instituiu uma infância hierarquizada. A autora fundamenta sua análise, sobretudo, nos conceitos de “colonialidade do poder” e “divisão racial do trabalho”, formulados por Quijano (2005).

Esses conceitos estão interligados, pois a ideia de raça, desde as formações coloniais, foi instituída como um instrumento de dominação. Tal construção não apenas estabeleceu critérios de classificação social, mas também definiu a distribuição do trabalho, vinculando determinados grupos a funções específicas dentro da lógica hierárquica do sistema colonial, lógica que perdurou historicamente. Essa perspectiva indicia formas de dominação, de assujeitamento e de controle racial a que estiveram submetidas as infâncias.

A partir disso, direcionamos nosso olhar para a questão central deste estudo: como as representações da infância negra estiveram em circulação pela imprensa carioca da década de 1920? Que ações foram concebidas a fim de consolidar discursos e promover o controle social dessa população?

A infância negra em periódicos: primeiras aproximações

O levantamento dos impressos na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional a partir das palavras-chave acionadas na pesquisa, totalizam 1545 ocorrências, no período de 1920 a 1929, na cidade do Rio de Janeiro, conforme organizado no quadro 1.

Quadro 1. Levantamento na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Descritor	Ocorrências encontradas	Impressos
crianças negras	6	<i>O Jornal, Jornal do Brasil, O Brazil-Medico, Gazeta de Notícias</i>
meninos negros	5	<i>Revista da Semana, Correio da Manhã, A Manhã, Revista de Língua Portuguesa, A União, Boletim Bibliographico da Bibliotheca Nacional do Rio de Janeiro</i>
meninas negras	0	—
crianças pretas	10	<i>O Imparcial, Jornal do Brasil, Gazeta de Notícias, O Jornal, Excelsior, O Paiz, Revista de Medicina e Higiene Militar), Jornal do Commercio</i>
negrinhos	92	<i>Almanak Laemmert, O Paiz, Jornal do Brasil, Correio da Manhã, Leitura para Todos, Jornal do Commercio, O Jornal, Fon Fon, Vida Domestica, Careta, D. Quixote, Gazeta de Notícias, A Manhã, O Tico Tico, A rua Selecta, O Cruzeiro, O Pharol, Almanaque do Tico-Tico, O Brazil-Medico, Diario Carioca, A Escola Primaria, O Imparcial, O Malho, Para Todos, Vida Carioca, Eu Sei Tudo, O Social, A revista, Frou-Frou, Jornal de Theatro e Sport, Revista de Medicina e Hygiene Militar, Rio-Jornal, Universal, Voz do Chauffeur, A Noite, Arvore Nova, Brasiliana, Relatorio do Ministerio da Viação e Obras Publicas, A.B.C, Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro</i>
meninas pretas	1	<i>O Imparcial</i>
meninos pretos	2	<i>Jornal do Brasil, Mocidade</i>
negrinho	474	<i>Correio da Manhã, O Paiz, Jornal do Brasil, O Jornal Almanak Laemmert, Gazeta de Notícias, O Imparcial, A Manhã, Selecta, Jornal do Commercio, O Tico-Tico, Jornal das Moças, Fon Fon, Para Todos, A Noite, Cinearte, Beija Flor, A Scena Muda, O Fluminense, O Malho, Leitura para Todos, Vida Domestica, Revista da Semana, O Brasil, Diario Carioca, Careta, D. Quixote, Primeira, O Cruzeiro, Pelo Mundo, Excelsior, Revista de Língua Portuguesa, A Rua, Frou-Frou, Vida Policial, Rio-Jornal, Movimento, Almanaque do Tico-Tico, Nação</i>

		<i>Brasileira, Radiocultura, Revista do Direito Civil, Commercial e Criminal, Aurora, A Esquerda, Almanak da Revista Infantil, A Maçã, Revista Shimmy, Automovel Club, Auto Sport, A União, A.B.C, Hoje, Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Publicações do Archivo Publico Nacional</i>
negrinha	955	<i>Correio da Manhã, Diario carioca, O Jornal, Jornal do Brasil, A Manhã, O Paiz, Jornal do Commercio, Gazeta de Noticias, A Noite, O Imparcial, O Tico-Tico, Critica, Almak Lemmertz, Anuario das Estações Esportivas, Jornal das Moças, D. Quixote, O Mundo Literario, Fon-Fon, O Brasil, Para Todos, Vida Policial, Auto Sport, O Fluminense, Cinearte, Beija-Flor, A Esquerda, O Gavião, Primeira, Revista Shimmy, Beira-Mar, O Malho, A Rua, Selecta, Leitura Para Todos, Boletim Bibliographico da Bibliotheca Nacional do Rio de Janeiro, Careta, A Scena Muda, Eu Sei Tudo, Excelsior, Lavoura e Criação, Revista de Lingua Portuguesa, Revista Souza Cruz, A Revista, A Maçã, Ilustração Catholica, Annaes da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, A União, Vida Domestica, Hoje, Lusitania, Arthur Moncorvo Filho, Revista do instituto Histórico e Geográfico Brasileiro</i>

Fonte: Organizado pelos autores com base na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 2025.

O levantamento realizado não abrange, em sua totalidade, as especificidades que envolvem o debate sobre a infância negra no período em destaque. É fundamental reconhecer que o registro digitalizado das fontes representa um avanço significativo para a pesquisa histórica, oferecendo ferramentas que agilizam, ampliam e potencializam o trabalho do pesquisador.

No entanto, é igualmente necessário refletir sobre os limites impostos pelo meio digital. Em diversas ocorrências, as matérias localizadas não apresentavam relação alguma com o descritor utilizado, como no caso de propagandas de “meias pretas”, sem vínculo com a busca por Referências a meninas negras. Nesse sentido, Brasil e Nascimento (2020) destacam três aspectos a serem considerados: que a digitalização dos documentos pode conter falhas; a linguagem permite Referências implícitas; e o processo de pesquisa pode revelar achados inesperados, além do que se previa encontrar.

Esses desafios metodológicos alertam para as limitações inerentes à pesquisa com fontes digitalizadas, particularmente diante da complexidade da linguagem.

Nessa perspectiva, para orientar a análise, o conceito de “representação” formulado por Chartier (2002) constitui um instrumental teórico fundamental para compreender como os sentidos são produzidos e disputados socialmente. Ao considerar que as representações são construções coletivas que refletem práticas, valores e visões de mundo, o autor possibilita interpretar os discursos presentes nos impressos como expressões de uma ordem simbólica que atua na configuração do social, evidenciando tensões, exclusões e tentativas de normatização de comportamentos.

Direito à infância: literatura e legislação

A excelente Dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças.
Vinha da escravidão, fora senhora de escravos [...]
O 13 de maio tirou-lhes das mãos o azorrague, mas não lhe tirou
da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio
para os frenesis (Lobato, 2019, p. 8-9).

O trecho em destaque integra o conto *Negrinha*, publicado pela primeira vez em 1920 por Monteiro Lobato². A narrativa tem como eixo central a personagem homônima, uma menina negra, órfã, de sete anos, que vive sob constantes maus tratos, castigos e humilhações impostos por Dona Inácia, sua patroa, uma senhora católica, tida pela sociedade como mulher de boa índole. A história revela, de forma contundente, as contradições morais e os mecanismos de violência que atravessaram as relações domésticas, raciais e sociais no Brasil pós-abolição.

A literatura reforça esse contraste: magra, atrofiada, com o corpo marcado por cicatrizes, sofrendo cascudos, cocres e beliscões. Negrinha não era vista como uma criança, mas como uma coisa, um objeto de tortura. Essa representação literária dialoga com os debates que emergiram ainda no século XIX, especialmente por ocasião

² José Bento Monteiro Lobato (1882–1948), escritor nascido em Taubaté, destacou-se também como editor, empresário e adido comercial do Brasil nos Estados Unidos (Ferreira, [s.d.]). Para nós, historiadores da educação, é essencial uma leitura crítica de sua obra, especialmente diante das aproximações com o movimento eugenista e sua relação com Renato Kehl, propagandista da eugenia. Seus textos refletem os ideais raciais da elite intelectual da época, alinhados aos projetos de nação. A perspectiva decolonial permite hoje problematizar esse olhar, evidenciado em obras como *Problema Vital* (1918), *O Presidente Negro* (1926), *Sítio do Picapau Amarelo* (1931) e outros contos.

da promulgação da Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre e o destino dos “filhos das escravas” (Mattoso, 1988; Fonseca, 2002).

As transformações sociais entre os séculos XIX e XX também se refletiram no campo jurídico, como evidencia o Código Penal de 1890, cuja redação não estabelecia distinção entre presídios comuns e espaços específicos para a infância tida como delinquente (Westin, 2015).

Com a industrialização e a urbanização, aumentou a presença de crianças nas ruas, especialmente de filhos de operários nacionais ou estrangeiros. Vistas como “vagabundas” ou propensas ao crime, tornaram-se alvos da repressão policial e de instituições correcionais (Matias; Francischini, 2007). A figura do “menor” passou a representar desvio e perigo social, justificando ações estatais voltadas para à correção do comportamento do que à garantia de direitos, num cenário de exclusão educacional da população pobre e negra (Rizzini, 2004).

A infância era percebida de forma ambivalente: esperança nacional ou ameaça social. Esse temor impulsionou instituições que, sob o pretexto de proteção, disciplinavam famílias segundo padrões normativos da época (Dallagnol, 2020). A Lei Orçamentária de 1921 e o Decreto nº 16.272/1923 organizaram a assistência à infância abandonada e delinquente. Em 1924, José Cândido de Albuquerque Mello Mattos tornou-se o primeiro juiz de menores do país, e em 1927, o Código dos Menores³ Foi promulgado consolidando as diretrizes legais sobre o direito da criança (Camara, 2010).

A retirada das crianças dos espaços públicos refletia a tentativa de higienização social e formação de cidadãos conforme ideais de ordem e progresso. O saber médico-científico⁴ legitimou intervenções estatais, integrando o cuidado infantil ao projeto de

³ Os debates em torno da criação de uma legislação voltada à proteção da infância vinham sendo construídos por figuras como o senador Lopes Trovão, em 1902; o deputado Alcindo Guanabara, em 1906; e o deputado João Chaves, em 1912. Toda essa mobilização foi fundamental para a promulgação do Código de Menores, que só seria finalmente aprovado em 1927. Convém salientar “o caso do menino Bernardino”, engraxate e vendedor de jornais, violentado na prisão por 20 adultos, fato que gerou grande repercussão na imprensa em 1926 (Camara, 2010). Esse episódio, assim como outros envolvendo a infância trabalhadora, também é explorado por Silva (2020).

⁴ Paralelamente, no campo da medicina, discutiam-se formas de promover a saúde e combater a mortalidade infantil. Entre os médicos atuantes, destacava-se o pediatra Arthur Moncorvo Filho (1871–

modernização nacional, onde “salvar a criança” significava “salvar o futuro da nação”. Nesse contexto, intensificou-se movimentos destinados a conceber instâncias de intervenção sobre os menores apreendidos e considerados passíveis de cuidado, preservação, correção ou regeneração.

Uma análise em construção

Uma matéria intitulada “O baptismo da escravidão”, publicada no *Jornal do Commercio* de 13 de maio de 1923, data que, não por coincidência, marcava a comemoração da assinatura da Lei Áurea, destacou que o recenseamento⁵ havia deixado de incluir o quesito cor. Com o crescimento da população negra, a justificativa para a imigração europeia ganhava cada vez mais adeptos. Podemos inferir que o apagamento da cor era considerado necessário, sobretudo diante das teorias raciais da época, que defendiam que a população negra seria gradualmente extinta por meio dos “cruzamentos” interraciais, uma suposta dissolução que, na lógica eugenista, levaria ao embranquecimento da sociedade.

A continuação da matéria ressaltava: “No interior os cruzamentos já não são tão frequentes, mas ainda não decaíram tanto como nas grandes cidades, onde nas populações escolares encontram-se muito mais crianças pretas que mulatas” (*Jornal do Commercio*, 13/05/1923, p. 2). A partir de Veiga (2025), é possível compreender que parte desses escolares mencionados pelo jornal estava articulada em outras formas de escolarização. Segundo a autora, as crianças pretas ocupavam uma condição de *outsiders*, institucionalizadas em “companhias de marinheiros aprendizes, asilos,

1944). Fundador do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), na então capital federal, Rio de Janeiro, empreendeu diversas iniciativas profiláticas, preventivas, assistenciais e educacionais, tanto dentro quanto fora da instituição, com o objetivo de atenuar os males que acometiam as infâncias. No rol de ações estavam os Concursos de Robustez Infantil, nos quais se elegia a criança pobre mais robusta e saudável, acompanhada pelo IPAI. Segundo Camara (2010), ao lado de outros intelectuais, Moncorvo assumiu a missão de “salvar” a infância, compreendendo essa tarefa como essencial para o progresso do país.

⁵ Até o ano de publicação da matéria, em 1923, haviam sido realizados quatro recenseamentos nacionais: em 1872, 1890, 1900 e 1920.

patronatos agrícolas, colônias agrícolas, liceus de ofícios, escolas de reforma, escolas de pervertidos” (Rizzini, Rizzini, 2005; Lima, 2005; Veiga, Gomes, 2023 *apud* Veiga, 2025, p. 19-20).

Ao estabelecer uma interlocução entre o artigo de jornal e a ponderação da autora, evidencia-se como a lógica escravista se perpetuou sob uma ótica de segregação institucional. Essa permanência se manifestou no direcionamento dessas crianças para instituições de caráter disciplinar e no incentivo ao trabalho agrícola, reforçando práticas de marginalização, de regeneração e de controle social.

Considerações preliminares

O fim da escravidão, sem a efetiva promoção de políticas públicas, deixou como herança uma sociedade marcada pela segregação e apagamento de memórias desses processos e das formas de sobrevivência e insurgências dessa população. Refletir sobre outras possibilidades de apreender essas infâncias negras especialmente na década de 1920, nos parece profícuo, uma vez que coloca em cena os silenciamentos produzidos em torno da história dos sujeitos e das suas formas de vida. Esse silêncio reforça a exclusão desses corpos e sustenta um discurso de falsa “democracia racial”, que ganhou força na década de 1930.

O artigo apresenta uma pesquisa em fase inicial, cuja construção ainda demanda aprofundamento, particularmente no que se refere à racialização das infâncias e à análise dos impressos. O levantamento realizado revela que, embora as crianças negras estejam frequentemente associadas ao termo “menores”, suas experiências e identidades permanecem na invisibilidade como marcadores presentes nos artigos publicados pela imprensa para o período em destaque na pesquisa. O estudo, em andamento, evidencia continuidades, rupturas e silenciamentos nos projetos para o Brasil republicano nas primeiras décadas do século XX, no qual, podemos inferir, que essas infâncias eram os principais alvos da repressão policial e dos processos de institucionalização e judicialização das infâncias.

Referências

BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. História Digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 33, n. 69, p. 196–219, jan. 2020.

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

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. São Paulo: DIFEL, 2002.

DALLAGNOL, Paloma Heller. Em busca da inocência: sexualidade e infância no Brasil do início do século XX. Universidade Federal do Paraná - UFPR. **Anais Anpuh**, 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Monteiro Lobato. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [s.d.].

FONSECA, Marcus Vinicius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

Fundação Cultural Palmares. *Brasil assume protagonismo na Segunda Década Internacional dos Afrodescendentes*. Brasília: Ministério da Cultura, 2024.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

JORNAL DO COMMERCIO. **O baptismo da escravidão**. Rio de Janeiro, 13 mai. 1923, p. 2.

LOBATO, Monteiro. Negrinha. In: LOBATO, Monteiro. **Negrinha e outros contos**. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

MATIAS, Hugo Juliano Duarte e FRANCISCHINI, Rosângela A infância e a rua: imagens cruzadas no Brasil do século XX. Associação Brasileira de Psicologia XIV Encontro Nacional da ABRAPSO. **Diálogos em Psicologia Social**, 2007.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna. O negro na história do Brasil. **Cadernos PENESB - Periódico de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. n. 12. Rio de Janeiro/Niterói: Ed. Alternativa / EdUFF, 2010.

MATTOSO, Kátia de Queirós. “O filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre)”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16. mar./ago. 1988.

MOURA, Victoria Guilherme Guedes de. **Pela perfectibilidade da raça**: a infância no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929). São Carlos: Pedros & João Editores, 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur-Sur).

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Bruna Bottino da. **Em bem dos Pequeninos: o trabalho infantil pela imprensa da cidade do Rio de Janeiro de 1924 a 1927.** 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação racista e sentidos de inferioridade nas políticas educacionais latino-americanas (séculos XIX-XX). **Cadernos de Pesquisa**, p. 1–27, 24 Mar 2025.

WESTIN, Ricardo. Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920. **Senado Notícias**, 07 jul. 2015.

**PEDAGOGIA DA IMAGEM E DEVOÇÃO MARIANA:
a Imaculada Conceição na Educação Franciscana no Brasil Colonial**

Geiziane Angelica de Souza Costa, geizianeasc@gmail.com;
Luiz Fernando Conde Sangenis, lfsangenis@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa Seraphicus

Introdução

Historicamente a influência franciscana na formação do Brasil foi explorada em menor quantidade, visto que os jesuítas registravam suas atividades em crônicas e relatórios enviados a Portugal e a Roma, o que consolidou sua memória histórica, e vastidão de arquivos, e os franciscanos mantinham poucos registros escritos, geralmente produzidos por prelados ou cronistas da ordem, como os produzidos por Frei Jaboatão, Frei Vicente do Salvador, Frei Venâncio Willeke, entre outros, hoje preservados de maneira fragmentada em arquivos nacionais e europeus.

É importante destacar que a escassez documental não diminui a importância da atuação franciscana, que possui dimensões profundas, especialmente no campo educacional. Muito pelo contrário, torna ainda mais significativa a investigação da sua participação nas aldeias indígenas, nas vilas e nas cidades, assim como nas escolas mantidas por eles.

Desde o início da colonização, sendo o primeiro grupo religioso a desembarcar no solo americano de domínio português, os franciscanos estabeleceram-se em diferentes regiões e se mantiveram ainda mesmo após as ações do Marques de Pombal que expulsaram os jesuítas, fundando escolas de primeiras letras destinadas tanto às missões indígenas quanto ao ensino dos filhos de colonos, e organizando nos conventos espaços de formação para seus próprios membros.

Dessa forma, pode-se afirmar que a atuação educativa franciscana não se restringiu ao espaço formal da escola. Na sociedade colonial, a educação ultrapassava

os limites institucionais e se projetava em práticas culturais e religiosas que moldavam o cotidiano das comunidades. Os franciscanos transmitiam valores, tradições e saberes de maneira abrangente, ensinando não apenas o que significava ser cristão, mas também o que implicava ser súdito do império português. Por esse viés, sua presença deixou marcas profundas na constituição social e cultural do Brasil.

Estratégias franciscanas para uma educação popular

No Brasil colonial, algumas escolas eram mantidas por ordens religiosas, porém o acesso à instrução permanecia fortemente condicionado pela posição social. A circulação de livros e impressos era rigidamente controlada pela Coroa portuguesa: a impressão e a difusão de jornais, cartilhas e outras publicações estavam proibidas por dispositivos legais, como o Alvará Régio de 1720, o Decreto de 1787 e o Alvará de 1794. Essa situação só se modificou com a chegada da família real em 1808, que instituiu a Imprensa Régia. Antes disso, a leitura era privilégio de poucos, limitada a obras trazidas da Europa e geralmente restritas às elites ou às bibliotecas eclesiásticas. Mesmo entre comerciantes abastados, o analfabetismo era frequente, e apenas uma pequena parcela dominava a leitura e a escrita.

É importante destacar que a educação na Colônia não se restringia ao espaço formal. Pesquisas, como as realizadas por Sangenis (2018, 2019), alertam que focar apenas na escola é “pecar por miopia”, pois ignora um amplo universo de práticas pedagógicas populares e não letradas, visto que quase a totalidade da população era excluída da instrução formal, sendo esta alcançada por processos educativos enraizados no cotidiano e, sobretudo, nas manifestações culturais e religiosas como procissões, missas, sermões, festas, encenações bíblicas e representações visuais da *via crucis*, funcionavam como recursos de transmissão de valores e narrativas cristãs.

Nesse contexto, o franciscanismo exerceu um papel pedagógico singular. O presépio, instituído por São Francisco de Assis em 1223, tornou-se não apenas uma prática devocional, mas também um recurso didático para explicar o nascimento de

Cristo. Outras expressões artísticas, como a poesia, a música e a dança, igualmente enraizadas no carisma franciscano, funcionavam como instrumentos de aproximação e ensino. As imagens sacras e a devoção a santos franciscanos também contribuíam para consolidar uma educação extraescolar, na qual se transmitiam valores morais e espirituais em uma sociedade profundamente moldada pela religiosidade cristã.

A imagem como ferramenta pedagógica

Segundo Joly (1994), a imagem tem função pedagógica e complementar à linguagem, favorecendo a reflexão. Desde os primórdios da humanidade, imagens foram usadas como forma essencial de expressão, comunicação e preservação de memória, ligadas também à magia e à religião.

Burke (2017) ressalta a relevância das imagens como fontes históricas. Embora alerte para as armadilhas que podem induzir o pesquisador a leituras equivocadas, dedica em sua obra um capítulo específico ao exame do uso das imagens em contextos religiosos.

Nesse sentido, a contribuição de Panofsky (1991) é fundamental para o estudo das imagens e dos símbolos. O autor distingue entre iconografia e iconologia: a primeira consiste em um método descritivo, voltado à identificação, descrição e classificação de elementos visuais nas obras, permitindo determinar datas, origens e autenticidade, mas sem avançar para a interpretação de significados. Já a iconologia tem caráter interpretativo, buscando compreender os sentidos mais profundos das imagens, bem como o contexto histórico, social e cultural de sua produção. Assim, Panofsky demonstra que a articulação desses dois níveis de análise possibilita reconstruir a concepção de mundo expressa pela arte, ao conjugar a descrição com a interpretação, ampliando a compreensão das obras.

No cristianismo, o uso de imagens remonta à Igreja primitiva, entretanto, estas geraram controvérsias, especialmente as ocorridas durante o Império Bizantino e culminou no conflito entre iconólatras, defensores das imagens, e iconoclastas,

opositores a sua utilização. Esse embate foi resolvido apenas durante o Segundo Concílio de Niceia, em 787, que legitimou a utilização de imagens como uma ferramenta para relembrar as figuras de Cristo, Maria, e tantos outros santos, diferenciando veneração de adoração.

Ao longo da história, as imagens cristãs assumiram o papel tanto educativo quanto cultural, influenciando diretamente na arte, memória e identidade religiosa. Essas imagens, chamadas por Yates (2007) de "imagens agentes", pois fixam na memória valores e ensinamentos diversos, como no caso mariano aqui estudado, tornando-se um símbolo central ligado a ideais de comportamento e conduta.

No Brasil colonial, o barroco assumiu um caráter pedagógico e sincrético, ao adaptar modelos artísticos europeus às culturas locais e produzir representações mestiças de figuras sagradas. As imagens religiosas, presentes na arquitetura das igrejas, nas talhas dos altares, nos santos das procissões e das festas populares, funcionavam como instrumentos de catequese, fixando no imaginário coletivo os principais conceitos cristãos em uma sociedade majoritariamente iletrada. A pintura sacra, utilizada na ornamentação das igrejas, encontrava-se sob a orientação das ordens religiosas e inspirava-se em gravuras e estampas europeias, mas era constantemente reinterpretada em âmbito local. Dessa dinâmica nasceu um barroco singular, marcado tanto pelo encontro quanto pela tensão entre culturas europeias e indígenas, o que possibilitou formas de sincretismo e mestiçagem cultural, mesmo sob o peso da dominação colonial.

A escassez de mão de obra qualificada e materiais diferenciados levaram à criação de versões simplificadas e criativas do barroco europeu, com características próprias, como olhos amendoados, gestos expressivos e esculturas de madeira. No litoral, as ordens religiosas controlavam rigidamente a produção artística; já em Minas Gerais, a ausência dessas congregações favoreceu maior liberdade e inventividade, marcando o barroco mineiro (Oliveira, 2011).

Esse "barroco mestiço" revelava valores e representações resultantes do convívio entre africanos, indígenas e colonos, nem sempre alinhados à cultura oficial,

onde o dinamismo cultural colonial permitiu trocas entre grupos distintos e resultando no sincretismo, responsável por moldar expressões e construir identidades novas e plurais, tão multifacetada, quanto hoje se pode observar na sociedade brasileira (Ferretti, 2013).

As celebrações religiosas nas sociedades coloniais desempenhavam papel central e sincrético, reunindo diversas camadas sociais e culturais em festas organizadas por irmandades, confrarias e conventos, que misturavam dimensões religiosas, públicas e profanas, mantendo, contudo, hierarquias sociais. Essas festas funcionavam como espaços de ensino e aprendizagem informal, uma "pedagogia da festa" que transmitia saberes tradicionais (Pompeu; Morais e Barros, 2021).

A arte barroca colonial refletia o imaginário da época, indo além da religiosidade, visto que reforçava a legitimidade política e social por meio de símbolos que naturalizavam a hierarquia conforme a doutrina cristã. A estética barroca espalhou-se pela América, carregando a imagem da miscigenação, mas sempre subordinada à ordem cristã e à catequese, como na Igreja de Nossa Senhora da Conceição dos Militares, em Recife, que apresenta representações mestiças (Oliveira, 2011).

Enquanto as igrejas do Centro-Sul buscavam celebrar uma população católica já consolidada, no Nordeste sua função principal era a evangelização, recorrendo a símbolos locais incorporados ao cristianismo. Assim, desempenhavam papel decisivo na comunicação religiosa, marcada por um caráter lúdico e exteriorizado, expresso em diferentes formas artísticas (como visuais, musicais e cênicas) utilizadas como instrumentos de conversão, sobretudo entre indígenas e pessoas escravizadas.

A imagem religiosa passou a ser entendida a partir do século XVI não só na sua esfera teológica, mas também como instrumento estético e retórico, sendo capaz de ampliar seu poder persuasivo através da integração entre pregação verbal e linguagem visual. Neste mesmo sentido, está o uso de emblemas e alegorias nas artes barrocas, presentes em pinturas, azulejos e esculturas. Tais práticas geram profundo impacto nas comunidades, consolidando aprendizados para toda a vida, indo muito além da simples doutrina de fé, através de uma pedagogia informal.

Sob a jurisdição franciscana, a produção de pinturas e imagens assumiu uma clara função pedagógica, possibilitando uma compreensão acessível sobretudo aos iletrados e tornando-se um recurso educativo de grande alcance no período colonial. Assim, “os simples e iletrados encontraram nas leituras ouvidas e nas leituras de imagens uma maneira peculiar de adquirir um saber que compartilhavam com os intelectuais e potentados” (Sangenis, 2019, p. 3).

O culto da Imaculada Conceição e o sincretismo a Oxum

A chegada dos portugueses ao Brasil trouxe a devoção à Imaculada Conceição, difundida pelos franciscanos. A Igreja Católica definiu quatro dogmas marianos, destacando-se o dogma da Imaculada Conceição, chamado de causa franciscana, proclamado em 1854, pelo Papa Pio IX, que afirma que Maria foi preservada do pecado original desde a concepção por graça divina (Osswald, 2011).

As representações marianas são ricas em detalhes simbólicos que definem diferentes títulos e possibilitam diversas associações sincréticas com orixás, como por exemplo Iemanjá, Oxum e Nanã, variando conforme a região. Oxum, assim como Maria, apresenta múltiplos atributos que refletem uma pluralidade de qualidades e manifestações, fenômeno que já existia na África antes da colonização (Rosário, 2008).

No Brasil colonial, a cultura popular reconfigurou a devoção aos santos, dando-lhes autonomia e ressignificando suas imagens por meio do sincretismo com divindades africanas. No caso de Oxum e Nossa Senhora da Conceição, símbolos comuns como a beleza e a maternidade se entrelaçam, inclusive através das representações do lírio e do uso do espelho, um elemento presente nas origens da imagem mariana, chamada de *Tota Pulchra*, e ligado à simbologia da orixá, revelando uma complexa dinâmica de fusão cultural e religiosa.

Podemos destacar também a função pedagógica dos cânticos religiosos, tanto católicos quanto afro-brasileiros. Esses cantos são mais do que simples expressões de fé sonora; eles evocam imagens mentais e simbólicas, criando um espaço de

visualização do sagrado que servem como instrumento para ensinar, preservar e transmitir valores religiosos.

Além disso, os cânticos e pontos dedicados a Oxum frequentemente incorporam símbolos tradicionais marianos, como o lírio e a coroa, reforçando a fusão simbólica entre as figuras. Por exemplo, alguns cânticos celebram Oxum como “rainha cheia de luz” ou mencionam o “véu” e a “lua”, elementos que dialogam com a iconografia católica de Maria.

No âmbito simbólico, Maria, sob o título de Nossa Senhora da Conceição, e Oxum compartilham o arquétipo da Grande Mãe, uma figura universal presente no inconsciente coletivo, manifestada conforme os códigos culturais locais. Esse sincretismo representa uma forma de resistência cultural, especialmente das mulheres negras e afrodescendentes, frente ao projeto colonial e capitalista que buscou controlar os corpos femininos por meio de uma idealização da Virgem Maria como símbolo de submissão e pureza. Assim, ao fundir Oxum com Maria, mantém-se viva uma visão feminina que valoriza a fertilidade, a força espiritual e a autonomia, em contraposição ao modelo europeu de feminilidade passiva.

Conclusão

A pesquisa evidencia a relevância da atuação franciscana na educação colonial brasileira, destacando seu papel pedagógico além do ensino formal e letrado, por meio do uso intencional da imagem e da arte sacra. A devoção a Nossa Senhora da Conceição, difundida pelos franciscanos, revela-se como um importante instrumento catequético que dialoga diretamente com as culturas indígenas e africanas, especialmente através do sincretismo com a figura de Oxum.

Dessa forma, a imagética barroca não apenas expressa a religiosidade colonial, mas também promove uma pedagogia visual inclusiva, capaz de envolver e integrar os diversos grupos sociais, particularmente os escravizados, no universo cristão. Tal prática demonstra que a educação, no contexto colonial, não se restringia ao espaço

escolar, mas se estendia ao cotidiano das comunidades, por meio das festas, procissões, sermões e expressões artísticas, funcionando como um mecanismo de transmissão cultural e de conformação de identidades coletivas.

A ação pedagógica franciscana, portanto, deve ser compreendida como um processo dinâmico que articulava fé, arte e cultura, permitindo que diferentes matrizes simbólicas coexistissem e se ressignificassem. Nesse sentido, os franciscanos atuaram como mediadores culturais, favorecendo um diálogo entre o catolicismo europeu e os elementos próprios das culturas locais, o que contribuiu para a constituição de uma religiosidade mestiçada e inculturada, marca fundamental da formação cultural brasileira.

Referências

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência história**. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

FERRETTI, Sergio. **Repesando o Sincretismo**. 2. ed. São Paulo: Edusp/Aché Editora, 2013.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa: Ed. 70, 2007.

OLIVEIRA, C. M. S.. **Arte, religião e conquista: os sistemas simbólicos do poder e o Barroco na Paraíba**. Mneme (Caicó. Online), Natal - RN, v. 5, n.12, p. 1-18, 2004.

OLIVEIRA, C. M. S.. **Arte colonial e mestiçagens no Brasil setecentista: irmandades, artífices, anonimato e modelos europeus nas Capitanias de Minas e do Norte do estado do Brasil**. In: Eduardo França Paiva; Márcia Amantino; Isnara Pereira Ivo. (Org.). *Escravidão, mestiçagens, ambientes, paisagens e espaços*. 1ed.São Paulo - SP: Annablume, 2011, v. 1, p. 95-113.

OSSWALD, Cristina. **A Imaculada Conceição na pintura e na escultura – contextualização histórico-hagiográfica; a formação de um dogma**. In Santa Beatriz da Silva: Estrela para novos rumos. Fátima: 2011. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12681470/santa-beatriz-da-silva> Acesso em: 05 set. 2022

PANOFSKY, Erwin. **Iconografia e Iconologia: uma introdução ao estudo do Renascimento. Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

POMPEU VARELA, F. N.; DE MORAES PINTO, B. C.; BARROS, F. B. Quem festeja também educa: reflexões sobre uma pedagogia da festa. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3938>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ROSÁRIO. Cláudia Cerqueira. **Oxum e o feminino sagrado**: algumas considerações sobre mito, religião e cultura. IN IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 28 a 30 de maio de 2008 Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14412.pdf> Acesso em 12 de setembro de 2022.

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 junho de 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_francisca na Acesso em jun. de 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. de 2020.

YATES, Frances A. **A arte da memória**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

PESQUISAS AFROREFERENCIADAS NAS INFÂNCIAS: narrativas cotidianas na escola

Geni Lima, genilima@gmail.com;
Elizabeth Santos, p.bethsantos@yahoo.com.br;
Isabele Ramos, isabelecfr@gmail.com
Mairce Araujo, mairce@hotmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
ALMEFRE

Introdução

O meu sonho era dormir preta e acordar branca, de cabelo comprido, bem bonita (Ana Carolina, 5 anos, caderno de memórias 10/05/23)

Com o comovente pronunciamento da menina Ana Carolina, somos provocadas a pensar nas demandas das infâncias negras. O que faz uma menina preta, aos cinco anos, rejeitar a sua estética e desejar ser branca? O depoimento da menina nos faz lembrar da passagem da história do livro “Um defeito de cor”, de Ana Maria Gonçalves, quando de Kehinde, uma menina negra, africana, escravizada se vê pela primeira vez no espelho.

Eu sabia que tinha a pele escura e o cabelo duro e escuro, mas me imaginava parecida com a sinhazinha. Quando abri os olhos, não percebi que de imediato que eram a minha imagem e a da Esméria paradas na nossa frente. Eu já tinha me visto nas águas do rio e de lagos, mas nunca com tanta nitidez. Só depois de prestar atenção na menina de olhos arregalados que me encarava e vi a Esméria ao lado dela, tal qual a via de verdade, foi que percebi para que servia o espelho. Era como água muito limpa, coisas que, aliás, ele bem parecia. Eu era diferente do que imaginava, e durante alguns dias me achei feia, como a sinhá sempre dizia que todos os pretos eram, e evitei chegar perto da sinhazinha. (Gonçalves, 2022, p.85)

Inicialmente Kehinde não se reconhece, por ter uma imagem de si mesmo à semelhança de quem lhe foi apresentado como padrão de beleza: a sinhazinha Maria Clara. Por isso rejeita a sua própria imagem e experimenta a vergonha de si,

influenciada pelo padrão estético de beleza da branquitude. *Durante alguns dias me achei feia, como a sinhá sempre dizia que todos os pretos eram.*

As crianças das escolas públicas, nas quais atuamos, tal como Kehinde, mesmo não sendo por falta de espelho que lhes possibilitassem construir uma imagem de si, como no caso da menina africana, constroem uma imagem de si atravessada por um padrão de beleza marcado pelo não reconhecimento de sua negritude.

A partir dessa perspectiva, apresentamos o recorte das pesquisas realizadas por três *professoras-pesquisadoras* negras, em diálogo, Bispo (2023), Gonçalves (2019) Martins (2021), Trindad (2011) e Larrosan (2021), tendo encontrado em nossos percursos formativos e em nossas práticas *políticopedagógicas*, pontos de confluências, demarcados pela luta antirracista.

Destacamos a produção do *Manualzinho antirracista*, um dispositivo para que as crianças negras possam falar a partir de suas experiências e construir estratégias para o enfrentamento do racismo no cotidiano da escola, em diálogo com situações vividas também fora dos muros da escola; a construção do projeto “*Nossas histórias*”, desenvolvido com crianças de uma turma de alfabetização, como proposta de apresentar autores negros de literatura infantil afrocentrada e estimular o diálogo nas rodas de conversa sobre a cultura e a identidade negra bem como a elaboração de práticas pedagógicas antirracistas com crianças, na Educação Infantil que incluem brincadeiras, cantigas, lendas e literaturas afrocentradas com intuito de fortalecer identidades negras desde a “pequena infância”.

O Manualzinho antirracista

A ideia da produção do Manualzinho antirracista nasceu durante a pesquisa de minha dissertação de mestrado, intitulada *Memórias, Saberes e Fazeres de Professoras Alfabetizadoras do Município de São Gonçalo: a construção de propostas antirracistas tecidas com o cotidiano escolar*, na Escola Municipal Irene Barbosa Ornellas, no bairro de Jardim Catarina. A formação em serviço se apresentou como uma urgência do nosso

cotidiano, uma vez que reconhecíamos a necessidade de enfrentarmos o racismo. Mas para além do desejo, do reconhecimento da importância da luta, precisávamos nos instrumentalizar para a implementação da proposta apresentada. Muitas professoras diziam não se sentir preparadas para trabalhar com temas e situações pertinentes as temáticas relacionadas as questões étnico-raciais, que seria a oportunidade de aprender para ensinar. Durante as reuniões pedagógicas, realizadas semanalmente, eram organizadas rodas de conversas com as professoras. A partir de uma decisão coletiva, resolvemos realizar algumas leituras sobre racismo e antirracismo. O combinado era apresentar algum livro ou sugerir um livro para lermos juntas. Dentre vários autores e autoras, escolhemos o livro *O pequeno manual antirracista*, de Djamila Ribeiro, para lermos e discutirmos as ideias apresentadas pela autora. A leitura do livro nos provocou, nos constrangeu nos fazendo lembrar de situações em que as crianças cobravam de nós e da escola, uma atitude diante dos ataques racistas. O que fazer? Como fazer? Ainda sem resposta para essas perguntas, nasce através da sugestão de produzirmos com as crianças o *Manualzinho Antirracista*.

Diante do risco do nome “manualzinho”, ser inicialmente entendido como algo pequeno (um grande equívoco) e o uso do diminutivo da palavra ser relacionado as crianças ou até mesmo, a relação com uma estrutura de dimensão procedimental, rígida, pouco flexível e não de um trabalho feito com muitas mãos, vale esclarecer, que o nome “manualzinho”, está estreitamente relacionado ao *Pequeno Manual antirracista*. Entretanto, o *Manualzinho Antirracista* tem o protagonismo das crianças como autoras, sobre temas relacionados a atualidade do racismo e das ações de combate de discriminação e opressão, como *modus operandi* da hierarquização que inferioriza as pessoas negras, a partir das suas experiencias e narrativas.

O Manualzinho foi produzido com e pelas crianças, a partir da abordagem proposta pelas professoras de reflexão e tomada de atitudes antirracistas. Diferente do sentido usual de um manual, proposto a partir de lógicas de funcionamento técnicas e despersonalizadas, o manualzinho feito por muitas mãos, cabeças e corações buscava provocar reflexões, definir diretrizes e instruções de enfrentamento ao racismo. O uso

da literatura antirracista e a apresentação de autores negros foi essencial para fortalecer as práticas pedagógicas docentes e assim contribuir com o protagonismo das crianças negras na escola.

O primeiro capítulo do *Pequeno Manual Antirracista* nos convida a conhecer como o racismo opera, destituindo as pessoas negras de suas humanidades, apagando as suas memórias, sequestrando suas identidades, deturpando a sua estética e tornando seus corpos matáveis. Reafirmamos que racismo não é brincadeira. Racismo não é bullying. Racismo é crime!

Segundo Lima (2024), precisamos educar racialmente as crianças, para que elas não reproduzam o racismo. Educar não significa puni-las, nem tão pouco encobri-las com o manto da inocência, ou da “brincadeira” afirmando que não sabem o que fazem, mas conscientizá-las. Neste sentido o Manualzinho operou no sentido de construir autocrítica e planejamento de mudança de conduta do menino Hiago, de 10 anos, ao declarar: *Eu falava umas coisas pra zoar, mas não falo mais, porque é maldade e é crime.*

Enquanto dispositivo, o Manualzinho trouxe ainda a reclamação de que as crianças falam e não são ouvidas. Reclamam de que suas queixas em relação aos ataques racistas, raramente são acolhidos e que ninguém faz nada. Há muito para ser feito, mas pequenas ações como essas, apontam como sul (e não como norte) para descolonização da educação. Dessa forma, propomos empretecer as práticas pedagógicas.

Projeto Nossas Histórias

O momento de travessia da Educação Infantil para a escola de Ensino Fundamental, representa um marco importante na vida escolar da criança. Trata-se de uma etapa de mudanças significativas na sua rotina, nas suas relações, gerando expectativas tanto por parte das crianças quanto dos professores. Em uma escola municipal, localizada na periferia da cidade de Niterói, o primeiro encontro com o

grupo de 25 crianças, de 6 anos, recém-chegadas da Educação Infantil para a turma de primeiro ano, aconteceu em uma roda de conversa com a professora. Durante o diálogo, uma criança expressou a sua alegria, dizendo que estava animada por estudar em uma “escola grandona” e que era bom ir para a escola para “conversar, brincar com os amigos e também para aprender.”

Compreendemos a escola pública, assim como esta criança, como um espaço que pode favorecer vivências que ampliam o processo de conhecimento sobre si, o mundo e o outro. Os desafios, alegrias, dúvidas, diálogos e surpresas que o cotidiano escolar nos possibilita é também um convite à reflexão sobre que assuntos são imprescindíveis no ato de educar. A proposta de compartilhar experiência com a prática pedagógica voltada para a educação antirracista nasce de uma vivência com uma criança desse grupo de primeiro ano. Esse momento provocou um movimento reflexivo e crítico sobre as práticas pedagógicas cotidianas direcionadas a esse grupo. Paulo Freire (1987, p.38) afirma que “práxis é a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, nesse sentido o projeto *“Nossas Histórias”* é um exercício de práxis pedagógica. Através do encontro com esse grupo de crianças, questões relacionadas ao fazer pedagógico provocaram a busca pela teoria para refletir sobre esse fazer e trazê-lo de volta ao cotidiano transformado.

Com o intuito de abordar a temática étnico-racial e contribuir para a construção da identidade racial das crianças, o projeto *Nossas Histórias* foi pensado e construído com uma turma de alfabetização. A escolha por um projeto com base na literatura infantil afrocentrada se deu por acreditar que a literatura auxilia as crianças a desenvolverem uma consciência crítica em relação às questões étnico-raciais. Porém, um fator determinante para o desenvolvimento deste projeto foi a fala de uma criança chamada Gabriel que ao ser convidada a registrar o seu nome no papel com mediação da professora, reagiu com muita tristeza dizendo: “Eu não quero escrever o meu nome porque eu sou feio”. Outros recursos pedagógicos foram oferecidos para ajudá-lo nessa escrita. Nada adiantou. Gabriel continuou repetindo: “Eu não quero escrever o meu nome porque eu sou feio”.

O nome é a primeira referência de escrita com significado pessoal no processo de alfabetização. Ao reconhecê-lo, a criança passa a perceber a linguagem escrita como algo que faz parte de sua vida e que comunica algo importante: quem ela é. Gabriel é um menino negro, que naquele momento, revelava sinais de uma autoestima muito fragilizada e de uma profunda insegurança, perceptíveis em sua fala e atitudes. A sua fala desconstruiu o planejamento para aquela semana e fez transbordar uma prática pedagógica que, embora já fosse presente em vários momentos, passou a ser cotidiana. A partir dessa vivência, todas as propostas passaram a ser intencionalmente empretecidas, foi nesse momento, então, que o projeto “Nossas Histórias” com o objetivo de trabalhar a literatura infantil afrocentrada, incentivando o diálogo sobre a temática e apresentar autores negros deste mesmo gênero literário nasceu.

Na construção do caminho *açãoreflexão* (FREIRE, 1987) foi essencial revisar a Lei 10.639/2003, fruto de anos de luta dos Movimentos Negros, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, oferecendo um marco legal para a promoção de práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar. É importante ressaltar que essa lei também gerou impacto no mercado editorial, pois, passaram a produzir obras literárias que contemplassem essas temáticas. Hoje, temos uma oferta ampla de livros de literatura infantil que trazem uma imagem positiva dos personagens negros, contribuído positivamente para a construção da identidade da criança negra, e um número significativo de autores negros ganharam visibilidade, assim como as suas obras.

Dentre as histórias apresentadas durante o desenvolvimento do projeto, “O Pequeno Príncipe Preto” foi a preferida da turma e, principalmente, de Gabriel. Construímos uma peça teatral sobre essa história e no momento da escolha de quem faria o papel principal o Gabriel gritou: “Eu sou preto, eu sou o Pequeno Príncipe Preto” e assim foi. Segundo Goulart (2015), o processo de alfabetização deve considerar a fala das crianças e os saberes como legítimas expressões sociais e devem ser o ponto de partida para a prática pedagógica. Dessa forma, a alfabetização não se resume à decodificação de signos linguísticos, mas constitui um processo cultural

complexo, no qual a criança se apropria da linguagem como ferramenta de compreensão de si e do mundo. Nesse sentido, a alfabetização é também um processo de formação de identidade.

Práticas Pedagógicas Afrocentradas

“Tia que boneca linda! Onde você achou?”
(Myriam, 2 anos, caderno de registros 10/03/2025)

A epígrafe que abre esta seção foi datada em março de 2025, enquanto a sala de referência de um grupo de crianças de dois anos de idade era arrumada coletivamente para o início de mais um ano letivo. A boneca era feita de cartolina preta com um lindo arranjo de flores na cabeça, onde em cada flor foi colada a foto de cada integrante do grupo. Por que uma boneca desenhada em uma cartolina preta fazia os olhos de uma menina negra brilhar? Por que a pergunta tão espontânea e complexa... “Onde você achou essa boneca?” está agora sendo posta à reflexão neste texto. A alegria de Myriam ao ver tal boneca reafirma os caminhos teóricos e metodológicos docentes na construção de práticas pedagógicas afrocentradas, seja na formação continuada de professoras e professores no município de Maricá, seja nas orientações encaminhadas às escolas, desde o documento com conteúdos curriculares que abrangem as leis 10.645/03 e 11.645/08, aos documentos encaminhados periodicamente às escolas com sugestões de filmes, literaturas, brincadeiras, dentre outros recursos pedagógicos afrocentrados para serem trabalhados com as crianças durante a rotina escolar.

Embora seja perceptível o crescimento de diálogos antirracistas e afrocentrados na rede de educação de Maricá, uma rede que tem valorizado o “direito à literatura” (CANDIDO, 1995) através de projetos para os discentes matriculados e recorrentes formações docentes. Ainda acontecem situações na escola que representam a falta de reconhecimento e valorização das identidades negras. Nesse sentido, a partir das “narrativas” das crianças, (LIMA, GERALDI E GERALDI, 2015) foi possível o planejamento e a construção de propostas pedagógicas a partir da leitura literária

coletiva na perspectiva antirracista e de outras práticas pedagógicas que valorizam as identidades negras.

Em 2024, ao observar a insistência de crianças de 5 e 6 anos de idade em realizar o desenho de seus auto-retratos solicitando sempre o “lápiz cor de pele” ou o lápis amarelo ou até mesmo o rosa, comecei a questioná-las sobre a existências dos múltiplos tons de pele e cores de cabelo. Não bastava apenas dizer que não existe um ou dois tons de pele, era preciso refletir com elas. Inicialmente, após a leitura do livro “Os cabelos de Lindu” convidei as crianças a construírem uma paleta com diversas cores que representassem seus tons de pele e cabelo. Distribui em seguida uma folha em branco para que pudessem retratar o que quisessem o que sentiram nesse momento. Logo após levei um material com a foto de cada criança impressa quatro vezes para que pudessem se representar de várias maneiras, inspiradas em quadros de pintores que tem em seu repertório o auto-retrato. No decorrer dos dias, conhecemos diversas brincadeiras indígenas e africanas, bem como literaturas e músicas. A cada portfólio realizado conhecíamos uma literatura diferente que evidenciava a importância de nos respeitarmos mutuamente e valorizarmos a nossa própria identidade. Aos poucos foi possível perceber a alegria das crianças em se auto-afirmarem e terem orgulho de seu tom de pele e cabelos. O livro “Como um milhão de borboletas negras” foi uma das literaturas trabalhadas com esse grupo. A partir dele, realizamos uma composição artística com folhas pretas e giz branco molhado, foi uma experiência sensorial que possibilitou às crianças a visualização de seus desenhos na folha preta. Conhecemos também o ciclo da borboleta, pesquisamos, construímos móveis com imagens reais de borboletas negras.

Desde essa experiência (LARROSA, 2001), incluí nos repertórios dialógicos com as crianças iniciativas que contribuem para o reconhecimento e valorização de suas identidades. A sala de aula precisa ser o reflexo delas mesmas e todo processo de construção do conhecimento necessita ser protagonizado por elas. Suas falas, seus gestos, desejos e emoções precisam ser respeitados, ainda que estejam aprendendo a

falar, elas sentem desde a gestação e saber que são as principais Referências de suas vidas as tornam mais fortalecidas para crescerem em buscas de seus sonhos e objetivos.

Cada proposta pedagógica pensada e dialogada com as crianças de maneira instantânea e natural, sem estereótipos, reconhecendo a multiplicidade das culturas africanas, possibilita o aprendizado coletivo entre crianças e adultos. Não precisamos esperar datas comemorativas para lembrar das práticas pedagógicas afrocentradas, as datas são importantes, pois refletem os processos de luta na construção de direitos por muito tempo negados, mas, como professoras pesquisadoras negras acreditamos ser urgente a disseminação e socialização de conhecimentos que busquem o diálogo de todo aporte teórico que envolvem as relações étnico-raciais com o “chão da escola”.

Considerações finais

Socializar pesquisas relacionadas às temáticas que envolvem as relações étnico-raciais ainda, mesmo após mais de duas décadas de promulgação da lei 10.639/03, é um ato de resistência.

A construção do “manualzinho antirracista” revela a necessidade do registro e sistematização contra o apagamento de memórias de práticas pedagógicas afrocentradas em diálogo com as crianças. É um recurso pedagógico com grande potencial formativo onde a teoria e a prática se encontram tornando possível a disseminação de conhecimentos elegíveis e urgentes em todos os cotidianos docentes.

Reconhecer os processos de alfabetização como construção identitária, é olhar o outro em sua singularidade fazendo-o perceber-se protagonista da construção de conhecimentos demasiadamente complexos: a leitura e a escrita. Por isso, é urgente a elaboração de práticas pedagógicas afrocentradas que

favoreçam o autoconhecimento a partir de recursos que se assemelhem às múltiplas identidades existentes na escola.

Iniciar o ano letivo já discutindo a temática, implementando práticas pedagógicas afrocentradas, ainda geram desconforto e indagação por parte de alguns discentes, alguns ainda denotam preocupação com alguns assuntos revelando a negação de direitos por muitos anos negados, outros acreditam que somente as datas comemorativas, como 25 de julho: Dia da Mulher Afro-Latino-Americana e Caribenha, ou o dia 20 de novembro: Dia Nacional da Consciência Negra, são capazes de gerar a valorização e o reconhecimento das identidades negras. São datas comemorativas importantes e demasiadamente significativas para o imaginário das crianças, mas muitas vezes são lembradas pelos processos de dor e luta contra a discriminação e preconceito. É preciso mais do que meras atividades contra o racismo apenas nestas datas. As danças, as comidas típicas, as literaturas, as brincadeiras, as culturas africanas de modo geral são a raiz de todo empoderamento negro. Nossas crianças negras precisam saber de suas heranças! Precisam conhecer a força e bela natureza que as constituem!

A professorapesquisadora Azoilda Trindade nos ensinou que a “a invisibilidade é a morte em vida”, nesta perspectiva, as práticas pedagógicas expostas neste texto é fruto de um esforço coletivo de tornar visível as nossas vivências no cotidiano da escola e também um convite à ressignificação de práticas pedagógicas para que contribuam positivamente com a construção da identidade das crianças negras.

Referências

BISPO dos Santos, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

CANDIDO, Antonio. **“O direito à literatura”**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. RJ: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. RJ: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

LARROSA, Jorge. **Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. Textos - subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. Leituras – SME, julho de 2001.

LIMA, Geni. **Os Cabelos de Lindu**/Geni Lima. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2024.

LIMA, Geni de Oliveira. **Memórias, saberes e fazeres de professoras alfabetizadoras do Município de São Gonçalo: a construção de propostas antirracistas tecidas com o cotidiano escolar**. 2024. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

LIMA, M E C C, GERALDI, C M G e GERALDI, J W. **O trabalho com narrativas na investigação em educação**. In: Educação em Revista. Belo Horizonte|v.31|n.01|p.17-44|Janeiro-Março 2015.

NSAFOU, Laura. **Como um milhão de borboletas negras**. Ed. Nós. São Paulo. 2023.

SILVA, Gisele Rose da. **Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro – brasileiros**. 1ª. Ed.; Rio de Janeiro: Metanoia, 2021.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial em espaços de educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: implicações no chão da escola

Gleicimar Gonçalves de Lima, gleicimargoncalves19@gmail.com
Marcia Soares de Alvarenga, msalvarenga@uol.com.br;
Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da
Classe Trabalhadora - PPEJAT

Introdução

O presente texto integra as reflexões iniciais de trabalho de dissertação em andamento sobre o tema da formação continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo é refletir a relação entre movimentos sociais e políticas educacionais e suas repercussões para as políticas públicas educacionais.

De caráter bibliográfico, o texto encontra-se organizado em duas partes: na primeira, discutimos o conceito de movimentos sociais e faremos uma breve abordagem histórica do fenômeno com base nos estudos Goss e Prudêncio (2004). Na segunda parte, analisaremos os efeitos do neoliberalismo no campo educacional, a partir das contribuições de Gohn (2010) e Leher (2000). Considera-se que o tema tratado possa contribuir para as lutas de implementação de políticas que garantam espaços de formação continuada de professores no espaço escolar.

Debates sobre o conceito de movimentos sociais

Segundo Goss e Prudencio (2004), no período anterior ao século XX considerava-se movimento social principalmente as organizações sindicais, nas quais os trabalhadores se reúnem para defender seus interesses. Apenas a partir da década de 1960, com a delimitação do tema pelas Ciências Sociais, o campo passou a ter consistência teórica, sendo Alain Touraine (1984) um de seus principais pesquisadores,

ao considerar esse tema como objeto da sociologia. Apesar do avanço conceitual, ainda não há consenso sobre o significado do termo. Alberto Melucci (1989), por exemplo, considera o conceito de movimento social reducionista e prefere utilizar o termo “ações coletivas”. Esse uso indiscriminado do termo para classificar qualquer associação civil levanta questionamentos sobre sua validade conceitual.

O conceito envolve uma relação entre empiria e teoria: o primeiro surge nas lutas sociais e, posteriormente, é apropriado pelos pesquisadores para estudo. O engajamento político de alguns estudiosos também pode levar a perda de capacidade de analisar criticamente as dimensões reais dos movimentos sociais, que tem como lócus a sociedade civil, frequentemente idealizada como virtuosa, gerando a sobrevalorização do potencial político destes atores.

Ghon (2010) define movimentos sociais como ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural, que configuram diversas formas de organização da população para expressar suas demandas. Essas formas de organização adotam estratégias que variam da simples denúncia até a pressão direta, por meio de passeatas, marchas e enfrentamento em face à ordem constituída. Atualmente, os principais movimentos sociais atuam através de redes sociais locais, regionais, nacionais e internacionais. Os protestos de 2013, que ocorreram no Brasil, são um exemplo de movimento social mobilizado em grande parte através das redes sociais.

De acordo com Gohn (idem), os movimentos realizam diagnósticos da realidade, constroem propostas e desenvolvem ações coletivas que resistem à exclusão e lutam pela inclusão social, fortalecendo atores sociais da sociedade civil organizada. Entre suas características, a autora destaca: possuir identidade própria; ter um opositor; articular-se ou se fundamentar-se em um projeto de vida; organizar e conscientizar a sociedade; apresentar demandas sociais por meio de práticas de pressão/mobilização; manter certa continuidade e permanência; defender ideário civilizatório e buscar construir uma sociedade democrática; lutar pelo reconhecimento da diversidade cultural; e redefinir a esfera pública.

A autora traça, ainda um panorama dos movimentos sociais na América Latina, citando os estudos de Touriane (1984), que destaca o retorno do ator social nas ações coletivas que se espalham pelo continente. Em alguns países, houve a radicalização dos processos democráticos pós-ditadura, na região, reacendendo lutas sociais tradicionais como o movimento étnico de indígenas na Bolívia e Equador, os bolivarianos na Venezuela, os povos andinos na Bolívia e Equador. Houve, também, a retomada de movimentos populares urbanos, como as associações de bairros no México e na Argentina. Estes movimentos têm eclodido na cena pública como agentes de novos conflitos e de renovação de lutas sociais coletivas. Movimentos antes marginalizados e tratados como insurgentes emergiram como forças organizadoras - os piqueteiros na Argentina, cocaleiros, na Bolívia e Peru, Zapatistas no México. Outros se articulam em redes de movimentos sociais globais ou internacionais, como é o caso do Movimento de Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) no Brasil, A Via Campesina, a Cordienadora Latino Americana de Organizaciones Del campo (CLOC). Os movimentos sociais carregam marcas da históricas e, portanto, assumem as características do tempo e do contexto histórico em que se desenvolvem.

O neoliberalismo e a crise do capital na configuração dos novos movimentos sociais

De acordo com Roberto Leher (2000), o autor introduz o debate sobre os novos movimentos sociais na educação. Neste artigo, o autor argumenta que o capitalismo está passando por uma crise estrutural que tem como causa a redução da taxa de lucro do setor manufatureiro fazendo com que o capital se desloque para o setor financeiro. Em meio à crise, busca a recuperação da taxa de lucro promovendo a reestruturação produtiva.

O autor pontua os nefastos custos do ajuste estrutural neoliberal nos países periféricos como: a dramática exclusão social, o dessalariamento, a informalidade imposta à maior parte da força de trabalho da América Latina, na qual podemos

enxergar os efeitos sobre os trabalhadores da educação e a negação do direito à formação continuada de professores.

Neste contexto, Leher afirma que os chamados novos movimentos sociais florescem no terreno da sociedade civil, declara que não há sociedade civil sem as relações de produção, argumenta que o conceito de sociedade civil é polissêmico e polêmico, sendo necessário captar seu sentido operatório nos embates sociais. De acordo com o autor, os movimentos de resistência contra a ditadura colocaram em lados antagônicos as organizações populares e os grandes setores empresariais, financeiros e grande imprensa corporativa.

Com a “abertura lenta, gradual, e segura” o termo “organizações populares” foi lentamente sendo apagado inclusive pelas ciências sociais sendo substituída pelo termo sociedade civil esta expressão homogeneizadora indicava consenso entre todos que se opunham ao “Estado autoritário” apagando a dimensão de relações de produção em paralelo a ideologia neoliberal posta em movimento pelo governo Reagan e Thatcher.

Nas perspectivas liberais e neoliberais não há espaço para as classes sociais, a luta de classes é ocultada abstraindo as relações de produção. A nova ressignificação de sociedade civil é um exemplo da abstração e ocultação da luta de classes.

Ao longo da década de 1990, os novos movimentos da sociedade civil caracterizaram-se pela crença no fim da centralidade do trabalho na vida social, esta perspectiva é compartilhada pelos neoliberais e pelos críticos da sociedade do trabalho, uma característica destes movimentos é desvincular-se da dimensão econômica social. Desta forma os novos movimentos sociais e as Organizações Não Governamentais (ONGs) postulam novas identidades, valores e interesses, articulando subjetividades como: etnia, gênero, opção sexual, religião. Este pensamento leva uma dicotomia entre o passado e o futuro, ou seja, de um lado está os movimentos sociais organizados no campo trabalho e do outro os novos movimentos sociais. Os movimentos ligados ao campo do trabalho adotam conceitos

e categorias totalizantes e buscam soluções que propõe o rompimento com o modo de produção capitalista.

Em tempos neoliberais, os novos movimentos sociais são pragmáticos e pouco ideológicos estes movimentos buscam mudanças pontuais concretas nas políticas de governo, processo este denominado como focalização, para alívio do pensamento hegemônico não buscam mudanças capazes de levar a ruptura com o sistema capitalista, estes novos movimentos, para deleite do pensamento hegemônico, se colocam como “parceiros” do Estado para a implementação de determinadas políticas contribuindo para a despolitização das mesmas e consequentemente contribuindo com a crença na ineficiência do Estado os valores que os unificam são os mesmos das empresas capitalistas, flexibilidade e competitividade.

Com as reformas neoliberais o centro de poder tem buscado aproximarem-se dos novos movimentos sociais tanto em nível nacional como em nível local. Internacionalmente o Banco Mundial inseriu ONGs em sua dinâmica mundial de operação, nacionalmente, podemos observar a atuação da Comunidade Solidária na educação no campo da alfabetização de adultos e a adoção de escolas públicas pelo terceiro setor.

As políticas de descentralização e autonomia não são estranhas ao liberalismo e sua recente valorização esta coerente com o pensamento neoliberal sendo que a descentralização, de acordo com Roberto Leher (2000) é um desdobramento da autonomia. A descentralização e a autonomia nada mais é que a desresponsabilização do Estado em administrar os bens públicos passando-os para a iniciativa privada. O autor demonstra como um estudo dos documentos do Banco Mundial, da UNESCO e da CEPAL permite que compreendamos a relação estreita entre o conceito de autonomia e as políticas educacionais, elaboradas, conduzidas e implementada por estes organismos. A ordem social espontânea e o auto equilíbrio do mercado compõem o núcleo sólido do pensamento neoliberal. Para os teóricos do neoliberalismo a autonomia é o mesmo que a autonomia do indivíduo no mercado, Leher (1999).

A descentralização consiste na passagem das responsabilidades da União para Estados e municípios, desobrigando o governo federal do custeio das políticas públicas. No Brasil em relação à educação, o Fundo Nacional de Manutenção e Valorização do Magistério (FUNDEF) é constituído com verbas municipais e estaduais. No Chile, na esteira da autonomia apregoada pelo neoliberalismo, ocorreu a transferência dos “serviços” para a “comunidade”.

Em 1990 houve uma redefinição de atuação do movimento, o autor cita como exemplo os conselhos municipais constituídos por maioria governamental reduzindo a participação da comunidade em relação às políticas educacionais, foram estimulados os Conselhos de Escola que embora tivesse seus cargos preenchidos por membros da comunidade escolar que o presidia era a direção da escola detendo o poder de pautar assuntos e decidir sobre a realização das reuniões.

As grandes orientações em relação à política educacional tais como: currículo, avaliação, formação de professores são elaboradas por conselhos de composição e critérios instituídos pelo próprio governo. De acordo com o autor a política de descentralização é meticulosamente aplicada de modo a manter a hegemonia do poder central na tomada de decisão e compre também o papel de manter um “centro” de poder.

A Emenda Constitucional nº 14 e da regulamentação da Lei 9424/1996 a União mantém o controle político e ideológico da educação no país, os Exames Nacionais do Ensino Básico, Médio e Superior do currículo da Formação de Professores, com este controle centralizado pela representação governamental, em todas as instâncias da estrutura governamental, segundo o autor a propalada democratização do setor público através do envolvimento de ONGs e associações de ajuda mútua tem criado uma aparência de participação democrática e servido para cooptar direções de movimentos populares.

O autor, a propósito da política neoliberal de descentralização, observa nos novos movimentos sociais uma política de focalização que no campo da educação será facilmente observável que o foco não é a universalização do ensino público em todos

os municípios, mas a educação rudimentar, minimalista com o intuito de aliviar a pobreza. De acordo com Gohn (2010), citada por Leher, a reestruturação se expressa na municipalização do ensino fundamental, na focalização da população de baixa renda e na desconstrução participativa como, por exemplo, a delegação de atribuições ao terceiro setor.

Os argumentos falaciosos do Banco Mundial e dos governos neoliberais a favor da descentralização, da municipalização e da maior autonomia das escolas é torná-las mais eficientes, permitindo com tais medidas a democratização do Estado com a ampliação da participação da comunidade escolar. Contudo, abre-se espaço para a privatização da escola para as ONGs, fortalecendo a agenda de políticas públicas não estatal.

Deste modo, são interditados os sindicatos e os partidos políticos, por exemplo. Caso o sindicato venha a colaborar madura e responsavelmente com as reformas será considerado “parceiro”, tendo inclusive verbas sendo disponibilizadas para funcionar como entidades do terceiro setor. Essa operação político-ideológica atinge a escola básica e, particularmente, os professores e seus processos formativos que passam a ser comandados pelo viés de executores dos currículos e não de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2000) do seu fazer alicerçado em uma pedagogia crítica e construída em diálogo com a comunidade escolar.

Considerações finais

Neste trabalho nos propomos a refletir, com perspectivas de aprofundamento sobre o tema, nosso conhecimento a respeito do conceito de movimento social para tanto nos utilizamos da elaboração teórica a respeito do assunto dos autores e autoras com os/as quais apreendemos o tema dos movimentos sociais em seu enlace com a educação. No diálogo com autores que sustentam o arcabouço teórico do texto, Gohn compreende que os movimentos sociais possuem uma identidade, tem um opositor, articulam ou se fundamentam em um projeto de vida, organizam e conscientizam a

sociedade, apresentam demandas sociais através de práticas de pressão/mobilização tem certa continuidade e permanência, apresentam ideário civilizatório colocando-se como horizonte a construção de uma sociedade democrática.

Porém observamos contradições no sentido das ações dos movimentos sociais quando Leher analisa os seguintes aspectos: o que os chamados novos movimentos sociais florescem no terreno da sociedade civil que, para o autor, é controverso. Pois, no bojo da abertura política virou um consenso e apagou a luta de classes, substituindo, com anuência das Ciências Sociais, o termo “organizações populares”, na ressignificação de sociedade civil houve a desvinculação da dimensão econômica social presente no termo organizações populares.

Outras características dos novos movimentos sociais de acordo com Leher, o fato destes novos movimentos da sociedade civil caracterizarem-se pela crença no fim da centralidade do trabalho na vida social, os mesmos postulam novas identidades, valores e interesses, articulando subjetividades como: etnia, gênero, opção sexual, religião, abrindo para a fragmentação das ações contra o capitalismo produtor das inúmeras desigualdades sociais.

Destarte, na elaboração do presente texto, pudemos entender o papel dos movimentos sociais, dos novos movimentos, as diferenças entre eles e o quanto o último foi utilizado pelo poder hegemônico para descaracterizar um instrumento de luta dos trabalhadores, os sindicatos de trabalhadores/as e colocá-los a serviço da ideologia neoliberal.

Ressaltamos que as políticas neoliberais dos anos 90 agravaram as condições da educação pública brasileira. Com a ideologia de ineficiência do Estado, foram impulsionadas privatizações, desregulamentação das relações de trabalho. Estas políticas continuam a refletir no campo educacional através da venda de pacotes de cursos para a capacitação de professores e a possibilidade da contratação de professores com vínculos profissionais precários. As contratações de professores sem concurso público fragilizaram a estabilidade profissional, prejudicando a formação

continuada e a permanência do profissional na rede de ensino provocando alta rotatividade de profissionais, nas redes de ensino.

Os contratos celebrados entre os governos e as empresas privadas para compra de serviços, foi uma das formas que possibilitou a iniciativa privada ter acesso a recursos públicos.. Com a propósito de imputar mais eficiência ao Estado foram criadas leis para flexibilizar vínculos trabalhistas (fim do concurso público como única forma de ingresso no serviço público) e facilitar a contratação de empresas privadas para prestar serviço para o Estado.

O que se observa não é uma melhoria nos serviços públicos, uma vez que não houve ampliação das redes de ensino, não ocorreu melhora nos salários dos professores, e ainda temos um déficit considerável de crianças sem acesso a Educação Infantil chegando em 2025 sem cumprir a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de (2014-2025) quer seria de 5,4 milhões de matrículas, neste segmento educacional. Em relação à EJA, as matrículas estão em queda desde 2018, a queda de matrículas ocorre em uma realidade em que 68 milhões de brasileiros com 18 anos não concluíram a educação básica.

Também tecemos reflexões sobre como as políticas neoliberais impactam o cotidiano da escola básica, impondo limites ao direito à educação de crianças, jovens e adultos da escola básica, a partir das reformas curriculares, limitação do trabalho docente, formação de professores, retirando deles o papel de intelectuais orgânicos na mediação do conhecimento e da cultura escolar.

Referências

GOHN, Maria da Gloria **A relação de movimentos sociais e educação**. Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 17 a 20 de Outubro de 2010.

GOSS, Karine Pereira; PRUDÊNCIO, Kelly. O conceito de movimentos Sociais revisitado. **Tese Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2, nº 1 (2), janeiro-julho 2004, p. 75-91.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LEHER, Roberto. **Tempo, autonomia e sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales , 2000.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? **Revista Lua Nova**, São Paulo, Junho, 1989, n.17.

TOURAINE, Alain *et al.* **Le mouvement ouvrier**. Paris: Fayad, 1984.

AÇÕES GOLPISTAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Handerson Fábio Fernandes Macedo, handersonfabio@gmail.com;
SEEDUC/RJ

Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro, ribeiroglopes@gmail.com;
SEEDUC/RJ

Marcia Soares de Alvarenga, msalvarenga@uol.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe
Trabalhadora

Introdução

Este trabalho reúne recortes de duas pesquisas de Doutorado, cujos pesquisadores estão vinculados ao grupo “Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT)” 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). Nele temos como objetivo apresentar políticas públicas educacionais, elaboradas em conjuntura de golpes à democracia.

Inicialmente, apontamos para o golpe jurídico-parlamentar-midiático brasileiro de 2016, que é resultado de tramas políticas, iniciadas em 2014, quando Aécio Neves – Partido Social Democracia Brasileira (PSDB) perde a eleição para Dilma Rousseff – Partido dos Trabalhadores (PT) – (2011-2016).

Vimos que o conflito entre os neoliberais e os neodesenvolvimentistas, bem como seus projetos, valores e “ideologias” ganha novas ações em 2016, em que coletivos partidários de proeminência neoliberal consumam o *impeachment* de Dilma, dando luz a mais um episódio, não só de luta entre indivíduos ou de correntes de opinião, mas, de classes sociais (BOITO Jr., 2016).

Esse golpe de Estado reflete na educação brasileira, via MDB pelas pistas elencadas no documento produzido pelo partido em outubro de 2015, intitulado “Uma ponte para o futuro”, no qual a ideia de contingenciamento proposto para educação, consolidado pela Emenda Constitucional nº 95/2016 já era vislumbrado.

[...] é necessário em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com **educação**, em razão do receio de que o Executivo pudesse contingenciar, ou mesmo cortar esses gastos em caso de necessidade, porque no Brasil o orçamento não é impositivo e o Poder Executivo pode ou não executar a despesa orçada. (Fundação Ulysses Guimarães, 2015, p. 9, grifo nosso).

O protagonismo dos partidos do chamado “Centrão” e a (re)organização da sua hegemonia foram fundamentais para a perseguição e criminalização do PT, nos anos posteriores, cuja trama política, em uma das fases da “Operação Lava-Jato”¹, prendeu, em 2018, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2009), presidente à época, afastando-o do processo eleitoral de 2018, com a ampliação de ideologias e narrativas neoconservadoras, o que possibilitou a ascensão do conservadorismo, por meio da eleição de Bolsonaro, no mesmo ano. Esse conjunto de golpes políticos tem contribuído para ataques aos processos de formação ampla, integrada e integral na escolarização da classe trabalhadora.

Nisso, nossa escrita elenca perspectivas críticas desses processos, tendo como categorias analíticas capital-trabalho-educação, com base em autores marxianos e marxistas. Assim, analisaremos três ações, oriundas de políticas educacionais golpistas, neoliberais, neoconservadoras: a contrarreforma do ensino médio (2017) ou novo ensino médio (NEM); a militarização das escolas (2019); e o Programa Novos Caminhos (PNC) - (2019), os quais representam, em conjunto com outras “contrarreformas”, uma política educacional, em que as demandas do setor produtivo, aliadas às bases neoconservadoras dão a direção.

¹ Lula foi preso em 7 de abril de 2018, acusado de corrupção passiva e lavagem de dinheiro no caso do Triplex do Guarujá. Essa e outras as decisões processuais tomadas contra ele, pela Justiça Federal do Paraná, foram anuladas pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Edson Fachin em 2021.

A “contrarreforma” do ensino médio: golpe à formação integral da juventude

A Reforma do EM ou o “novo ensino médio” (NEM) pensados sob a ótica do materialismo histórico reafirmam a dualidade escolar como marca estrutural de uma sociedade de classes, uma vez que, retomam marcos estabelecidos em contextos de autoritarismo, nos quais o segundo grau passou a ter a profissionalização como universal e compulsória, conforme a Lei nº 5.692/71².

O golpe na formação da juventude da classe que vive do trabalho, por meio da Lei nº 13.415/17, revela uma retomada dessa proposta e emerge como mais um desdobramento dos anseios do capital “ultraneoliberal” na imposição da formação desses(as) jovens. As mudanças na estrutura do EM brasileiro, nesse sentido, vão ao encontro das investidas e pressões econômicas e políticas prevalecentes no Brasil a partir da década de 1990, por meio das orientações do Banco Mundial (BM) e demais organismos multilaterais internacionais, dominantes da economia global, iniciadas no Brasil no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso – (PSDB) – (1995-2003).

Observamos que desde 1930, as reformas educacionais consolidam o projeto de sociedade idealizado pela burguesia nacional. Na “contrarreforma” do EM não é diferente, os arranjos societários conduzem os(as) estudantes a uma formação em que, “aparentemente” eles(as) são os(as) protagonistas de seu percurso formativo, na escolha do seu caminho na escolha dos itinerários formativos.

Levando em conta, que as classes populares são impulsionadas a uma formação para o trabalho técnico, a grande maioria será empurrada para a opção pelo itinerário técnico-profissional posposto pela contrarreforma do EM no NEM, ou, as escolas públicas ofertarão em maior número exclusivamente esse itinerário, já que não são obrigadas pela Lei nº 13.415/17 a oferecer todos os cinco.

² Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01/09/ 2018.

Enfatizamos que essa política destrutiva dos(as) reformadores(as) corresponde a mais um dispositivo da contrarreforma/desmonte do Estado no país, consolidada nos projetos “draconianos” do MDB e de seus aliados. O NEM atende a um projeto societário da classe dominante, em que, a educação é alvo de ataques antidemocráticos. Por isso, é necessário que se compreenda que a “contrarreforma” do EM é uma reforma aglutinada às reformas do mundo do trabalho e que em conjunto com a reforma da previdência e administrativa constituem-se como instrumentos de destruição e desregulamentação do trabalho formal.

O NEM expõe mais uma vez os ramos do projeto ético-político da classe dominante (antinacional, antipovo, antidireitos universais básicos) para a educação das juventudes da classe trabalhadora no Brasil. Entretanto, destacamos que uma das reivindicações da sociedade civil ao atual governo do presidente Lula (2023) é a revogação do NEM, inclusive, esse foi um compromisso assumido com os estudantes secundaristas durante à campanha de 2022.

Vimos que, em 4 abril de 2023, através da Portaria nº 627, o cronograma de implementação do ensino médio foi suspenso e:

Art. 1º Suspende os prazos de que tratam os artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, pelo prazo de 60 (sessenta) dias após a conclusão da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, instituída pela Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023. (BRASIL, 2023).

Entretanto, entendemos que essa é só uma medida de adiamento, negando os movimentos de reivindicação à revogação tanto dos(as) discentes e de seus movimentos sociais quanto dos(as) docentes e suas instituições sindicais. Nisso, entendemos que revogar o NEM, também é uma resposta necessária, urgente e possível aos atos golpistas de 2016 na educação dessa juventude.

Ampliação da militarização das escolas

Nas eleições de 2018, Bolsonaro apresentou a militarização das escolas públicas como solução para a Educação Básica. Segundo ele, essa medida combateria a “ideologia de gênero”, a doutrinação, a violência contra professores e garantiria melhoria da educação, fundamentada em “disciplina e hierarquia”.³. Eleito, tal proposta se materializou no Decreto nº 10.004 de 05/09/2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), numa parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa.

Embora a militarização das escolas públicas já ocorresse desde os anos 1990, sobretudo em Goiás, ganhou destaque nacional com a criação do Pecim, tornando-se política educacional federal. Sua execução relaciona-se à contrarreforma do Ensino Médio e ao PNC, bem como a outros processos de contrarreforma que resultaram em perda de direitos e na precarização da classe trabalhadora.

Esse processo de militarização das escolas públicas transcende a esfera de um único governo ou partido de um campo político específico. Isso se evidencia ao considerarmos sua implementação mesmo em estados governados por partidos tradicionalmente associados à esquerda e ao campo progressista, como a Bahia, que é governada pelo Partido dos Trabalhadores ininterruptamente desde 2007 e atualmente abriga mais de 100 escolas cívico-militares (GOMES, OLIVEIRA, 2022).

É inegável que a eleição de Bolsonaro no ano de 2018 e o Pecim representam um marco significativo no processo de militarização das escolas. Segundo dados apresentados e divulgados recentemente pela Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação (Repme), em 2019 havia aproximadamente 230 escolas militarizadas em todo o país. Todavia, esse número aumentou exponencialmente, ultrapassando a marca de 800 escolas em 2023.

³ - Bolsonaro apresenta tais ideias num debate eleitoral, realizado naquele ano pela Rede TV. Conferir em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/08/18/oito-presidenciaveis-discutem-propostas-de-governo-no-segundo-debate-da-campanha-eleitoral-de-2018.ghtml>

Apesar de o processo de militarização das escolas públicas não se limitar ao espectro político dos prefeitos, governadores e presidente, o avanço do conservadorismo e a eleição de um presidente de extrema-direita em 2018 intensificaram essa tendência. O rápido aumento de escolas cívico-militares é inédito na história recente do Brasil, evidenciando a forte influência desse contexto político na educação.

O avanço da militarização das escolas reflete a militarização da sociedade e a tendência de criminalização da pobreza. A educação de crianças e adolescentes das classes populares é frequentemente tratada como questão de ordem policial, segurança pública, adotando abordagem marcada pela repressão e pelo autoritarismo.

Consideramos que a abordagem de Anderson (1995) oferece uma contribuição significativa ao destacar a conexão entre o avanço das políticas neoliberais e a redução de direitos dos trabalhadores. Essas políticas frequentemente estão interligadas com iniciativas que buscam criminalizar e enfraquecer movimentos sociais, como sindicatos e outras organizações de representação de classes.

Como política educacional, a militarização reforça uma educação punitivista e autoritária, tratando crianças e adolescentes das classes populares como potenciais criminosos, que precisam ser vigiados. É uma resposta simplista a problemas complexos, originados em questões estruturais da produção e organização social, que geram desigualdades de classe, em vez de enfrentar essas causas profundas.

No documento *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*, publicado em 2021, podemos perceber como essa questão é determinante como um fator para ser levado em consideração para a escola poder ser militarizada.

Se, por um lado, exige-se cidadãos cada vez mais preparados para a sociedade e para o mundo do trabalho, por outro, a realidade que se apresenta em muitas escolas públicas do país torna a educação um grande desafio.

Essa difícil realidade será ainda mais presente nas Ecim, onde a situação de vulnerabilidade social e o baixo Ideb foram critérios para a adesão das escolas públicas ao Pecim (Brasil, 2021, p.124).

No programa federal de 2019, vulnerabilidade social e baixo desempenho no Ideb foram critérios para que escolas se tornassem cívico-militares. Ou seja, desigualdades sociais, resultantes da estrutura da sociedade capitalista, passaram a definir a colocação de crianças e adolescentes sob vigilância militar dentro das escolas, evidenciando a relação entre políticas educacionais e problemas estruturais da sociedade. Os filhos das classes populares já convivem com o medo causado pela violência estatal nas periferias, sendo vítimas diretas⁴ ou indiretas, ao perder familiares. A militarização das escolas intensifica esse cenário, transformando o espaço que deveria garantir valores democráticos, respeito, acolhimento e inclusão em um ambiente marcado pela reprodução da violência e do medo.

Embora a militarização das escolas anteceda o NEM e o PNC, ganhou força com o Pecim, reforçando a problemática dessas políticas. Esse processo evidencia a dualidade da educação brasileira: escolas da elite, voltadas à formação crítica e plural; e escolas da classe trabalhadora, direcionadas à obediência hierárquica, à ausência de questionamentos, ao medo e à adaptação às exigências do mercado de trabalho e da ordem social.

Embora o governo Lula tenha revogado o decreto do Pecim, fato comemorado por movimentos sociais e profissionais da educação democrática, isso não significa o fim da militarização escolar. Mesmo após a expansão das escolas cívico-militares com o Pecim em 2019, a maioria das existentes não depende do programa federal⁵, mas de parcerias entre governos estaduais e municipais.

Na prática, a revogação do Pecim não basta para conter a militarização das escolas. Será preciso um esforço permanente de movimentos sociais, profissionais da educação e comunidades escolares. A revogação é relevante, mas representa apenas

⁴ De acordo com o Instituto Fogo Cruzado, de julho de 2016 a agosto de 2023 tivemos 601 crianças e adolescentes baleadas somente na região do Grande Rio, sendo boa parte destas em ações policiais. Das 601 vítimas, 267 morreram.

⁵ Reportagem da Folha de São Paulo indica que menos de 15% das escolas militarizadas do país será afetada pela revogação do decreto que instituiu o Pecim. Ver: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/07/decisao-do-governo-lula-afeta-menos-de-15-das-escolas-militares-do-pais.shtml>

parte da luta contra políticas educacionais que dificultam a consolidação de uma democracia popular no Brasil.

Programa Novos Caminhos: a educação técnica e profissional sob a ótica golpista

Apresentado em outubro de 2019, pelo Ministro da Educação Abraham Weintraub⁶, com o objetivo de elevar de 8% para 80% até 2023, a educação profissional e tecnológica no Brasil, o PNC é “um conjunto de ações para o fortalecimento da política de Educação Profissional e Tecnológica, [...] alinhada às demandas do setor produtivo e na incorporação das transformações produzidas pelos processos de inovação tecnológica.” (MEC, 2019, n. p).

Conduzido por políticas públicas educacionais anteriores, em particular, o NEM, o PNC, terceira ação política destacada por nós, encarna investidas do projeto político liberal, ao reforçar a proposição de que aos(às) jovens da classe trabalhadora deve-se ofertar majoritariamente educação para o trabalho manual, privilegiando outras esferas sociais com educação propedêutica, o que aumenta cada vez mais o fosso entre as classes sociais.

A reforma do ensino médio, em si, já cria um *apartheid* social na formação desses(as) discentes⁷. O domínio do “espírito comercial” nos processos formativos não é restrita ao governo de extrema direita, porém, a imediatividade do capital neoliberal e das novas dimensões da sua sociabilidade, em particular, no trabalho uberizado, digital e empreendedor; na indústria 4.0 (ANTUNES, 2020) são estruturantes na elaboração de políticas públicas educacionais para essa conjuntura de desemprego estrutural e capitalismo de plataforma.

⁶ Ministro da Educação de 2019 a junho de 2020. Após deixar o MEC, assumiu o cargo de Diretor Executivo no 15º Distrito do conselho administrativo do Banco Mundial. Weintraub também é economista e professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

⁷ SINPRO. Reforma de Temer legaliza o 'apartheid educacional' no Brasil", diz Gaudêncio Frigotto. Disponível em: "Reforma de Temer legaliza o 'apartheid educacional' no Brasil", diz Gaudêncio Frigotto – SINPRO-DF (sinprodf.org.br)

A lógica destrutiva do trabalho que se espraia em outras esferas da vida social, tem expressões mais ofensivas nas atuais normativas de educação no Brasil, uma vez que, engendram as disputas por hegemonia e elementos corrosivos do neoliberalismo, correspondentes aos ditames da cosmologia econômica liberal, em que o propósito é formar para produzir mais, não interessando como se garanta esse processo formativo. Entendemos o PNC como braço da “contrarreforma” do ensino médio, Lei nº 13.415/2017, que por via dos “itinerários formativos” dá ênfase à formação técnica e profissional no NEM. No discurso de tradição liberal burguesa, o NEM e o PNC articulam-se na ideologia da “liberdade!”.

Tomada do liberalismo clássico, desde o golpe de 2016, a palavra “liberdade” tem avultado mais “engajamento”. No que se refere às políticas públicas educacionais, o “cardápio curricular” proposto pela “contrarreforma”, dispõe aos(as) alunos(as) a falsa possibilidade da “escolha” em seu percurso/caminho de formação.

Essa cultura da liberdade humana, na crença do individualismo, está nos itinerários formativos, bem como está no PNC, porque não constrói com/para as juventudes senso de Estado, sociedade e responsabilidades coletivas, uma vez que, se forjam o pensamento “individualista” e “utilitarista” da/na educação, encarnados, no país nas diretrizes econômicas do neoliberalismo, que mediante as privatizações, terceirizações, proposições do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação na América Latina e Caribe consolidaram estratégias do desmonte do Estado, incluindo a educação pública.

A contradição posta no PNC é a “liberdade” pretendida e a liberdade alcançada, uma vez que para escolarizar esses(as) jovens de forma plena faltam, também, infraestrutura, recursos e docentes. Assim, seria impossível que as redes estaduais que (majoritariamente ofertam o ensino médio) ofertassem itinerários formativos correspondentes aos anseios dos(as) alunos(as), impossibilitando a materialização da “liberdade”. Dito isso, salientamos que tanto o NEM quanto o PNC, traduzem os dilemas impostos pelos limites e contradições dessas políticas educacionais via golpe de Estado, ou seja, uma pseudo-liberdade.

Considerações finais

Essas três ações políticas-educacionais nacionais não nos apresentam nenhuma novidade do ponto de vista do horizonte de políticas públicas para a juventude no Brasil, como entre outros cenários de autoritarismo. Ao contrário, em ambas, vimos a retomada de ideias já postas em momentos anteriores de golpe de Estado e de ataques à democracia vistos nas décadas de 1960, 1970, 1980.

Cada uma delas expressa as contradições da lógica liberal e do capitalismo central nos processos formativos desses(as) jovens de países em desenvolvimento, em que a continuidade de formação para precarização, alienação do trabalho e manutenção da divisão social do trabalho, e das desigualdades sociais são postas pela questão social (MARX, 2019). Por isso, como vimos, no pleno desenvolvimento da ordem do capital, a escola, desde o início da modernidade, imperativamente, subtrai, cada vez mais, do homem o seu processo criativo ontológico, para a ampliação e continuidade da acumulação capitalista. (MANACORDA, 2007).

Nas projeções do capitalismo, em particular, do estágio “ultraneoliberal”, é necessário que essa escola conforme o espírito desumanizador, alienante, não emancipatório, com vistas a formar trabalhadores(as) que atendam as necessidades desse capitalismo, que por via do Estado, impõe o estatuto do mercado ao processo educativo das juventudes. Nesses termos, a “contrarreforma” do ensino, a militarização das escolas e o PNC agregam de forma mais aguda os interesses mercantis na formação dos(as) jovens com cursos voltados exclusivamente para a formação técnica e profissional alinhados ao sistema produtivo e sua sujeição unicamente ao trabalho.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria**. 4.0 – 1ª. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novos Caminhos**. 2019. Disponível em: <http://novoscaminhos.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf

BRASIL. Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2023.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Uma ponte para o futuro**. 2015. Disponível em: https://www.mdb-rs.org.br/fl_adm/uploads/documentos/Uma_ponte_para_o_futuro.pdf.

GOMES, Linda; OLIVEIRA, Paulo. Militarização avança nas escolas públicas da Bahia. **Projeto Colabora**. Bahia, 2022. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods4/militarizacao-avanca-nas-escolas-publicas-da-bahia/> Acesso em: 25/08/2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2ª. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I; tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 36ªed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

(DES)EDUCAR COMO PRÁTICA ESCOLAR E (RE)INVENÇÃO DE SI E DE MUNDOS

Hugo Leonardo Silva de Melo, hugomeloassis12@gmail.com;
Alexandre Silva Guerreiro, alexandreguerreirouerj@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa FADE IN - Grupo de Estudos das Formas Audiovisuais,
Diversidade, Educação e Inclusão.

Introdução

Antes mesmo do nascimento, a sociedade já limita o que cada criança pode ou não ser, fazer e sentir. Define-se de quais cores ela poderá gostar, os pés sempre devem ser calçados, e a previsão de quais espaços deva frequentar. Nesse percurso, as prisões surgem. O sistema tradicional ajuda na cristalização desse corpo que, até então, é visto como matéria maleável. A educação pertinente é sempre aquela oriunda dos adultos, esquecendo-se que a criança produz subjetividades. Nesse sentido, essa escrita propõe um modo outro de pensar educação, permitindo uma troca de saberes entre criança e adultos, e que elas possam ser percursoras do seu processo de ensino. Aqui, a (Des)educação ganha raiz em tempo que resgata os saberes ancestrais das crianças. Ela é responsável pela constituição de si e de mundos outros. Sendo assim, a ideia é implicar com o Processo de (Des)educação e seus benefícios nos espaços escolares.

A aposta na escrita como metodologia possibilita o escrever por meio da experiência do autor que se entrelaça a de tantas outras crianças que foram e são silenciadas nos espaços institucionais e que agora se envolve num processo político. O (Des)educar emerge como força que liga histórias a troca de saberes resumindo-se a um conjunto de experiências. Acredita-se ainda que seja um modo de eternizar e dar visibilidade. Durante esse caminho de aprendizagem, todos são protagonistas, pois dividem o mesmo palco num plano horizontal de conhecimento, o que vem a produzir um *éthos* em todos os envolvidos na prática educacional.

Como referencial teórico, a conversa será feita com Foucault (2021), que nos ajuda a pensar as instituições como dispositivos de controle e espaço de prisão, entendendo esses espaços como previstos para a docilização de sujeitos. Já Scherér (2009) nos insere na historicização da criança e de seus saberes. Nenhuma criança é uma página em branco, ela carrega consigo experiências que podem dialogar de fato com a transformação da sociedade e do mundo. Mas, para que esse processo aconteça, é preciso que adultos e professores se abram a essa perspectiva, dando visibilidade e ouvidos a “pequenos gestos” (Skliar, 2015)

Nesse sentido, Hooks (2017) nos envolve ao pensar numa troca de experiências, na qual os docentes possam compartilhar suas narrativas, permitindo então que não sejam inquisidores oniscientes. Ao que tange a (Des)educação que nasce a partir da prática do dia a dia, a partir do momento em que nos declinamos a exercer determinada função, Brites (2020) nos auxilia quando põe em jogo pensar que determinadas funções só são bem exercidas à medida em que são experimentadas. É nesse sentido que (Des)educar, embora não seja muito comum na sociedade, pode ser positivo para de fato buscar a transformação social que tanto se almeja para o mundo, a começar com e na prática escolar. Por fim, Dias (2009) nos faz mergulhar na invenção. É pela invenção que nasce a pesquisa-intervenção que tem como objetivo capturar modos outros de estabelecer uma formação pelas brechas daquilo que já está posto. Acredita-se que a (Des)educação estabeleça essa intervenção criativa nos espaços escolares, propondo uma educação outra.

O que tira os pés da terra?

Nas margens do Rio Madruga, desperto,
Raízes surgem silenciosas, beijam minhas mãos cansadas,
Vozes ancestrais ecoam nas águas correntes, sussurros guardados,
Avó dança na bruma – seus passos são folhas ao vento.
(Poema de Rodrigo Santos)

O trecho do poema ‘Rio Madruga’ traz o despertar para se pensar no que tira os pés da terra, ao tempo em que move a um reconectar-se com o que fora perdido, ou

ainda, quem sabe arrancado de nós: nossa educação de pés no chão, pinturas nos corpos e produção de uma linguagem entre nós, do que trazemos conosco antes mesmo do nascimento.

Antes do nascimento, todas as crianças possuem um plano construído e almejado pela sociedade. A doutrina a que são impostas é comprovada com a primeira palmada que recebem, ao qual impõe emitir o primeiro choro, e assim é durante todo o seu processo de desenvolvimento educacional. É o primeiro mecanismo de controle a que são expostas. Passado um tempo, elas são encaminhadas para as instituições de ensino, lugares que se comparam com uma fábrica de soldados. Para Foucault (2014, p. 133), “O soldado se tornou algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos suas posturas” , a fim de corresponder a um processo de educação que arranque-a de si e de sua criatividade, uma vez que não pode interferir no que acreditam para si.

Para Schérer,

Enquanto potencial humano colocado em reserva, matéria maleável do homem por vir, a criança deixa de ficar entregue a si mesma ou à simples rotina da aprendizagem tradicional; assim, a estratégia mobilizada à sua volta – que a deixa confinada – combina a curiosidade em relação ao comportamento e à sua psicologia com métodos aptos para construir, por seu intermédio. Uma sociedade nova. (SCHÉRER, 2009, p. 17-18)

O que podemos observar com a passagem de Schérer é que, cotidianamente, as crianças são submetidas às práticas desconfortantes que as invisibilizam como, por exemplo, a de não se banharem com a água da chuva, não permanecerem descalças, ou apenas de brincarem com garantia de que suas roupas permaneçam limpas. A vestimenta deve permanecer impecável até o final do turno escolar, e se por algum motivo elas entornarem comida nos refeitórios, mesmo acidentalmente, brigas e palavras opressoras são lançadas sobre seu devir, isso quando não sofrem castigos físicos. A repressão é algo sintomático, utilizada como remédio, mas que nada cura, pelo contrário, adoece e deixa marcas de frustrações. Nós, adultos, entendemos que a

criança é aquela que deve ser “criada”, mas ser criada, nesse cenário, significa que depositemos nela hábitos e doutrinas, adultizando-a pelo modo tradicional de agir. Na concepção de Schérer, “não existe criança; a criança é uma criação do adulto” (SCHÉRER, 2009, p. 202).

Mas, como afirmamos com Schérer, a criança não é uma página em branco. Ela possui conhecimentos que são rapidamente perdidos ao se encontrarem com essa proposta do adulto. Schérer traz a seguinte passagem em um de seus escritos:

A adoração dos românticos pela infância, escreve Marcel Brion, origina-se na convicção de que a criança é um ser misterioso, oriunda de um mundo misterioso -mundo anterior ao seu nascimento- do qual traz um conhecimento e uma sabedoria que são perdidos bem depressa, infelizmente, no decorrer de seu crescimento. Embaixatriz desse universo desconhecido pelos homens, a criança é portadora de uma mensagem, cujos termos enigmáticos são pressentidos e, às vezes, até mesmo, interpretados pelos artistas. Mito ou culto? (SCHÉRER, 2009, p. 22)

Comparando essa passagem com o poema com o qual introduzimos esta seção, à medida em que nos distanciamos do adulto e nos silenciemos às margens do rio, é possível ouvir e encontrar essa sabedoria abarcada com as crianças e, por meio de sua ancestralidade, nos permitir aprender com elas. Mas isso requer discernimento e paciência, requer ainda desejo e permissão, reafirmando o verso “[...] beijam minhas mãos cansadas”, do poema ‘Rio Madruga’. Embora socialmente já tenhamos maneiras e jeitos de ensinar, é possível sentir o beijo nessas mãos cansadas, no sentido da produção de um *éthos*, que trará a transformação não apenas das crianças, mas de nós e do mundo, pois aprendemos o que nunca tiveram a permissão de nos ensinar. É nesse sentido que emerge a (Des)educação, para que ela beije essas mãos cansadas e nos ensine a tocar o que fora arrancado, movendo-nos a um reconectar-se com o que fora perdido.

(Des)educação

Vivo sempre no presente. O futuro, não o conheço. O passado, já o não tenho. Pesa-me um como a possibilidade de tudo, o outro como a realidade de nada. Não tenho esperanças nem saudades. Conhecendo o que tem sido a minha vida até hoje — tantas vezes e em tanto o contrário do que eu a desejara —, que posso presumir da minha vida de amanhã senão que será o que não presumo, o que não quero, o que me acontece de fora, até através da minha vontade? Nem tenho nada no meu passado que relembre com o desejo inútil de o repetir. Nunca fui senão um vestígio e um simulacro de mim. O meu passado é tudo quanto não consegui ser. Nem as sensações de momentos idos me são saudosas: o que se sente exige o momento; passado este, há um virar de página e a história contínua, mas não o texto.

Breve sombra escura de uma árvore citadina, leve som de água caindo no tanque triste, verde da relva regular — jardim público ao quase crepúsculo —, sois, neste momento, o universo inteiro para mim, porque sois o conteúdo pleno da minha sensação consciente. Não quero mais da vida do que senti-la perder-se nestas tardes imprevistas, ao som de crianças alheias que brincam nestes jardins engradados pela melancolia das ruas que os cercam, e copados, para além dos ramos altos das árvores, pelo céu velho onde as estrelas recomeçam. (Poema de Fernando Pessoa)

Ao iniciar com esse poema, é possível (Re)inventar o que os sujeitos são e rememorar os instantes que fazem de nós, adultos e professores, um movimento. Ser movimento é viver o presente com audácia, é permitir um fôlego que impulsiona e constitui, de formas variadas, cada indivíduo. Fernando Pessoa relembra a importância de se entrelaçar, ainda mais, no tempo presente, e a essa vivência no agora, sem reverberar o passado. Isso exige um virar a página. Virar a página aqui é nos permitirmos a não reprodução de uma educação pela qual fomos moldados. Aquela em que

[...] os espaços da sala de aula, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortinas), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala a maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. (FOUCAULT, 2021, p. 31)

Nesse sentido, as crianças são invisibilizadas quando são obrigadas a assumirem determinadas prisões do seu corpo e passam a viver no cativeiro do não errar, ou ainda o da obediência total. Por conta disso, os sistemas dizem que é necessário que as crianças sejam bem-educadas, pois sem uma boa educação, elas podem arruinar não só o seu futuro, mas também todo o enredo de sua boa aparência. Para um contexto educacional tradicional, o professor tem que ser o tutor e, o que nós acabamos por reproduzir, sem permitir que as crianças se expressem, pois queremos manter o controle. Esse ‘virar a página’ pode ser iniciado quando, na prática, temos um comportamento pensado pelas diferenças, ou ainda pela invenção. Nesse sentido é que optamos pela (Des)educação.

Importante destacar que (Des)educar, aqui, não significa o que encontramos em seu sentido mais corriqueiro, exposto pelos dicionários. Nesse sentido, se a educação for retirada dos sujeitos, eles serão negativos em suas produções e indisciplinados.

Figura 1. Deseducação para o contexto social



Fonte: OXFORD, dicionário Internet.

Mas, contrário ao que está dito socialmente, (Des)educar nessa escrita requer deixar de pensar no ontem e no amanhã para viver o agora, na insistência de resistir aos pesados grilhões do que está posto pela sociedade, como nos aponta Schérer (2009). É por esse intuito que pensamos numa perspectiva de trocar narrativas com os alunos. Para Bell Hooks, “Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos.” (HOOKS 2017, p. 35). Nesse sentido, ao

exercermos uma troca de experiência com os alunos, temos a oportunidade de experimentar um aprender que venha deles, pois se sentirão mais próximos de nós. Daí, emerge a (Des)educação, pois aprendemos com eles algo nunca antes pensado e que, até então, estava latente em seu âmago. A criança começa a se sentir próxima da escola, do docente e envolvida com e no seu processo de ensino. Fora do ambiente educacional, essa prática também pode ser conferida, e com isso, todos os envolvidos ao redor da criança se permitem à transformação de si e a (Re)invenção de mundos outros, ou ainda, a algo subjetivo de um ‘mundo misterioso que as crianças carregam consigo.’ Mas, tanto a escola quanto a sociedade não estão preparadas para tal horizontalização do conhecimento. Esse fazer é micropolítico, cabendo a nós, enquanto pequenos grupos, a união para reivindicar os espaços como possíveis para todos. Quando nós, adultos, permitirmos a (Des)educação, experimentaremos uma nova postura diante dos estereótipos do que venha a ser mal educado, sem educação, criança sem jeito, criança faladeira, dentre outros.

Ao buscarmos compreender o que carregamos conosco, com cada devir que produzimos, somos todos envolvidos na produção da diferença ou ainda quem sabe na transformação de uma sociedade que, até então, permanecia a mesma. Nesse sentido, emerge a produção de um *éthos*, um novo modo de construção do sujeito pela reinvenção de si, pois as crianças vivem o tempo presente sem medo de errar. Elas apenas vivem. Elas querem viver a simplicidade do despertar para o agora. Ou, como incita Schérer (2009), uma infância livre. Essa liberdade vem à medida em que ficamos disponíveis para que ela desabroche. E se o objetivo é propiciar boas relações de saberes, devemos, antes, (Des)educar a infância em cada professor e adulto ou, ainda, o que ela significa.

Através da (Des)educação, percebe-se o quanto os docentes e adultos são capazes de quebrar estereótipos aos quais foram submetidos e que, sem perceber, são reproduzidos para as crianças. É preciso desconstruir o que se apresenta naturalizado na sociedade.

(Des)educação como (Re)invenção

Se o (Des)educar requer, primeiro, uma mudança nas práticas docentes, por onde começar?

Quando nasce uma criança, nasce uma mãe. Mas também nasce um pai, um avô, uma avó, um pediatra, um professor... por mais que ela tenha sido planejada e desejada, só vamos nos tornar pais, mães, avós, educadores e pediatras ao exercermos esses papéis na prática, à medida que tivermos contato com o nosso “objeto de trabalho”, ou seja, a criança. (BRITES, 2020, p. 23)

A melhor estratégia para começar a (Des)educar é entender que a prática do dia a dia trará o impulso necessário, à medida em que os docentes se entrelacem a árdua tarefa de abrirem mão de suas autoridades e propósitos de reprodução dos próprios desejos. O primeiro passo é entender que o nascimento das funções e profissões só existe porque antes houve a necessidade de se pensar no principal motivo pelo qual os sujeitos são intitulados. Antes de mais nada, deve-se voltar o olhar para a criança e suas descobertas, aquilo que venha a dar prazer e, como bem diz Pessoa, que se possa viver no presente. E, ao seguir por esse (Des)caminho, certamente, os profissionais da educação se frustrarão um pouco, pois a criança traz consigo a vontade de ser livre e de estar ligada às ações, como aponta Schérer (2009), do seu mundo misterioso.

Enquanto adultos e educadores, é importante filtrar, antes que cheguem às crianças as formas de censura e repressões, ditos de poder e normas, disfarçados de cuidados que estabelecem corpos engessados e sem escolhas, ortopédicos e difíceis de se ajustarem. Com isso é necessário seguir pelas curvas, ou como melhor podemos definir, pela Invenção.

A Invenção corre como fio para problematizar os modos outros possíveis de “deslocamentos e por políticas de cognição que tencionam a dependência de modelos rígidos e predeterminados, evidenciando a necessidade de não confundir uma forma de ensinar com um único modo de praticá-lo.” (DIAS, 2009, P. 164) Neste sentido, a invenção emerge com o objetivo de capturar modos outros de estabelecer uma

formação pelas brechas daquilo que já está posto. Que sai do que está emoldurado, rompendo com as possibilidades únicas de fazer ciência. Sendo assim, a (Re)invenção surge propositalmente com essa ideia de invenção, para não ser confundida com a invenção das crianças do século das luzes, como aponta Schérer, (2009) o século que inventou as crianças.

Nesta perspectiva de invenção, a proposta é (Re)inventar o campo infantil, trazendo os movimentos dados pela nova pedagogia que é “a descoberta da criança em sua especificidade; além disso, sua palavra de ordem é a ausência de obrigação, o desenvolvimento livre.” (SCHÉRER, 2009, p.30). Essa relação de invenção prioriza pensar em maneiras outras de dar visibilidade para que as crianças possam ser livres, evidenciando a possibilidade de (Re)inventar a infância.

A criança cria seus processos de ensino que emergem de uma força natural de si, com base em seus princípios da alma, de sua própria intuição e, ainda, num ambiente que possibilite a produção do seu conhecimento para ser o agente de seu desenvolvimento, traçando uma curva no que se entende como educação, aquela oriunda apenas pelos adultos, um modo rígido de reprodução do sujeito. Sendo assim, a (Re)invenção possibilita uma criação de mundos outros, capaz de confrontar os modelos tradicionais. Por meio das (Re)invenções o professor da infância e demais profissionais da educação são capazes de enxergar com lentes da alma tudo que está a sua volta e essa capacidade permite aprender por meio de um outro ângulo. Quando se permite aprender com o que as crianças trazem consigo, os docentes são libertos de um acervo de ideias que inibe uma transformação da sociedade. Aqui, a educação rodeia uma prática comum a todos ou, ainda como traz hooks (2017), uma prática da liberdade.

Considerações finais: devolvendo os pés à terra

Sentir-se implicado é o que faz devolver os pés à terra. No percurso desta escrita, buscou-se questionar os modelos ríspidos da educação tradicional evidenciando que essa nos arrancou de um modo criativo e nos tornou reprodutores desse jeito tradicional

de ensinar quando caracterizamos ou esperamos que as crianças correspondam aos anseios da sociedade. Como possibilidade de intervenção, nesse contexto, emerge a (Des)educação, contrária ao que está dito socialmente. (Des)educar, nessa escrita, requer deixar de pensar no ontem e no amanhã para viver o agora, na insistência de resistir aos pesados grilhões já impostos pela sociedade. O objetivo dessa proposta não teve a intenção de remover a educação do espaço infantil, mas sim, de sugerir que os professores trabalhem com o inverso e o avesso do que são, à medida em que se distanciam da sua autoridade e postura de só ensinar, para a de também aprender, numa experiência de troca, ao invés de impor o que deve ou não ser ensinado.

Nessa perspectiva, todos os envolvidos se transformam produzindo a diferença, ou ainda o que chamamos de um *éthos*, num novo fazer da prática escolar, em que isso só é permitido quando se tem a experiência de andar pelas curvas e brechas, se deslocando a um novo modo de fazer educação pela invenção. E para que não seja confundida com a invenção das crianças no século das luzes, permitimos dizer (Re)invenção de si e de mundo. Assim, compreende-se que o que se passa no interior das crianças parte do reencontro com os remendos de vida entrelaçados à junção de uma narrativa. É a busca da criança perdida em cada sujeito que permite uma tomada de decisão contrária ao que, quase sempre, é proposto pela educação já posta.

Referências

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental:** como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo. Gente. 2020.

DIAS, Rosimeri; Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. **Mnemosine** Vol.9, nº1, p. 224-237, 09/2013.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. Trad. De Matia Thereza Da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque 11 ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão** (Trabalho original publicado em 1975) (42 ed. RAQUEL RAMALHETE trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.

MOURA, Rodrigo. **O Rio que Habita em mim**. Rio de Janeiro. Afeto Editora. 2024.

OXFORD LANGUAGE, **Dicionário Google**. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> Acessado em 08/08/2025.

PESSOA, F. **Livro do desassossego**. Disponível em: <https://agrcanelas.edu.pt/blogs/biblioteca/files/2012/11/Livro-do-Desassossego-.pdf> Acessado em 07/08/2025.

SCHÉRER, R. **Infantis**: Chales Fourier e a infância para além da criança/ René Schérer; tradução Guilherme João de Freitas teixeira; Belo horizonte (MG): Autentica, 2009.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 1, p. 13–28, 2015.

PROTAGONISMO ESTUDANTIL EM MARICÁ: construção de práticas democráticas na escola pública municipal

Ivana Araujo de Campos Oliveira, ivanaaraujocampos@yahoo.com.br

Marcia Soares de Alvarenga, msalvarenga@uol.com.br

PPGEDU/FFP/UERJ

PPEJAT

Introdução

A participação estudantil é fundamental para a construção de uma escola democrática, onde os estudantes são protagonistas do processo educativo e agentes de transformação social. No Brasil, essa pauta ganhou força com a Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/96, embora sua efetivação enfrente desafios. Nesse contexto, Maricá (RJ) se destaca como território estratégico para investigar práticas de gestão democrática escolar, impulsionado pelas transformações socioeconômicas geradas pelos royalties do petróleo. Os investimentos resultaram na ampliação da rede municipal, melhorias na infraestrutura e políticas de inclusão e participação, com destaque para os grêmios estudantis apoiados pela União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES). Essas experiências revelam a escola como espaço de disputa simbólica e política, em que o protagonismo estudantil promove uma cultura participativa. (Gohn, 2014; Santos, 2008).

O estudo tem por objetivo analisar como adolescentes de 12 a 16 anos vivenciam e promovem a gestão democrática na rede municipal de ensino de Maricá, considerando o território, a cultura local e o protagonismo estudantil. A pesquisa justifica-se pela relevância social e educacional de Maricá, que tem investido em políticas de valorização profissional e formação cidadão. Diante das desigualdades históricas e das tensões territoriais presentes, torna-se essencial compreender de que forma os adolescentes se apropriam desses espaços de participação e se engajam nas decisões escolares.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui para os debates sobre gestão democrática ao adotar uma abordagem territorializada da escola, entendida como espaço de relações e significados sociais (Lefebvre, 2011; Santos, 2008). A metodologia é qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada. Fundamenta-se em Freire (2021), Frigotto (2001) e Brandão (2010) para gestão democrática; Lefebvre (2011), Santos (2008) e Paro (2001) para território e cultura; e Brenner (2018) Gohn (2014), Lück (2006) e Sposito (2000) para participação juvenil. Organiza-se em três eixos: Práticas participativas e instâncias de gestão; Influências do território nas práticas escolares; e Protagonismo Estudantil na Escola Pública de Maricá.

Práticas participativas e instâncias de gestão: a escola como espaço político

A gestão democrática da escola é um princípio estruturante das políticas públicas educacionais brasileiras desde a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). No entanto, sua concretização nas escolas ainda enfrenta limites e desafios que revelam tensões entre o discurso legal e a prática cotidiana. Freire (2021) aponta que uma escola verdadeiramente democrática só é possível quando os sujeitos envolvidos no processo educativo, sobretudo os estudantes, são reconhecidos como participantes ativos, produtores de saberes e agentes históricos capazes de intervir na realidade. A democracia, nesse sentido, não é apenas um modelo de gestão, mas uma ética e uma prática dialógica, baseada na construção coletiva.

Pensar numa escola democrática implica numa ruptura com modelos gerencialistas e tecnicistas, defendendo a escola como espaço de formação integral, crítica e cidadã. O processo de gestão não deve ser compreendido apenas como organização eficiente do cotidiano escolar, mas como um campo de disputa de projetos políticos e pedagógicos. Nesse contexto, torna-se necessário pensar numa pedagogia da participação, centrada na valorização do saber da experiência e na construção de

um ambiente escolar onde a escuta, a autonomia e a corresponsabilidade estejam no centro das práticas educativas (Frigotto, 2001; Brandão, 2010).

As práticas participativas e as instâncias de deliberação, como conselhos escolares e grêmios estudantis, são espaços de aprendizagem política e exercício da cidadania. Contudo, sua existência formal nem sempre garante uma participação efetiva, o que exige um trabalho pedagógico contínuo e intencional para construir a cultura democrática no cotidiano escolar. O engajamento dos estudantes pode ser resultado de múltiplas formas de socialização, como aquelas vivenciadas no contexto familiar, escolar, religioso e profissional. Esses processos, aliados às trajetórias pessoais e à participação em movimentos e organizações sociais, contribuem para a construção de práticas de militância. Nesse sentido, o protagonismo estudantil pode emergir como uma das expressões desse engajamento, especialmente quando os jovens se mobilizam coletivamente em defesa de direitos e pautas sociais (Brenner, 2018).

O território e suas influências nas práticas escolares

A compreensão da escola como um espaço isolado da realidade social já não se sustenta diante das múltiplas interações entre o espaço escolar e seu entorno. A noção de território, nesse sentido, permite compreender a escola como parte de um conjunto de relações sociais, culturais, econômicas e simbólicas. Lefebvre (2011) propõe que o espaço deve ser concebido como uma produção social, e não como mero suporte físico; logo, o território escolar é atravessado por disputas de sentido, poder e identidade.

Santos (2008) reforça essa visão ao argumentar que o território é construído a partir da articulação entre as dimensões materiais e simbólicas da vida social. Assim, o contexto em que a escola está inserida influencia diretamente as possibilidades de participação, as práticas pedagógicas e a forma como os sujeitos se percebem como parte da comunidade escolar. Nesse sentido, as desigualdades sociais, as dinâmicas culturais locais e as relações de poder existentes no território impactam diretamente as práticas escolares e a efetivação da gestão democrática.

No caso de Maricá, município marcado por muitas transformações socioeconômicas devido a redistribuição dos royalties do petróleo, o território escolar é atravessado por dinâmicas específicas. O crescimento populacional e urbano, a diversidade cultural e os contrastes entre áreas centrais e periféricas impõem desafios à construção de uma escola democrática, mas também criam oportunidades para práticas pedagógicas conectadas às realidades locais. A valorização dos saberes comunitários e o reconhecimento das juventudes como sujeitos inseridos em contextos territoriais complexos tornam-se fundamentais para ampliar a participação e fortalecer vínculos entre escola e território.

Paro (2001) destaca que a democratização da escola depende da sua abertura ao entorno, considerando os saberes da comunidade, as condições objetivas de vida dos estudantes e a construção de vínculos de pertencimento. Assim, o território não deve ser apenas o “lugar da escola”, mas sim um elemento constitutivo das práticas educativas. Compreender essas influências é fundamental para analisar as possibilidades e os limites da participação estudantil em contextos marcados por exclusão, diversidade e desigualdade.

Protagonismo estudantil na escola pública de Maricá

O protagonismo estudantil ganhou destaque nas últimas décadas como dimensão fundamental da formação cidadã e do fortalecimento da cultura democrática na escola. No entanto, para além de uma noção abstrata de juventude ativa, é preciso reconhecer a complexidade das formas de organização e intervenção política dos estudantes. Gohn (2014) afirma que a participação juvenil se materializa em diferentes esferas formais e informais e envolve múltiplas linguagens, práticas culturais e estratégias de ação que refletem os modos como os jovens se relacionam com o mundo. É importante considerar a participação individual como produto dos processos de socialização e das experiências da vida pessoal, os contextos interacionais e as biografias (Brenner, 2018).

Lück (2006) enfatiza que a gestão democrática exige o desenvolvimento de competências participativas, o que implica repensar a escola como espaço formativo de cidadania ativa. Nesse sentido, os grêmios estudantis, os projetos coletivos e as instâncias de deliberação representam oportunidades pedagógicas importantes, mas precisam ser acompanhadas por processos de escuta, formação política e construção de vínculos horizontais entre estudantes e demais atores escolares.

Além de constituir um espaço privilegiado de socialização, a escola pode também configurar-se como um ambiente propício às primeiras experiências de engajamento político dos jovens, possibilitadas por meio da participação em grêmios estudantis e outras formas de mobilização coletiva. Nesse sentido, a instituição escolar assume um papel não apenas formativo, mas também como espaço de iniciação e prática da militância juvenil organizada. (Brenner, 2014; 2018).

Sposito (2000) alerta que a juventude nem sempre é percebida como sujeito político no espaço escolar, sendo muitas vezes reduzida à condição de “aluno disciplinado” ou “problema a ser contido”. Reconhecer os estudantes como sujeitos que produzem cultura, linguagem e ação política é fundamental para romper com práticas autoritárias e promover a construção de uma escola democrática. A participação juvenil não se resume à adesão a estruturas formais, mas inclui formas diversas de expressão e resistência no cotidiano escolar. A proposta da gestão escolar numa perspectiva democrática deve estar comprometida com a formação de cidadãos autônomos, críticos e conscientes de seu papel social (Oliveira; Martins; Nonato, 2025).

Com o objetivo de compreender as percepções e experiências dos estudantes em relação à participação e ao protagonismo juvenil no ambiente escolar, foi realizada uma pesquisa empírica com alunos do II segmento (6º ao 9º ano) da rede pública municipal de Maricá, no estado do Rio de Janeiro. A coleta de dados ocorreu por meio de um formulário digital aplicado via Google Forms, contendo perguntas fechadas e abertas, abordando temas como escuta por parte da gestão, conexão da escola com o território, espaço político de expressão estudantil e experiências concretas de participação. A amostra incluiu estudantes de diferentes unidades escolares do

município, permitindo captar tendências e desafios comuns na vivência escolar cotidiana.

A escuta por parte da direção escolar é uma das dimensões fundamentais da gestão democrática. Quando questionados sobre se suas opiniões são levadas em conta nas decisões importantes, a maioria dos estudantes respondeu "às vezes" indicando que há alguma abertura ao diálogo, mas de forma esporádica e pouco sistematizada. Respostas como "raramente" e "nunca" também foram significativas, revelando um ambiente marcado por práticas autoritárias ou ausência de canais reais de participação. Essa percepção confirma o que Paro (2001) já apontava ao afirmar que a democracia na escola permanece como um ideal pouco concretizado. Gohn (2014) e Lück (2006) também destacam que, apesar de haver avanços normativos, a cultura participativa ainda não se enraizou nas práticas institucionais, especialmente nas redes públicas de regiões metropolitanas.

Outro aspecto investigado foi a relação entre escola e território: os estudantes foram convidados a refletir se os projetos escolares refletem as realidades e necessidades da comunidade local. A resposta predominante foi "às vezes" demonstrando que há ações pontuais de aproximação, porém sem continuidade ou aprofundamento. Um número expressivo apontou "raramente" o que sugere que muitas escolas ainda operam com currículos e atividades descolados do cotidiano das periferias urbanas. Isso se relaciona com a crítica de Milton Santos e Henri Lefebvre sobre a importância da territorialização da educação algo ainda ausente na maioria das políticas públicas educacionais brasileiras. Em contextos urbanos fragmentados, como o Rio de Janeiro, essa desconexão se torna ainda mais visível e socialmente injusta.

No que diz respeito ao espaço político para expressão e organização estudantil, a percepção geral também revela fragilidade institucional. Embora 45% avaliem esse espaço como "razoável", uma parte relevante o considera "muito limitado" (30%) ou mesmo "inexistente" (15%). Essas respostas apontam para uma participação simbólica ou esporádica, muitas vezes restrita a eventos recreativos e culturais. Sposito (2000) observa que os jovens das classes populares enfrentam uma dupla exclusão: social e

simbólica, sendo constantemente desacreditados como sujeitos políticos. Gohn (2014) reforça que o protagonismo não se sustenta sem canais estruturados de atuação. A ausência ou enfraquecimento de grêmios estudantis e assembleias, por exemplo, compromete a construção de uma cultura cidadã dentro da escola.

As experiências relatadas na pergunta aberta sobre escuta e resposta às propostas estudantis evidenciam que a maioria das iniciativas acolhidas dizem respeito a eventos recreativos (festas, gincanas, atividades esportivas), aspectos infraestruturais ou mudanças pontuais no cotidiano. Quando os estudantes propõem ações com maior densidade crítica, como mudanças estruturais nas práticas escolares, a escuta se torna seletiva, e o diálogo, superficial. Isso indica um padrão de participação adultocêntrico e funcional, como denunciado por Freire (2021), para quem a escuta autêntica é condição essencial da autonomia do educando. Paro (2001) também aponta que sem poder de decisão, a participação torna-se apenas um simulacro, enfraquecendo a formação democrática dos sujeitos escolares.

Por fim, ao serem questionados sobre se os estudantes têm buscado ser protagonistas de sua história, a maioria respondeu “às vezes” (50%), seguida de “sim” (30%), o que revela uma disposição parcial, mas limitada por fatores estruturais. As respostas “muito raramente” e “nunca” indicam que há desmotivação e uma percepção de impotência diante da estrutura escolar vigente. Gohn (2014) lembra que o protagonismo juvenil é construído em contextos de prática política e formação cidadã. Sposito (2000) e Freire (2021) reforçam que a juventude precisa ser reconhecida como agente social e histórico. A ausência de estímulo institucional enfraquece a possibilidade de os jovens se perceberem como sujeitos capazes de intervir na realidade escolar e comunitária. Assim, o que se vê é uma juventude que tenta participar, mas enfrenta resistências culturais, políticas e pedagógicas.

Considerações finais

O artigo propôs-se a analisar como estudantes do segundo segmento do ensino fundamental, na rede pública de Maricá/RJ, vivenciam e constroem práticas de gestão democrática no cotidiano escolar. A partir dessa perspectiva, buscou-se compreender a gestão democrática não apenas como um princípio normativo, mas como uma prática atravessada por disputas, potencialidades e contradições, especialmente quando considerada em articulação com o território, a cultura local e o protagonismo juvenil. No contexto de Maricá, município em processo de ressignificação socioterritorial impulsionado por transformações econômicas e pela força organizativa de suas juventudes, refletir sobre a escola democrática implica tensionar os projetos de cidade, os sentidos atribuídos à participação e os horizontes de futuro que se constroem a partir da experiência concreta dos sujeitos escolares.

Os dados coletados junto aos estudantes do II segmento do ensino fundamental da rede pública de Maricá revelam uma vivência escolar marcada por contradições entre o discurso da gestão democrática e sua efetivação no cotidiano escolar. Embora existam experiências pontuais de escuta e participação, a maioria dos estudantes não percebe a escola como um espaço efetivamente aberto à sua atuação política. Essa constatação reafirma o que autores como Paro (2001), Gohn (2014) e Sposito (2000) denunciam: a presença de dispositivos institucionais de participação não garante, por si só, processos democráticos substantivos, especialmente quando a cultura escolar permanece verticalizada e adultocêntrica. A persistência de práticas autoritárias, o medo de represálias e a desinformação sobre os canais de atuação indicam que o protagonismo juvenil, embora desejado por muitos estudantes, ainda encontra barreiras estruturais e simbólicas.

No contexto específico de Maricá, essas barreiras se entrelaçam às transformações socioterritoriais que o município atravessa — marcado por políticas públicas de expansão e redesenho urbano, mas também por tensões entre interesses econômicos, sociais e culturais. Nesse cenário, a escola pública emerge como um dos

espaços estratégicos para disputar sentidos de cidade e de futuro, e a juventude como um dos sujeitos centrais dessa disputa. Os resultados da pesquisa indicam que muitos estudantes demonstram consciência crítica sobre as limitações da escola, bem como desejo de maior protagonismo. No entanto, para que a gestão democrática avance além do plano normativo, será necessário fomentar práticas pedagógicas emancipatórias, dialógicas e territorializadas. Isso exige não apenas abertura institucional, mas a construção coletiva de uma cultura política que reconheça os jovens como sujeitos históricos capazes de transformar suas escolas, e, por consequência, suas comunidades.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 47. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BRENNER, A. Karina. Jovens e militância política. In P. Carrano, O. Favero. **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014.

BRENNER, A. Karina. Do potencial à ação: o engajamento de jovens em partidos políticos. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 29, n. 1, p. 239–266, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Juventude e participação social**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Ivana Araujo de Campos; MARTINS, Dalila Gonçalves; NONATO, Oplonísia Pereira. O grêmio estudantil como mecanismo de gestão democrática: um estudo de caso sobre o grêmio estudantil do Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel, Maricá – RJ. In: ALMEIDA, Adriana de; CARREIRO, Heloisa Josiele Santos; BAMPI, Maria Luisa Furlin (org.). **Vozes da educação e democracia na**

América Latina: a escola pública como um território de (re)construção democrática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e escolarização: um estudo sobre trajetórias juvenis em camadas populares urbanas. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 110, p. 95–117. 2000.

**UMA BUSCA INCONCLUSA:
trajetos, esquinas e trilhas da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas**

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão¹, jalmiris.reis@gmail.com;
Graça Regina Franco da Silva Reis, francodasilvareis@gmail.com;
PPGE/UFRJ

Grupo de pesquisa: Conversas entre Professores: alteridades e singularidades

Primeiras palavras

Retalhos da vida, unidos pela agulha e linha da memória, revivendo cada
ponto da história, formando grandes e intermináveis bordados que
enfeitam o nosso caminhar.
Rosamares da Maia (2019)

Este excerto do poema em epígrafe, dialoga com a metáfora do *embornal*, que venho utilizando em meus escritos desde o mestrado na Faculdade de Formação de Professores/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ)². É no ajuntamento de retalhos de vida, conhecimentos, aprendizagens e pessoas, costurando os fios da memória, que faço com capricho meu *embornal*. Bordo, teço, costuro, refaço pontos e detalhes de minhas redes de conhecimentos e de sujeitos (Oliveira, 2012), vou compondo o *embornal*, sempre incompleto e inconcluso (Freire, 1996). No doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), sigo construindo meu percurso, sob a orientação da Profa. Dra. Graça Franco da Silva Reis.

A vida de *professorapesquisadora*³ é um caminho que se faz ao caminhar. E meu caminho, por uma década, foi tecido com os retalhos de vida também dos estudantes jovens, adultos e idosos. Atuei na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola

¹ Egressa PPGEdu FFP/UERJ

² Em alguns momentos, no texto, é utilizada a primeira pessoa, se referindo à Jalmiris e seu projeto de pesquisa, doutoranda orientada pela Profa. Dra. Graça Reis.

³ A junção de palavras e sua escrita em itálico, faço como pesquisadoras/es dos estudos nos/dos/com os cotidianos e Nilda Alves (2007), em seu texto “Sobre as razões das pesquisas nos/ dos/com os cotidianos”, para expressar com mais ênfase e desfazendo aparentes dicotomias.

pública, na periferia de Belo Horizonte como alfabetizadora, coordenadora de projetos, coordenadora pedagógica e professora do 4º ano de escolaridade. Tecia fios da esperança nas salas de aula que eram mais que paredes, mais que um quadro ou apenas carteiras e mesas. Eram refúgios, desafios, promessas, sonhos expressos em conversas, muitas conversas, que possibilitaram reflexões e aprendizagens inúmeras. Além da sala de aula outros espaços e tempos também eram utilizados para ensino e aprendizagem. Assim, o currículo era uma criação cotidiana, a partir das demandas dos sujeitos *praticantes-pensantes* dos cotidianos (Oliveira, 2012). E nesse ir e vir diário, neste percurso me questionava e ainda questiono sobre processos didático-pedagógicos nas classes de alfabetização, início fundamental do processo de escolarização. Lembro daqueles olhos ávidos por letras, do manusear com certa dificuldade de objetos escolares, da sabedoria em situações que se tornavam possibilidades de apropriação de saberes coletivamente. A própria EJA me questiona, essa modalidade essencial para cumprimento de um direito expresso em nossa Carta Magna, mas secundarizada nas políticas públicas.

A inquietude, então, virou bússola. Comecei a navegar por cursos, mergulhei em livros, e assim, quase sem perceber, os caminhos, trilhas e esquinas me levaram ao mestrado. Tive a companhia da professora Inês Barbosa de Oliveira, que descobri em um texto na biblioteca da minha escola. Inês se tornou minha orientadora, a partir de uma seleção na FFP/UERJ. Foi uma pedra fundamental de retorno aos caminhos na academia. Uma voz que me indicou outras vozes e que me mostrou que não estava sozinha nessa busca. As orientações preciosas e carinhosas da professora Helena Fontoura e aulas com as professoras Tereza Goudart, Márcia Alvarenga, Máirce Araújo, Inês Bragança e a saudosa Jaqueline Moraes deram o tom para meu percurso.

Meu projeto de investigação agora é, de certa forma, uma continuidade de minha investigação no mestrado, que buscou compreender os processos de tessitura do conhecimento nos/dos/com os cotidianos, em relação à elaboração de currículos na/para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a corporeidade dos sujeitos praticantes dos cotidianos (Certeau, 2013). Com a pesquisa foi possível identificar e ampliar a

noção de currículos *praticadospensados*, que na perspectiva de Oliveira (2012) é efetivado a partir das demandas e especificidades dos sujeitos, fruto das redes de sujeitos e de conhecimentos dos praticantes daquele cotidiano, com a possibilidade de desinvisibilizar práticas emancipatórias, mesmo diante da tensão permanente dos elementos regulatórios e emancipatórios. Foram encontradas constatações da superação dos traços de uma educação formalista, oferecida como compensatória aos sujeitos da EJA, onde são eleitos conteúdos a serem desenvolvidos (e automaticamente os que seriam excluídos).

No que tange à corporeidade, as propostas oficiais trazem o emudecimento da linguagem corporal, baseado numa cultura de repressão ao movimento e tentativa de adestramento das emoções, potencializadas pelas dicotomias modernas. A linguagem corporal, que favorece externar o conhecimento de forma integrada às demais áreas, motiva os estudantes a saírem do lugar de imobilidade de suas carteiras escolares, onde deveriam permanecer “encerrados” de modo prejudicial à experimentação de ações e restringindo a possibilidade de novas aprendizagens em outros espaços. A dança, uma destas expressões, foi entendida como expressão de sentimentos, desejos, memórias e possibilidade de narrativa das histórias de vida e subjetividades dos estudantes da EJA, favorecendo a socialização (Simão, 2014), pois

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e escolas/classes. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo (Oliveira, 2009, p.93).

Minha pesquisa do doutorado, em andamento, se debruça sobre a questão da formação docente para a Educação de Jovens, Adultos (e idosos), mais especificamente sobre a formação de professoras⁴ alfabetizadoras, considerando a ausência da modalidade nas disciplinas dos currículos de licenciaturas, na maioria das instituições formadoras. Assim, é o objetivo desinvisibilizar e reconhecer as dinâmicas formadoras

⁴ Utilizo a forma feminina ao me referir às docentes das classes de alfabetização da EJA, por serem mulheres, quase que a totalidade de profissionais que exerce a função.

no/do/com o cotidiano escolar, entendendo que a “[...] formação docente se dá em múltiplas temporalidades, por meio de um esforço consciente e desejante do sujeito pela sua própria formação” (Bragança e Motta, 2019, p. 1034).

Paulo Freire diz da boniteza do ser, uma noção que desinvisibiliza a sensibilidade na/para a construção pedagógica nas classes de alfabetização de pessoas adultas, onde se entrelaçam a autonomia das professoras alfabetizadoras da EJA⁵, parceiras desta pesquisa, mediada pela liberdade e autoridade em suas práticas docentes. Freire afirma estar convencido de que

nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade, pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade (Freire, 2000, p. 18).

Com Tardif (2002), entendo que as docentes são autoras de sua prática e não meras reprodutoras de imposições curriculares externas, pois buscam responder às demandas dos estudantes jovens, adultos e idosos.

Este texto é composto por uma introdução, que denomino “Primeiras palavras” e mais duas seções e as conclusões parciais. A primeira, intitulada “A Educação de Jovens e Adultos e a formação docente”, aborda a educação como direito constitucionalmente estabelecido, suas singularidades e especificidades, que a distinguem do ensino chamado regular, destinado a crianças e adolescentes. A segunda denomino “A pesquisa narrativa e as pesquisas e estudos com os cotidianos”, em que trago a noção de cotidiano como espaço de criação, rico em *saberesfazesres* docentes e discentes, bem como a narrativa (auto)biográfica como estratégia metodológica de investigação. Trazemos as conclusões parciais, a partir do exposto, tendo em vista o esperar, de Paulo Freire. Na pesquisa empírica, os *mergulhos* (Alves, 2008) nos cotidianos de centros exclusivos de EJA são denominados “trilhas de

⁵ A pesquisa empírica está ocorrendo em centros públicos exclusivos de EJA.

investigação”, sempre em construção e ladrilhados de acordo com os contextos. Intento contribuir para uma sociedade mais democrática, igualitária e solidária, reconhecendo a diversidade dos centros como riqueza.

A Educação de Jovens e Adultos e a formação docente

A EJA é uma modalidade educacional concebida a partir das características e especificidades dos seus sujeitos, pessoas de 15 anos ou mais que tiveram seu direito à educação formal interditado na infância e/ou adolescência. Assim, requer uma pedagogia própria, uma pedagogia específica e diferenciada do que ocorre na educação chamada regular. Requer também currículos, materiais didáticos, *espaçotempos*⁶, processos avaliativos e uma estrutura física que atenda a este público, em cumprimento ao artigo 208, § 1º, da Constituição Federal (Brasil, 1988), que define a educação como um direito público subjetivo que deve ser "efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria".

Diante de tal garantia constitucional, a EJA demanda uma formação específica para as/os docentes. É um desafio, pois objetiva uma educação de qualidade para as pessoas privadas do acesso à escola, na infância e/ou adolescência, tendo em vista a não disponibilização de tal formação na maioria das instituições de ensino superior. Por considerar e respeitar as individualidades, as peculiaridades do público a que se destina, na EJA "é necessário também que, na prática, a educação escolar não seja oferecida a todos da mesma maneira" (Brandão, 2002, p. 22), portanto, reivindica uma formação específica para as educadoras e educadores.

⁶ A junção de palavras e sua escrita em itálico, faço como pesquisadoras/es dos estudos nos/dos/com os cotidianos e Nilda Alves (2007), em seu texto “Sobre as razões das pesquisas nos/ dos/com os cotidianos”.

O direito à educação ao longo da vida consta na Constituição Federal de 1988⁷(CF/88) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e idosos, passou a ser parte da educação básica na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDBEN)⁸. Após mais de três décadas, “ordenamentos subnacionais para o setor continuam sendo arenas de disputa política com baixa produção de institucionalidade à EJA” (Soares; Silva, 2021, p.4). É uma história que reflete os percalços, percursos e como foram tratados os sujeitos que não tiveram a oportunidade de estar na escola ou se lá estiveram, não permaneceram. Longa história, que aponta para uma não efetivação plena e lentidão como campo de direito e política pública do Estado da modalidade, de fundamental importância para a equalização de direitos na sociedade.

É grande o número de pessoas com 15 anos de idade ou mais que não dominam o código escrito em nosso país. Segundo o IBGE, com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022⁹, o analfabetismo caiu, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. Mesmo com o recuo dos dados do analfabetismo a partir de 2019 (de 6,1% para 5,6%), são 9,6 milhões de pessoas e que não sabiam ler e escrever. 5,3 milhões viviam no Nordeste; (5,2 milhões) tinham 60 anos ou mais. A taxa de analfabetismo de pretos e pardos é de 7,4% desse número, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%).

Pessoas não alfabetizadas, mesmo sem dominar a escrita e a leitura, agem e interagem na sociedade letrada. No retorno à escola, da qual foram excluídas, seu primeiro contato é com a alfabetizadora e com a classe de alfabetização, etapa inicial da escolarização. Um contato determinante para a sequência de estudos, contribuindo decisivamente para sua permanência e relação com a escola da qual não fizeram parte na chamada “idade certa”. Em minha experiência como alfabetizadora e coordenadora

⁷ Art. 208 - “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

⁸ Artigo 37º § 1º - “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

⁹ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste> Acesso em 13/03/2024.

na/da EJA, pude perceber o quanto esse processo inicial é sofrido para os alfabetizandos e alfabetizandas, pois muito do seu conhecimento prévio é relativizado ou mesmo desconsiderado. Ali, os saberes formais são enaltecidos em detrimento das ricas e múltiplas experiências de vida dos sujeitos.

Tal como proposto por Freire (1989) a alfabetização possibilita “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” (p. 44). Um processo de alfabetização inclusivo, reflexivo e problematizador se afasta, em primeiro lugar, dos preconceitos que pairam sobre a pessoa adulta analfabeta (Galvão; Di Pierro, 2013) em uma sociedade grafocêntrica, favorecendo a eliminação da culpabilização da vítima; em segundo lugar, procura se distanciar da infantilização de práticas educativas; em terceiro lugar, um processo alinhado a uma educação dialógica, problematizadora e emancipatória.

A formação de docentes para a modalidade EJA, mesmo diante da incorporação da modalidade na LDBEN/96, os currículos de licenciaturas, em algumas instituições, não foram alterados e se mantiveram, em sua maioria, alheios aos novos desafios impostos pela legislação educacional.

De acordo com Soares e Pedroso (2016), o que se vê são profissionais, por anos seguidos, lecionando nas classes de alfabetização, desenvolvendo habilidades e se capacitando na prática, nas suas vivências, que se tornaram experiência. A cada ano escolar, as professoras, repetindo, atualizando e renovando atividades didáticas ou estratégias, seguem em formação, pois “a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez” (Larrosa, 2002, p. 19), nunca de forma mecânica, mas tecendo saberes a partir de fios que se unem a outros já tecidos. São trajetórias entretecidas de forma não linear, não rígida ou pré-estabelecida.

Ao reconhecer as professoras como autoras de sua prática (Tardif, 2002), considero os diversos *espaçotempos* de formação e (auto)formação na prática, valorizando-os para além de como são concebidos hegemonicamente.

A pesquisa narrativa e as pesquisas e estudos com os cotidianos

Um conceito que atravessa estudos nesta pesquisa é a *pesquisaformação* de Bragança e Motta (2019). Não é só pesquisar, é se formar e formar enquanto se pesquisa. As autoras afirmam que é preciso uma vigilância *epistemológicocrítica*, um olhar atento para a potência desse conceito. Indo além, acreditando no poder das histórias de vida, nas narrativas e sua possibilidade reflexiva vou além: chamo de *pesquisaformaçõanarrativa*, porque somos feitas de narrativas, como dizem Godoy e Ribeiro (2021). Nossas vidas são histórias e nas narrativas somos formadas, nos (auto)formamos, pesquisamos, possibilitando desvendar os caminhos trilhados. Gaston Pineau (1999, p. 331, *apud* Passeggi *et al.*, 2011, p. 372) em sua "autobiografia refletida" ressoa forte: é no retorno reflexivo sobre a nossa própria trajetória, em que construímos o caminho da pesquisa, da narrativa, da formação.

A narrativa (auto)biográfica, vem sendo utilizada como estratégia metodológica de investigação e segundo Passeggi *et al.* (2011) são modos de “[...] estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens” (p.371). Nesta perspectiva, é possível a compreensão dos processos desenvolvidos pelas professoras alfabetizadoras, como também o delineamento da profissionalização docente e seu perfil identitário

Tardif (2002) ressalta a necessidade de identificar “saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos” pelas professoras alfabetizadoras “no âmbito de suas tarefas cotidianas” (p. 228), o que é possibilitado pelas suas narrativas (auto)biográficas. As professoras são autoras de sua prática, pois há “pistas sobre a produção curricular cotidiana e formação docente, trazendo a profissão docente para um lugar de fazer-saber autoral e criativo” (Reis e Campos, 2019, p. 129). Como afirmam as autoras, é necessário não desperdiçar tais experiências.

Docentes não são como “técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros” ou como “agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por

forças e mecanismos sociológicos”, como afirma Tardif (2002, p. 228) reproduzindo saberes. Diz o autor que “considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” é considerar sua autoria em suas práticas.

As professoras alfabetizadoras conduzem o processo para apreensão da escrita e da leitura, muitas vezes, por anos, apoiadas na experiência construída nos cotidianos (Pedroso, 2015). Assim, a partir do entendimento de que a formação é (auto)formação e “fruto da experiência dos sujeitos que se dá continuamente num processo de partilha” (Reis; Campos, 2019, p. 129), as professoras acionam *saberesfazerres*, que se transformam em vivências e as vivências que se tornam experiência (Bondía, 2002). Criam e são possibilitados diálogos entre os saberes previamente tecidos e os novos conhecimentos, nas desafiantes situações educativas, que “são possibilidade de transformar a vivência proposta em experiência analisada, no decorrer da situação educativa” (Josso, *et al.*, p.3, 2007).

A noção de cotidiano como espaço de criação, rico em *saberesfazerres* docentes e discentes tem fundamentação nos estudos de Certeau (2013), Oliveira (2012) e Alves (2008, 2019) que são elucidativos e indispensáveis para esta pesquisa. Os cotidianos escolares, são verdadeiros ateliês de tessituras, junção de retalhos de vida e criação, espaços vibrantes nos quais os currículos são *praticadospensados* pelos *praticantespensantes* (Oliveira, 2012) que lá circulam e atuam.

Na formação de professoras alfabetizadoras para/na EJA há três questões a se considerar: a) os alfabetizandos da modalidade têm diferentes modos de lidar com o conhecimento; b) a alfabetização é etapa crucial da escolarização e continuidade de estudos destes sujeitos, sendo momento de retorno à escola que um dia os excluiu; c) sujeitos analfabetos absolutos, funcionais e iletrados circulam e atuam na sociedade letrada e sofrem preconceito cruel por sua condição. São pessoas, em sua ampla maioria, segundo Galvão e Di Pierro (2013), oriundas da zona rural ou de pequenos municípios, em geral, membros de famílias numerosas e pobres, que privilegiaram o trabalho para a própria subsistência. Ainda segundo as autoras, “as situações de leitura e a escrita são

restritas a eventuais cartas, contas de armazém ou cerimônias religiosas” (p. 16) e quando matriculados nas escolas “vivenciaram experiências de fracasso, castigo e humilhação” (p.16). Justificável que o sujeito analfabeto adie o retorno à escola, tendo em vista não ser confortável admitir-se analfabeto, ser das camadas sociais mais pobres e ser parte de mais um grupo de excluídos. Retornar à escola na condição de analfabeto é mais um fator de humilhação, de se considerar menos.

Considerações parciais: seguindo tecendo o caminho que se faz ao caminhar

A formação e (auto) formação de professoras alfabetizadoras para a EJA é uma demanda posta e urgente. Na investigação em curso, é considerada a autoria das alfabetizadoras e seus diversos *saberesfazer*s, pois pesquisar narrativamente possibilita desinvisibilizar conhecimentos e culturas, através de diálogos reflexivos. As docentes que hoje atuam na modalidade, se apoiam em suas experiências e práticas pedagógicas. Os estudos e pesquisas com os cotidianos e a *pesquisaformação*narrativa são possibilidades de investigar os percursos de *vidaformação*. A EJA requer uma pedagogia própria, e as alfabetizadoras constroem práticas e projetos para apropriação da escrita e leitura, considerando os percursos de vida mais longos e diversos que os de outras faixas etárias.

Referências

ALVES, N. Sobre Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos das Escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et alii, 2008. P. 39-48.

ANDRADE, N; CALDAS, A. N; ALVES, N. 2019. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L (Org). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente:** questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRAGANÇA, I. F. de S.; MOTTA, T. da C. Pesquisa formação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazer dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191/pdf> . Acesso em 06/09/2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALVÃO, Ana Maria. ; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto** .2a ed.. São Paulo: M Edições, 2012.

GODOY, Rossana; RIBEIRO, Tiago. Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades. **Revista Educação Unisinos**, Porto Alegre, n. 25, out. 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/22263/60748803> Acesso em: 13 mar. 2024.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

PASSEGI, M. da C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P.P.. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação e Revista**, Belo Horizonte v.27, n.01 abr. 2011. p. 369 – 386. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/> em 29/01/2024.

PEDROSO, A. P. F. **Trajetórias Formativas de Educadores da EJA: fios e desafios.** (Tese de Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerias. 2015.

REIS, G.; CAMPOS, M. Conversas Entre Professores: Produção De Currículos nos Processos de Formação Contínua. **Revista Teias**, [S. l.], v. 20, n. 59, p. 176–190, 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.44958. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/44958>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SOARES, L. J.; PEDROSO, A. P. Formação de educação na EJA: alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educ. em Revista**, v.32, n.4, p.251-268, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt> Acesso em 25 out. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE COM DESTAQUE PARA O LÚDICO E O GÊNERO: investindo em práticas lúdicas educativas em prol da democracia

Joana Nély Marques Bispo, bisjoana@gmail.com;
FME/NIT

Denize Sepulveda, denizesepulveda@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ

Introdução

O artigo pretende mencionar a tessitura de contribuições pedagógicas na formação docente do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP) e do Curso Normal no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), localizados no município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro.

Este estudo teve como embasamento *teóricometodológico* referente às/aos principais autoras/es: Alves (2002) com a metodologia nos/dos/com os cotidianos Alves (2002) com a metodologia nos/dos/com os cotidianos, Sepulveda (2012) associada ao gênero, Bragança e Araújo (2014) em relação a formação docente e Santos (2001, 2011 e 2014) sobre o lúdico.

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2002 e 2008) nas instituições públicas tecida com práticas lúdicas educativas na formação docente envolviam questões de gênero no período de doutorado em educação com autorização do Comitê de Ética da UERJ mediante a plataforma Brasil. As narrativas que compõem este texto possuem estilo próprio de escrita com o intuito de diferenciá-las e demarcá-las. As imagens estão permitidas a serem divulgadas através da assinatura do Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE).

O principal objetivo do estudo se especificou em promover reflexões com 23 *universitáriasparceiras* e *universitáriosparceiros* do curso de Pedagogia na UERJ/FFP,

assim como, com 29 *formandasparceiras* e *formandosparceiros* do Curso Normal do IECN sobre o lúdico e as relações de gêneros para compreender seus saberes nos cursos de formação. O Curso Normal permanece como importante formação de professoras/es para os anos iniciais. (BRAGANÇA e ARAÚJO, 2014)

Esta pesquisa teve como questões centrais: Como são as abordagens na formação de professoras/es do Curso Normal e do Curso de Pedagogia sobre lúdico e relações de gêneros? Como as/os professoras/es e as/os alunas/os se envolvem em suas aulas com discussões das temáticas: lúdico e gênero? O intuito foi identificar ações pedagógicas e realizar práticas lúdicas educativas mencionando as questões de gênero ao lecionar.

A principal contribuição da pesquisa se fundamentou em propiciar que futuras/os professoras/es do Curso Normal e da Pedagogia tenham coprodução de conhecimentos sob o tripé formação docente-lúdico-gênero, permeando a respeito da infância e, sobretudo, a equidade de gênero das/os estudantes.

Práticas lúdicas educativas na formação docente

Durante a pesquisa de Doutorado em Educação foram desenvolvidas práticas lúdicas educativas na formação docente de *universitáriasparceiras* e *universitáriosparceiros* do curso de Pedagogia na UERJ/FFP, assim como, *formandasparceiras* e *formandosparceiro* do Curso Normal do IECN.

Imagem 1. A alegria ao brincar na universidade com o balangandã



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A premissa de Santos (2011, p.13-14), estudiosa da ludicidade e formação docente, nos alerta que: “a formação lúdica valoriza a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem.”

Em uma das formações lúdicas houve a expressão artística que imprime a identidade do artista com suas especificidades. A menina com a mãe expõe suas produções e explicam o que fizeram. A participação de uma criança neste encontro teve menção ao ser infantil, ao afeto, à sensibilidade, à linguagem, ao sentimento, ao conhecimento e, sobretudo, à relação entre mãe e filha na universidade, o que também suscita uma discussão sobre gêneros, afinal muitas mulheres para poderem estudar precisam levar suas filhas e filhos para a universidade. Imediatamente, essa questão me fez pensar: por que não existe na UERJ/ FFP um ambiente de acolhimento de crianças? Alunas e alunos universitários/os que são mães e pais deveriam ter um local na instituição para que suas filhas e filhos possam brincar enquanto estudam. Infelizmente, a sala da brinquedoteca da FFP, só é usada por crianças durante a Colônia de Férias. Por qual motivo a brinquedoteca não pode ser um local de acolhimento e brincadeiras para as/os filhas/os das/os universitárias/os?

Imagem 2. Lúdico em família na UERJ/FFP



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Numa perspectiva de educação à luz da ludicidade envolvendo diversos aspectos do ser humano, mencionamos Santos (2014, p. 21-22):

Com a descoberta do brincar com intencionalidade educativa descobriu-se um processo que tornou a aprendizagem algo que os alunos desejam e se sentem atraídos e, o mais importante, é que, também, a escola pode cumprir a função não só de ensinar, mas de educar. Deve ficar claro que ao trabalhar com jogos, brinquedos, brincadeiras e dinâmicas, o educador não está apenas ensinando conteúdos conceituais, está também educando as pessoas integralmente, tornando-as mais humanas através do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.

O ato de visitar a memória infantil esteve presente com os brinquedos na atividade prática com a turma de Pedagogia porque em diálogos participantes rememoraram as suas infâncias. O caminhão vermelho pequeno na mão do aluno estabeleceu um retrato de característica brincante de meninos. Mas, fizemos ponderações levantando a hipótese de ser objeto usado também por meninas, afinal, há a necessidade de dirigir e a liberdade na escolha de brinquedos.

Dialogamos nos pautando por ideais que são impostos na sociedade e que muitas escolas reproduzem, desvencilhando de atitudes democráticas. Neste encontro, questionamos os comportamentos reforçados, pois “ao delimitarmos *espaçotempos* nas escolas podemos afirmar o que se pode ou o que não se pode fazer, onde meninos e meninas podem circular e quais os comportamentos são caracterizados como ideais (...)” (BISPO, 2019, p. 34).

Imagem 3. *Universitário parceiro* (professor de Matemática) brincando com o caminhão



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Na turma de Pedagogia desdobraram invenções lúdicas e reproduções de jogos existentes que fazem parte do ato de brincar, assim como, na turma do 3º ano do Curso Normal do IECN. A brincadeira cabo de guerra compôs o repertório da formação

lúdica, resgatando o universo lúdico que atravessa gerações e fez parte da formação. O uso da corda foi estipulado pelo grupo, lembrando regras apreendidas para concluir a brincadeira. A relação de conflito é posta ao brincar, e a força é o diferencial para ganhar a brincadeira. A união de força se torna determinante para deslocar o grupo adversário. *A união faz a força!* literalmente neste contexto. Uma discussão feita foi dimensionada para as questões de gênero indicando o uso de corda de várias maneiras entre meninas e meninos no ambiente escolar.

Imagem 4 - Brincadeira cabo de guerra



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As *formandasparceiras/os* e os *formandosparceiros* com saberes lúdicos experienciaram no Curso Normal do IECN às relações de gênero. Muitas narrativas foram feitas e refletidas:

Já ouvi falar que menina não pode brincar de cabo de guerra. (Karen)

Eu usei esse brinquedo com minha prima! (Elen)

Brinquei muito disso! (Alan)

Os brinquedos são para serem usados independente do gênero! (Márcia)

O que importa é brincar! (Melissa)

A sociedade direciona que isso é para meninas e para meninos! (John)

Recorremos à diversidade cultural e às brincadeiras tradicionais, assim como, o uso de brinquedos e recursos artísticos para compor o universo infantil na formação docente. Para Fortuna (2010, p. 109):

Na brincadeira somos exatamente quem somos e, ao mesmo tempo, todas as possibilidades de ser estão nela contidas. A brincar exercemos o direito à diferença e a sermos aceitos mesmo diferentes, ou melhor, a sermos aceitos por isso mesmo. Como brincar associa pensamento e ação. Comunicação e expressão, transforma e se transforma continuamente, é um meio de aprender a viver e de proclamar a vida.

Imagem 5 - Turma em sala de aula debatendo ações lúdicas e questões de gênero na roda de conversa com a caixa de dúvidas.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Uma conclusão foi feita em uma das formações: *É possível associar o conteúdo ao lúdico no lecionar para crianças!* Por meio de práticas lúdicas educativas apresentamos uma lista ações afirmativas à luz das temáticas que envolve esta pesquisa para indicar as possibilidades.

Imagem 6. As contribuições de uma *professorapesquisadora* para práticas lúdicas



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A maioria das dúvidas apresentadas pela turma 3.003 demonstraram indagações que remeteram à temática corpo infantil em sua complexidade, enfatizando o comportamento.

Como você lida com os alunos que ficam muito agitados com a proposta da atividade?

Como fazer um aluno que é muito tímido a participar e se interessar na atividade?

Como eu poderia me organizar na questão da atividade prática na sala de aula, sem haver tanta confusão entre os alunos?

Algumas/alguns participantes do grupo revelaram questionamentos a respeito do corpo, corpo este que é controlado. Portanto, educadoras/es precisam problematizar leituras dos *conhecimentossignificações* e sentidos sobre o corpo, sabendo que ele é uma construção *socialculturalhistórica*.

Por isso, para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem as diferenças, quais os efeitos os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instancias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidade, destinos e restrições a sociedade lhes atribuem (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p.49).

Um olhar sobre o corpo pautado no controle do mesmo requer críticas porque seguindo a vertente da pedagogia lúdica, cada corpo exerce ações e, neste contexto, a “docilidade”, que teve como foco de preocupação pelas *formandasparceiras* e pelos *formandosparceiros* por diversos motivos, dentre eles o modelo tradicional educacional, precisa dar lugar à dinamicidade para que características de proatividade, criatividade, agilidade, flexibilidade e resiliência sejam apreendidas, rompendo com a passividade de cada sujeito.

No que tange ao gênero, o debate fica mais complexo, pois apesar de não ter sido mencionado em nenhuma pergunta, a sua ausência é considerada como pista, indício e sinal que este tema atravessa o cotidiano escolar, pois os gêneros estão nas escolas e são constituintes de nossas identidades (SEPULVEDA, 2012), mas que em meio a uma sociedade conservadora e patriarcal como é a brasileira, torna-se inexistente na discussão, mas está implícito pelo fato de ter um padrão de normalidade no corpo feminino e masculino, que é reproduzido nos ambientes escolares. Em se tratando de gênero, geralmente está associado à sexualidade e por isso o questionamento: *Como trabalhar educação sexual com esses alunos? (É certo trabalhar? Se sim, como?)*

Diante de tantos fatos discriminatórios existentes em nossa sociedade para que possamos vislumbrar menos preconceito, precisamos enquanto educadoras e educadores nos posicionarmos frente a qualquer ato deprimente do ser humano. Portanto, dialogar sobre os problemas que mencionam a sexualidade nos ambientes escolares é fundamental. Talvez seja o único lugar em que alunas/os têm/terão esse diálogo, por isso agir em prol da vida em sua integridade se faz urgente, principalmente, em nossa sociedade brasileira com altos índices desumanos que versam as sexualidades dos sujeitos.

Considerações finais

O diálogo como embasamento *teóricometodológico* possibilitou no estudo a tessitura a respeito de formação docente, lúdico e gênero com reflexões realizadas em rodas de conversas que atingiram nível temporal, percorrendo passado, presente e futuro no contexto educacional onde participantes visitaram suas memórias afetivas das infâncias, associando aos cursos de formação e projetando o futuro ao lecionar.

Imagem 7. *Professorapesquisadora* e a turma 3003 no pátio do IECN



Fonte: Registro fotográfico de Treicy. Arquivo pessoal. Ano: 2022

Declaramos que o tema gênero poderia fazer parte dos currículos de cursos de formação docente, tendo em suas ementas assuntos ligados a infância/gênero, adolescência/gênero, feminilidade, masculinidade, demais identidades de gênero e questões de gênero no cotidiano escolar para auxiliar a formação de professoras e professores com o intuito de sanar a ausência do debate nas aulas.

Por fim, resgatar o universo brincante para a formação docente associada ao debate sobre gênero configurou o cerne da pesquisa por trajetórias acadêmicas, compreendendo abordagens *teóricas metodológicas* e práticas pedagógicas. A pretensão desta pesquisa se consolidou em caráter formativo para participantes e *autofornativo* em prol de entendimento sobre ações que reverberem a igualdade social, a ludicidade e à docência como elementos fundantes nos planejamentos de aulas para crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

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.

ALVES, Nilda. **Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008 p.42-58.

BISPO, Joana Nély Marques. **Práticas lúdicas educativas com o cotidiano da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise em São Gonçalo, RJ.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2019.

BRAGANÇA, Inês; ARAÚJO, Marice (orgs). **Experiências na formação de professores:** memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci. RJ: Lamparina/FAPERJ, 2014.

LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9 ed. RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 9ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola:** metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. RJ: Vozes, 2014.

SEPULVEDA, Denize. **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.

TRAJETÓRIAS DIARIADAS DE PROFESSORAS DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO MUNICÍPIO DE NITERÓI/RJ EGRESSAS DA FFP/UERJ

Joyce da Silva Costa, joyce.costag06@gmail.com;

Anelice Astrid Ribetto, anelatina@gmail.com;

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

Uma breve abertura

No Brasil, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem se firmado como um campo dedicado a assegurar a inclusão, a acessibilidade e a equidade de oportunidades para estudantes ditos com deficiência¹, principalmente nas escolas públicas, tomando como base marcos legais importantes a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva– PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), mas a efetivação desses direitos depende de como professores e escolas se apropriam dessas normas legais e as traduzem no dia a dia.

A formação em serviço das professoras de apoio educacional especializado e as políticas públicas que as envolvem são um dos pontos importantes, pois entendemos que esta função requer, na maioria das vezes se permitir estar entre/com/junto destes estudantes e tudo que os englobam. Portanto, é neste contexto que o município de Niterói tem implementado políticas públicas e programas voltados para o apoio educacional especializado (AEE)². Para tanto a formação docente nesta perspectiva

¹ Utilizamos este termo “ditos com deficiência” no Grupo de Pesquisa Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, FFP/UERJ sob a orientação da professora Anelice Ribetto, por entender que os sujeitos e suas condições de vida são marcados pela diferença e que existem variadas condições de ser e estar no mundo. Não são os sujeitos que se denominam “deficientes”, mas fundamentalmente os discursos médicos e jurídicos, nesse sentido eles são “chamados pessoas com deficiência” ou “ditos com deficiência”.

² Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação

exige muito mais do que o domínio de conteúdos e metodologias, ela demanda abertura para o encontro com a alteridade, disponibilidade para lidar com o imprevisível, capacidade de construir práticas pedagógicas que não apenas acolham a diversidade, mas que sejam atravessadas por ela.

Pensando na inclusão de estudantes ditos com deficiência, e para cumprimento das legislações que visam garantir o direito à educação desses estudantes, Niterói possui o cargo de Professora de Apoio Educacional Especializado. Esta professora acompanha os estudantes ditos com deficiência em todos os espaços escolar, principalmente em sala de aula e, segundo a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Niterói (2015), é mais uma professora no grupo de referência da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, sendo assim, sua atuação não caracteriza atendimento individual ou segregação. Contribuindo para o atendimento das questões que envolvam os estudantes ditos com deficiência e propõe estratégias pedagógicas que favoreçam a interação estudante-estudante e estudante-professora no contexto escolar.

Ao longo desta trajetória da pesquisa de tese que vai produzindo trajetórias como um caminho de formação, vida e pesquisa que se faz ao andar, ao historicizar reconhecendo que "una trayectoria es un camino que se recorre, se construye, que se implica" (Nicastro e Greco (2012, p. 24) a outros. A trajetória aqui também vai se fazendo sempre presente nos escritos do diário de itinerância.

Para Barbier, o diário de itinerância, é entendido como *"bloco de apontamentos, no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à vida"* (2007, p.133). Barbier o propõe como modo de fazer pesquisa-ação, mas eu trago, nesta pesquisa, como uma possibilidade para formação, aquilo que movimenta, nos faz pensar, e pode talvez, nos transformar. Aquilo que nos afeta, nos atravessa, nos transforma: uma escrita experiencial, reafirmando assim, uma posição singular quando Larrosa (2017, p. 35)

e aprendizagem. (Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais – portal. mec.gov.br).

entende que a experiência *“seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros”*.

Barbier (2001) distingue trajetória de itinerância, ele diz que a trajetória é balizada, pois começa em um ponto e termina em um outro e a itinerância não, são os movimentos. Nesta pesquisa o que se pensa por trajetória, mais se aproxima do que Barbier (2001) conceitua como itinerância. A itinerância pensada como movimento vai ao encontro do conceito de trajetória de Nicastro e GreCo (2012), como um caminho em construção permanente, sendo parte do movimento necessário para operar com a cartografia. Desta forma, itinerância e trajetória não se distinguem, penso a itinerância como movimento que consiste em um dispositivo para viver com intensidade a trajetória de uma escrita que transborda e vai tecendo os textos ao longo do caminhar da pesquisa. Esse percurso também é guiado pelo conceito de “estar juntos” de Skliar (2011) e pelo exercício cartográfico proposto por Kastrup e Barros (2009), que enfatiza a observação atenta e a reflexão sobre os processos formativos.

Trajectoria essa que não é percorrida nem produzida sozinha e isolada, mas sim, em parcerias entre gentes, mergulhadas na experiência. Larrosa (2002) diz que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (p. 21) Nicastro e Grego (2012, p. 65) pontuam ainda que “Una trayectoria se hace y se recorre con otros, por otros, gracias a otros y a veces, a pesar de otros. Las identidades se entrecruzan allí, sosteniendo o desarticulando la continuidad de una trayectoria...”. Neste sentido, falar do caminho percorrido não significa falar do ponto de chegada, mas de um ponto de partida que começa toda vez que os relatos são ditos e compartilhados com perguntas, dúvidas e palavras dos outros, sendo assim, é possível entender a trajetória como um caminho percorrido, construído, que envolve sujeitos em situação de acompanhamento.

Podemos pensar então que ambas, a experiência e a trajetória, forjam /subjetividade, produzindo os sentidos do que vamos nos tornando. As trajetórias produzidas por alguém são passos que se fazem por entre multiplicidades de quem

transita no caminho entre diferentes tempos, percursos, pessoas, espaços de formação e vida. É um caminhar sempre em curso e que nunca acontece em sentido ordenado, linear.

Neste sentido, no presente artigo, buscamos problematizar a cotidianidade das nossas vidas por entre os efeitos daquilo que nos acontece na chamada Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com diários de pesquisas em um exercício cartográfico.

Diariando trajetórias formativas

As trajetórias das professoras de apoio educacional especializado revelam o impacto transformador de sua formação na FFP/UERJ e a importância do diário de itinerância como dispositivo reflexivo. O ensaio cartográfico compreende a pesquisa como processo vivo, atento aos movimentos, às intensidades e aos fluxos que compõem o campo. Não se trata de mapear um território fixo, mas de acompanhar os percursos, criando conexões entre teoria e prática. No contexto da pesquisa, a cartografia permite que as narrativas das professoras de apoio educacional especializado sejam tomadas não apenas como dados, mas como linhas de força que redesenham o próprio trajeto investigativo.

Que relação existe entre aquilo que nos acontece no dia a dia da escola e a aplicação das políticas públicas na perspectiva da inclusão? O que nos atravessa? O que nos afeta? O que nos modifica? E quais seus efeitos?

E essa é uma mudança paradigmática que, em meu juízo, ainda não fizemos: uma transformação ética que desloque o olhar sobre sujeitos assinalados como diferentes, e passe a ser um olhar sobre nós mesmos, sobre aquilo que acontece - pedagogicamente -entre nós. (Skliar, 2015, p.26)

As professoras de apoio educacional especializado compartilham suas experiências no atendimento educacional especializado (AEE) e o uso do diário como

ferramenta para refletir e transformar sua prática. Essas narrativas evidenciam como cada uma incorpora o seu modo de fazer à realidade das salas de aula, respeitando continuamente às especificidades de cada estudante dito com deficiência que acompanha.

Uma destaca o valor do diário para problematizar os desafios do dia a dia, podendo assim refletir sobre o fazer da inclusão como um gesto que se constrói em colaboração com os colegas e com o apoio da escola, enquanto a outra relata o impacto emocional de atuar com um estudante dito com deficiência em situação de vulnerabilidade social.

Como essa trajetória e itinerância se teceram durante seus percursos formativos para as professoras de apoio educacional especializado? Como elas produziram o diário como dispositivo durante suas trajetórias e itinerâncias formativas?

Penso que essa prática de escrita reflexiva ecoa no relato de uma professora, que, ao falar sobre sua trajetória na educação, toma emprestado as palavras de Clarice Lispector: "é na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas das quais sendo inconsciente eu antes não sabia que sabia" A escrita nos permite não apenas registrar o que acontece, mas também nos implicar a um conhecimento mais profundo e intuitivo sobre nossas atuações como professoras.

Seguindo, a outra professora, em sua narrativa, destaca como o uso de escritas diarísticas durante as Oficinas de Formação Inventiva de Professores (Ofip) lhe permitiu desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre sua prática. O diário se torna, assim, um dispositivo que não apenas registra a experiência, mas a transforma e nos transforma, onde podemos problematizar sem intenção de se ter respostas prontas.

Como relataram, o diário não é apenas um dispositivo que registramos o que vivemos, mas um meio pelo qual pensamos, problematizamos e transformamos nossas práticas. Ele é, acima de tudo, um espaço de resistência e invenção, onde temos a possibilidade de nos recriar continuamente. Para ambas, bem como para mim, o dispositivo diarístico e a sistematicidade da experiência de uma escrita implicada foi uma prática apreendida e forjada ao longo dos anos na FFP/UERJ junto a disciplinas de graduação e bolsas de Iniciação à Docência e Pesquisa. Costa, 2024

De acordo com as narrativas das duas professoras de apoio educacional especializado trazidas acima, existem convergências entre suas trajetórias enquanto estudantes da FFP: as duas utilizam ainda hoje o diário como dispositivo em suas pesquisas. Por quê? O que as motivaram a usar o diário como dispositivo? Podemos

entender que a prática em usar o diário como dispositivo nas pesquisas foi herdada das participações dessas egressas nos movimentos e projetos da universidade, como o Pibid e Iniciação Científica? A escrita em diário como forma de registrar e acompanhar todo o processo de aprendizagem e participações nas escolas, tanto como observadoras, como participantes em oficinas (Pibid e Iniciação científica), foram práticas que desencadearam potencialidade nas suas trajetórias acadêmicas?

Trago Ribetto (2011, p. 112 -113) para agenciar com a ideia de formação e experiência, quando diz que *“a formação tem que ser outra coisa além do que eu já sei, o que eu já penso, o que eu já sinto”* e sobre o que diz a partir de Larrosa que *“a experiência é uma relação em que algo passa de mim para o outro e do outro para mim e, nessa passagem, os dois sofrem os efeitos: somos afetados.”* Desta forma, pensar em se tornar professora é pensar numa formação com experiência de vida.

Sobre a abertura que a formação precisa ser, para além do nosso saber, do nosso pensar e do nosso sentir que Ribetto (2011, p. 112 -113) traz em sua citação, uma professora expressa em sua narrativa quando nos escreve que *“Tentando pensar naquilo que sei e aquilo que não sei sobre a trajetória que venho produzindo como professora, começo pelo meio...”* Se sentir começando pelo meio é uma forma de entender essa nossa fragilidade diante do não saber, pensar e sentir em nossa formação? O que seria esse meio? Podemos pensar que quando nos permitimos ao não saber, pensar e sentir, nos colocando a disposição dessa fragilidade, estamos diante de uma experiência?

Como dito, a experiência nos transforma, nos torna uma outra coisa diferente do que éramos, movimento percebido principalmente na trajetória formativa trazida nos memoriais das professoras de apoio educacional especializado egressas da pedagogia da FFP/UERJ. Costa, 2024

Questão a ser pensada a partir das narrativas trazidas acima: podemos suspeitar que ter sido egressas da pedagogia na FFP-UERJ trouxe aprendizagens no campo da educação especial que estão contribuindo para suas práticas enquanto professoras de apoio educacional especializado de estudantes ditos com deficiência?

Contudo, pensando de acordo com a autora Núria Pérez de Lara (2003), quando escreve no prefácio do livro *“Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?”*, de Carlos Skliar, que voltar o olhar para si mesmo e ao mesmo tempo para o outro faz com que estabeleçamos uma relação que certamente nos modifica,

completa-nos e nos constitui como pessoas que somos e fomos. Aceitarmos olhar para esse outro é nos deixar modificar por ele e nos permitir aprender com ele. Pensar numa formação dos professores que, segundo Skliar (2001, p.18), “deve ser feita na direção de uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade e uma mudança radical... nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos.” Com a reverberação destas questões, as professoras de apoio educacional especializado nos inquieta.

Olhar com outros olhos, esse movimento também é sentido na narrativa de uma professora de apoio educacional especializado quando ela traz sua experiência também como professora de apoio educacional especializado do Lucas, que sinaliza a "solidão povoada" deleuziana, em que, mesmo diante dos desafios, não estamos sozinhos, pois somos continuamente atravessados pelos outros e pelo coletivo, no seu caso, enfatiza a importância do grupo de Pesquisa Coletivo Diferenças e Alteridade da Educação na sua formação. Podemos pensar que participar do Grupo de pesquisa potencializou o seu olhar para o outro? Com a reverberação destas questões

Enquanto outra professora de apoio educacional especializado, na sua narrativa no memorial, narra o impacto emocional de trabalhar como professora de apoio educacional especializado de um estudante cuja família o havia abandonado e que vivia em um abrigo e como, ao longo do tempo, ele deixou de ser visto pelos professores e funcionários apenas como "aquele estudante que ninguém queria estar perto" para se tornar parte do ambiente escolar. No entanto, ele também “se permitiu e se abriu a uma experiência”. Costa, 2024.

Outras questões ainda a partir das narrativas acima são: podemos então afirmar que cada interação com os estudantes ditos com deficiência deixa à mostra a complexidade do movimento de inclusão, que vai além das adaptações físicas ou pedagógicas? Entender que construir vínculos e permitir que estes estudantes sejam reconhecidos e valorizados em suas singularidades faz diferença para o seu desenvolvimento?

Considerações finais

Este artigo busca acompanhar as trajetórias de duas professoras de apoio educacional especializado que atuam no município de Niterói/RJ, utilizando como dispositivo o diário de itinerância de uma doutoranda. Em um exercício cartográfico, apostamos na formação e nas experiências dessas educadoras produzindo possíveis por entre as demandas do dia a dia da escola. Com elas, a formação e escritas dos diários d itinerância leva a experiência de se implicarem com a escola, expressando também um modo político e metodológico de narrar as afetações produzidas entre trajetórias outras que produz efeitos sobre nós.

Cartografar é acompanhar processos (Kastrup e Barros, 2009), processos que se tecem em um território desconhecido, não planejado, imprevisível. Podemos perceber por meio da escrita dos diários de itinerância que os gestos mínimos explicitados acima afirmam suas práticas nos movimentando no exercício de pensamento das possibilidades e das relações estabelecidas no dia a dia com os estudantes ditos com deficiência. Com essas narrativas, é possível também perceber como a atenção aos detalhes, a escuta atenta e a disponibilidade possibilitam uma aposta ética-estética-política na atuação nas escolas públicas, onde entendemos que a garantia dos direitos dos estudantes ditos com deficiência foram frutos, na maioria dos casos, de luta dos movimentos sociais e das famílias das pessoas ditas com deficiências.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARROS, L. P.; PASSOS, E. P. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 172-200. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 31 jul 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> . Acesso em: 31 jul 2025.

COSTA, Joyce. **Diário pessoal**. Manuscrito inédito, 2024.

LARROSA, Jorge. **Nota sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p.20-28, jan.-abr., 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas/ 6.ed.rev.amp.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NITERÓI. Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói, 2015.

RIBETTO, Anelice. Pensar a Formação de Professores desde a experiência e desde o menor da formação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p109-119, jul/dez, 2011.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 1 N. 1 – pag 13-28 (fev - mai 2015): “Artes de educar”.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura**. Miño y Dávila, 2011.

DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um olhar sob o anticapacitismo enquanto experiência instituinte

Júlia Soares Torres, torresjulia98@gmail.com;
Maria Luísa Furlin Bampi, maria.bampi@uerj.br;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa: GFDINE

Introdução

Para que fosse pensada a possibilidade de escrita deste artigo, foi preciso compreender a necessidade de discutir algo maior e que fundamenta atitudes de discriminação contra pessoas com deficiência nos ambientes escolares. Isso porque, aquilo que se manifesta no cotidiano escolar e que impede, muitas vezes, a adoção de uma perspectiva inclusiva na educação, está diretamente vinculado a um modo de organização social e política dos corpos (Gesser; Moraes, 2023). A partir disso, é urgente não apenas compreender a fundo do que se trata este modelo que rege a forma pela qual a deficiência é subjetivada no contexto escolar, bem como as estratégias de enfrentamento que podem ser pensadas.

Ainda hoje, muitas pessoas acreditam que é possível pensar a educação inclusiva, ou até mesmo outras questões que dizem respeito à educação, de modo desvinculado de um sistema social, político e econômico que dita o que se deve ou não fazer. Ora, esta regulação não se dá explicitamente, mas de maneira naturalizada, quase como se sempre tivesse sido assim desde que “o mundo é mundo”. É por esse motivo que acaba sendo difícil adotar um olhar crítico em relação aos múltiplos engendramentos que vão sendo manipulados pelo sistema capitalista.

A busca do sentido da escola, por parte dos profissionais, estudantes e familiares, que se constitui numa tentativa de ainda nutrir esperanças por um espaço potente de trocas e criação, acaba, quase sempre, se esvaindo frente aos mecanismos sociais capitalistas.

Se estamos ameaçados de um aprisionamento no presente, pronto a traduzir-se em inércia ou ativismo reprodutor, este confinamento está relacionado ao modo de produção de bens, materiais ou culturais em prevalência na atualidade: um capitalismo fascista que se intensifica. (Linhares; Heckert, 2009, p.5)

A partir do momento a educação inclusiva é vista como mais uma das vítimas do modelo de organização imposto pelo capitalismo, há a superação do primeiro desafio: o desvelamento de que o modo como as ideias e ações estão dispostas não é dado, mas colocado. Concomitantemente a este grande e necessário passo, emergem novos questionamentos que conduzem a outros desafios. De que maneira o capitalismo se apropria da temática da educação inclusiva? Por que essa apropriação é vantajosa? É possível subverter essa lógica?

Responder a tantas perguntas complexas pode não parecer uma tarefa muito simples. Contudo, constituirá um pontapé inicial para a fundamentação de ideias de extrema relevância quando o objetivo é não só compreender a educação inclusiva acontecendo nos cotidianos escolares, bem como suscitar práticas outras que não reproduzam os moldes capitalistas de pensar a educação.

Pensar o instituído: apreensões do modo de existir na escola

É possível citar diversas facetas do capitalismo, todavia a intenção aqui não é elencar todas as formas pelas quais o sistema insiste em manipular as vidas de todos. O que interessa é, desde já, compreender de que maneira esses mecanismos se expressam no ambiente educacional e suas respectivas consequências para a promoção da educação inclusiva. Tais mecanismos poderão ser vistos por meio das práticas institucionalizadas, sendo estas completamente descontextualizadas da vida e da realidade política, econômica e cultural daqueles que ocupam o espaço escolar (Linhares; Heckert, 2009).

As práticas institucionalizadas emergem com roupagens distintas, contudo, um ponto em comum é o interesse que existe por trás de cada uma de garantir o benefício

próprio do sistema, bem como a sua manutenção. Desse modo, as ações provenientes do instituído nunca terão como objetivo, de fato, a valorização dos professores e estudantes em sua diversidade e potência criativa, mas a padronização da escola segundo os princípios característicos do sistema. Isto é, a intenção será, justamente, promover uma instituição signatária da meritocracia, da competição a qualquer custo e do consumismo.

Além disso, o que se tem visto dentro da escola é a implementação dos modelos instituídos de formação docente com a premissa de incorporarem soluções eficazes, quando na verdade, acabam por promover o afastamento dos professores de um trabalho coletivo na elaboração de práticas outras e sobrecarregar os profissionais e a escola com atividades desconectadas da realidade em prol de gestões que se pretendem eficazes e rotulam-se modernas (Linhares; Heckert, 2009). Nessa perspectiva, o sistema segue culpabilizando estudantes e professores ao tratar dos fracassos do processo de escolarização (Patto, 2022). Ora, além de não assumir o fiasco de seu projeto educativo de base capitalista, o Estado ainda procura eximir-se da responsabilidade de quem deveria estar garantindo uma educação de qualidade.

Na perspectiva do institucionalizado/instituído: é preciso falar sobre capacitismo.

Para que seja possível uma reflexão sobre o capacitismo como um movimento instituído, é necessário ir além de resumir seu significado à discriminação de pessoas com deficiência. Isto é, ao mesmo tempo que o termo serve para designar o comportamento hostil da sociedade no que tange os corpos considerados desviantes da norma, expressa também o modo de organização social e política dos corpos segundo suas funcionalidades e capacidades (Gesser; Moraes, 2023). Nesse sentido, o corpo considerado capaz é instituído como norma e, por conseguinte, as pessoas com deficiência são lidas como incapazes e não aptas.

Embora o ideal de capacidade seja uma estratégia amplamente difundida pelo capitalismo, é inatingível até mesmo para pessoas que não possuem deficiência. Tal

lógica que preconiza que todos sejam capazes de tudo o tempo todo gera sequelas para a sociedade como um todo, seja do ponto de vista da exclusão e discriminação das pessoas com deficiência, seja pelos efeitos diretos na saúde física e mental dos considerados “normais” que se veem a todo tempo cobrados a atingir o inatingível para provar seu valor e sentirem-se socialmente aceitos. Segundo (Linhares; Heckert, 2009), são esses tipos de mecanismos sociais que precisam ser identificados, uma vez que, acabam por, de maneira “inocente” instaurarem-se e manterem-se como naturais e familiares, enquanto são cuidadosamente orquestrados para controlar os corpos e favorecer um sistema social, político e econômico específico.

O capacitismo ancorado no ideal de capacidade é um modelo instituído que, por muitas vezes, passa despercebido e nunca é identificado, justamente por já estar naturalizado: o famoso “é assim que é” (Matos et al., 2025). Contudo, deixa suas marcas nos corpos que não seguem as normas corporais naturalizadas como a forma correta de estar no mundo. A existência dessas pessoas está cada vez mais dificultada e ameaçada pelos efeitos das práticas institucionalizadas que determinam uma possibilidade única de estar no mundo e, conseqüentemente, silenciam e invisibilizam outros modos de ser.

As consequências do modelo capacitista na lida com a deficiência são ainda mais drásticas. Isso porque, é através dos mecanismos estabelecidos por ele que o neoliberalismo alcança embasamento para enfraquecer os avanços da implementação de políticas públicas de inclusão e da luta por direitos das pessoas com deficiência. Para isso, parte-se da compreensão da deficiência enquanto um problema exclusivamente individual, situando esse corpo num âmbito de correção de acordo com a norma que ordena o ideal de capacidade (Matos et al., 2025). Uma vez que a questão está situada no indivíduo, no espaço familiar e privado, ocorre um desvio da indispensabilidade de políticas públicas de inclusão para a defesa das proposições de soluções privadas que dariam conta de absolutamente todas as problemáticas concernentes à existência das pessoas com deficiência. E, ainda, impõe à família, de modo exclusivo, o papel de cuidado e garantia de acessibilidade (Gesser; Moraes, 2023).

Na atualidade, os ataques neoliberais às políticas públicas de educação têm se intensificado, tendo sido muito presentes no último governo. Alguns autores classificam tais ações como ofensivas capacitistas e nos oferecem exemplos nítidos da prática:

Afirmações proferidas pelo ministro da educação, no cargo no período entre julho de 2020 e março de 2022, de que alunos com deficiência “atrapalhavam o aprendizado” de outras crianças e de que há crianças com “um grau de deficiência que é impossível a convivência” (Alves, 2021) podem ser ilustradas como exemplos de como as ofensivas capacitistas atuaram na gestão do governo federal. Ademais, no âmbito da educação, destaca-se a resposta do presidente da república Jair Bolsonaro em 07 de janeiro de 2021 a uma apoiadora, de que uma educação inclusiva “nivela por baixo”, dando a entender que a presença de crianças com deficiência prejudica toda a turma (“PSOL pede providências...”, 2021). (Gesser; Moraes, 2023, p.6 e 7)

Como é possível constatar, o capacitismo ainda muito latente no sistema e, por conseguinte, nas próprias vivências em sociedade, possui relação direta com a exclusão das pessoas com deficiência e o cerceamento do acesso a uma vida digna e de qualidade. Além disso, esse mecanismo social instituído pelo capitalismo acaba por deslegitimar a compreensão das pessoas com deficiência como sujeitos de direito, bem como sua luta por uma sociedade mais acessível e anticapacitista. É urgente que os profissionais da educação compreendam o modo como o capacitismo irá se expressar não apenas quanto às políticas públicas de educação, como também no que tange o convívio com os estudantes que não se enquadram no corpo instituído como norma.

Anticapacitismo como movimento instituinte: o desafio constante de pensar e colocar em prática experiências emancipatórias que façam oposição à lógica capacitista

Ao considerar o instituído enquanto conjunto de mecanismos que impõem a padronização dos modos de vida em sociedade e, com isso, produz uma série de desigualdades, silenciamentos e exclusão, os movimentos instituintes emergem como

possibilidade de afirmar a vida em sua pluralidade em defesa da igualdade humana. De acordo com (Linhares; Heckert, 2009), as experiências instituintes constituem-se como exercícios de resistência, uma vez que, pretendem interrogar o que está padronizado e regulado pelo que está institucionalizado. Assim, a maneira de resistir à falsa narrativa capitalista de que essa é a civilização que deu certo, será, justamente questionando essa afirmação, expondo as múltiplas problemáticas contidas nela e engendrando processos outros de vida em sociedade mais igualitários, diversos e acolhedores.

No que tange a vivência das pessoas com deficiência, ficam claros os esforços das políticas neoliberais de mantê-las afastadas do âmbito social, educacional e político. Tanto no que diz respeito aos ataques à necessidade de políticas públicas de inclusão, quanto na defesa do *homeschooling* para alunos com deficiência sobre o argumento de não se adaptarem à escola, e, até mesmo, atrapalharem o aprendizado dos demais (Gesser; Moraes, 2023). Infelizmente, o projeto de exclusão não se resume apenas a tentativa de tirar do Estado a responsabilidade de garantir acessibilidade e inclusão para essas pessoas, existe uma outra camada em jogo.

Alguns autores dos estudos da deficiência como (Gavério, 2019), afirmam que a presença de corpos com deficiência nos ambientes de socialização causa um estranhamento da normatividade instituída. Como consequência, põe-se em evidência as fragilidades e incoerências do ideal de capacidade e dos modelos capacitistas de compreender o mundo. Nesse sentido, fica nítido o potencial da inclusão e da valorização da participação ativa das pessoas com deficiência para o exercício de resistência necessário no processo de elaboração de práticas instituintes.

Além disso, as práticas instituintes partem do princípio de que é possível que as racionalidades que organizam a sociedade como um todo sejam outras (Linhares; Heckert, 2009). Isto é, criar brechas no modelo instituído passa a ser uma possibilidade e, essa afirmação intransigente do humano em sua pluralidade ética, pode começar pela escola, uma escola que pode ser outra. Uma escola que inclui e encontra potencialidade nas diferenças, na tentativa de romper com a padronização dos modos

de existir na escola e da forma como deve ocorrer o aprendizado. É desse cotidiano que irão desabrochar as significações que afirmam a escola enquanto espaço social igualitário e acolhedor.

São muitas as maneiras de captar o caráter instituinte de uma prática pedagógica. Muitas vezes, espera-se que sejam práticas ultra criativas e mirabolantes. Contudo, o simples modo pelo qual o educador compreende seu aluno e a educação que pretende construir com ele já se constitui como um movimento instituinte.

Assim, o ato educativo transcende a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um processo relacional e dialógico, no qual se afirma a dignidade e a singularidade de cada sujeito. Nesse sentido, defende-se uma educação comprometida com a formação de sujeitos éticos, críticos, sensíveis e socialmente conscientes, que vão além da lógica de preparação estrita para o mercado, orientando-se pela construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (Matos et al., p.14, 2025)

Pensar o ato educativo e buscar praticá-lo de acordo com o exposto pelas autoras já constitui um exercício de resistência ao instituído. Assim como todas as práticas que promovam a educação inclusiva, já que, a própria presença desses corpos nos espaços de socialização já fragiliza os modelos instituídos.

Desafios constantes: construir cotidianos de resistência ao capacitismo instituído

Uma das estratégias mais latentes do modelo capacitista é a naturalização da subjetivação da deficiência como uma questão individual, familiar e privada. Partindo desse princípio, tem-se por objetivo do instituído a não responsabilização do Estado no que diz respeito a garantia de políticas públicas de acessibilidade e inclusão, bem como o afastamento dos corpos considerados desviantes da norma instituída dos espaços públicos de socialização. Ou seja, ser anticapacitista e, portanto, fazer resistência aos mecanismos de exclusão das pessoas com deficiência deve começar pela subversão da lógica hegemônica da deficiência enquanto algo que compete apenas ao indivíduo, à família ou ao âmbito privado.

Para isso, é preciso compor das mais diversas maneiras, os movimentos sociais e os ativismos políticos protagonizados pelas pessoas com deficiência. Desse modo, a questão da deficiência passa a ser uma luta coletiva, contrariando a estratégia capacitista do capitalismo de segregação e exclusão desses corpos. É indispensável inserir o anticapacitismo numa perspectiva interseccional com as lutas feminista, antirracista e em defesa da comunidade LGBTQIAPN+. Isso porque, uma perspectiva emancipatória em relação a construção de cotidianos de resistência deve levar em conta que determinantes como os de raça, gênero, sexualidade, região e classe social podem ser constitutivos da existência de uma pessoa com deficiência (Gesser; Moraes, 2023).

Outra prática instituinte a ser considerada é a investigação científica do eixo temático da deficiência pelas instituições de ensino e pesquisa e a articulação dos conhecimentos produzidos com os mais diversos campos do saber. Contudo, deve-se estar atento à qualidade emancipatória que deve estar atrelada aos modos de fazer pesquisa, bem como os princípios éticos e políticos a serem levados em consideração (Moraes, 2010,2022). Nesse sentido, é defendida uma produção de saberes e práticas que não sejam sobre as pessoas com deficiência, mas com elas. O que reforça a relevância de que os processos instituintes vão se estabelecendo através das vivências coletivas e nunca isoladas no indivíduo.

Por fim, é importante lembrar que todos os movimentos instituintes anticapacitistas que venham a ser pensados e colocados em prática implicarão no encontro com o outro. Nesse caso, com um outro que possui uma corporeidade excluída e silenciada pelo sistema, portanto, um corpo acompanhado de memórias e narrativas de sofrimento e opressão. Assim, é preciso cuidado e empatia no estabelecimento de vínculos, sempre reconhecendo as potencialidades que cada encontro pode proporcionar.

Não sabemos nada de um corpo enquanto não soubermos o que ele pode, isto é, quais são seus afetos, como eles podem ou não compor-se com outros afetos, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente (Deleuze & Guattari, 1980/2020, p. 43).

Considerações finais

Com a elucidação das diferentes perspectivas que compõem os desafios de considerar o modelo capacitista como parte das estratégias capitalistas de opressão e a proposição de pensar práticas outras que façam oposição a ele, ficou explícita a necessidade dos mais diversos atores sociais incorporarem a luta anticapacitista ao ativismo por uma sociedade mais justa e igualitária. O conceito "*penser autrement*" do filósofo Michel Foucault pode ser uma ferramenta muito útil nos exercícios de resistência que devem ser construídos na busca de uma sociedade inclusiva. O autor propõe a atitude filosófica de pensar diferentemente do que é visto como natural, de modo a interrogar as verdades pré-determinadas e os discursos hegemônicos pretendendo vislumbrar condições de possibilidade para outros modos de ser, pensar e agir (Foucault, 1999).

Em consonância com a proposta de Foucault está a articulação do anticapacitismo enquanto experiência instituinte (Linhares; Heckert, 2009), uma vez que, procura-se a partir do questionamento do capacitismo naturalizado e instituído, refletir e engendrar práticas e modos outros de lidar com a deficiência e, por conseguinte, com a educação inclusiva. Trata-se, portanto, de um exercício de resistência que estabelece uma atitude filosófica e pedagógica no intuito de reinventar condições de possibilidade para que diferentes modos de existir estejam presentes com dignidade e sintam-se pertencentes nos diferentes espaços sociais.

Referências

DELEUZE, Gilles, & GUATTARI, Félix. **Mil platôs** Vol.4. Editora 34, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, vol. 2 – o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GESSER, Marivete; MORAES, Marcia. Ofensivas capacitistas e o medo de um planeta aleijado: desafios para o ativismo deficiente. **Athenea Digital: Revista de pensamento e investigación social**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. e3310, 2023.

LINHARES, Célia; HECKERT, Ana Lúcia. Movimentos Instituintes Nas Escolas: Afirmando a Potência Dos Espaços Públicos De Educação. **RevistAleph**, Pró Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação - UFF, 2009.

MATOS, Alessandra; RODRIGUES, Beatriz; LIMA, Gleicimar; TORRES, Júlia; FERREIRA, Karen; SILVA, Kátia; MACEDO, Milena; ABREU, Tatiane; ABREU, Vanessa. **Do ontem ao hoje:** a construção da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. 2025

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PESQUISAR COM E NA ESCOLA PÚBLICA: a formação inventiva como acontecimento e os novos possíveis como prática de (re)existência

Jussara Silva Cavalcante, jussarascavalcante@gmail.com

Rosimeri de Oliveira Dias, rosimeri.dias@uol.com.br

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa: Oficina de Formação Inventiva de Professores - OFIP

O que seria habitar a escola?

As matérias ensinadas na escola não são “mundanas” o suficiente.
Os temas são “artificiais”. A escola não prepara seus alunos para a “vida real”.
Masschelein; Simons

A escola é um território disputado. Para alguns, a escola não leva em consideração as reais necessidades do mercado de trabalho. Por outro lado, outros dizem que a mesma escola dá importância demais a preparação para o ensino superior e, por consequência, ao mercado de trabalho. Nas críticas a escola, percebe-se a insistência em afirmar o distanciamento entre o currículo escolar e sua conexão com o mundo real, mas o que seria o “real”?

“Vozes radicais insistem que essa alienação e desconexão são características de todas as formas de educação escolar. Assim defendem o fim da escola” (Masschelein; Simons, 2014, p.9). Essas palavras são do ano de 2014 e, ainda hoje, vemos diversos ataques a escola e a educação pública. Um território que além de ensinar crianças, jovens e adultos a ler e escrever, deve se preocupar com a insegurança alimentar, de proteger seus estudantes de diversos tipos de violência, seja física, sexual, emocional e situações de vulnerabilidades de seus estudantes, os problemas em infraestrutura e a falta de recursos. Novamente, vem a pergunta: O que é “real”?

“A escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer”? (Masschelein; Simons, 2014, p.7). Essa é uma questão que vemos na tentativa de privatizar a educação pública, o aumento da militarização das escolas, a desvalorização

do magistério, o Homeschooling, dentre outros ataques que vimos no governo de Jair Bolsonaro¹ (2019-2022). Então, o que podemos fazer para reinventar a escola?

O território (escola) não é apenas um espaço físico, mas um espaço socialmente construído e surge do resultado de um processo de seleção e incorporação de elementos do ambiente e da cultura que o circundam. O território “lança mão de todos os meios, pega um pedaço deles, agarra-os e é construído com aspectos e porções de meios” (Deleuze; Guattari, 1997, p.105).

Então, uma definição de território ganha uma determinada denominação, de certo modo mais complexa, fazendo uma analogia de “campo de força”, onde território seria também uma expressão espacial das relações sociais que são forjadas. Deste modo:

A comparação de um território com um “campo de força” parece, então, como uma analogia bastante razoável: ao mesmo tempo que o território corresponde a uma faceta do espaço social (ou, em outras palavras, a uma das formas de qualificá-lo), ele é, em si mesmo, intangível, assim como o próprio poder o é, por ser uma relação social (ou melhor, uma das dimensões das relações sociais). Se o poder é uma das dimensões das relações sociais, o território é uma expressão espacial disso: uma relação tornada espaço – mesmo que não de modo diretamente material, como ocorre com o substrato, ainda que o território dependa, de várias maneiras, deste último (Souza, 2015, p. 97).

Sendo considerado um campo de forças, o poder é disputado a todo momento por diversos indivíduos que atuam sobre o território. Ao se pensar nas instituições escolares, forjadas como territórios não seria diferente. Na rotina do chão da escola há diversas disputas, não só por delimitação de território, mas ideológicas e intelectuais. Na escola, o território pode ser sentido em suas raízes, com o que Foucault (1979) traz, quando explica que o poder pelo discurso de verdade é indissociável em qualquer sociedade e que é impossível haver relações de poder, inclusive no território de nossas escolas, sem estes mesmos discursos de verdade.

¹ No Brasil, a aceleração das políticas ultraconservadoras e ultraneoliberais encontraram, no governo de Jair Bolsonaro, um solo fértil para crescer e se alastrar sem medidas. Os sucessivos cortes e privatização na saúde pública, na previdência e assistência social fazem a diferença nas ações do Estado.

Deste modo, os discursos de verdade podem ser forjados nas escritas endereçadas. No pensamento colonial ou de poder, há, por exemplo, “uma relação entre o lugar que ocupam os animais e aquele ocupado pelas figuras racionalizadas [...] são subalternizadas e objetificadas” (Moraes, 2021, p.8). O que apresentamos é a inversão de perspectiva de olhares. A “opressão animal é articulada a outras formas de opressão colonial” (Moraes, 2021, p.8).

Pensar no dispositivo de cartas endereçadas para a realização da pesquisa é afirmar um campo pessoal, ético, estético e político para escrever a partir dos entrelaçamentos de vidas existentes na escola. “Quando outra mulher pega a caneta para seguir escrevendo, ela não escreve aprisionada no seu mundo particular. Escreve, como a avó, para tecer o vínculo entre o pessoal e o político” (Moraes, 2021, p.9).

Quando completei dez anos, comecei a adestrar bois. Foi assim que aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta (Bispo dos Santos, 2023, p.11-12)

Da mesma forma, escrever desterritorializando a pesquisa com as escritas endereçadas e retomando as memórias de tantos outros que perpassam a nossa formação *na e pela* escrita, que buscam “os olhos, os ouvidos, as escamas e a pele de seus interlocutores, sejam eles humanos ou não humanos [...] nos tornamos-com uns com os outros, seres híbridos, tecidos em emaranhados de relações heterogêneas” (Moraes, 2021, p.9).

Efeitos acontecimentais dos encontros...

O que há nos corpos, na profundidade dos corpos, são misturas:
um corpo penetra outro e coexiste com ele em todas as partes,
como a gota de vinho no mar ou o fogo no ferro.
Gilles Deleuze

Refletir sobre a formação, os efeitos dos encontros, aqui pensados na intercessão de Deleuze e Parnet (1998), afirmando os acontecimentos que se forjam entre e com os outros. Acontecimentos como “corpos que são causas uns para os outros, uns com relação aos outros, mas de quê? São causas de certas coisas de uma natureza completamente diferente” (Deleuze, 1974, p.9). Não são estados de coisas, mas o que são incorporadas e o que resultam dessa mistura.

Assim, como os encontros, há o acontecimento com a escrita que envolve experimentar misturas e produzir subjetividade por meio de práticas inventivas (Dias, 2012). A escrita como capacidade de individualizar-se, de produzir existência, como expressão de pensamento e de produção de subjetividades. Um encontro com a palavra, de verbalizar pela palavra escrita.

Pesquisar e escrever é o esforço em capturar os detalhes, muitas vezes, considerados “insignificantes” do cotidiano escolar, da universidade e da vida. Uma “insignificância” de uma literatura menor, permeada de experiências, na perspectiva de uma escrita coletiva, subvertendo e desterritorializando a língua, os modos de pesquisar e de habitar a escola. Expressando novas formas de subjetividade, produzindo afetos para escapar de práticas pedagogizantes, para abrir espaço de criação de novas formas de existência, como esse trecho de uma carta endereçada transcrita a seguir:

Niterói, 19 de novembro de 2024.

Olá, Jussara!

Fico agradecido pela oportunidade de falar um pouco mais da minha história e como a escola fez parte dela.

Sou nascido e criado no Morro do Castro, e, por esta razão, parte considerável da minha vida foi vivida na escola JB. Nesta escola fiz o ensino fundamental I e II e vivi experiências marcantes como o primeiro beijo, o primeiro torneio esportivo, primeira briga...

Nessa escola também tive convicção de qual profissão gostaria de seguir. No sétimo ano, por conta do professor que tinha, decidi que seria professor de História. A escola, foi e ainda é, parte marcante da minha história.

Além de tudo, a escola me ofertou o privilégio de fazer amigos que segue comigo até hoje. Assim como conhecer professores que me inspiram todos os dias[...]

Concluindo nossa primeira carta, destaco que sem a escola e a convivência com professores e colegas, eu não seria o que sou hoje.
Abraços, W.

Com as cartas endereçadas e na prática de pesquisa *com* e *na* escola é “atiçar insurgências”. Escrever é forjar modos de existência, ou melhor, modos outros de (re)existência. Um efeito de tornar a existir, de existir novamente, no contexto social e político diante das adversidades e tentativas de opressões, no contexto da realidade de cada escola e do território em que está inserida.

É possível (re)criar a prática pedagógica?

(sem título)
formas? disformes?
que forma você acha que tem?
o que significa forma?
aparência... aspecto... formato... figura...
pode ser maneira também.

um jeito... um modo...
um método... um modelo...
uma fôrma...
uma condição ou um estado.

não importa as denominações,
todos parecem significar ou
tem características
de coisas imutáveis

prefiro pensar
em formas como:
produção... construção... criação... imaginação...
e por que não invenção?
Jussara Cavalcante

Para forçar o pensamento a pensar e encontrar caminhos outros de fazer ver e falar as experiências da formação inventiva de professores, no encontro *com* a universidade, a escola básica e o Grupo de Pesquisa Oficinas de Formação Inventiva de Professores – OFIP e seus modos de trabalhar, com o desafio-provocação que nos

envolve: “O que estamos ajudando a fazer do que vem sendo feito de nós?” (Domingues, 2016, p.19).

A formação inventiva de professores possibilita encontros com a alteridade, com o outro, com a (re)criação de vidas:

A sensação possibilitando encontros com a alteridade, com o desmanchar do Idêntico, com o ‘outramento’. Uma estranheza. “Eu não sou eu nem sou outro, sou qualquer coisa de intermédio”. Um outro de si, um outro de outro e, no entanto, não há nenhum ‘eu’ e nenhum outro, somente um ‘entre’. “Não ser eu, toda gente, toda parte”. A sensação percorrida por algo que não nos diz respeito e nos é próximo, por algo que se relaciona a nós e nos é distante. Algo que é o próprio desmanchar de mim mesmo. Algo que nos incita a inventar outras formas ao conjugarmos os tantos verbos da nossa vida. (Domingues, 2016, p.19)

Essa sensação nos instiga a criar possibilidades de vida, de estar no mundo e acreditar na invenção de possíveis para além, da sensação de impotência. O que difere a formação inventiva de professores dos movimentos de capacitação, entende-se como “uma formação por vir” (Dias, 2011, p.117). melhor dizendo, o que orienta o futuro da formação é a experiência. “uma formação por vir recolhe, assim, uma inquietude sem limites, que a formação não pode conter, que exclui todo conteúdo, todo sentido limitado, definido e completo” (Dias, 2011, p.117).

Forjamos uma análise do que experienciamos e nos impulsiona a criar soluções provisórias para o campo problemático que enfrentamos, no momento do acontecimento. Essa formação por vi é movimento. “trata-se de uma obra aberta [...] pelos gestos, pelas palavras, pelas experiências” (Dias, 2011, p.117).

A ideia de deslocamento que transversaliza a formação inventiva de professores, nada mais é que o desafio de se produzir movimentos nos modos de pensar, sentir, aprender, escrever, enfim, viver. “trata-se de pensar e sentir a pesquisa” (Dias, 2011, p.17). É o que Manoel de Barros (2016, p.15), ensina: “Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber: repetir, repetir, até ficar diferente”.

Traçando um devir...

eu ficaria contente se fosse lido apenas
por pessoas de alma já formulada.
Aqueles que sabem que a aproximação,
do que quer que seja, se faz gradualmente
e penosamente – atravessando inclusive
o oposto daquilo que se vai aproximar.
Clarice Lispector

Essa pesquisa se forja na proposta de uma escrita ensaística, com reflexão das experiências, do exercício de abertura ao presente, para explicitar “o que estamos ajudando a fazer do que vem sendo feito de nós” (Domingues, 2016, p.19), no encontro com a universidade, a escola básica, a formação de professores e as práticas micropolíticas para celebrar as tessituras relacionais.

Afirmar uma prática ética, estética e política para “potencializar os movimentos inventivos e as singularidades que fazem formação e escola básica falarem por elas mesmas, lidando com as imprevisibilidades e a intensidade da vida” (Dias, 2012, p.67).

Uma escrita tecida por entre conhecer e viver, que não se conforma com lógicas instituídas (Cavalcante, 2022), que aposta na afirmação e na feitura de uma pedagogia experiencial e sensível, perspectivada pela invenção, para escapar de uma racionalidade explicativa dos acontecimentos e tornar uma educação mais inclusiva.

Referências

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

CASTILHO, Daniela Ribeiro; LEMOS, Esther Luíza de Souza. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. **ESPAÇO TEMÁTICO: VIOLÊNCIA, SAÚDE E CLASSES SOCIAIS**. R. Katál., Florianópolis, v.24, n. 2, p. 269-279, maio/ago. 2021 ISSN 1982-025

CAVALCANTE, Jussara Silva. **Como uma onda no mar: entre olhares e escritas cartográficas de uma professora de apoio educacional especializado de uma escola pública de Niterói**. 2022. 123f. (Categoria: Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais: Faculdade Formação de Professores/UERJ, São Gonçalo, 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.4. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 54, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Lógica dos Sentidos**. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva (Editora da Universidade de São Paulo), 1974.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias; PRADO, Ayama Vera Araújo; ROSA, Hágata Cristina Paes. Formação e vida entre invenção de si e de mundos para celebrar o cinquentenário da FFP/UERJ. **Revista Formação em movimento** (Dossiê Faculdade de Formação de Professores: 50 anos formando formadores - terceiro bloco de artigos. v. 5 n. 11, 2023. Disponível: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5.n.11.5132> acesso: 11 agosto 2025.

DOMINGUES, Leila. **A flor da pele: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina (Editora da UFRGS), 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. 2ª edição. Belo Horizonte: Authêntica Editora, 2014.

MORAES, Márcia. Escrita e formação: entre os cadernos de anotar a vida e os cadernos de pesquisa. In: **A escrita como exercício em processos formativos**. Organização: Adriana Marcondes Machado; Sílvia Galesso Cardoso. São Paulo: Blucher, 2021.

SOUZA, Marcelo. Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

EDUCAÇÃO NO E PARA O TRABALHO: análise do desenvolvimento de competências dos jovens aprendizes do ISBET

Karla Paixão, profkarlapaixao@gmail.com
Carlos Barbosa, profcarlossoares@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
JUVENTE

Introdução

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx, Engels, 2007, p. 94)

O presente estudo é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O tema de investigação parte da minha experiência – de superação – para acessar a universidade pública, bem como da minha trajetória profissional no setor de Recursos Humanos (RH), especialmente na seleção de jovens aprendizes, antes voltada para a empregabilidade conforme prescreve o receituário neoliberal. Meu ingresso no Curso de Pedagogia da UERJ transformou por completo o meu entendimento sobre a Pedagogia das Competências e fez despertar em mim o interesse pela relação entre trabalho, educação e juventude. O trânsito entre o mundo corporativo e a educação pública me estimulou a buscar entender, para além da aparência, o Programa Jovem Aprendiz e as competências que intenciona desenvolver nos jovens. Ou melhor, refletir sobre as desigualdades que atravessam as juventudes periféricas diante da violência estrutural, da precarização do trabalho e das fragilidades do ensino público. Assim, esta pesquisa não se limita a um objetivo acadêmico, constitui também um compromisso ético-político a fim de contribuir com reflexões sobre as condições de formação e de trabalho dos jovens aprendizes.

O Programa Jovem Aprendiz, instituído pela Lei nº10.097/2000, tem o objetivo de promover a inclusão socioeconômica de jovens entre 14 e 24 anos, conciliando vínculo formal e formação teórica realizada por meio de entidades formadoras. A pesquisa problematiza se – e de que maneira – esta política pode, simultaneamente, disponibilizar oportunidades e reproduzir desigualdades. Das entidades formadoras participantes do Programa, elegemos como campo empírico de análise a formação oferecida pelo Instituto Brasileiro Pró Educação, Trabalho e Desenvolvimento (ISBET), especialmente os cursos de serviços bancários, voltado para rotinas financeiras; e de conservação, manutenção e limpeza, direcionado para atividades de higiene. O Objetivo é perceber as competências priorizadas e a percepção dos jovens aprendizes sobre os cursos propostos, considerando suas condições socioeconômicas, expectativas, obstáculos e experiências que influenciam suas trajetórias, seus projetos de futuro e a possível ‘escolha’ entre as áreas de atuação/formação mencionadas. A ideia é identificar as contradições entre a qualificação, a inserção laboral e os projetos de vida dos participantes.

O ISBET foi fundado no estado de São Paulo (SP) em 1971 como Sociedade Brasileira de Estudos Pedagógicos (SBEP), com base nas mudanças na educação do país promovidas pela Lei nº 5692/71. Em 1985 a instituição passou por alteração estatutária, transformando-se em agente de integração e transferindo sua sede para o RJ. Em 2001, ao completar três décadas de atuação, adotou a denominação atual, ISBET, e ampliou significativamente suas atividades. Atualmente, o instituto tem unidades no Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Goiás.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, de abordagem qualitativa, fundamentada no método materialismo histórico-dialético (MHD). Iniciou-se com levantamento bibliográfico sobre o desenvolvimento de competências no Programa Jovem Aprendiz, tendo sido selecionados estudos por afinidade temática, relevância teórica e rigor metodológico, com ênfase em produções qualitativas. A análise desse material e o cruzamento das Referências possibilitaram uma compreensão ampliada do objeto de estudo, evidenciando convergências,

contrapontos e aspectos complementares nas obras consultadas. Em seguida, realizou-se uma breve revisão de literatura, contemplando autores favoráveis e contrários à educação por competências a fim de identificar a contradição entre os argumentos e a realidade concreta dos jovens aprendizes. A etapa do estudo de campo ainda não foi executada, e prevê a realização de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa com jovens aprendizes, participantes dos cursos de serviços bancários e de conservação, manutenção e limpeza. As informações levantadas serão examinadas à luz das categorias do MHD e dos procedimentos da Análise do Discurso (AD), sob o entendimento de que “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (Orlandi, 2003, p.32).

Breves considerações sobre qualificação profissional de jovens no Brasil

Um breve debruçar sobre a história da educação no Brasil é possível perceber que a aprendizagem profissional sempre esteve subordinada às demandas econômicas e pouco pautada pela perspectiva da formação humana integral. Nas últimas quatro décadas, a formação profissional tem priorizado políticas e currículos voltados ao desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais alinhadas à adaptabilidade ao regime de acumulação flexível, menosprezando a autonomia intelectual e a capacidade crítica dos trabalhadores, aqui entendidas como competências essenciais para que possam compreender o mundo do trabalho e os fundamentos científicos-tecnológicos, além de questionar e transformar as condições que sustentam a subsunção do trabalho ao capital.

No discurso dos intelectuais do capital a aquisição de competências é a condição fundamental para a empregabilidade, uma vez que o alto índice de desemprego é justificado pela perspectiva individual, como resultado da baixa qualificação do trabalhador e não como consequência do projeto econômico neoliberal. Tais discursos responsabilizam os indivíduos pelo próprio ‘sucesso’ ou ‘fracasso’ profissional, utilizando a meritocracia para justificar as desigualdades que têm origem histórica e

social. Como ressalta Frigotto (1999, p.15): “já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis”.

Alguns estudos, como de Barbosa e Deluiz (2008), têm mostrado que as políticas públicas de qualificação profissional de jovens trabalhadores têm operado como instrumento de conformação, governabilidade e resposta estratégica da ordem econômica vigente para as demandas por mão de obra juvenil. No governo Fernando Henrique Cardoso¹(1995-2002), o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) prometia gerar trabalho e renda, enfrentar o desemprego e reduzir a pobreza, contudo, privilegiou a empregabilidade imediata, com cursos de curta duração, fragmentados e desvinculados da educação formal.

A mudança no governo federal não trouxe mudanças significativas na política de qualificação dos jovens da classe trabalhadora. O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, criado em 2003 no governo Lula da Silva, visou inserir jovens de 16 a 24 anos das camadas populares no mundo do trabalho, combinando qualificação de cinco meses com uma bolsa cidadania. Entretanto, conforme pesquisa de Barbosa e Deluiz (2008), os cursos oferecidos, de curta duração e aligeirados, raramente resultavam em empregos formais. Assim, ainda que algumas políticas tenham ampliado o acesso a oportunidades, permanecem orientadas pelo produtivismo, priorizando a adaptação da juventude ao mundo do trabalho em detrimento de uma formação voltada à ascensão profissional e mobilidade social por meio de uma educação transformadora, nos termos defendidos por Freire (1967).

Ao contrário, os jovens participantes dos cursos de qualificação profissional (aligeirados e em total dissintonia com a educação escolar) são conduzidos a

¹ Antes da presidência do Brasil, foi Ministro das Relações Exteriores do Brasil (1992-1993). Deu continuidade ao plano real implementado por Itamar Franco. Foi Ministro da Fazenda e seu governo foi marcado pelo fim da Hiperinflação e a criação de programas como bolsa-escola, vale gás e o bolsa alimentação.

adquirirem competências que assegurem sua empregabilidade, muitas vezes à custa de suas aspirações e de sua saúde mental.

Pedagogia das Competências na Educação e no RH

No Brasil, a Pedagogia das Competências passou a orientar a política de currículos a partir da década de 1990, obtendo entusiástica recepção de professores e pesquisadores do campo da educação. Ao confrontar a Pedagogia Tradicional e o conteudismo curricular por meio de uma linguagem sedutora, configura-se como o ‘canto da sereia’² do capitalismo flexível e tem se consolidado como uma abordagem educacional predominante em diversos sistemas de ensino no mundo. Os reiterados discursos dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) contribuem para legitimar a Pedagogia das Competências, favorecendo sua aceitação social e a prioridade que lhe é conferida pelos gestores públicos na elaboração de políticas curriculares.

Com o surgimento do neoliberalismo e o desenvolvimento da Teoria do Capital Humano, especialmente após a crise do modelo fordista e o advento da globalização, a lógica darwinista³ adaptativa encontrou sua formalização no campo econômico e penetrou de forma sistemática as políticas públicas de educação, passando a educação a ser tratada como instrumento de empregabilidade e produtividade. Entretanto, o acesso ao desenvolvimento de competências ocorre de maneira desigual entre os jovens, pois enquanto jovens de classes favorecidas recebem investimentos para

² Sereias são figuras mitológicas e do folclore brasileiro conhecidas pela sedução provocada através do canto, atraindo homens com sua bela voz para um fim trágico.

³ Aqui entendida pela perspectiva do darwinismo social que emergiu em meio ao avanço do sistema capitalista de orientação liberal e ao processo de industrialização e crescimento urbano na Europa, no final do século XIX.

construir um futuro 'bem-sucedido', os que se encontram em estado de vulnerabilidade social concentram seus esforços na sobrevivência.

Entre este segundo grupo de jovens se encontra o que chamo de 'sujeito-anfíbio'⁴ neoliberal', aquele que precisa saltar de uma competência a outra, de uma exigência a outra, sem estabilidade, sem tempo para reflexão, apenas adaptando-se às sucessivas marés do mundo do trabalho. A metáfora representa o sujeito que vive em dois mundos ao mesmo tempo, vive um duplo pertencimento, de um lado, é sujeito de direitos, formado por valores democráticos, coletivos, sociais, vinculados à escola, ao Estado, à justiça e à igualdade, de outro lado, é gestor de si mesmo, responsabilizado por seus resultados, convocado a competir, performar e se adaptar.

A difusão da Pedagogia das Competências no mundo do trabalho se concretiza por meio de práticas profissionais e institucionais que a legitimam e a operacionalizam. A gestão de RH, por exemplo, desempenha papel importante para a difusão da referida pedagogia. Sobretudo a partir da flexibilização trabalhista e da consolidação do ideário da empregabilidade. Mais do que administrar questões burocráticas, o RH se configura como um agente estratégico responsável por identificar, desenvolver e avaliar competências alinhadas às exigências empresariais. Sua atuação não se restringe ao aspecto técnico, mas alcança também a esfera comportamental, afetiva e subjetiva, de modo a moldar trabalhadores capazes de aderir subjetivamente aos valores organizacionais. Como denuncia Santos (2021, p. 87):

[...] algumas pessoas já foram tão entorpecidas por ideais cristalizadas de como deve ser a postura no emprego que nem sequer querem escutar algo que questione esses ensinamentos. Temos que "vestir a camisa", ter "sangue nos olhos", "sentimento de dono", "estudar/trabalhar enquanto eles dormem", "apagar as luzes", "colocar a empresa em primeiro lugar" e mais um montão de frases de impacto que não necessariamente fazem sentido para o mundo em que

⁴ Os anfíbios são vertebrados conhecidos por terem representantes que passam por dois ambientes distintos ao longo de seu desenvolvimento: o aquático e o terrestre. Essa característica dá origem ao nome "anfíbio", derivado do termo *amphibious*, que significa do grego, *amphi* - dos dois lados + *bios* = vida.

estamos agora e para o qual estamos caminhando. Trabalho é uma relação de parceria, não de subordinação.

Embora se apresente como neutro e técnico, o RH atua ideologicamente para naturalizar a lógica empresarial, minimizar conflitos e reduzir a capacidade crítica e questionadora dos trabalhadores, inclusive dos próprios profissionais da área. Isto porque, como observa Antunes, “a qualificação e a competência exigidas pelo capital muitas vezes objetivam de fato a confiabilidade que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade à disposição do capital” (1999, p. 52).

Para David McClelland⁵ (1973), as competências representam o conjunto de atributos que diferenciam os profissionais de alto desempenho daqueles considerados menos eficazes. Desenvolvido por ele na década de 1970, o conceito CHA (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) articula respectivamente saberes teóricos, capacidades práticas e disposições comportamentais, que orientam o desempenho esperado em uma função específica. Nesse contexto, o trabalhador é frequentemente concebido como um ‘produto’ a ser apresentado e vendido no mercado. Essa lógica converte atributos técnicos e comportamentais em diferenciais competitivos, como se fossem características de um bem de consumo. Currículos, entrevistas e avaliações de desempenho funcionam como vitrines, nas quais o indivíduo deve expor seu ‘marketing pessoal’ e seu ‘portfólio de competências’ para ser ‘comprado’. Na mercantilização do sujeito, o desenvolvimento de competências é tratado como ‘agregação de valor ao produto’, e não como direito social. Assim, perpetua-se um sistema em que a força de trabalho é comprada, usada e descartada conforme as oscilações do mercado.

⁵ 1917–1998.

Resultados parciais da pesquisa

A legislação que rege o Programa Jovem Aprendiz determina que empresas com pelo menos sete funcionários devem contratar jovens aprendizes em número equivalente a 5 a 15% do total dos colaboradores que exercem funções que demandam formação profissional, porém as entidades formadoras estão dispensadas dessa obrigatoriedade. Como política pública, o Programa visa ampliar a inserção juvenil no mundo do trabalho e reduzir vulnerabilidades, mas se contradiz por reproduzir ocupações de baixa complexidade e prestígio e formação voltada à lógica empresarial.

A análise do material pedagógico utilizado pelo ISBET nas ocupações serviços bancários e conservação, manutenção e limpeza evidencia diferenças significativas. Em serviços bancários, as disciplinas são voltadas para a compreensão das ocupações bancárias, das transformações históricas do setor, do mercado financeiro e da política econômica. Inclui ainda disciplinas voltadas para tecnologia e comunicação, sinalizando a valorização de saberes que podem ampliar as perspectivas de progressão profissional. Nesse itinerário, os aprendizes também participam de visitas guiadas, o que corrobora com a dimensão prática do aprendizado. Por sua vez, a ocupação conservação, manutenção e limpeza concentra-se em conteúdos voltados ao uso adequado de materiais de limpeza, à gestão de estoques e às normas técnicas de qualidade, evidenciando um perfil formativo operacional. A disciplina higienização e segurança no trabalho reforça a ideia de que esses trabalhadores estão expostos a riscos ocupacionais, aspecto ausente na ocupação bancária.

O componente “relacionamento com o cliente” pode sugerir uma expectativa de que esses trabalhadores desenvolvam competências para lidar com situações potencialmente conflituosas. Contudo, a diferença mais expressiva entre as duas ocupações está na presença da disciplina controle emocional apenas nessa formação. Esse dado não é aleatório e revela a problemática de direcionar tal conteúdo apenas aos trabalhadores que desempenham funções socialmente subalternizadas, o que indica o reconhecimento de que esses profissionais enfrentam maior pressão

psicológica e condições laborais mais precárias e desumanizantes. A ausência dessa disciplina na ocupação bancária pressupõe que tal trabalho seja percebido como menos desgastante emocionalmente, o que corrobora com a desigualdade na valorização das diferentes ocupações.

Essa disparidade reflete a reprodução de desigualdades históricas e uma lógica de destinação social que restringe horizontes e oportunidades para determinados grupos de trabalhadores. Com a contratação de jovens aprendizes para o setor de limpeza, corre-se o risco de consolidar trajetórias profissionais limitadas e desprovidas de perspectivas de ascensão (profissional e social). Esse tipo de contratação tem a capacidade de funcionar como um marcador social⁶, selando a identidade do jovem como pertencente a uma classe trabalhadora subalterna⁷.

Considerações finais

Ser jovem aprendiz vai muito além de uma experiência inicial no trabalho. Para muitos jovens da periferia a “carteira assinada” pode significar mais do que a garantia de direitos trabalhistas; pode significar o direito à vida. Desde o Estado Novo⁸ (1927-1945), a carteira de trabalho assinada consolidou-se como um símbolo carregado de significados sociais e culturais, representando, para muitos, também um possível instrumento de proteção social. Para jovens periféricos, esse documento pode significar, além da subsistência, contornos de escudo contra estigmas, chegando a ser usado para justificar presença e circulação em situações de abordagem policial. Nesse contexto, o trabalho formal se mistura com trajetórias invisíveis de resistência. Quando um jovem da periferia é vítima de violência, a defesa mais recorrente articulada por

⁶ Segundo Perez (2020), marcadores sociais são “raça/cor, gênero, orientação sexual, geração etc. Esses marcadores estão relacionados com estigma, preconceito e impactam inclusive o acesso aos serviços públicos”.

⁷ Desenvolvido por Gramsci, refere-se aos grupos marginalizados que não possuem voz ou representatividade, e que são excluídos das instituições socioeconômicas e políticas.

⁸ Fase ditatorial da Era Vargas, iniciou-se com um golpe de Estado e se finaliza com a deposição de Vargas.

familiares e amigos é enfatizar que ele é trabalhador, reforçando a dedicação ao emprego como prova de caráter e responsabilidade. Na sociedade contemporânea, o ‘valor’ do indivíduo é frequentemente associado à sua ocupação laboral, seja nas instituições ou mídias sociais, o que corrobora com a lógica produtivista e invisibiliza outras dimensões da existência humana.

Preliminarmente, a análise do material didático do ISBET mostra que o Programa Jovem Aprendiz prioriza competências técnicas e comportamentais alinhadas ao mercado. Considera-se ainda a possibilidade de que os jovens não sejam apenas receptores passivos das políticas e práticas do Programa, mas que também possam atuar atribuindo sentidos próprios às experiências formativas e profissionais vivenciadas. Por fim, considera-se oportuno destacar que esta pesquisa não se opõe a formação para o trabalho, desde que seja para o trabalho digno. Reconhece igualmente a importância de as pessoas desenvolverem competências e habilidades, mas, a crítica aqui feita é a apropriação pelo capitalismo, que as reduz em instrumentos de apassivamento dos sujeitos e de conformação às demandas produtivas às condições sociais vigentes, desconsiderando seu potencial emancipador e transformador das relações opressivas de poder. Defender uma formação humana integral, portanto, é também reivindicar um projeto de sociedade e de ciência, no qual o conhecimento não seja instrumento de dominação, mas caminho para a emancipação.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BARBOSA, Carlos; DELUIZ, Neise. Qualificação Profissional de Jovens e Adultos Trabalhadores: O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego em Discussão. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.** Rio de Janeiro, v. 34, n.1, jan./abr. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

McClelland, David. **Testing for competence rather than for “intelligence”**. American Psychologist, 1973.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

SANTOS, Luciano. **Seja egoísta com sua carreira**. ed. Gente, 2021.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: desafios e avanços

Karoline dos Santos Nascimento, karolsnascimento@gmail.com;

Dinah Teba da Silva, dinahteba@gmail.com;

Rosa Malena Carvalho, rosamalena@id.uff.br

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa ELAC (Educação física escolar; experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades)

Introdução

A sociedade brasileira perpetua em sua estrutura os resquícios, culturais e institucionais de um passado colonial e escravocrata, com mecanismos de exclusão e silenciamentos, que está expressa nos espaços institucionais, como o escolar espaço que já foi um espaço formalmente excludente, com relação às pessoas pretas.

No período do Império, a lei nº 1 de 14 de janeiro de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre a instrução primária no Rio de Janeiro, logo em seu Artigo 3º, trazia a seguinte determinação: “São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Brasil, 1837).

O texto legal era resultado de uma preocupação de impedir que, com a educação, os considerados indesejáveis pudessem ser incluídos e isso atrapalharia os propósitos de construir uma sociedade brasileira branca e sadia. Fornecer educação aos que padeciam de moléstias contagiosas, aos escravos e aos pretos, ainda que estes fossem livres, acarretaria alguma forma de transformação para a sociedade que queriam conservar.

Além das manifestações explícitas, operam a partir de códigos simbólicos, mantendo hierarquias sociais que favorecem alguns saberes e identidades em detrimento de outros, podendo implicar na forma em que o indivíduo se consolida como cidadão. Isso pode interferir diretamente nas suas manifestações culturais,

impactando suas corporeidades. Sendo estas compreendidas aqui como as manifestações que se dão a partir da interação entre os corpos e o mundo, como são construídas as relações entre o ser e estar no mundo (Carvalho, 2017).

Organizando-se como estudo qualitativo de caráter autoetnográfico e de análise dos cotidianos, inspirado nas proposições de Andrade, Caldas e Alves (2019). Os dados são constituídos por planos de aula e produções de estudantes, entrelaçando vivências na Educação Infantil em escola privada e Ensino Médio em rede pública. Dialogamos nesse artigo com diversos/as autores/as que nos alertam e denunciam essas formas de exclusão.

A pesquisa aqui apresentada seguirá a partir da inserção das autoras nos/com os cotidianos, adotando uma leitura dialogada entre os materiais empíricos recolhidos e o referencial, combinando análise temática com interpretação qualitativa das micropráticas e das tessituras cotidianas, buscando evidenciar padrões, tensões e estratégias presentes nas práticas pedagógicas à luz de Nilda Alves *et.al* (2019).

Atualmente, anda predomina a prática de tolher corporeidades, hierarquizando saberes e indivíduos, impondo determinada cosmologia a outros povos. O intelectual, filósofo, escritor (que sempre recusou esses títulos), também professor e ativista quilombola, Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nego Bispo, questiona essa predominância de saberes trazidos pelos colonizadores, que ele denomina como “Eurocristãos monoteístas”.

Em seu livro “A terra dá a terra quer” (Bispo, 2023), traz ao nosso conhecimento, como ocorreram mudanças em seu quilombo, que se desenvolvia em torno da oralidade – passando dessa forma seus valores, estabelecendo seus contratos etc. – até o momento em que “escolas escrituradas chegaram ao nosso território, foi de uma forma muito acelerada. A escrita queria, a qualquer custo, se instalar e passar a ser a linguagem predominante” (Bispo, 2023, p.24). Ao observar essas mudanças dentro do quilombo, elucida sobre os grandes desafios enfrentados desde então por sua comunidade,

(...) nossos contratos, que eram feitos pela oralidade, sofreram um ataque brusco para que fossem transformados em contratos escriturados. As nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema, e tentaram substituí-los pelos mestres da escrituração (*ibidem*, p. 24, 25)

Essa imposição de valores e saberes trazidos pelo colonizador, neutraliza outras cosmovisões, impedindo a sua coexistência, criando-se uma categorização entre culturas, raças e pessoas dentro da sociedade. Nessa perspectiva, Souza (2017) aponta que o Brasil moderno ainda mantém um sistema de castas que mantém uma exclusão social respaldada nessa herança escravocrata. O autor supracitado relata a “ralé brasileira”, composta em grande parte pelos afrodescendentes, sendo estes submetidos a uma marginalização estrutural, simbólica e institucional, tirando-lhes o acesso à cidadania e aos bens culturais. A exclusão desses corpos acompanha uma desqualificação de suas manifestações culturais, em geral, excluídas desse espaço, contribuindo com a manutenção do racismo estrutural e fortalece a invisibilidade.

O professor e jurista Sílvio Almeida, autor de “Racismo Estrutural” (Almeida, 2019), argumenta que o racismo é a forma pela qual a sociedade se organiza, a fim de manter desigualdades. Não se tratando, portanto, de uma anomalia social, mas de uma regra que produz um resultado para a manutenção de um *status quo*, dividindo os seres humanos em capazes e incapazes. Almeida sinaliza a ideologia como uma grande responsável pela manutenção do racismo como forma de dominação sobre identidades. Segundo ele, racismo é

(...) um fenômeno institucional e/ou estrutural, mais do que a consciência, *o racismo como ideologia molda o inconsciente*. Dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, “se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente”. (...) a vida “normal”, os afetos e as “verdades” são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir (Almeida, 2019, p. 41, grifos do autor)

Almeida aponta ainda que instituições, como a mídia em geral e o ambiente escolar, funcionam como veículos disseminadores de estereótipos racistas. Ao assistir

programas que parecem mero entretenimento, como telenovelas por exemplo, somos levados/as a acreditar,

(...) que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações (Almeida, 2019, p. 41)

Levando-nos a entender como as instituições atuam transmitindo valores hegemônicos para as gerações. Estes valores refletem concepções da classe dominante, alicerçadas em ideologias racistas, e a escola é uma instituição muito importante nesse sentido, pois pode reforçar concepções que inferiorizam pessoas negras, negando aos/as estudantes materiais didáticos com “contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar própria libertação graças à bondade de brancos conscientes” (Almeida, 2019, p. 41).

Em virtude desse cenário, percebemos que é crucial a luta por uma educação com bases decoloniais e antirracista, a fim de desconstruir estereótipos a partir do conhecimento da história, da arte africana e afrodiaspórica bem como dos povos originários, ressaltando suas contribuições nas áreas diversas do conhecimento, das artes etc.

O processo de desconstrução dos valores implantados pelos colonizadores e que sustentam a estrutura da nossa sociedade, depende de um esforço conjunto. As Lei 10639/03 e 11645/08 representam o resultado de lutas pela possibilidade de inclusão das diversas corporeidades que integram nossa sociedade. Elas modificam a LDB a partir da inclusão dos artigos 26-A e 79-B, que trazem a necessidade de incluir conteúdos referentes aos

(...) diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena

brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008, p.1).

Essa inclusão, resultado de lutas históricas dos movimentos negros, foi possível no contexto de governos progressistas, como nos dois primeiros mandatos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Ações que dependem do engajamento de todos os setores da sociedade. Ressaltamos aqui, a importância da articulação coletiva de corpos historicamente subalternizados.

Em “Corpos em aliança”, Butler (2015) argumenta que o corpo é um espaço político de resistência. A sua presença em espaços públicos, especialmente quando ocupados por sujeitos historicamente marginalizados, torna-se ato performativo e subversivo. No contexto escolar, corpos negros, femininos, indígenas, trans e outros que fogem ao padrão dominante, ao se manterem visíveis, rompem com a lógica da invisibilidade que lhes foi imposta.

A animalização e desumanização histórica seguem operando por meio de instituições como a educação e o sistema de justiça, que reforçam o estigma do “perigo negro”. Pois com o fim da escravidão, esses foram colocados à parte da população, sem apoio social, deixando-os à própria sorte ou ao próprio azar, como nos afirma Souza (2017), o ex-escravo é jogado dentro de uma ordem social competitiva”, lançando-os à formação das grandes favelas nas cidades.

O reforço a esse “perigo” se deu com a ideia de que algo deveria ser feito para impedir uma rebelião destes, contra os abastados. E assim iniciam as migrações de estrangeiros para o novo tipo de trabalho, fortalecendo a manutenção do sistema excludente no país, não mais com a mão de obra escrava, mas com a inserção de outros grupos no espaço. O que posteriormente se refletiu em nosso Código Penal de 1940¹.

Também as manifestações culturais dos corpos negros passam a ser vistas como toscas e primitivas, reforçando a subalternização desses povos. Aproveitamos para

¹ Artigo 284 do Código Penal, acessar em: <http://jusbrasil.com.br/topicos/10602358/artigo-284-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940>

elucidar o que diz o artigo 284 do Código Penal – ainda em vigência – a respeito das manifestações culturais desses povos. O artigo considera crime exercer o curandeirismo, prática que remonta a ancestralidade africana e que é condenada a anos de prisão por sua execução (Souza, 2017).

Na mesma medida em que emergiram discursos de criminalização e desqualificação sobre corporeidades negras e por conseguinte suas manifestações culturais, surgem também retóricas sobre os pendores da raça branca, envoltas em discursos meritocráticos. A escola, longe de ser um espaço neutro, é palco de reprodução dessas desigualdades e disseminação desses pretensos valores meritocráticos.

A meritocracia é reforçada como uma forma de ascensão social a partir da dedicação aliada a virtudes pessoais, que levam um indivíduo a se destacar positivamente dentro da sociedade. Desconsidera-se o contexto socioeconômico em que os e as estudantes estão inseridos/as, assim como o fato de que as suas relações perpassam por questões que podem e irão influenciar na relação entre aquele sujeito e o mundo, principalmente quando os corpos negros que estão em debate.

Desconsiderar as características culturais que compõem a diversidade do país, fortalece a lógica do silêncio, como diz Bento (2021), que o “não falar sobre” o óbvio e precisa ser dito e discutido, mas que é dolorido demais para ser levado em conta - ou não é tão importante politicamente, partindo de lógica que contribui para os apagamentos dos movimentos sociais em prol das lutas por melhores condições de vida e da e para igualdade social.

Partindo do pressuposto de que o corpo é território político e cultural, busca-se compreender como as práticas escolares podem tanto reforçar quanto subverter a lógica do racismo estrutural. Assim, discutir as práticas pedagógicas – como a Educação Física e a Sociologia - como resistência, implica assumir uma postura crítica diante da normatização dos corpos e abrir espaço para a construção de alianças.

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2012) reforça que o racismo no ambiente escolar não se dá apenas por meio de xingamentos ou ofensas diretas, mas também

por meio da ausência de Referências positivas à história e à cultura negra nos conteúdos escolares, bem como pela desqualificação simbólica dos estudantes negros.

Esse silenciamento favorece comprometimento do processo de construção identitária das crianças e jovens racializados, gerando impactos diretos em sua autoestima, no rendimento escolar e no sentido de pertencimento ao ambiente educacional. Desse modo, compreender este como um espaço atravessado por relações racionalizadas é um passo fundamental para a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

A crítica à lógica da neutralidade curricular é essencial para o reconhecimento desses espaços. Assim, repensar o lugar das práticas pedagógicas nesse cenário exige não apenas a revisão de conteúdos, mas uma reconstrução ética, epistemológica e estética das práticas pedagógicas que nela se desenvolvem.

As alianças como ato de resistência

A construção de alianças, sugerida por Butler (2015), representa uma resistência política que vai contra àquilo que parte da sociedade quer, como a já referida lógica do silêncio, pois os indivíduos se unem em prol de suas causas. Quando sujeitos marginalizados se reúnem, suas existências tornam-se atos políticos que desafiam a norma.

Corpos negros, periféricos, trans, com deficiência, quando valorizados e inseridos em práticas pedagógicas significativas, deslocam as estruturas de dominação e constroem novos sentidos para a educação. A escola, nesse contexto, pode se tornar lugar de coalizão e de criação, onde os corpos se reconhecem e constroem solidariedades que transcendem identidades fixas. As alianças entre estudantes, professores/as e comunidades escolares são fundamentais para romper com o hegemônico.

Essas alianças representam a possibilidade de construção de uma política coletiva, antinormativa, que desafia os mecanismos de dominação. A partir dessa

perspectiva, o ambiente escolar pode se tornar um lugar de coalizão e reconstrução de sentidos, em que a corporeidade é reconhecida em sua potência plural.

A escola, como destaca Carvalho (2017), é espaço de suspensão da lógica utilitarista do tempo, quando se constitui como território de formação crítica e emancipatória, significando que cada professor/a é um/a agente político e cultural. A leitura de Butler torna-se, assim, especialmente relevante para compreender as formas pelas quais os corpos racializados são disciplinados e silenciados. Ao passo que determinadas expressões corporais como a capoeira, as danças afro-brasileiras etc. são frequentemente associadas à indisciplina ou à marginalidade, outras práticas – como os esportes olímpicos, a ginástica ou o balé clássico – são legitimadas como pedagógicas e culturalmente válidas. Essa hierarquização corporal está intimamente ligada à política da normatização e do apagamento de determinadas identidades.

A invisibilidade e a invalidação de certos corpos, não são apenas consequência de omissões curriculares, mas parte de um projeto político mais amplo que define quais vidas importam, quais saberes são válidos e quais gestos podem ser expressos. Frente a isso, reconhecer a corporeidade como campo de disputa e visibilidade torna-se uma estratégia pedagógica para o enfrentamento do racismo e da exclusão.

Questionamos e tensionamos como podem esses corpos serem descolonizados - eliminando estigmas impostos pelo sistema colonialista e escravagista do país - a partir de um currículo que preconiza a distinção através da criação de estereótipos que não atuam de forma a reconhecer as singularidades e diversidades presentes nas corporeidades. Como valorizar os corpos além do biológico, ético e estético?

Um breve relato de experiência, à guisa de considerações finais

Trazendo ao debate as experiências pedagógicas em ambiente escolar, uma situação em que uma criança negra, na Educação Infantil de uma escola privada, se deparou com a ausência de reconhecimento com seus pares. Expressou o desejo de tornar-se branca e loira, característica comum de quase todos os seus colegas.

Despertando na primeira autora desse artigo a urgência da contextualização da relação entre o Brasil e continente africano. Depois, a realização de leitura de um texto em que abordava a temática dos tons de pele, que serviu como base para uma prática em que os/as estudantes produzissem desenhos de como se identificam fenotipicamente. A criança negra, optou por desenhar-se em vermelho, declarando que preferia aquela cor à preta. Alertando à urgência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

Já a segunda autora, atuando com o Ensino Médio, dentre tantas histórias destaca uma roda de conversa, em que trabalhou a questão da corporeidade, utilizando vídeos como ponto de partida. Ao final, foram trazidas algumas perguntas, dentre elas, “Qual o perfil de um homem bem sucedido? Surgiram algumas falas, dentre elas, a de uma estudante negra, que revelou como a sociedade enxerga essa corporeidade e o quanto pessoas negras absorvem o preconceito, dizendo que sua aparência enquanto mulher preta se distanciava do ideal da esposa de um homem bem sucedido, e ao ser questionada qual seria o perfil ideal, ela respondeu “uma mulher branca, loura”. A fala da estudante proferida com tanta naturalidade foi importante, pois, a partir dela, surgem novas questões para refletir.

Destacamos aqui o quanto a superação das práticas pedagógicas excludentes e estereotipadas dentro da educação é uma urgência para a construção de uma sociedade mais justa, diversa e democrática. A construção de alianças entre corpos, a valorização das práticas corporais populares, contribuindo com a ruptura da lógica de invisibilidade.

O ambiente escolar, muitas vezes tido como um espaço neutro e universal, revela-se um ambiente carregado de normatizações e silenciamentos, hierarquizações e binarismos. Seguimos desenvolvendo nossas pesquisas sabendo que uma proposta de educação antirracista, crítica e emancipatória exige a valorização da pluralidade, o rompimento binarismos e hierarquizações das corporeidades e, a construção de alianças pedagógicas capazes de enfrentar os mecanismos de exclusão. Reforçamos a importância de novas pesquisas que abarquem propostas educacionais e discussões

sobre políticas públicas que reforcem os princípios democráticos de uma educação que contraponha os conteúdos hegemônicos.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba, PR: CRV, 2019. p. 19-46.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Art. 284. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: jul. 2025.

BRASIL. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e caracteriza o escolar. **Revista Teias**, v. 18, n. 49, p. 254-258, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial**: currículo, conhecimento e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

ASSISTÊNCIA, CARIDADE E PROTEÇÃO NA CASA DAS MÃEZINHAS (1927)

Katia Regina Guimarães Ribeiro Ferreira, katiareguimaraes1973@gmail.com

Marcele dos Santos Ribeiro Malaquias, marcelesrm7@gmail.com

Sônia Camara, soniacamarauerj@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI)

Introdução

A Belle Époque tropical na então capital federal, a cidade do Rio de Janeiro, a infância estava centralizada em debates Médicos, Jurídicos e Assistenciais, a efervescência desses debates está atrelada com as reformas urbanas e higienistas que de desenrolaram durante o século XX. Inspirados na então capital francesa, com ares de modernidade, diversas medidas foram tomadas em busca de uma cidade com ordem e progresso. Com a derrubada do morro do castelo, e a reforma Pereira Passos, e os cortiços sendo estabelecidos como locais anti-higiênicos para os tratos com as crianças, a população pobre se deslocava para favelas e morros e as ruas da cidade e quem habitualmente circulava eram estigmatizadas e demonizadas como se o ócio fosse pecado, além de destacar a estadia de famílias pobres ou mendicantes como vadiagem e vagabundagem, estritamente atreladas a falta de trabalho. A presença e a exploração de menores nas ruas preocupam agentes estatais em uma perspectiva de proteger a moral dessas crianças que circulavam por cortiços, vielas, dancings e prostíbulos, entretanto também pleiteavam atender os desejos das elites de remover essas crianças da região central da cidade, separando assim a cidade do dia e da noite.

Os crimes contra a honra eram retratados nas mais diversas colunas, a supremacia da figura masculina na sociedade republicana estigmatizava o comportamento das jovens no intuito de vigiar e punir seus atos. As meninas pobres em busca de se proteger contra tais delitos vestiam-se de homem e saíam nas ruas para

trabalhos braçais e em casas de família, laços familiares esses que buscavam moralidade e honra que denunciavam e perseguiram as menores que recorriam a essa conduta.

Em busca de melhor compreender essas questões, o presente artigo foi desenvolvido com base em uma busca realizada na Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional, com os descritores: “Casa das Mãezinhas” e “Casa das Mãezinhas”, com diferentes grafias. Baseada no filtro de casos exemplares de vida das meninas que passaram pela instituição, dando destaque aos atores sociais, reportagens que traziam informações sobre a estrutura da casa e imagens das infâncias, identificadas durante a sistematização com o instrumento da ficha catalográfica padrão. Para melhor compreender a organização e funcionamento da Casa, objetiva-se mapear notícias que circularam pela imprensa carioca nas décadas de 1927 a 1952, durante a direção de Francisca Barroso Mello Mattos, com destaque para *O Jornal*, *A Cruz: Orgão da Paróquia de São João Batista*, *O Cruzeiro: Revista*, *Diário Carioca*, *A Noite*, *Última Hora*, *Diário Carioca* e *o Imparcial*.

O período de recorte se justifica pela sua fundação em 25 de dezembro de 1927, durante a magistratura do Juiz de Menores José Cândido de Albuquerque Mello Mattos (1864-1934), e sua inauguração oficial durante o Governo de Getúlio Vargas em 1952, onde a Casa também foi ampliada devido a um aumento de meninas abandonadas grávidas. O crescimento é justificado devido ao “afrouxamento dos costumes” (*A Noite*, 30/09/1952), discursos esses que abarcam posicionamentos políticos, morais, ideológicos e religiosos (Júnior, 2009). Em diálogo com Levi (2019) no sentido de olhar por dentro da questão, buscamos analisar os discursos acerca do trabalho das menores, assim como as propagandas de utensílios e cursos de puericultura ofertados pela casa, como compreender as tipologias documentais dos jornais selecionados identificando as polarizações entre os sentidos de vida de meninas enobrecidas e de elite (Barros, 2019; Revel, 2009).

A implantação e gestão da Casa das Mãezinhas

Não há, frisou bem o Ministro Vianna Castelo, um estabelecimento para receber moças seduzidas e infelicitadas e abandonadas, quasi sempre, pelo seductor e sem a proteção dos pais (*O Jornal*, 15/06/1927).

O fragmento de *O jornal* traz dados sobre uma palestra com representantes da imprensa e o Ministro da Justiça, discutindo as dificuldades para abrigar menores pela cidade. Tendo como principal pauta apresentada pelo Juiz Mello Mattos, a proteção às meninas abandonadas grávidas pelo sedutor e sem apoio da família, essa ocasião culminou em debates sobre onde se localizaria a instituição tendo entre as possibilidades o Abrigo de Menores, na Tijuca, e a Casa de Preservação, em Teresópolis, todavia foi estabelecido que a instituição seria na Casa Maternal Mello Mattos. Pensando sua organização como um departamento feminino da instituição, buscando amparo para meninas, “porque é triste confessa-lo si para rapazes há algum internato onde recebam instrução e trabalho, como os patronatos agrícolas, para as moças nada existe” (*O Jornal*, 15/06/1927).

Para este intento, durante as comemorações natalinas e o terceiro aniversário de fundação da Casa Maternal Mello Mattos foram inauguradas mais duas sessões, a Casa das Mãezinhas e um abrigo para menores de um a quatro anos, essa obra interessou aos setores do estado, chamando a atenção do então presidente da República Washington Luiz, Arthur Bernardes, Affonso Penna Junior, Francisco Sá, Annibal Freire, Vianna Castelo, Victor Konder e Getúlio Vargas, que proveram doações para a instituição assim como no Congresso conseguiram subvenção de 60:000\$000 (*O Jornal*, 27/12/1927). Todavia, essa organização e fluxo das sessões foi pensado com cautela, de maneira a se evitar a contaminação moral entre os abrigados, considerando que:

Por mais rigor que haja nos asylos é impozível fazer selecção na admissão de menores e evitar a promiscuidade dos bons e máos. Preocupado com essa fatalidade, o dr. Mello Mattos pensou em organizar um estabelecimento de selecção, que recolha somente os menores de boa índole na 1ª secção da Casa Maternal e do Recolhimento Infantil Arthur Bernardes, ambos os que dão aos

asylados educação esmeralda, onde saem assim que atingem os 7 annos, Internados, então, na 2º secção da Casa Maternal ahi receberão instrucção e educação adequadas até a idade de 14 annos, passando em seguida para uma escola profissional. A 3º secção receberá as mocinhas que houverem sido victmas de atentados nos quaes fiquem em estado interessante e não tenham ninguém por si. Essas infelizes não podem ser recolhidas nos asylos, porque os respectivos regulamentos o prohibem, para evitar escândalos e máos exemplos a outras meninas; as casas de família não as querem coom empregadas pela mesma razão, e também não as querem empregadas de maternidade só as recebem na última semana de gestação. De sorte o Juiz de Menores via dificuldades para amparar; poi isso, resolveu criar uma sessão para ellas na Casa Maternal, já estando ali recolhidas seis meninas neste triste estado (*O Jornal*, 27/12/1927).

Essa preocupação em preservar a boa infância ou as crianças de primeira idade se correlaciona o Capítulo III do Código de Menores de 1927, que trata da categoria dos expostos infantes, sendo menores de até sete anos, encontrados em estado de abandono, onde quer que seja (Brasil, 1927, Art. 14). Os cuidados com a primeira infância vem do intuito de preservar a inocência infantil e manter os bons hábitos e bons costumes, para isso todas as sessões da instituição são tratadas como Casa de Preservação. O peculiar vocábulo empregue as meninas como desonradas, infelizes, tristes, impuras, entre outros, assim como a criação da casa ser pensada como um lugar de regeneração moral das menores não a configura como um reformatório ou uma escola de forma, mesmo com a sociedade culpabilizando essas meninas, há um cuidado e preocupação ao se preservar o período de gestação, os tratos com a puericultura e os bebês.

A sinalização da educação estar voltada apenas para os menores, pensada para ter uma formação técnica, preparada ao trabalho e o isolamento das Mãezinhas ao final na terceira sessão, demonstra o que era se esperado dessas meninas, a noção de futuro que ser mãe jovem, “se perder”, acabava com futuro das meninas, pensado para elas como única via possível exercer funções domésticas. Essa segregação, desvela e muito diz sobre o que se era esperado da mulher na cidade do Rio de Janeiro na década de XX, sobre ser prendada, estar apta aos serviços do lar, bem servir aos esposo, atender aos padrões morais, dentre outras atribuições que em conjunto reafirmam uma

sociedade que vê a supremacia masculina em cargos de poder, educação para o trabalho e formação. Mesmo as meninas das elites tinham Escolas separadas e currículos diferenciados pensados para música, corte, cozinha, costura e cuidados de puericultura e com o lar.

O Código Menores também consolida em seu Capítulo IV dos institutos disciplinares a criação de “uma escola de preservação para menores do sexo feminino, que fiquem sob a proteção da autoridade publicada” (Brasil, 1927, Art. 198), sendo:

As menores designadas aos seguintes ofícios: Costura e Trabalhos de Argulha; Lavagem de Roupa; Engomagem; Cozinha; Manufactura de Chapéus; Dactylographia, Jardinagem, Horticultura Pomicultura e Criação de Aves (Brasil, 1927, Art. 202).

Além dessas tarefas, as meninas ainda deveriam colaborar com os serviços domésticos da escola conforme a idade, saúde e força (Brasil, 1927, art. 202§2). Ao cruzar o que é previsto para as menores abandonadas, as menores abandonadas grávidas e as meninas e mulheres de classe média de elite há uma intercessão de tarefas, cuidados que vão para além do lar, são tratados desde o vestuário, a cuidados com os animais. Mesmo as mãezinhas não sendo aceitas no Abrigo de Menores convencional e o contato dessas meninas ser impensado com as classes mais abastadas, elas apresentam tarefas e dogmas sociais em comum, mesmo vivendo realidades paralelas.

A *Revista Vida Doméstica*., se transacionou de um formato interessante ao se analisar nessa perspectiva no ano de 1920, sendo: “a vida no lar e nos campos; avicultura, pecuária, etc. A vida ao ar livre; sports, photographia para amadores etc. A vida comercial, industrial, econômica e financeira” (*Vida Doméstica*, fevereiro de 1920), passando de no ano de 1923 para “magazine mensal dedicada às famílias e vida no lar única, no seu gênero, publicada no Brasil, oferecendo leitura sã, variada ilustrativa e útil” (*Vida Doméstica*, fevereiro de 1923) para se consolidar no ano de 1924 com o sufixo: *Revista do Lar e da Mulher*.

Analisar mudança durante os anos de consolidação da revista também como editora e afunilar seu público alvo corrobora para a compreensão e reafirmação do papel doméstico da mulher a época através da imprensa, pois os periódicos constituíram-se em “ferramentas importantes de elaboração de novas representações acerca da vida social ou mesmo de renovação das representações já existentes” (Araújo, 2013, p. 79). Mesma revista que em suas ocorrências apresenta a Casa das Mãezinhas como o apostolado admirável de um ilustre casal, o Juiz de Menores Mello Mattos e Dona Chiquita Mello Mattos, sem fazer uso adjetivos pejorativos, ressaltando a obra caridosa e fazendo registros raros das mãezinhas com seus chamados “encantadores filhinhos” (*Vida Doméstica*, junho 1931).

Durante a magistratura do Juiz de Menores José Cândido de Albuquerque Mello Mattos¹ (1864-1934) com o intuito de amparar às menores abandonadas grávidas vítimas de crimes contra a honra, como sedução e o defloramento foi “fundada a 25 de dezembro de 1927, foi a Casa das Mãezinhas cujo fim era receber e dar abrigo provisório às menores grávidas que requeriam cuidados morais e físicos” (Camara, 2010, p. 366). Assim:

Nesse estabelecimento, as “menores” passavam o período de gestação e, após o parto permaneciam ali durante quatro meses. Depois desse tempo, os jornais afirmavam que as mesmas poderiam sair para trabalhar levando as crianças ou deixando-as aos cuidados do juízo que as encaminhavam para a Casa Maternal. Com capacidade para abrigar quinze há vinte “menores”, a casa das Mãezinhas era administrada por uma enfermeira. Com a criação dessas instituições, Mello Mattos procurou amenizar o déficit por atendimento existente na Capital. As instituições ofereciam assistência médica, prestavam orientação e promoviam exames a fim de observar as condições de saúde das crianças (CAMARA, 2010, p. 367).

Em diálogo com Camara (2010), após o período de estadia na Casa das Mãezinhas para o resguardo as menores eram direcionadas ao trabalho doméstico em

¹ Primeiro Juiz de Menores do Brasil, sendo um dos idealizadores das Leis de Assistência e Proteção à Infância em 1924, e a promulgação do Primeiro Código de Menores de 1927, durante sua magistratura se preocupou com a proteção e institucionalização às infâncias abandonadas e delinquentes.

casas de confiança do Juizado de Menores. Silva (2020), problematiza o trabalho doméstico de menores, já que o Código de Menores de 1927 em seu artigo 104 proibia a exposição de menores aos trabalhos fatigantes que arriscam sua integridade física, assim como os artigos 131 e a 141 são previstas punições para quem cometesse maus tratos e castigos físicos a menores. O sexo também influencia no tipo de trabalho que as meninas são direcionadas, pois o pensamento patriarcal da época previa a boa mulher como prendada e honrada, não vendo com bons olhos uma gestação fora do matrimônio.

Nesse período de trabalho em casas de família as meninas podiam deixar seus filhos na Casa Maternal Mello Mattos, e buscá-los após sua jornada de trabalho, dessa forma a instituição se apresenta em formato diferente ao seu objetivo inicial, sendo um asilo para abrigar menores abandonados, funcionando também como um similar as creches. Mesmo sendo pensada estrategicamente para evitar contato e a contaminação dos costumes ambas sessões começam a se correlacionar, os milhos das jovens mães passam a Casa Maternal Mello Mattos e convivem com os outros infantes de mesma forma, o que não assinala uma falha em seus objetivos e consolidação, mas revela a necessidade de subsistência e amparo aos filhos dessas meninas-mãe que não tem a quem recorrer.

A matéria escrita por Assis Chateaubriand² para a coluna *As Raízes de um Povo* de *O Jornal* em quatro de outubro de 1942, traz algumas reflexões sobre as instituições de amparo destinadas à infância desvalida³, em específico a obra feita na Casa das Mãezinhas. Pode-se perceber através de seu discurso a preocupação com uma nação próspera, viril e moral numa missão patriótica, assim visando proteger a infância do

² Menbro da Academia Brasileira de Letras, Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Mello (1892-1968), foi jornalista, advogado, professor, escritor e político brasileiro, foi dono do maior conglomerado de Mídia da América Latina contendo mais de 100 jornais, sendo um dos homens públicos mais influentes do Brasil entre as décadas de 40 e 60.

³ O autor destaca a obra feita na instituição, entre outras, através do relatório apresentado por Saul de Gusmão (1893–1951) enviado ao Ministro da Justiça, cobrindo o movimento do Juízo de Menores no período de março a 31 de dezembro de 1939.

hoje para em uma missão patriótica de “educar a mocidade e prepara-la para o futuro” (Chateaubriand, 1942, p.6).

Francisca Barroso Mello Mattos (1874-1964), esposa de Mello Mattos, foi diretora da Casa Maternal Mello Mattos e Casa das Mãezinhas ao lado da subdiretora Abiadah Lopes⁴ (1884-1975), ambas casas funcionavam com a administração das Irmãzinhas da Imaculada Conceição por contrato. Foram Médicos Assistentes da Instituição Edgar Barroso do Amaral⁵ e Murillo Brettas de Araújo⁶. Francisca foi a primeira diretora da instituição em 1927, permanecendo mesmo após sua aposentadoria integral como inspetora especializada em Juízo de Menores em 1943 (O Jornal, 01/04/1943, p. 4), até década de 1950, mesmo com sua saída do cargo de diretora pela permaneceu gerando licenças para a imprensa visitar a instituição (*Diario Carioca: o máximo jornal, no mínimo espaço*, 04/05/1960, p. 12).

A “Chácara da Cabeça”, onde a instituição funcionava, situada na Rua Faro n.80, bairro do Jardim Botânico, que era pago pela Associação Tutelar de Menores na qual Francisca Barroso Mello Mattos também faz parte (*A Cruz: Orgão da Parochia de S. João Baptista*, 25/01/1931, p. 6, grifo do autor). Conhecida pela sua boa localização , “numa rua tranquila, entre devotes amigos, um lar acolhe aquelas que a vida atraiu em suas garras enganadoras, aquelas que se deixaram levar pela ilusão de um mentiroso amor” (*Correio da Manhã*, 10/08/1947).

Considerações finais

Assim, a criação da Casa das Mãezinhas buscou solucionar um dos mais graves problemas na assistência aos menores, o caso das meninas abandonadas grávidas. Em

⁴ Dados sobre a vida da mesma não foram localizados na pesquisa, sobre sua trajetória sabemos apenas que foi subdiretora da Casa Maternal Mello Mattos e sua data natalícia e de óbito registrada em sua árvore genealógica.

⁵ Neto de Carlos Esperidão de Mello Mattos, foi sobrinho de José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, era professor da Cátedra de Histologia e Médico.

⁶ Médico Obstetra que aparece na Revista de Obstetrícia e Ginecologia de São Paulo de junho e agosto 1944, com sua palestra sobre o Estudo Clínico do Aborto, se posicionando como contrário ao mesmo.

favor de uma regeneração moral, para isso a Casa foi pensada como uma Escola de preservação para proteger a infância em perigo (Camara, 2010). Uma Instituição específica para o trato desses casos foi pensada, pois os regulamentos não permitiam que as menores fossem internadas em abrigos comuns para não causar escândalos ou servirem de mau exemplo (*A Cruz: Orgão da Parochia de São João Batista*, 25/01/1931, p. 6). Outro fator agravante da situação das pequenas mães, é que não eram aceitas nas maternidades para os tratamentos para com a gestação a não ser se já estivessem na última semana de gestação (*Correio da Manhã*, 24/04/1929, p. 5).

Referências

A CIGARRA. **Quando ela resolve ficar com o filho**: conclusão, 03/1970.

A CRUZ: ORGÃO DA PAROCHIA DE S. JOÃO BAPTISTA. 25/01/1931.

A NOITE. **A Criação do Instituto da Casa das Mãesinhas**, 30/09/1952.

A NOITE. **A Legião Brasileira de Assistência, através dos seus Cursos Populares de Puericultura, ensina a mulher brasileira a ter filhos sadios e fortes**: Juiz de Menores foi assistir uma aula de puericultura na “Casa das Mãesinhas”, 16/12/1948.

ARAÚJO, Rosa Maria Barbosa de. **A vocação do prazer. A cidade e a família no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

BRASIL. **Código dos Menores. Rio de Janeiro, 1927**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1911929/d17943a.htm.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, 07/02/1940**. Código Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção 1, p. 23911.

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

CORREIO BRASILIENSE. **Mãe na adolescência**: “Sabia dos riscos, mas achei que não aconteceria comigo”, 09/10/2022.

DIARIO CARIOCA. **Liberdade**, 08/05/1959.

CARVALHO, José Murilo de. **O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 43-65.

CARVALHO, José Murilo de. Como é triste..., 08/05/1959.

CARVALHO, José Murilo de. Caçula, 08/05/1959.

DIARIO CARIOCA: O MÁXIMO DE JORNAL NO MÍNIMO ESPAÇO. Casa das 'Mãezinhas' ignora "Dia das Mães", 04/05/1960.

GAZETA DO POVO. **Conheça 11 instituições pró-vida que oferecem apoio a gestantes no Brasil**, 08/08/2020.

JORNAL DO BRASIL. **O Governo e as Crianças desamparadas**, 14/10/1951.

MALAQUIAS, Marcele dos Santos Ribeiro. **Os crimes contra a honra e o abandono de menores: pela moral no Rio de Janeiro (1923-1927)**. 2023. 102f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

O CRUZEIRO: REVISTA. **Casa das Mãezinhas**, 01/08/1931.

O IMPARCIAL. **A obra fecunda de Mello Mattos**: tornando menos sombrias as perspectivas de uma infância desvalida, 05/12/1940.

ENTRE DOBRAS E DECOLAGENS: o brincar livre como espaço de aprendizagem, autoria infantil e narrativas na formação docente

Larissa de Araujo Aguiar, lari.aaguuiaruerj@gmail.com;

Maria Luísa Furlin Bampi, maria.bampi@uerj.br;

PPGEDU/FFP/UERJ

GFDINE – Grupo de Estudos, Pesquisa, e Formação Docente para e com as Infâncias
na Perspectiva das Narrativas de Experiência.

Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e deve ser compreendida como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. Longe de ser um espaço preparatório para o ensino formal, ela deve ser compreendida como um tempo e lugar próprios da infância, onde o brincar, a imaginação, a escuta e a expressão se façam centrais no processo educativo. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem valorizar a escuta sensível, a ludicidade, o respeito às singularidades infantis e o protagonismo das crianças em seus processos de aprendizagem. O brincar, como linguagem fundamental da infância, precisa estar no centro das ações educativas.

Nesse cenário, repensar o papel das práticas pedagógicas significa dar atenção à maneira como as crianças constroem sentidos sobre o mundo e participam ativamente da sua própria formação. É nesse contexto que se insere a relevância das narrativas escolares — tanto aquelas construídas pelas professoras a partir de suas memórias de infância, quanto as histórias vividas e narradas pelas próprias crianças no cotidiano da escola. A narrativa pode ser compreendida como um recurso importante para dar visibilidade às práticas e experiências profissionais, permitindo que memórias pouco valorizadas em nossa cultura sejam registradas e compartilhadas, além de possibilitar ao outro a compreensão do que é feito e pensado (Prado e Soligo, 2007 p. 7).

As narrativas docentes, além de serem um registro do percurso, são fontes de dados e uma forma privilegiada de produção de conhecimento, pois possibilita ao pesquisador refletir sobre o processo, compreender melhor a questão investigada, orientar os caminhos metodológicos e reconhecer a experiência pessoal na construção dos saberes (Prado et al., 2014). Ao revisitarem memórias da infância e experiências anteriores, não apenas iluminam as práticas atuais, mas também constituem ferramentas de reflexão e formação. Por meio delas, as professoras podem identificar marcas, valores e concepções que influenciam suas decisões pedagógicas, especialmente no que diz respeito à valorização do brincar como linguagem da infância.

O brincar livre, por sua vez, se mostra como um campo potente de protagonismo infantil (Vygotsky, 2018). Diferente das atividades dirigidas, o brincar livre permite que a criança escolha, invente, experimente e negocie sentidos a partir de seus próprios interesses. Trata-se de um espaço de liberdade e criação, onde ela exerce autonomia, imaginação e autoria sobre sua experiência escolar.

Neste artigo, é proposta uma articulação entre essas duas dimensões — as narrativas escolares e o brincar livre — como caminhos formativos tanto para educadores quanto para crianças. Para isso, parte-se de uma vivência concreta: a realização de uma atividade de confecção de aviõezinhos de papel, planejada por mim, docente de Educação Física da/na Educação Infantil. A proposta inicial, dirigida, abriu espaço para o inesperado: ao final da construção, as crianças foram convidadas a brincar livremente com os aviões, desencadeando uma rica sequência de interações, histórias e invenções.

A partir dessa experiência, busca-se refletir sobre como o planejamento docente pode ser sensível às potências do brincar, e como a escuta atenta às crianças e às suas produções simbólicas promove ambientes escolares mais significativos, democráticos e afetivos. Para isso, a presente escrita se apoia em pesquisa bibliográfica e documentos normativos, de caráter qualitativo, dialogando com autores que reconhecem o brincar como direito e como eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil. O

objetivo é analisar como as narrativas escolares e o brincar livre se articulam para promover práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo infantil.

Os principais autores consultados incluem Kishimoto (2007, 2011), Nóvoa (1992) e Josso (2002), além de documentos como a BNCC (2017), DCNEI (2009), LDB (1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Também se utiliza uma narrativa de prática real como dispositivo de reflexão pedagógica.

Narrativas escolares como práticas formativas

A abordagem (auto)biográfica das narrativas, experiências, aprendizagens experienciais e reflexividade fundamentadas em pesquisas de Passeggi (2014) e demais autores, vêm sendo reconhecidas como importantes instrumentos para a formação e a autoformação docente, especialmente na Educação Infantil, onde o fazer pedagógico está fortemente marcado pelas experiências subjetivas e afetivas. Contar, ouvir e escrever histórias vividas no ambiente escolar — ou mesmo na própria infância — permite às educadoras revisitar suas trajetórias, resgatar memórias afetivas e ressignificar práticas cotidianas. Narrar experiências é uma forma de aprender sobre si e sobre o outro. Na formação docente, as narrativas escolares são dispositivos potentes para a construção da identidade profissional, são como pontes entre passado e presente, entre experiências pessoais e profissionais. Quando professoras revisitam suas memórias de infância e suas experiências escolares, elas reconstroem sentidos sobre o ensinar e o aprender, dando novos significados às práticas pedagógicas.

Segundo Nóvoa (1992), a formação docente não se dá apenas por meio de cursos e teorias, mas principalmente pela reflexão sobre a prática e pelas experiências vividas. Nesse sentido, as narrativas permitem ao professor compreender-se como sujeito histórico, portador de saberes construídos ao longo de sua vida pessoal e profissional. Já Josso (2002) aponta que as histórias de vida e as autobiografias docentes são instrumentos legítimos de construção de conhecimento e de reinvenção de práticas.

Na Educação Infantil, essas narrativas assumem um valor ainda mais significativo, pois revelam as concepções que as professoras têm de infância, de criança e de brincar. Ao relembrar como brincavam na infância, por exemplo, muitas educadoras passam a valorizar com mais profundidade o brincar espontâneo e criativo de seus alunos. As narrativas também contribuem para o fortalecimento de uma postura reflexiva, sensível e investigativa. Quando as professoras contam suas vivências e escutam as dos colegas, ampliam suas percepções sobre os diferentes modos de ser criança, de ensinar e de aprender. Em contextos colaborativos, como rodas de formação, grupos de estudos ou reuniões pedagógicas, essas narrativas se tornam espaços de construção coletiva do saber.

Além disso, narrar práticas e experiências permite identificar avanços, dificuldades e intencionalidades pedagógicas, favorecendo a construção de currículos mais significativos e conectados à realidade das crianças. Quando associadas ao cotidiano escolar, as narrativas se transformam também em documentação pedagógica viva, promovendo visibilidade às infâncias e suas múltiplas expressões.

Segundo Ferroni, Sommerhalder e Alves (2020), as narrativas possibilitam que as educadoras reflitam sobre suas concepções de infância, de brincar e de educação, ressignificando suas práticas a partir das próprias vivências. As narrativas, portanto, não são apenas relatos, mas instrumentos de análise crítica e transformação. O educador que escuta, registra e interpreta o brincar consegue transformar essas experiências em conteúdos curriculares ricos e contextualizados. A escuta atenta permite a construção de projetos pedagógicos que partem do interesse da criança e, assim, favorecem seu engajamento e participação.

O brincar como linguagem e direito

O brincar é reconhecido por diversos marcos legais e teóricos como um direito fundamental da criança e como a linguagem própria da infância. Na perspectiva da Educação Infantil brasileira, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o brincar não é uma atividade complementar ou recreativa, mas um eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil. O brincar é entendido como expressão da cultura infantil, linguagem própria da criança e meio pelo qual ela compreende o mundo.

Ao brincar, a criança expressa emoções, pensamentos, dúvidas, hipóteses e desejos (Vygotsky, 2018). É por meio da brincadeira que ela interage com o mundo, interpreta realidades, explora possibilidades e constrói significados. Por isso, o brincar é também uma forma de aprender e de comunicar-se com o outro e consigo mesma.

Kishimoto (2007) afirma que o brincar deve ser compreendido como uma experiência cultural, histórica e social. Não se trata de um simples passatempo, mas de uma prática complexa, carregada de simbolismos, regras próprias e sentido para quem brinca. Para essa autora, cabe ao educador compreender o valor pedagógico do brincar e criar condições para que ele ocorra de forma significativa.

A brincadeira, especialmente a livre, possibilita que a criança assuma o papel de protagonista do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo a autonomia, a criatividade, o raciocínio lógico, a capacidade de negociação e a construção de vínculos afetivos. Ao criar personagens, transformar objetos, inventar histórias ou explorar os espaços da escola de maneira lúdica, a criança se apropria de saberes que vão além dos conteúdos escolares — ela constrói subjetividades, cidadania e pertencimento.

Além disso, é fundamental compreender o brincar como direito, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e reafirmado nos documentos curriculares da Educação Infantil. O brincar não deve ser condicionado a comportamentos, notas ou produtividade, mas garantido como parte essencial do cotidiano escolar. Assim, mais do que uma técnica ou metodologia, ele é um modo de viver e aprender na infância. Quando a escola compreende essa potência, passa a respeitar os tempos, os ritmos e as expressões infantis, promovendo uma educação mais sensível, democrática e integral.

De acordo com Kishimoto (2011), o brincar permite à criança criar, imaginar, experimentar, socializar e construir significados. É por meio do brincar que ela articula pensamento, emoção e ação, desenvolvendo-se de forma integral.

Brincar livre e protagonismo infantil

O brincar livre, diferentemente das brincadeiras dirigidas ou planejadas pelo adulto, é caracterizado pela espontaneidade, pela autonomia e pela criatividade da criança. É nesse tipo de brincar que ela pode experimentar escolhas, resolver conflitos, assumir papéis e explorar o mundo com liberdade.

Em muitos contextos escolares, o brincar é reduzido a momentos de lazer ou recompensa. No entanto, o brincar livre deve ser reconhecido como atividade essencial, capaz de promover aprendizagens significativas. Ao brincar livremente, a criança se expressa, organiza pensamentos, elabora emoções e desenvolve habilidades cognitivas, sociais e motoras.

Quando o adulto oferece espaço, tempo e materiais para o brincar livre, ele não apenas estimula o desenvolvimento cognitivo e social, mas também promove o protagonismo infantil. E ao observar o brincar, pode identificar interesses, necessidades e conhecimentos da criança, tornando-se um mediador sensível. Mas é fundamental que essa mediação não se transforme em direção ou controle, pois o protagonismo só é possível em ambientes que respeitam a autonomia infantil.

Narrativa de prática: os aviõezinhos de papel e o brincar que se transforma

Em uma tarde fria e de ventos revoltos do inverno fluminense, atuando como professora de Educação Física em três turmas do Pré I¹ do CIEP 125², pertencente à rede pública de

¹ Etapa que contempla as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil do respectivo município.

² CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) Municipalizado Professor Paulo Roberto Macedo Amaral.

educação do município de São Gonçalo, propus uma atividade dirigida: a confecção de aviõezinhos de papel. A proposta inicial envolveu a demonstração de uma dobradura simples, seguida da experimentação individual das crianças. O foco estava no desenvolvimento da coordenação motora, no trabalho com instruções e na conexão com o tema abordado.

Após a produção dos aviõezinhos, permiti o uso para o brincar livremente, sem imposições. As crianças passaram a voar com os aviões pelo pátio, organizaram “campeonatos de voo”, criaram histórias, simularam aeroportos e deram nomes e funções aos aviões. O objeto/brinquedo transformou-se em um elemento simbólico rico, capaz de alimentar múltiplas formas de expressão. As crianças associaram a produção do dia ao verdadeiro e grandioso avião que, sempre que nos reunimos na quadra, chama a atenção delas que se transforma em um momento de observação, acompanhando-o, como um “passarinho gigante”, assim nomeado por elas, até que o mesmo suma entre as nuvens. Mas neste dia o momento de observação foi diferente, pois esteve acompanhado de muita brincadeira, fantasias, sonhos de um dia poder viajar no “passarinho gigante” e também as lembranças de poucos que já haviam andado de avião para passear ou visitar familiares distantes.

Entre falas atravessadas pela empolgação infantil, enquanto brincávamos com os aviõezinhos de papel e observávamos o “passarinho gigante”, foi possível ouvir³:

Maria: “O avião é muuuuito grande, tia, mas vendo daqui é tão piquitinho”. Disse uma criança que relatou já ter andado de avião para visitar sua vó que mora beeeem longe, mas não soube me dizer onde.

João: “ele é muuuuito grande e voa?” Por ainda não ter desfrutado de uma viagem de avião, disse outra criança tentando entender os feitos e invenções do homem, e partindo para correr e desfrutar da sua imaginação com sua dobradura de papel voando por aí.

E Bia me encanta ao dizer, passando correndo com seu aviãozinho na mão: “E a Super Bia voa por aí, conhecendo e ganhando o mundoooo”. E eu só pude pensar e desejar: “voe, Biazinha! Conheça e conquiste o mundo porque ele é de todos nós, principalmente daqueles/las que sonham.” (Caderno de Campo da Professora Larissa, 2025).

³ Os nomes citados no decorrer do registro pedagógico são fantasias.

Muitas questões poderiam ser destacadas desse momento e sobre a potência do brincar livre como desdobramento de uma atividade planejada. Atuei como observadora e registradora das ações, respeitando o ritmo e as criações das crianças. A narrativa da vivência se transforma em experiência, como nos ensina Larrosa (2014). Ao retomar as brincadeiras, narrando e refletindo sobre elas sou tocada pelas evidências da importância de valorizar o tempo e o espaço para o brincar, da autoria e do protagonismo das crianças em suas aprendizagens na escola.

Considerações finais

No contexto desta pesquisa, as narrativas escolares e o brincar livre são elementos fundamentais para a construção de uma Educação Infantil centrada na criança e em seus direitos. Além disso, as potencialidades das narrativas das crianças sobre o brincar promoveram a reflexão e a resignificação das práticas docentes revelando-se como ferramentas formativas.

No tocante ao brincar livre, ao garantir às crianças tempo, espaço e liberdade, os sentidos que as crianças atribuíram à experiência do brincar revelaram os saberes da experiência, nas quais elas se tornaram protagonistas do próprio processo. Entendendo que o brincar é uma das linguagens mais significativas no processo de aprendizagem nas infâncias, faz-se necessário garantir nas escolas o planejamento, organização dos tempos e espaços, com ambientes seguros, ricos em possibilidades de exploração.

A narrativa da proposta pedagógica intencionalmente planejada com os aviõezinhos de papel, associada ao respeito pela liberdade de brincar e criar promove experiências pedagógicas profundas e transformadoras com as crianças e na docência. É defendido, portanto, que políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas estejam comprometidas com a escuta, o respeito e a valorização da infância como tempo de criar, brincar e aprender. Além disso, é essencial que as instituições

educacionais reconheçam o brincar livre como parte integrante do currículo, e não como atividade acessória ou perda de tempo.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI**. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-dcnei-reescrito&Itemid=30192. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: ago. 2025.

FERRONI, Carla de Oliveira; SOMMERHALDER, Aline.; ALVES, Fernando Donizete. Narrativas sobre brincar nas infâncias: contribuições para a formação de professores de infância. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>. Acesso em: ago. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br>. Acesso em: 17 ago. 2025.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação. In:_____. (Orgs) **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões e superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. P. 45-59

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. **Congresso Nacional de Pesquisa (auto) biografia.** 6., 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: BIOGraph, 2014. p.2-16.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.--1.ed.-- São Paulo: Expressão Popular, 2018. 128 p.

**IMAGINANDO AFETOS:
ficcionalizando imagens na produção curricular com os cotidianos**

Leonardo Albuquerque, albuleo@yahoo.com.br;
Alexandra Garcia, alegarcialima@hotmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa Diálogos escolas-universidade

Introdução

A ideia desse texto é apresentar como as imagens diferente de uma função de comprovação do real pode mobilizar nos cotidianos escolares pela ação de imaginar outros *espaçotempos*. A partir de atividades com imagens podemos apresentar outras possibilidades pela imaginação e despertar sensações outras ao ficionalizar o próprio vivido para desnaturalizar o que passa despercebido no cotidiano escolar.

Os modos pelos quais a experiência estética nos chega não está subsumido ao ato de transmissão de um significado ou mensagem a ser decodificada, pois nos alcança através do corpo endereçada pelas emoções, pelos sentimentos, pelas sensações (Carvalho, 2025, p. 62)

Desse modo, é se encontrar com si mesmo e com os outros, transformar esses encontros em bons encontros (SPINOZA, 2017). Ao pensar esteticamente o currículo no cotidiano, penso em concomitância as imagens que podem ser produzidas, e pelos modos que elas afetam professor e estudantes nos encontros (GARCIA, 2015) nesses *espaçotempos* vividos nas salas de aula e na escola.

Os encontros pautam-se em concepções e práticas que buscam contribuir com os processos formativos no sentido de afirmar os sujeitos desses processos como ativos na produção dos currículos e de seus sentidos. Portanto, corresponsáveis pela produção das políticas, sentidos e valores que os currículos mobilizam (Garcia, 2015, p. 20).

Ao me referir aos currículos por meio das imagens, poderia apresentá-lo como janelas abertas que apresentam cenas do vivido de experiências ordinárias (Certeau,

2014). Desse modo, são aberturas que possibilitam o encontrar e perceber nas próprias paisagens elementos que desloquem formas cristalizadas de perceber o mundo que os rodeia. Esses elementos na imagem apresentam cenas do cotidiano com grande potencial de afetar e despertar apontamentos desse *espaçotempo* para que possa ser ressignificado. As imagens não desperta apenas estímulos visuais, faz perceber pelos por todos os sentidos que é acionado como repertório de vivências trazidas. Essas janelas mesmo que pequenas, tem o poder de desinibilizar o seu entorno, de ocupar essas paisagens perpassados por afetos alegres (SPINOZA, 2017) que mobilizam os corpos aumentando sua potência de agir (SPINOZA, 2017) em suas próprias vidas.

A escola não está apartada do mundo à sua volta, as imagens produzidas na sala de aula, são possibilidades para problematizar modos de perceber os diferentes *espaçotempos* que cada pessoa que a frequenta traz para os encontros cotidianos de aula. As imagens não são cenas estáticas em quadros fixados na parede que funcionam como barreiras que limitam o dentro e o fora. Mesmo que considerasse esse caso, as imagens seriam as fissuras nas barreiras assépticas que buscam limitar o que é trazido de fora pelo seu poder desestabilizador da ordem instituída. As imagens são produções afetivas que precisam ser desinibilizadas como caminhos possíveis para que se façam presentes, produzam presença (GUMBRECHT, 2010) pelo que sugere ao trazer em sua composição um objeto no espaço.

Uma coisa “presente” deve ser tangível por mãos humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos. Assim, uso “produção” no sentido da sua raiz etimológica (do latim *producere*), que se refere ao ato de “trazer para diante” um objeto no espaço (p. 13).

Ao produzir presença pelo que se mostra, as imagens são criações de narrativas que estão carregados efeitos de sentidos (GUMBRECHT, 2010) que não podem ser controlados.

Figura 1. Isso não é um vaso sanitário.



Fonte: Leonardo Albuquerque.

Na figura 1, *“Isso não é um vaso sanitário”*, a intenção é rasurar possíveis entendimentos cristalizados sobre o que se percebe na imagem. O objeto que desperta tanta familiaridade e proximidade, na imagem, tem sua função de uso sanitário deslocado. E essa imagem ao ser transportada para sala de aula institui um outro *espaçotempo* que a partir da composição apresentada produz novas zonas de contato por outros modos de perceber. Os contatos geralmente geram atritos pelos modos de perceber diferentes outros, o que se pensa sobre si mesmo em relação aos outros. Os incômodos surgem das inseguranças e das tentativas de preservar definições diante do que vai afetando. Nada mais assustador nas zonas de contato do que o risco de se perder aquilo que é tentado preservar como algo fixo e imutável no indivíduo. Sendo assim, o risco é oportunidade para se relacionar com a produção de imagens de si, dos outros e do mundo que cerca a todos. Escrever com e por imagens nos aproxima da escrita de um texto ficcional. As imagens são narrativas ficcionais de acontecimentos que medeiam as contingências vividas. Ao produzir essas narrativas perde-se a distância entre os elementos e personagens que compõem a imagem e o seu narrador, aquele que produz as imagens.

Essa proximidade pode nos dar a ilusão de que estamos diante de uma pessoa expondo diretamente seus pensamentos, quando na verdade, tanto o NARRADOR como o leitor ao qual ele se dirige são seres ficcionais que se relacionam como reais, através das convenções narrativas: da técnica, dos caracteres, do ambiente, do tempo, da linguagem (Leite, 2002, p. 12).

Figura 2. Falta pouco pra acabar.



Fonte: Leonardo Albuquerque.

Na figura 2, *"Falta pouco pra acabar"*, a narrativa visual da imagem não é um relato retrospectivo de um acontecido de sala de aula. O que percebo é o tempo presente que na imagem são os tempos do jogo e das decisões dos jogadores, o jogo está acontecendo. A ficção na narrativa atualiza e se apropria desse fragmento da vida, cria sua própria história do espaço no tempo presente da imagem. A narrativa é a reinvenção do vivido em que se descreve uma das muitas e possíveis trajetórias. Para se expressar propõe um recorte nesse fluxo de vida vivida, uma ficção, que faz do narrador personagem da escolha dele mesmo. *"Quem narra, narra o que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou. Por isso, NARRAÇÃO e FICÇÃO praticamente nascem juntas (LEITE, 2002, p. 6.)."*

Figura 3. Tudo sob(re) controle.



Fonte: Leonardo Albuquerque.

Na figura 3, *“Tudo sob(re) controle”*, a imagem brinca com a forma de escrever sob e o sobre, expressa uma situação muito comum na escola que é o controle da turma. Não é necessário descrever a imagem, ela é o que é, mas a legenda produz outros sentidos para cena. A legenda amplia os sentidos do que percebemos por enquadramentos, a cena não está solta, flutuando no ar. O que enquadro traz contido o que molduro para que a imagem atenda a um tipo de composição. A ideia de controle de turma é a moldura que reveste a imagem. Tudo está sendo pensado mesmo quando parece ser algo accidental, as imagens não são ações naturalizadas, pois afirmam um posicionamento cultural, social, político e epistemológico de como farei a delimitação espacial do que vai ser visto. Exercitar outras percepções não faz acreditar que essas molduras vão deixar de existir. As molduras são modos de perceber os *espaçotempos* que vivemos no nosso dia-a-dia na escola. O importante é nos relacionarmos com elas, e percebermos que molduras às vezes ficam mais finas, mas continuam sendo molduras.

Os modos de emoldurar a imagem fazem da sua composição poesia visual, são associações de elementos que dão ritmo a cena. A poesia se concretiza nos elementos

da cena, no modo que expressam a sua fugacidade algo a ser narrado. Na imagem nada é permanente, mesmo fixada foi alguma coisa antes, existe no movimento de um antes que já vai sendo um depois, é paisagem e passagem. Escrever com as imagens é privilegiar composições de um *espaçotempo* vivido que está sempre em movimento.

Figura 4. Não te leva pra frente.



Fonte: Leonardo Albuquerque.

Algumas vezes ouvimos que a imagem é tudo ou que uma imagem vale mais do que mil palavras, acredito que não. A imagem como descrito anteriormente é movimento, não pode ser representação fixa de nada. Na figura 4, "*Não te leva pra frente*", a imagem é esse movimento que se abre a possibilidade de encontros a partir de uma narrativa imagética. A cena não denuncia um ventilador com a hélice quebrada. A cena usa da situação para brincar com ironia sobre o vento que é o ar em movimento. Trago a imagem por seus efeitos imagéticos e performativos na produção de narrativas, pelos seus sentidos possíveis diante da imaginação que sucinta naqueles que as veem.

A figura quatro traz uma outra discussão sobre como fugir da ideia de capturar, prender um momento para que ele seja um registro comprobatório. A imagem está sempre cercada de olhos desejosos de um efeito comprobatório presente em sua composição. Resistir ao desejo da comprovação é lutar contra a ideia do ver para crer.

O equilíbrio tentado aqui é se relacionar com o que escapa da ideia de comprovação para a imaginação ficcionalize os sentidos da cena.

Figura 5. Armário salva vidas.



Fonte: Leonardo Albuquerque.

As narrativas produzidas com as imagens nesse texto não estão comprometidas com o contar de uma história linear, como um story board que precisa de acontecimentos que se conectem para dar um sentido, início, meio e fim através de uma linha temporal. Cada imagem é meio, início e meio para novas narrativa. Na figura 5, “*Armário salva vidas*”, apresento um acontecimento para problematizar que a imagem é o enquadramento de meios que dão inícios a outros meios por vivências do cotidiano escolar. O que se percebe a princípio nos planos da imagem são duas portas que servem para indicar suas respectivas funções. As histórias começam e serem contadas quando se atravessam essas portas. Nenhuma porta poderia ser apenas a porta da mangueira de incêndios no primeiro plano, e a porta do armário no segundo plano que se abre como reservatório de copos descartáveis e papéis higiênicos.

Estamos tão integrados a paisagem de nosso cotidiano escolar que as vezes nem percebemos nas imagens as texturas que matizam os planos das que compõem o mundo a nossa volta. O que chamo de texturas são aspectos do cotidiano que aparecem na superfície de uma imagem plana, ou seja, os elementos que permitem contar uma

narrativa ou distingui-la de outras. Quando observamos uma imagem não é só pelo olhar que somos afetados, entramos por todos os nossos sentidos ao imaginarmos a partir da superfície de duas dimensões que está diante de nós.

Figura 6. Rede social.



Fonte: Leonardo Albuquerque.

Na figura 6, “*Rede social*”, as texturas nessa imagem são compostas pelas sensações corporais que mobiliza meu repertório, meus sentidos, minha escolha por ela. Desse modo, a tridimensionalidade na imagem é dada quando entramos nessa cena, imaginamos para onde os olhares são direcionados, os sons ao redor, as conversas. As texturas são os elementos que dão vida ao imaginarmos o cotidiano escolar. Na maioria das vezes essas sensações não são problematizadas devido a correria do dia a dia. Essas texturas são as percepções de como imaginamos o mundo físico, que impregnam as superfícies das imagens que estamos apreciando e/ou produzindo.

Considerações finais

Como considerações finais trago essa última imagem para apresentar uma última questão. Todos no cotidiano escolar estão produzindo essas percepções sobre os outros. As impressões pessoais afetam os sentidos na produção de imagens mentais

ou físicas. Essas percepções não são exclusivas dos professores. Nossos estudantes, não precisam de autorização nem de ter proximidade para falar conosco para produzirem suas impressões. De modo geral se utilizam de canais mais restritos aos seus grupos de colegas para produzirem imagens sobre nós professores.

Nesse caso específico, minha estudante me ofereceu o desenho, mas quantos outros momentos esses registros ficam no anonimato? Alguma coisa dessa vez fez a minha estudante me oferecer seu desenho. Alguns estudantes quando se sentem atraídos por alguma coisa pedem tiram sempre aquela foto escondida. No caso dela, provavelmente, eu estava tão cheios de elementos compositivos que a levou fazer o desenho. Esse desenho é uma tentativa de produzir sentidos, de lidar com a complexidade de coisas que um encontro no contexto de sala de aula desperta em todos nós. Sendo assim, a partir dessa breve reflexão com as imagens tendo a questionar qualquer tipo de imagem que determine limites para percepção do mundo vivido das pessoas.

Figura 7. Retrato falado.



Fonte: Leonardo Albuquerque.

A figura 7, “Retrato falado”, é uma pequena mostra desses momentos em que posamos para sermos o modelo de um retrato de alguém. Do mesmo modo, que as nossas salas de aulas são esses modelos vivos que posam para nossas imagens. Nesse

caso, é um desenho feito por uma estudante quando eu dava aula para sua turma. A todo momento ela me pedia para ficar parado, eu sem saber o que se passava. Perguntei se estava de copiar as anotações que tinha escrito no quadro. No final da aula ela rindo me mostra o retrato e diz que estava me desenhando. Ela fez questão de me mostrar o desenho, mas quantos retratistas do nosso cotidiano não nos mostram as suas produções de imagens? A intenção não é tentar descobrir motivos últimos nas imagens, mas mobilizar a produção continua delas, fricciona-las, ampliar sentidos de situações que nos afetam nos encontros de sala de aula. A ideia aqui é perceber que as imagens enfatizam a presença, as diferenças, as complexidades do que poderia parecer simples e não chamar a atenção dos outros.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. Afetos e experimentações estéticas na pesquisa em educação. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.43, n.93, p.59-76, 2025.

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

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte, 2017.

GARCIA, Alexandra; LOBO, Renata Araújo. *Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai a escola?*. In: Oliveira, I.B.; Sgarbi, P. (Org.). **Redes culturais: diversidades e educação**. 1ªed.Rio de Janeiro: DP&A, 2002, v. 1, p. 57-70.

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 Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015, Florianópolis. **Anais da 37a Reunião Científica da ANPED**. Florianópolis: ANPED/UFSC, 2015. v. 1.

GARCIA, Alexandra. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. In: FERRAÇO, C.E.; RANGEL, I.; CARVALHO, J.M.; NUNES, K.R. **Diferentes Perspectivas de Currículo na Atualidade**. 1, ed. Petrópolis, De Petrus: NUPEC/UFES, 2015.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 2002.

**ENTRE SABERES E PRÁTICAS:
os desafios da formação de professores para a diversidade**

Letícia Fernandes Franco, leticiafranco@gmail.com;
Maria José Pires Simão, mjpsimao@yahoo.com.br;
Márcia Lisboa Costa de Oliveira, lisboamarcia@hotmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Linguagens e Justiça Social

Introdução

Planejar e implementar práticas pedagógicas que promovam uma educação plural, crítica e de resistência constitui um desafio constante para o docente, sobretudo na educação básica, em que se intensifica a necessidade de responder a demandas sociais e culturais diversas. A formação de professores, desta forma, assume papel central, pois não se limita à aquisição de técnicas e conteúdos, mas envolve a construção de uma postura ética, política e comprometida com a transformação social.

A docência é uma profissão que se configura na intersecção de dimensões humanas, políticas e culturais, exigindo do educador sensibilidade para lidar com realidades marcadas por desigualdades históricas, como as questões raciais. Essa compreensão nos leva a problematizar nosso próprio percurso formativo e a refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas que desenvolvemos no presente, objetivo deste trabalho.

Ancoradas em Freire (1989 e 1996), Gatti (2013) e Nóvoa (2009 e 2017), compreendemos que a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo, dialógico e coletivo, capaz de articular saberes acadêmicos e experiências de vida. Nesse contexto, o ensino de literatura, especialmente quando orientado por uma perspectiva antirracista e inclusiva, torna-se espaço privilegiado para questionarmos as narrativas hegemônicas, valorizarmos as múltiplas vozes e formarmos leitores críticos.

Ao longo de nossa trajetória docente, produzimos saberes, subjetividades e reflexões acerca de nossa prática e da interação professor-aluno, além de problematizarmos o que significa ser docente, pois acreditamos que exige um processo contínuo e dialógico, o qual abrange não apenas conhecimentos específicos, mas uma formação humana, experiências e trajetória pessoal, condições de trabalho e reflexões coletivas.

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 24).

Assim como Freire (1996) aponta para a importância do formar, formar-se e ser formado considerando a realidade de cada professor no seu contexto escolar, entendemos que o trabalho coletivo contribui para uma prática que atenda às necessidades dos estudantes com propostas que superem os desafios que surgem cotidianamente. A partir desse entendimento, avaliamos que a formação docente precisa ter um compromisso ético, estético e pedagógico, mas que ainda apresenta lacunas as quais precisam ser resolvidas se queremos construir uma sociedade com justiça social, igualdade e equidade.

Muitos são os desafios docentes enfrentados ainda no século XXI, dentre eles: o currículo fragmentado e genérico; pouca relação entre teoria e prática; ausência de conteúdos que promovam uma educação diversificada, embora ela esteja presente (citada) nos dispositivos legais¹; e, principalmente, a falta de planejamento coletivo nas unidades de educação que respeite a nossa carga horária de trabalho. Como alinhar projetos junto aos demais professores de uma mesma turma, pensar em atividades

¹ Resoluções: CNE/CP Nº 2/2015, CNE/CP Nº 4/2024, BNCC e a própria Constituição.

interdisciplinares, planejar aulas coletivamente se não há tempo hábil para tal? Quando propomos o planejamento, é bastante recorrente ouvirmos da equipe diretiva e/ou coordenação pedagógica que não é possível dispensar os estudantes para que seja realizada uma reunião de planejamento. Entretanto, observamos que, quando a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ) se dirige à escola para apresentar uma proposta/solução educacional, as aulas têm seu tempo reduzido e os alunos são dispensados mais cedo. Essa incoerência nos assusta, mas não nos paralisa.

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...]. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (Nóvoa, 2017, p. 1131).

Para promover a educação integral, construir políticas públicas eficientes e aproximar a universidade da escola, é fundamental que a formação docente seja reflexiva e transformadora; que os saberes possam ser construídos individual e coletivamente; que a teoria esteja atrelada à prática. Segundo Nóvoa (2009, p. 30) “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”, sobretudo para nós, professoras da rede pública estadual do Rio de Janeiro, que não tivemos uma formação forjada na diversidade e na inclusão, contemplando questões raciais, de gênero e sexualidade, mas somos constantemente provocadas pela SEEDUC RJ a desenvolver ações de forma inclusiva, integrada às leis 10.639/03 e 11.645/08.

De que forma podemos fazê-lo? Que autores ou autoras devemos privilegiar? Que recorte iremos realizar? Compreendemos que cada sala de aula e cada turma é única e, como professoras-pesquisadoras, estamos estudando e aprendendo a trabalhar com temáticas que nos atravessam diariamente e transformam nossa prática, tendo como ponto de partida uma abordagem mais decolonial tão necessária para a

formação de professores. Por essa razão, defendemos a partilha, as trocas de experiências, momento fundamental para a formação de professoras e professores.

Assim como Freire (1996), reconhecemos que nosso papel não é apenas o de denunciar, mas anunciar que não estamos paralisadas, que é possível transformar a realidade através de ações concretas e de ações pedagógicas comprometidas que não somente denunciem as opressões, mas que anunciem um futuro mais justo. Com esse pensamento, elaboramos propostas pedagógicas, ações concretas para a construção de um futuro melhor, esperando juntas. Com esse sentimento e acreditando no papel da literatura na formação de subjetividades e na construção de outras possibilidades de mundo, as obras da escritora Conceição Evaristo foram escolhidas por romper com a lógica excludente, ampliar os horizontes de quem lê e por escrever. Pensar a educação implica em criar e contar outras histórias e não perpetuarmos o que Chimamanda Adichie (2019) chama de “o perigo de uma história única”.

Defendemos a conversa como uma abordagem metodológica valiosa, por valorizar a cooperação e o compartilhamento de conhecimentos e, ao criar um espaço para a diversidade de vozes a serem ouvidas, estabelecemos um diálogo democrático com vistas a promover a cooperação entre os estudantes e possibilitar a produção de saberes. Conforme destaca Hooks (2020, p. 82), “o mais importante: ao conversar com professores e estudantes sobre como e quando ocorrem os momentos mais empolgantes do aprendizado, repetidas vezes escuto sobre a primazia da conversa”. Essa abordagem, desta forma, não apenas inclui, integra e incentiva estudantes e professores, mas também reforça a visão de comunidade e coletivo, descobre potenciais e contribui para a construção do pensamento crítico em parceria. As conversas nos desafiam a considerar diferentes perspectivas e formas de saberes.

Apresentamos, a seguir, duas propostas pedagógicas desenvolvidas pelas autoras do presente artigo, a fim de destacar a necessidade de repensar os currículos e as metodologias de forma a potencializar o papel do professor como mediador de práticas pedagógicas que contribuam para uma educação comprometida com a equidade e a justiça social e ratificar a importância do diálogo e da partilha de

experiências de sala de aula como processo formativo de professoras e professores em atuação na educação básica.

Recordar é viver!

Em uma manhã primaveril, em uma turma 3º ano do Ensino Médio, adentro a sala de aula com o livro *Poemas da Recordação e outros movimentos*, de Conceição Evaristo. Cumprimento os estudantes e inicio a aula com o seguinte questionamento: Para que serve a literatura? “Para conscientização, professora”. “Para aprendermos sobre a vida”. Eis algumas das respostas que prontamente surgiram. Não se preocupem em responder, pessoal, afirmei em seguida. “Sério, professora?”, alguém retrucou. O objetivo da nossa aula era lermos os poemas de Conceição Evaristo e comentarmos o que julgarmos relevante, se julgarem necessário.

Prossegui perguntando se alguém conhecia o livro da Conceição Evaristo e/ou se já haviam ouvido falar na autora, mas a verdade é que ninguém a conhecia. Iniciei, então, contando um pouquinho sobre sua biografia e li a orelha do livro, para que adentrassem na visão poética de Conceição.

Solicitei que alterássemos a disposição das cadeiras e, após organizá-las em círculo, de mãos em mãos, o livro foi perpassando dentre os estudantes e solicitei que quem se sentisse tocado de alguma forma pelos títulos apresentados no sumário poderia ler o poema escolhido em voz alta. Quem não quisesse, não teria problema, não seria obrigado(a).

O primeiro poema escolhido pela turma foi “Certidão de óbito”. Lemos, ainda, “O menino e a bola”, “Só de sol a minha casa”, “Menina”, “Vozes-mulheres” e “Favela”. À medida que os poemas eram escolhidos para leitura, antecipávamos a possível temática abordada pelas palavras presentes no título e, após serem declamados, confirmávamos (ou não) as impressões iniciais. Os comentários acerca do poema escolhido se davam de maneira espontânea, a partir de breves provocações: Por que você escolheu esse poema? Qual a temática deve ter sido abordada nesse

texto? Por que será que a autora aborda esse assunto? Já vivenciou ou conhece alguém que tenha vivenciado situação similar à relatada nessa obra? Estávamos, nesse sentido, desenvolvendo as estratégias de leitura conhecidas como antecipação, inferências e verificação, mas sem sistematizações. O foco era a leitura dos textos e a leitura das realidades atreladas àqueles textos, os comentários oralizados.

A partir dos poemas lidos, os estudantes puderam conhecer um pouquinho das temáticas abordadas por Conceição Evaristo e o diálogo se impulsionou a partir de vocábulos e expressões empregadas nos escritos, como: a fome, a dor, a morte, a pobreza, as lágrimas, o abuso sexual dos corpos negros, a violência por esses corpos vivenciada, o trabalho excessivo, o desejo, as lágrimas, a esperança, a resistência. Sem pretextos gramaticais e/ou sintáticos, sem preocupação com pontuação específica e sem obrigação de atividade posterior, foi proposta apenas a leitura com a sensível escuta e diálogo acerca dos afetamentos provocados a partir das palavras pinçadas por essa imprescindível escritora da Literatura Brasileira Contemporânea.

No término da aula, ratifiquei que não haveria atividade escrita de compreensão e interpretação dos textos lidos (algo que os estudantes fizeram oralmente e não perceberam). Mencionei que, caso se sentissem à vontade para registrar suas impressões acerca do momento experienciado, poderiam fazê-lo. De modo espontâneo, alguns estudantes quiseram registrar o momento por meio de suas próprias palavras e recebi alguns escritos, como: “Foi um momento de aprendizado com novas formas de ver o mundo”; “Vimos muitas palavras que estão fora de nosso cotidiano, algumas frases com sentidos profundos”; “Os poemas apresentaram uma temática sobre os negros, a favela, o tempo da escravidão e os dias atuais, situações que ocorrem frequentemente”; “Foi uma manhã de bons aprendizados sobre a cultura negra. Me afetou de uma forma positiva e de ver o mundo através da leitura.”

Esse retorno demonstrou a importância de trabalharmos autoras negras contemporâneas cuja linguagem se aproxima da realidade vivenciada por nossos estudantes e de proporcionarmos espaços de interação em que, de fato, possam tecer suas considerações com base em suas próprias leituras de mundo.

Corpos em movimento através do conto

O sinal toca às 7h, impreterivelmente. Caminho pelo corredor e observo o vai e vem dos estudantes que conversam animados enquanto aguardam a minha chegada à sala de aula. Turma agitada, inquieta, acho que por conta da reforma pela qual a escola passa e isso tem provocado alguns transtornos (como dar aulas tendo como som de fundo as marteladas e furadeiras?). Entro em sala, cumpro o ritual da chamada e pego o livro que está sobre a mesa. Como as turmas do 2º ano estão comigo desde o 9º ano, eles conhecem a escritora e sabem que nunca levo um texto sem uma proposta de produção, após uma roda de conversa e muitas provocações.

Início a leitura do conto *Maria*, do livro *Olhos d'água*, lentamente. Faço pequenas pausas para poder observar a reação deles. O silêncio impera e noto a remexida de um estudante na cadeira, pauso e meu olhar encontra com o dele, que parece hipnotizado com o conto. Prossigo a leitura atenta aos movimentos dos corpos que ocupam as cadeiras da sala. Meus alunos são majoritariamente negros e venho trabalhando com eles o letramento racial, apresentando as potências negras na ciência, matemática, arquitetura, literatura etc. e falando sobre a importância de ocuparem todos os espaços.

Chego ao fim do conto. O silêncio é ensurdecedor. Aguardo por alguns minutos e começo a fazer as provocações sobre os elementos da narrativa: espaço, tempo, personagens, conflito e desfecho. Até que alguém lá do fundo fala: “Professora, a senhora leu a história da minha vó, sabia?” Um outro retruca: “Não senhor. É a da minha mãe.” O que importa é que são narrativas próximas a eles e devo me atentar para essa questão e muitas outras.

Faço muitas provocações a partir da personagem Maria e muitas são as contribuições/inquietações dos estudantes. No decorrer da nossa conversa, faço as seguintes anotações: eles perceberam que Maria morre, simbolicamente, várias vezes. A primeira é quando ela corta a mão com a faca a laser e continua trabalhando. “O certo, professora, seria ela ir ao posto cuidar da ferida. Mas, preta, pobre e empregada

doméstica vai fazer isso? Nunca, né?” De acordo com os estudantes, a figura masculina – o pai – só aparece no final do conto e para atrapalhar tudo. Para eles, essa é a segunda morte da Maria: ela é uma mulher sozinha. Mais adiante, eles pontuam sobre a preocupação da Maria com os filhos, porque ela já imaginava, pelo andar da conversa no ônibus, o que iria acontecer. Ela teme pela vida. Quem ficaria com os filhos? E concluem com um questionamento sobre a falta de empatia dos passageiros do ônibus, tão pobres quanto ela, mas que demonstraram nenhum apreço pela vida humana.

Aproveito o momento da discussão para explicar a importância da literatura nas nossas vidas, a qual nos permite pensar, refletir, ampliar o olhar e, também, a querer construir uma sociedade mais justa, com igualdade racial e social e equidade. Para atingir esse propósito, precisamos discutir sobre as questões que atravessam nossas vidas no cotidiano. Entre uma fala e outra, pergunto se eles já ouviram a música *A volta pra casa*, do Rincon Sapiência, e entrego a letra para que possam ler e fazer as conexões que acharem pertinentes. Não demora muito para que um estudante fale: “mas, a música é o conto? Ou o conto é a música? Como pode isso?” Dou um sorriso e sigo conversando sobre nos apropriarmos da leitura, da compreensão do mundo em que estamos inseridos, como nos posicionamos, como nos vemos e como passamos por ele.

Ao finalizar a aula com o conto *Maria*, mencionei que havia um recado da professora Conceição Evaristo² para os estudantes e um disse: “Ela nem sabe que a gente existe.” Respondi: “Mas, eu sei. Esse recado é para vocês. Sou apenas a portadora.” Em seguida, li: “Eu sou a ancestral viva e vocês têm a obrigação de continuar a nossa luta. Que as escrituras³ de vocês continuem abrindo caminhos para que outros possam chegar.”

²Anotação de fala proferida pela Professora Conceição Evaristo em uma de suas aulas da disciplina do *Coletivo Escrevente*, ministrada durante o 1º semestre de 2025, na Universidade Federal Fluminense.

³Os estudantes ficaram orgulhosos ao descobrirem que seus textos são escrituras. É sobre acreditar em sonhos e lutar por eles.

Considerações finais

Compartilhamos essas narrativas, por nos conferirem a dimensão de nosso papel enquanto professoras da rede pública, demonstrando o quão fundamental é pensar em nossa prática pedagógica, nas escolhas literárias que fazemos a cada aula para, minimamente, buscarmos apontar caminhos que desconstruam a representação do corpo negro como incapaz de produzir conhecimento. Quando, na verdade, as potências estão presentes ao nosso redor, não apenas no futebol, mas na literatura, nas artes, nas ciências, na arquitetura etc.

Precisamos pensar o currículo escolar de modo a atrelá-lo à nossa prática pedagógica efetiva em sala de aula, às políticas educacionais e não apenas no âmbito de sua aplicação ou adaptação conforme diretrizes das secretarias de educação. Destacamos, desta forma, a importância da formação de professores da Educação Básica, assim como Gatti (2013, p.56), “com base em uma filosofia social da educação, com as perspectivas expostas, de se repensar as estruturas dinâmicas formativas desses docentes, de se ressituar o papel dos formadores de professores”.

Nesse sentido, é extremamente relevante a socialização de práticas como essas aqui apresentadas para que, juntas e juntos, possamos encontrar caminhos outros de atuação que vá de encontro ao discurso hegemônico que deslegitima, desconsidera e apaga a diversidade, a existência do outro que, no caso, é o nosso alunado. Relevante também é a oferta de encontros formativos, oficinas e/ou reuniões de planejamento em horários em que, nós professoras e professores, estejamos nas unidades de ensino para que possamos, de fato, participar desse momento tão enriquecedor.

Com a realidade salarial vigente em nosso país, grande parte do professorado necessita de alguns vínculos empregatícios para que tenha um salário digno ao final do mês, o que inviabiliza o deslocamento para outros locais e, conseqüentemente, reduz sua participação nas formações. Em caso de cursos de extensão e/ou pós-graduação – até mesmo ofertados através de plataformas de Ensino a Distância (EAD), com quantitativo de vagas, muitas vezes, insuficiente e em horários que

impossibilitam a participação de todos –, faz-se necessário um incentivo financeiro que nos permita a substituição de carga horária efetiva em sala de aula pela participação nos referidos cursos. A preocupação com a qualidade da educação deve, desta forma, estar atrelada à remuneração docente.

Pensar em um currículo diversificado requer tempo e planejamento, fatores escassos na rede pública de ensino. Precisamos, então, de ações específicas destinadas a professores e gestores sobre educação étnico-racial e indígena, tais como: incluir nos currículos conteúdos que valorizem as contribuições dos povos originários e africanos; assegurar a transversalidade dos conteúdos em todas as áreas do conhecimento; discutir gênero e sexualidade; disponibilizar material didático valorização da diversidade; criar mecanismos para acompanhar o cumprimento das leis; articular parcerias com universidades, coletivos e movimentos sociais; promover espaços de diálogo entre escola, família e comunidade.

Reafirmamos a importância de espaços formativos que tensionem os discursos educacionais, permitindo que novas abordagens e estratégias possam ser pensadas e adaptadas às necessidades dos estudantes. Compreendemos que a prática pedagógica na perspectiva decolonial pode contribuir para reduzir as desigualdades sociais, formar cidadãos conscientes, participativos e capazes de exercer seus direitos e deveres.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, 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". Brasília, DF: [s.n.], 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, 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 temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: [s.n.], 2008.

EVARISTO, Conceição. Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1ª edição – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 23ª. edição, 1989.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico /sabedoria prática**. São Paulo: Elefantel, 2020.

NOVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NOVOA, Antônio. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2025.

A FORMAÇÃO DE UM DOCENTE MADURO: relações e práticas na construção da identidade profissional

Letícia Miranda Medeiros, letymime@yahoo.com.br
Rede CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos)
Helena Amaral da Fontoura, helenafontoura@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
GRUPESQA Formação de professores, processos e práticas pedagógicas

Introdução

O desafio de formar professores e professoras maduros em sua prática pedagógica é questão central para a consolidação da escola pública de gestão pública. Em um cenário de muitas desigualdades e ataques à educação, pensar sobre a maturidade docente é reafirmar o compromisso ético, político e pedagógico da profissão com a democracia e o direito à educação. Isso implica refletir sobre os processos que constituem o ser docente para além da formação inicial, compreendendo que o magistério é um ofício que se constrói no cotidiano da escola, nas relações com colegas e estudantes, e na contínua busca por sentido e aprimoramento do fazer pedagógico.

O tema deste artigo dialoga diretamente com a proposta do VII Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais e o VI Seminário de Egressos do PPGEDU/FFP/UERJ, ao enfatizar a escola pública como um espaço de formação e de exercício do magistério comprometido com a transformação social. Este artigo, portanto, tem como ponto de partida a tese de Medeiros (2023), que discutiu os conceitos “maturidade pedagógica” e “professor(a) gera professor(a)” e que abordou os fatores que contribuem para a construção de uma identidade docente crítica, reflexiva e colaborativa.

Professor(a) gera professor(a): a docência como prática relacional

A construção de uma identidade profissional docente madura se dá fundamentalmente nas relações. Como defende Medeiros (2023), “professor(a) gera professor(a)”, esse conceito remete à influência formadora dos docentes, seja no processo de formação inicial, seja no exercício da profissão. O verbo “gerar”, nesse contexto, não é literal, mas simbólico, ou seja, professores(as) influenciam profundamente seus alunos e colegas, por meio de atitudes, escolhas pedagógicas, empatia, paixão pelo ensino e capacidade de escuta. Nesse sentido, os docentes são como espelhos quando transcendem a simples transmissão de conteúdos, quando refletem coerência entre fala e atitudes e formas de estar no mundo. Quando esse reflexo é positivo, inspirador e coerente com o seu discurso, o(a) professor(a) passa a gerar no outro, a partir do exemplo, o desejo de seguir sua trajetória na docência ou em outra profissão. Ser espelho, nesse caminho, é mais do que ensinar. É refletir humanidade. É inspirar. É deixar marcas silenciosas que, um dia, talvez floresçam em novas salas de aula.

Essa concepção aproxima-se da reflexão de Nóvoa e Alvim (2022), que destacam que a entrada do jovem docente na escola é um momento crucial de acolhimento e orientação por parte dos mais experientes: “é na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os/as professores/as mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um” (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 66). Dessa forma, a maturidade docente é um processo contínuo e coletivo, construído em redes de colaboração e diálogo dentro das instituições escolares.

Maturidade pedagógica: uma construção além do tempo de carreira

Ao contrário do senso comum, a maturidade docente não está diretamente ligada à idade cronológica ou ao tempo de serviço, mas sim à capacidade de articular

saberes, atitudes e posturas que revelam compromisso com a profissão e com os sujeitos da escola. Segundo Medeiros (2023), a maturidade pedagógica envolve cinco elementos essenciais: conhecimento amplo do campo de atuação; capacidade de facilitar a aprendizagem; consciência da incompletude; discernimento das relações pedagógicas; e relação afetiva com os alunos/manejo de classe.

O docente maduro reconhece que sua formação nunca se encerra. Esse ponto é desenvolvido por autores como André (2011), e Marcelo (2009), que propõem a substituição da ideia de “formação continuada” por “desenvolvimento profissional docente”, pois destacam o caráter contínuo, processual e investigativo da formação. Como aponta Cunha (2015), a formação inicial deve conduzir naturalmente à formação contínua, atuando como um retorno constante para evitar a estagnação em abordagens rígidas e desconectadas da realidade escolar.

A maturidade pedagógica, conforme sistematizada por Medeiros (2023), expressa-se por um conjunto de características que não apenas qualificam o exercício docente, mas também impulsionam o(a) professor(a) a se envolver com um projeto de escola pública democrática. Esses elementos revelam-se cruciais para uma atuação crítica, ética e eficaz, especialmente em contextos desafiadores, como os da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e das escolas públicas periféricas.

O conhecimento amplo do campo de atuação é o primeiro elemento da maturidade pedagógica e está ligado ao domínio do conteúdo específico e das metodologias de ensino. No caso de docentes da área de linguagens, por exemplo, esse conhecimento vai além das estruturas linguísticas, abarcando aspectos cognitivos e metodológicos de como trabalhar o conteúdo de forma significativa para os estudantes. Para Tardif (2000), os saberes docentes são múltiplos e resultam de experiências, formações e contextos de atuação. O domínio do conhecimento não é apenas teórico, mas também prático e ético, pois envolve decisões sobre o que ensinar, como ensinar e com que intencionalidade pedagógica.

A capacidade de facilitar a aprendizagem por meio dos recursos disponíveis é outro elemento da maturidade. A mediação da aprendizagem exige sensibilidade às

condições dos alunos e criatividade na utilização dos recursos. O docente maduro é aquele que faz o que é possível, não depende exclusivamente de condições ideais para ensinar, mas é capaz de utilizar os materiais disponíveis e o espaço escolar, promovendo um ensino de qualidade com os meios que possui. Para Perrenoud (2002), essa competência envolve a construção de situações de aprendizagem significativas e a capacidade de adaptar-se às necessidades reais da turma. O uso de tecnologias, jogos, textos autênticos, músicas, entre outros recursos, precisa estar a serviço da aprendizagem, não apenas do cumprimento de um currículo prescrito.

O terceiro elemento da maturidade é a consciência de incompletude nos processos formativos. Um docente maduro reconhece que é um ser inacabado. Essa consciência é o motor de sua busca contínua por formação e aperfeiçoamento. Segundo Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional não se dá apenas em cursos, mas também nas experiências vividas, nas trocas com os pares e na prática reflexiva. A formação precisa partir da realidade da escola/alunado, da análise crítica da prática e da abertura ao diálogo com os estudantes e demais professores(as). Assim, a formação é situada, contextual e ininterrupta, o que a aproxima do conceito de espiral formativo proposto por Cunha (2015), onde as formações inicial e continuada se entrelaçam ao longo da carreira.

Outra característica de um docente maduro é o discernimento das relações pedagógicas como interdependentes. A docência é, por natureza, uma prática relacional. A maturidade pedagógica manifesta-se na compreensão de que o ambiente escolar é coletivo e que as relações entre professores(as), estudantes, equipe gestora e comunidade são fundamentais para o sucesso educacional. Não é bom que o docente se isole. Esse entendimento é reforçado por Nóvoa e Alvim (2022), que enfatizam a importância da colaboração entre os docentes para o desenvolvimento profissional. Ao adotar uma postura colaborativa, o(a) professor(a) contribui para a construção de uma escola mais democrática, onde prevalece a partilha de saberes, o apoio mútuo e a corresponsabilidade pelos processos educativos.

Por último, a relação afetiva com os estudantes e o manejo de classe. O quinto elemento é, talvez, o mais sensível e que fica evidente na construção de vínculos com os estudantes. Um(a) professor(a) maduro(a) aprendeu a gostar de gente e já compreendeu que o afeto é parte do processo de ensino/aprendizado. Entendeu também que o respeito à individualidade do(a) aluno(a) é condição para o aprendizado. A afetividade não pode ser confundida com permissividade, mas sim associada a escuta, empatia e acolhimento. Segundo Medeiros (2023), essa relação afetiva contribui para um manejo de classe eficaz e para o fortalecimento da autoestima dos alunos. Isso é especialmente relevante em contextos como a Educação de Jovens e Adultos, onde os estudantes frequentemente trazem histórias de fracasso escolar e exclusão social.

A identidade docente em construção permanente

A formação de um professor maduro está diretamente ligada à construção de sua identidade profissional. Essa identidade, como argumenta Marcelo (2009), é dinâmica, relacional e construída ao longo da trajetória docente, nas interações com colegas, alunos(as), gestores e comunidade escolar. Ela não se limita à formação inicial, mas é constantemente redefinida em função das experiências vividas e das práticas pedagógicas abraçadas.

Medeiros (2023) reforça que a escrita de si, os diálogos com outros colegas e discentes e a convivência com outros professores contribuem para essa construção. O espaço escolar torna-se, assim, lugar privilegiado para o exercício da autorreflexão, da escuta e do fortalecimento de um projeto de docência comprometido com o bem comum. Nóvoa (1992) afirma que a identidade profissional é construída socialmente, através de um trabalho de colaboração e de partilha entre os pares. Isso implica valorizar a formação em serviço, os projetos coletivos e os espaços de formação na escola como estratégias de fortalecimento da identidade docente.

É fundamental que os programas de formação inicial e de pós-graduação considerem essa dimensão identitária como central na formação dos educadores. Como argumenta André (2011), o desenvolvimento profissional é inseparável do desenvolvimento pessoal. Formar um(a) professor(a) maduro é formar um ser investigativo que se reconhece como educador em permanente construção.

A maturidade como base para uma escola democrática

A maturidade pedagógica é um dos pilares fundamentais para a construção de uma escola pública de gestão pública que reafirma a democracia e o direito à educação. Em uma conjuntura social marcada por desigualdades históricas e pela constante precarização das condições de ensino, o compromisso ético, político e pedagógico de professores(as) é essencial para a transformação da escola em um espaço efetivamente democrático, inclusivo e emancipador.

Nesse sentido, a maturidade pedagógica vai além do domínio de conteúdos e práticas pedagógicas. Ela implica em uma postura de consciência crítica diante dos paradigmas educacionais, também em uma escuta ativa e respeitosa dos discursos contraditórios, além de uma atuação comprometida com a superação das desigualdades sociais que atravessam a escola. Como destacam Medeiros (2023) e Cunha (2015), essa postura se fortalece por meio da colaboração entre pares, da abertura à formação contínua e da disposição para aprender com as experiências de outros(as) professores(as) e com os próprios estudantes.

Uma escola pública democrática exige docentes maduros(as) que não se conformem com o mínimo, que sejam capazes de intervir na realidade com responsabilidade, criatividade e solidariedade. O(a) docente maduro(a), nesse contexto, torna-se sujeito político, atuando de forma consciente no enfrentamento das desigualdades educacionais e na defesa do direito à educação de qualidade para todos e todas.

A maturidade docente está, assim, diretamente relacionada à capacidade de perceber a escola como espaço de formação humana e cidadã, onde o conhecimento é mediado por relações afetivas, sociais e culturais. A relação com os(as) alunos(as), o planejamento das aulas, a escolha dos conteúdos por meio da escuta ativa dos estudantes e o engajamento com a comunidade escolar são dimensões que exigem sensibilidade, coerência e compromisso político.

A defesa da escola pública de gestão pública passa pela valorização da carreira docente, pelas condições dignas de trabalho e, sobretudo, pela formação de professores(as) capazes de compreender e atuar apesar dos contratempos trazidos pelo sistema educacional. Como apontam Perrenoud (2002) e Tardif (2000), a profissionalização docente envolve não apenas o domínio de saberes específicos, mas também o desenvolvimento de uma postura investigativa, reflexiva e ética diante da prática educativa.

Portanto, reafirmar a democracia e o direito à educação, como propõe o VII Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais, é também reafirmar a importância da maturidade pedagógica como condição para uma escola transformadora. Uma escola que não reproduz desigualdades, mas que atua na sua superação, exigindo, assim, professores(as) que, em sua formação e atuação, integrem conhecimento, afeto e ação coletiva.

Considerações finais

A formação de um(a) docente maduro(a) exige convivência com colegas de profissão, trocas e consciência de si. Como demonstrado ao longo deste artigo, a maturidade pedagógica não se limita ao acúmulo de anos na profissão ou à obtenção de títulos acadêmicos, mas se expressa na capacidade crítica, afetiva e reflexiva com que o(a) professor(a) atua. Essa maturidade é indispensável em contextos escolares que buscam reafirmar a democracia e o direito à educação, pois permite ao educador

agir com coerência, escuta e engajamento em prol de uma escola que se compromete a transformar realidades.

A partir dos escritos de Medeiros (2023) e de teóricos como Nóvoa e Tardif discutimos os cinco elementos constituintes da maturidade pedagógica, compreendida como um estado de constante construção identitária e de abertura ao desenvolvimento profissional. Vimos que “professor(a) gera professor(a)” porque a docência é espelho, ela reflete na relação e se nutre da convivência, da observação e da colaboração. Assim, torna-se imprescindível valorizar a formação continuada situada nos espaços escolares e marcada por processos investigativos de si e de colaboração entre pares, para o aperfeiçoamento da prática.

É nesse sentido que o compromisso com a educação pública e democrática se entrelaça com a formação docente. Professores(as) maduros(as) não apenas resistem às adversidades cotidianas, como também constroem coletivamente alternativas pedagógicas, reafirmando o papel da escola como local de transformação social e espaço formativo para estudantes e docentes.

É possível concluir que o desenvolvimento da maturidade pedagógica deve ser um objetivo central nos processos formativos, pois é essa maturidade que sustenta o projeto de uma escola pública mais justa, democrática e inclusiva. A formação de um docente maduro está no reconhecimento de que o magistério é, por excelência, uma profissão relacional, em que a maturidade pedagógica se desenvolve no entrelaçamento constante entre teoria e prática, saberes e afetos, ensino e convivência. O conceito “professor(a) gera professor(a)” revela que cada educador(a), ao atuar como espelho, sendo coerente e responsável pelas suas escolhas, não apenas transmite conteúdos, mas inspira trajetórias e desperta vocações. Quem já foi profundamente tocado por um(a) professor(a) sabe que a inspiração não nasce só do conteúdo, mas da presença, do gesto, da escuta. Ser espelho, neste sentido, é mais do que ensinar, é refletir humanidade de forma coerente, com compromisso e criticidade nas relações presentes na escola. A maturidade pedagógica, portanto, precisa ser cultivada, como uma construção contínua alimentada pelo diálogo entre docentes, pela partilha de

experiências e pela escuta sensível das necessidades da comunidade escolar. É nesse espelho entre quem ensina e quem aprende que se revela, com ainda mais força, o quanto o magistério pode transformar vidas. É nesse encontro de olhares e de sentidos que também se alimenta a esperança de uma educação mais democrática, que acolhe, escuta e que pode promover mudanças positivas nas realidades.

Referências

ANDRÉ, M. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (orgs). **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/FORMA%C3%87AO-DE-PROFESSORES-ANPED.pdf>. Acesso em 22 fev.2022.

CUNHA, António Camilo. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MEDEIROS, Letícia Miranda. **A Língua Inglesa nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA): os desafios do sistema semipresencial a partir das vozes de egressos de Letras-Português/Inglês da FFP/UERJ**. 2023. 247 f. Tese (Doutorado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

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

NÓVOA, António. **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 2016.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara (colaboradora). **Escolas e professores - Proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev./Mar/Abril 2000, no . 13, p.05-24.

O MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA: reforma curricular ou movimento social?

Letícia Trotte, leticia.pacheco.mello@gmail.com

Débora Righi, andrade.righi@gmail.com

Vania Leite, vfaleite@uol.com.br

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo Tri-Vértice

Introdução

Ao longo primeiro semestre de 2025, uma série de reflexões sobre a articulação entre a influência dos Movimentos Sociais sobre a Educação foram geradas na disciplina Educação e Movimentos Sociais, coordenada pela professora Adriana de Almeida e dinamizada pelos/com os estudantes dos cursos de mestrado e doutorado do PPGEDU. Nesse processo reflexivo, em diferentes momentos a relação entre os fatores políticos, sociais e econômicos que atravessam a educação nacional tomaram o foco dos diálogos movidos principalmente pela análise crítica dos atores envolvidos nos processos de transformação educacional, suas causas e as consequências geradas.

Como doutorandas do PPGEDU e integrantes de um grupo de pesquisa dedicado ao estudo da Didática, da Formação de Professoras dos Anos Iniciais e da Educação Matemática, nos é caro a compreensão das relações políticas, sociais e econômicas que incidem sobre o currículo de Matemática na Educação Básica. Com relação à dimensão dos Movimentos Sociais, a interação com a disciplina ministrada pela professora Adriana de Almeida, provocou-nos a pensar sobre a genuinidade do termo “movimento” dentro do processo conhecido como Movimento da Matemática Moderna, buscando entender se há uma organização social envolvida nas ações do MMM.

Sabe-se que o Movimento da Matemática Moderna emergiu num contexto de transformações sociais, políticas e tecnológicas no pós-Segunda Guerra Mundial.

Impulsionado principalmente por preocupações geopolíticas durante a Guerra Fria, esse movimento visava reformular o ensino da matemática para torná-lo mais adequado às demandas científicas e tecnológicas da época. Como destacam Valente (2017) e Fiorentini (2007), tratava-se de um esforço internacional para modernizar os currículos escolares, introduzindo uma matemática mais formal, abstrata e estruturada desde os primeiros anos escolares. Apesar de ter suas forças marcadas entre os anos 60 e 80, a presença do Movimento da Matemática Moderna (MMM) ainda pode ser observada em muitos de seus rastros deixados na atualidade, como nos currículos de matemática e nas dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula.

Diante desse cenário, torna-se relevante analisar o MMM não apenas como uma reforma curricular, mas como um fenômeno histórico que nos permite discutir a relação entre educação, poder e sociedade. Em tempos nos quais os currículos escolares continuam sendo disputados por diferentes interesses estatais, empresariais, científicos e populares, compreender a origem e a lógica de reformas como essa ajuda a identificar os limites e possibilidades da educação como instrumento de transformação social.

Assim, este artigo tem como objetivo principal investigar quem foram os responsáveis pelo movimento da Matemática Moderna e analisar criticamente se ele pode ser compreendido como um movimento social. A proposta é promover uma reflexão fundamentada sobre a natureza dessa intervenção educacional a partir das teorias dos movimentos sociais, considerando suas características, os agentes envolvidos e os impactos no campo educacional. Para isso, foram analisados textos acadêmicos e documentos históricos produzidos entre as décadas de 1950 e 1970, selecionados com base na sua relevância teórica e contribuição para o entendimento do contexto e das propostas do movimento.

A pergunta que orienta esta investigação é: em que medida esse movimento pode ser interpretado como um movimento social? A análise seguiu uma abordagem qualitativa, orientada pelas categorias interpretativas extraídas das obras de Touraine

(1984), Gohn (2002) e Castells (1999), buscando identificar elementos que possibilitem ou limitem a compreensão da Matemática Moderna como uma mobilização social coletiva. Logo, organizamos este material em três subseções que tratam da reflexão sobre os tópicos norteadores citados acima. A seguir, iniciamos com a discussão sobre o contexto histórico em que surge o Movimento da Matemática Moderna e seus impactos no Brasil.

1. Contexto histórico do Movimento da Matemática Moderna

O Movimento da Matemática Moderna surgiu na Europa e nos Estados Unidos no pós-Segunda Guerra Mundial, em um cenário de profundas transformações sociais, políticas e científicas. Segundo Valente (2017), esse movimento foi impulsionado por um contexto internacional marcado pela valorização do conhecimento científico como ferramenta estratégica, principalmente durante a Guerra Fria, quando as nações buscavam avanços tecnológicos para garantir superioridade geopolítica.

A Guerra Fria exerceu influência decisiva na renovação dos currículos escolares, sobretudo na área da matemática, promovendo uma ênfase maior na abstração e no rigor lógico. O alarme geral para a modernização e melhoria da educação técnica e científica nos países do Ocidente foi dado em 1957 após o lançamento do satélite russo Sputnik I, responsável por altos investimentos do governo americano no ensino de Matemática e Ciências no geral. Embora a motivação do investimento não estivesse ligada ao campo educacional, este acontecimento gerou efeito nos investimentos do governo americano em projetos que estudassem alternativas para melhoria do ensino e do currículo de Matemática no país.

Conforme Ribeiro (2012), “a competição entre os blocos político-ideológicos da Guerra Fria estimulou a reforma educacional nos países capitalistas, visando preparar jovens para as demandas científicas e tecnológicas emergentes” (p. 78). Dessa forma, o movimento da Matemática Moderna refletiu interesses políticos e econômicos que ultrapassavam o campo educacional. Na Europa, o movimento foi inspirado pelas ideias

do grupo Bourbaki, que defendia uma matemática formal, axiomática e baseada em estruturas abstratas (Fiorentini, 2007). Nos Estados Unidos, programas como o "New Math", financiados pela National Science Foundation, implementaram uma renovação curricular que valorizava a linguagem simbólica e conceitos avançados, como conjuntos e estruturas algébricas, desde os primeiros anos escolares (Schubring, 2005).

No Brasil, a adoção da Matemática Moderna ocorreu principalmente na década de 1960, impulsionada pelo Ministério da Educação (MEC) em articulação com técnicos da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), por meio dos acordos MEC-USAID, e com o apoio de universidades e organismos internacionais como a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Valente, 2017). Esse processo representou uma aproximação da política educacional brasileira aos interesses educacionais e econômicos dos Estados Unidos. Tal alinhamento foi favorecido pelo contexto nacional, marcado pela consolidação do tecnicismo, sustentado pela ideologia desenvolvimentista, que priorizava a industrialização e valorizava a formação técnica em detrimento de uma abordagem mais ampla e crítica da educação.

Esse processo revelou-se nacionalmente um processo tecnocrático, centrado na formação de professores e no desenvolvimento de materiais didáticos que incorporavam os princípios da Matemática Moderna, sem um debate amplo com os atores diretamente envolvidos na educação básica (Apple, 2005). Segundo Apple (2005), "reformas educacionais guiadas por uma lógica de eficiência e controle tendem a desconsiderar as realidades culturais e sociais dos estudantes, reduzindo a educação a um instrumento de reprodução social" (p. 112). Portanto, a implantação da Matemática Moderna no Brasil pode ser compreendida como parte de um esforço internacional e nacional de alinhamento educacional, em que interesses científicos, políticos e econômicos convergiram, moldando a educação matemática de forma a atender a demandas específicas do contexto histórico do pós-guerra (Ribeiro, 2012; Valente, 2017).

2. Causas e desdobramentos do MMM

Desde o século XIX, matemáticos, professores e educadores de vários países acreditavam que a Matemática ministrada nas escolas estava em descompasso com as exigências impostas pelo novo contexto sociopolítico e econômico, com o desenvolvimento da Matemática e das ciências ocorrido nos últimos séculos e com a estudada na universidade e que, portanto, o ensino de Matemática precisava de novas diretrizes que pudessem atender melhor às necessidades tanto dos alunos quanto dos professores. Com o crescimento da indústria e do comércio, o ensino de Matemática por volta de 1900 ainda não se encontrava em sintonia com as transformações que a sociedade vinha sofrendo. Nos primeiros anos do século XX iniciativas de reforma que buscavam conciliar o ensino das escolas com as necessidades técnicas mais recentes começaram a surgir, como a instituição de um comitê internacional com a função de estudar questões relativas à Educação Matemática. Discussões como “que matemática deve ser ensinada aos estudantes?” tornaram-se fundamentais nesse momento.

A partir de 1950 vê-se o aumento das ações organizadas e centralizadas em prol da melhoria do currículo e do ensino de Matemática, ou seja, sua modernização. Como exemplo, temos a Conferência de Royaumont, em 1959, que teve a palestra do professor Jean Dieudonné, do grupo Bourbaki que deixou clara a sua preocupação com a preparação dos jovens que iriam ingressar na universidade, levantando questões como: a) *Que conhecimentos de matemática os professores das gostariam que os alunos tivessem, ao final da educação básica;* b) *Que tipo de aluno eles realmente recebem?;* c) *Como seria possível melhorar a situação existente?* (Dieudonné apud Soares, 2001, p.145). O grupo Bourbaki, formado por matemáticos franceses, é frequentemente citado como referência intelectual fundamental. Fiorentini (2007, p. 45) destaca que “Bourbaki buscava uma matemática rigorosa, formal e axiomática, que servisse de base para uma renovação curricular internacional”. Essa influência teve impacto direto na configuração dos currículos escolares, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos.

A difusão do movimento contou também com o suporte de organismos internacionais, como a UNESCO e a OEI, que atuaram como intermediários na implementação das reformas em países da América Latina, incluindo o Brasil (Valente, 2017). Segundo Oliveira (2011, p. 87), “a participação desses organismos ampliou o alcance das propostas, ao mesmo tempo em que reforçou a orientação tecnocrática e verticalizada das políticas educacionais”. Esses organismos ofereceram financiamentos, apoio técnico e espaços de formação, fortalecendo a agenda internacional de modernização da educação matemática. A Conferência de Royaumont, representou um estímulo importante para o início de atividades ligadas à reforma do currículo e do ensino de Matemática, gerando nos anos seguintes discussões sobre a matemática ensinada nas escolas primárias e uma preocupação com a Educação Matemática.

No início dos anos 70, ações de formação continuada de professores começam a surgir com temas pautados na mudança não só de conteúdo como também dos métodos de ensino, recomendando ao professor abandonar, tanto o quanto possível, o método expositivo tradicional, em que o aluno é passivo, e buscar seguir um método ativo, estabelecendo diálogo com os alunos. Logo, percebe-se que MMM tinha como objetivo inicial a modernização do ensino de matemática, seus conteúdos e a unificação da disciplina por meio do estudo das estruturas fundamentais das ideias de conjunto e relações. De acordo com o GEEM (1963, apud Soares, 2001), o Movimento pregava a democratização do ensino e propunha uma apresentação da Matemática como simplificada e atraente, transformando-a de um velho terror dos estudantes em algo ao alcance de todos.

Contudo, o MMM começa a mostrar sinais de desgaste quando foi constatada a inadequação de alguns de seus princípios e distorções ocorridas na sua implantação. Como afirma D’Ambrósio (2012, 53) “Se a matemática moderna não produziu os resultados pretendidos, o movimento serviu para desmitificar muito do que se fazia no ensino de matemática e mudar, o estilo das aulas e das provas, introduzindo coisas novas, sobretudo a linguagem dos conjuntos.” Em outro momento, o autor afirma

“Claro, houve exageros e incompetência, como em todas as inovações. Mas o salto foi positivo (...)”, referindo-se à influência do movimento na identificação de novas lideranças na educação matemática e na aproximação dos pesquisadores com os educadores, sobretudo em São Paulo.

Além disso, Apple (2005, p. 112) chama atenção para o fato de que “as reformas curriculares baseadas na Matemática Moderna foram orientadas por uma lógica de controle e eficiência que desconsiderava as condições sociais e culturais das escolas e dos alunos, contribuindo para a reprodução das desigualdades educacionais”. Isso reforça a ideia de que o movimento, apesar de sua relevância científica e dos seus objetivos, esteve distante de um processo participativo e democrático. Portanto, os responsáveis pelo movimento formaram uma rede articulada, na qual acadêmicos influentes, organismos internacionais e órgãos estatais desempenharam papéis complementares na construção e difusão da Matemática Moderna, operando principalmente em uma lógica tecnocrática e institucionalizada (Apple, 2005; Fiorentini, 2007; Oliveira, 2011; Valente, 2017).

3. O Movimento da Matemática Moderna é um Movimento Social?

Para avaliar se o movimento da Matemática Moderna pode ser caracterizado como um movimento social, é necessário, antes, compreender o que os principais teóricos entendem por esse conceito. Touraine (1984), por exemplo, define os movimentos sociais como ações coletivas orientadas para a transformação da sociedade por meio da contestação e da construção de novas formas de organização social. Segundo ele, os movimentos sociais expressam conflitos estruturais, nos quais grupos sociais disputam o controle dos valores culturais e políticos dominantes.

Já para Castells (1999), os movimentos sociais são manifestações de identidade e resistência, geralmente formadas por sujeitos coletivos que se opõem às formas de dominação cultural, econômica e política. Eles não necessariamente possuem uma estrutura formal, mas atuam com base em redes sociais e em objetivos compartilhados,

tendo como base a construção de sentidos coletivos. Gohn (2002), por sua vez, enfatiza que os movimentos sociais contemporâneos são caracterizados pela mobilização coletiva, pela busca de reconhecimento e pelo enfrentamento de desigualdades, assumindo novas configurações para além das lutas por direitos trabalhistas e econômicos.

Diante dessas definições, é possível iniciar uma análise crítica do movimento da Matemática Moderna. Em primeiro lugar, não se observa um processo de mobilização coletiva. A proposta foi conduzida por elites acadêmicas, instituições estatais e organismos internacionais, sem participação ativa de professores da educação básica, estudantes ou comunidades escolares. Como lembra Valente (2017), “a Matemática Moderna foi implantada de cima para baixo, sem consulta às necessidades reais dos sujeitos envolvidos no processo educativo” (p. 63).

Em segundo lugar, o movimento não teve como foco representar interesses de grupos sociais marginalizados, nem tampouco expressou demandas populares. Pelo contrário, foi uma ação tecnocrática, planejada para responder às exigências do desenvolvimento científico e econômico, sobretudo no contexto da Guerra Fria. Apple (2005) argumenta que reformas desse tipo estão alinhadas a uma racionalidade técnica que visa a eficiência e o controle curricular, e não a democratização do conhecimento. Além disso, não houve confronto com as estruturas de poder estabelecidas. Ao contrário, a Matemática Moderna foi promovida e implementada por essas estruturas, especialmente por governos, universidades e organismos internacionais. Diferentemente dos movimentos sociais clássicos, como o movimento operário ou os movimentos camponeses ou contemporâneos, como os movimentos feministas, antirracistas ou ambientais, a Matemática Moderna não emerge de lutas por direitos, reconhecimento ou justiça social.

Dessa forma, é possível afirmar que o movimento da Matemática Moderna não pode ser caracterizado como um movimento social, conforme os marcos teóricos apresentados. Ainda que tenha provocado mudanças significativas no campo educacional, sua natureza foi institucional, tecnocrática e descolada de processos de

mobilização coletiva e disputa social. Como afirma Gohn (2002, p. 55), “movimentos sociais não são apenas mudanças estruturais; são práticas sociais carregadas de sentidos, oriundas de sujeitos coletivos que agem com intencionalidade transformadora”.

Conclusão

Ao longo deste artigo, buscou-se analisar o movimento da Matemática Moderna diante das teorias sobre movimentos sociais, discutindo seus responsáveis, sua implementação e os interesses que o impulsionaram. A partir dessa investigação, conclui-se que, embora tenha provocado mudanças significativas no ensino da matemática, o movimento da Matemática Moderna não pode ser compreendido como um movimento social no sentido pleno que autores como Touraine, Castells e Gohn atribuem ao conceito.

A ausência de mobilização coletiva, o caráter verticalizado da proposta e o distanciamento das demandas dos sujeitos da base educacional indicam que se tratou de uma reforma curricular conduzida por elites acadêmicas, órgãos estatais e organismos internacionais, motivada por interesses político-econômicos e pela necessidade de alinhamento às exigências da Guerra Fria e da modernização científica. Como discutido, a proposta priorizou uma racionalidade técnica e o controle curricular, deixando de lado as dimensões sociais, culturais e pedagógicas dos contextos escolares. Diferente dos movimentos sociais, que se constituem por meio da luta de sujeitos coletivos em busca de reconhecimento, justiça ou transformação das estruturas sociais, o movimento da Matemática Moderna não partiu de um desejo popular ou de uma disputa com os poderes estabelecidos, mas sim de uma intervenção tecnocrática orientada por parâmetros externos ao cotidiano escolar.

Compreender essa distinção é fundamental para pensar os rumos da educação em uma perspectiva crítica. Em tempos em que diferentes forças disputam o currículo escolar, sejam elas estatais, empresariais ou populares, é necessário reconhecer a

diferença entre reformas impostas e movimentos construídos com e a partir dos sujeitos da educação. Apenas a partir desse entendimento será possível lutar por uma escola verdadeiramente democrática, que respeite os saberes dos professores, dialogue com as comunidades escolares e promova a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura – O poder da identidade**. v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

D'Ambrósio, Ubiratan, **Educação matemática: da teoria a prática**. 23ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FIORENTINI, Dario. Investigação e formação de professores que ensinam matemática: um campo de saber em construção. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores que ensinam matemática: perspectivas da pesquisa e da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 47–94.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. Participação dos organismos internacionais na reforma educacional brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 80-93, 2011.

RIBEIRO, M. A. C. A influência da Guerra Fria na educação matemática. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 75-90, 2012.

SCHUBRING, G. The 'New Math' Movement in the United States. **Historia Mathematica**, v. 32, n. 2, p. 137-152, 2005.

SILVA, A.; COSTA, L. Práticas docentes e resistência curricular. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 95-110, 2010.

SOARES, Flávia. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil: avanço ou retrocesso?** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Matemática. 203 f. Rio de Janeiro, 2001.

TOURAINÉ, Alain. **O retorno do ator: ensaio de Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1984.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática moderna como movimento internacional: o caso brasileiro e suas peculiaridades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, n. 45, p. 61–91, 2017. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v17.2017.e045>

PAREDES COMO TELAS E OFICINAS DE TEATRO: apostas na busca de uma gestão democrática, em unidade municipal de educação básica de Niterói

Líbia Busquet, mcpessin@gmail.com

FME-Niterói

Rosimeri de Oliveira Dias, rosimeri.o.dias@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Oficinas de Formação Inventiva de Professores (OFIP)

Iniciando uma conversa

O ensino da dança, música e teatro foi incorporado na escola básica formalmente na disciplina de Arte, quando essas linguagens passaram a constituir o currículo obrigatório para o ensino fundamental, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/1996 e, logo em seguida os PCNs.

No ano 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacional de Arte – PCNs/Arte, pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação. Este é um documento que contribui de maneira importante para o ensino da Arte. Não se trata de uma proposta metodológica, mas um conjunto de orientações para o trabalho pedagógico nas escolas públicas, visando tornar não só o aluno autônomo, mas também o professor. O PCN conceitua o ensino da Arte como campo de conhecimento tão importante como os demais. Com ênfase na aprendizagem indica: objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. (Silva, 2015, p. 18)

Cabe ressaltar que o ensino do teatro, de acordo com os PCNs de Arte, mesmo ocorrendo no espaço escolar, tem características próprias e se diferencia das outras práticas pedagógicas e educacionais, levando em consideração que a relação com erros e acertos, a avaliação do trabalho realizado e a construção das relações interpessoais acontece de modo distinto de outras disciplinas, onde muitas vezes o estudante ainda se mantém numa postura por vezes quase imóvel, sentado, apenas ouvindo a fala do professor e anotando a matéria dada.

O teatro, no entanto, é uma atividade que precisa ter um espaço que esteja aberto à realização de experiências que vão envolver o corpo como instrumento de trabalho, a realização de diversos jogos, leituras e movimentos específicos dessa arte. O fazer teatral na escola precisa compreender cada estudante como um universo único e rico de potencialidades, vivências e histórias que podem contribuir para o enriquecimento cultural bem como para o aprimoramento de sua educação. O teatro pode ser considerado como uma arte capaz de ser infinitamente recomeçada e redimensionada.

As artes, inclusive as plásticas, quer sejam gravuras, grafites, telas, a muito tem estado presentes nas nossas unidades de ensino, compondo hegemonicamente a disciplina de Arte. Mas, poderiam as artes plásticas conversar com outros modos de ocupar espaços em nossas unidades de educação? E foi em um momento difícil pelo qual passava a escola que eu dirigia que emergiu a ideia de transformar em telas as paredes da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF).

Atravessamentos com Arte na EMPF

Em um diário de campo¹ escrito àquela época, um pouco do que vivemos. Nesta escrita, os registros dos diários de campo estão colocados com aspas, em itálico e no corpo do texto, mas sem recuo, justificados, com dois espaços (enter) no início e no final, entre o texto do artigo e o diário, com fonte 12 e espaçamento 1,5, em uma aposta estética, para além de permitir diferenciá-los do texto do artigo, ao “pensar uma forma de fazer e de escrever a pesquisa a partir de fragmentos [...]” (Ribetto, 2016, p. 65) que comporão uma escrita. Os diários fazem emergir uma cartografia, pois, segundo Mairesse (2003), a cartografia forja um processo de desterritorialização na ciência, ao

¹ Afirmamos que os diários podem se constituir como dispositivos de resistência aos modos hegemônicos e coloniais de fazer pesquisa na medida em que se descolam de perspectivas representacionais e assépticas (Dias, Secron e Mello, 2023, p. 251).

propor um novo modo de produção do conhecimento, que envolve a criação, a arte, a implicação do pesquisador, autor, artista e cartógrafo.

Estávamos no ano de 2021, final do isolamento pela pandemia², em um momento difícil, com estudantes em constante conflito com seus pares, professores, funcionários e a gestão. Por conta destes conflitos nossa escola (EMPF) estava com muitas pichações, mobiliário depredado e parecia sem vida, como que se refletisse nela o período devastador que acabávamos de atravessar com a covid 19...Então, em uma atividade de conselho de classe a coordenadora do turno da tarde trouxe a proposta: “podemos transformar as paredes da escola em telas de arte, conheço um pintor que fez um projeto para escola de Itaboraí, que acho podemos fazer aqui na Paulo Freire”. Conversamos um tempo, a professora passou o contato do José, o pintor, e combinamos de nos encontrar para dar o pontapé inicial em nosso projeto artístico...Duas semanas depois, após conversa com o José, material adquirido pela escola, acertado valor da ajuda de custo, iniciávamos o projeto: “Telas nas paredes da EMPF”. E, após muitas manhãs e tardes de conversas, trocas, do pintor com estudantes, funcionários e docentes, surgiram nas paredes da escola verdadeiras telas com obras de arte que registramos em fotografias e algumas revejo ao revisitar aqueles momentos... As telas, por sugestão dos estudantes e do pintor, trouxeram registros de paisagens da cidade de Niterói, em diversos momentos da história passada. Com este episódio de transformação das paredes em obras de arte percebemos que as pichações foram diminuindo, as depredações também, brigas ficaram cada vez mais escassas...Estaria a arte compondo com a escola um outro modo de ser e estar dos sujeitos em seu território? E quais outros projetos com linguagens artísticas poderíamos trazer para a escola? Seguimos, com possíveis, procurando construir mais arte na EMPF. (Diário de campo, setembro de 2021)

Figura 1. Cenas da antiga Niterói



Fonte: Arquivo da autora, 2021.

² Ao final do ano de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) alertava o mundo sobre casos de uma pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Apresentava-se uma nova cepa (tipo) de coronavírus, que não havia sido identificada antes em seres humanos e que se espalhou pelo mundo, levando ao isolamento das pessoas e a inúmeras restrições de acesso a diversos locais públicos, além de tornar obrigatório o uso de máscaras faciais, como uma tentativa de diminuição do contágio. (Busquet, 2025, p.23)

Figura 2. Paisagem antiga da cidade de Niterói



Fonte: Arquivo da autora, 2021.

Durante o processo de apropriação da linguagem artística pelos estudantes, com algum tempo realizando atividades, os integrantes dominaram técnicas básicas de como segurar pincéis, misturar cores, realizar desenhos, o que permitiu composição de telas contando a história da cidade onde habitavam. Por meio de conversas com o pintor e pessoas mais velhas moradoras de Niterói, foram experimentando diferentes modos de olhar o próprio território, a escola. A sensação ao manipular a textura de superfícies das paredes, as tintas e elementos químicos foram estimulando novos modos de ser e estar na unidade de ensino.

Passados uns meses, já não havia pichações nas paredes e as constantes brigas dos intervalos ou durante as aulas foram diminuindo significativamente. Então, em um movimento até ali não experimentado, alguns estudantes me procuraram na sala da direção, para propor que outras artes pudessem ser trazidas para a nossa unidade.

Quais campos da arte poderíamos explorar e ser vivenciados pelos nossos estudantes? Em nossa conversa no gabinete, falaram de dança, teatro, música... Coloquei na época para o grupo que eu estava exatamente naquele momento iniciando pesquisa no doutorado em conversa com o campo teatral. Conteí também da minha experiência como atriz profissional e ficaram interessados em formar um grupo de teatro na escola.

Semanas depois da referida conversa com os estudantes, nossa orientadora, Rosimeri de Oliveira Dias, propôs ao coletivo da OFIP um projeto em parceria com duas escolas, a EMPF a qual eu dirigia e o CIEP 411 em São Gonçalo, onde já havia sido realizado projeto anteriormente. Semanas de tomadas de preços, cumprimento a burocracias necessárias, estudos e formulação dos projetos para as escolas parceiras, finalmente iniciamos o projeto “Teatro em parceria com a FAPERJ e OFIP na EMPF”.

“Revivendo, na memória, os dias em que a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da EMPF lidava com sucessivas agressões entre estudantes, pichações e depredações do patrimônio público, que é a unidade de ensino, vem a constatação do quanto o projeto de transformar as paredes em telas contribuiu para um sentimento de pertencimento dos estudantes. E ao se sentirem pertencentes aquele território, além de melhorar sua relação com seus pares e profissionais, os estudantes procuraram a gestão para solicitar outros projetos...Vendo agora fotos do período do projeto em que conversamos com o teatro, diversas perguntas que pairavam no meu radar de gestora trazem sentidos e sentimentos...O que pode a arte em uma escola de educação básica pública? Como pode a arte mudar o modo de olhar, ser e estar em um território? Quais sentimentos podem emergir quando da realização de oficinas teatrais em uma escola? Pode a arte modificar o olhar de discentes e docentes em uma escola? E o que viria após o término do projeto com o teatro no chão de uma escola? Como as embarcações em Vida de Galileu³³, seguimos sem amarras, numa grande e potente viagem, por entre o território da EMPF. (Diário de campo, maio de 2022).

Figura 3. O corpo em deslocamento no espaço



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

³³ Texto de Bertol Brecht que faz referência a Galileu Galilei

Figura 4. Uma conversa outra sobre teatro



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

Figura 5. Discutindo ações com cenas



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

Revisitando os projetos e os momentos em que vivemos aquelas experiências, senti que em ambos emergiram ações modificadoras de si e dos outros. Então, pensando naquilo que nos traz o pensamento do filósofo francês,

O conceito de experiência se apresenta, na obra de Foucault, como uma constelação integrada por três problemáticas intimamente vinculadas entre si: os jogos de verdade, as relações de poder e as formas de subjetividade às quais estes jogos dão lugar. Estes elementos são

veiculados através de dispositivos heterogêneos (proposições científicas, procedimentos administrativos, estruturas arquitetônicas etc.) que abarcam tanto o âmbito do dito como do não dito. (Lopez, 2011, p.42)

Durante as oficinas com as quais conversei, da transformação de paredes da EMPF em telas e de teatro, senti como a arte pode abrir os corpos às experiências em um jogo de verdade, pelo dito e o não dito, modificando os que com ela se envolvem, permitindo a invenção de outros modos de ser e estar no mundo. Nestes projetos, “A voz da qual queremos falar, repetimos, não é a de um sujeito, nem a de um eu ou de uma identidade aprioristicamente legitimados [...]” (Bochetti e Gonçalves, 2022, p. 1420). Portanto, interessou aqui dar a ver uma certa cartografia⁴ das conversas estabelecidas entre os corpos de estudantes e o território por estes habitado, a EMPF.

Concluindo uma conversa

Então, após revisitar dois projetos com artes desenvolvidos na EMPF, é possível afirmar que a arte, para além de proporcionar uma ampliação cultural e o crescimento coletivo e individual, possibilita através das tentativas de buscar soluções nas situações-problema, um outro modo de atuar nas relações interpessoais, permitindo forjar em um grupo viés participativo, que pode promover um amadurecimento da comunidade escolar como um todo, através de fóruns de discussão sobre diversos temas, a partir dos projetos vivenciados no período de 2021, 2022 e 2023.

A propósito, seguimos na EMPF, durante o ano de 2023, com o projeto de teatro. E, embora atualmente esteja atuando em outra unidade de ensino, sigo tendo notícias de ações culturais que continuaram no chão daquela escola, tais como

⁴ [...] cartografia foi apontada como método de pesquisa, do modo como sugerida por Félix Guattari e Gilles Deleuze, analisando e intervindo nos movimentos de acompanhar processos e produção de subjetividades para fazer emergir os campos de forças nos territórios velhice e teatro. Os referidos autores, em seu livro *Mil Platôs* (2013), inserem a cartografia nos princípios do conceito de rizoma, para se referirem ao modo como concebem o próprio livro e a noção de produção de subjetividades. (Busquet, 2025, p.25)

musicalização, manhãs com saxofone, grupos de dança. As relações entre estudantes, profissionais e docentes amadureceram, hoje há na unidade embrião de grêmio estudantil e a direção é instada a discutir com o conjunto de habitantes daquela comunidade escolar sobre rumos a serem tomados no dia a dia. Emergiu, portanto, das ações coletivas com projetos de arte, um modo de, no micro, se exercer uma gestão democrática e participativa em uma escola pública municipal de educação básica, do município de Niterói.

Referências

BOCHETTI, André; GONÇALVES, Tereza Paula Nico Rego. Grito. Gaguejo. Silêncio (modos de reexistir na docência). **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1417-1447, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFI.L.v36n78a2022-65508>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº9394/96**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf

BRECHT, Bertold. Vida de Galileu. In: BRECHT, Bertolt. **Teatro completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BUSQUET, Líbia da Silva Soares. **Teatro com e na velhice**. 2025. 193f. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; SECRON, Liliana; MELLO, Ana Luíza. Por entre feras, escutas e encantos: práticas de formar perspectivadas pela invenção. **Aceno** – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, v. 10, n. 24, p. 237-256, setembro a dezembro de 2023.

LOPEZ, Maximiliano Valerio. O conceito de experiência em Michel Foucault **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.42-55, jul./dez. 2011

MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In T. M. G. Fonseca & P. G. Kirst (Orgs.), **Cartografia e devires: a construção do presente** (pp. 259-271). Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

RIBETTO, Anelice. Vozes na diferença: passagem por um grupo de pesquisa. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. (Orgs.). **Vozes da educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente**. Niterói: Intertexto, 2016.

SILVA, Gislene Santos de Paula. **A importância do Ensino de Arte no contexto escolar do Ensino Fundamental:** Especialização em Ensino de Artes Visuais / Gislene Santos de Paula e Silva. – 2015. 48f.

OS EFEITOS DA (IN)CORPORAÇÃO DAS NORMAS: cotidianos de mulheres LBTS

Lilliane Maria Machado de Carvalho, lillianemachado@email.com;

Rosa Malena de Araújo Carvalho, rosamalena@id.uff.br

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa Educação Física Escolar; Experiências Lúdicas e Artísticas;

Corporeidades (ELAC)

Introdução

Esta investigação, resultado de dissertação de mestrado realizada entre 2022 e 2024, indagou como as normas de gênero se incorporam no cotidiano de mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais (LBTS) e tem como objetivo compreender de que modo impactam seus corpos e vivências. O estudo voltou-se especialmente ao papel das políticas públicas e do campo educativo na construção de práticas emancipatórias. LBTS significa lésbicas, bissexuais e transexuais, sujeitos historicamente atravessados por práticas de exclusão, discriminação e silenciamento. Nessa lógica, a concepção de corpo adotada é aquela que entende o corpo como território político, social e culturalmente construído, permeado por relações de poder. Compreendemos, então, os processos formativos como experiências que não se restringem à escola, mas que se dão também nas práticas sociais, na vida urbana e no espaço institucional da política.

Nessa trajetória de vida pontuada por incômodos, algumas situações sempre trouxeram angústia. O encontro com autoras como bell hooks (2021), em 'Tudo sobre o amor', permitiu compreender atravessamentos da infância e relações familiares que marcam a constituição dos sujeitos. A urgência desses debates se traduz também nas experiências de atuação junto à Mandata Quilombo, experiência no campo Parlamentar, na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, a qual foi mobilizada pelo afeto e pela presença nos cotidianos.

Ao longo de minha trajetória profissional e pessoal, a educação sempre se apresentou como eixo estruturante na luta contra desigualdades sociais e de gênero. A atuação na Mandata Quilombo, possibilitou vivenciar a potência da educação política mobilizada pelo afeto, pela escuta e pela presença nos territórios, sobretudo em iniciativas como o Selo da Diversidade e o Projeto de Lei Luana Barbosa. Minha formação multidisciplinar e o mestrado em Educação, com foco nas desigualdades sociais, reforçam o compromisso com a construção de espaços educativos mais equitativos, capazes de reconhecer e valorizar as múltiplas identidades.

Em experiências como o Congresso LGBTI na UFBA (2018) citado adiante, ficou evidente como a imposição normativa de gêneros afeta profundamente trajetórias escolares e identitárias, mas também como práticas culturais, como o teatro, podem operar como dispositivos pedagógicos de libertação e reconstrução corporal. Assim, reafirmo a centralidade da educação como ferramenta crítica para a transformação social, aliando saberes acadêmicos, experiências institucionais e práticas afetivas na promoção de justiça e inclusão.

O estudo de gênero torna-se imprescindível frente a retrocessos sociais e políticos, pois discriminações de gênero estão ligadas à violência, pobreza e dificuldade de acesso à saúde e educação. Entre tantas experiências, destaco o Congresso LGBTI realizado na UFBA em 2018, onde um jovem relatou como, desde a infância, era corrigido e violentado por seus modos de gesticular e falar, obrigado a moldar seu corpo à masculinidade imposta. Sua trajetória expõe como normas de gênero atravessam vidas de modo violento, mas também como práticas culturais (como o teatro) podem favorecer a retomada da liberdade corporal.

A relevância do estudo, portanto, reside em refletir sobre as políticas públicas inclusivas, capazes de enfrentar desigualdades estruturais e reconhecer sujeitos historicamente marginalizados.

Referencial teórico

O estudo dialoga com diferentes referenciais da perspectiva crítica de pensar a relação com o campo educativo. Judith Butler (2018) contribui com a noção de performatividade de gênero, evidenciando como normas regulam e limitam corpos. Michel Foucault (1987) fundamenta a análise das práticas disciplinares e dos dispositivos de poder que atravessam instituições e sujeitos. Joan Scott (1990) problematiza o gênero como categoria útil de análise histórica, articulando-o a relações sociais mais amplas.

De acordo com Jocimar Daolio (1995), para discutir com mais profundidade estas questões, estamos utilizando um referencial cultural. Não podemos imaginar um ser humano que não seja fruto da cultura e, também, não podemos imaginar um corpo natural. A nossa natureza é ser um ser cultural, e por isso partimos dessa relação. Através da compreensão de cultura corporal identificaremos as relações dentre o corpo e a realidade em que vivemos.

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (Daolio, 1995, p. 25)

O autor nos indica o quanto explicitar a saída do olhar apenas biológico para corpo se torna urgente. Sendo o corpo uma síntese da cultura, não pode ser concebido como meramente biológico, porque ele se torna fruto da interação natureza/cultura e não pré-requisito ou algo que antecede a cultura. Não existe um corpo que não tenha sido atingido por ela, e por isso é possível dizer que não há um corpo que seja natural, mas podemos pensar em novos usos do corpo, já que a cultura é passível de novas construções e criações.

Nesse sentido, Daolio (1995) argumenta que, mais do que diferenças ou semelhanças físicas, os corpos são construídos simbolicamente, recebendo significados específicos conforme os contextos históricos e culturais de cada sociedade. Tais significados são incorporados ao longo do tempo, moldando compreensões diversas sobre o que é o corpo e como ele deve se apresentar ou se comportar socialmente.

No campo da educação e da corporeidade, Silvana Goellner (2010) e Guacira Lopes Louro (2004) refletem sobre as disputas em torno dos corpos e da sexualidade na escola. A interseccionalidade, conceito trazido por Carla Akotirene (2019), permite compreender as múltiplas opressões que incidem sobre mulheres LBTs, especialmente quando atravessadas por racismo e desigualdades de classe. Djamila Ribeiro (2017) contribui com a noção de lugar de fala, ressaltando a importância de reconhecer saberes e experiências silenciadas.

Além disso, Jessé Souza (2017) é mobilizado para discutir a formação histórica das elites brasileiras e a naturalização das desigualdades, contexto no qual corpos dissidentes são reiteradamente marginalizados. Trazendo Jessé Souza (2022), ele diz que a “história da sociedade brasileira sempre foi — e ainda é — marcada pela experiência da escravidão e do racismo racial. Esse é o núcleo da sociabilidade brasileira e todo o resto é secundário” (p.11). Visando sistematizar, o autor explicita uma inquietação antiga, que é a necessidade de dar nome. Dizendo que, na busca por explicações, nos contentamos em nomes. E fazemos isso há muito tempo.

Alguns, muito poucos, haviam “dito” que a escravidão e sua herança são importantes para entender o Brasil atual. No entanto, simplesmente te “dizer” isso não é suficiente. Essa é a diferença entre um “nome” e um “conceito”. Uma diferença, inclusive, que muitos intelectuais não compreendem. Um “nome” é impreciso e confuso, já que apenas “dizer” que a escravidão foi fundamental vai evocar na cabeça de cada um as mais variadas associações. Um vai imaginar a importância da feijoada, outro, a da capoeira, outro, ainda, a do samba, e assim por diante. Como resultado, todos vão achar que compreendem algo em relação à qual não sabem na realidade (Souza, 2022, p.11)

Como cuidado para não apenas nomear, neste trabalho, além de relacionar o tema central com outros atravessamentos, como falamos de Brasil, não temos como deixar de fora o racismo. Afinal, nos atentamos aos corpos de mulheres LBTs em relação à toda a estrutura social, a qual, assim como homofóbica, também é racista. E, a partir dos conceitos anteriormente explicitados, a pesquisa buscou interpretar o porquê de políticas públicas não chegarem de forma integral para corpos LBTs. É também o que nos motiva a entender como as instituições estatais operam nos territórios, pois, quando falamos de Brasil, racismo e miséria constituirão essa explicação ou pelo menos parte dela.

Metodologia

A pesquisa é de abordagem qualitativa, inspirada nos estudos nos/com/pelos cotidianos (Oliveira, 2012). Tal perspectiva reconhece a importância de narrativas, memórias e práticas como formas legítimas de produção de conhecimento.

Nesse processo, é imprescindível reconhecer que o cotidiano viabiliza novas formas de fazer política, pois como afirma Santos (1997), o mundo vivido se traduz na experiência territorial dos corpos. Assim, corpos LBTs precisam ser ouvidos para que políticas públicas não sejam apenas pensadas para, mas feitas com. A pesquisa questiona: em que momento é determinado que corpos LBTs terão restringido seu acesso pleno aos espaços? Quem garante direitos quando o Estado opera de forma racista e excludente?

No contexto pesquisado, o Estado do Rio de Janeiro se configura como território marcado por desigualdades profundas e pela sobreposição de múltiplas violências, especialmente sobre corpos racializados, femininos e dissidentes. A relação com o parlamento, observada a partir da experiência na Assembleia Legislativa, revela tanto os limites institucionais quanto as possibilidades de tensionamento das estruturas políticas. A atuação de mandatas comprometidas com uma escuta ativa e com a formulação de políticas a partir dos territórios, como a Mandata Quilombo, evidencia o

papel central dos afetos, da presença e da representatividade na construção de ações mais democráticas. Nesse cenário, o parlamento não é apenas um espaço de formulação legal, mas também um campo de disputa simbólica, onde a presença de corpos historicamente marginalizados desafia a lógica excludente das estruturas estatais.

A investigação considera também o contexto do Brasil, onde a maioria da população é negra, mas o acesso a uma educação pública de qualidade permanece restrito. Os efeitos da normatização sobre corpos favelados, no Estado do Rio de Janeiro, revelam violências agravadas pelo racismo estrutural. Dessa forma, a interseccionalidade foi utilizada como categoria analítica central, permitindo compreender como gênero, raça e classe se articulam na produção das desigualdades e nas estratégias de resistência.

Desenvolvimento

A pesquisa foi orientada pelos referenciais teóricos dos estudos nos/com/pelos cotidianos, que permitem valorizar saberes produzidos nas práticas e experiências concretas. Consideramos, portanto, as experiências na assessoria parlamentar e no campo da educação, buscando identificar os efeitos dessas práticas, considerando a interseccionalidade entre gênero, raça e classe social. Logo, as contribuições de sujeitos que resistem e reelaboram estratégias de enfrentamento às normatividades. A interseccionalidade revelou-se um instrumento analítico central para compreender como as múltiplas opressões incidem sobre as mulheres LBTs e como estas elaboram formas de resistência. No campo parlamentar, a pesquisa destacou as disputas em torno da formulação de políticas públicas inclusivas, revelando avanços e limitações do espaço legislativo. O que indica, para o campo educativo, que a política pode ser compreendida como um espaço formativo de saberes, práticas e possibilidades de emancipação social.

As análises apontam que as normas de gênero impactam os corpos das mulheres LBTs de forma direta, regulando modos de ser, vestir e agir. A escola aparece

como espaço contraditório: ao mesmo tempo em que reproduz padrões heteronormativos, também pode ser lugar de questionamento e emancipação. Práticas pedagógicas inclusivas revelaram-se fundamentais para a afirmação de identidades e para a construção de vínculos respeitosos.

No campo parlamentar, observou-se que projetos de lei e políticas públicas ainda são insuficientes para garantir direitos às populações LBTs. Muitas vezes, esses sujeitos aparecem invisibilizados ou tratados de forma secundária. Contudo, a presença de mandatos comprometidos com pautas de gênero e diversidade possibilita avanços, como a proposição de leis voltadas à proteção contra violências e à promoção da igualdade.

A cidade surge como espaço formativo, onde experiências cotidianas expõem tanto práticas de exclusão quanto movimentos de resistência. Mulheres LBTs relatam situações de violência, mas também narram a criação de redes de apoio e solidariedade. Assim, compreende-se que escola, cidade e parlamento constituem arenas interdependentes, onde se disputam sentidos e se constroem possibilidades de emancipação.

Considerações finais

O objetivo central desta dissertação foi compreender como as normatizações de gênero afetam o corpo de mulheres LBTs, para propor novas formas de fazer política, onde esses corpos não sejam apenas incluídos, mas reconhecidos como protagonistas no espaço público.

Para tanto, dialogamos com autores e autoras que permitiram melhor compreensão do cotidiano, da experiência, do acesso à cidade e dos processos sociais e culturais que constituem corpos e identidades.

A pesquisa mostrou como as normas de gênero enquadram corpos no cenário educativo e parlamentar, restringindo acessos e direitos. Ao mesmo tempo, as práticas de resistência evidenciam a possibilidade de construir políticas públicas voltadas ao

público LBT, questionando o modelo predominante de política excludente. Compreender que questões anatômicas não definem identidades sociais é fundamental para que se supere a lógica hegemônica que sustenta desigualdades e violências.

Ainda existem muitos mecanismos que afastam mulheres LBTs do acesso integral às políticas públicas. Por isso, é necessário um novo modo de pensar educativo e político. O campo parlamentar pode ser entendido também como espaço formativo, capaz de dialogar com a escola e com a cidade, rompendo com desigualdades sociais. Assim, a luta contra a LBTfobia exige ações integradas entre diferentes espaços, orientadas pela construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

As questões analisadas demonstram que as normas de gênero, ainda que produzam desigualdades e exclusões, também são tensionadas por práticas de resistência no cotidiano das mulheres LBTs.

A pesquisa, portanto, evidencia que a luta contra a LBTfobia e as desigualdades de gênero exige ações integradas entre escola, cidade e parlamento. É necessário que as políticas públicas sejam construídas de forma participativa, garantindo visibilidade e direitos para mulheres LBTs, de modo a promover uma educação inclusiva e uma sociedade mais democrática.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOELLNER, Silvana. **Gênero e Educação Física: história, identidade e diferença**. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

REESCREVENDO A HISTÓRIA: avanços e desafios da lei nº 14.986/24 para a construção de uma educação feminista

Livia Martins Barbosa Pereira, liviambpereira24@gmail.com;
Denize De Aguiar Xavier Sepulveda, denizesepulveda@hotmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
GESDI

Introdução

A educação é, historicamente, um dos principais instrumentos de construção de subjetividades, de identidades e da memória coletiva de uma sociedade. Ao longo do tempo, os currículos escolares têm desempenhado papel central na legitimação de narrativas hegemônicas, na reprodução das desigualdades de gênero, raça e classe através do apagamento sistemático da história dos grupos historicamente minorizados¹.

E, diante desse cenário de apagamento consciente da história das mulheres, a promulgação da Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024, surge como uma resposta político-pedagógica à necessidade urgente de modificar os currículos e reestruturar os conteúdos para que incluam, de forma crítica e libertária, as experiências e as perspectivas femininas na educação básica brasileira.

Assim, a Lei nº 14.986/24 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), para incluir o artigo 26-B, o qual torna obrigatória a inclusão das experiências femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. Insta destacar que tal norma não apenas reconhece a contribuição histórica das mulheres nas diversas esferas da

¹ O termo minorizados se refere ao fenômeno discursivo que trata pessoas cujas existências não sejam compatíveis com a hegemonia masculina, branca, cis, hétero normativa. Segundo o Censo do IBGE de 2022, pretos, pardos e indígenas somam 56,1% da população brasileira; as mulheres representam 51,5% da população. Desta forma, não são minorias de fato. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

sociedade, mas também propõe um resgate ativo dessas contribuições, frequentemente invisibilizadas pela historiografia dominante branca-masculina-hétero-patriarcal.

Mais do que um mero ajuste curricular, a Lei nº 14.986/24 representa uma oportunidade de ruptura para com a tradição educacional centrada em perspectivas masculinas, brancas, eurocêtricas e elitistas. Como aponta Beauvoir (2019), a história foi escrita, e continua sendo ensinada sob o ponto de vista dos homens. Aqui, faz-se necessário ressaltar que a nossa história, criada pelos homens, vem sendo contada majoritariamente por mulheres no Brasil, posto que somos a maioria dentro da educação básica².

Nessa mesma toada, a referida lei ainda institui, como parte desse processo de recriação da história, a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, a ser realizada anualmente durante o mês de março, período em que também ocorre a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, conforme previsto pela Lei nº 14.164/21. Assim, ao resgatar nossas vozes já tão silenciadas, a escola, sobretudo a pública, se coloca como um espaço de disputa simbólica e política, sendo capaz de questionar e desconstruir a estrutura que sustenta o patriarcado, o racismo e o capitalismo enquanto sistemas interdependentes de dominação.

Entretanto, para a implementação efetiva da nova legislação, precisaremos de mais do que a inclusão de alguns nomes ou datas marcantes femininas nos livros didáticos. A concretização da lei exige de nós, educadoras, a construção de uma nova epistemologia curricular, na qual sejam reconhecidas as diferentes formas de saber, de resistir e, principalmente, de existência das mulheres, levando-se em conta, assim, as suas múltiplas identidades e contextos sociais. Diante disso, a valorização das mulheres dentro das redes de ensino não deve limitar-se à exaltação de personalidades que sirvam a um ideal de feminilidade opressor, mas, sim, mediante a uma perspectiva

² Segundo o Censo Escolar (2022), do corpo docente composto por 2.315.616 profissionais, 1.834.295 (79,2%) são professoras. Disponível em: <https://www.gov.br/mecfmrio/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>

crítica, libertária, feminista e interseccional, que seja capaz de transformar verdadeiramente o modo como nós educamos e nos relacionamos com a nossa história e com a sociedade.

Portanto, este estudo pretende refletir sobre os avanços, os desafios e as possíveis contradições da Lei nº 14.986/24, levando em conta seu potencial transformador e as medidas necessárias para que sua aplicação prática não se torne um exercício meramente simbólico, mas um passo efetivo em direção a uma educação mais crítica, justa, plural, laica e democrática.

Os avanços e os desafios da inserção das perspectivas femininas no currículo escolar

A promulgação da Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024, representa um marco significativo no processo de reconstrução das bases curriculares da educação brasileira. Ao alterar LDB, essa nova lei torna obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio, tanto em instituições públicas quanto privadas. Inicialmente, trata-se de uma norma que visa combater o apagamento histórico das mulheres, bem como garantir que as suas vivências e as suas contribuições sejam conhecidas e valorizadas pelas novas gerações.

Nesse sentido, com a nova redação da LDB/96, o artigo 26-B dá o pontapé em direção à garantia da reconstrução da nossa história.

Art. 26-B: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares.

Parágrafo único: As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política (Brasil, 2024).

Além da mudança curricular, a lei 14.986/24, em seu artigo 2º, também estabelece a ‘Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História’, a qual deverá

ser realizada anualmente, em março, dentro do calendário letivo da educação básica. Destaca-se que essa iniciativa ocorre paralelamente nos meses de março letivos à ‘Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher’, instituída pela Lei nº 14.164/21. Desta forma, o mês de março passa a ter um caráter pedagógico voltado para a reflexão e resistência sobre os papéis históricos, sociais e políticos das mulheres, bem como para a conscientização sobre as violências a que são submetidas cotidianamente.

Para que tenhamos êxito na aplicação dessas normas, é inevitável refletirmos sobre o histórico silenciamento ao qual as mulheres foram e ainda são submetidas ao longo da história. Beauvoir (2019, p. 95) já denunciava essa exclusão sistemática e coordenada ao afirmar que “o mundo sempre pertenceu aos machos”. Isso significa dizer que a história, como nos foi contada, foi construída sob uma ótica branca, masculina, europeia e patriarcal que, além de marginalizar as mulheres, também exclui negros, indígenas, pobres e outros grupos minorizados.

Beauvoir (2019, p. 186) pontua que a história das mulheres, mesmo quando registrada, o foi por mãos masculinas. Portanto, trata-se de uma narrativa que enxerga o feminino com as lentes do patriarcado. Com isso, as conquistas das mulheres são frequentemente desvalorizadas, desconsideradas ou relegadas somente à esfera privada, em uma clara oposição aos feitos masculinos, sempre amplamente enaltecidos e inseridos na história oficial contada por eles.

Nesse sentido, Saffioti (1987, p. 103) critica como os sistemas educacionais acabam por refletirem e reproduzem os interesses dos detentores do poder.

No Brasil, assim como em todas as sociedades regidas pelo patriarcado-racismo-capitalismo, as escolas ensinam, em geral, aquilo que as classes dominantes determinam, quer diretamente, quer através do Estado. (...) Quanto ao conteúdo do que é ensinado, pode-se denominá-lo história oficial. Trata-se dos grandes feitos dos grandes homens (Saffioti, 1987, p. 103).

Com base neste cenário, fica evidente, através dos sinais encontrados (Ginzburg, 1989), que a inserção das perspectivas femininas nos currículos escolares

além de uma reparação histórica, representa um ato político, pedagógico, ético e, principalmente, democrático. Trata-se, pois, de uma reparação necessária com intuito de reconstruir as bases da memória coletiva a partir de uma abordagem mais plural, inclusiva e democrática.

Os riscos da apropriação indevida

Em que pese todo o exposto, a aplicação dessa legislação requer todo cuidado e consciência crítica. Explico: Um dos maiores riscos está na forma como se escolherá quem são essas mulheres a serem destacadas nos conteúdos escolares e qual é o ideal de feminino que será valorizado. Afinal, de quais mulheres estamos falando quando propomos valorizar aquelas que ‘fizeram história’? Considerando-se o cenário atual do Brasil, onde há um forte desvelamento de ideais fascistas, há um risco concreto de que se crie um novo panteão de figuras heroicas femininas elitistas, religiosas, conservadoras.

Ainda, destaca-se que, se forem escolhidas apenas mulheres brancas, de classe média e/ou alta, com formação acadêmica conceituada, corre-se o sério risco de reiterar o apagamento histórico das mulheres negras, indígenas, periféricas, analfabetas, dentre outras. A crítica de Beauvoir (2019, p. 189) continua atual ao afirmar que

O grande homem jorra da massa e é levado pelas circunstâncias: a massa das mulheres acha-se à margem da história e as circunstâncias são para cada uma delas um obstáculo, e não um trampolim. Para mudar a face do mundo é preciso estar solidamente ancorado nele; mas as mulheres solidamente arraigadas na sociedade são as que a esta se submetem (Beauvoir, 2019, p. 189).

Nesse sentido, a própria estrutura social que marginaliza as mulheres e impede que suas contribuições sejam reconhecidas como históricas pode se apropriar dessa legislação para divulgar os feitos somente da classe dominante. Por isso, o resgate de suas histórias deve ir além das figuras de renome, levando em conta aquelas mulheres

que, mesmo anônimas, resistiram, criaram, lutaram e transformaram seus contextos sociais.

Devemos compreender o currículo escolar como um campo de disputa simbólica e ideológica, posto que a escolha daquilo que se ensina, inclusive do que se omite, não é neutra. Tal escolha reflete as concepções de mundo e as prioridades políticas. Assim, a inclusão das experiências femininas deve vir acompanhada de uma reflexão sobre quais epistemologias estão sendo privilegiadas e quais vozes continuam sendo silenciadas. Saffioti (1987, p. 109) nos lembra que a construção de uma cultura feminista exige o reconhecimento das interseccionalidades entre os sistemas de opressão.

A plena compreensão do patriarcado-racismo-capitalismo encaminha a luta na direção da simbiose desses três sistemas de dominação-exploração, transformados, ao longo da história, em um único e poderoso sistema de opressão da maioria (Saffioti, 1987, p. 109).

Isso significa afirmar que a abordagem feminista dentro da escola não pode ser superficial. Ora, não basta apenas mencionarmos algumas mulheres importantes ao longo da história. Nós, educadoras, devemos problematizar os sistemas que nos mantiveram à margem da história e compreender como raça, classe, gênero e sexualidade se entrelaçam na construção das desigualdades.

Todavia, a escola, especialmente a escola pública, é um espaço de formação da cidadania. Isto posto, promover a verdadeira valorização feminista da história das mulheres é também criar uma nova ordem pedagógica baseada na democracia, na equidade e na justiça social. É preciso que essa semana ecumênica não se restrinja a atividades comemorativas protocolares, mas que seja de fato integrada ao projeto político pedagógico das escolas, uma vez que as práticas pedagógicas devem dialogar com o cotidiano dos estudantes, envolvendo as realidades locais, as experiências comunitárias e as histórias de mulheres que atuam em seus próprios contextos.

Além disso, é fundamental formar professoras (e professores) para trabalhar com uma abordagem crítica e interseccional de gênero. Sem essa formação crítica, o risco é que as ações propostas pela nova lei sejam reduzidas a conteúdos superficiais

ou voltadas à reprodução de um modo de ser feminino elitizado, conservador e sem consciência crítica.

Considerações finais

Conforme exposto, a Lei nº 14.986/24 tem o condão de representar um avanço considerável na construção de uma educação comprometida com os direitos das mulheres, com a diversidade, com a equidade e com a democracia. A obrigatoriedade de incluir as experiências femininas nos conteúdos curriculares é um passo importante para a reconstrução da memória histórica, bem como para o necessário enfrentamento das desigualdades que ainda marcam profundamente a sociedade brasileira. Entretanto, sua efetividade dependerá de alguns fatores que devem ser observados com a devida atenção, tais como: a forma como será implementada nas escolas; a formação crítica das educadoras para refletirem sobre a escolha do que deve ser valorizado em busca dessa nova consciência cultural feminista através da memória. Assim, mais do que destacar personalidades femininas que chegaram ao topo dentro da estrutura patriarcal, precisaremos dar voz às vozes que historicamente foram silenciadas. Portanto, a eficácia dessa lei não está em apenas de citar nomes femininos dentro de uma narrativa preexistente, mas, sim, de reescrevermos essa história a partir de outras perspectivas não hegemônicas.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Vol. 1 e 2. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2020.

BRASIL. **Lei 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui

a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23. dez.1996.

BRASIL. **Lei 14.986, de 25 de setembro de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26. nov. 2024.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

IBGE. **Municípios do Brasil: Ranking.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/37/30255>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O Poder do Macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

AS REPRESENTAÇÕES DE VIOLÊNCIAS ÀS FAVELAS COMO LUGAR DE POTENCIALIDADE SOCIOPEDAGÓGICA: estudos em representações sociais e Pedagogia Social para uma educação emancipadora

Lucas Salgueiro Lopes, salgueirollucas@gmail.com;
Arthur Vianna Ferreira, arthuruerjffp@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula

Introdução

Este trabalho resulta da articulação entre duas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU/UERJ). A primeira, concluída no mestrado acadêmico (2023), analisou as representações sociais de violências de educadores atuantes no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ, dialogando com práticas de Educação Social desenvolvidas na localidade. Essa investigação revelou percepções da violência como “desvio” de uma suposta normalidade, com desdobramentos em quatro temáticas centrais: patologia, ausência de poderes, vulnerabilização e criminalidade.

A partir desses achados, a pesquisa de doutorado – em andamento e com conclusão prevista para 2028 – busca compreender e sistematizar práticas sociopedagógicas emancipatórias oriundas de favelas e periferias de São Gonçalo, propondo o modelo da Pedagogia Social Favelada. Essa proposta parte do reconhecimento das favelas como territórios produtores de saberes e práticas legítimas, construídas coletivamente, e fundamenta-se na abordagem societal das representações sociais e na Pedagogia Social, visando contribuir para uma educação crítica e transformadora.

Referencial teórico-metodológico

Para uma melhor compreensão dos temas abordados, alguns referenciais teóricos e metodológicos mostraram-se fundamentais ao oferecerem os conceitos adequados para a realização deste estudo. A primeira delimitação necessária diz respeito ao próprio campo em que se insere as pesquisas: a Pedagogia Social (PS). No contexto brasileiro, opta-se aqui por compreendê-la segundo a perspectiva de Caliman (2011), onde o autor entende a PS como um campo teórico voltado à prática do educador social, sendo concebida como pertencente ao conjunto das 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 referencial teórico de destaque diz respeito à abordagem das representações sociais. Introduzido por Serge Moscovici (2015) no início da década de 1960, o conceito rompe com os paradigmas dominantes da Psicologia Social de sua época, inscrevendo-se numa linha sociopsicológica. Com a ampliação dos estudos sobre representações sociais nas décadas seguintes, a teoria assumiu novos contornos, entre os quais se destaca a abordagem societal desenvolvida por Willem Doise (2002), considerada a mais adequada para os objetivos dessas pesquisas. Essa abordagem foca nas condições sociais em que as representações são produzidas e nos espaços sociais por onde elas circulam. Como ressalta Angela Almeida (2009), em Doise (2001) é possível identificar um enfoque em que a posição e a inserção social dos sujeitos e dos grupos tornam-se elementos centrais na constituição das representações que produzem.

Mais especificamente, na pesquisa acerca das representações sociais de violências (Lopes, 2023), utilizamos para uma tipologia desse fenômeno, inicialmente, o modelo teórico proposto por Galtung (2016), que distingue três formas de violência: direta, estrutural e cultural. Além dessas, uma quarta modalidade, mais associada ao contexto contemporâneo, também foi considerada: a violência da positividade, de

Byung-Chul Han (2017), que se manifesta como característica de uma sociedade do cansaço, marcada pela exigência contínua de superdesempenho, comprometendo tanto as relações sociais quanto a saúde psíquica dos indivíduos.

Já na pesquisa atual, ainda em andamento, ao invés das Referências teóricas acerca das violências, temos como enfoque uma perspectiva que traz as favelas como fenômeno social e urbano surgido historicamente, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, na virada entre os séculos XIX e XX. Da mesma maneira, a investigação considera a favela como o local de onde a pesquisa parte, não como mero objeto. Isso se dá entendendo a “força” assinalada no que Silva, Barbosa e Simão (2020) chamam de “paradigma da potência” em relação às favelas, que podem ser entendidos, basicamente, como uma valorização das “dimensões de invenção, criação, formas coletivas de resolver problemas e uma relação com o espaço público” (p. 14). Além desses, são Referências para nós, também nesse sentido, Mariana Alves Gonçalves (2019) e Andreilino Campos (2012), especialmente.

Por fim, para a realização das análises e investigações mencionadas, serão utilizados como instrumentos metodológicos as entrevistas semiestruturadas e a produção de diários de campo – estes últimos inspirados na observação fenomenológica de base transcendental, conforme proposta por Edmund Husserl (2020). Para a análise do material empírico, buscando-se apreender as representações sociais de violências, será utilizada a análise retórico-filosófica do discurso, com base na retórica aristotélica (Aristóteles, 2015) e nas contribuições de Olivier Reboul (2004) e Tarso Mazzotti (2003).

Resultados principais a partir das representações sociais de violências e Educação Social

As representações sociais de violências partilhadas pelos educadores da instituição investigada na primeira pesquisa possuíam um núcleo figurativo que pode ser denominado a partir da metáfora “*uma curva numa reta*”, que significa

principalmente a noção de que as violências funcionam como um “*desvio*” de uma normalidade. A metáfora que utilizamos para designar esse nosso núcleo é parte de uma declaração de um dos diretores e fundadores da instituição em sua entrevista concedida. Veja o trecho no qual o diretor explica o porquê de as violências serem vistas como desvio para ele:

Trecho de entrevista com “Diretor A”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06/2021 às 11h.

Lucas: A gente tá falando bastante que tá num local violento, que a violência atrapalhou nesse sentido seu trabalho, mas, o que é a violência?

“Diretor A”: Então, violência é... aquilo... é um distúrbio da sociedade. A violência é um... uma curva numa reta. É... aquilo que desvirtua, é... de um propósito, de um caráter, de uma meta, de um objetivo, e conduz alguém, ou alguns, a uma... uma atitude deplorável, diferente, diferente do que é o original, do que é o normal. E a violência tira também pessoas de sua rota, né?! De sua meta, de seu propósito... é... seja a própria pessoa que comete violência ou a pessoa a qual tá sendo vítima da violência. Então a violência é... ela é ruim para dois lados, né, não só pra pessoa que é afetada, mas pra pessoa que comete também; ela sai do seu propósito, de sua rota quando ela comete violência. Então, a violência é um distúrbio da sociedade, eu entendo assim.

Na primeira resposta dada, é possível observar o farto uso de metáforas por parte do entrevistado para argumentar sua visão acerca das violências. Podemos considerar como uma metáfora expandida a sequência do trecho: “[a violência é] um distúrbio da sociedade, uma curva numa reta”. Ora, toda essa figura remete para um mesmo sentido, de desvio, visto que o distúrbio é uma alteração (geralmente patológica) de algo que se espera ser normal, tal como uma “curva numa reta” remete a uma “mudança de caminho”, algo que se desvia do esperado. Ou seja, a violência é um desvio do que se espera da sociedade, e não só dela, mas também dos indivíduos.

Podemos notar isso no trecho seguinte, combinando a figura de pensamento da conglobação com a figura de construção da gradação, que coloca termos em ordem crescente: “[violência é] aquilo que desvirtua... de um propósito, de um caráter, de uma meta, de um objetivo, e conduz alguém, ou alguns, a uma... uma atitude deplorável, diferente, diferente do que é o original, do que é o normal”. O sentido

segue a lógica do desvio, mas agora aplicando-o não só para a sociedade como todo, mas aos indivíduos. Isso vai se acentuar na segunda resposta, na qual o diretor argumenta que percebe a violência como individual e coletiva.

Por conseguinte, as representações sociais são construídas por temáticas, que geram os argumentos que vão defender o núcleo figurativo. Tais temáticas, recorrentes nas representações de violências partilhadas por esses educadores, vão variar em argumentos, ora pendendo mais às explicações de ordens sociais, ora às de base psíquicas. Essas formas de argumentar, por sua vez, podem partir desde uma crença comum partilhada por esse grupo social (no caso, a religião cristã protestante), quanto por um filtro sociocognitivo próprio, como visto na segunda hipótese do paradigma das três fases de Doise (2002), oriundo das experiências particulares de cada membro do instituto.

Desse modo, o núcleo figurativo aqui apresentado vai passar pelas quatro temáticas presentes nas representações sociais de violências encontradas; são elas: 1) a violência como patologia; 2) a ausência de poderes; 3) a vulnerabilização; 4) a criminalidade.

Nos discursos analisados, uma das figuras que melhor condensam o significado implícito na primeira temática, de violência como patologia, está presente na metáfora usada pela “Educadora A” em sua entrevista para esta pesquisa, quando a integrante do projeto foi solicitada a resumir sua prática no Impacto em duas palavras ou imagens:

Trecho de entrevista com “Educadora A”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 10h. 781

Educadora A: Eu nunca pensei nisso. É... eu vou falar palavras, porque se elas já são difíceis, imagina imagens. Como imagem... eu... eu vou colocar um hospital, que já é uma palavra. Eu acredito muito que estamos aqui também, né, como uma cura para essas pessoas. Até porque a violência é uma doença. Isso não é normal. Eu acredito muito nisso.

Antes mesmo da metáfora principal que analisaremos, chama a atenção uma primeira metonímia, expressa pelo símbolo “hospital” atribuído ao Instituto Impacto.

Tal figura serve de preparação para a importante metáfora utilizada na sequência do discurso: “a violência é uma doença”. Por quê? Porque “isso não é normal”. Nota-se, aqui, que a violência, como dito, não é enxergada como algo normal, mas como um desvio daquilo que era o esperado.

Na sequência, o trecho que melhor exemplifica a segunda temática, da ausência de poderes como possível causa desse desvio que é a violência, manifestada de forma patológica, está contida na figura “... uma criança abandonada”, parte da entrevista do “Educador B”:

Trecho de entrevista com “Educador B”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 10/06/2021 às 12h30.

Lucas: E por último, duas palavras ou imagens que pra você representam o que é violência.

“Educador B”: Ah... a maior violência que eu vejo aqui... e que é de partir o coração, é quando uma criança é abandonada. E aí eu falo, talvez... trazendo uma imagem de uma criança que é abandonada. Ela pode ser abandonada pelos pais... do ponto de vista de incentivo, de afeto, pela sociedade. Porque você vê, as pessoas falam... que... que o menino tem cara de bandidinho. Eu costumo dizer que pessoas de bem são muito perigosas e são capazes de fazerem coisas muito ruins... e ofenderem crianças de formas terríveis. Então as crianças podem ser abandonadas por quem elas amam, pelo governo, pelo... pelo sistema. Elas podem ser abandonadas de diversas formas. E o abandono da criança é a pior coisa que pode acontecer.

Há algumas figuras retóricas importantes para entendermos a estrutura do argumento desse educador. A primeira delas, referente ao que ele diz sentir ao ver uma criança abandonada, se expressa na hipérbole “é de partir o coração”. Na sequência, “Educador B” condensa sua imagem de violência na metonímia “uma criança que é abandonada”, em que esse “abandono” simboliza diversos tipos de omissões e ausências de poderes.

Na terceira temática, aparece a metáfora da “criança com medo”. Considerando também nosso núcleo figurativo das representações sociais de violências, apontando para uma noção de desvio, tal como as temáticas da patologia e do abandono já desenvolvidas, podemos afirmar que tal figura aqui trabalhada se torna “anormal” (ou

“desviada”, para manter o termo) quando a criança perde seu caráter de inocência e fragilidade, por exemplo, ou o medo deixa de ser um simples estado e se torna patológico.

Trecho de entrevista com “Educador C”. Encontro virtual. Data: 27/07/2021 às 16h.

Lucas: E agora... pra encerrar de vez, duas palavras ou imagens que representam a violência pra você:

“Educador C”: Eu acho que a melhor imagem que eu posso pensar disso aí é um... a melhor não, a pior na verdade, é de que a violência é uma criança com medo.

L: Uma criança?

C: É... porque eu acredito que ela causa isso em algumas pessoas, o medo, mas por trás daquela arma tem alguém com medo também. Aí, quando vejo um pai batendo numa criança, é outro, uma pessoa com medo que tá batendo também. Entendeu? Quando eu vejo um cara com uma arma na mão, no Salgueiro, é uma criança com medo, com arma na mão. É complicado pensar nisso, é muito complexo pra mim, mas... eu só vejo isso.

L: Acho que foi uma imagem ótima! Ainda mais que você aplicou em várias situações.

C: Uma criança com medo não me bota medo! Aí eu não tenho medo de violência...

Frente às dificuldades de desenvolver práticas socioeducativas num espaço onde o domínio do crime organizado é bastante evidente, os integrantes do Impacto assumem as adversidades encontradas nos seus trabalhos. É o que observamos na quarta temática.

Trecho de entrevista com “Educadora D”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 12/06/2021 às 12h.

Lucas: Você acredita que a sua prática pode interferir na violência observada no local?

“Educadora D”: Parece um... trabalho de formiguinha, aos pouquinhos. Mas eu acredito que sim, mesmo que a gente não consiga mudar a estrutura de uma hora para outra, né. Mas... eu vejo que, quando a violência é alimentada aqui, na questão do tráfico, é com crianças que são aliciadas. E se a gente se esforçar para quebrar isso lá no início, eu acredito que isso vai ter um impacto, de alguma forma vai. O nosso desejo é que tudo isso mude, mas tudo o que podemos fazer... a gente faz. Isso porque não adianta ter um desejo de ver tudo

diferente, mas... mas não estar disposto a fazer isso, nem que seja por uma pessoa ou uma família.

No trecho, a educadora utiliza-se do símile “trabalho de formiguinha” para designar o tipo de ação que realiza na comunidade para combater as violências, reconhecendo que, ainda que “não consiga mudar a estrutura” (com uso de uma metonímia ao usar o termo “estrutura”), seu papel no Salgueiro é eficiente. Na sequência, faz uso do termo “alimentar” em sentido metafórico e de “tráfico” como metonímia para caracterizar a relação entre a violência e a criminalidade: “a violência é alimentada aqui, na questão do tráfico”.

Esses resultados, ao evidenciar que os educadores interpretam as violências como desvios de uma normalidade social e individual, indicam também que, mesmo em contextos fortemente marcados pela criminalidade e vulnerabilidade, há práticas educativas que buscam resistir a essas dinâmicas. Essa constatação foi decisiva para a formulação da proposta de doutorado, ao deslocar o foco analítico da violência enquanto problema para as potencialidades educativas presentes nas favelas. Assim, as ações observadas no Complexo do Salgueiro passaram a ser entendidas como expressões de um fazer pedagógico próprio, que fundamenta a sistematização da *Pedagogia Social Favelada*, voltada a reconhecer e fortalecer práticas emancipatórias construídas nos territórios periféricos.

Considerações finais e inspirações para uma nova investigação

Como pudemos perceber a partir dos resultados da pesquisa de Lopes (2023), muito se tinha de “estranheza” por parte dos educadores do Impacto ao ter experiências no Complexo do Salgueiro, sobretudo, pela intensa presença de uma criminalidade armada (entendida muitas vezes como correlata à violência em si). Diante disso, que explicação foi criada por esse grupo? A partir de suas relações sociais e cognitivas estabelecidas, tal como das suas crenças comuns anteriores, o grupo social passou a entender essa violência contida no local como uma forma de desvio. Esse

desvio, por sua vez, pode ser entendido tanto a partir de critérios sociais e culturais, quanto por valores religiosos.

Podemos inferir então, a partir dos resultados alcançados na já referida investigação, que a violência direta, como era previsível, foi a mais notada no trabalho. De forma um pouco mais surpreendente, pudemos concluir, também, que a violência estrutural é percebida (e representada como tal) pelo grupo de entrevistados. Por outro lado, violências dos tipos culturais e da positividade apareceram menos nesse material de pesquisa, não tendo tido recorrência suficiente para serem consideradas representações sociais dentro daquele grupo.

Para além disso, a partir do acompanhamento das práticas do Complexo do Salgueiro que, à sua forma, buscavam combater por meio de práticas sociais e educativas alguns desses contextos violentos, nos inspiramos a prosseguir pesquisando, agora no Doutorado, a educação nas favelas a partir de outra ótica. Entendendo esses espaços como potencializadores de práticas emancipadoras, comprometidas com uma educação crítica às estruturas de poder vigentes, podemos perceber a potencialidade de sistematizar as ações em periferias e favelas de São Gonçalo como uma maneira própria de fazer Pedagogia Social.

O impacto esperado extrapola o meio acadêmico, contribuindo para políticas públicas e formações de educadores que atuam em espaços não escolares e contextos de vulnerabilidade. No plano social, pretende fortalecer redes comunitárias, ampliar a legitimidade das iniciativas educativas locais e oferecer metodologias de ação emancipatória baseadas nas dinâmicas próprias das favelas.

Conclui-se que este trabalho vindouro possui potencial para contribuir não apenas com investigações psicossociais voltadas à educação e às favelas, mas também para propor intervenções efetivas e viáveis a partir do diálogo entre esses elementos, reconhecendo a favela como território produtor de saberes, práticas e experiências educativas legítimas. Ao articular os referenciais da Psicologia Social e da Pedagogia Social com os contextos concretos das favelas brasileiras, especialmente a partir da realidade de São Gonçalo-RJ, a pesquisa avança no sentido de construir caminhos

epistemológicos e metodológicos comprometidos com a escuta, o reconhecimento e a valorização dos sujeitos historicamente marginalizados. A Pedagogia Social Favelada trata-se assim de uma proposta que busca superar visões estigmatizantes e intervencionistas, promovendo ações educativas que emergem dos próprios territórios e que dialogam com suas potências, resistências e projetos de vida.

Referências

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 4, n. 3, set./dez., p. 713-737, 2009.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de SP, 2015.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v. 58, p. 485-503, 2011.

CAMPOS, Andreilino. **Do quilombo à favela: a produção do “Espaço Criminalizado”** no Rio de Janeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2012.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 187-204.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. In: **Psicologia: Teoria e pesquisa**. Brasília, v. 18, n.1, jan./abr., p. 27-35, 2002.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e Identidade Profissional: práticas educativas com camadas empobrecidas**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.

GALTUNG, Johan. La violencia: cultural, estructural y directa. **Cuadernos de estratégia**. Espanha, n. 183, p. 147-168, 2016.

GONÇALVES, Mariana Alves. **Psicologia favelada: ensaios sobre a construção de uma perspectiva popular em psicologia**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia: Cinco Lições**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

LOPES, Lucas Salgueiro. **A violência é uma criança com medo: educação social, marginalidade e representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro**.

Dissertação (Mestrado em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2023.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (org.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, p. 89-102, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz; SIMÃO, Mário Pires. **A favela reinventa a cidade**. Rio de Janeiro: Mórula – EdUniperiferias, 2020.

A LAICIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: um livro infantil como ferramenta pedagógica

Luciana Kuhn Nogueira, lucianakuhn2004@yahoo.com.br;
Denize Sepulveda, denizesepulveda@gmail.com;
Amanda André de Mendonça, amandademendonca@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
GESDI: Grupo de Pesquisa e Estudo de Gêneros,
Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos
da História e dos Cotidianos

Introdução

A laicidade do Estado é um princípio fundamental para a garantia da diversidade e do respeito às diferenças religiosas no ambiente escolar. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a separação entre Estado e religião, garantindo a liberdade de crença e de não crença. No entanto, observa-se que nos/dos/com os cotidianos de muitas escolas, a compreensão desse princípio ainda é um desafio. A presença de símbolos religiosos em espaços públicos, as atividades escolares que incluem práticas religiosas cristãs e a dificuldade de muitas professoras e professores em abordar temas ligados a diferentes religiões evidenciam (GINZBURG, 1989) a necessidade de aprofundamento sobre o tema. A escola, como espaço de socialização e formação cidadã, precisa assegurar que todas/os estudantes sejam respeitadas/os em suas convicções, sem qualquer tipo de imposição, discriminação ou privilégio a determinadas crenças.

Segundo Fernandes (2014) e Sepulveda, D. (2012) o ensino religioso não aparece somente nas salas de aula das professoras e professores destinados a essa tarefa. Esta é apenas uma das maneiras de ocupação desse espaço público e é vastamente disputado pelas religiões. O ensino da religião no ambiente escolar acontece não somente pelo caminho convencional da sala de aula, mas também por direcionamentos ideológicos, que se dão sem amparo de instrumentos legais e prevalecem a partir de práticas contestáveis como a exibição de símbolos religiosos na sala de diretores; as orações feitas em alguns

momentos; missas; bíblias expostas; práticas discriminatórias e discursos proferidos por algumas professoras e professores para com os estudantes adeptos das religiões de matrizes africanas e para com alunas e alunos homossexuais, assim como outras manifestações que privilegiam fés, também são formas de ensinar e colonizar o cotidiano de nossas instituições escolares. (...) (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2017, p. 184)

Baseado nas questões acima apontadas, este trabalho apresenta um livro infantil, voltado para crianças de 6 a 11 anos, que busca explorar o conceito de laicidade de forma lúdica e acessível. O objetivo principal é fornecer subsídios para professoras e professores abordarem o tema da laicidade no cotidiano escolar, contribuindo para a formação cidadã, democrática e plural das crianças e o respeito as diferenças religiosas.

Figura 1. Capa do livro



Fonte: A própria autora

A fundamentação teórica baseia-se em autores que discutem a laicidade e educação como Luiz Antônio Cunha (2017), Denize Sepulveda e José Antonio Sepulveda (2017, 2019, 2020), além de diretrizes legais nacionais sobre o tema. A importância de refletir sobre a laicidade na escola pública reside na promoção de uma cultura democrática, inclusiva e pluralista, garantindo que o espaço escolar seja

acessível a todas e todos os estudantes, independentemente de suas crenças ou convicções religiosas. A inserção desse tema desde a infância favorece uma convivência mais respeitosa e plural, contribuindo para a formação de cidadãs e cidadãos críticos e comprometidos com os valores democráticos.

Metodologia

A pesquisa fundamenta-se na abordagem teórica/metodológica nos/dos/com os cotidianos, conforme proposta por Nilda Alves (2002; 2008) e Inês Barbosa de Oliveira (2003; 2023), tal abordagem considera o cotidiano escolar como um espaço dinâmico e de múltiplas interações, no qual as/os sujeitas/os constroem conhecimentos e ressignificam suas experiências. A metodologia nos/dos/com os cotidianos reconhece que os processos educativos se dão de maneira complexa e contextualizada, exigindo a escuta das pessoas envolvidas e o reconhecimento de suas experiências e vivências. Também foi usado o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989), pois foi necessário ler pistas, indícios e sinais nas narrativas das professoras. Como técnicas foram usadas as rodas de conversas e a leitura de alguns documentos curriculares.

A laicidade na escola pública é frequentemente abordada sob uma perspectiva jurídica e normativa, enfatizando sua relação com a neutralidade religiosa do Estado. No entanto, a metodologia da Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos nos possibilitam fazermos leituras de como a laicidade se manifesta nas interações entre crianças, professoras/es, gestoras/es e demais funcionárias/os da escola. Segundo Alves (2002), Barbosa (2002) e Sepulveda (2016), os cotidianos escolares são espaços de disputas, ressignificações e negociações de sentidos, nos quais diferentes visões sobre a laicidade coexistem e se transformam.

Nesse sentido, a produção do livro infantil emergiu da observação e escuta de professoras e crianças, aliadas a uma revisão bibliográfica sobre laicidade e educação pública. Foram realizadas rodas de conversas com docentes do ensino fundamental de uma escola pública do município de Niterói para compreender suas percepções e

desafios no trato da laicidade em sala de aula. Além disso, a metodologia valorizou práticas narrativas e a interação direta com os contextos escolares, nos ajudando a mergulhar com todos os nossos sentidos no local em que tecemos a pesquisa (ALVES, 2002, 2008), o que nos possibilitou tecer entrelaces entre teoria e a prática na construção do material pedagógico.

A pesquisa, como já foi dito, também incluiu a leitura de documentos curriculares e legislação educacional, permitindo compreender de que forma o princípio da laicidade é tratado nas políticas públicas e na prática pedagógica. A relação entre teoria e prática foi essencial para a elaboração do material didático, permitindo que o conteúdo abordado fosse acessível e adequado à faixa etária do público-alvo.

Discussão de algumas pistas, indícios e sinais

As leituras preliminares que fizemos na pesquisa indicam que o livro infantil pode ser uma ferramenta eficaz para introduzir o conceito de laicidade de maneira didática e sensível. As entrevistas com professoras deram pistas que muitas encontram dificuldades em abordar o tema por medo de conflitos com a comunidade escolar ou por falta de materiais apropriados.

Obtivemos também indícios, pelas narrativas das professoras que elas possuem receios em relação à interpretação equivocada de que discutir laicidade signifique suprimir as diferenças religiosas ou promover uma visão ateísta do mundo. A falta de formação específica sobre laicidade e educação também aparece como um dos desafios enfrentados pelas docentes. Sobre a questão da interpretação equivocada de que discutir a questão da laicidade na escola significa suprimir as diferenças religiosas ou difundir uma visão ateísta de mundo temos suporte em Sepulveda & Sepulveda (2020).

O Estado torna-se laico quando prescinde da religião para garantir sua legitimidade, definida exclusivamente pela soberania popular. Quando

o Estado dispensa a religião como elemento de coesão social e de unificação nacional, ele torna-se um Estado laico (BLANCARTE, 2008).

Primeiramente, ressaltamos que o Estado laico é imparcial em matéria de religião, ou seja, ele não interfere nos conflitos ou nas alianças entre as organizações religiosas ou mesmo na atuação dxs não crentes. O Estado laico respeita, então, todas as crenças religiosas, desde que não atentem contra a ordem pública; assim como respeita a não crença religiosa. Dessa forma, o Estado laico não é neutro, pois atua na defesa dos indivíduos e na garantia da liberdade de crença e não crença, fazendo uso dos mecanismos necessários e legais para efetivar tal garantia. (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019, p. 876)

A recepção inicial do livro por parte das docentes foi positiva, destacando-se a importância de um recurso pedagógico que respeite as diferentes religiões e contribua para a formação de uma consciência cidadã. Além disso, observamos que as crianças demonstram curiosidade e interesse pelo tema quando abordado de maneira lúdica e acessível.

A ilustração e a narrativa do livro se mostraram elementos fundamentais para engajar as crianças, estimulando o diálogo e a reflexão sobre a convivência com diferentes crenças. Durante as atividades conduzidas na escola, observou-se que as crianças faziam perguntas sobre suas próprias experiências religiosas e sobre como lidar com diferenças entre colegas, o que demonstra a relevância do tema para a formação de uma cultura de respeito e aceitação das diferentes religiões.

Outros sinais importantes que apareceram nas narrativas das professoras foram em relação a necessidade de formação continuada para as professoras e professores. Muitas relataram não se sentirem preparadas para lidar com temas relacionados à laicidade, indicando que há um espaço para desenvolvimento de cursos, oficinas e materiais de apoio que possibilitem maior segurança na abordagem do tema.

Além disso, a pesquisa indicia que a abordagem sobre laicidade precisa estar inserida de maneira mais explícita nos currículos escolares, não apenas em disciplinas específicas, mas como um princípio norteador de uma educação democrática, plural e inclusiva. Assim, garantir que a laicidade seja compreendida desde os primeiros anos

escolares pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais inclusiva, plural e democrática.

Algumas considerações

A laicidade na escola pública é um tema fundamental para a promoção da convivência plural e respeitosa. O desenvolvimento do livro infantil se apresenta como uma tática (Certeau, 2001) promissora para auxiliar professoras e professores no trato dessa questão, contribuindo para o fortalecimento da educação para a cidadania e os direitos humanos.

Os próximos passos da pesquisa envolvem a tessitura do trabalho pedagógico com o material didático por nós produzido nos/dos/com os cotidianos de algumas escolas e a leitura de seu impacto na compreensão das/os estudantes sobre a laicidade. Além disso, pretende-se ampliar o debate sobre a laicidade junto à comunidade escolar, incluindo gestores, famílias e outros agentes educativos, a fim de construir uma abordagem mais integrada e participativa sobre o tema.

Este trabalho reforça que a efetivação da laicidade nas escolas públicas não se dá apenas por meio de legislações e normativas, mas, sobretudo, pela prática cotidiana de diálogo, respeito e escuta sensível às diferenças. Ao investir na criação de materiais lúdicos e reflexivos, como o livro infantil proposto, e ao fomentar a participação de toda a comunidade escolar, abre-se espaço para a construção de uma cultura escolar que valoriza o pluralismo e fortalece a democracia. Trata-se de um movimento que, embora desafiador, é indispensável para a consolidação de uma educação pública verdadeiramente emancipadora.

A formação de professoras/es, aliada à produção de materiais pedagógicos acessíveis, é essencial para garantir que a laicidade seja efetivamente incorporada nos/dos/com os cotidianos das escolas. Espera-se que este estudo colabore para a tessitura de práticas pedagógicas mais inclusivas e plurais, condizentes com os princípios democráticos da educação pública, fomentando um ambiente de

aprendizagem onde todas as crenças e convicções religiosas ou não religiosas sejam respeitadas.

Referências

ALVES, N.; BARBOSA, I. **Pesquisar nos/dos/com os cotidianos**: aproximações, olhares e fazeres. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

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.

ALVES, Nilda. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CUNHA, L. A. **Educação e Laicidade no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2017.

LEVY, Claudia Masini d'Avila; CUNHA, Luiz Antônio. **Embates em torno do Estado Laico**. São Paulo: SBPC, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisando com os cotidianos**: uma trajetória em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2023.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas. **Educação**, v. 42, n. 1, 2017.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Laicidade do Estado e da Educação. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 28, 2020.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**. v.19, n. 3, 2019.

**ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO:
desafios para a implementação das leis 10639/03 e 11645/08**

Luiza Mandela, luiza.mandela@gmail.com;
Mairce da Silva Araujo, mairce@hotmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações
Etnicorraciais - ALMEFRE

Introdução

Este trabalho visa apresentar os desafios vividos por uma professora negra que atua em uma perspectiva antirracista visando a implementação plena das leis 10639/03 e da 11645/08. Professora que atualmente se encontra na pós graduação (no doutorado) e enfrenta desafios em sua prática docente, diante de ataques constantes à educação, sobretudo a educação para as relações étnico - raciais.

A Educação é um direito assegurado como consta nos documentos legais, tais como: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A atuação docente no município do Rio de Janeiro, que se dá em regiões periféricas da cidade, enfrenta desafios estruturais como questões climáticas oriundas do racismo ambiental, acesso precário ao saneamento básico, violência urbana, além de inúmeras situações que dificultam o acesso a uma educação de qualidade. Como diz Almeida (2019), toda questão social precisa ser analisada através do viés racial, pois o racismo estrutural, está na base da sociedade.

Com o passar dos anos, a educação vem sofrendo um processo de esvaziamento da sua função. Apesar da luta secular dos movimentos sociais em prol de uma educação que contemple as diversidades existentes em nosso país, a desvalorização da educação, sobretudo a pública, vem ganhando força.

Com isso, o desafio de ser professor no Brasil e promover uma educação crítica e com o objetivo de superação das desigualdades raciais, sociais e de gênero se tornou mais difícil. E como o Brasil apresenta contrastes e contradições, o desafio educacional de acordo com Fernandes (2020) é romper com as estruturas da nossa sociedade, que historicamente foi estruturada no colonialismo, e construir possibilidades de revolução. O professor que atua em uma perspectiva crítica e de rompimento com as bases eurocêntricas em que a educação foi constituída, muitas vezes, sente-se solitário na escola em que atua. Por razões muitas vezes ideológicas ou por medo de represálias advindas do sistema de forma geral, restringem sua atuação e agem em concordância com o que “foi imposto”, sem criticidade ou questionamentos.

Com isso, a educação acaba tornando-se um instrumento de manutenção das desigualdades. Silva (2023) aponta que o enfraquecimento da postura crítica acaba por marcar o recuo dos intelectuais, sobretudo os que atuam nas universidades, espaço de formação de suma importância para a educação brasileira. Os intelectuais são sujeitos que atuam diretamente no processo de produção e difusão de ideologias, intervindo politicamente ou contribuindo com a compreensão científica de uma variedade de processos.

No entanto, apesar das tentativas de desmonte e enfraquecimento da educação, a coletividade e a força dos movimentos sociais, sindicais, que lutam por uma sociedade mais justa e equânime resiste, e segue defendendo a educação pública de qualidade, laica e gratuita como preconiza a Constituição Federal de 1988 em seus artigos 206 e 208. A resistência e o esperar fazem com que muitos educadores continuem desempenhando seu papel transformador em nossa sociedade.

O percurso metodológico deste trabalho se dará através da revisão bibliográfica, trazendo autores que embasam teoricamente o fazer pedagógico da educação para as relações étnico - raciais, como Trindade (2005), Cavalleiro (2015), Gomes (2023), Carine (2023), Carneiro (2023) e hooks (2017). O fazer cotidiano também se embasa através da perspectiva freireana com foco na Educação Popular como prática da liberdade como defende Freire (1978), e pesquisadores das políticas públicas como Apple (2015) e

Leher (2023) para dialogar com o cotidiano docente. A partir da observação participante buscamos perceber as reações das crianças ao serem apresentadas à práticas antirracistas, que dialogam diretamente com suas realidades e favorecem que elas se sintam pertencentes ao espaço escolar. A escrivência enquanto percurso metodológico é embasado por Evaristo (2020), trazendo as vivências de uma mulher negra professora que atua em uma perspectiva antirracista.

O Brasil é um país majoritariamente negro, com aproximadamente 56 % da população de acordo com o IBGE, e ainda existem muitas barreiras para que essa educação para as relações étnico- raciais seja colocada em prática de maneira equânime; barreiras estas que advém do nosso racismo estrutural, como: a ausência de uma formação docente que abranja as questões étnico raciais; além de posturas que corroboram com o racismo estrutural presente no nosso país; o currículo escolar ainda é eurocêntrico, privilegiando narrativas brancas, colocando a branquitude no centro do processo de aprendizagem. O público da educação pública é majoritariamente negro e das camadas populares, e os dados sobre evasão e desempenho comprovam que a desigualdade persiste, e que o alunado negro e pobre é o que mais evade e repete: de acordo com o censo de 2023, em relação à cor/raça, brancos evadiram 2,1% em 2023. No conjunto de pessoas pretas e pardas, esse índice cresce para 3,5%.

Gomes (2001) afirma que:

nos últimos anos , alguns estudos têm mostrado que o acesso e a permanência bem- sucedida na escola variam de acordo com a raça/ etnia da população. Ao analisar as trajetórias escolares dos/as alunos/as negros/as, as pesquisas revelam que estas apresentam -se bem mais acidentadas do que as percorridas pelos/as aluno/as brancos/as. O índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma estreita relação entre a educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira (GOMES , 2001,p 83)

Essas questões apontam a necessidade de reformulação não apenas dos currículos, como das posturas de muitos educadores, que reproduzem atitudes que desconsideram as múltiplas realidades existentes do ambiente escolar. Educar para a

diversidade étnico- racial, de gênero , e anti- capacitista ainda é um desafio que precisa ser superado. Desafios com relação à formação docente , que apesar de ter passado por reformulações ainda não contempla todas as questões envolvidas; a formação inicial e continuada dos professores que por muitas vezes não ocorre de forma plena são barreiras para um maior embasamento teórico para que a prática que aborde uma educação em uma perspectiva interseccional seja de maior qualidade.

A construção da identidade positiva da criança negra deve acontecer em toda a vida escolar da criança, sobretudo na educação infantil, etapa fundamental da formação de subjetividades. Enquanto educadores, precisamos estar atentos de que maneira trabalhamos as identidades no âmbito escolar, pois precisamos fazer com que todas as crianças se sintam pertencentes ao ambiente escolar, através das histórias, murais, brinquedos, materiais (hoje temos inclusive giz de cera com os mais variados tons de pele). Na minha infância, por exemplo, o “ lápis cor de pele” era de cor rosa, que na verdade era uma cor que se referia a cor branca. Como nos afirma Cavalleiro (2001), a escola reproduz o modelo de beleza branca/ europeia predominante nos meios de comunicação e na vida social. Esses acontecimentos que ocorrem na escola confirmam junto às crianças uma suposta superioridade do branco, prejudicando o processo de socialização de crianças negras, estigmatizando-as.

Com isso Cavalleiro (2020) ressalta que a ausência de informações sobre as relações étnico - raciais, resulta em um silêncio dentro do espaço escolar, diante das diferenças existentes. A formação dos educadores para a as relações étnico- raciais é de fundamental importância para que os educadores tenham mais arcabouço teórico para colocar em prática uma educação antirracista não apenas no mês de novembro, mas sim durante todo o ano letivo. Como nos diz Silva (2001), um profissional capacitado conseguirá reverter de forma positiva um material didático ruim, ampliando as possibilidades que os documentos oficiais apresentam.

No entanto, apesar dos inúmeros desafios, o trabalho em uma perspectiva antirracista, dialogando com as leis 10639/03 e 11645/08, que estão inseridas dentro do art 29A e 29B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional continua. O trabalho

consiste em pesquisas sobre as relações étnico raciais, buscando levar para o cotidiano escolar literaturas afroreferenciadas e indígenas, que são de suma importância para o desenvolvimento pleno de um indivíduo, pois como nos afirma Carine (2023), “Ou a educação é antirracista ou não é educação”. As práticas visam dialogar com as múltiplas realidades dos educandos, realizando um movimento de escuta ativa e trocas para desenvolver atividades lúdicas, mas que despertam o interesse para uma aprendizagem significativa. Como diz Freire (1996) a função do educador é o de robustecer a criticidade do educando, estimular a criatividade, a curiosidade e a insubmissão e dialogando com o conceito de justiça curricular defendido por Gomes (2023). A justiça curricular consiste em um caminho possível na busca de um lugar teórico para legitimar estudos e práticas pedagógicas produzidas por mulheres negras e pesquisadoras.

Considerações finais

O objetivo do artigo foi apresentar alguns desafios vividos por uma educadora negra antirracista para a implementação cotidiana das leis 10639/03 e 11645/08. E mesmo diante das dificuldades apresentadas, as práticas são desenvolvidas no viés da educação para as relações étnico- raciais, numa cosmovisão com a valorização do território periférico enquanto lugar de potência e de construção de identidades raciais positivas dos alunos que são majoritariamente negros e na valorização dos saberes ancestrais.

As gerações futuras não têm necessidade de passar pelo que a maioria de nós pessoas negras passamos: autoestima destruída, ausências de referenciais negros positivos em todas as esferas, sem perspectivas, sem acreditar em um futuro de conquistas. A autoestima e a construção identitária bem consolidada desde a infância, favorece que as crianças cresçam fortalecidas querendo e podendo fazer o que quiserem, pois como nos ensina Krenak (2020), a criança não precisa dizer “o que vai ser quando crescer”, a criança já é um sujeito singular e único.

Os alunos enfrentam o racismo em diferentes dimensões, seja no racismo estrutural, ambiental, entre outras dificuldades oriundas do racismo no entorno da comunidade escolar, com isso buscamos desenvolver também o pertencimento, fundamental para o desenvolvimento da autoestima dos educandos. A educação para as relações étnico - raciais é ferramenta potencializadora no desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional, e a justiça curricular proporciona um currículo que respeite a diversidade étnico- racial presente na sociedade brasileira e proporcione a equidade racial e garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019

APPLE, M. W. Produzindo diferenças: Neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Vol 21, núm 46, septiembre-diciembre, 2015, pp. 606-644 Universidade de Brasília, Brasil

BRASIL. **Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9394, 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.2003.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 mar.2008

CARINE. B. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro, Zahar, 2023

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 6ª edição, 2020

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola Selo Negro Edições; 6ª edição, 2001

- Evaristo, C. (2020). A escrevivência e seus subtextos. In: Duarte, C. L., & Nunes, I. R. (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. "**O Desafio Educacional**", de Florestan Fernandes. Apresentação. Revista Desenvolvimento e Civilização., jan/jun., 2020
- GOMES, N. L. (org.); DE ARAÚJO, M. **Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Editora Vozes, 2023
- GOMES, N.L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Cavalleiro, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2020.
- LEHER, R. (org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- SILVA, M. G. d.. **Intelectuais, capitalismo e luta de classes**. Revista espaço acadêmico, 2023
- TRINDADE, A. L. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**. Acessado em: 20/04/2017 e disponível em http://gruel.com.br/wpcontent/uploads/2011/10/Valores_a...pdf.. 2005

O SENAC RJ E A GESTÃO PRIVADA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O SETOR DE SERVIÇOS

Mariah de Vasconcellos, mlimavasconcellos@gmail.com;

Colégio Pedro II

Carlos Soares Barbosa, profcarlossoares@gmail.com;

PPGEDU/FFP/UERJ

Juventude, Trabalho, Educação e Políticas Públicas (JUVENTE)

Introdução

Este texto apresenta parte dos resultados da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado, que ao constituir como objeto de estudo a formação profissional voltada ao setor de serviços, buscou tensionar os mecanismos de conformação da classe trabalhadora à precarização do trabalho. Seguindo esta perspectiva, analisamos a concepção de qualificação profissional do Senac RJ, bem como seu entendimento sobre a inserção dos jovens brasileiros no mundo do trabalho em tempos de desindustrialização e da *gig economy*¹. Para tanto, foram analisados os Planos de Cursos das seguintes qualificações profissionais: Barbeiro, Cabeleireiro, Manicure e Pedicure e Maquiador. A preocupação com a inserção profissional de jovens trabalhadores brasileiros diante da redução dos postos de trabalhos formais e dos avanços tecnológicos do tempo presente guiou a investigação, bem como a ideologia neoliberal vigente.

Se é verdade que a escola no capitalismo cumpre um importante papel ideológico, de controle e disciplinamento psicofísico dos indivíduos, é igualmente verdade que ela pode se constituir num espaço inventivo, criativo e, quiçá, como ousou Paulo Freire (2000), em uma das alavancas da transformação social, ainda que sozinha não seja capaz de mudar a sociedade. Neste sentido, problematizar a formação destinada às classes populares é algo a ser perseguido pelas educadoras e educadores

¹ Denominada de “viração” nos anos 2000, a *gig economy* tem como características a instabilidade e a transitividade e são atividades “subsumidas, sob formas de controle e expropriação ao mesmo tempo evidentes e pouco localizáveis” (Abílio, 2017, p. 14), e que corroboram a ideologia empreendedora.

que buscam fortalecer os projetos políticos e societários que colocam como prioridade o ser humano e não o mercado. E isso pode ser feito de diversas formas, devido ao caráter multidimensional da desigualdade, atravessada por questões geracionais, de gênero, étnico-raciais, sexualidade, crenças religiosas, entre outras. Apesar de todas essas interseccionalidades, priorizamos o recorte de classe por entender que “o que estrutura mais profundamente a nossa sociedade é um sistema de classe tal que as desigualdades na ordem do ter, do saber e do poder estão ligadas umas às outras pela posição ocupada nesse sistema” (Laval, 2023, p.75/76).

A partir do recorte de classe, outro elemento central nesta pesquisa foi o trabalho. Ao analisar as contribuições de Karl Marx e Friedrich Engels, Marise Ramos (2007, p.31) afirma que “Enquanto o animal não se diferencia de sua atividade vital, o homem faz da atividade vital o objeto de sua vontade e consciência.”. Ou seja, o trabalho ocupa uma função fundamental na sociedade, além de ser uma “experiência estruturante de nossas vidas” (Ramos, 2007, p.27), por ser por meio dele que os seres humanos suprem suas necessidades vitais. Somado a este fato, o trabalho possui um potencial não só de produção, mas também de criação e de satisfação de desejos que é inerente ao ser humano. Dá-se que, além desse caráter ontológico (natureza do que é inerente à produção da vida humana), possui um caráter histórico, modificando e sendo modificado no curso da história. A existência desses caracteres distintos complexifica o trabalho, que tem suas manifestações e relações sociais profundamente moldadas pelas relações que os sujeitos estabelecem uns com os outros ao longo da história.

Flexibilização, terceirização e empreendedorismo compõem o vocabulário do mundo do trabalho capitalista neoliberal, que se distancia da noção ontológica do trabalho, aquela que pressupõe que a relação dos seres humanos com o trabalho é intrínseca, uma vez que a produção da existência humana ocorre por meio do trabalho. Marise Ramos (2007) chama atenção para as duas faces que o trabalho assume, aquela que é o meio pelo qual atendemos nossas necessidades elementares, e a face capitalista do trabalho, que se resume como valor de troca, numa perspectiva onde a força de trabalho é vista como uma mercadoria, “vendida” em troca de dinheiro, o salário. Faz-

se necessário, portanto, considerar todas as características inerentes ao mundo do trabalho na especificidade do capitalismo neoliberal a fim de entender a respectiva formação profissional que é oferecida aos trabalhadores.

A reestruturação produtiva, um compilado de mudanças estruturais na forma de produzir e organizar o trabalho, iniciada nos países de capitalismo central no final da década 1970 e executada no Brasil junto com a implementação da política neoliberal, a partir da década de 1990, foi determinante para estabelecer as relações de trabalho vigentes na atual etapa do capitalismo financeiro-rentista e improdutivo. A partir de então,

a ideia do direito humano e social foi fortemente impactada. Ao mesmo tempo em que uma nova cultura foi sendo gestada, a da descartabilidade. Na sociedade da descartabilidade não apenas as mercadorias tornam-se facilmente descartáveis, mas também os próprios trabalhadores. (Barbosa, 2018, p. 289)

Este novo formato capitalista neoliberal, de visível expansão mundial nos anos 1980, se concentra em fortalecer a liberdade de mercado e ampliar o setor de serviços. Postos de trabalhos formais são eliminados e a produtividade passa a ser sinônimo de qualidade total. O contingente da força de trabalho é diminuído, assim como a qualificação para o trabalho. Junto com o processo de neoliberalização da economia, ocorre a mercantilização, a financeirização e a plataformização do trabalho, configurando um sistema radical de exploração e expropriação da força de trabalho da classe trabalhadora. Seu modo de reprodução metabólica é destinado única e exclusivamente ao acúmulo de capital. Ricardo Antunes explica que “A existência de um mercado de trabalho altamente flexibilizado e desregulamentado constituiu-se no traço distintivo da reestruturação produtiva do capital sob a condução do projeto neoliberal” (Antunes, 2009, p. 91).

O Senac

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) foi criado em 1946 no Rio de Janeiro, por um grupo de empresários, com o objetivo de qualificar técnica e ideologicamente a classe trabalhadora. A alta demanda por mão de obra especializada se dava devido ao crescimento exponencial da industrialização brasileira durante o governo Vargas. Logo, nasceu com o propósito de prestar serviços de aprendizagem (qualificação profissional) para os trabalhadores da área do comércio de bens, serviços e turismo em nível estadual. Desses setores é recolhida uma alíquota mensal de 1% sobre a folha de pagamento das empresas e, por ser mantido pelo mercado, suas práticas de formação seguem uma concepção de educação profissional interessada². Ademais, como é um dos mantenedores do Sistema Federal de Ensino, possui autonomia para criar unidades e ofertar cursos e programas de educação profissional e tecnológica nos termos da Lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946³, que institui o Senac, e da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁴, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O Senac, portanto, atua em várias partes do país, o que contribui para que seja reconhecido socialmente como uma das principais instituições de formação profissional, influenciando seus estudantes e posicionando sua imagem social como facilitador na inserção no mundo do trabalho. Além de cursos de qualificação profissional, oferta cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, especialização e educação à distância. A qualificação profissional inclui cursos de capacitação, aperfeiçoamento e atualização profissional de trabalhadores de todos os níveis de escolaridade, inclusive os que não concluíram o ensino fundamental.

² Conceito do filósofo marxista Gramsci para se referir a uma educação com um interesse restrito, imediato e não emancipatório.

³https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/dec8621.htm#:~:text=DEL8621&text=DECRETO%20DE%20No%208.621,10%20DE%20JANEIRO%20DE%201946.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20do,Comercial%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.

⁴ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

A escolaridade exigida é um forte atrativo da Formação Inicial e Continuada ofertada pelo Senac, uma vez que em um país desigual como o Brasil, mais da metade das pessoas em idade adulta não possui a educação básica concluída⁵. Por essa razão, o Senac conclui estar contribuindo para a “inclusão social e o desenvolvimento socioeconômico do país.” (Senac, p. 14, 2023). Na realidade, formações que não exigem a comprovação de matrícula ou conclusão da educação básica completa validam e naturalizam a exclusão de pessoas da escolarização, essa sim necessária para a inclusão social e desenvolvimento socioeconômico. Além da redução do requisito de escolaridade, normaliza-se a oferta de cursos aligeirados e pontuais, tendo em vista que uma qualificação profissional tem carga horária mínima de 160 horas. No entanto, a instituição propaga que uma Formação Inicial e Continuada contribui, ainda que indiretamente, para elevar a escolaridade dos estudantes.

Essa modalidade de cursos tem carga horária variada, destina-se a pessoas com diferentes níveis de escolaridade e objetiva o desenvolvimento ou aprimoramento de competências para a vida profissional e social. Propicia condições para o desempenho de atividades profissionais, atendendo às necessidades de efetiva qualificação para o trabalho, bem como aumenta a possibilidade de elevação da escolaridade, seja em articulação com o ensino oferecido regularmente, seja com os programas de educação de jovens e adultos (EJA). (Senac, 2023, p. 14)

De acordo com informações disponibilizadas pelo MEC⁶, as qualificações profissionais são formações organizadas para o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” e por serem “cursos de livre oferta, sem exigência de nível de escolaridade” não possuem carga horária mínima prevista. Preparam para o “exercício profissional em ocupações básicas do mundo do trabalho e exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda”. As “ocupações básicas do mundo do

⁵<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 <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=65261:cursos-da-ept>

trabalho”, o trabalho dos serviços, estão reservadas para esta parcela da sociedade, que, quando não houver outra opção, poderá gerar trabalho e renda por conta própria.

Para além do fomento empresarial, a formação profissional do Senac articula-se com o mundo do trabalho por meio de visitas técnicas, práticas profissionais e em empresas externas, quando o curso prevê estágio obrigatório. Mais diretamente, por meio da articulação com empresas contribuintes, envia egressos para vagas de emprego específicas. Temos, assim, uma formação profissional que, em alguns casos, tem a influência direta do futuro empregador, sem que o estudante tenha ciência disto. Esta calibragem direta entre os interesses do empregador e a formação profissional deflagra que esse tipo de interferência do mercado na educação espalha-se por todos os setores. As parcerias com as empresas contribuintes garantem o alinhamento entre a formação profissional e os objetivos dessas empresas.

Conclusões da pesquisa

A partir dos Planos de Curso das referidas qualificações profissionais foi possível constatar que o discurso do Senac RJ apresenta uma realidade fantasiosa, onde o mundo do trabalho apresenta diversas oportunidades de emprego. Esta tentativa de distorção da realidade em vistas de melhorá-la consiste em uma manobra neoliberal, fazendo com que a classe trabalhadora assimile acriticamente a agenda e o léxico neoliberal, assim como todos os riscos que eles representam. Ideologias voltadas ao empreendedorismo, à valorização da prática em detrimento da teoria e o abandono da formação antes de sua conclusão caracterizam a concepção de qualificação profissional do Senac RJ para os estudantes do tempo presente que desejam ingressar na área da Beleza e Bem-estar.

A elite brasileira, de origem escravista, sempre se preocupou em manter mão-de-obra barata e vínculos precários de trabalho. Essa característica é intrínseca à especificidade brasileira de capitalismo dependente, conceito formulado por Florestan Fernandes para pensar o Brasil e seu subdesenvolvimento. No capitalismo

dependente, o fundamento da expropriação do trabalho é drasticamente agravado, o que o caracteriza como um “capitalismo selvagem”, composto pelo “super privilégio da reduzidíssima minoria dominante, com a sobre exploração e a sobre expropriação dos trabalhadores e dos despossuídos, com a tirania da opressão e da exclusão” (Cardoso, p. 10, 1995). A burguesia brasileira atua em uma parceria desigual com as burguesias hegemônicas internacionais e para suprir a acumulação de riqueza de ambas as burguesias se faz necessário a extrema expropriação e exploração do trabalho, o que são inerentes ao sistema capitalista.

Termos como "empreendedorismo", "inovação" ou "competência" trazem consigo diversos significados que, no contexto dos Planos de Curso deflagram especificidades sociais, históricas e culturais que criam certas condições de produção, sobretudo na conjuntura econômica neoliberal atual. O Senac RJ busca apresentar o mundo do trabalho e a formação ideal para este mundo de forma a garantir a expropriação da classe trabalhadora, e, em se tratando de Trabalhadores dos Serviços (que ocupam o nível menos exigente de qualificação), foi possível perceber o rebaixamento desta expropriação. Os valores e as crenças transmitidas por esses Planos de Curso legitimam práticas que historicamente desfavorecem a classe trabalhadora, como, por exemplo, convencê-los que postos de trabalho dignos são restritos a uma parcela da sociedade.

Nos planos de cursos analisados, o empreendedorismo é fortemente estimulado e, para isso, espera-se desenvolver nos cursistas competências como criatividade, capacidade de idealizar e colocar projetos em prática, iniciativa, liderança, perseverança, disposição para correr riscos calculados, eficiência, planejamento e organização. Se no pensamento neoliberal o empreendedorismo é concebido como uma alternativa ao desemprego, para os pensadores do campo histórico-crítico, não se problematiza a apropriação desigual e as condições necessárias para empreender, tratando a inovação e a criação como capacidades puramente individuais, sem considerar as lutas de classes e os antagonismos entre capital e trabalho. A ideologia empreendedora difunde a crença de que todos têm as mesmas condições de

competição no mercado, atribuindo o sucesso ou fracasso individualmente ao esforço, empenho, dedicação ou planejamento. Além disso, atua para conformar e ocultar a expropriação na relação capital-trabalho, obscurecendo a questão de classe ao conceber o "empreendedor" como um indivíduo que transcende as categorias de trabalhador ou capitalista.

Para a maioria da classe trabalhadora, especialmente em contextos de alto desemprego, a formação para o empreendedorismo se traduz em um convite ao trabalho informal e precário, desprotegido de direitos sociais. Em última análise, essa formação tem a função ideológica de impedir a revelação das causas estruturais do desemprego, fortalecer a meritocracia, naturalizar a desresponsabilização do Estado e camuflar os antagonismos entre capital e trabalho, levando o trabalhador a se identificar como um empresário ou a acreditar em maior autonomia na gestão de seu tempo.

Concretamente, a flexibilização, a terceirização e a supressão dos direitos trabalhistas, sobretudo após a reforma trabalhista (Lei n. 13.467/2017), configuram o mundo do trabalho que os estudantes das qualificações profissionais em questão irão enfrentar. A formação profissional baseada na lógica empreendedora, que responsabiliza o estudante pelo seu sucesso ou fracasso profissional é em grande parte a causa do adoecimento generalizado na sociedade atual e pode ser combatido a partir do entendimento de que o fracasso ou o sucesso é produto de múltiplas determinações. A ideologia empreendedora não só obscurece a compreensão dessas mediações como também da contradição entre capital e trabalho e os conflitos inerentes à sociedade de classes.

Como as metamorfoses no mundo do trabalho provocadas pela reestruturação produtiva, pelos avanços tecnológicos e pelo neoliberalismo resultam na precarização do trabalho, se faz necessário uma ideologia que legitime estas mudanças como positivas para a classe trabalhadora, daí a utilização de termos como "autonomia", "liberdade" e "flexibilidade". Os movimentos de resistência ordenados pela classe trabalhadora, como o "Vida Além do Trabalho" e a mobilização social pelo fim da

escala de trabalho 6X1 revelam as condições reais de vida e denunciam a disparidade entre a ideologia propagada e as condições concretas.

Considerações finais

Enquanto um Aparelho Privado de Hegemonia⁷, o Senac RJ atende ao mercado reproduzindo os interesses do capital, em atendimento as demandas do empresariado com o respaldo legal do Estado. Partindo do conceito de Estado integral de Gramsci, ao atuar como um aparelho privado de hegemonia, o Senac RJ contribui para que os grupos dominantes economicamente exerçam sua função de direção em toda a sociedade, instrumentalizando o sistema capitalista e sua ideologia.

Para o público-alvo, portanto, o Estado é materializado na atuação do Senac RJ, que legitima o “perfil de profissional” desejado pelo mercado, tendo a educação um papel fundamental na consolidação da hegemonia burguesa, baseada no conformismo social. O exercício desta hegemonia combina força e consenso, fazendo com que a força pareça estar apoiada no consenso da maioria. Dessa forma, a classe dominante alinha seus interesses aos interesses forjados na classe trabalhadora, convencendo que o desenvolvimento e a expansão de seus interesses são universais.

Mantendo-se fiel à sua proposta de fundação, o Senac RJ vincula "qualificação profissional" e "sucesso" concretizando uma perspectiva de formação profissional conservadora, que valoriza o empreendedorismo e induz a subserviência da classe trabalhadora às demandas do mercado. Ao naturalizar este fato, conforme explicitado no projeto político pedagógico, a instituição reforça a estrutura desigual da sociedade brasileira legitimando uma forma de pensar que desfavorece a classe trabalhadora.

⁷ Aparelhos Privados de Hegemonia é um mecanismo que promove a aceitação da realidade onde limites tão desiguais são impostos entre as pessoas. Este conceito, que busca definir um importante elemento de manutenção da hegemonia do mundo capitalista neoliberal é, segundo Hovelevier (2019) “um dos mais fecundos conceitos gramscianos como instrumento heurístico para investigação histórica” (Hovelevier, 2019, p. 146) pois desvenda os mecanismos por trás da construção de uma consciência de mundo que favorece a classe dominante.

Com a não exigência da educação básica e com o estímulo à evasão antes mesmo da conclusão da formação profissional, a instituição valida e naturaliza a exclusão da classe trabalhadora da escolarização, o que é imprescindível para o alcance da inclusão social e do desenvolvimento socioeconômico.

Assim, concluímos que na formação deste “novo proletariado de serviços na era digital” (Antunes, 2020, p. 11) a qualificação profissional do Senac RJ contribui para a precarização da vida da classe trabalhadora desde a juventude, colaborando para a manutenção da desigualdade social. Os trabalhadores dos serviços são frontalmente atingidos pela conexão direta dos empresários na formação da classe trabalhadora. O Senac RJ é apenas uma variável desta conexão.

Referências

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Uberização do trabalho:** subsunção real da viração. Artigo publicado no Blog Boitempo em 22/02/2017.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Qual é o futuro do trabalho na Era Digital?** Laborare. Ano III, Número 4, 2020.

BARBOSA, Carlos Soares. Juventudes e produção de subjetividades no contexto de acumulação flexível do capital. **Interfaces da Educação** – Parnaíba, v.9, n.27, 2018.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes.** Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1995.

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

HOEVELER, Rejane Carolina. **O conceito de Aparelho Privado de Hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica.** Revista Práxis e Hegemonia Popular, ano 4, n. 5, 2019.

LAVAL, Christian. **Educação democrática:** a revolução escolar iminente / Christian Laval, Francis Vergne; tradução de Fábio Croder. – 1. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Conceitos básicos sobre o trabalho. In: FONSECA, Angélica Ferreira; STAUFFER, Anakeila de Barros (Org.). **O processo histórico do trabalho em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007.

SENAC, Departamento Nacional. **Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica Senac: volume 1** / Senac, Departamento Nacional. — Rio de Janeiro: Senac, Departamento Nacional, 2023.

O FRACASSO ESCOLAR NOS BATALHADORES E NA RALÉ: diferenças sutis de classe

Matheus Cabral Ribeiro Corrêa, cabralepedagogia@gmail.com;
PPGS/IFCH/UNICAMP

Maria Tereza Goudard Tavares, mtgtavares@yahoo.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisas Infâncias, Formação de Professores/as e Diversidade Cultural -
GIFORDIC

Introdução

Em Jardim Gramacho, bairro do município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, já esteve ativo o maior lixão da América Latina desativado formalmente no ano de 2012. Digo “desativado formalmente” porque o lixão continua “ativo” de maneira clandestina e informal, com o lixo/reciclagem fazendo parte da vida da maioria das famílias do bairro. Desde o trabalho direto com o lixo em galpões oficiais ou clandestinos de reciclagem até o *catar pet para vender* das crianças, e alcançando o extremo de reaproveitar os resíduos para alimentação e vestuário de famílias mais pauperizadas, o lixo continua fazendo parte da vida das pessoas locais, mesmo após o fechamento do aterro sanitário.

Para muitos moradores, após a desativação do lixão, a situação piorou, pois perderam a sua principal fonte de trabalho/renda sistemática. Além de continuarem sem saneamento básico, sem creches e pré-escolas suficientes para as crianças, sem moradia adequada, ficaram sem o trabalho¹. Por detrás dos discursos oficiais que vangloriam o fim das “montanhas de lixo”, que não escondiam apenas lixo, mas

¹ Essa realidade é alvo de diversas notícias na grande mídia, como:
<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/05/30/decada-jogada-no-lixo-dez-anos-apos-aterro-fechar-ex-catadores-de-jardim-gramacho-vivem-na-miseria-e-em-condicoes-insalubres.ghtml> ; <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/20/gramacho-a-cidade-do-lixo-parada-no-tempo-a-30-quilometros-da-praia-de-copacabana>

também corpos de pessoas trabalhadoras que morriam por diversos motivos no local², Jardim Gramacho permanece sendo um lugar paradigmático da reprodução da “ralé”, seja a ralé residual (os lixos orgânicos e inorgânicos), seja a “ralé social” (as pessoas) como nomeou provocativamente o sociólogo brasileiro Jessé Souza (2018a), um dos autores com quem dialogamos em nossa investigação sociológica.

Trabalhando como educador social em Jardim Gramacho desde 2018 até o atual momento, por meio de duas Organizações Não-Governamentais (ONGs), pude conviver, interagir e lecionar junto à população local, tendo como enfoque as crianças e adolescentes, o público-alvo das instituições. Atuando com a complementação da escolarização formal das crianças e dos adolescentes, realizo visitas domiciliares com a equipe pedagógica e a assistência social, com o intuito de estreitar a relação com a família e conhecer a realidade social local. Assim, com essa empiria, pude mergulhar no cenário trágico no que diz respeito à escolarização das crianças e familiares, acompanhando problemas recorrentes, tais como distorção idade-série, analfabetismo, evasão escolar etc., como também, pude notar a extrema miséria material dos moradores do bairro.

Essa experiência no lixão de Jardim Gramacho principiou algumas ponderações, tais como uma percepção de que há uma singularidade na miséria do lixão em termos materiais e socioculturais, que produz um pobre e uma pobreza diferente. Tal noção era compartilhada entre os profissionais da ONG e as professoras dos colégios, que diziam recorrentemente não terem visto nada igual como em Jardim Gramacho. Tal afirmação das docentes não se referia apenas às condições materiais dos estudantes/famílias, mas, sobretudo, às questões relacionadas diretamente com a sua função de professorado, a saber: as questões pedagógicas de não-aprendizagem. Em suma, os estudantes ficavam entregues ao acaso, porque a escola e os docentes não sabiam o que fazer e tudo que faziam parecia não produzir os resultados esperados.

² Ver o documentário “Estamira” (2005) dirigido por Marcos Prado e produzido por José Padilha. Estamira é o nome da protagonista do documentário, catadora de lixo na época “ativa” do lixão de Jardim Gramacho.

Diante da problemática e dos desafios de uma pesquisa-participante, algumas leituras e estudos foram fundamentais para conceituar essa experiência. Venho estabelecendo, desde então, uma interlocução dialógica com a obra teórica e empírica “*A ralé brasileira: quem é e como vive*” do sociólogo brasileiro Jessé Souza (2018a). Neste trabalho, Souza coordenou um grupo de pesquisadores e pesquisadoras em uma pesquisa empírica nacional, acerca dos marginalizados e excluídos brasileiros. Tal empiria foi possibilitada pelo arcabouço teórico desenvolvido pelo autor em “*A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*” (2000). Assim, um dos pilares da teoria social de Jessé Souza diz respeito a teoria de classes sociais³, na qual venho travando o meu principal diálogo com o autor, sobretudo, em relação a conceituação da classe social “*ralé brasileira*”, também chamada pelo sociólogo de “*ralé estrutural*”.

Nesse sentido, o sociólogo brasileiro Jessé Souza defende o conceito de *habitus precário* para caracterizar a “*classe dos inadaptados*”, isto é, a “*ralé brasileira*” (Souza, 2018b). Essa classe, de acordo com o autor, é resultado da não-integração do negro e dos dependentes de toda ordem, após a abolição da escravatura em 1888. A não-integração gerou uma “*anomia social*”, isto é, um desregramento e desorganização da vida familiar desses sujeitos, manifestada por um conjunto de disposições para o comportamento, precariamente constituídos⁴, definido por ele como *habitus precário*. O *habitus precário* é um conceito autoral de Souza desenvolvido por meio de uma revisão conceitual da teoria do *habitus* de Bourdieu.

Grosso modo, podemos definir *habitus precário* como tendências para o comportamento prático que não atendem às demandas do sistema capitalista, tornando os sujeitos inadaptados e descartáveis (Souza, 2018a; 2018b). Assim, tal condição social (de classe) parece recair sobre os sujeitos do lixão de Jardim Gramacho, que parecem ser desprovidos das disposições sociais básicas para o processo de

³ Segundo Gomes (2019), a teoria social de Jessé Souza pode ser dividida em três eixos: 1) uma teoria da modernidade; 2) uma teoria das classes sociais; e 3) uma teoria da relação entre ideias e práticas sociais.

⁴ O autor atualiza com outras ferramentas conceituais e teóricas o estudo de Florestan Fernandes acerca da *Integração do negro na sociedade de classes* (Fernandes, 2021).

escolarização. As crianças e adolescentes da nossa pesquisa apresentam características próximas ao que Souza conceitua como *habitus precário*, tais como: frágeis disposições para a disciplina, autocontrole, pensamento abstrato e prospectivo, capacidade de concentração, destreza verbal (Souza, 2018a; 2018b).

Ou seja, o *habitus precário* seria marcado pela ausência das disposições básicas para se integrar na ordem social competitiva (Fernandes, 2021), que resulta em uma posição social desclassificada dentro da estrutura de classes brasileira. Deste modo, o espaço físico do lixão de Jardim Gramacho pode ser considerado uma “metáfora espontânea” da posição social dos moradores (Bourdieu, 2013), isto é, o bairro só é o local por excelência do lixo, porque há neste lugar uma classe social percebida e tratada socialmente como lixo/ralé.

Para Jessé Souza, a “ralé” não é uma fração da classe trabalhadora, mas uma outra classe social, o que parece confluir com as minhas ponderações a respeito da singularidade da pobreza e do sujeito pobre de Jardim Gramacho. A classe trabalhadora, chamada por Souza de “batalhadores” (Souza, 2012), apesar de pobre, consegue constituir uma mínima organização familiar para incutir nas crianças a “tríade emocional” de disciplina, autocontrole e visão prospectiva⁵, que favorece a integração na sociedade de classes, mesmo que de maneira precarizada.

Deste modo, as crianças oriundas da classe trabalhadora, apesar de pobres e com dificuldades no processo de escolarização parecem conseguir uma mínima escolarização, como ter a alfabetização consolidada, terminar o ensino médio e prospectar o futuro com disciplina e autocontrole, mesmo que seja um futuro pré-determinado como trabalho precarizado e um presente cheio de nuances de violências subjetivas e exclusões sociais paulatinas. Por outro lado, as crianças da “ralé” não conseguem se reproduzir como “classe trabalhadora”, mas como “ralé estrutural”, ou seja, há uma falha no processo de escolarização, tendente a produzir mão de obra

⁵ O autor conceitua como “capital familiar”, que em estado incorporado se manifesta como uma espécie de *habitus primário* (Souza, 2012).

desqualificada, docilizada e disciplinada para o mercado de trabalho, como na classe trabalhadora, gerando uma “ralé” de indivíduos ainda mais subalternizados

Destarte, a consonância entre a estrutura das relações de classes e a estrutura do sistema de ensino, como apontaram Bourdieu e Passeron (2014), assume no Brasil uma particularidade pela constituição da “ralé estrutural”. Enquanto o sistema de ensino tende a incutir nas classes trabalhadoras a cultura dominante para formar mão de obra técnica precarizada, disciplinada e docilizada, como já se sabe, o sistema parece falhar nesse processo com a “ralé” (Freitas, 2009; 2018). A instituição escolar, ao se deparar com os sujeitos dessa classe, opera por meio de uma *falha crônica* (Freitas, 2009; 2018) em que os estudantes da “ralé” ficam entregues ao acaso numa postura do tipo: “não há o que fazer”.

Com isso, apresentamos a nossa hipótese de pesquisa, a saber: as crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho possuem um *habitus precário* decorrente da origem de classe da “ralé”, que dificulta o processo de escolarização estabelecido de maneira arbitrária em seus pressupostos e processos pedagógicos, produzindo uma falha crônica do sistema de ensino e, por fim, tornando os sujeitos incapazes de se integrarem e se reproduzirem enquanto classe trabalhadora⁶.

Trabalho de campo

Realizamos uma densa pesquisa empírica fundamentada no dispositivo-metodológico “Retratos Sociológicos” de Bernard Lahire (2004), circunscrita com detalhes na dissertação já mencionada (Corrêa, 2023). Aqui, apresentamos algumas conclusões de maneira sucinta, tendo em vista os limites de laudas para o trabalho em tela, decorrentes de observações participantes em duas salas de aula (3º ano e 5º ano)

⁶ Certamente, a reprodução da classe trabalhadora também é um problema, mas acreditamos que a reprodução da “ralé” seja mais severa e bárbara. Assim, a integração dos sujeitos da “ralé” na classe trabalhadora pode abrir caminhos para a inventividade e organização de classe típica do proletariado, que é ausente nas condições sociais da “ralé” (Souza, 2018a)

do ensino fundamental de uma escola municipal em Jardim Gramacho, entre os anos de 2022 e 2023.

Notamos durante a pesquisa de campo na escola municipal João Mendes⁷, que os estudantes pobres, mas com características do *habitus primário*, típico da origem social “batalhadora”, apesar da sua submissão (in)voluntária ao *arbitrário cultural* (Bourdieu e Passeron, 2014) pré-estabelecido podem retirar algum proveito inventivo desse processo de escolarização, como o planejamento racional do futuro dentro dos ditames culturais, recebendo um dividendo da escola por ser um estudante “esforçado”, tanto por meio de práticas de elogios quanto pelo investimento de atenção e ensino por partes dos profissionais de educação, que parecem demonstrar uma maior solidariedade, pois apesar desses estudantes terem dificuldades, eles se esforçam e se comportam como a escola idealiza e deseja muitas vezes. Por outro lado, os estudantes com características do *habitus precário* da “ralé”, muitas vezes, são entregues ao acaso porque a professora “não sabe mais o que fazer” e/ou prefere “resguardar a sua saúde mental” diante de uma realidade de ensino-aprendizagem cronicamente falível.

Dessa maneira, em síntese, quando há a correspondência quase perfeita entre a cultura familiar (*habitus* de classe) e a cultura escolar (*arbitrário cultural*) parece que temos o “estudante brilhante”, geralmente oriundo das classes médias. Quando a distância dessa correspondência aumenta, eis que surgem os “estudantes esforçados”, que também fracassam em massa, mas possuem a capacidade inventiva decorrente da internalização desse arbitrário e processo de disciplinarização, mesmo que realizado de maneira contraditória; em outras palavras, possuem mais condições objetivas para serem *as razões do improvável* do sucesso escolar nas camadas populares. Por fim, quando a falha é quase total entre o *arbitrário* e o *habitus*, a escola cria um “estigma da anormalidade” (Freitas, 2009), relegando os estudantes da “ralé” a evasão escolar, repetência crônica, analfabetismo e analfabetismo funcional em massa.

⁷ Nome fictício.

Ademais, em turmas majoritariamente composta por estudantes negros, as diferenças de classes se manifestam, apesar da sutileza. Os estudantes negros que sabem ler, conseguem acompanhar o conteúdo e possuem “bom comportamento” (*habitus primário* de um “batalhador”) recebem mais elogios e atenção, inclusive, são os que se sentam mais perto da professora e são considerados “os melhores alunos” da turma⁸.

Dessa maneira, chamamos atenção para a importância do *habitus*, resultado da socialização familiar, diante da rotina escolar, que parece valorizar e idealizar a todo instante o *habitus primário*. Os estudantes com características do *habitus precário* sofrem constantemente um racismo de classe; por outro lado, aqueles com *habitus primário*, sendo negros ou brancos, parecem possuir vantagens na hierarquização escolar. Em uma turma como essa, onde quase 90% são negros, há estudantes negros, tanto com *habitus primário* quanto *precário*, o que nos convoca a pensar nas discriminações baseadas na classe, isto é, no *habitus*. Todavia, a amálgama com a raça se encontra no momento em que a maioria dos estudantes discriminados pelo *habitus precário* são negros; aspecto que a professora da turma do 3º ano de 2023, que acompanhei, não percebeu, quando elogiou recorrentemente os alunos com bom comportamento (cerca de 2/3 alunos), chamando-os de “anjos” e “uns amores” (todos brancos e com *habitus primário*) enquanto apontava constantemente o dedo para outro dizendo: “esse aí não tem menor condições” (criança negra com *habitus precário*)⁹. Essa mesma educadora me confidenciou, certo dia, que em março já sabe quem não vai para o 4º ano e por coincidência (ou não) aponta para alguns estudantes, todos negros (e certamente da “ralé”). Entretanto, as crianças negras “comportadas e dedicadas”, como estamos destacando, recebem carinho, elogio e atenção, e, elas parecem construir *no hoje um amanhã* alternativo, por meio da escolarização mais ou menos bem sucedida¹⁰.

⁸ Certamente, não estamos afirmando que esses estudantes não sofram racismo e não possuam obstáculos no processo de escolarização por conta da condição étnico-racial. No trabalho completo da dissertação, elucidamos com mais profundidade essa questão.

⁹ Interpreto como uma discriminação de raça e classe amalgamadas.

¹⁰ Contudo, como destacamos na introdução deste trabalho, a escolarização bem-sucedida é relativa, pois reproduz, em sua maioria, a condição precarizada de classe trabalhadora.

As educadoras são atravessadas pelas contradições das relações de classe e raça do país e pela precariedade histórica do sistema público, sobretudo, dessa escola, percebida como “a pior escola do bairro”. As educadoras que me receberam, foram acolhedoras e demonstraram interesse na minha pesquisa, fazendo perguntas e pensando junto comigo o fracasso escolar específico dessa escola. Quando eu finalizei a pesquisa de campo, disseram que sentiriam saudades e pediram para eu enviar o trabalho finalizado a elas. Ficou claro para mim, a dedicação das docentes, que são o tempo todo “engolidas” pelas desigualdades de classe e pela falibilidade crônica do ensino público brasileiro. Portanto, o presente trabalho não culpabiliza as docentes e nem as crianças e famílias da “ralè”, mas aponta para a estrutura das relações de classe no Brasil e para a reprodução social dissimulada operada pelo sistema público de ensino. Não se trata de ações e percepções individuais da família A ou B, professores C e D, escolas F e G, mas de uma *estrutura social* profundamente desigual e arbitrária, historicamente abandonada e excluída pelas elites nacionais.

Considerações finais

No breve texto, destacamos diferenças sutis em torno do fracasso escolar de duas grandes classes populares brasileiras, a saber: os “batalhadores” e a “ralé”. Nos fundamentamos na teoria de classes sociais contemporânea de Jessé Souza, construída, sobretudo, por meio do legado de Pierre Bourdieu, o que nos leva a estabelecer como pressuposto que, o sistema de ensino tende a reproduzir a estrutura das relações de classes.

Procuramos mostrar que o *habitus precário* da “ralé” produz uma relação cronicamente falível com a rotina escolar, enquanto o *habitus primário* da classe trabalhadora, apesar de provocar semelhante tensão, possui um caráter relativamente inventivo. Ademais, convocamos a atenção para as discriminações de classe, somando-se ao racismo, no interior das escolas, baseadas no *habitus*.

Nossa investigação é resultado de intensa pesquisa empírica e discussão conceitual contemporânea, além de longa experiência profissional com processos de escolarização no lixão de Jardim Gramacho, bem como uma maior problematização sobre o campo empírico do jardim Gramacho, a partir do percurso acadêmico no Doutorado em Sociologia, realizado desde 2024, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Referências

BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos avançados**, v. 27, p. 133-144, 2013.

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

CORRÊA, Matheus Cabral Ribeiro. **Crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho**: razões de um fracasso anunciado. 2023. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 6 ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil. **XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires**. Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009.

FREITAS, Lorena. **A instituição do fracasso**: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. A ralé brasileira: quem é e como vive. São Paulo: contracorrente, 2018a.

GOMES, David Francisco Lopes. Sobre a teoria das classes sociais de Jessé Souza. **Revista de Direito (Viçosa)**, 2019.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Artmed Editora, 2004.

SOUZA, Jessé. **A modernização seletiva**: uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira:** quem é e como vive. São Paulo: Editora Contracorrente, 2018a.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros:** nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira:** para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018b.

**ENTRE REDES E SABERES:
experiências formativas no curso de extensão “café com currículo”**

Michele Barreto Nunes; m.barretonunes@bol.com.br

Alexandra Garcia; alegarcialima@hotmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa: Diálogos escolas-Universidade — processo formativo e
currículos nos cotidianos

Introdução

Este artigo apresenta resultados e reflexões provenientes da pesquisa de mestrado intitulada “Enredamentos formativos e cibercultura: experiências do projeto “Café com currículo”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ/FFP. A investigação analisou experiências formativas no contexto da cibercultura, tomando como foco os projetos CyberCafé (2020) e Café com Currículo (2024). Tais experiências foram concebidas como espaços de formação docente que se criaram a partir de práticas narrativas e colaborativas, em um diálogo constante entre escolas e universidade, com atenção às condições concretas de trabalho e à reinvenção pedagógica. O tema dialoga diretamente com o propósito do VII Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais, cujo eixo central é a defesa da escola pública como espaço democrático.

Referencial teórico

A formação docente é compreendida, conforme António Nóvoa (2017, 2022), como prática social e profissional que se constrói coletivamente e no exercício da docência o autor entende que o conhecimento docente é contingente, um saber que não se dá fora da prática; coletivo que se produz coletivamente na profissão e na troca com outros professores; e público que deve ser sistematizado, publicado e que os docentes estejam atuantes participando dos debates sobre a educação.

Santos (2007, 2021) contribui com a noção de ecologia de saberes, defendendo o reconhecimento de múltiplas formas de conhecimento. O estudioso afirma a necessidade de fazermos a crítica a razão metonímica, uma das formas mais potentes de operar do conhecimento ocidental moderno que exclui, controla e invisibiliza outras formas de conhecimentos que não se encaixam nos moldes e regras estabelecidas pela ciência moderna.

Os estudos nos/dos/com os cotidianos, com Certeau (1994), permitem compreender as táticas e invenções que marcam o fazer docente no dia a dia escolar. O autor aposta nas práticas como *poética* dos cotidianos que entendida como uma forma sutil, quase imperceptível de agir que não se dá com produtos próprios mas com aquilo que nos é imposto.

Santos (2019) discute a educação online como fenômeno da cibercultura, enfatizando a criação de espaços formativos em rede. Garcia (2015) propõe a formação ‘com-partilhada’ e os currículos como produção (Garcia, 2015), que valoriza a escuta, a partilha de saberes a partir das narrativas das práticas docentes vividas em *espaçostempos* de trocas, a colaboração e a produção conjunta de saberes. Essas perspectivas fundamentam a análise das experiências formativas narradas neste artigo.

Metodologia

A opção metodológica parte da escuta e da observação atenta de conversas realizadas com professoras e professores participantes de dois momentos distintos de formação contínua: o Projeto de Extensão Café com Currículo – versão online CyberCafé, em 2020, e o Café com Currículo de 2024, realizado na E. E. M. Lúcio Thomé Feteira, onde atuo no município de São Gonçalo. A escolha por esses encontros não se dá para falar *sobre* ou *para* os docentes, mas sim *com* eles, em sintonia com Alves e Ferraço (2018), buscando compreender processos de formação que emergem das interações e da partilha de experiências.

A Escola Lúcio Thomé Feteira está situada no bairro Vila Lage, em São Gonçalo, dentro de uma comunidade popularmente conhecida como *Complexo da Coruja*. Embora hoje viva momentos de maior tranquilidade, sua história é marcada pela violência e pela ausência de políticas públicas básicas — como saneamento, saúde e segurança —, o que evidencia um cenário recorrente de abandono por parte das autoridades.

É nesse espaço que se desenvolve uma das experiências relatada nesta pesquisa. A escolha desse enfoque é, portanto, também política: busca dar visibilidade às vozes e práticas que emergem em um território muitas vezes estigmatizado, e demonstrar como nossa inserção no mestrado e no grupo de pesquisa “Diálogo Escolas-Universidade” tem possibilitado reconhecer perspectivas até então pouco consideradas.

Quando eu cheguei aqui, recebia de presente dos meus alunos projéteis de bala; hoje, com a mudança na comunidade, que anda bem mais calma, recebo cartas e flores. (Professora Margarida, 2024)

Os diálogos tecidos nesses espaços compõem o corpus da pesquisa e revelam trajetórias formativas que se constituem nos cotidianos escolares. Neles, sobressaem saberes docentes que se manifestam em narrativas permeadas por afetos, memórias, resistências e reinvenções — dimensões frequentemente ausentes em modelos tradicionais de capacitação, pautados na transmissão de conhecimentos. Ao atentar para esses relatos, reconheço a presença de táticas cotidianas (Certeau, 1994) que desafiam prescrições curriculares, especialmente em contextos de crise, como durante a pandemia.

A investigação não se restringe à análise de conteúdo das falas: ela se apoia em práticas de escuta e de partilha como momentos formativos, nos quais intercessores diversos — vídeos, músicas, imagens, lembranças — funcionam como dispositivos que provocam pensamento e deslocam significados. Nesse movimento, a vida, a política e a formação se entrelaçam, dando visibilidade a conexões entre saberes, experiências e contextos escolares.

A perspectiva adotada aproxima-se da ecologia de saberes (Santos, 2007, 2021), compreendida como produção coletiva baseada na horizontalidade e na reciprocidade. Essa ecologia se manifesta nos encontros formativos, onde diferentes modos de pensar e viver a docência dialogam, se reconhecem e se transformam.

Inspirada na aposta metodológica de Sampaio, Ribeiro e Souza (2018), assumo a conversa como acontecimento e como método. Ao todo, realizamos quatorze encontros formativos. No CyberCafé (2020) foram promovidas sete rodas de conversa virtuais, com duração média de duas horas, realizadas semanalmente às quartas-feiras por meio do Google Meet. Participaram, em média, oito professores/as da educação básica, além de palestrantes e convidados — geralmente atuando em dupla — e bolsistas do projeto.

Já no Café com Currículo (2024) ocorreram sete encontros presenciais na Escola Estadual Lúcio Thomé Feteira, em São Gonçalo, com frequência quinzenal e duração aproximada de duas horas cada. Nesse curso de extensão, contamos com a participação média de oito professoras, todas graduadas e pós-graduadas, além de duas bolsistas. Também marcaram presença palestrantes do grupo de pesquisa e parceiros convidados, que atuaram tanto em dupla quanto individualmente, ampliando as possibilidades de diálogo e partilha de experiências.

Tal escolha metodológica desafia o controle rígido de procedimentos e acolhe a incerteza como parte do processo investigativo. Conversar, nesse sentido, não é apenas trocar informações, mas abrir-se ao imprevisto e à necessidade constante de reconstrução da pesquisa.

Como esclarecem os autores:

Uma pesquisa que aposta no acontecimento da conversa como metodologia de investigação, como um golpe que desafia a polícia metodológica hegemônica, tão bem representada por questionários, roteiros, procedimentos rígidos. Ao apostar na conversa buscamos, na relação de pesquisa, abrir-nos ao acontecimento e aos possíveis que ele conjura, mesmo que isso, por vezes, possa significar a necessidade de desconstrução/reconstrução da própria investigação (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018, p. 33).

A investigação mergulha, como propõe Alves (2001), nas múltiplas fontes que alimentam a vida escolar, reconhecendo as práticas curriculares como espaço de circulação de culturas e saberes diversos (Rodrigues, 2020; Garcia, 2015). E, assim como Rodrigues (2020), entendo que

Ao buscar nas práticas curriculares as diferentes culturas vividas e trazidas pelos professores por meio das conversas, alimentamos uma ideia de currículo que se produz na oralidade/autoria docente que permeia o cotidiano das escolas. Ao dar mais visibilidade a esses currículos *produzidos* (Garcia, 2015) nas escolas por essas vozes, atribuímos sentidos aos acontecimentos que são gestados nos e com os cotidianos educacionais e que possibilitam uma nova leitura da produção de conhecimento escolar e do currículo (Rodrigues, 2020, p. 333).

Ao dar visibilidade a esses currículos produzidos no dia a dia, reconhece-se que eles nascem da oralidade, da autoria e da colaboração entre pares. Essa produção não apenas ressignifica o fazer docente, mas também possibilita a emergência de novos conhecimentos a partir da partilha. Entretanto, como lembra Nóvoa (2022), o saber profissional docente — contingente, coletivo e público — nem sempre é facilmente identificado, pois se forja na prática, na reflexão situada e na relação com os outros.

Assim, escutar as vozes docentes é também um gesto político, que legitima formas de conhecimento frequentemente marginalizadas pelos modelos tradicionais de avaliação e formação. Trata-se de ampliar modos de sentir, pensar e compreender, de modo a captar a natureza e os sentidos dessas aprendizagens.

Com este trabalho, busco compreender currículos e *prácticasteorias* (Alves, 2019) que se tecem nos cotidianos escolares, entendendo-os como criações contínuas que articulam ação e pensamento. Essa compreensão converge com o que Nóvoa (2022) chama de conhecimento profissional docente: saberes que se elaboram na ação, se definem na partilha e se projetam para a sociedade. O referido autor ainda define o conhecimento docente como contingente, coletivo e público:

A compreensão do conhecimento profissional docente é central para pensar a formação de professores, nomeadamente nas suas dimensões institucionais, profissionais e públicas. Não pretendo aprofundar uma discussão essencialmente epistemológica, filosófica ou conceitual, mas antes juntar os três termos da expressão conhecimento — profissional — docente: um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (contingente); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (coletivo); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (público) (Nóvoa, 2022, p. 8).

A partir disso, a pesquisa se debruça sobre três questões centrais: Em um cenário de debate sobre a crise dos modelos tradicionais de ensino, os docentes reconhecem em suas práticas elementos ligados a lógicas hegemônicas de controle e reprodução tecnicista? É possível inventar caminhos alternativos, mesmo diante de currículos padronizados? Como os saberes contingentes se manifestam em encontros formativos online?

Seguir essas perguntas é um exercício que valoriza as experiências e trajetórias docentes, fortalecendo a compreensão de que a formação se constrói na pluralidade dos saberes e na constante negociação entre teoria e prática — elementos que, por sua vez, orientam minha própria trajetória profissional e investigativa.

Resultados e discussão

O CyberCafé (2020), realizado no contexto da pandemia de COVID-19, constituiu-se como espaço virtual para troca de experiências, apoio mútuo e formação continuada em meio à transição emergencial para o ensino remoto. As rodas de conversa virtuais foram fundamentais para sustentar vínculos entre professores em isolamento, funcionando como espaço de partilha de angústias, estratégias e invenções cotidianas. Nesse sentido, confirmam o que Certeau (1994) denomina de *táticas do cotidiano*: pequenas reinvenções que permitem aos sujeitos resistirem e criarem em meio às adversidades.

No Café com Currículo (2024), realizado presencialmente na Escola Estadual Lúcio Thomé Feteira, os encontros assumiram uma dinâmica diferente, marcada pela presença física, pela partilha de materiais pedagógicos e pelo fortalecimento dos vínculos afetivos. A cada roda, narrativas docentes eram mobilizadas como dispositivo de reflexão, permitindo compreender os currículos como produção (Garcia, 2015). A professora Margarida, ao narrar suas práticas, destacou a força dos gestos cotidianos que marcam a vida escolar:

A caligrafia ainda é um desafio para os meus alunos, e cada letra desenhada me parece uma conquista. No entanto, percebo que mais do que a letra, é o esforço deles que precisa ser reconhecido.

Sua fala remete à ideia de Nóvoa (2022) sobre o conhecimento docente como contingente, produzido nas pequenas decisões da sala de aula, e evidencia a dimensão sensível que compõe a prática pedagógica. A professora Amarilis trouxe em sua narrativa o valor dos registros escolares:

O caderno de meia pauta é o espaço onde meus alunos contam suas histórias. Eu aprendo a ler o que eles escrevem e o que eles ainda não conseguem escrever.

Esse relato aproxima-se do que Ferraço (2013) denomina *redes de práticas políticas cotidianas*, pois o caderno não é apenas um instrumento didático, mas um território de negociação de sentidos entre professora e estudantes. A professora Camélia, por sua vez, destacou a complexidade do ato de ensinar em turmas numerosas:

Com quase trinta alunos em sala, aprendo todos os dias a escutar as vozes que se sobrepõem. Não é fácil, mas é nesse barulho que descubro novos caminhos de ensinar.

Sua fala ecoa Morin (2001), ao afirmar a educação como prática que se realiza na complexidade, em meio a incertezas e imprevisibilidades. Aqui, a escuta aparece como prática formativa, em sintonia com Santos (2019), que destaca a importância de

considerar a multiplicidade das vozes no contexto da cibercultura. Por fim, a professora Íris ressaltou a potência da colaboração entre pares:

Quando compartilhamos nossas experiências, percebo que não estou sozinha. O problema que eu enfrento também é vivido por outras, e isso me dá força para continuar.

Essa fala expressa a dimensão coletiva e pública do conhecimento docente, conforme Nóvoa (2022), e reforça a concepção de ecologia de saberes de Santos (2007; 2021), em que diferentes experiências se entrelaçam e se legitimam mutuamente.

Além das narrativas docentes, o Café com Currículo contou com a participação de palestrantes do grupo de pesquisa e parceiros convidados, atuando em dupla ou individualmente. Suas intervenções funcionaram como intercessores formativos, deslocando certezas e inspirando novas invenções pedagógicas.

Esses momentos possibilitaram a produção de enredamentos entre saberes acadêmicos e saberes da experiência (Santos, 2021), fortalecendo a formação compartilhada (Garcia, 2015). Assim, os resultados revelam que os dois cafés formativos, ainda que em contextos distintos (virtual/pandemia e presencial/pós-pandemia), partilham a potência da escuta, da narrativa e da colaboração como elementos centrais da formação docente.

Considerações finais

As experiências analisadas demonstram que projetos formativos como o CyberCafé (2020) e o Café com Currículo (2024) contribuem para a constituição de enredamentos que potencializam a formação docente. A valorização das narrativas, a escuta sensível e a partilha de saberes reforçam a defesa da escola pública como espaço democrático e de direito à educação.

No caso específico do Café com Currículo de 2024, a presença de palestrantes do grupo de pesquisa e de parceiros convidados ampliou ainda mais as possibilidades formativas. Atuando em dupla ou individualmente, esses convidados provocaram

deslocamentos de sentidos e trouxeram novas perspectivas que dialogaram diretamente com as práticas narradas pelas professoras. Essa inserção possibilitou uma efetiva ecologia de saberes (Santos, 2007; 2021), em que diferentes modos de conhecer e viver a docência se encontraram e se reconheceram como legítimos.

Tais iniciativas apontam para a necessidade de manter e ampliar espaços de escuta e diálogo entre escola e universidade, especialmente diante dos desafios contemporâneos da docência. Reconhecer os currículos produzidos nos cotidianos escolares, articulados à presença de parceiros externos que alimentam esses diálogos, significa também apostar em uma formação docente viva, plural e em constante reinvenção.

Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 13-38.

ALVES, N. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. R. G.. Sobre as redes que tecem *práticas políticas* cotidianas de currículo e de formação de professores/as. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013.

GARCIA, Alexandra. **Formação com-partilhada**: modos de viver e formar em coletivos docentes. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** v. 27 e270129 2022.

NÓVOA, António. Firmar a profissão docente, reafirmar a profissão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RODRIGUES, A. C. Currículo, Conhecimentos Docentes e os Cotidianos: vozes curriculares. In: HONORATO, R.; SANTOS, E. S. (Org.). **Políticas curriculares (inter)nacionais e seus (trans)bordamentos**. 01ed.Rio de Janeiro: AYVU, 2020, v. 01, p. 331-352.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed.; 2. reimp.-- Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Edméa. Educação online como fenômeno da cibercultura. **Revista Educação, Formação & Tecnologias**, v. 12, p. 23-37, 2019.

UM DIÁLOGO SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ

Mônica de Souza Motta, monica_mtt2004@yahoo.com.br;
PPFH/UERJ
Maria Tereza Goudard Tavares, mtgtavares@yahoo.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa (GIFORDIC)
FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa em Educação, Estado,
Sociedade Civil e Participação Política (Gpesp) PPFH/UERJ

Introdução

O estudo investigativo apresenta um diálogo reflexivo de uma pesquisa em andamento no campo das políticas públicas educacionais, a saber: a expansão e a universalização do atendimento à Educação Infantil no município de São Gonçalo-RJ. E intenta reportar alguns desafios, tensões, dilemas e possibilidades frente ao direito à Educação Infantil.

O município de São Gonçalo está localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Este configura lócus empírico da pesquisa. Classificado como o segundo mais populoso do estado do Rio de Janeiro. Assim, apresenta uma estimativa populacional em torno de 960.652 habitantes (IBGE, 2024)¹, ocupando o 18º do Brasil em termos populacionais.

A pesquisa está ancorada no campo teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. E nesse sentido, compreendemos que representa uma determinada concepção da realidade, frente aos variados contextos do mundo e da vida. Nesse sentido, Frigotto (2010) nos indica que o materialismo histórico-dialético se caracteriza em uma forma mais ampla de mediar e compreender o processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

¹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama> Acesso em: 10 de ago. 2025.

A pesquisa propõe ainda, um diálogo reflexivo no campo do direito à Educação Infantil no âmbito das políticas públicas, envolvendo a *meta 1* do Plano Municipal de Educação (PME) (2015-2024) de São Gonçalo-RJ. Neste caminho, buscamos problematizar alguns debates e discussões, apresentando dados educacionais na esfera municipal. E que podem impactar as políticas públicas frente à garantia do atendimento às crianças na faixa etária da Educação Infantil.

Desta forma, buscamos avançar na análise das normas legais em diálogo com a análise documental, compreendendo que “[...] a análise de documentos implica em considerá-lo (s) resultantes de práticas sociais e expressões da consciência humana possível em um dado contexto histórico e político” (Evangelista, 2012, p. 56). E assim, seguimos no entendimento do papel e da atuação do Estado frente à formulação dos direitos e da democracia (Boschetti, 2009).

Educação Infantil: um direito postergado?

A Constituição Federal de 1988 garante o direito universal à educação. E em seu artigo 208, inciso IV, define como dever do Estado a oferta da Educação Infantil, em creches e pré-escolas, para crianças de até 5 anos. Nesse caminho normativo, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que regulamenta o sistema educacional no Brasil em consonância com os indicativos constitucionais. Assim, definindo a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Além do Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), que determina em sua primeira meta a universalização da pré-escola e a expansão para a creche.

O Plano Nacional de Educação tornou-se marco norteador para que o Distrito Federal, estados e municípios desenvolvessem e organizassem, de forma democrática, os seus respectivos planos educacionais, envolvendo a participação da sociedade civil organizada. E de acordo com suas realidades e peculiaridades locais.

Nesse contexto, destacamos a *meta 1* do Plano Municipal de Educação (PME) de São Gonçalo (2015-2024) (SÃO GONÇALO, 2015). O disposto na *meta 1* do PME,

Lei de n.º 658/2015 (SÃO GONÇALO, 2015), alterada pela Lei n.º 1067/2020 (SÃO GONÇALO, 2020), determina a universalização da pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos, até 2016. E a expansão do atendimento à creche para as crianças de 0 a 3 anos, em torno de 70%, até o terceiro ano de vigência do PME.

Entretanto, no ano de 2017, a equipe de monitoramento do PME apresentou um relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação/SG (2015/2024). Este demonstrou que, em torno da perspectiva da universalização, em 100% para a pré-escola (4 e 5 anos), o município atingiu 22,4%. E no âmbito referente ao prognóstico de expansão em 70% no atendimento para a creche (0 a 3 anos), foram atingidos 12,8%.

Em busca de traçarmos um panorama da faixa etária de Educação Infantil no município de São Gonçalo-RJ, recorremos aos dados do IBGE². Estes apontaram, no ano de 2023, o registro de 8.550 nascimentos, apresentando uma taxa de 13,16% de mortalidade por mil nascidos vivos. Neste contexto, observamos que a estimativa de atendimento ao público-alvo da Educação Infantil no município encontra-se em torno de 8.000 crianças a cada ano. Assim, reiteramos a importância do planejamento, da formulação e da efetivação de políticas, de médio e longo prazo, que contemplem e atendam as necessidades da demanda populacional.

Nesse sentido, com o indicativo de atentarmos para o quantitativo de atendimento à Educação Infantil no município, recorremos aos dados do censo, do ano de 2024³. E desta forma, apontamos as matrículas registradas no sistema municipal de educação, que envolve a rede municipal e privada de ensino, conforme tabela 1:

² <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/20/29767> Acesso em: 10 ago. 2025.

³ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/13/78117> Acesso em: 10 ago. 2025.

Tabela 1. Total de matrículas nas redes pública e privada de educação de São Gonçalo (2024)

REDE	Nº DE MATRICULAS CRECHE (2024)	Nº DE MATRÍCULAS PRÉ-ESCOLA (2024)	TOTAL
MUNICIPAL	1.238	5.238	6.476
PRIVADA	4.948	9.260	14.208
TOTAL	6.186	14.498	20.684

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no INEP/Censo Escolar 2024.

A observamos a tabela 1 percebemos um expressivo atendimento da Educação Infantil pela rede privada de ensino em detrimento das matrículas públicas. Assim, ao recorrermos à estimativa populacional registrada no IBGE, observamos os números de 8.000 nascidos vivos ao ano, temos um alerta frente a consolidação do direito à educação, visto que, um significativo número de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, encontram-se sem registro de matrículas efetivadas no sistema municipal de educação.

Ainda, com base nos dados da tabela 1, observamos cerca de 6.476 matrículas efetivas (creche e pré-escola) na rede pública municipal de educação e 14.208 referente ao atendimento (creche e pré-escola) na rede privada. E desta forma, podemos afirmar que a rede privada atende a maioria das crianças de 0 a 5 anos no município.

Neste contexto, podemos ratificar que no município de São Gonçalo-RJ a Educação Infantil tem sido predominantemente caracterizada pelo privatismo (Peroni, 2011). Condição essa, evidenciada pelo quantitativo expressivo de matrículas efetivadas na rede privada de ensino, em confronto com as matrículas ofertadas na rede pública. Com base nos dados apresentados, observamos que a rede privada apresenta o maior número de atendimento.

Todavia, a privatização da Educação Infantil na cidade, não garante a universalização da pré-escola e tão pouco a expansão da creche. E neste contexto, nos reportamos aos estudos de Saviani (2013) no que se refere à transferência das responsabilidades do poder público à sociedade civil organizada. Desta forma, temos o fortalecimento de um sistema de exclusão e de crescimento das desigualdades sociais.

Assim, ignorando a determinação da CF/88 (BRASIL, 1988), no que se refere o princípio da educação como “direito de todos e dever do Estado”. Saviani (2013) ainda nos alerta que a ação do poder público, caracteriza-se no princípio da inversão do preceito constitucional. E desta forma, configura-se a educação como responsabilidade de todos (sociedade) e suposto direito do Estado.

Ainda nos reportando ao relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação (SÃO GONÇALO, 2017), no que se refere à *meta 1*, foram apontados que das 20 estratégias propostas, somente 01 (uma) foi considerada realizada.

Está estratégia é identificada como *1.15*, que relata o indicativo de mudança imediata a partir da publicação do Plano Municipal de Educação, da nomenclatura de identificação das creches municipais para o registro de Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI).

O relatório também aponta que 13 (treze) estratégias ainda não haviam sido iniciadas e 06 (seis) estariam em processo embrionário e identificadas como em andamento, caracterizando um enorme desafio no contexto da efetivação do direito à educação.

Enfim, os indicativos apontados nos permitem observar o não cumprimento da *meta 1* do Plano Municipal de Educação (PME) (SÃO GONÇALO, 2015) no que se refere à universalização da pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, como também demonstram fragilidades na expansão do atendimento à creche para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos.

Este segmento mantém pouca expressividade de expansão frente à demanda populacional local. “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 que pertencem (Campos, 2016, p. 366). Cabe destacar que uma predominante marca do poder local no município de São Gonçalo-RJ (Alvarenga; Tavares, 2015; Leal, 1997), caracteriza-se no domínio do setor privado no atendimento à Educação Infantil. Este contradiz as determinações legais e favorece o crescimento das desigualdades sociais, econômicas e de acesso à educação.

Com o indicativo do término de vigência do Plano Nacional de Educação (2014–2024) e paralelamente dos Planos Municipais de Educação, o Presidente da República, em caráter extraordinário, convocou, através do decreto presidencial de n.º 11.697/2023, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), edição 2024. Esta foi precedida pelas conferências estaduais, municipais e distrital, sendo orientadas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). As conferências tinham o objetivo de analisar e discutir o Documento de Referência promulgado pelo respectivo FNE.

A CONAE ocorreu em janeiro do ano de 2024 em Brasília–DF, reunindo delegadas/os, observadores/as e palestrantes. Desta forma, a abordagem de análise e discussão do documento final configurou na elaboração do próximo PNE. O Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, com o Ministro de Estado da Educação, Camilo Santana, assinaram o Projeto de Lei (PL) de n.º 2614/2024 do Plano Nacional de Educação (2024–2034).

O PL foi encaminhado ao Congresso Nacional em 27 de junho de 2024 e o Ministro da Educação alertou que o projeto estaria sendo analisado e debatido intensamente nas casas legislativas — Câmara dos Deputados e Senado Federal —. Assim, o Plano Nacional de Educação (2014–2024) teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025, pela Lei de n.º 14.934/2024, sendo ratificada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Enfim, alguns questionamentos impulsionam a pesquisa em torno dos apontamentos políticos educacionais voltados aos princípios constitucionais e às determinações dos Planos de Educação (Nacional e Municipal). E desta forma, buscamos dialogar em torno da consolidação do direito à Educação Infantil, trazendo seus dilemas e desafios.

Considerações finais, ainda que provisórias

No que se refere ao contexto histórico, legal e político, podemos ratificar que o Plano Municipal de Educação em São Gonçalo/RJ, caracteriza-se como uma ferramenta

fundamental de gestão democrática para a educação municipal. Todavia, podemos observar fragilidades no contexto da sua implementação. No âmbito da efetivação da *meta 1*, o município ainda não efetivou a universalização da pré-escola (4 e 5 anos), como também não alcançou a expansão de 70% para o segmento de creche (0 a 3 anos).

Outro indicativo refere-se à ausência de ações que busquem a consolidação do acesso, como também à permanência das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos nos equipamentos públicos e coletivos de educação municipal. Enfim, cabe destacar que o direito à educação é determinado pelos dispositivos legais e marcos jurídicos, conforme assinalamos ao longo presente artigo. Todavia, a consolidação desse direito à população, vem sendo postergada ao longo do processo histórico pelo poder público municipal, o que traz consequências seríssimas à qualidade de vida dos extratos populacionais mais vulneráveis da cidade, principalmente às crianças negras, filhas de mães solo, e moradoras das favelas e periferias urbanas do município.

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. (Org.). **Poder Local e Políticas Públicas para Educação em periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2015.

BOSCHETTI, I. **Avaliação de políticas e projetos sociais**. CFESS, ABEPSS, Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

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

BRASIL. **DECRETO Nº 11.697**, de 11 de setembro de 2023. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - CONAE, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra.

BRASIL. **LEI Nº 14.934**, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.934%2C%20DE%2025,Art. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **PROJETO DE LEI Nº 2614**, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm#:~:text=PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%202.614%2C%20DE%202024&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20dec%C3%AAnio%202024%2D2034.&text=Art.,214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso: 31 de jul.

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.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. P. 52-71.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. e-cidades: São Gonçalo. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 10 ago. 2025.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

SÃO GONÇALO (RJ). PREFEITURA Lei nº 1.067, de 2020. Altera a Lei nº 658/2015, que aprova o Plano Municipal de Educação do município de São Gonçalo e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico (DOE)**, São Gonçalo, 09 jan. 2020.

SÃO GONÇALO (RJ). PREFEITURA. Lei nº 658, de 09 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de São Gonçalo e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico (DOE)**, São Gonçalo, 09 dez. 2015.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

SÃO GONÇALO (RJ). **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação –** PME de São Gonçalo/RJ. Lei Municipal nº 658/2015 - Período 2017.

A TRAJETÓRIA DOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E SUAS RELAÇÕES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Mônica Paiva Volpato Santos, monica.volpato@gmail.com;
Alex Luiz de Oliveira Vieira, professor.alexvieira@gmail.com;
Marcia Soares Alvarenga, msalvarenga.uerj@uol.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe
Trabalhadora (PPEJAT)

Introdução

O desenvolvimento de Pré-vestibulares Populares (PVPs) nas últimas décadas do séc. XX, no Brasil, atingiu resultados de impacto registrados em diferentes pesquisas. Os PVPs são alvo de interesse de pesquisadores que os observam como objetos do conhecimento em suas multiplicidades de temas que denotam a esses cursos características específicas que, dado o tempo de existência no Brasil, sua interface com a história recente de redemocratização e com as políticas públicas de ampliação do acesso à universidade, têm se tornado um fenômeno educacional e merecido produções acadêmicas de diferentes áreas do conhecimento. Pontuar as contribuições de PVPs, enquanto desdobramentos e como expressões consolidadas de movimentos sociais para o campo da educação popular e para desenvolvimento da sociedade, é um exercício para todos que estudam e fazem projeções em como se dará o futuro desses espaços de mobilização de direitos, considerando-se a consciência social presente na atualidade em nossa sociedade.

Fazer o levantamento de algumas dessas contribuições nos permite apresentar um cenário com convergências entre os achados acadêmicos que nos dão pistas de tendências deste movimento social e educativo. Acreditamos que a riqueza de cada experiência se soma à unidade que conduz as iniciativas que vão elaborar uma cultura contra- hegemônica. O texto propõe um olhar analítico para o trabalho dos PVPs para além da preparação para o exame nacional de qualificação.

Para tanto, utilizamos três dissertações para contribuir com o objetivo aqui abordado. Duas delas foram escolhidas pelo fato de terem sido desenvolvidas no mesmo programa de pós-graduação dos autores do texto. Assim, busca-se consolidar e dialogar com a discussão dos PVPs enquanto movimentos sociais à luz da produção no Programa de Pós- Graduação de Desigualdades Sociais e Processos Formativos. Além dessas, outra dissertação aborda uma rede de PVP da rede Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Esta rede é uma das mais antigas relacionadas a esta modalidade de curso, sendo uma das pioneiras em estabelecer os PVPs enquanto movimentos sociais.

No exercício de nossa análise, dialogamos com autores que contribuem para a compreensão sobre as interligações que envolvem as dinâmicas dos PVPs.

Os pré-vestibulares populares enquanto movimentos sociais

Segundo os autores Pessanha, Porto e Silva (2020), os PVPs (também denominados de comunitários, alternativos ou sociais) são resultados das demandas dos movimentos sociais, principalmente os envolvidos com projetos de educação popular, a partir do contexto da redemocratização da sociedade brasileira, após os anos da ditadura militar.

Zago (2009) aponta que a expansão do ensino básico teve como uma das consequências o aumento da demanda do ensino superior, o que ampliou a relação candidato-vaga, sobretudo nas instituições públicas. Assim, houve um aumento da demanda dos estudantes para ingressar no ensino superior que não foi acompanhado pela expansão de vagas, de maneira que muitos estudantes não conseguissem o acesso as mesmas.

Tal quadro fortaleceu os movimentos sociais que possuem a bandeira do modelo público de ensino e desejam que as universidades pela democratizem o acesso a amplos segmentos da sociedade que ainda hoje são excluídos. Uma das características destes cursos é buscar “democratizar e possibilitar o acesso a uma

população que, historicamente, vem sendo excluída do ensino superior, tais como negros, famílias de baixa renda, estudantes das escolas públicas e moradores dos bairros populares” (Idem, 2009, p. 255).

Nesta conjuntura na qual surgiram os PVPs, Santos (2008) aponta que os militantes do Movimento Negro tiveram protagonismo na difusão destes cursos no Brasil, com destaque para a criação, na Baixada Fluminense, do Pré-Vestibular Comunitário para Negros e Carentes (PVNC).

Cabe citar, ainda, os PVPs ligados à Educação para Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO). Tal projeto foi liderado pelo Frei Davi Raimundo dos Santos, após uma dissidência do PVNC (Vasconcelos, 2015). O PVNC, segundo Renato Santos (2006), teve uma rápida difusão como, por exemplo, indo de um curso, em 1993, para setenta e sete, em 1999. Mas, assim como a EDUCAFRO, outras redes também se desmembraram do PVNC, de maneira em 2001 havia 32 núcleos deste movimento. Contudo, não houve uma queda no número dos cursos populares, o que ocorreu foi um rearranjo da rede para atender à mudança do perfil dos militantes que organizavam estes PVPs ao preferirem outro modelo de curso popular (Santos, 2006).

É importante apontar que os PVPs participaram de mobilizações que lograram importantes conquistas, tais como Programa Universidade para Todos (Prouni), do Governo Federal, que concede bolsas integrais e parciais em instituições privadas de Ensino Superior e as cotas para negros em universidades públicas. Desta maneira, o ingresso ao ensino superior por meio do vestibular passou a considerar as variantes de etnia, cor ou raça, origem escolar, renda familiar e necessidades físicas. Assim, não privilegia-se mais o mérito individual, mas o perfil sócio econômico e de reparação de grupos historicamente excluídos. (Brasil, 2008).

Vemos, assim, que os PVPs almejam potencializar os estudantes das classes subalternas para que tenham acesso ao ensino superior por meio do exame de seleção (Pessanha, Porto, Silva, 2020). E, conforme apontam Pessanha et. al., os PVPs são “iniciativas sem fins lucrativos, no qual participam também instituições religiosas,

associações comunitárias, universidades, estudantes e professores” (Pessanha, et. al., 2020, p. 5).

Vasconcelos (2015) indica que a pluralidade dos PVPs é notável, inclusive nas suas possíveis denominações, como Pré-Vestibulares Alternativos, Pré-Vestibulares Comunitários e Pré-Vestibulares Populares (ou sociais). Assim, conforme o autor, os “Alternativos” são aqueles em que há cotização por parte dos estudantes, além de haver uma prática de “adestramento” dos estudantes. Os Comunitários possuem um laço estreito com o local onde estão inseridos, seja uma cidade, bairro, favela ou comunidade. Os populares ou sociais enfatizam a localização onde estão, normalmente uma periferia urbana, e sua orientação de classe, sendo voltados para as classes populares. Os Universitários podem possuir ligação com projeto de extensão universitária, e preparam uma formação que contribua na vida acadêmica, ou seja, não é meramente voltado para o vestibular.

Concordamos com Vasconcelos (2015) e vemos que os PVPs estão relacionados ao movimento negro e com a forte participação de pastorais da Igreja Católica. Assim, podemos identificar que estes cursos têm, em sua origem histórica, o sistema colonial imposto na América Latina, contra o qual movimentos sociais e teológicos que culminaram com o Concílio Vaticano II (1962-1965), a partir de conferências locais e documentos direcionadores, como os de Medellín (1968) e Puebla (1977), são expressões. Não nos deteremos neste artigo ao aprofundamento do impacto que a busca da igreja por uma reconciliação com os povos da América Latina gerou no campo dos movimentos sociais.

Santos (2006) indica que os movimentos sociais se constituem como fenômeno questionador das estruturas sociais pela reprodução interna das suas próprias estruturas. Estas são a base para a proposição de novas formas de organização da produção e da sociedade e, portanto, indicadores de mudança estrutural. A partir dessa concepção, o autor propõe uma forma avaliativa sobre os movimentos sociais, centrada na sua atuação espacial, com fins de contribuir para outras pesquisas no assunto.

A dimensionalidade das atuações espaciais dos movimentos sociais, portanto, seriam duas: 1) a de disputas internas e 2) a de interlocução externa onde a força política do movimento social é a sua moeda de negociação com governos, organizações e instituições. Assim, é necessária a análise dos seus processos de construção cotidiana, com os valores, embates, campos ideológicos, hierarquias, sujeitos, assim como suas culturas e intervenções, a fim de compreender essas dimensões. Desta maneira, pensamos os movimentos como sendo uma configuração própria de ação social, sendo ao mesmo tempo e dialeticamente, convergência de múltiplas e diversas formas de ação social, em especial, a ação do campo da política.

Outro estudioso que aborda os movimentos sociais – e, especificamente, os movimentos sociais de educação popular – é Carlos Brandão. Segundo este autor, um dos processos pelo qual a educação passou foi de “uma educação para o povo a uma educação que o povo cria”. (Brandão, 2006, p. 49). Brandão também trata a divisão social, desde o neolítico, que permitiu a separação do conhecimento em alguns grupos na sociedade. Aborda, ainda, como isto se deu nas cidades e na criação do Estado, em que especialistas em profissões passavam este saber para seus aprendizes. Diz ele que “aquilo a que damos o nome de *educação* foi aos poucos sendo constituído como um sistema de trocas agenciadas de frações restritas do saber, através do ofício profissional de especialistas em *saber e ensinar a saber*” (Brandão, 2006, p. 15).

Ainda segundo o autor, o saber erudito e o popular se entrecruzam em diversos campos, como a religião, a medicina e a música. Por fim, Carlos Brandão aponta que uma das concepções de educação popular seria a luta política e intelectual para que a educação escolar seja estendida ao povo. Essa forma de educação popular pode ocorrer, por exemplo, quando professores que ao menos sejam alfabetizados lecionam para estudantes populares.

Considerações finais

Ao analisarmos os diferentes trabalhos que analisam experiências de PVPs pautadas em diferentes causas, mas com objetivo comum de promover o maior acesso às vagas ao ensino superior, é possível destacar aspectos de relevância histórica de suas atuações e conquistas sociais e entendê-los como movimentos sociais. Por vezes, estes são derivados de um movimento maior em um cenário de redemocratização e emergem em terreno fértil promovido pela Constituição de 1988, que trouxe conceitos de direito universal à Educação, ora são fruto de mobilização comunitária de grupos que militam em lutas de gênero, ou de raça, ou de apoio ao “gaps” da educação pública, todavia, em todos esses casos estão enquadrados como ferramentas, como canais que alcançam tantos resultados positivos conforme são cada vez mais desenhados como espaço para formação crítica e realmente representem interesses coletivos. Assim se caracterizam como movimentos sociais, sempre que em parte ou em todo refletem os anseios reais da sociedade que busca por acesso à mobilidade social, e contribuem para fortalecer a redução das desigualdades, bem como auxiliam em diferentes conquistas sociais.

Contudo, também podem ser ferramentas reprodutoras do modelo capitalista que valoriza a meritocracia e de caráter compensatório, ao não contribuir para reflexão sobre a melhoria da Educação em suas mudanças estruturais, e passam a ser espaços para trabalho alienante e individualista.

Todos os PVPs com características populares, sociais e ou comunitárias, de alguma forma concorrem para mudanças porque promoverem maior acesso da população de excluídos à universidades, contudo quando não geram tensões críticas ao modelo capitalista de sociedade e aos processos de exclusão acabam por não fortalecer movimentos sociais que promovem transformações profundas na sociedade, tornando-se estruturas de educação popular sem compromisso histórico com a transformação social.

Concordamos que movimentos sociais têm características amplas e estruturais e resultam em conquistas coletivas, emanadas por forças da base da sociedade e que geralmente produzem efeitos de longo prazo. Na década de 80, e início dos anos 90, muitos movimentos sociais, não necessariamente ligados à Educação, provocaram alterações na Constituição, novas legislações, novos comportamentos sociais, sempre geradas a partir de desejos coletivos e difusos. Nesse sentido, a existência dos PVPs como movimentos sociais também deve traduzir interesse da população em lutar por acesso e permanência ao espaço da educação superior. Essa temática é complexa, tendo-se em vista a redução do número de inscritos no ENEM nos últimos anos, o discurso político do período pós golpe de 2016 de redução do acesso ao ensino Superior como um direito e a pulverização dos tipos de PVPs não militantes organizados sem uma mobilização que tenha interesse coletivo.

Todos esses fatores e estudos realizados podem indicar ter tido uma redução do movimento PVPs nas últimas décadas. Entretanto, de acordo com os autores pesquisados, também fica evidenciada que a tese da desmobilização, por conta da pulverização das demandas sociais, não se sustenta. É na vida das pessoas jovens e adultas, que recorrem aos pré-vestibulares sociais, que os fazem ser uma possibilidade de resistência ativa. São elas que recontam a história e se engajam nas propostas que estão enraizadas no imaginário das classes populares, qual seja, em algumas vezes ser sua primeira geração inserida no nível superior da educação, algo traduz uma utopia concreta (Bloch, 2005) da qual não abriremos mão.

Referências

BASTOS, M. D. F.; GOMES, M. F. C. M.; FERNANDES, L. L. O pré-vestibular social: desafios à busca da inclusão social. **Revista EAD em foco**, n. 1, v.1, Rio de Janeiro, abril/outubro, 2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos; 318), 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO - CELAM.II- **Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. Conclusões de Medellín. A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio.** 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes. 1985.

PESSANHA, Carolina França; PORTO Alves, Danieli; SILVA, Renata Maldonado da. O pré-vestibular social teorema como lócus de democratização do acesso ao ensino superior e da iniciação à docência na UENF. **Revista Conexão UEPG.** ISSN-e 2238-7315, Nº. 16, 2020.

SANTOS, Angela Cristina da Silva. **Pensando estratégias para o enfrentamento da evasão em pré-vestibulares populares: um estudo de caso na Maré** - 2020. 317 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, R. E. N. **Agendas & agências:** a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. 2006. 350f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, R. E. N. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: 2008. CARVALHO, J. C. et al. (orgs). **Cursos pré- vestibulares comunitários:** espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008.

VASCONCELOS, A. T. **Pré-vestibulares populares:** desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia. 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

ZAGO, N. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**, [Online] 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1585>. Acesso em: 14 ago. 2022.

ENCCEJA E MERCADO EDUCACIONAL: apontamentos para uma relação entre exame de certificação e iniciativa privada

Nadia Batista Corrêa, nbcorrea@gmail.com;

IFF/ Campus Macaé;

Marcia Soares de Alvarenga, msalvarenga@uol.com.br;

PPGEDU/FFP/UERJ

Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT)

Introdução

Este trabalho faz parte de uma tese de doutorado que, junto de outros estudos empreendidos pelo grupo de pesquisa Políticas Públicas e educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT), busca analisar políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinadas à classe trabalhadora brasileira. Neste trabalho, o objetivo é indicar a relação entre ENCCEJA e EJA no período 2017-2024, indicando que o exame de certificação foi sobrevalorizado na maior parte do período, como resultado das relações de poder em curso na gestão do governo federal.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é uma política pública federal de educação para jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio. Anualmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publica edital para realização da avaliação, que pode ser de nível fundamental, no caso de jovens com 15 anos de idade ou mais, ou médio, para adultos a partir dos 18 anos.

Desde a sua criação, educadores críticos ao exame preocupam-se com a possível evasão de estudantes das escolas presenciais da EJA, considerando que o exame substitui a escola presencial. O fortalecimento dessa política e a redução das escolas que oferecem a modalidade EJA é um movimento denunciado por Ventura e Oliveira (2020), que afirmam:

Nesse sentido, a redução de vagas na última década não é casual; sob os cuidados dos secretários estaduais de educação, planejou-se ações, cujas estratégias incluíam desde a otimização das turmas à EJA à Distância. Ao mesmo tempo em que se aderiu ao Encceja, exame de certificação anual. (Ventura; Oliveira, 2020, p. 95)

Vieira coloca ainda a homogeneização implícita nessa política pública de avaliação nacional, que contraria a diversidade de sujeitos e iniciativas implementadas para a EJA no Brasil (Vieira, 2006). O quadro que se apresenta nas últimas décadas é, portanto, de intensificação de políticas neoliberais na educação, com redução dos investimentos na educação de jovens e adultos, e ampliação das políticas de certificação por competências para esse público.

A mudança no governo federal após o golpe de 2016, que retirou Dilma Rousseff do poder, e sua substituição por Michel Temer, refletiu-se no incremento dos investimentos no ENCCEJA. Em 2017, o exame passou a permitir a certificação do ensino médio, da mesma forma que o fez até 2009. Ao abarcar o nível médio, nível de escolaridade não atingido por quase metade da população – a PNAD Educação 2024 aponta que 44% da população não concluiu o ensino médio – o ENCCEJA aumentou significativamente o número de inscritos, com ampla margem de inscritos para a prova de nível médio.

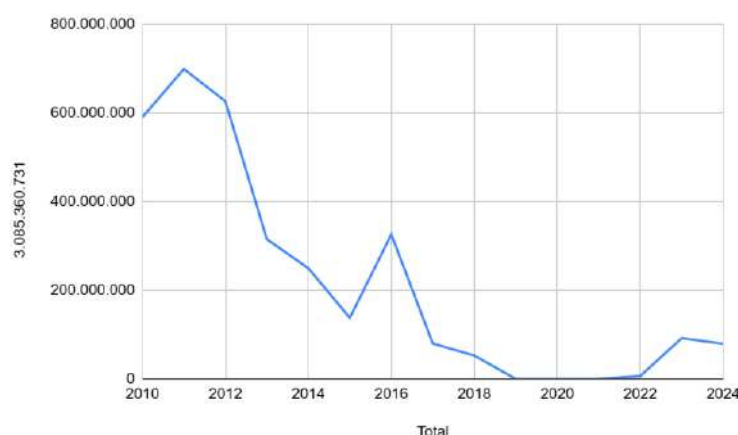
Cabe lembrar que, ao assumir o cargo, Temer implementou uma série de medidas neoliberais, como as Reformas Trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), além da implantação do teto de gastos (Emenda Constitucional nº 95), de forma a atender aos interesses conservadores dos grupos que induziram e beneficiaram-se do o processo de impeachment de Rousseff. O governo seguinte, de Jair Bolsonaro (2019-2022), consolidou as medidas de viés neoliberal na educação, sendo nesse contexto que o ENCCEJA fortaleceu-se como política para a EJA, como parte do desmonte da modalidade EJA. Na próxima seção, apresenta-se dados que mostram o desmonte da EJA e a valorização do ENCCEJA, bem como a relação entre esse exame e a dinâmica de valorização de iniciativas de cunho privatistas no ensino de jovens e adultos.

Educação de Jovens e Adultos pós-golpe de 2016: o fortalecimento do ENCCEJA e o desmonte da modalidade EJA presencial

Nesta parte do trabalho apresenta-se dados sobre o financiamento da EJA e do ENCCEJA, bem como a relação desse exame com a iniciativa privada, com objetivo de indicar novas dimensões no processo de desmonte da EJA, já apontado em outros estudos. Pinto (2021) apresentou dados alarmantes sobre o financiamento da EJA, e e concluiu que, mesmo com a inclusão da modalidade nos cálculos no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a redução dos investimentos agravou-se sob os governos Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2018-2022). O autor mostra informações sobre fechamento de turmas e escolas das áreas rurais e de ensino noturno, confirmando os dados indicados de diminuição da oferta. Assim, conclui que a inclusão da EJA no Fundeb apresentou limites, inclusive por ter cálculo diferenciado em relação ao ensino dito “regular”, daí afirma que o que se apresenta são “esperanças perdidas com o Fundeb” para a EJA.

Ao analisar os gastos federais com a EJA, observa-se o abandono da modalidade por longo período. Buscou-se no Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP) informações sobre os investimentos federais na Educação de Jovens e Adultos, tal qual Pinto (2021) realizou em seu artigo, estendendo a série histórica de investimentos feita pelo autor até 2024. O gráfico abaixo utiliza os dados de valores pagos para a função “Educação” e subfunção “Educação de Jovens e Adultos”, disponíveis para consulta no Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP).

Gráfico 1. Gastos federais com a Educação de Jovens e Adultos (2010-2024)



Fonte: Elaborado pela autora, com dados do SIOP.

As diferenças de valores impressionam, haja vista que, em 2010, R\$590.381.235,00 foram pagos em valores referentes à subfunção EJA. Os valores pagos caem progressivamente, chegando ao valor zero no ano 2020 (ano da pandemia da Covid-19, é importante lembrar), alcançando R\$6.513.550,00 em 2022. Em doze anos, a queda nos valores alcança impressionantes 98% de redução nos gastos federais com a EJA. Uma leve recuperação é observada nos anos 2023 e 2024, sob a terceira gestão de Lula (2023-atua). De qualquer forma, os valores estão muito aquém daqueles observados em 2010.

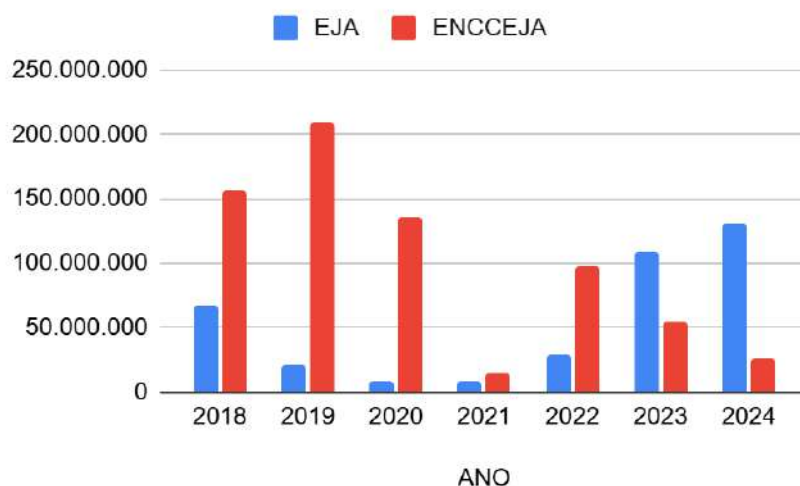
A diminuição dos gastos com a EJA nos últimos anos foi acompanhada de um aumento dos gastos com a execução do ENCCEJA. Em dossiê sobre a EJA, a Ação Educativa observou que o aumento dos recursos destinados ao exame está relacionado ao aumento do número de inscritos.

Em várias unidades da federação, a queda de matrículas [na EJA] foi superior a 50%, evidenciando uma grande redução de matrículas, que podem se transformar também na falta de vagas para novos estudantes que venham a buscar a escola, uma vez que a queda da matrícula é acompanhada do fechamento de turmas. No estado de São Paulo, por exemplo, somente entre 2020 e 2021 verifica-se o fechamento de 18% das turmas no Ensino Médio e de 16% no Ensino Fundamental.

Paralelamente, nota-se aumento dos gastos para a manutenção do ENCCEJA, com valores que, inclusive, superam os investimentos federais para a EJA entre 2018 e

2022. O gráfico abaixo mostra dados encontrados a partir da busca no SIOP referente aos valores empenhados e pagos para a subfunção EJA e para o plano orçamentário ENCCEJA, no período entre 2018 e 2024:

Gráfico 2. Recursos federais empenhados para a EJA e o ENCCEJA 2018-2024



Fonte: Elaborado pelas autoras, com dados do SIOP.

Em 2023 e 2024, com a mudança de gestão no governo federal, nota-se que a EJA recebeu mais recursos que o ENCCEJA. De qualquer forma, em 2024 os valores empenhados foram de R\$131.287.357,00, apenas 20% do montante empenhado em 2010, R\$642.459.233,00. Com a nova gestão Lula (2023 - atual), o ENCCEJA deixa de superar a EJA no que diz respeito aos investimentos do governo federal, já indicando que a mudança política na condução do Estado afeta diretamente as políticas educacionais. No entanto, os valores empenhados e pagos em 2024 estão longe de alcançar as cifras de 2010.

Para além da negação do direito à escola básica, o ENCCEJA mostra-se interrelacionado à lógica de mercado sob outros vieses: o exame serve a um mercado educacional privado criado a partir da promessa de aprovação no exame, com apostilas, cursos e afins. Serve, ainda, como política educacional útil para instituições privadas interessadas em transformar o público-alvo do exame em consumidor ou mesmo para atendimento precarizado a uma força de trabalho uberizada, como ocorre

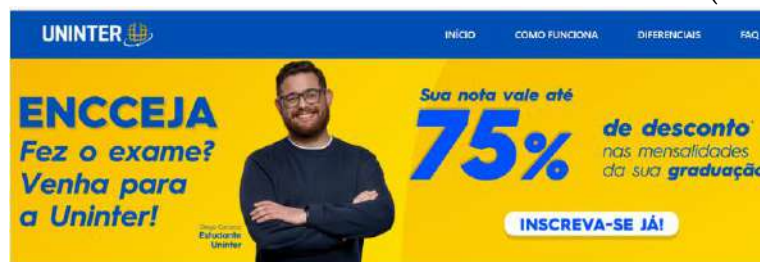
em curso preparatório oferecido pela rede Ifood para seus entregadores e consumidores.

De acordo com Ricardo Antunes, a uberização pode ser definida como o processo de negação e dissimulação do vínculo de trabalho, com a perda de direitos por parte do trabalhador que é, de fato, assalariado, mas cuja relação de assalariamento é negada pelo empregador, comumente uma plataforma, como é o Ifood. As plataformas afirmam que seus “colaboradores” são prestadores de serviço, quando, na verdade, têm vínculo empregatício dissimulado pelo processo de uberização (Antunes, 2020).

Reforça-se a perspectiva de uma educação conteudista e bancária, afastando-se da noção de formação integral, amplamente debatida entre os educadores. No entanto, destaca-se no presente momento o interesse das universidades privadas, que buscam agora transformar o público que realiza o ENCCEJA em clientes/estudantes. Formas diversas para alcançar esse público tem sido criadas para este fim: oferta de bolsas de estudo, criação de cursos preparatórios gratuitos, além de apresentação de informações e esclarecimentos sobre o processo de certificação pelo ENCCEJA em suas páginas oficiais.

Foram buscados anúncios que exemplificam essa relação entre as universidades e o ENCCEJA, com as primeiras aproveitando-se dessa política pública para a oferta de bolsas para pessoas aprovadas no ENCCEJA em instituições privadas. A Universidade Cruzeiro do Sul, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e a Universidade Positivo são exemplos de instituições que oferecem descontos progressivos de acordo com a pontuação obtida pelo candidato; o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), por sua vez, concede bolsa de estudo de 25% durante o curso e outros 10% para pagamentos feitos em dia, da mesma forma que o Centro Universitário Internacional (UNINTER), que concede até 75% de desconto para aprovados no ENCCEJA. A imagem abaixo mostra parte dos exemplos citados em propagandas nas páginas das universidades.

Figura 1. Anúncio do Centro Universitário Internacional (UNINTER)



A Uninter tem uma condição imperdível para você que fez o Encceja!
Que tal contar com até 75% de desconto nas mensalidades da sua graduação para estudar na melhor EAD do Brasil? É isso mesmo! Inscreva-se já no curso dos seus sonhos!

Fonte: UNINTER, 2024.

Outros exemplos são a Universidade Unicesumar, que demonstra tamanho interesse no ENCCEJA, a ponto de oferecer curso preparatório gratuito para os interessados no exame. A Universidade Anhanguera, por sua vez, mantém parte do site dedicada às orientações sobre como ser certificado pelo ENCCEJA. Além disso, a universidade possui uma empresa parceira, a Ampli, que oferta curso semipresencial de ensino fundamental e ensino médio, com duração de um ano. Assim, no site da universidade são apresentadas diversas formas de concluir o ensino médio, seja por meio de provas. Em um contexto de diminuição da oferta de escolas e turmas da EJA, o mercado privado apropria-se desse espaço não atendido pelas políticas públicas de educação. Mais uma vez, afasta-se do horizonte da formação integral dos estudantes, da possibilidade de formação crítica e emancipatória.

Um aspecto observado nessa relação entre o ENCCEJA e o mercado é a oferta de curso preparatório para a prova pela empresa Ifood, empresa brasileira com 440 mil entregadores cadastrados em sua plataforma. O programa “Meu diploma do Ensino Médio” ou “Meu diploma”, de acordo com o edital de 2025:

É um programa de incentivo à educação e assistência pedagógica aos parceiros do ecossistema do iFood que não completaram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio (“Candidatos”). Oferece recursos educacionais e didáticos focados na preparação para a prova do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos) (Ifood, 2025).

Pelo programa, entregadores e funcionários do Ifood, além das pessoas indicadas por eles ou consumidores, podem obter uma das 35 mil bolsas de estudo oferecidas em 2025 para seu curso preparatório para o ENCCEJA (Ifood, 2025). Os inscritos no edital do Ifood têm acesso a material didático elaborado com foco no exame ENCCEJA, e após inscrição no exame, devem enviar comprovante de inscrição e de aprovação no exame para a plataforma, com a promessa de possíveis prêmios para aqueles que alcançarem os melhores desempenhos.

O formato do exame, de preparação, inscrição e participação realizadas por iniciativa individual, atende à forma liberal e meritocrática de ser pensar a formação humana, na qual o indivíduo é compelido a buscar meios próprios para concluir o ensino básico. Mas no presente momento histórico, de avanço da mercantilização das relações sociais de existência, o ENCCEJA mostra-se imbricado em manifestações diversas da relação entre mercado e educação de adultos, gerando um mercado próprio de cursos, atendendo aos interesses das instituições privadas de educação superior, e servindo até para formação precária de trabalhadores uberizados.

Considerações finais

Buscou-se apresentar neste trabalho o panorama de desvalorização do ensino presencial na EJA, processo que preocupa educadores defensores de uma educação de qualidade para jovens e adultos trabalhadores. O ENCCEJA tem se apresentado como política pública de destaque na EJA, mas o que se nota é a consolidação de uma formação precária e estreitamente vinculada com valores individualistas, meritocráticos e que, por diversos meios, atendem à iniciativa privada. Com a crise capitalista em curso, nota-se crescimento da lógica de mercado sobre diferentes aspectos da vida, com manifestações nas políticas ultraliberais na educação. O fechamento das turmas e escolas da EJA aponta para a redução do papel do conhecimento escolar para o público jovem e adulto, ao mesmo tempo em que as certificações indicam a valorização do certificado obtido por meios mais rápidos e para

atendimento a uma necessidade mercantil. A partir da atual relação dialética contraditória entre capital, trabalho e educação, cresce o papel do certificado baseado na concepção de competência, com grande destaque em meio à lógica mercantil crescente nas políticas públicas.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. Setembro de 2022. Disponível: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Dossie_EJA-versao-03-10-2022.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. 2ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

iFood. **Regulamento do programa Meu Diploma do Ensino Médio – Edição 2025**. [S.l.]: iFood, 2025. 7 p. Regulamento oficial que estabelece as normas do processo seletivo para preenchimento de 35.000 bolsas de estudo gratuitas oferecidas pelo programa “Meu Diploma do Ensino Médio”. Disponível em: <https://institucional.ifood.com.br/wp-content/uploads/2025/07/Regulamento-Programa-Meu-Diploma-do-Ensino-Medio-2025.docx.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.

VENTURA, J. P.; OLIVEIRA, F. G. A travessia “do EJA” ao Encceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil?. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 80-97, 2020.

VIEIRA, M.C. Possíveis impactos das políticas de avaliação de jovens e adultos: o Encceja (2002) em questão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 43, p. 95 -110, jun. 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende. As esperanças perdidas da educação de jovens e adultos com o FUNDEB. **Revista de Financiamento da Educação - FINEDUCA**, v. 11, 2021. Seção Temática - Balanço do FUNDEB. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/111438>. Acesso em: 14 ago. 2025.

A EDUCAÇÃO POPULAR EM DIÁLOGO COM AS INFÂNCIAS: um movimento de “plantar bananeira” que nos aponta outras formas de pensar a educação das infâncias populares

Nayara Alves Macedo, nayara_macedo@yahoo.com.br;
Caroline da Silva Barbosa, carolbarbosa.0803@gmail.com;
Maria Tereza Goudard Tavares, mtgtavares@yahoo.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Estudos e Pesquisas da (s) Infância(s),
Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural -
GIFORDIC

Introdução

Na sala de leitura, Miguel, de 04 anos, esforçava-se para carregar o máximo de livros que podia em suas pequenas mãos, mas sempre derrubava alguns. Quando lancei para ele uma questão desprezível: “Por que tudo cai para baixo, hein Miguel?

Ele sem pestanejar me respondeu: – Ué! Porque a gente tá assim né... Se a gente tivesse plantando bananeira, tudo caía pra cima!
Registro da autora, 2018.

O relato de Miguel abre-se para o diálogo como um exercício filosófico. Miguel inverte a lógica da resposta pronta e parece problematizar a constituição e a legitimação de apenas uma perspectiva, nos oferecendo alternativas para a problematização do paradigma hegemônico de pensar o mundo. O menino Miguel “planta bananeira” com o seu pensamento, uma brincadeira infantil de equilibrar-se com as mãos ao chão e os pés no ar, num movimento de virar de ponta a cabeça.

Plantar bananeira, seja na brincadeira ou no pensamento, exige romper com o equilíbrio habitual, ver o mundo de outro jeito, *desacomodar o olhar*. É nessa perspectiva que este trabalho se constrói, se afastando da sedução de oferecer respostas fixas, mas como quem experimenta, com os pés para o alto, novos sentidos possíveis para a educação das infâncias. Essa busca se soma a um movimento que vem sendo tecido por educadores/as, pesquisadores/as e pensadores/as que também se deixaram tocar pelo gesto brincante da infância. Articulações que, como Miguel nos convida a inverter

o olhar e pensar com o corpo naquilo que o toca e atravessa, mas sem abrir mão do rigor de outras possibilidades para a práxis pedagógica e política.

O presente trabalho apresenta recortes de duas pesquisas de doutoramento em andamento que se orientam pelas seguintes questões: o que a Educação Popular aponta para a construção de uma Educação Infantil pública e emancipadora? De que modo o olhar sensível com as infâncias nos possibilita reformular nossas reflexões com a Educação Popular? As investigações buscam estabelecer princípios que contribuam para transformar a pedagogia com crianças das classes populares em sua dimensão crítica, política, social e pedagógica. O locus de articulação deste estudo situa-se no esforço de tensionar e aproximar a tradição crítica da Educação Popular, historicamente vinculada ao mundo adulto, das discussões e práticas da Educação Infantil. Essa aproximação não está dada, mas se constrói como aposta política e epistemológica, buscando interrogar como os fundamentos da Educação Popular podem contribuir para a construção de pedagogias com as crianças em sua dimensão emancipadora.

Nesse percurso, buscamos aproximar-nos das vozes e esforços que, ainda que dispersos, e de forma nômade, compartilham uma inquietação comum: a ausência histórica das crianças nos debates da Educação Popular. É nesse vazio que se abre a possibilidade de diálogo, indagando: o que podemos aprender e transformar quando deixamos que as crianças nos convoquem a pensar com os pés para o alto?

A Educação Popular em diálogo com as infâncias

A Educação Popular ao se realizar a partir de, com, entre e para os setores populares, criou um legado de uma leitura crítica e indignada da sociedade e da educação. Afinal, a Educação Popular é um campo prático-teórico de longa duração, que tem colocado os “ninguéns”, isto é, aqueles que, como disse Galeano (2015, p. 71): “Que não são seres humanos, são recursos humanos. Que não têm cultura, têm

folclore. Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm número” como protagonistas e sujeitos fundamentais da “leitura a contrapelo da vida”.

Por isso, segundo Alfonso Torres Carrillo (2024), a designação “popular” na Educação Popular não deve ser compreendida meramente como uma referência ao sujeito coletivo de suas ações. O que a define como tal não é, portanto, *quem* participa, mas *como* e *para que* se realiza a ação educativa. O caráter “popular” reside fundamentalmente em sua perspectiva política e em seu horizonte transformador. A Educação Popular se orienta por uma intencionalidade clara: contribuir para que os setores populares se constituam como sujeitos históricos, protagonistas das transformações sociais. Assim, a experiência só pode ser considerada como Educação Popular quando sua ação pedagógica está comprometida com o fortalecimento do povo enquanto sujeito coletivo de luta, articulado em torno de projetos emancipatórios.

Assim, a Educação Popular, ao focalizar a condição humana de sujeitos históricos, visibilizando a sua condição contra-hegemônica de coletivos sociais em luta, que ao revelar/desvelar as contradições das relações desiguais de poder, reivindicam o reconhecimento de práticas e concepções realizadas num espaço de possibilidades. Por isso, a EP se constitui no lastro histórico e político de permanente recriação e superação das condições de opressão, um movimento também de plantar bananeiras.

A Educação Popular tem sua longa história enquanto campo político, social, teórico e prático com a educação dos adultos. Como Santiago Morales (2022) analisa, por longos anos as crianças não foram os sujeitos que a Educação Popular buscou trazer para o debate e nem construiu práticas orientadas nesse sentido. O autor resgata uma entrevista feita por Rosa Maria Torres (1988) a Paulo Freire, onde ela pergunta se a Educação Popular poderia também contemplar a Educação Infantil. Paulo Freire responde trazendo a experiência de sua filha Madalena Freire, uma reconhecida educadora de crianças, e sua busca comprometida pela educação dialógica, pautada na reflexão crítica dos sujeitos infantis sobre seus próprios contextos. Sem desvinculá-los das amarras das estruturas sociais que enredam a nossa sociedade.

Os autores destacam ainda nessa entrevista, uma questão que para nossa discussão é fundante quando nos perguntamos: Por que a Educação Popular como referência para as questões que envolvem a educação de crianças pequenas? Uma das respostas para essa questão, sem dúvida, é a referência da dimensão política cunhada por este campo. Como sinaliza Paulo Freire, em entrevista a Rosa Maria Torres (1988).

La educación popular, a mi juicio, no se confunde ni se restringe solamente a los adultos. Yo diría que lo que marca, lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos sino la opción política, la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa (Torres, 1988, p.21).

Concordamos com Santiago Morales (2022) quando este reconhece que a Educação Popular vinculada a diversas problemáticas dirigidas para o mundo adulto, refletiu histórias da invisibilização das crianças como sujeitos sociais e políticos, por isso, como o autor pondera, em nossa discussão também:

No pretendemos (ni no consideramos autorizadx para) acusar si señalar la falta desde um fictício lugar de superioridade em lo que a niñes refiere. Sí deseamos seguir construyendo procesos político-pedagógicos emancipatórios, com y para um todxs que incluya a las niñeces populares. Para ello, creemos, es preciso reconocer que lasta los albores de la década de 1990, tanto la historia de la EP como la teoría crítica elaborada, es la historia y la teoría de uma concepción pedagógico-política de carácter emancipatório pensada y dirigida para el mundo adulto, em el que lxs niñxs no han tenido lugar (Morales, 2022, p. 53).

As crianças ao não serem vistas ou pensadas ocupando lugares nos processos de transformação da sociedade, conjugou uma lógica que atravessou diferentes campos e áreas. O adultocentrismo tão arraigado nas práticas sociais e produção do conhecimento articula campos de forças políticas e sociais, dos quais, incidem em práticas e concepções adultocentradas. A Educação Popular, num movimento de *desalunizar as crianças*, construiu experiências em que a participação infantil é formada em processos de lutas e resistências.

Por isso, a Educação Popular se forma como um movimento na sociedade, em sua constituição como um campo teórico e prático, e pode trazer um referencial importante para pensarmos no combate ao adultocentrismo, na produção de pedagogias para as infâncias.

Podemos depreender que o campo da Educação Popular nos aponta princípios importantes na construção de uma especificidade da ação educativa com grupos sociais subalternizados. Sinalizamos a travessia da Educação Popular junto aos movimentos sociais em nosso país e na América Latina (Tavares, 2015), bem como a potente criação de *inéditos viáveis* (Freire, 2005) na construção de projetos educativos alternativos à produção educativa hegemônica. Tais aspectos e fundamentos nos convocam a pensar seus princípios políticos e pedagógicos que podem *reeducar a pedagogia* (Arroyo, 2009) produzida com crianças pequenas na escola da infância.

Marcia Ramos (2022) tem a sua vida entrelaçada pela luta e militância com a educação popular e traz a vivência dos Sem Terrinha no projeto educativo do Movimento Social Sem Terra, proposto em resistência à hegemonia burguesa e sua pedagogia numa concepção revolucionária de mundo. As crianças vivenciam a construção da formação sociopolítica proporcionando ações de resistência e emancipação na educação da infância do e no campo. A autora ao resgatar todo o processo político e social para a construção das cirandas infantis, dos encontros e mobilizações realizadas, afirma que esse resgate não só traz elementos que contribuem com a memória desse processo, mas sobretudo, faz “provocar, no campo dos estudos da infância, o lugar do debate sobre a educação popular e a infância da classe trabalhadora” (Ramos, 2022, p. 190).

São as pedagogias dos oprimidos criadas no seio da Educação Popular que temos como fonte de análise e aprofundamento. São pedagogias insurgentes pois são pedagogias alternativas ao instituído, florescem em meio a disputa pelo apagamento de seus ideais e valores. “Trata-se da insurgência no sentido de recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra as condições opressivas se transformem numa força potencializadora de mudanças”

(Streck, 2006, p. 108). Aliás, que outra compreensão de mundo, que outras produções de conhecimentos seremos provocadas a refletir, a partir da fala dos oprimidos dentro deste pensamento moderno ao longo da história?

Encontramos na Educação Popular possibilidades para a construção de uma educação democrática e emancipadora junto às crianças. Esse exercício de trazer a Educação Popular para o diálogo com as infâncias nos abre a sentidos políticos, éticos e poéticos para pensar a pedagogia das infâncias e o desvelamento histórico das relações de poder exercidas nas relações pedagógicas da Educação Infantil. Visto que, apesar da Educação Popular não se debruçar especificamente sobre as infâncias o seu legado nos traz elementos significativos para pensar e ressignificar a educação com as crianças pequenas.

Considerações finais

Pensar o diálogo da Educação Popular com as infâncias vai além de reconhecer práticas ou experiências já existentes. Trata-se de compreender que esse encontro desloca o próprio modo como pensamos a pedagogia das crianças pequenas, inscrevendo-a no horizonte político e histórico da luta pela emancipação. A Educação Popular, ao se constituir como prática contra-hegemônica e crítica às formas instituídas de poder e saber, nos provoca a imaginar pedagogias que não apenas incluam as crianças como sujeitos de direitos, mas que as reconheçam como agentes de leitura e transformação do mundo. Nesse sentido, trazer a Educação Popular para o diálogo com as infâncias significa romper com visões adultocentradas, situar as crianças como parte da classe trabalhadora e afirmar sua presença nos territórios de resistência e criação coletiva.

Ao olhar para os nossos territórios desiguais, epicentro de um capitalismo selvagem e dilacerador da dignidade humana, o ocupar e existir desses sujeitos tão ameaçados pela necropolítica (Mbembe, 2016), exploração, violência, acúmulo desenfreado do capital, é resistência. Por esse paradigma existir e ocupar impede a

redução desses sujeitos, sobretudo quando suas diferenças e potencialidades são desvitalizadas e minadas. No apontamento de que outro paradigma pedagógico é possível, e, sobretudo, revelando em suas práticas como este, vem sendo construído historicamente à margem, protagonizado pela classe trabalhadora em suas denúncias e denúncias de suas leituras de mundo e interrogações, desconstruindo as pedagogias hegemônicas, que são tidas como únicas e universais.

Então, quando nos perguntamos: *O que a Educação Popular pode nos apontar para a educação das infâncias? De que modo o olhar sensível com as infâncias nos possibilita reformular nossas reflexões com a Educação Popular?* A resposta pode estar em seu esforço histórico de analisar criticamente as causas e consequências estruturais dos fenômenos sociais, a partir de suas expressões concretas no cotidiano. Nesse sentido, a Educação Popular constitui-se como uma resposta pedagógica à colonialidade, um movimento de virar de ponta a cabeça a lógica hegemônica compreendida como um padrão de poder que se sustenta na submissão e na dominação em suas múltiplas dimensões: social, racial, econômica, cultural, política e ontológica.

Ao colocarmos as infâncias nesse horizonte, o apontamento se amplia: reconhecer as crianças como parte da classe trabalhadora significa inscrevê-las no centro das disputas políticas e culturais, rompendo com a ideia de que seu papel é apenas exercido no futuro. Implica enxergar como elas vivem, sentem, elaboram e resistem às condições concretas que as afetam, produzindo leituras próprias de seus contextos e exercendo agência nos processos de transformação social. Nesse sentido, a Educação Popular não só denuncia as formas como a colonialidade impacta e subalterniza as crianças, mas também afirma o direito delas a ocupar espaços de decisão, a dizer a sua palavra e a construir coletivamente outros modos de existir.

Posicionamo-nos num movimento de colocar sob suspeição, a teoria educacional-social norte-euro ocidental historicamente incorporada nos modos de construir pedagogias para as infâncias e que insistimos por tanto tempo em referenciar.

A perspectiva de educação reivindicada pela Educação Popular se estrutura na proposição de rompimento com o capital e no compromisso de fissurar a ordem social imposta. Trata-se de compreender os sujeitos, inclusive as crianças, como agentes de mudança, reconhecendo que a escola pública pode se tornar um terreno fértil para acolher e potencializar diferentes experiências de infância. Nesse sentido, a escolha por uma Educação Popular, na qual os/as subalternizados/as sejam sujeitos de suas próprias histórias, implica construir ações político-pedagógicas coletivas e emancipatórias. Portanto, buscar fundamentação teórica e prática com a Educação popular no diálogo com as infâncias constitui um caminho profícuo, sobretudo diante da urgência de romper com formas padronizadas que historicamente desqualificam crianças pequenas e suas famílias. Faz-se necessário criar pedagogias brasileiras, que expressem nossos rostos, nossos gestos, nossos dizeres e nossos sotaques. Pedagogias capazes de reconhecer a diversidade que nos constitui e, assim, afirmar processos de humanização, mesmo diante das crises agudas que atravessamos.

Referências

- ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO e GOUVEA (Org.) **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 119-140.
- CARRILLO, Alfonso Torres. **Educação Popular: trajetória e atualidade**. 1. ed. Porto Alegre: Livrologia, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Tradução: Eric Nepomuceno. Porto Alegre, L&PM POCKET, 2015.
- MORALES, Santiago. Educación popular com niñxs. Aprendizajes, desafios y esperanzas. In: SOARES, Ademilson. Infância, educação popular e movimentos sociais: pesquisa sobre pesquisas, **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 137-157, maio-ago. 2022.

RAMOS, Márcia Mara. **Infância do campo: uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST**. Tese (Doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, RJ, 2022.

STRECK, Danilo. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272–285, maio/ago. 2006.v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

TAVARES, Maria Tereza. Educação popular e movimentos sociais contemporâneos: algumas notas para reflexão. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 49-61, jan./jun. 2015.

TORRES, Rosa María (org.). **Paulo Freire y la educación popular**. Buenos Aires: Editorial Tierra Nueva, 1988.

A ATUAÇÃO DOCENTE FEMININA: o pessoal e o laboral da professora em tempos de pandemia

Niely Natalino de Freitas Leyendecker, nielyfreitas@yahoo.com.br;

Fátima Alves Pereira, falvespereira26@gmail.com;

Marcela do Espirito Santo Gonçalves, maga.e37@gmail.com;

Sônia Camara Rangel, soniacamarauerj@gmail.com;

PPGEDU/FFP/UERJ

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e História da Educação e Infâncias (NIPHEI)

Introdução

A pandemia de Covid-19¹ alterou a dinâmica social brasileira. Na educação, foram sentidos fortes reflexos do novo contexto a que foram submetidas as instituições de ensino públicas e privadas, com a suspensão das aulas presenciais em 14 de março de 2020. Medida essa, à princípio, por tempo determinado, mas que se estendeu, em algumas instituições brasileiras, por quase dois anos.

O rearranjo impôs às famílias estarem coletivamente trabalhando, estudando em casa, todos, ao mesmo tempo, independente do fato de uma família dispor de somente um celular, ou de qualquer computador, ou ao menos, com um serviço doméstico de internet para isso. O professorado, até então já combalido pela precarização de suas condições de trabalho, pelas formas de contratações de sua mão de obra, provocada por uma avalanche de políticas de desvalorização social de sua posição na sociedade, foi fortemente afetado pela alteração em sua rotina cotidiana. Entre os embates vividos pelas professoras, ressaltamos a introdução do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em suas rotinas.

No ERE, professoras/professores e estudantes estão em um ambiente virtual, em tempos síncronos ou assíncronos, mediados pelo digital, na maior parte das vezes. Diante dessa alternativa, a Portaria nº. 343, de 17 de março de 2020 do Ministério da

¹ Adotamos a grafia de acordo com o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa.

Educação, estabeleceu “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19” (Brasil, 2020). A Portaria que tinha o prazo inicial de 30 dias, foi diversas vezes alterada por novas determinações, garantindo assim que o ERE se estendesse por um longo período.

Nesse estudo damos visibilidade às professoras, que no momento pandêmico foram desafiadas a equacionarem diversos papéis. O lugar de mãe, o lugar de filha, o lugar de esposa encontra-se, agora, na mulher em suas demandas diárias pessoais, confrontados com o lugar de professora, a profissional do ensino exposta ao desafio do cuidado e do trabalho no mesmo ambiente, entre os limites de sua atuação. Sendo assim, o objetivo do artigo é refletir sobre a condição da mulher e da docente no período de pandemia, elucidando questões como: a condição da docência feminina já analisada na história apresentou reflexos no período de pandemia de covid-19? A precarização do trabalho professoral feminino foi evidenciada no momento pandêmico? Que fios dessa tessitura da mulher no magistério são possíveis elucidar durante a vigência do Ensino Remoto Emergencial?

Para tanto, a metodologia sobre a qual estrutura-se esse trabalho repousa na análise historiográfica da condição do feminino na sociedade, dando a ver seus silenciamentos históricos e suas insurgências que pautaram a luta pelo reconhecimento de seu lugar no magistério. Partimos ainda para a compreensão do momento de pandemia e as representações da professora pela imprensa, com a observação de matérias publicadas no período. Analisamos, ainda, os dados de um questionário respondido por mulheres atuantes na Educação Básica entre os anos de 2020 a 2022, momento que marca o fechamento das escolas e a reabertura, em espaços controlados, para a retomada de aulas presenciais.

Este artigo está dividido em três seções de discussões: a primeira, reflete sobre a historicidade do magistério como profissão, majoritariamente feminina. A segunda, reflete-se sobre a educação na pandemia e as relações de trabalho docente impostas as profissionais da educação, mais especificamente à mulher e suas representações na

mídia. Por fim, na terceira, analisa-se as entrevistas semiestruturadas aplicadas a professoras de escolas públicas na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro

Fios históricos da presença do feminino na sociedade e suas marcas na educação

Os debates acerca da presença social da mulher levam-nos a diversos contextos políticos, sociais e econômicos na história em que emergem as vozes femininas como pontos de inflexão aos discursos masculinos legitimados pelo patriarcado balizador da organização social. Ao feminino, no início do século XX, fora concedido o direito à educação, cabendo à mulher, o casamento para a reprodução, o cuidado familiar e, em alguns casos o magistério como opção.

Pensando na quebra desse paradigma social patriarcal, engendrado em disputas que iam do poder político, ao controle econômico e até mesmo à demonstração masculina de força, à mulher restou a resistência entre táticas para burlar as estratégias de dominação. Apesar de o magistério ter sido a elas concedido para a educação de crianças, justamente por seu suposto dom materno do cuidado, as insurgências capitaneadas por mulheres representaram fortes expressões de oposição ao modelo de educação imposto.

Sob a perspectiva do cuidado e da profissionalização, a segunda metade do século XX foi marcada pela expressiva presença das mulheres ocupando o espaço no magistério primário. É importante salientar, que embora com formação oferecida aos homens, e com menor expressão no ensino superior, as mulheres encontravam barreiras no acesso a postos de direção e chefia na educação, cargos notadamente masculinos por seu nato poder de decisão, ao que pregavam os discursos eugênicos do período.

No entanto, as insurgências como o caso de Lucia de Andrade Magalhães (1904-1982) Olga Benevides Palmier (1898-1981), Lucília de Souza Ribeiro (1889-1969) e Laurita Pessoa (1901-1950) são exemplos de quebra desse paradigma. As redes de

sociabilidades (Sirinelli, 2003)², tecidas pelo lugar de destaque social dessas mulheres e suas famílias as levaram a romper com o confinamento da vida privada e atuarem na cena pública. Citamos essas quatro mulheres, por se tratarem de pessoas que realizaram ações educativas e assistenciais no espaço externo à vida privada de suas famílias. Lucia Magalhães, Lucília de Souza Ribeiro e Laurira Pessoa, no Distrito Federal, ainda na década de 1920 e Olga Palmier, fora desse eixo, na cidade de São Gonçalo, demonstrando que essas ações eram ramificadas não só nas cidades grandes.

Lucília de Souza Ribeiro, já em 1917, promovia em sua residência atividades de costura com crianças pobres, que culminavam em apresentações e partilhas por ocasião do Natal — prática que ia além da simples doação, pois envolvia processos de aprendizagem, disciplina e socialização. No ano seguinte, percebendo que apenas a dimensão material não atendia às necessidades formativas, uniu-se a Laurita Pessoa (filha do então presidente da República, Epitácio Pessoa e, posteriormente, à irmã Carmelita, para organizar um catecismo que integrava instrução religiosa e valores morais. Em 26 de junho de 1921, esse movimento se consolidou na fundação da Pequena Cruzada Santa Therezinha do Menino Jesus, instituição que oferecia educação religiosa, práticas educativas de cunho moral e atividades de socialização infantil. Com apoio político de Epitácio Pessoa, a Cruzada tornou-se centenária, tendo Lucília como presidente até seu falecimento, em 2 de junho de 1969.

Lucia Magalhães iniciou, em 1923, a Missão da Cruz, uma instituição assistencial fundada por seu pai, o médico e intelectual Dr. Fernando Magalhães. A Missão, além de oferecer conhecimentos de higiene e formação cristã, levada às infâncias pobres da cidade do Rio de Janeiro, atendimento médico de saúde. Sua relação com o ensino vai se estreitando e na década de 1930, dedica-se à Psicologia da Aprendizagem, publicando três obras que a tornam conhecida e respeitada nos

² De acordo com a teoria do historiador francês Jean-François Sirinelli: “Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o historiador não pode ignorar, subestimar” (Sirinelli, 2003, p. 248).

estudos sobre a aprendizagem na adolescência. Já em 1941, Lucia é convidada pelo presidente Getúlio Vargas a compor o corpo técnico do Ministério da Educação e Saúde Pública, colocando-a em posição de destaque na vida pública e política.

Já Olga Benevides Palmier, esteve à frente do Instituto Gonçalense de Assistência à Maternidade e à Infância (IGAMI), sendo a presidente da Instituição, a partir de sua criação em 1939, na cidade de São Gonçalo. Segundo ela “[...] múltiplos aspectos da solidariedade humana cabem à mulher posição predominante. Contribuir para a educação do povo é dever dos maiores” (Jornal *O São Gonçalo*, de 15 de outubro de 1939). Esposa do médico Doutor Luiz Palmier, Dona Olga era integrante de uma família tradicional das cidades de São Gonçalo e Rio de Janeiro. Desempenhava múltiplas funções: esposa, mãe, professora de música, liderando iniciativas sociais e educativas junto às famílias. Atuava como mediadora entre o saber técnico e o cotidiano das mães e crianças, promovendo práticas que evidenciavam à educação moral, cívica e higienista no Centro de Puericultura de São Gonçalo, também sob a sua responsabilidade. A Escola de Puericultura, voltada para as mães, reforçava a responsabilização da mulher pelo sucesso ou fracasso da infância desse período histórico.

É fato que, no percurso histórico, a mulher professora congregava em suas ações as perspectivas do cuidado. Essa é uma construção social de gênero, em face de uma realidade patriarcal em que são instituídas atribuições ao sexo, de acordo com o gênero (Scott, 1994). Nesse caminho, Lucia Magalhães, Lucília Ribeiro de Souza, Laurita Pessoa e Olga Palmier representam um recorte simbólico de um capital cultural que permitiu à mulher um lugar específico na vida pública, o do cuidado nas relações de ensino e aprendizagem, papel até hoje vivenciado por professoras como se evidenciou no período pandêmico.

Trabalho docente feminino na pandemia: fios do ensino remoto emergencial

De um momento para o outro, o ensino presencial foi levado para o on-line, em uma transposição que não obedecia à formação ou qualquer pré-requisito docente para

o desenvolvimento das atividades pedagógicas naquele espaço. As salas de aulas foram transportadas para a sala da casa de educadoras/educadores e alunas/alunos. O ensino remoto emergencial colocou ao professorado desafios, não necessariamente novos, mas agora, desnudos diante da realidade do cenário pandêmico.

A precarização do magistério foi intensamente desnuda nesse período. A falta de cumprimento da legislação de garantias aos professores, já vivenciada por grande parte dos docentes em anos anteriores, como afirma Silva (2023)

No nosso país, a intensificação das expropriações dos trabalhadores foi especialmente adensada nas últimas décadas, nas quais foram regulamentadas práticas laborais totalmente desprovidas de direitos tais como os conquistados pelas lutas sociais do último século (Silva, 2023, p. 149)

A conjuntura acabou por tensionar ainda mais a atuação pedagógica das professoras, muitas delas, em acordos trabalhistas sem qualquer estabilidade e garantias de permanência, como no caso das professoras que atuavam no ensino público sob a égide dos contratos temporários de trabalho. A essa camada dos docentes brasileiros e à precarização por eles vivenciada, Silva (2023) denominou de *precariado professoral*. Segundo a autora, essa categoria é constituída por docentes que “atuam no serviço público, mas não gozam dos direitos inerentes à condição de servidores, tendo que arcar com todos os riscos sem nenhuma garantia de direitos trabalhistas” Silva (2023, p. 153). Desse modo, as professoras viram, no momento de pandemia, a sua posição laboral, já anteriormente, destituída da valorização social necessária à relevância do trabalho que desempenham, ameaçada pelas pressões políticas, trabalhistas em confronto com a sua atuação privada, de mãe, filha, mulher. O espaço do privado, do lar, da família, tem nesse contexto, as mesmas aspirações já trazidas por Perrot (2017), em que ao feminino fora concedido o privado, o coração e a sensibilidade. Já ao homem, o espaço público, a razão e poder decisório.

Retratos dessa tessitura: o que as professoras nos contam?

Ao refletir sobre os dilemas educacionais vivenciados na pandemia, uma inquietação foi conduzindo nossas reflexões. Que leituras poderiam ser realizadas da atuação do feminino no magistério em tempos de pandemia? Tal reflexão levou-nos à elaboração de um questionário semiestruturado, por meio da ferramenta Google Forms, que foi distribuído entre professoras de escolas públicas e escolas privadas de três cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro, Itaboraí, Magé e São Gonçalo, entre os dias 02 a 16 de julho de 2024.

De acordo com a faixa etária das professoras, observa-se que a maior parte delas está acima de 40 anos. Os dados mostram que 43% tinham entre 50 e 60 anos, enquanto 40%, compreendiam as professoras entre 40 e 50 anos. Já as educadoras atuantes entre 30 e 40 anos eram 11%, em face às jovens professoras, entre 20 e 30 anos, que compreendiam apenas 6% do total. Considerando os dados, identificamos dois pontos relevantes, o envelhecimento do professorado brasileiro e o “apagão” profissional da categoria. Muitos fatores vêm influenciando a situação colocada, dentre eles, a desvalorização social do magistério, os baixos salários e não cumprimento legal do piso nacional da educação, objeto da Lei nº. 11.738/2008 e a não implementação de 1/3 do tempo laboral, destinado ao planejamento do professor. Fatores como esses, corroboram para que jovens não optem pela docência.

Com relação à autodeclaração de cor, 40% são pardas, 22,9% são negras, 31,4% são brancas e 5,7% se declararam amarelas. Nesse ponto, evidenciamos o esvaziamento de mulheres negras no professorado da Educação Básica. Um dos pontos nodulares dessa questão é a importância de termos um professorado feminino plural, que levem a representatividade racial à educação. Nesse sentido, a História da Educação nos mostra que no início do século XX, as mulheres negras, órfãs e pobres, marcadas pela escravidão, pela falta de perspectiva do casamento que as colocassem bem posicionadas socialmente, puderam ter acesso à formação professoral primária, como forma de sobrevivência. Logo, cabe-nos o questionamento sobre os motivos que

fizeram com que essas mulheres negras não chegassem, em 2020, sendo maioria no magistério.

Outro fato chama nossa atenção, ao observarmos a formação das professoras atuantes no ensino básico nesse período: 45,7% eram graduadas, 11,4% eram mestras e apenas 2,9% doutoras. No entanto, 45,7% das professoras estavam realizando um curso de pós-graduação na pandemia. Isso nos mostra que o mesmo percentual de professoras graduadas, estavam em busca de potencializarem sua formação. Por outro lado, é nítida a influência do crescimento de cursos na modalidade a distância nesses dados, acessíveis pelos baixos valores cobrados. Essa conjuntura favorece, de um modo, o acesso à formação continuada em níveis de pós-graduação, por outro, faz-nos questionar a qualidade da formação buscada.

Um dado que aguça a nossa inquietação sobre as dinâmicas desenvolvidas pelas professoras em sua atuação, é o fato de 77,11% das entrevistas declararem que durante o momento de pandemia e realização do ensino remoto emergencial, moravam com seus filhos, filhas, companheiros ou companheiras, ou seus pais. Esse número coloca-nos diante do trabalho a que a mulher teve de se submeter, uma vez que, como mãe, companheira ou filha, certamente, as demandas do período pandêmico não se restringia ao seu papel como professora.

A esfera do cuidar, sempre denotado ao feminino revela-se nas respostas trazidas pelas educadoras seus pontos de vulnerabilidade emocional em um momento em que a saúde mental da sociedade foi posta à prova. Em suas falas, ficam registradas essas inquietações: (i) “Nesse período, meu filho estava no segundo ano, ainda em processo de letramento e eu me sentia muito frustrada, porque tentava acompanhar a rotina de estudos on-line dele, mas não conseguia”; (ii) “Uma experiência muito conturbada, pois o meu filho estava com dificuldades de concentração nas aulas, precisava de ajuda e eu não podia está ajudando pois também estava lecionando ao mesmo tempo”; (iii) “Foi uma experiência ruim porque como trabalhei na rede privada me vi dando todo suporte diariamente aos filhos dos outros e minha filha estudante

da rede pública, ficando sem nenhum suporte e confusa com medo do Enem que ela não teria base alguma, porque a rede pública não deu o suporte esperado”.

Tais declarações, expõem o conflito socioemocional vivenciado por essas mulheres professoras. Se por um lado, a professora investia seu tempo em aprimorar-se e fazer acontecer o ERE, por outro, a mulher que via em seus filhos os anseios que não poderia suprir, pode ter sido um dos grandes motes de fragilidade psíquica vivenciados por elas na pandemia e também na pós-pandemia, como trouxe uma das professoras: “Aconteceu de tudo nessa pandemia. Meu final foi depressão, ansiedade, e grande perda de cabelo. Coisas que trato até hoje. Não atendo mais telefone, não tenho nenhum som emitido pelo meu celular, é tudo no mudo”.

Considerações preliminares

O estudo histórico a respeito da condição da docência feminina evidencia momentos importantes de reflexão a respeito da mulher e de seu lugar na sociedade. Não foram poucos os momentos de silenciamentos femininos em que o discurso insurgente de uma mulher, pedagogicamente, nos colocou a necessidade de estarmos posicionadas, para fazermos valer o acesso à vida pública tão caro à trajetória de lutas e vitórias do campo feminino.

Nos anos que sucederam o ensino remoto emergencial, esse lugar, mais uma vez tentou ser silenciado, e quem sabe, até vitimado pelo apagamento histórico, infelizmente, ainda comum à trajetória de mulheres, na sociedade moderna. Olhar para a caminhada de nossas antecessoras e vivenciar períodos de extrema intensificação de desigualdades como o pandêmico, é saber que cabe ao feminino, traçar suas estratégias de resistências e sobrevivência, seja na vida pública, seja na vida privada.

Em face da precarização das relações de trabalho, das pressões vivenciadas nos contextos profissionais, o momento de pandemia revelou-nos o quanto a profissionalização feminina do magistério continua sendo desvalorizada, devido aos processos históricos de ocupação desse lugar pela mulher, mas também pela política

avassaladora que abateu-se sobre o Brasil a partir de 2016, recrudescendo ainda mais o ambiente político de atuação do professorado e principalmente, da mulher.

Para além das romantizações afetivas que levariam as professoras a exercerem o magistério, tendo seus alunos como representação de filhos, a mídia, de certo modo, tornou o que para educadores configura-se como a humanização da educação, em histórias de heroínas que buscavam o exercício de missão a qualquer preço. No entanto, fica claro a nós, a desvalorização ressaltada dessas profissionais, entrelaçadas pelo cuidar dos seus entes familiares e do exercício de sua profissão.

Referências

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. 2024.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosemary Soares dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação.** São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 9-42.

MEMÓRIA NACIONAL (Brasil). *Archivos de Assistencia a Infancia: Orgão Oficial do Instituto de Protecção e Assistencia á Infancia (RJ) – 1902 a 1946.* Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=332798&pesq=%22Luc%C3%ADlia%20de%20Souza%20Ribeiro%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=2082>. Acesso em: 26 jun. 2025.

MEMÓRIA NACIONAL (Brasil). *A Cruz: Orgão da Parochia de S. João Baptista (RJ) – composição inicial da Pequena Cruzada – Ano 1920 / Edição 00008 (1).* Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=829706&pesq=%22Luc%C3%ADlia%20de%20Souza%20Ribeiro%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=264>.

O SÃO GONÇALO. São Gonçalo, n. 471, 26 nov. 1939.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

SCOTT, Joan W. Prefácio a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994.

SILVA, Amanda M. Trabalho docente, pandemia de COVID-19 e investidas contra os direitos trabalhistas. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO PERÍODO PANDÊMICO:
um estudo sobre a formação das professoras de Educação Infantil
da rede de Niterói**

Nilda da Silva Nogueira, nildanog83@gmail.com
FME/Niterói

Lucília Augusta Lino, prof.lucilia.uerj@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

GRUPEFOR/UERJ/CNPq - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em
Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à
educação

Introdução

A pandemia de COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, desencadeou transformações nos sistemas educacionais em escala global, impondo a suspensão das atividades presenciais e a adoção de estratégias emergenciais de ensino remoto (Unesco, 2020). No Brasil, a implementação emergencial do ensino remoto evidenciou a desigualdade de acesso a recursos tecnológicos e a fragilidade das políticas de formação docente para contextos de crise (Brasil, 2020). Na Educação Infantil a mediação pedagógica baseia-se na interação, no brincar e nas experiências práticas e sociais, elementos cuja transposição para ambientes virtuais apresenta limitações estruturais e pedagógicas (Ostetto, 2012). Nesse sentido, o ensino remoto, apesar de ser uma necessidade diante da emergência sanitária, revelou-se inadequado, gerando insatisfação entre as professoras, devido à sobrecarga de trabalho, a ausência de formação e os resultados limitados, a par do clima de medo e insegurança sanitária provocado pelo retorno no formato híbrido.

Em Niterói, a Fundação Municipal de Educação implementou, entre 2020 e 2021, ações formativas destinadas às professoras da Educação Infantil, visando promover a adequação das práticas pedagógicas ao ensino remoto e híbrido. Contudo, a extensão, a sistematicidade e a aderência dessas ações às demandas docentes foram

insuficientes, apontando para questões a serem investigadas. Nesse sentido, a pesquisa partiu do questionamento sobre em que medida as ações de formação continuada ofertadas pela rede municipal de Niterói durante a pandemia atenderam às necessidades formativas das professoras da Educação Infantil e contribuíram para a manutenção da qualidade pedagógica no período?

Consideramos que a análise crítica do processo formativo realizado em contexto de emergência sanitária traria contribuições para o debate sobre políticas públicas de formação docente articuladas às especificidades da Educação Infantil. Tal discussão é pertinente diante da necessidade de estruturar estratégias formativas resilientes e contextualizadas, capazes de responder a situações de crise sem comprometer a função social da escola.

O objetivo geral do estudo foi analisar o processo de formação continuada das professoras da Educação Infantil da rede pública de Niterói no período pandêmico, identificando concepções, estratégias e limitações presentes nas ações formativas. Como objetivos específicos, visamos: caracterizar o contexto e os desafios do trabalho docente na Educação Infantil durante a pandemia; identificar as concepções teórico-pedagógicas subjacentes às formações ofertadas; e avaliar a percepção das professoras quanto à adequação das formações e ao suporte institucional recebido.

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, fundamentada na concepção histórico-crítica de Saviani (2021) e na perspectiva emancipatória de Freire (1996, 2019), articulada aos princípios da Base Comum Nacional da ANFOPE (2023). Foram aplicados questionários semiestruturados as professoras de turmas de 4 e 5 anos de Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) do polo 7 e realizada uma entrevista com gestora responsável pela Diretoria de Educação Infantil. Complementarmente, realizou-se análise documental de normativas nacionais e municipais referentes ao período pandêmico. A triangulação entre dados empíricos, a legislação e a literatura analisada, permitiu examinar a coerência, a abrangência e as lacunas das ações formativas, contribuindo para a compreensão de seus impactos sobre a prática pedagógica.

Desafios do trabalho docente na Educação Infantil no contexto pandêmico

A emergência sanitária provocada pela COVID-19 impôs restrições inéditas ao funcionamento das instituições educacionais, exigindo adaptações rápidas e, em muitos casos, improvisadas. Nesse contexto, a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, organizada a partir de interações e brincadeiras como fundamentos do currículo (Brasil, 2009), possui características que dificultam sua transposição a ambientes virtuais (Ostetto, 2012). Em Niterói, a suspensão das atividades presenciais a partir de março de 2020, seguindo as orientações sanitárias nacionais e estaduais, resultou na adoção de estratégias remotas que exigiram das professoras um redimensionamento completo de suas práticas pedagógicas, sem que houvesse preparação prévia ou suporte técnico sistemático (Niterói, 2020).

A substituição das interações presenciais por atividades mediadas por tecnologias digitais acentuou desigualdades já presentes na rede, principalmente no acesso das famílias mais empobrecidas a dispositivos e conectividade. Segundo levantamento do Comitê Gestor da Internet no Brasil, cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes não dispunham de acesso regular à internet no período pandêmico (CETIC, 2021). Essa limitação tecnológica, combinada à ausência de políticas de suporte material às famílias, afetou a participação das crianças nas atividades propostas e, por consequência, o alcance dos objetivos educacionais (Alves; Barbosa, 2021).

Dada a complexidade da docência na Educação Infantil, as especificidades do grupo etário que ela atende, com menor autonomia e maior dependência do apoio dos pais, as demandas do ensino remoto se amplificaram, evidenciando a necessidade de processos formativos mais adequados ao contexto de crise, que exigia maior flexibilidade e capacidade de articulação entre aspectos pedagógicos, tecnológicos e socioemocionais (Saviani, 2021).

Do ponto de vista da organização do trabalho docente, o contexto pandêmico demandou a adequação de materiais e metodologias ao ensino remoto, além da familiarização com as ferramentas digitais e estratégias de comunicação com famílias

e crianças em condições adversas, que as professoras não dominavam e às quais não tinham acesso de forma plena e adequada. A insuficiência de formações específicas e continuadas para lidar com tais demandas evidenciou fragilidades na política municipal de formação continuada, com repercussões diretas sobre a qualidade e a equidade da oferta educacional (Lino; Arruda, 2023).

Enfatiza-se, ainda, que a formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo e complexo, associado ao direito à educação de qualidade e dever do Estado. Nesse sentido, os programas de formação continuada devem estar alinhados aos processos de valorização dos profissionais da educação, conforme os princípios da Base Comum Nacional (Anfope, 2023), visando a construção de um projeto de educação transformador que eleve a qualidade da educação básica (Lino; Arruda, 2023).

Concepções teórico-pedagógicas subjacentes às formações ofertadas

A análise das ações formativas implementadas pela Fundação Municipal de Educação de Niterói no período de 2020 a 2021 evidenciou a coexistência de diferentes concepções pedagógicas, refletindo tensões presentes no campo da política educacional brasileira. De um lado, identifica-se a presença de referenciais vinculados à BNCC (Brasil, 2018), com ênfase na organização curricular por competências e habilidades, alinhada à lógica gerencialista e padronizadora das reformas educacionais de cunho empresarial (Freitas, 2014). De outro, observam-se elementos associados aos princípios da Base Comum Nacional da ANFOPE, que defendem a docência como prática social ampla e a uma sólida formação teórica e interdisciplinar como processo contínuo e contextualizado, articulando teoria e prática, comprometido com a democratização e a transformação social (ANFOPE, 2023).

A perspectiva histórico-crítica, sistematizada por Saviani (2021), fornece um contraponto teórico relevante, ao conceber a educação como mediação no processo de apropriação do conhecimento historicamente produzido, intencionando à

emancipação humana. Essa concepção valoriza a formação docente ancorada na compreensão crítica da realidade, em oposição a abordagens instrumentais centradas apenas no domínio de técnicas. Nas formações analisadas, contudo, constatou-se que os momentos de reflexão crítica e articulação com fundamentos teóricos ocorreram de forma pontual, focalizando, predominantemente e de forma aligeirada, as atividades voltadas ao uso de ferramentas digitais e de adequação de conteúdo ao formato remoto, com menor espaço para debates sobre concepções de infância, currículo e prática pedagógica, não atendendo às demandas das professoras.

Para Freire (1996) a formação continuada deve constituir-se como prática dialógica, problematizadora e emancipatória, capaz de articular a experiência docente com o contexto sociocultural dos educandos e com as demandas coletivas da comunidade escolar (Freire, 1996, 2019). Entretanto, uma parcela das professoras considerou que devido aos encontros virtuais de trocas de experiências entre professoras, as formações oferecidas propiciaram, ainda que de forma parcial, certa reflexão dialógica, mas esta não se configurou como eixo da política formativa. Assim, embora haja indícios de alinhamento a concepções progressistas, a predominância de ações prescritivas e de caráter emergencial indicam que, no período analisado, prevaleceu uma abordagem híbrida, marcada por contradições entre um discurso formativo crítico e práticas pedagógicas operadas sob a lógica da urgência e da adaptação imediata às demandas do ensino remoto.

Percepção das professoras sobre a adequação das formações e o suporte institucional

A análise das respostas obtidas por meio do questionário aplicado às professoras das UMEIs do polo 7 de Niterói e da entrevista realizada com a gestora permitiu identificar um padrão de percepção marcado por críticas à insuficiência e à fragmentação das formações ofertadas. As docentes relataram que, embora reconhecessem o esforço da gestão municipal em manter canais de orientação e promover encontros virtuais durante o período pandêmico, as ações formativas não

foram planejadas de modo sistemático, o que reduziu seu potencial de impacto sobre a prática pedagógica.

Cabe destacar que, mesmo antes do período pandêmico, a formação de professores para a educação infantil já apresentava lacunas preocupantes (Bampi, 2021). Ademais, somados aos desafios de formação e adaptação para inovações pedagógicas e de organização das aulas, alunos e docentes enfrentaram traumas socioemocionais que impactaram, também, nos processos escolares durante a pandemia.

Em relação ao suporte institucional, verificou-se que a rede municipal não garantiu, de forma ampla e equitativa, a disponibilização de equipamentos e recursos tecnológicos adequados para a execução das atividades remotas. A carência de computadores, câmeras, microfones e acesso à internet de qualidade obrigou muitas professoras a utilizarem recursos próprios, absorvendo custos de infraestrutura, em sobrecarga financeira, que, pela lógica da gestão pública, deveriam ser responsabilidade do poder público (Alves; Barbosa, 2021).

Nota-se, então que, no período, os professores sentiram-se sobrecarregadas emocional e profissionalmente, tanto pela pressão por se adaptar às inovações emergentes e aos novos encargos sem a devida formação, que geraram sobrecarga de trabalho, além da ansiedade e temor gerados pelo contexto pandêmico e o isolamento social. Todos esses aspectos corroboraram para o comprometimento da equidade nas condições de trabalho, ampliando as desigualdades entre profissionais com diferentes níveis de acesso a tecnologias:

[...] para a escola fazer usos dos recursos tecnológicos não é uma tarefa simples. É necessário assumir desafios e estes são muitos. Além da necessidade dos recursos tecnológicos em si, é preciso que haja professores capacitados para fazerem o uso correto de tais ferramentas. E, em muitos casos, a falta de professores capacitados constitui-se no principal desafio (Costa, 2023, p. 6).

Nesse contexto, as professoras participantes da pesquisa também relataram que o apoio pedagógico da gestão escolar e da SME se concentrou, em grande parte, na

resolução de questões operacionais e administrativas, como o atendimento aos prazos e aos formatos de entrega de atividades, em detrimento de orientações pedagógicas mais aprofundadas sobre estratégias metodológicas adaptadas ao ensino remoto. Segundo Saviani (2021), a opção por essas ações enfraquece o potencial formativo da gestão, reduzindo a função da formação continuada a um conjunto de tarefas técnicas desconectadas de uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Essa lacuna foi percebida pelas docentes como um dos principais fatores que limitaram a efetividade das formações.

Outro elemento destacado foi o distanciamento entre o conteúdo das formações e as necessidades vivenciadas no cotidiano escolar durante o período pandêmico. As participantes enfatizaram que, diante da necessidade de reorganizar a prática pedagógica para um formato não presencial, as formações deveriam ter priorizado temas como planejamento de atividades lúdicas no ambiente doméstico, uso de recursos digitais acessíveis para crianças pequenas, estratégias para manutenção de vínculos afetivos com as famílias e mediação das desigualdades no acesso às propostas pedagógicas. No entanto, as ações ofertadas abordaram esses aspectos de forma pontual e insuficiente, priorizando conteúdo de caráter geral ou orientações institucionais (Niterói, 2021).

Do ponto de vista teórico, a dissonância entre a formação ofertada e as demandas cotidianas das professoras contraria o princípio freiriano de que o processo formativo deve partir da realidade concreta e das experiências dos sujeitos, promovendo um diálogo entre saberes prévios e conhecimentos sistematizados (Freire, 1996, 2019). Também se afasta da concepção defendida nos documentos da ANFOPE (2023), que compreende a formação como prática social ampla, articulada à valorização profissional e à construção coletiva de soluções para problemas pedagógicos, contextualizada nas demandas formativas das crianças. Na percepção das participantes, a ausência dessa articulação reduziu o potencial das formações para gerar mudanças efetivas na prática docente, transformando-as, em muitos casos, em cumprimento burocrático de calendário.

Assim, a percepção das professoras revela que, apesar de haver iniciativas formativas e suporte eventual, a falta de sistematicidade, a insuficiência de recursos materiais e a pouca aderência às demandas reais da Educação Infantil comprometeram a efetividade da formação continuada no período analisado, com reflexos no desempenho das crianças. Essa avaliação reforça a necessidade de se repensar o desenho das políticas formativas, garantindo sua ancoragem em referenciais críticos, sua adequação às especificidades da etapa da Educação Infantil e sua integração com políticas de infraestrutura e suporte técnico-pedagógico, instituindo uma política de formação continuada associada à valorização do magistério.

Considerações finais

A investigação evidenciou que a formação continuada das professoras da Educação Infantil da rede municipal de Niterói, durante o período pandêmico, ocorreu em um contexto de urgência e instabilidade, marcado por demandas emergenciais e carência de planejamento sistêmico, o que comprometeu a prática pedagógica, afetando professoras e alunos. A análise do contexto revelou que a pandemia expôs desigualdades estruturais que já condicionavam o trabalho docente, ampliando as dificuldades relacionadas ao acesso a recursos tecnológicos, à manutenção de vínculos pedagógicos e à adaptação curricular a formatos não presenciais.

No exame das concepções subjacentes às formações ofertadas, verificou-se a presença simultânea de referenciais críticos com outras concepções antagônicas, como abordagens alinhadas à BNCC e à lógica de padronização curricular. Essa coexistência, marcada por tensões e contradições, refletiu-se em formações que, embora tenham incorporado elementos dialógicos e de troca de experiências, não se consolidaram como processos formativos amplos e integrados.

Segundo a percepção das professoras, as ações formativas apresentaram limitações quanto à profundidade, à frequência e à aderência às necessidades reais da prática docente na Educação Infantil. A insuficiência de suporte material e técnico,

aliada à fragmentação das orientações pedagógicas, comprometeu a efetividade das políticas de formação continuada no período analisado. Esse cenário indica a necessidade de políticas articuladas que integrem formação teórica consistente, estratégias metodológicas contextualizadas e infraestrutura adequada, garantindo condições equânimes de trabalho e aprendizagem. Conforme os princípios da Base Comum Nacional da ANFOPE e a concepção sócio-histórico crítica da educação, a ausência de uma política de formação de professores associada à valorização da carreira não permite assegurar a qualidade social da educação, comprometendo o processo de construção de uma consciência crítica e cidadã, em professores e estudantes, visando a transformação social da realidade.

Dessa forma, a experiência analisada demonstra a urgência de conceber políticas de formação continuada que superem o caráter emergencial e pontual, estruturando-se como programas permanentes, com fundamentação teórica sólida, participação ativa dos docentes na definição das pautas formativas e articulação com políticas públicas mais amplas de valorização profissional. Essa abordagem é essencial para assegurar que, em contextos de crise ou de normalidade, a Educação Infantil cumpra plenamente sua função social e pedagógica, contribuindo para a formação integral das crianças e para o fortalecimento da escola pública como espaço de democracia e direito à educação.

Referências

ALVES, L.; BARBOSA, A. F. Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260074, 2021.

ANFOPE. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE: Por uma política Nacional de Formação e valorização dos profissionais da educação**. 2023, formato virtual. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/> Acesso em: 15 abr. 2025.

BAMPI, M. L. F. Formação continuada docente em tempos de pandemia: possibilidades e limites. **Revista Educação em Foco**, v. 26, n. 1, p. 29-41, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**: Reorganização do calendário escolar e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Brasília, DF: CNE, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Kids Online Brasil 2020**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

COSTA, Romualdo Pereira da. O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: uma revisão de literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE**, São Paulo, v. 9, n. 7, 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

LINO, Lucília Augusta.; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Formação docente, políticas educacionais e democracia: reflexões contemporâneas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 2, p. 1-18, 2023.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação. **Princípios e orientações**: o presencial e o não presencial na Educação Infantil em tempos pandêmicos. Niterói, RJ: FME, 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejar na educação infantil**: um exercício de liberdade. Campinas: Papirus, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **COVID-19: Impacto na educação e respostas políticas**. Paris: UNESCO, 2020.

FRANCISCANISMO E IDENTIDADE NACIONAL: / mediações filosóficas e educativas na formação cultural do Brasil

Oswaldo Maffei Junior, maffei.jr@hotmail.com
Luiz Fernando Conde Sangenis, lfsangenis@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa Seraphicus

Introdução

O franciscanismo é um dos elementos constituintes da identidade brasileira. A tese não é nova. Apareceu em obra de Gilberto Freyre intitulada *A propósito de frades*, editada em 1959. Também Jaime Cortesão, praticamente na mesma época, em *Os descobrimentos portugueses*, cujo primeiro volume foi concluído em 1960, corrobora a interpretação de Freyre, ao afirmar que é franciscana a alma do Brasil.

A formação da cultura brasileira não pode ser explicada apenas pelas estruturas políticas e econômicas da colonização portuguesa, mas também pelas práticas educativas que moldaram valores, linguagens, imaginários e subjetividades. Nesse quadro, a presença franciscana foi mais que missionação: constituiu uma pedagogia do cotidiano, uma ética de vida e uma cosmologia própria, cujas marcas permanecem nas expressões populares de religiosidade, na organização comunitária e nas formas mestiças de resistência cultural.

O ethos franciscano — marcado por fraternidade, pobreza voluntária, afeto pelos humildes e estética da simplicidade — foi um dos vetores simbólicos mais profundos na formação do Brasil colonial, sobretudo onde a Ordem atuou com maior autonomia em relação aos jesuítas. Mais que fé, os franciscanos trouxeram uma sensibilidade ligada à terra e ao povo, expressa em práticas pedagógicas populares não escolarizadas, mas difundidas em festas, devoções, sermões, arte sacra, arquitetura, música, canto e dança, articulando sagrado e profano.

Diferentemente da rigidez doutrinária de outras ordens, como a Companhia de Jesus, os franciscanos inseriram-se nas realidades locais com abertura ao sincretismo, ao convívio com o povo pobre e ao acolhimento de corpos marcados pela escravidão e pela dor. Não se trata de romantizar sua presença, mas de reconhecer que, mesmo no sistema colonial, criaram brechas onde afetos e gestos de cuidado instauravam uma outra temporalidade: uma vida baseada na partilha e na reciprocidade, em contraste com a lógica da acumulação e do autoritarismo. É nesse horizonte que se configura a “afetação franciscana”, matriz subterrânea da cultura brasileira, marcada pela resistência simbólica, criatividade popular e espiritualidades que desafiam a racionalidade capitalista.

Partimos da consciência de que o conceito de identidade é problemático quando tratado em termos essencialistas. Inspirados no nominalismo de Guilherme de Ockham — que recusou as essências metafísicas e antecipou concepções pós-estruturalistas — entendemos a identidade não como substância fixa, mas como construção histórica e discursiva, moldada por práticas sociais, relações de poder e processos de resistência.

Em nossa análise acerca da influência do *ethos* franciscano, longe de ser uma herança marginal, é reposicionado como elemento central para se pensar o Brasil e sua formação histórica mestiça, diversa e em permanente devir. A tarefa exige, portanto, um esforço interpretativo que reúna história, filosofia, antropologia, espiritualidade e pedagogia, articulando fontes documentais, construções discursivas e formas de resistência inscritas na vida cotidiana. Este estudo propõe-se a investigar essas camadas subterrâneas da formação cultural brasileira, evidenciando a persistência do franciscanismo como um legado ético e simbólico de longa duração, cuja atualidade ainda reverbera nas lutas por justiça social, na pedagogia da pobreza e nas expressões religiosas do povo brasileiro.

O *ethos* franciscano e a constituição da identidade brasileira

O franciscanismo é um dos elementos centrais da cultura brasileira. A consequência da tese freyreana ainda está por ser desenvolvida. Nela, defendeu que a presença franciscana na paisagem, na vida e na cultura do Brasil “é uma das constantes da condição brasileira; do modo brasileiro de ser ou, antes, de ‘estar sendo’¹”; e que, portanto, “não há novidade nenhuma em dizer-se da gente brasileira que uma das influências decisivas em sua formação [...] foi e é a franciscana” (FREYRE, 1959, p. 15).

Para Freyre (1959, p. 17), a Igreja Católica é una e plural, e dentro do catolicismo ibérico destaca-se o franciscano. Apesar da notoriedade dos jesuítas ou dominicanos, estudos mostram que o catolicismo franciscano teve a maior influência sobre o esforço hispânico nas Américas e nos trópicos, tanto como orientação científica quanto social (Freyre, 1959, p. 57-58).

A colonização ibérica - seja ela considerada positiva ou negativa, a depender da perspectiva dos autores que a consideram relevante para a formação do Brasil - possui influxos franciscanos. Assim é que Jaime Cortesão afirmou que “o *franciscanismo* foi e é a alma do Brasil” (CORTESÃO, 1990, p. 252). Como também o foi de Portugal. O cristianismo português se dá sobre o impulso da formação franciscana. Houve rápida e fulminante expansão da Ordem de São Francisco no país, desde os meados do século XIII, “e com ela, do conjunto de novos valores sociais, morais e espirituais, a que conveio chamar-se o franciscanismo” (CORTESÃO, 1990, p. 195).

Segundo o historiador português, no franciscanismo, enraíza-se a inspiração dos descobrimentos marítimos e o entusiasmo que neles puseram os portugueses. Os franciscanos foram responsáveis pela “*mística dos descobrimentos*”, cujos influxos

¹ A expressão “estar sendo” é usada, segundo Freyre (1959, p. 15), na concepção do pensador espanhol, Ortega y Gasset, “para melhor caracterizar o que em qualquer expressão regional ou nacional da condição humana é fluxo, movimento, transformação. Pois nenhum povo verdadeiramente é isto ou aquilo no sentido de ser fixo; todos nós estamos sempre sendo, embora dentro de constantes ou tendências características de comportamentos nacionais ou regionais, que vêm menos do sangue ou da raça de cada povo que de influências decisivas sobre a sua formação”.

determinaram o movimento de expansão geográfica. A origem desse movimento ibérico reside no próprio São Francisco de Assis, “o verdadeiro criador do espírito de missão (CORTESÃO, 1990, p. 79)”

Aproximando o homem da Natureza e substituindo um ideal contemplativo e de aspirações extraterrenas por um cristianismo amorável, comunicativo e pragmático, o franciscanismo dissipou a sombra de maldição e terror que pesava sobre a vida e sobre a Terra e abriu caminho à marcha do homem no planeta. (CORTESÃO, 1990, p. 86).

Em Casa Grande & Senzala, Freyre defende posição educativa pró-franciscana ao apoiar as observações de Gabriel Soares de Souza no Tratado Descritivo do Brasil (1587), que destacava afinidades entre os Tupinambá e os franciscanos. Para Souza (1971, p. 313), os indígenas tinham “boa condição para frades franciscanos”, pois partilhavam vestuário, ferramentas e alimentos de modo comunitário, permitindo até que inimigos se sentassem à mesa sem restrição.

Freyre observa que os Tupinambá da Bahia possuíam grande habilidade manual e facilidade para os ofícios, mas rejeitavam exercícios de memória e raciocínio abstrato impostos pelos jesuítas (Freyre, 2003, p. 214). O cronista destaca que, embora atraídos pela catequese, esses indígenas não correspondiam à ideologia jesuítica. A partir disso, pode-se inferir que o missionário ideal para um povo com tendências comunais e avesso ao ensino intelectual teria sido o franciscano: inimigo do intelectualismo e do mercantilismo, valorizador da simplicidade, das artes manuais e da proximidade com a natureza (Freyre, 2003, p. 408-409).

Ao retomarmos a tese da influência franciscana na formação da cultura brasileira, desejamos contribuir com o desafio que vem ocupando uma série de intérpretes do Brasil, desde o século passado, já iniciado o período republicano. Oliveira Vianna, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr., Raymundo Faoro, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Roberto DaMatta, Francisco de Oliveira, Luiz Fernando Sangenis, entre tantos outros

autores, construíram um verdadeiro mosaico de ideias na tentativa de decifrar o Brasil e o brasileiro, levando em consideração uma diversidade de aspectos que comporiam a sua identidade ante outras nações, gentes e culturas.

Questões em torno do conceito de identidade nacional

Na literatura, aparecem os termos caráter nacional, ethos nacional e identidade nacional. Optamos por este último, por sua maior adequação crítica. “Caráter nacional” refere-se a traços psicossociais atribuídos a um povo, usados frequentemente em discursos nacionalistas e românticos do século XIX, alimentando estereótipos e a ideia de uma “alma nacional” fixa, como sugeriu Cortesão. Sérgio Buarque de Holanda cunhou o conceito de “homem cordial” para caracterizar o brasileiro, enquanto Dante Moreira Leite (*O caráter nacional brasileiro*) demonstrou que tal conceito carece de base científica, sendo sobretudo uma construção histórica e ideológica (Leite, 2002, p. 15).

O ethos nacional refere-se ao conjunto de valores, hábitos e normas que orientam a vida social de uma nação, configurando um “modo de vida” coletivo. Pode-se falar, por exemplo, em “ethos protestante” (Weber) ou “ethos franciscano”. Roberto DaMatta emprega a expressão ethos brasileiro para descrever papéis sociais e valores cotidianos, como o “jeitinho”, o “malandro” e o “herói”. Para ele, “o jeitinho é a forma de resolver conflitos entre a regra e a pessoa. É um traço do nosso ethos” (DAMATTA, 1995, p. 117).

Preferimos utilizar um conceito que consideramos mais amplo e estrutural, uma vez que “identidade nacional” se refere ao sentimento de pertencimento a uma nação, construído historicamente, política e culturalmente. Trata-se de um conceito relacional e que envolve elementos como língua, tradições, instituições e valores coletivos. Ademais tanto “caráter” quanto “ethos” são expressões que giram em torno de modos distintos de compreensão da identidade, ao destacar aspectos específicos: a primeira, como traço psicossocial, o segundo como prática e valor social.

O pós-estruturalismo questiona noções fixas como “caráter”, “ethos” ou “identidade nacional”, vendo-as como efeitos de discursos e práticas de poder. A filosofia franciscana, especialmente a corrente nominalista de Oxford e Paris, com Roger Bacon, Duns Scotus e Guilherme de Ockham, pode ser considerada precursora dessas posições, ao adotar um pensamento antimetafísico e não essencialista.

A produção brasileira entende a identidade nacional como construção histórica, racializada e inconclusa (Carvalho, 2025; Schwarcz, 1993; Ribeiro, 1995). No período colonial, a maior parte da população estava privada de direitos civis e políticos, mas Estado e ciência contribuíram para forjar um “tipo brasileiro” (Schwarcz, 1993). Darcy Ribeiro reforça essa visão, definindo o brasileiro como um “povo novo” e o país como uma “civilização em formação”, marcada por desigualdades e conflitos, mas também por criatividade e potencial transformador (Ribeiro, 1995).

A formação das brasilidades exige considerar a religião como elemento central. A colonização portuguesa, marcada pelo catolicismo ibérico, desempenhou papel decisivo ao integrar a cultura brasileira, funcionando como força de coesão social e mediação entre portugueses, indígenas e africanos. Como afirma Freyre (2003, p. 59), “A religião católica foi talvez o elemento mais eficaz de unidade moral entre os diferentes elementos étnicos da formação brasileira.”

Para além de Freyre, é necessário considerar outras matrizes religiosas e o sincretismo que amalgamou elementos indígenas, africanos e europeus em uma religiosidade popular. A plasticidade do franciscanismo, como experiência espiritual e humana que atravessa religião, ciência, educação, política, economia e a relação com a natureza, oferece chaves ainda pouco exploradas para compreender a formação e as transformações da identidade brasileira.

Em suma, nossa tese parte da hipótese de que o franciscanismo influenciou de modo decisivo a cultura nacional, sobretudo por processos educativos que extrapolam a escola, mas possuem estrutura, método e intencionalidade. Como dissemos, se não é uma tese nova, todavia, ainda não foi suficientemente desenvolvida e comprovada. Eis o que nos move.

Os fundamentos filosóficos franciscanos para tratar sobre a identidade nacional brasileira

O franciscanismo valoriza a experiência concreta, a simplicidade e a singularidade como fundamentos do conhecimento e da vida, princípios que influenciaram a cultura e a expansão portuguesa, inclusive no Brasil (FREYRE, 1959). Nesse contexto, o nominalismo de Guilherme de Ockham sustenta que apenas os indivíduos existem; universais são apenas nomes ou signos linguísticos. Sua “navalha” recusa entidades metafísicas desnecessárias e desloca a inteligibilidade do mundo para o particular.

Essa filosofia oferece base para compreender a identidade nacional não como essência fixa, mas como construção linguística, histórica e social. Termos como “brasileiro”, “brasilidade” ou “ethos nacional” não designam naturezas comuns, mas organizam a pluralidade cultural e histórica em sentidos compartilhados. Assim, a identidade brasileira é processo aberto, plural e dinâmico, resultado do reconhecimento entre singularidades.

Franciscanismo, iberismo e a formação cultural brasileira: uma matriz ética e simbólica na construção da brasilidade

A formação histórica e cultural do Brasil exige considerar a presença decisiva do franciscanismo, que chegou tanto pela ação missionária direta quanto pelo iberismo trazido com a colonização portuguesa. Esse iberismo, mais que uma referência geopolítica, constituiu um ethos cultural e religioso que atravessou séculos e marcou a identidade brasileira. Enraizado em São Francisco de Assis, moldou mentalidades, sensibilidades e práticas sociais que se cristalizaram em aspectos centrais da “brasilidade”.

A vida religiosa e social luso-brasileira foi profundamente marcada pelo franciscanismo, assimilado pelo povo como próprio. A Ordem dos Frades Menores

não se limitou à catequese, atuando como vetor de um ethos de pobreza e proximidade popular, que atravessou a devoção, penetrando o cotidiano e as práticas sociais, criando zonas de convergência com culturas indígenas e africanas. O sincretismo religioso, presente na devoção a santos como Santo Antônio, São Benedito e a Imaculada Conceição, reflete uma integração simbólica e afetiva que reconfigurou a matriz cultural brasileira.

No campo da cultura material e da ética do trabalho, o franciscanismo se opôs à lógica de acumulação material que caracterizou a modernidade capitalista europeia. Diferente da ética protestante, que legitimava o trabalho como vocação e o lucro como sinal divino (Weber, 2007), o ethos franciscano no Brasil valorizou o trabalho produtivo sem subordiná-lo à acumulação, preservando laços de reciprocidade, partilha e ócio, inspiradores das festas populares.

A resistência cultural e os modos de viver alternativos das camadas populares foram historicamente depreciados, reforçando a visão de um povo marcado por “antivalores” frente à modernidade produtivista e capitalista. A literatura e os estudos sociais estigmatizaram indígenas, negros e sertanejos como preguiçosos ou incapazes, associando tais traços a atavismo, doença ou degenerescência da mestiçagem. O Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, cristalizou esse imaginário sobre o trabalhador rural brasileiro. Desde estrangeiros como Spix, Debret e Saint-Hilaire, até autores nacionais como Euclides da Cunha, Nina Rodrigues e Miguel Pereira, prevaleceu a ideia de que índios, negros e mestiços seriam refratários ao trabalho regular e produtivo, sendo vistos como “vegetando” ou produzindo apenas o mínimo necessário para sobreviver.

Na mesma direção, e diríamos, franciscanamente, Paulo Freire radicaliza a valorização dos saberes populares ao afirmar: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 69). Mário de Andrade, com *Macunaíma*, plasma a figura do herói brasileiro, cuja sagacidade se esconde nos desvios de sua narrativa. No mesmo diapasão, Roberto DaMatta, ao interpretar o “malandro”, nota que ele subverte a ordem com a esperteza (DAMATTA, 1979), mostrando como a lógica popular resiste à burocracia formal.

A singularidade da modernidade brasileira tem raízes no legado ibérico-franciscano. Distante da adesão plena à racionalidade técnica e à acumulação material da modernidade europeia, o Brasil herdou uma economia moral própria, um tempo social menos acelerado e um sentido comunitário que relativiza a primazia do indivíduo competitivo. Essa modernidade resulta de um processo de filtragem e tensão entre o ethos ibérico-franciscano e as culturas indígenas e africanas, formando um complexo cultural de densa historicidade.

Reconhecer o iberismo e o franciscanismo como fundamentos da cultura brasileira permite desconstruir leituras que veem o país apenas como subproduto da modernidade europeia. O Brasil deve ser entendido como agente ativo na produção de modos culturais próprios, articulando historicidade, espiritualidade e sociabilidade comunitária para configurar uma identidade plural. O ethos franciscano, mais que legado religioso, constitui uma matriz cultural que atravessou séculos, moldando a identidade nacional brasileira ao entrelaçar simplicidade, solidariedade e espiritualidade como alicerces do ethos do país.

Referências

ANDRADE, M. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CORTESÃO, J. **Os descobrimentos portugueses**, Vol. I, Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1990.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 145.

DAMATTA, R. **Raízes do Brasil**. Companhia das Letras, 1995.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. São Paulo: Martins, 1940. V.3.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, G. **A propósito de frades**. Salvador, BA: Progresso, 1959.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. 51^a ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 2003.

LEITE, D. M. **Caráter Nacional: história de uma ideologia**. 6.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OCKHAM, G. **Comentário às Sentenças – Livro I**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

OCKHAM, G. **Summa logicae**, Livro I, cap. 15, tradução própria. A Summa logicae está disponível em latim e em inglês no site do Museu da Lógica em: https://www.logicmuseum.com/wiki/Authors/Ockham/Summa_Logicae/Book_I

OCKHAM, G. **Tratados filosóficos**: Do princípio da teologia, Sobre os universais, Sobre a intuição e a abstração. Org. e trad. João Adolfo Hansen. São Paulo: Unesp, 2016.

SOUZA, G. S. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**, 2.ed., Rio de Janeiro: Typographia de João Ignacio da Silva, 1879.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 6. reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

**A EJA NA CONAE/2024:
perspectivas de educação integral à luz de Antonio Gramsci e Paulo Freire**

Patrícia Fernandes de Matos, matospf75@gmail.com;
Marcia Soares de Alvarenga, msalvarenga@uol.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ

Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora - PPEJAT

Introdução

A questão da educação integral se insere no conjunto complexo do direito à educação de jovens, adultos e idosos, dentro do qual as funções da Educação de Jovens e Adultos (EJA) — especialmente a função qualificadora — são defendidas como não subordinadas, ao menos no plano discursivo, ao mercado de trabalho. Essa perspectiva reafirma o compromisso da EJA com a formação humana em sua totalidade, reconhecendo os sujeitos da modalidade como portadores de saberes, histórias e potencialidades que transcendem a lógica produtivista.

No Parecer CNE/CEB n. 11/2000, elaborado pelo professor Jamil Cury, é reiterado o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em ambientes escolares e não escolares. Ao afirmar que “a função qualificadora da EJA não se reduz à capacitação para o trabalho, mas se insere em uma dimensão ontológica da formação humana” (BRASIL, 2000), o parecerista apreende a educação como prática social transformadora, voltada à inserção ativa dos sujeitos na sociedade, à afirmação de direitos e à superação das condições de marginalização impostas por um modelo de capitalismo dependente e sob a égide neoliberal.

Essa concepção dialoga com os aportes de Paulo Freire (1987), que compreende a educação como prática de liberdade e como processo de conscientização. Para Freire, “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 68), o que reforça a ideia de que a EJA deve

promover uma formação integral, crítica e emancipadora, capaz de reconhecer os sujeitos como protagonistas de sua própria história.

No Documento Referência da CONAE/2024, a oferta da educação integral é abordada nos dispositivos 267 a 272, com destaque para a articulação entre educação integral e educação profissional. Um registro interessante aparece na valorização dos Institutos Federais como “nosso melhor modelo” de educação integral aliada à formação técnica, embora se reconheça que “não é o único caminho de se ofertar educação em tempo integral” (CONAE, 2024, p. 67-68). Essa afirmação revela uma tensão entre diferentes concepções de educação integral: uma voltada à formação técnica e inserção no mundo do trabalho, e outra que busca ampliar os horizontes formativos dos sujeitos da EJA.

O enfoque da educação integral para a modalidade EJA nos debates da conferência encontra-se vinculado à educação profissional, reforçando a perspectiva de currículo integrado entre Educação Profissional e Ensino Médio na modalidade PROEJA. Essa proposta tem sido objeto de significativo acúmulo crítico de pesquisas, como apontam Oliveira, Pinto e Ferreira (2012), ao destacarem os desafios da formação e da pesquisa no PROEJA, e Henrique e Moura (2013), que enfatizam a importância de ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos na construção de práticas pedagógicas integradoras.

A articulação entre educação integral e EJA, portanto, exige uma abordagem que vá além da lógica instrumental da qualificação profissional. Como destaca Gramsci (1999), a educação é sempre uma relação de hegemonia e, portanto, uma relação pedagógica. A formação integral dos sujeitos da EJA deve considerar não apenas sua inserção no mundo do trabalho, mas também sua capacidade de intervir na realidade, de afirmar seus direitos e de construir novos sentidos para sua existência.

Diversos estudiosos, como a exemplo de Arroyo (2006) e Moll (2012), reforçam essa perspectiva ao abordar a educação de adultos como um processo voltado à formação plena dos sujeitos sociais. A educação integral, nesse contexto, é compreendida como uma proposta que engloba tanto a formação básica quanto a

profissional, promovendo o desenvolvimento de capacidades intelectuais, técnicas, científicas e culturais. Para que essa concepção se concretize, é necessário discutir também o currículo integrado, que visa articular conteúdos, saberes e práticas pedagógicas em uma centralidade institucionalizada na cultura escolar, tornando possível uma educação que reconheça e valorize a totalidade da experiência dos educandos da EJA.

Nesse sentido, é fundamental considerar as contribuições de Arroyo (2006), que defende uma EJA comprometida com os sujeitos históricos e suas trajetórias de vida, afirmando que “a EJA é um território de direitos e de resistência” (p. 45). A educação integral, portanto, não pode se limitar à ampliação da jornada escolar, mas deve incorporar os múltiplos saberes, tempos e espaços que constituem a vida dos educandos da EJA.

Além disso, Moll et al. (2012) destacam que a educação integral deve ser pensada como uma proposta que articula currículo, território e tempo, promovendo o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Para os autores, “a educação integral não é apenas uma proposta de tempo integral, mas de formação integral, que considera as dimensões culturais, sociais e políticas da vida dos educandos” (p. 28).

Diante do exposto, torna-se também fundamental recuperar experiências históricas de educação popular, como a proposta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1989, que defendia uma educação pública popular construída “com os que fazem a educação conosco” (SÃO PAULO, 1989), valorizando o protagonismo dos educandos e a construção coletiva do conhecimento. Essas experiências se inspiraram nos princípios da pedagogia freireana, promovendo espaços de aprendizagem que valorizavam os saberes dos educandos e estimulavam a consciência crítica sobre a realidade.

A valorização dessas experiências históricas reforça a necessidade de pensar a educação integral na EJA como um projeto político-pedagógico que reconhece os sujeitos em sua totalidade, promovendo o diálogo entre saberes, territórios e práticas emancipatórias. A educação integral na EJA, portanto, deve ser concebida como um

projeto político-pedagógico que reconhece os sujeitos em sua complexidade, promove o diálogo entre saberes e territórios, e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Fundamentação teórica

A educação integral, enquanto conceito e prática, tem sido objeto de múltiplas interpretações no campo educacional. No presente estudo, ela é compreendida como um processo de formação humana que articula dimensões intelectuais, culturais, sociais, artísticas, éticas e políticas, em um contínuo movimento de desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos. Essa concepção encontra respaldo nos manuscritos de Antonio Gramsci, que entende a educação como prática social e como expressão da luta por hegemonia. Para o autor, uma formação integral é aquela que possibilita ao ser humano alcançar aquilo que ele “pode se tornar” (GRAMSCI, 1999, p. 412), sendo, portanto, um processo ontológico de realização da vida em sociedade.

Gramsci articula essa concepção à ideia de escola unitária, entendida como espaço formativo que integra saberes diversos e promove a unidade entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual. A escola unitária, nesse sentido, não é apenas uma proposta pedagógica, mas um projeto político de formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir na realidade. Como destaca o autor, “a escola deve preparar o jovem para a vida ativa, para ser um cidadão consciente, não apenas um técnico ou trabalhador especializado” (GRAMSCI, 1999).

Essa perspectiva encontra confluência com os aportes de Paulo Freire, cuja pedagogia libertadora também se fundamenta em uma visão humanista crítica. Freire compreende o educando como um ser integral, que aprende com o corpo, com os afetos, com a razão e com a ação. Para ele, “a educação autêntica é aquela que se realiza como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 68), sendo inseparável da luta por justiça social e emancipação dos oprimidos.

A atuação de Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989–1991) é emblemática nesse sentido. Ao enfrentar os desafios de uma escola pública marcada pelo abandono das classes dominantes, Freire propôs uma educação pública popular, construída com os educadores e educandos, valorizando os saberes não escolares e a articulação entre educação formal e não formal. Como afirma o documento da SME/SP (1989), “a marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento” (p. 7).

Assumimos, portanto, a perspectiva de Freire de que a educação integral junto aos oprimidos é a própria Educação Popular — uma educação que se evidencia como história aberta aos inéditos-viáveis mobilizados pelos subalternos. Essa concepção amplia o horizonte da educação integral, deslocando-a da lógica tecnicista e produtivista para uma abordagem emancipadora, comprometida com a transformação da realidade.

Análise documental

A análise documental neste estudo tem como foco os documentos produzidos no âmbito da Conferência Nacional de Educação (CONAE), especialmente os textos referenciais e os relatórios finais das etapas preparatórias, bem como os posicionamentos dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (Fóruns EJA). Esses materiais são compreendidos como expressões das disputas político-pedagógicas em torno da concepção de educação integral no campo da EJA.

A CONAE, enquanto espaço democrático de construção coletiva de políticas educacionais, tem se configurado como arena de embates entre diferentes projetos de sociedade e de educação. Nos documentos da CONAE/2024, observa-se a presença de uma concepção ampliada de educação integral, que reconhece a diversidade dos sujeitos da EJA e propõe ações articuladas entre educação formal, educação popular, cultura, trabalho e participação social. Essa abordagem dialoga com os princípios

freirianos de valorização dos saberes dos educandos e da educação como prática de liberdade.

Os Fóruns EJA, por sua vez, têm desempenhado papel fundamental na defesa de uma educação integral comprometida com os direitos humanos, com a justiça social e com a superação das desigualdades. Em suas cartas, manifestos e contribuições aos documentos da CONAE, os Fóruns reafirmam a centralidade da Educação Popular como estratégia de inclusão e emancipação dos sujeitos historicamente excluídos. Essa posição converge com a perspectiva gramsciana de formação integral como base para a reconfiguração das relações hegemônicas na sociedade.

A análise dos documentos revela, contudo, tensões e contradições. Em alguns trechos, a educação integral é reduzida a uma proposta de ampliação da jornada escolar ou à oferta de múltiplas atividades extracurriculares, sem necessariamente considerar a dimensão política e emancipadora da formação humana. Essa leitura tecnicista e fragmentada contrasta com as concepções de Gramsci e Freire, que apontam para a necessidade de uma educação que articule saberes, práticas e valores em um projeto coletivo de transformação social.

Dessa forma, a análise documental permite identificar tanto os avanços quanto os limites das políticas públicas voltadas à EJA no Brasil. Ao evidenciar os embates em torno da educação integral, os documentos da CONAE e dos Fóruns EJA se tornam fontes privilegiadas para compreender os caminhos possíveis para a construção de uma educação emancipadora, plural e democrática.

Discussão dos resultados

A partir da análise dos documentos da CONAE/2024 e das contribuições dos Fóruns EJA, é possível identificar que a concepção de educação integral vem sendo progressivamente resignificada no campo da Educação de Jovens e Adultos. Embora ainda coexistam interpretações divergentes — ora restritas à ampliação da jornada

escolar, ora voltadas à formação multidimensional dos sujeitos — há uma tendência crescente de reconhecimento da educação integral como prática emancipadora.

Essa tendência se alinha às formulações de Gramsci e Paulo Freire, que compreendem a educação como processo político e cultural, capaz de formar sujeitos críticos e atuantes. Nos documentos analisados, observa-se que os Fóruns EJA têm sido protagonistas na defesa de uma educação que articule saberes escolares e não escolares, valorizando a experiência dos educandos e promovendo o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Essa postura reflete a concepção freiriana de educação como prática de liberdade e como espaço de construção dos inéditos-viáveis.

Por outro lado, a presença da concepção gramsciana é percebida na defesa de uma escola unitária, que não fragmenta os saberes nem os sujeitos, mas os reconhece em sua totalidade. A proposta de articulação entre educação formal e não formal, presente nos documentos da CONAE, remete à ideia de formação integral como condição para a construção de uma nova hegemonia social, baseada na participação ativa dos subalternos na vida política e cultural.

Entretanto, os resultados também apontam para desafios persistentes. A ausência de políticas públicas estruturantes para a EJA, a descontinuidade de programas e a fragilidade institucional dos Fóruns EJA dificultam a consolidação de uma educação integral emancipadora. Além disso, a disputa por sentidos da educação integral nos espaços da CONAE revela a necessidade de aprofundar o debate político-epistemológico sobre o papel da EJA na construção de uma sociedade democrática.

Assim, a discussão dos resultados evidencia que a educação integral, quando compreendida a partir das contribuições de Gramsci e Freire, pode se constituir como horizonte político-pedagógico para a EJA. Essa perspectiva exige o fortalecimento dos espaços de participação, a valorização da Educação Popular e o reconhecimento dos sujeitos da EJA como protagonistas de sua própria formação.

Conclusão

Este estudo buscou compreender as aproximações político-pedagógicas e político-epistemológicas entre as concepções de educação integral formuladas por Antonio Gramsci e Paulo Freire, articulando-as ao campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no contexto dos debates promovidos pela CONAE e pelos Fóruns EJA. A fundamentação teórica evidenciou que, para Gramsci, a educação integral está vinculada à formação omnilateral dos sujeitos, à superação da fragmentação entre trabalho manual e intelectual e à transformação das estruturas hegemônicas vigentes. Já em Paulo Freire, a educação integral se realiza como prática de liberdade, como processo dialógico e como abertura aos inéditos-viáveis, sendo inseparável da luta dos oprimidos por emancipação.

A análise documental revelou que essas concepções encontram ressonância nos documentos da CONAE/2024 e nas contribuições dos Fóruns EJA, ainda que permeadas por tensões e disputas. A presença da Educação Popular como eixo estruturante da EJA, a valorização dos saberes não escolares e a defesa da articulação entre educação formal e não formal são indicativos de uma concepção ampliada de educação integral, alinhada aos princípios freirianos e gramscianos.

Contudo, os desafios persistem. A fragilidade das políticas públicas para a EJA, a descontinuidade de programas e a disputa por sentidos da educação integral exigem o fortalecimento dos espaços de participação e a ampliação do debate político-pedagógico. A CONAE, nesse sentido, se configura como espaço estratégico para a construção coletiva de propostas que reconheçam os sujeitos da EJA em sua totalidade e promovam uma educação comprometida com a transformação social.

Portanto, o diálogo entre Gramsci e Freire constitui um referencial teórico consistente para pensar a educação integral como horizonte político-pedagógico da EJA. Ao reconhecer os sujeitos como protagonistas de sua formação e ao articular saberes diversos em um projeto emancipador, essa concepção contribui para a

construção de uma educação pública, popular e democrática, capaz de enfrentar as desigualdades e promover a justiça social.

Pode-se provisoriamente concluir que as formulações gramscianas sobre educação integral encontram aproximações político-pedagógicas e político-epistemológicas com a perspectiva de Paulo Freire, o que sugere um potente diálogo para a abordagem da educação integral no campo de estudos da EJA. Nesse campo, o ambiente de debates da CONAE/2024 se apresenta como espaço fértil para estudos e ações articuladas junto aos Fóruns EJA, reafirmando o compromisso com uma educação que reconhece os sujeitos em sua totalidade e promove sua inserção ativa na sociedade.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

CONAE 2024. *Documento Referência*. Brasília. **Documento Referência, 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024>. Acesso: 10/07/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HENRIQUE, Ana Lucia Sarmiento; MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (Org.). **Teoria e prática no (PROEJA): vozes que se completam**. Natal: Ifrn Editora, 2013.

MOLL, Jaqueline et al. **Educação integral: experiências e práticas em diferentes tempos e espaços**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (Org.). **Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no (PROEJA)**. Brasília: Liber Livro, 2012.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Documento: Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/ Construindo a Educação Pública Popular.** Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/ 1989.

PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS INSCRITAS EM LISTA DE ESPERA DE PRÉ-MATRÍCULA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI/RJ

Patricia Gonçalves Bastos, patgbastos@gmail.com
Maria Tereza Goudard Tavares, mtgtavares@yahoo.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e
Diversidade Cultural

Introdução

O artigo em tela é fruto de um diálogo entre as discussões estabelecidas, a partir da pesquisa que venho realizando em estudos de doutoramento. A pesquisa é um desdobramento da dissertação, e parte da investigação da dramática situação na qual vivem grupos de crianças, com idade entre 0 e 6 anos, e suas famílias, que deveriam ter garantido o direito à Educação Infantil, mas que aguardam em filas de espera de pré-matrícula, a vaga em uma unidade municipal de Educação Infantil, no município de Niterói/RJ. Situação essa agravada pelos impactos da (pós) pandemia da Covid-19, especialmente nas regiões de favelas e periferias da cidade.

Ainda que as crianças de 0 a 6 anos de idade tenham o direito à Educação Infantil gratuita expresso na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996), na realidade prática do cotidiano, muitas destas ainda aguardam a efetivação deste direito, visto que não há número de vagas igual ao número de crianças em idade própria para ocuparem este nível da educação básica.

Em consonância com a suspensão do direito à Educação Infantil para alguns grupos infantis da primeira infância, percebe-se que esta situação se agrava por conta do atual projeto neoliberal de disputa pela escola pública, em que um quantitativo da oferta de vagas é privatizado, e tratado como mercadoria e lucro. Esta é uma realidade que assola todos os níveis da educação básica. Na Educação Infantil da rede municipal

de Niterói é possível perceber que a força maior do neoliberalismo, se apresenta por meio do *Programa Escola Parceira 2024*, que usufrui da lógica do *voucher*, através do qual a prefeitura financia bolsas de estudo em escolas privadas, impulsionando a privatização de vagas e colocando em risco o acesso à Educação Infantil pública para todas as crianças niteroienses.

A Educação Infantil como direito social subjetivo e as disputas de interesses entre o público e o privado

O direito à Educação Infantil é uma importante conquista das lutas das mulheres, das trabalhadoras, das feministas, dos movimentos sociais por creche, sendo um direito social subjetivo das crianças e suas famílias. Foi um marco político garantido na Constituição Federal, em 1988 e, posteriormente reconhecido como o primeiro nível da educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, em 1996 (Brasil, 1996). Em 2007, com a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi possível garantir o financiamento de recursos também para este nível da educação básica, contribuindo com a qualidade da oferta da Educação Infantil para as crianças da primeira infância.

É oportuno dizer, que as legislações citadas acima apresentam o direito à Educação Infantil às crianças de 0 a 5 anos de idade. Contudo, a opção por ampliar a faixa etária, neste trabalho, se justifica em defesa da visibilidade social e do direito às crianças que completam 6 anos de idade na Educação Infantil. Isto acontece devido ao ponto de corte etário obrigatório para a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental, em que somente as crianças que têm 6 anos completos de idade até o dia 31 de março têm autorização para ingressar no segundo nível da educação básica, conforme consta no artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 1/2010 (Brasil, 2010): “Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ser 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.” Com isto, as

crianças que não têm 6 anos completos até a data do ponto de corte para o primeiro ano do Ensino Fundamental, permanecem no último ano da Educação Infantil.

Segundo os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia 18.117.158¹ crianças entre 0 e 6 anos de idade, residentes no país, em 2022. E o Censo Escolar em 2023 já apontava que, 9.461.155² crianças estavam matriculadas na Educação Infantil.

Imagem 1. Quantidade de matrículas na Educação Infantil em todo o Estado brasileiro



Fonte: Gráfico elaborado pelo Projeto Primeira Infância Primeiro, baseado nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2023.

Considerando que mais de 50% das crianças com a idade própria para estarem matriculadas na Educação Infantil, se encontravam fora deste nível de ensino, e que as unidades de Educação Infantil são alguns dos espaços privilegiados para o encontro

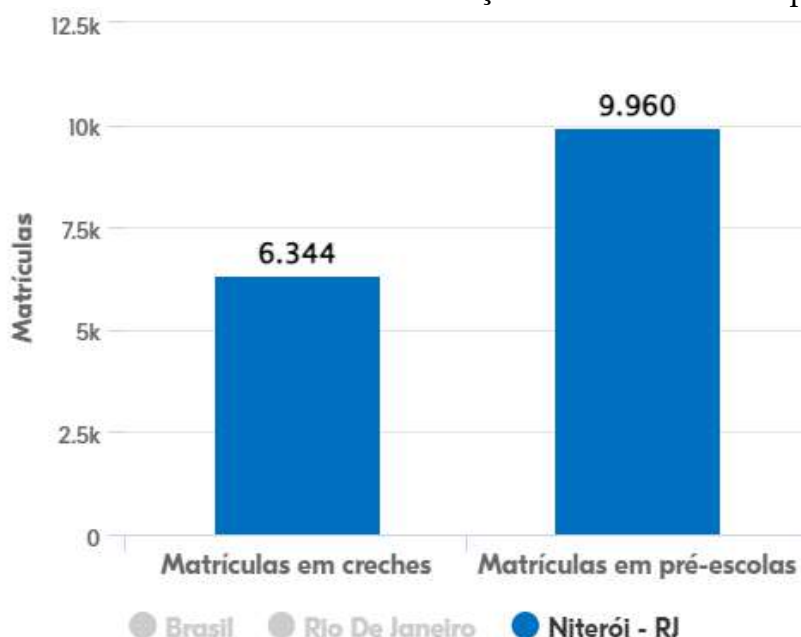
¹ Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9606/#resultado> . Acesso em: 10 de julho de 2024.

² Informação obtida na seção “Estatísticas do Censo Escolar” do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar> . Acesso em: 10 de julho de 2024.

das crianças de 0 a 6 anos de idade junto aos seus pares e na produção das culturas infantis, cabem questionamentos sobre como são produzidos os encontros e as culturas infantis entre as crianças pequenas, enquanto aguardam a garantia do direito à Educação Infantil? Quais os cotidianos educativos que se apresentam na vida prática das crianças e famílias que não vivenciam a educação institucionalizada? Quais são os territórios destas infâncias e como vivem o seu dia a dia? Estas são algumas das questões que têm mobilizado a pesquisa em tela.

No município de Niterói, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, a realidade local não se distâcia da realidade nacional, em relação ao percentual da quantidade de matrículas na Educação Infantil. Os dados produzidos pelo IBGE apontam que em 2022, havia 31.507 crianças entre 0 e 6 anos de idade residentes na cidade. Os dados mais recentes, em relação ao número de matrículas na Educação Infantil, no município, dizem respeito ao ano de 2023.

Imagem 2. Quantidade de matrículas na Educação Infantil no município de Niterói



Fonte: Gráfico elaborado pelo Projeto Primeira Infância Primeiro, baseado nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2023.

Como é possível depreender, pouco mais da metade do número de crianças residentes na cidade teve garantido o direito social à educação. Se tratando das

matrículas das crianças de 0 a 3 anos é ainda mais preocupante, visto que a quantidade da oferta para a creche é menor que a oferta para a pré-escola, tanto nos dados nacionais quanto nos dados locais do município analisado.

Para Correa (2019, p. 84)

A legislação brasileira relacionada à oferta da educação infantil é extremamente avançada se comparada à de outros países do continente americano e europeu, pois a previsão de atendimento a bebês de forma inteiramente gratuita como obrigação do Estado é incomum mesmo em países onde os direitos das crianças e das mulheres são bastante avançados.

A partir das reflexões feitas, torna-se relevante refletir sobre o direito à Educação Infantil gratuita e de qualidade e a importância das lutas populares, dos tensionamentos políticos, dos movimentos sociais em defesa das crianças para a construção e a garantia deste direito para todas as crianças da primeira infância, em um momento importante da história do país, recém-saído de uma ditadura militar, que teve como expressivo marco da redemocratização, a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Em 2023 havia em torno de 3.095³ crianças na fila de espera de pré-matrícula da rede municipal de educação de Niterói, por possíveis vagas, que lhes garantissem o direito à Educação Infantil. Destas crianças, que aguardavam por vagas, 2.396 crianças tinham idades entre 0 e 3 anos, e 699 crianças tinham idades entre 4 e 6 anos. E embora exista a Lei nº 14.685/23, que determina “ao poder público a obrigação de divulgar a lista de espera por vagas nos estabelecimentos de educação básica de sua rede de ensino.” (Brasil, 2023), o cumprimento deste documento oficial não está sendo aplicado pelo município de Niterói.

Em consonância com o que foi dito, cabe dizer que a garantia do acesso à Educação Infantil é uma questão ética, política e social, que abrange discussões amplas

³ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/niteroi/noticia/2024/05/05/relatorio-aponta-reducao-de-vagas-para-educacao-infantil-em-niteroi.ghtml> Acesso em: 09/05/2024.

não apenas sobre os direitos das crianças, mas juntamente sobre os direitos das mulheres, visto que elas também sofrem o impacto da suspensão provisória ao direito social destacado, como apontam os dados recentes dos indicadores sociais produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

De acordo com os indicadores sociais do IBGE, 56,4% das mulheres entrevistadas afirmaram que deixaram de trabalhar e/ou estudar em consequência da gravidez. E que têm dificuldades para retomar os estudos e ao mercado de trabalho, pois cuidam das crianças pequenas, que não estão matriculadas em unidades de Educação Infantil.

Durante o período do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o governo federal cortou 80% dos recursos destinados à Educação Infantil, o que resultou em paralisações de obras de expansão das redes públicas deste nível da Educação Básica, bem como as restrições na manutenção das condições físicas e organizacionais já existentes.

Uma breve análise dos dados do Censo Escolar dos anos de 2021, 2022 e 2023 apontou que, em Niterói, em 2021⁴ havia 5.682 matrículas na Educação Infantil, para crianças entre 0 e 3 anos de idade (creche). Destas matrículas 2.487 foram oferecidas pela rede municipal de educação e 3.195 foram oferecidas pelo setor privado. E 10.004 matrículas para crianças entre 4 e 6 anos de idade (pré-escola). Destas matrículas 4.744 foram oferecidas pela rede municipal de educação e 5.260 foram oferecidas pelo setor privado.

Em 2022 havia 6.496 matrículas na Educação Infantil, para crianças entre 0 e 3 anos de idade. Destas matrículas 2.349 foram oferecidas pela rede municipal de educação e 4.147 foram oferecidas pelo setor privado. E 9.851 matrículas para crianças entre 4 e 6 anos de idade. Destas matrículas 4.455 foram oferecidas pela rede municipal de educação e 5.396 foram oferecidas pelo setor privado.

⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/5902?ano=2021>; <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/5902?ano=2022> e <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/5902?ano=2023>. Acesso em: 29 de abril de 2024.

Em 2023 havia 6.332 matrículas na Educação Infantil, para crianças entre 0 e 3 anos de idade. Destas matrículas 2.450 foram oferecidas pela rede municipal de educação e 3.882 foram oferecidas pelo setor privado. E 9.960 matrículas para crianças entre 4 e 6 anos de idade. Destas matrículas 4.206 foram oferecidas pela rede municipal de educação e 5.712 foram oferecidas pelo setor privado.

Imagem 3. Quantitativo de matrículas na rede municipal de Niterói e no setor privado de Niterói

ANO	CRECHE (MUNICIPAL)	CRECHE (PRIVADO)	PRÉ-ESCOLA (MUNICIPAL)	PRÉ-ESCOLA (PRIVADO)
2021	2.487	3.195	4.744	5.260
2022	2.349	4.147	4.455	5.396
2023	2.450	3.882	4.206	5.712

Fonte: produzido pela autora, com dados do Censo Escolar - IBGE. 2021; 2022; 2023.

Comparando os dados do censo escolar de 2021, 2022 e 2023, o que se percebe é uma queda de matrículas oferecidas pela rede municipal de educação, em relação à creche, enquanto o setor privado ampliou o número de matrículas. A mesma realidade se apresenta em relação à pré-escola, na qual acontece uma queda no número de matrículas da rede municipal e um aumento de matrículas no setor privado. Isto significa que a oferta da Educação Infantil pública continua sofrendo os impactos históricos dos ataques das políticas neoliberais, que produziu ainda mais desigualdades sociais para as crianças pequenas das classes populares, e que demandam da garantia do direito à educação, por meio da oferta de vagas na rede pública.

Os esforços em privatizar a educação pública se manifesta de diferentes estratégias em todo o país, seja no aspecto administrativo, seja no aspecto cultural. Na disputa pela escola pública, uma das principais estratégias neoliberais é a Nova Gestão Pública (NGP). Para Farfán e Diniz-Pereira (2022, p. 1001)

a Nova Gestão Pública (NGP) é a etapa mais sofisticada do neoliberalismo, a maneira como a cultura mercantil e empresarial tem colonizado o quefazer das instituições públicas, entre elas, a escola. A NGP se expressa principalmente por meio daquilo que chamamos de “privatização endógena” em que a padronização, a homogeneização, o controle e a cultura de desempenho são elementos chaves.

Nesta perspectiva é possível reconhecer como o neoliberalismo acirrou a disputa pela escola pública, desde a década de 1980, e com maior destaque na década de 1990, quando se mercantilizou o currículo escolar; as concepções sobre a educação; a formação docente; os materiais pedagógicos, em especial os livros didáticos; a venda dos pacotes educacionais. Esta é uma realidade que assola todos os níveis da educação básica. Na Educação Infantil da rede municipal de Niterói é possível perceber que a força maior do neoliberalismo, na disputa deste nível, se apresenta por meio do *Programa Escola Parceira 2024*, que usufrui da lógica do *voucher*, em que a prefeitura financia bolsas de estudo em escolas privadas, não investindo o fundo público na construção de novas UMEIS.

Algumas considerações para (in)concluir

É importante salientar que o direito à Educação Infantil, reconhecido na Constituição Federal (Brasil, 1988) é uma conquista expressiva da luta popular em defesa da educação das crianças pequenas. Este direito possibilitou o início de um processo importante no que diz respeito a equidade de acesso para todas as crianças com idade entre 0 e 6 anos.

No entanto, após 37 anos da promulgação da Constituição Federal, o que percebemos, a partir das análises dos dados oficiais, é que o direito à Educação Infantil ainda não é garantido para todas as crianças da primeira infância. É fundamental considerar que a problemática da restrição da oferta de vagas em instituições de Educação Infantil pública está atravessada pela realidade das crianças, e também de suas famílias, que aguardam o acesso a este direito em filas de espera de pré-matrículas, sem uma previsão precisa de quando terão a matrícula efetivada.

Diante desta realidade, muitas questões se apresentam: como as mulheres, que muitas vezes são chefes de famílias monoparentais e responsáveis por crianças sem acesso à creche pública organizam as suas dinâmicas de trabalho, estudos e atividades de interesse próprio? Na perspectiva da interseccionalidade de marcadores sociais

distintos, quem são as crianças e famílias que permanecem nas filas de espera por vaga em unidades de Educação Infantil pública? Problematizar os impactos que a suspensão, ainda que provisória, do direito à educação causam no contexto social e cultural das crianças e de suas famílias é fundamental para compreender como a disputa entre o público e o privado afeta diretamente a garantia dos direitos sociais, e a vida concreta de crianças e famílias das classes populares, negando-lhes o direito à Educação Infantil na cidade de Niterói/RJ.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Resolução CNE/CEB nº 1/2010**. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 11 de janeiro 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15541-rceb001-10-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 10 jul. de 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 14.685/23, de 20 de setembro de 2023**. Acrescenta dispositivo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para determinar ao poder público a obrigação de divulgar a lista de espera por vagas nos estabelecimentos de educação básica de sua rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 21 set. 2023. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14685.htm. Acesso em: 22 de setembro de 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

CORREA, Bianca. Educação na primeira infância: direito público x capital humano. In: CASSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, p. 83-89, 2019.

FARFÁN, Víctor Manuel Figueroa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Carreiras docentes, neoliberalismo e a Nova Gestão Pública na América Latina**. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, n. 36, p. 984-1005, mai-ago, 2022.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

A CARTOGRAFIA DE UMA PESQUISA VIVIDA NOS ENCONTROS: entre mães, professoras, famílias, escola e universidade

Patrícia da Silva Rocha, patriciavhrocha@gmail.com

Anelice Ribetto, anelatina@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

Um começo?

Este artigo traz em seu corpo os principais pontos da dissertação que venho tecendo junto ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação no qual faço parte desde o ano de 2024. Inspirada nos conceitos de estar junto de Carlos Skliar (2010) e de experiência de Jorge Larrosa (2015) a pesquisa acompanha os processos nos encontros do Projeto Conversas no Quintal do Portugal onde a escola e as famílias ditas com deficiência se reúnem em um espaço de acolhimento, fortalecimento de vínculos e trocas possibilitem ao grupo refletir e problematizar acerca da medicalização da vida assim como sobre a produção da normalidade e da anormalidade.

Com o objetivo de apresentar o coletivo recorro às palavras da coordenadora Anelice Ribetto e da companheira Sarah Busquet:

O coletivo Diferenças e Alteridade na Educação é formado por professoras universitárias e de escolas públicas - educação infantil e ensino básico e médio-, estudantes, graduados e pós-graduados, gestores de políticas públicas no campo da educação inclusiva, mães de estudantes chamados com pessoas com deficiência. Esse coletivo foi formado em 2011 na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, desde então, tem assumido algumas questões que constituem os nossos maiores desafios, tornando-se pistas para enunciar o nosso campo de investigação, ensino e militância política: a educação na diferença. (Ribetto e Busquet, 2022, p.26).

O coletivo se organiza através de três pistas que apresentam a maneira como o grupo realiza suas pesquisas são produzidas ao mesmo tempo em que afirmam o posicionamento ético, estético e político do mesmo.

A primeira pista é a defesa de que a produção do conhecimento deve acontecer dentro e fora do ambiente acadêmico e através das redes que se formam por diferentes pessoas e espaços. Nas palavras de Ribetto e Busquet (2022, p.27) “opomo-nos à defesa de que só a universidade deve contentar-se com a produção de conhecimento científico - aparentemente produzido fora dessas redes”.

A segunda pista questiona a produção da normalidade pautada através do que é considerado normal e anormal e a maneira como esses conceitos são utilizados para nomear pessoas e determinar quais são os corpos considerados dentro do padrão estabelecido e quais são os corpos não seguem gerando a dicotomia nós/eles. Segundo Ribetto e Busquet, “a produção da normalidade como uma política presente no campo da pedagogia que ainda contribui para a exclusão e o massacre de pessoas que são consideradas fora da norma criada como vetor de padronização”. (Ribetto e Busquet, 2022, p.28).

E a terceira pista questiona a forma como a educação acolheu os discursos medicalizante e judicializante amplamente difundidos na sociedade que além de patologizar e normatizar o outro, afirmam direitos que muitas vezes ficam restritos à ordem do discurso.

Durante todo o processo de pesquisa essas pistas funcionam como uma bússola para esta escrita. Uma bússola às avessas uma vez que nunca me indicou para onde eu devia caminhar, mas, a todo instante me indica os caminhos que me fariam me perder. Meu receio ao realizar uma pesquisa que partia da minha história era de que a mesma se perdesse e se transformasse em uma biografia.

No entanto, a pista da produção do conhecimento em rede, a escrita em grupo defendida pelo coletivo sempre me guiaram na busca por perguntas. Perguntas que na maioria das vezes ficam sem respostas, entretanto sempre me levam a outras perguntas...

O que me move?

Antes de falar do que me move a realizar a pesquisa, preciso informar que escrevo esse texto no feminino e afirmo os termos mães e professoras, pois na escola em que atuo todas as funções são exercidas por mulheres e na grande maioria das vezes são as mães e avós que participam dos encontros que venho acompanhando.

Mas, o que me move a escrever esta pesquisa?

A resposta não é simples, diversas vezes já me fizeram essa pergunta e sempre que tento respondê-la outra pergunta paira nos meus pensamentos: Quando comecei essa pesquisa?

A princípio eu poderia dizer que comecei em fevereiro de 2024 quando entrei no mestrado, depois poderia dizer que foi em quando escrevi o pré-projeto para a inscrição do mesmo, no entanto ela começou antes, muito antes...

Comecei a refletir sobre o mesmo a partir do instante em que observei e percebi duas coisas. Que o caminho que percorri desde o nascimento do meu filho (diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção - Hiperatividade) até os dias de hoje é muito semelhante ao caminho que outras mães percorrem com seus filhos diagnosticados com alguma deficiência. Que as inseguranças, medos e dúvidas que sinto ao trabalhar com crianças ditas com deficiência são próximas aos sentimentos de outras professoras. Dessa reflexão nasceu o desejo de pesquisar - escrever - dividir algumas das minhas vivências enquanto mãe e professora.

Sendo assim, a pesquisa que venho produzindo desde 2024 não começou naquele ano pois vem sendo pensada desde que percebi que minha vivência não pertence somente a mim, é de muitas outras mães - professoras. Ela iniciou no momento em compreendi que parte do que vivi poderia ser coletivizado. Segundo Escóssia (2012, p. 51), “coletivizar: acessar/produzir o plano coletivo de forças; ação de constituição do comum, do impessoal”.

Contudo, a escrita em si desta dissertação iniciou no instante em que fui acolhida pelo coletivo e com ajuda deste comecei a traçar meu memorial, a recordar e contar está história...

Conforme o dito acima meu grande receio ao realizar esta pesquisa sempre foi o de prender e perder nas minhas vivências, no entanto, ao praticar a escrita coletiva tive a oportunidade de conhecer a cartografia...

O modo de fazer cartográfico chegou até mim através do livro “Pistas do método da cartografia. Pesquisa intervenção e produção de subjetividade” (Escóssia, Kastrup e Passos, 2009). Este livro não apresenta o que poderíamos chamar de método cartográfico, entretanto suas pistas ajudam a quem se “arrisca” a produzir uma pesquisa intervenção.

Por meio de suas pistas compreendi o que seria o esforço cartográfico como modo de produzir uma pesquisa... O esforço cartográfico permite ao pesquisador acompanhar processos, nele o pesquisador ingressa no campo apenas com a pergunta inicial e durante o caminho registra o que vai acontecendo. “A pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos” (Barros, Passos, Kastrup, 2009, p. 53).

Desta maneira é preciso que aquele que se dispõe ao exercício da cartografia acolha o acontecimento no momento em que está acontecendo, nas palavras de Costa, Angeli e Fonseca “cartografar é pesquisar o acontecimento acontecimentalizando” (2012, p.44).

Seu trabalho é abraçar aquilo que não estava previsto, é caminhar sem um destino previamente estabelecido e aproveitar o caminho. “Estar a caminho”. (Costa, Angeli, Fonseca, 2012, p. 44).

Neste modo de fazer pesquisa é preciso repensar a linearidade do tempo para compreender que passado, presente e futuro coexistem. É preciso “habitar as múltiplas temporalidades em um único instante” (Costa, Angeli, Fonseca, 2012, p.44).

O cartógrafo precisa aprender o apego ao menor, necessita deixar de lado as generalizações e grandezas, se afastar dos discursos que buscam as grandes questões da vida e se aproximar das pequenas. Se encantar com as miudezas e a beleza “das

cores, odores, sabores, caprichos, texturas, velocidades e outras veleidades mundanas” (Costa, Angeli, Fonseca, 2012, p. 44 e 45).

A cartografia permite ao pesquisador, se implicar na pesquisa uma vez que é impossível, que o mesmo ingresse no território, acompanhe os processos com imparcialidade, sem afetar ou se sentir afetado, “pois o que antes era dado como ‘ponto fraco’ do pesquisador, agora marca uma condição indispensável do processo de pesquisar: a capacidade de afetar e afetar-se para que se criem os modos de expressar os sentidos de uma pesquisa” (Lazzarotto, Carvalho, 2012, p. 25).

Tal como as três pistas do coletivo, as pistas deste livro funcionaram como uma bússola na pesquisa. Outra bússola às avessas porque ao invés de apontar um caminho a seguir aponta apenas uma direção.

Desde antes do início da pesquisa uma dúvida sempre permaneceu em meus pensamentos. É possível escrever um texto acadêmico partindo da própria história?

Para começar a responder essa questão, precisei voltar à primeira pergunta deste texto. O que me move a escrever esta pesquisa?

O que me move não é contar minha história, é partir dela para encontrar outras histórias e com produzir um plano comum. O que me instiga é a possibilidade de encontrar o comum onde o singular e heterogêneo coexistem. Segundo Kastrup e Passos:

Tal plano é dito comum não por ser homogêneo ou por reunir atores (sujeitos e objetos; humanos e não humanos) que manteriam entre si relações de identidade, mas porque opera comunicação entre singularidades heterogêneas, num plano que é pré-individual e coletivo. (Kastrup e Passos, 2016, p.17).

Seguindo na intenção de refletir sobre a possibilidade de escrever a partir da minha história e do desejo dividi-la com as outras mães e professoras de crianças ditas com deficiência, recorro ao que a Professora Anelice Ribetto nos ensinou ao propor uma escrita acadêmica outra. Conversando com o conceito de experiência de Jorge Larrosa: “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2015, p.18) a

autora propôs em alguns de seus textos uma escrita acadêmica outra, uma escrita pensada na experiência. “Escrever afirmando outras formas de produzir textos na academia. (Ribetto, 2016, p. 58). Escrever a experiência quando se está sendo transpassado por ela, portanto, escrever na experiência. “Não se trata de escrever sobre, mas de escrever na. Escrever na experiência” (Ribetto, 2016,p.59).

Para responder se é possível escrever um texto acadêmico estando implicada no que a academia chama de “campo de pesquisa” retorno ao que chamamos de modo fazer pesquisa, ao método. É preciso retornar ao método, pois, a escolha do mesmo já apresenta a pesquisadora e a pesquisa. Essa escolha revela qual será a relação da pesquisadora com o território e como ela vai conduzir ou acompanhar a pesquisa.

Dito isso, trago novamente a pergunta. É possível escrever um texto acadêmico partindo da própria história?

É possível, mas há que se guardar um cuidado para não se perder no eu.

A cartografia é o que conhecemos como pesquisa intervenção nele o cartógrafo é “convocado” a participar, deixar de agir como mero observador que produz trabalhos assépticos, para se misturar e interagir durante todo o processo com a pesquisa. A pesquisa - intervenção usa o que chamamos de diário de campo ou de pesquisa para narrar o processo.

O texto vem sendo escrito como diário com destaque em alguns trechos onde utilizei a letra em Itálico. A título de exemplo, antes de seguir apresento um diário...

Diariando os encontros de uma mãe-professora-pesquisadora - No primeiro dia de aula T.Z. não quis entrar e quando entrou ficou extremamente agitado. Seu corpo parecia rígido de tão tenso que estava. Ao final da aula pedi para conversar um pouco com a mãe. A princípio ela ficou quieta, observando e escutando a pedagoga se apresentar. Logo em seguida ela disse que era autista e muito violento. Eu disse que não violência, era só uma forma de se comunicar. Uma semana depois ele entrava feliz e essa mãe estava mandando pão de queijo caseiro, quentinho para a turma comer no desjejum. Bastou escutar...

Mas e a pesquisa?

Desde 2024 venho produzindo pesquisa - escrita na escola na escola que trabalho, a UMEI Portugal Pequeno, situada no bairro Ponta D'Areia, no município de Niterói participando dos encontros do projeto Conversas no Quintal do Portugal e acompanhando os processos que nele acontecem.

A UMEI Portugal Pequeno vem buscando estratégias para criar e fortalecer laços com as famílias. O referido projeto foi criado pela equipe da escola, no ano de 2023 com o intuito de:

Acolher e cuidar, gestos somente possíveis na presença do outro. Abrir nosso jardim da frente para receber os familiares das crianças acompanhadas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) para rodas de conversas e trocas de experiências. Estar juntos, conversar, trocar, produzindo uma rede de acolhida e fortalecimento. (Projeto Conversas no Quintal do Portugal, 2023, p.2).

Nesta pesquisa - escrita entre as vivências que me atravessam por ser mãe de um jovem autista, o caminho que venho percorrendo como professora na escola pública e agora, as leituras e, principalmente, os encontros e as conversas como pesquisadora.

A princípio o projeto contava com três encontros no ano. A ideia era trazer convidados para tratar de assuntos de interesse para as crianças ditas com deficiência, suas famílias e a escola. Todavia no instante em que pedi autorização para acompanhar os encontros as diretoras da escola abriram espaço no calendário para que eu pudesse realizar encontros menores onde pudéssemos trocar informações, refletir a respeito de alguns assuntos e, principalmente, estar juntos.

Ao pensar nesses encontros, intui que o melhor caminho para que o grupo se sentisse acolhido seria simplesmente conversar. Optei por deixar de lado roteiros e perguntas previamente pensadas para que as pessoas se abrissem aos assuntos que surgissem, conversas que dessem abertura para o comum viesse à tona. “A conversa como partilha de uma questão comum, de uma inquietação comum”. (Ribeiro, Souza, Sanches, 2018, p.173).

Seguimos conversando...

Diariando um encontro - No encontro propus começarmos nossa conversa com um jogo da memória. Os cartões que preparei continham palavras que costumamos ouvir nos discursos sobre inclusão: remédio, escola, terapia,... Assim que J. virou os cartões que tinham escrito laudo e estar junto começou a falar: Recebi o laudo quando ele tinha dois anos, logo coloquei ele em diversas terapias, eu achava que era importante pq elas iam ajudar meu filho. Esse ano troquei de plano médico e ele ficou sem terapia. Foi a primeira vez que tive tempo para estar junto com ele.

Diariando uma memória - Coloquei o mesmo em diversas terapias, não faltei nenhuma consulta médica e comecei a passear com ele para todos os lugares possíveis queria apresentar o mundo a ele porque ele precisava conhecer o máximo de coisas possíveis para que pudesse se adaptar. Eu aceitei o diagnóstico, mas não a diferença e na ânsia de fazer o melhor de tudo para que meu filho se adaptasse, não percebi que eu estava negando uma parte dele. Sob o medo de que ele fosse crescer e que o mundo não ia se adaptar a ele, eu tentei adaptá-lo ao mundo. Eu acreditava que precisava fazer com que ele se aproximasse o máximo possível ao padrão.

O que há de comum nos dois diários?

Muitas coisas: a dor das mães; a necessidade de fazer tudo por seus filhos; as terapias e o diagnóstico. O rótulo, o carimbo que sobrepujou, transformou aquelas crianças em um código. Um código que os torna diferente dos outros, um código oriundo da medicina, da ciência, portanto, tem a força de afastar aqueles corpos do modelo imposto socialmente obrigando-os a aceitar todo e qualquer sacrifício para se aproximar do padrão. “A obsessão por tornar o outro algo mais parecido a um nós busca a construção de um homem padrão, que se enquadra em moldes alicerçados em supostos universais de racionalidade e normalidade” (Clímaco, 2010, p.12).

Padrão que cria a dicotomia nós/ eles, nós que temos corpos que respondem aos anseios da sociedade e eles cujos corpos carecem de ser consertados. Cria a dicotomia normal/anormal e coloca sobre os “ombros” da pessoa com deficiência a responsabilidade de todo mal, nas palavras de Skliar “[...] es el otro del mal y el propio origen del mal: la explicación de todo conflicto” (2002 p. 96).

Um possível final

Depois daquele encontro muita coisa aconteceu. A escola passou por algumas mudanças, algumas crianças saíram, outras entraram. O projeto Conversas no Quintal do Portugal também mudou, neste ano passou a contar com a presença das famílias das crianças que deixaram a escola.

Outros encontros aconteceram. Outros encontros ainda acontecerão e seguirei acompanhando cada um deles, com a lupa na mão seguindo buscando as miudezas “Um gesto mínimo. Um acontecimento que irrompe e provoca experiência no campo educativo: sua presença vem antes; antes de qualquer mudança nas leis, de qualquer proposta didática, de qualquer adaptação curricular, de qualquer projeto político-pedagógico. O gesto antecede esses movimentos: é uma composição, uma passagem entre todos eles.” (Ribetto, 2014, s.p.).

Referências

COSTA, L. A.; ANGELI, A. A. C.; FONSECA, T. M. G. Cartografar. In: FONSECA, T. M. G., NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012. p. 43-46.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Sulina, 2009. p. 52-75.

BLANCHOT, M. **O livro por vir**. São Paulo, Martins Fontes, 2005., p.272.

CLÍMACO, J. C. Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na Educação Especial. **FLACSO Argentina - Faculdade Latinoamericana de Ciencias Sociales**. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2674>. Acesso em: 20 de ago. de 2024.

ESCÓSSIA, L. Coletivizar. In: FONSECA, T. M. G., NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012. p.51.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Pista do Comum. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia. A experiência da pesquisa e o plano comum**. V. 2. Porto Alegre, RS: Sulina, 2016. p. 15-41.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência, tradução: Cristina Antunes, João Wandey Geraldi. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

LAZAROTTO, G. D. R.; CARVALHO, J. D. Afetar. In: FONSECA, T. M. G., NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012. p. 23-25.

RIBETTO, A. , Gestos mínimos y Pedagogía de las. Polis, **Revista Latinoamericana**, volume 13, número 37, 2014.

RIBETTO, A. Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. **Uma escrita acadêmica outra**. Ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p,

RIBETTO, A. e BUSQUET, S. Cartografando e Biografando um coletivo de forças entre escolas, famílias e universidade pública. In: **Diferenças e Alteridade na Educação**: Conversas, problemas e perguntas. Organização: Anelice Ribetto e Daiana Pilar Andrade de Silva. 1 ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2022, p.25-37.

SKLIAR, C. Alteridade Y Pedagogía: O...¿Y si el otro no estuviera allí? Scielo. **Educ. e Soc.** XIII. nº 79, Agos. 2002.

SKLIAR, C. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. **Revist Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol XVII, nº 41, pp. 11-22.2005.

SKLIAR, C. Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010.

UMEI PORTUGAL PEQUENO. **Conversas no Quintal do Portugal**. Niterói- RJ, 2023. (não publicado).

A DIALÉTICA DO INVISÍVEL: Estado e Capitalismo na produção das desigualdades na formação de professores (2015-2025)

Paulo Felipe Conceição Passos, paulfelipeopass@gmail.com;

Adriana de Almeida, adryanaalmeida@gmail.com;

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Políticas, Experiências e Contextos da Educação de Jovens e Adultos (GRUPECEJA-FFP/UERJ)

Introdução

A formação de professores, nos últimos dez anos, se tornou um dos maiores interesses no debate acerca da educação brasileira por grupos de pesquisadores, estudiosos do ensino superior e dos grandes empresários da área educacional influenciados pelos organismos multilaterais internacionais. Tal debate ganhou relevância como um campo de disputa política acerca das concepções entre currículo e formação acadêmica, sendo vistas como elemento essencial para o desenvolvimento social e econômico.

Nesse sentido, ganhou forma o conceito de qualidade da educação - atrelado às concepções tecnicistas do currículo -, articulado pelos neoliberais para ascensão do capitalismo dentro do Estado, especificamente, a partir de 1995 durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Para Freitas (2023), o neoliberalismo no Brasil nasce a partir da convicção da manutenção de uma ordem jurídica internacional, a qual garante os interesses da acumulação capitalista e da ordem jurídica nacional que garante os privilégios e a ascensão da burguesia interna. Pensando assim, o Estado passa a ser ocupado pela burguesia local e constrói uma democracia limitada em favor da globalização e da manutenção das desigualdades como eixo fundamental do desenvolvimento capitalista.

Historicamente, a formação de professores é postulada por políticas reformistas descontínuas e sobrepostas umas às outras, principalmente nas universidades

públicas, o que revela uma das facetas reformistas do Estado ao pensar as políticas públicas. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que o tipo de capitalismo dependente (Fernandes, 1975), aplicado aos países da América Latina, é organizado pelo Estado e pelas políticas públicas hegemônicas de uma parcela social. Essa, por sua vez, se organiza e coopera para preservar, fortalecer e aperfeiçoar o *status quo* vigente de precarização da educação. Apesar disso, este estudo tem por objeto as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para educação básica (2015-2025) e as disputas sobre os princípios e fundamentos da formação docente nas lógicas do capital intrínseca ao Estado.

Capitalismo e Estado: uma relação de coexistência estruturante

A relação entre Estado e Capital, no Brasil, é constituída a partir de interesses aristocráticos, meios políticos indiretos, que fomentam a superestrutura da consciência burguesa por meio de forças e estruturas jurídicas, as quais defendem a perpetuação do *status quo* e ideais das elites dominantes.

O modelo liberal, adotado no país, tem sua estrutura conjugada em uma lógica aristocrática, rural e escravista que exige adaptações como a abolição da escravidão e a liberdade de comércio, mas que por outros meios se aproxima do colonialismo clássico. Segundo Fernandes (1975), as classes sociais se organizam com base nos privilégios internos e na exploração externa, sustentadas pela antiga estrutura jurídica colonial, ou seja, devido ao pacto colonial, as elites coloniais sentiam-se economicamente, socialmente e politicamente inferiores, e foi por meio do liberalismo que encontraram alternativas para superar as imposições do estatuto colonial. Sob essa perspectiva, o Liberalismo traria a base teórica o princípio da igualdade para as elites senhoriais e, conseqüentemente, para o movimento de independência. Esse movimento foi necessário para a definição dessas relações do capital aliado ao mercado externo e as grandes potências.

Ao definir as implicações socioeconômicas da independência, Fernandes (2006) compreende esse processo como “naturalmente solapada”, na medida em que apesar de o estatuto colonial ser condenado e superado como estado jurídico-político ainda não se realiza no estado material, social e moral. Essa definição, para o autor, encara o processo como ambigualmente revolucionário e conservador, pois apesar de buscar despojar a origem social vigente da sociedade colonial ainda buscava fortalecer a todo custo a ordem social local centrada nos senhores açucareiros/cafeicultores.

Nesse contexto, o processo de independência é entendido por Fernandes (2006) como uma necessidade das elites locais de que “o poder deixe de ser manifestado como uma imposição de fora para dentro para organizar-se a partir de dentro” (Fernandes, 2006. p. 50). O que se buscava era a internalização definitiva dos centros de poder e de controle para a capitalização dos recursos naturais e de mão de obra escravizada.

Ao compreender o fenômeno da independência e da formação do Estado nacional percebe-se que a difusão do capitalismo foi um processo acelerado de organização da sociedade pela elite aristocrática tornando-os burgueses sob os ex-escravizados. Essa mudança jurídica e política não aconteceu com a criação das estruturas sociais emancipatórias de desenvolvimento interno e integração nacional. Sendo assim, “a acumulação de capital institucionalizou-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos” (Fernandes, 1975. p. 45). Desse modo, a partir de uma análise crítica, observa-se que os setores oligárquicos não sofreram nenhum tipo de espoliação imposta de fora para dentro por meio da exploração econômica; ao contrário, foram os setores assalariados de ex-escravizados que foram submetidos a mecanismos permanentes de sobreapropriação e sobreexpropriação capitalista inerentes ao novo modelo capitalista. Assim, a classe de possuidores sustentam a si através do Estado:

Tais setores coexistem com a massa dos despossuídos, condenados a níveis de vida inferiores ao de subsistência, ao desemprego sistemático, parcial ou ocasional, à pobreza ou à miséria, à marginalidade sócio-econômica, à exclusão cultural e política, etc (Limoeiro-Cardoso, 1995, p. 5)

Percebe-se que o desenvolvimento capitalista, no cenário pós-independência, criou um modelo de subdesenvolvimento atrelado ao desenvolvimento dos pólos econômicos centrais constituindo os países latino-americanos como periferias com pequenas minorias burguesas dominantes que detêm privilégios como se fossem direitos produzindo assim a elite local que defendem seus interesses internacionais. Nessa direção, as burguesias Latino-americanas não são apenas vítimas de um sistema de manutenção de privilégios mas também sustentam as ideias e políticas em prol de uma eterna dependência ao mercado internacional e das manutenções de privilégios de classe institucionalizadas pelo Estado brasileiro ao que Fernandes (1975) define como Capitalismo Dependente.

Para Fernandes (1975), na América Latina firmou-se um modelo dependente com raízes no antigo sistema colonial através de seus dinamismos organizatórios e evolutivos que segundo o autor passa a se institucionalizar a fim de defender a acumulação de capital interno e externo. O autor entende que o produtor rural ou grande e pequeno comerciante aceita a condição burguesa em prol do progresso econômico e por isso não lutam contra a coexistência pois vêem na associação com capitais e firmas estrangeiras um "fator de progresso" ou em formas pré-capitalistas de produção e, de troca, uma fonte de intensificação da acumulação de capital". (Fernandes, 1975. p. 52)

Percebe-se que a ruptura política com o Antigo Regime, se fortaleceu com conciliações e apropriações singulares do capitalismo liberal clássico em prol da manutenção de privilégios e estruturas sociais como autoritarismo, o patrimonialismo, relações de trabalho semi-escravistas ou clientelistas da aristocracia dominante. Para Fernandes (1975) é a partir dessa articulação estrutural de dinamismos internos e externos que permanece uma vantagem econômica dos pólos hegemônicos que se privilegiam da permanência das elites aristocráticas no Estado.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente a partir de 1970, o novo modelo de gestão pública influenciado pelo neoliberalismo passou a construir as bases de um modelo de desenvolvimento econômico que assegura a coesão social por meio de uma enganosa combinação entre o livre mercado e a justiça social. De acordo

com David Harvey (2011), o neoliberalismo não é apenas um fenômeno econômico, mas também sociológico e jurídico e através Estado cria os aparatos de sustentação desse modelo econômico. Sob essa ótica podemos perceber que:

O neoliberalismo é mascarado por muita retórica sobre liberdade individual, empreendedorismo, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista, principalmente financeira. (Harvey, 2011. p 30)

Em resposta a esse novo modelo econômico surge o Toyotismo japonês num modelo de “patriotismo de fábrica” que subordina os trabalhadores aos objetivos da empresa ou seja, de acordo com Shiroma e Evangelista (2014) há uma tentativa de refuncionalizar a promessa burguesa integradora e reafirmar o capitalismo como o melhor modo de produção enquanto a desigualdade social se alastra. Sendo assim, há o desmantelamento do Estado de Bem-Estar social e a formulação de uma nova forma de administrar o Estado, a partir de 1970, que tem como objetivo a refuncionalização do Estado a partir das noções de lucro, privatização, empreendedorismo e autonomia. Para Lima e Hypolito (2019), os neoliberais criticavam as intervenções estatais na vida das pessoas criando a noção de que a presença e/ou incapacidade do Estado representava um perigo em termos morais e econômicos, sendo assim, para esse grupo, a interferência do Estado, por meio de programas sociais e de segurança econômica, desestimula o mercado, o trabalho e enfraquece a economia.

Segundo Souza (2017), o capitalismo regulado no mundo pós-guerra em que a capacidade produtiva do capitalismo tinha sido posta a serviço da sociedade em prol do Estado de Bem Estar Social era uma das saídas possíveis à superação das desigualdades sociais. Entretanto, a luta por uma maior taxa de lucros a partir de 1980 consolidou o novo espírito do capitalismo em que a acumulação do capital e a taxação dos super ricos tinham se tornado parte do Estado criando a “nova semântica da acumulação de capital” em que as palavras como criatividade, liberdade, habilidades e inovação passaram a tornar-se comum nas políticas públicas.

Nesse caso, tanto para Fernandes (1975) quanto para Souza (2017) a corrupção sistêmica que o capitalismo impõe implica em superexplorar as classes sociais populares e capturar o Estado para seus fins mantendo o status quo vigente mantendo uma estrutura de coexistência entre interesses internos e externos intensificando as desigualdades sociais através das políticas públicas.

A política de formação de professores no contexto das medidas neoliberais no período de 2015-2025

A formação de professores, no Brasil, tem sido marcada por avanços, retrocessos e intensos debates políticos acerca dos marcos legais, intencionalidades e princípios educacionais. Esse movimento aponta para a complexidade da compreensão da formação docente na relação Estado e Capital, especialmente, a partir da configuração do papel da educação sistematizada como uma forma de desenvolvimento econômico da sociedade capitalista.

Tomaremos como demarcação temporal os anos 2015-2025 e as resoluções CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015; CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 ; e CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, especialmente, após o avanço conservador do Golpe da Ex-presidenta Dilma Rousseff. Nessa conjuntura , o aparelho estatal foi reconfigurado com a intenção de transformar as políticas públicas educacionais a partir do viés Neoliberal que tem como premissa a regulação, capitalização e transformação da qualidade da educação em critérios quantitativos a partir de exames e índices. Os “parlamentares de contenção” (Cunha, 2016) , nessa direção tem papel fundamental pois atuam de maneira a preservar os interesses conservadores aliados aos neoliberais. Esse movimento corroborado pelos “parlamentares de contenção” (Cunha, 2016) é o trunfo de um projeto reacionário de Estado que tem como base deputados e senadores evangélicos que visam a contenção do que o autor chamará de secularização da cultura e da laicidade do Estado apoiados nas relações entre religiosos católicos, agnósticos e ateus. O Estado, nessa direção, passa a não permitir que as instituições privadas e

organismos multilaterais sejam representadas nele com a premissa de autonomia e soberania, entretanto, na correlação de forças entre interesses antagônicos, as influências dessas instituições e do empresariado passam a condicionar a ordem política através de interesses comuns aos representantes do Estado.

O golpe que culminou no *impeachment*, iniciado em 2015 e finalizado em 31 de agosto de 2016, nesse sentido, é a vitória esperada pelos grupos conservadores defensores das políticas de centralização a partir das influências dos organismos multilaterais na educação.¹ Segundo Gomes (2022), a atuação dos organismos não estão diretamente ligados à área econômica mas em todas as áreas sociais mas que possuem atividades e influência no âmbito da educação sendo intensificada a partir da década de 80 após aumento das dívidas com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular através da CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 transformou o cenário educacional, pois foi a partir dela que se materializou as tendências tradicionais de currículo que tem como objetivo transformar professores em reprodutores ou tutores de currículos prescritos. Segundo Cruz e Almeida (2022), a BNCC atrelada ao rol de reformismo trabalhista e fiscal é pensada como uma diretriz que aprofunda e precariza a escolarização das classes populares, principalmente, negra e periférica. Entretanto, o que é aparente na documentação é justamente o acesso ao direito à educação e o desafio da qualidade da educação pública e assim justificando as habilidades e competências das demandas capitalistas.

Para isso, a formação de professores deveria ser (re)pensada também a partir da reforma educacional da educação básica, sendo assim compreendemos então que a resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 não atenderia, para esses grupos, os

¹ Para Gomes (2022), são considerados para a formulação das políticas curriculares para a formação docente a partir de 2016 os seguintes documentos: Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre a Educação no século XXI (1996), Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (2005) publicado pela OCDE e o documento desenvolvido pelo Banco Mundial chamando “Professores excelentes: como melhorar as aprendizagens dos estudantes da América Latina e do Caribe” (2014).

interesses do novo modelo de gestão da educação pública, pois ensaia um projeto de formação docente pensado a partir das universidades públicas, associações científicas, professores e escolas e que vem na contramão do movimento pós golpe. O que se reverbera no documento como princípios norteadores uma sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade teoria e prática, o compromisso com a valorização do profissional da educação e a gestão democrática.

É no contexto do *impeachment* e do retorno dos neoliberais no poder que o Estado passa a ser devedor dos empréstimos com organismos multilaterais (Souza, 2017) e com isso passam a transformar suas políticas e programas tomando como viés as orientações internacionais, ou seja, o Estado passa a ter como objetivo não mais o Estado de bem estar social e passa a ter a concepção neoliberal competitiva e meritocrática voltada para o mundo do trabalho.

É nesse ínterim que ocorre a revogação da resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 e a implementação da CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 formado por uma comissão bicameral de empresários e representantes de universidades privadas aliados ao novo governo deixando claro a maior abertura das organizações sociais (regulamentadas pela Lei 13.019/2014) e fundações privadas e seus interesses dentro das políticas educacionais.

Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável” promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo (Freitas, 2018, p.37).

Para Freitas (2023), são essas pessoas, aliadas aos interesses privados e aos organismos multilaterais, como a OMC e o Banco Mundial, que constroem, por meio das políticas públicas, um novo Estado de Direito. Esse novo modelo pressupõe uma democracia limitada, que reduz os direitos sociais, os quais se acredita não deveriam ser conquistados por meio do Estado, mas sim pelo mercado e em favor de seus

interesses. É nessa perspectiva pós-golpe de 2016 que os “parlamentares de contenção” (Cunha, 2016) chegam ao poder e criam a narrativa da social-democracia como inimiga e opositora ao desenvolvimento nacional, ou seja, defendem o neoliberalismo a partir de uma ordem jurídica internacional que garantam os interesses da acumulação capitalista externa e outra nacional interna que faça interface e garanta localmente os privilégios e alinhamento a ordem internacional. (Freitas, 2023. p. 18)

Nesse sentido, se observarmos os princípios da CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 percebemos que há em sua aparência um movimento de inclusão, equidade, respeito às diferenças, superação das desigualdades sociais e a garantia nos padrões de qualidade dos cursos de formação de professores entretanto o que temos em sua essência é reforma educacional que tem como objetivo o processo de controle do trabalho e da formação docente alinhados aos processos de privatização da educação pública, produzindo rebaixamento intelectual científico da classe trabalhado, isso fica evidente com a participação das empresas privadas na implementação da BNCC e da BNC-Formação.² Para Cruz e Almeida (2022) a BNC-Formação reduziu a formação de professores a padronizar as políticas e ações educacionais através da BNCC, as competências profissionais a partir da agenda 2030 da ONU e as supostas experiências educacionais internacionais de sucesso.

A Revogação da resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 e a implementação da CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 tem como fenômeno o alinhamento explícito das políticas educacionais as orientações dos organismos multilaterais e da desvalorização do profissional docente tendo em vista que é retirado da BNC-Formação a defesa da valorização do magistério. Esse alinhamento da

² Segundo Machado e Silva (2024), envolver-se com a educação e orientar as políticas educacionais implica a diminuição dos custos nos negócios, em particular com os funcionários, pois mediante a orientação curricular os empresários podem estabelecer os princípios e os conteúdos a serem ensinados, apontando as competências desejáveis nos futuros trabalhadores (p. 369). Segundo os autores o Itaú, Natura, Ab Inbev, Grupo Globo, Odebrecht, Braskem, Credicard, Procter & Gamble, Shell, Consórcio LIDE, Suzano Celulose, Samsung, Playstation, Avon, Dudalina, Englishtown, Citibank, Nestlé, Odontoprev, Oracle, Droga Raia, Boeing, Souza Cruz, Telefônica são empresas privadas envolvidas no processo de implementação da BNCC.

formação docente à BNCC e a organismos multilaterais na verdade intensificou a oferta de cursos de formação de professores curtos e simplificados de forma online por universidades privadas focado para a implementação da BNCC nas escolas e na formação da classe trabalhadora para o mercado.

Com o retorno do governo de esquerda com o atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), esperava-se por parte das associações científicas e universidades públicas a retomada da resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. Entretanto, o Ministério da Educação criou o GT formação inicial de professores através da Portaria nº 587, de 28 de março de 2023, no qual Institui o Grupo de Trabalho com a finalidade de propor políticas de melhoria da formação inicial de professores. Esse GT foi concluído e concordado pela revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 pela retomada imediata da Resolução CNE/CP n. 02/2015. O que podemos perceber a partir da análise da Portaria é que ela é composta majoritariamente por órgãos de instituições públicas e associações defensoras da educação pública, enquanto as universidades privadas tiveram apenas um representante titular e um suplente. Contudo, na contramão dessa expectativa, o que ocorre é a implementação da CNE/CP Nº 4 de 29 de maio de 2024 com a narrativa de consenso realizado através de consultas públicas sem explicações e informações das opiniões expressadas nas consultas.

As entidades e universidades públicas se manifestaram contra a implementação de uma nova resolução como apontado pela conclusão do GT de Formação Inicial de Professores proposto pelo MEC. Por outro lado, o movimento Todos pela Educação (2023) ao expressar sua opinião propõe a criação de uma nova resolução, pois a resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 foi criada sem a implementação da BNCC e da BNC-Formação.

Mesmo após pressão e discordância entre as entidades e universidades públicas x agentes das universidades privadas e organizações sociais o governo homologou da resolução CNE/CP Nº 4 em 29 de maio de 2024 demonstrando a capacidade de conciliação entre os neoliberais e a educação tendo em vista que a nova resolução trouxe de maneira enganosa e contraditória um pouco de cada resolução anterior. Isso

denota como o fenômeno deve ser analisado para além das suas aparências descritas nos documentos normativos, sobretudo no que se refere às suas intenções. Para a Associação Nacional dos Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 2024. p. 3), a resolução “parece ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória”.

Considerações finais

A política de formação docente no Brasil, principalmente as posteriores ao Golpe da ex-presidenta Dilma Rousseff, traduz-se a partir do tripé: privatização da escola pública, padronização curricular e controle do trabalho docente (Cruz e Almeida, 2022). Nesse sentido, concordamos com Fernandes (1976) e Souza (2017) quando destacam que o Estado passou a ser gerenciado pelos interesses privados tendo em vista a acumulação capitalista das elites dominantes que incorporaram o Estado a partir do processo de independência política. A partir disso, podemos perceber que a operacionalização das políticas públicas em sua essência são pensadas tendo em vista o lucro e a formação de uma mão de obra trabalhadora alienada para superexploração.

Pode-se perceber que o neoliberalismo desde a década de 1980 criou uma perspectiva de escola “eficaz”, semelhante a uma empresa, por isso os currículos e a formação de professores passaram a se tornar uma prescrição do ensino das competências indispensáveis para empregabilidade e das lógicas de mercado. Esse “novo” modelo de escola neoliberal, pensado pelos empresários e gerido pelo Estado, está representado nas Resoluções CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 pela ideia de competitividade, de produtividade econômica e de qualidade do trabalho das classes populares.

Para Saviani (2020), a política neoliberal defende a diminuição do Estado e das políticas públicas e conseqüentemente da Escola Pública. Dessa maneira, há uma

enorme diminuição dos investimentos públicos e somado a reformas trabalhistas e previdenciárias. A aparência do fenômeno está sendo construída intencionalmente para deslegitimar a escola e seus sujeitos como potenciais para reverter a sociedade de classes. O autor é claro quando trata que a educação sob a ótica neoliberal é baseada em metas, testes padronizados, medição e méritos produzindo alunos treinados para o sistema. Nessa direção, o acesso ao saber sistematizado de qualidade é acessado apenas pelos donos do meio de produção e as massas tendem a se afastar da educação e evadir.

Dessa maneira, a educação pública como está posta hoje só pode ser entendida a partir das contradições impostas pelo modelo capitalista neoliberal e todo debate sobre qualidade da educação pública tem em sua essência a burguesia e suas intenções.

Sendo assim, compreender as políticas de formação a partir da tríade trabalho, capital e Estado é fundamental para analisar o processo de precarização da educação como um instrumento de manutenção das desigualdades sociais, sobretudo na permanência do proletariado enquanto mão de obra sem consciência de classe para de manutenção das estruturas capitalistas. De acordo com Saviani (2021) a escola é um campo ideológico que reproduz visões de mundo vinculada aos interesses hegemônicos dos grupos sociais dominantes e por isso a formação de professores no viés a resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 é atacada pois preconiza um modelo de escola que parte das diferenças, da superação das desigualdades, da relação entre emancipação da classe trabalhadora e especialmente na valorização do profissional da educação como agente de mudança.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 04, 20 de maio de 2024.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 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), 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 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.

CRUZ, A. G. da; ALMEIDA, A. de. A BNCC e BNC – Formação como indutora do apagamento da formação docente. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–22, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20518.055.

CUNHA, Luiz Antônio. **O projeto reacionário de educação**. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. 2ª ed.

FREITAS, L.C. Qual a agenda para qual democracia? **Formação em Movimento**. v.5, especial, n.10, p.15-36, 2023.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. **Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes**. IEA/USP.

MACHADO, Robson; SILVA, Régis Henrique dos Reis. O empresariado como “sujeito oculto” da Base Nacional Comum Curricular: uma análise histórico-crítica da política educacional curricular brasileira. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 16, n. 3, p. 354-374, dez. 2024.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S.

l.], v. 27, n. 53, p. 43–59, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5660>.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 12ª ed. revista e ampliada com novos prefácios. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. v. 1. 168p

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Estudos sobre educação**. Presidente Prudente-SP, v.31, nesp. 1, p.03-22, dez 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, set. 2015.

SOUZA, Jessé. As Classes Sociais do Brasil Moderno. In: **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017. p. 46-102

**PARA ALÉM DA APARÊNCIA:
a educação como campo de disputa política na sociedade capitalista**

Pedro Moreira Fiuza, pmoreirafiuza@yahoo.com.br

Adriana de Almeida, adryanaalmeida@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa Políticas, Experiências e Contextos da EJA (GRUPECEJA)

Introdução

A partir de uma pedagogia crítica, a história nos revela que a educação sempre foi um campo de disputa entre os interesses antagônicos da mesma sociedade: de um lado, os que detêm os modos e os meios de produção, e de outro, os que atendem aos interesses desse primeiro grupo.

No Brasil, podemos recorrer a dois exemplos que confirmam essa dinâmica. Primeiro, com a invasão portuguesa em nosso território, apesar da resistência, os colonizadores, por intervenção da igreja católica, impuseram aos povos originários uma educação alheia aos seus interesses, atrelando o processo educacional à colonização e à escravização indígena. Para Saviani (2019, p.26), "A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese". Ou seja, além da tecnologia bélica avançada dos portugueses, a educação também consolidou o projeto colonial.

Segundo, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, escrito por Fernando de Azevedo, demarcou uma posição oposta aos interesses da igreja católica. Enquanto esta defendia uma educação elitista, o manifesto tinha como objetivo defender a educação pública para todos. No início do século XX, algumas elites brasileiras ambicionavam um processo de industrialização nacional, e para que isso acontecesse, mudanças eram necessárias; inclusive na educação. O manifesto simboliza a ânsia de alguns grupos por mudanças e, principalmente, um ataque à

hegemonia da educação tradicional, controlada pela igreja católica. “Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens” (Saviani, 2019, p.244).

Os tempos passaram e a sociedade brasileira mudou, mas a educação permanece sendo disputada por interesses distintos, os quais são elucidados através das correntes pedagógicas. Dermeval Saviani (2018) distingue as teorias educacionais a partir de suas percepções sobre a educação em relação à sociedade, formando dois grupos. O primeiro defende o “poder salvador” da educação, um processo educacional alienado de qualquer influência da sociedade na qual está inserido. O segundo grupo entende que a educação não é imune aos interesses da realidade da qual faz parte e a analisam como artifício para a perpetuação das diferenças entre as classes sociais. Se há disputa entre interesses que são antíteses, o determinismo é negado pela própria luta de classes da sociedade capitalista.

As diversas correntes pedagógicas demonstram a complexidade e a diferença de interesses dentro de uma mesma sociedade, podendo considerar errônea a interpretação de uma hegemonia burguesa consolidada eternamente, enquanto a própria história da educação nos ensina que há alternativas perante a realidade. Todavia, torna-se imperativo analisar a atual conjuntura da realidade brasileira para compreender quais são os interesses dominantes e suas influências na educação — mesmo que não representem a maioria esmagadora da população.

Para uma análise que englobe a educação, a realidade circundante e a disputa entre classes antagônicas, é fundamental adotar um método que não se limite à mera aparência, mas que a utilize como ponto de partida para a compreensão da totalidade caracterizada por sua complexidade e constantes movimentos. Nesse sentido, a percepção histórica ganha relevância, pois entende que o presente não é um processo natural e isolado do passado. Esse elemento é essencial para captar a essência da realidade, que vai além do que é confuso.

A abordagem materialista histórica, para Engels (1971, p. 21), "procura a causa primeira e o grande motor de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, na transformação dos modos de produção e troca, na divisão da sociedade em classes que daí resulta e nas lutas dessas classes entre si."

O objetivo deste artigo é investigar a relação entre capital e educação no Brasil, em particular no município de São Gonçalo, utilizando o método histórico-dialético. Assim, a teoria serve como aporte para a prática daqueles que não veem o capitalismo como o fim da história, mas sim como uma época, que, como qualquer outra, chegará ao seu fim, sendo substituída por uma sociedade que não terá a exploração de homens e mulheres pela classe detentora do capital como uma condição essencial.

A metodologia utilizada será a investigação bibliográfica, que possui o marxismo como ciência central na análise da realidade. Ao ultrapassar a aparência e captar a sua totalidade complexa, entendemos a educação como um objeto que não se esgota no imediatismo, sendo este apenas o começo de um longo caminho, onde o síncrese se torna a síntese (Saviani, 2013).

Com base nisso, propomo-nos a discutir três elementos: a educação e sua relação complexa com o capital; a relação entre política e educação; e o que fazer diante da nossa realidade. Embora não seja possível esgotar essas questões em um único artigo, este texto serve como um possível instrumento teórico para aprofundar a complexidade educacional da nossa época, especialmente para aqueles que pensam a educação brasileira.

Por uma análise mais aprofundada da educação

A sociedade capitalista brasileira vivencia um irracionalismo nefasto, que se manifesta em todas as esferas do país. Educação, saúde, cultura, transporte e alimentação, que deveriam ser acessíveis a toda a população, transformaram-se em mercadorias, tornando-se privilégio de uma minoria. A educação pública enfrenta

desafios históricos e problemas que se acumulam por décadas, como baixos salários, falta de recursos, salas de aula lotadas e políticas públicas insatisfatórias. Além disso, a categoria docente sofre ataques constantes. Hoje, mais do que nunca, fazer parte da educação pública é um ato de resistência contra a ordem estabelecida.

Diante do caos que impera na realidade brasileira, a classe trabalhadora se movimenta para lutar por seus direitos. Em 2022, os profissionais da educação de São Gonçalo entraram em greve, reivindicando aumento salarial, a volta do plano de carreira antigo e a melhoria das condições nas escolas do município. Assim como em Niterói e outras cidades, as pautas se restringiam aos anseios locais.

Para se compreender a relação entre educação e capital, é vital aprofundar a análise dialética entre eles, captando o movimento em sua essência e entendendo o todo em sua complexidade. Todas as redes que entraram em greve em 2022 possuem realidades educacionais que não satisfazem as expectativas nem oferecem condições condizentes com a importância dos profissionais. A insatisfação da classe trabalhadora em diversos municípios demonstra que, apesar das realidades distintas, todas estão sob a égide do mesmo modo de produção.

A educação não acontece no vazio, mas é exercida em um tempo e espaço subordinados ao *status quo*. Em outras palavras, o modo de produção capitalista ultrapassa sua esfera econômica e fincou sua lógica em outros alicerces da sociedade brasileira, incluindo a educação. Analisar a superestrutura e a infraestrutura é fundamental para assimilar a relação entre capital e educação. No livro “Contribuição para a Economia Política”, Marx assevera como a infraestrutura influencia na formação da superestrutura:

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica, política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (Marx, 2008, p.47).

Mesmo sem citar a educação diretamente, é possível dimensionar que ela está condicionada pelas relações de produção oriundas do capital. Sendo um campo de disputa, e tendo consciência disso, a burguesia utiliza todo o seu poderio para garantir sua hegemonia no campo educacional, atrelando-o ao seu *modus operandi*.

Para não nos limitarmos a abstrações, é vital recorrer à materialidade da prática para compreender como a educação se concretiza a partir dos interesses do capital. István Mészáros discorre sobre a educação no capital:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (Mészáros, 2008, p.43).

A partir da citação acima, pode-se interpretar que a educação estaria fadada ao capital, um fatalismo da classe burguesa. No entanto, utilizando o materialismo histórico-dialético, Mészáros reconhece que todas as épocas da história tiveram um começo, meio e fim. Além disso, ele atribui aos sujeitos históricos da nossa época o papel central na ruptura com a lógica do capital. Sendo um artigo pensado a partir da realidade brasileira e da educação como um instrumento teórico que auxilia na prática social dos sujeitos, torna-se necessária a aproximação da pesquisa com a materialidade que a cerca.

Breve panorama da educação brasileira

Voltando a nossa análise para a realidade brasileira, é imperativo reconhecer os movimentos do capital em relação à educação. Luiz Carlos Freitas (2018), estuda o avanço da nossa fase do capitalismo – neoliberalismo – e as suas implicações na mudança de postura em relação ao processo educacional. Inspirada pelo “livre mercado”, a educação brasileira atualmente pode ser caracterizada a partir de três

elementos: individualismo, meritocracia e privatização. O individualismo nos separa do nosso pertencimento de classe, onde a luta coletiva se torna um instrumento distante da nossa realidade; o “nós” cede o espaço para o “eu”. A meritocracia, essência do liberalismo, coloca os profissionais em uma eterna competição entre eles, na qual circunstância alguma é aceita como justificativa para o fracasso. A escola não tem ambiente climatizado, não há tempo para o planejamento e as salas de aulas estão cheias. Todas essas adversidades são balelas para “aqueles que querem” o fracasso da escola pública. Um exemplo claro da lógica meritocrática são as premiações dadas às escolas e professores por conseguirem notas mais elevadas que as outras. O último elemento, a privatização, ganhou força nos últimos anos, utilizando-se dos discursos em que o problema da educação não é a falta de recursos, mas a falta de uma gestão de qualidade – oriunda do setor privado. Considerando a incapacidade das escolas públicas de gerirem adequadamente seus recursos e a sua ineficácia na transmissão de conhecimento, emerge um movimento que direciona os investimentos originalmente destinados à educação pública para instituições privadas; um exemplo desse processo é a adoção dos vouchers.

Se o capital, na sua fase neoliberal, radicaliza seus ideais na educação, é fundamental analisar como os governos implementam essa lógica. No mandato de Jair Bolsonaro, por exemplo, a educação brasileira viveu tempos sombrios, marcados por cortes orçamentários e ataques constantes à categoria docente.

Em 2022, ano de plena reabertura das escolas, o orçamento da educação sofreu uma redução de expressivos 30 bilhões de reais. Além disso, houve contingenciamentos em maio e junho, e a redução do ICMS sobre diesel e energia pode resultar em perdas adicionais de 20 bilhões, conforme estimativa do Comitê Nacional de Secretários de Fazenda (Leher, 2023, p. 37). O orçamento do MEC, que era de 93 bilhões de reais em 2014, caiu para 51 bilhões em 2021 (Leher, 2023).

Esses cortes se somaram aos ataques diários e desmoralizantes direcionados aos professores. Roberto Leher destaca a atuação de um dos ministros da educação de Bolsonaro, Milton Ribeiro, que, imerso em um prisma religioso, agiu como um agente

de guerra cultural: "ser um professor é quase uma declaração de que a pessoa não conseguiu ser outra coisa" (Leher, 2023, p. 28). Essa tática é intrínseca ao bolsonarismo, que busca desconstruir a imagem dos educadores.

Esses ataques demonstram uma verdade fundamental: a relação entre política e educação. A ideologia protofascista do ex-presidente escancarou que a educação sempre será um campo de disputa política, e que qualquer teoria da educação deve, necessariamente, ser uma teoria sobre o Brasil, englobando a relação dialética entre educação e política.

Embora algumas correntes pedagógicas tentem negar o caráter político da educação, suas práticas contradizem esse discurso. O Manifesto dos Pioneiros de 1932, por exemplo, confrontou a hegemonia da Igreja Católica no Brasil. Enquanto a Igreja, atrelada ao passado colonialista, defendia uma educação pública elitista, os Pioneiros propuseram a ampliação de uma educação laica, gratuita e para todos — o que era necessário para a difusão do conhecimento na fase incipiente do capitalismo brasileiro. Ambas as correntes, embora diferentes, faziam parte do grupo que acreditava no "poder salvador" da educação (Saviani, 2018), negando qualquer influência social e política.

Como destaca Saviani, a relação entre educação e política tem existência histórica e só pode ser compreendida como manifestação social. Ambas são práticas distintas, mas são, ao mesmo tempo, modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Elas integram um mesmo conjunto, uma mesma totalidade (Saviani, 2018, p. 68-69).

Apesar de a política e a educação fazerem parte da superestrutura, há uma subordinação real da educação em relação à política. Como afirma Saviani, essa subordinação é histórica e, portanto, pode e deve ser superada. Afinal, enquanto as condições da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, a prática educativa está na essência da realidade humana, mas é negada pela sociedade capitalista, realizando-se apenas de forma subordinada e secundária (Saviani, 2018, p. 69).

O capitalismo mostra que a educação não tem autodeterminação. E aqui reside uma tarefa hercúlea: a conscientização da categoria docente. Florestan Fernandes

(2020) destaca o papel histórico dos educadores na manutenção da ordem estabelecida, mesmo quando desvalorizados. Ele afirma que "o professor nunca foi posto num contexto de relação democrática com a sociedade. Ele era tido como instrumento de dominação [...]" (Fernandes, 2020, p. 241).

Uma das lições mais importante de Florestan é que não estamos fadados a acreditar que a sociedade capitalista é eterna. A categoria docente precisa aceitar seu papel histórico para criar alternativas que superem a lógica do capital, reconhecendo que a neutralidade diante da realidade é impossível. O pensamento, por mais revolucionário que seja, se não resultar em ação, nega o que Florestan nos ensina: a mobilização é essencial para a transformação. A mudança é um processo político, e a classe trabalhadora deve lutar para modificar ou destruir a dominação (Fernandes, 2020, p. 49).

Assim como Florestan, Mészáros (2008) condiciona a prática educacional transformadora a uma perspectiva mais ampla. Ele negava a visão romântica da educação como única responsável pela transformação da sociedade. Para ele, a mudança na realidade educacional deve se aliar à luta da sociedade de classes para romper com a irracionalidade do capital.

A transformação social emancipatória radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipatória e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas (Mészáros, 2008, p. 76-77).

A luta por uma educação de qualidade, portanto, passa por uma prática que almeja uma sociedade que não pode ser ditada pelo capital. A barbárie que a categoria docente enfrenta não é exclusiva de um governo, mas sim fruto do modo de produção capitalista, que tenta nos subordinar aos seus objetivos deletérios.

Considerações finais

Neste artigo, adotamos o materialismo histórico-dialético como método para compreender a totalidade complexa da educação. A partir dessa análise, identificamos três elementos essenciais para superar a influência do capital na área educacional. O primeiro é a relação da educação com o capital. A educação não acontece no vazio. Sendo parte de uma realidade complexa, ela sofre a influência direta do capital, que busca no processo educacional a concretização de seus objetivos para manter a ordem vigente.

O segundo ponto é a relação entre política e educação. Ambas possuem uma dependência mútua, mas a dependência da educação em relação à política é maior. Para dimensionar a questão educacional, é crucial refletir sobre como a política está vinculada à materialização da educação.

O terceiro elemento, o que fazer? Aborda a questão das alternativas. Diante do radicalismo do capital, a categoria docente tem duas opções: aceitar a barbárie imposta em seu trabalho e em sua vida, ou transformar o pessimismo em força mobilizadora. Essa força deve buscar não utopias, mas sim transformações concretas que visem à humanização dos seres humanos.

O capital será o fim da história? A realidade educacional e profissional condiz com os desejos da categoria docente? Refletir sobre essas perguntas é crucial para construir uma força de classe que não se limite ao capital. A luta por uma educação de qualidade demanda uma prática que vislumbre uma sociedade emancipada da lógica do capital. A barbárie vivenciada pelos educadores não se restringe a uma gestão governamental específica, mas é um reflexo do modo de produção capitalista. Diante desse cenário, o papel dos sujeitos históricos torna-se crucial para a ruptura com essa lógica. É nosso direito pensar em uma época em que os coveiros enterrarão os ossos dessa sociedade decadente. Para isso, os sujeitos históricos devem assumir o protagonismo do seu tempo.

Referências

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Lisboa, Editorial Estampa, 1971.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. 1. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. Roberto Leher (org) – São Paulo, Expressão Popular, 2023.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo, Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP, Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Rev. Campinas, SP, Autores Associados, 2013.

**EXPERIÊNCIAS ENTRE (PENSAR?) INCLUSÃO E (SER?) PROFESSOR DE
APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
o que estamos fazendo com aquilo que vem sendo feito de nós?**

Piedro Victor Garcia da Silva, garciapiedro@gmail.com
Rafaela Corrêa Silva, srafaelacorrea@gmail.com;
Sthéfani Marinho de Carvalho, sthefanimarinho81@gmail.com;
Rosimeri de Oliveira Dias, rosimeri.dias@uol.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ
Oficinas de Formação Inventiva de Professores OFIP

Processo inclusivo nas escolas

Este trabalho é produzido a oito mãos para explicitar os trabalhos que temos feito, coletivamente, no Grupo de Pesquisas Oficinas de formação inventiva de Professores - Ofip. Em especial, toca diretamente no que estamos enfrentando diariamente nas escolas que nos convidam a refletir sobre o trabalho docente em especial do professor de apoio educacional especializado, um elo que nos une enquanto profissionais atuantes na educação inclusiva. Vivendo intensamente as questões emergentes no chão da escola, nos colocamos na posição de refletir e narrar aquilo que nos toca e nos convoca a forçar o pensamento e, sobretudo, a problematizar nossos a priori e práticas. Entendemos que a inclusão no espaço escolar é um dos caminhos possíveis para uma aprendizagem acessível e que atenda a todas as diferenças, principalmente para os estudantes público alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Esse movimento potencializa as diferenças de forma a somar e criar um ensino-aprendizagem inclusivo, respeitoso, ético e político favorecendo a convivência entre todos estudantes, combatendo preconceitos e promovendo empatia e respeito.

A escola é, ou ao menos deveria ser um agente de transformação, de responsabilidade social, equidade, de garantia de direitos e permanência não só de

forma física, mas também, com cunho curricular e promover avanços na aprendizagem das crianças e adolescentes com deficiência. E o que estamos chamando de inclusão? Na intenção de dialogar com o sentido jurídico da palavra, à repetida e ecoada “inclusão” e ao mesmo tempo problematizar sua implementação, consideramos aqui uma expressão de estar juntos (SKLIAR, 2014). Expressão que busca traçar outros contornos, talvez menos definidos e imprecisos que o sentido majoritário dado à palavra “inclusão” pelo discurso jurídico e que convida ao pensamento de que é no ensaio do estar juntos que o encontro com o outro pode ser narrado em outra língua, que não apenas a jurídica (CORRÊA, 2017).

Estar juntos, estar entre vários, estar entre diferenças não é consequência de uma relação jurídica, nem do voluntarismo cego por sua probidade, nem de algum virtuosismo particular: trata-se da contiguidade entre os corpos – quer dizer: o roçar, a fricção, a carícia, o toque, etc. – cujo limite é duplo: não poderia derivar para a assimilação ou para a fusão de dois corpos, nem para a violação ou para a ultraje do outro. (SKLIAR, 2014, p. 35).

Um estar juntos que possa reverberar os encontros e as possibilidades de experiências de inclusão na escola. Uma importante relação entre os amparos jurídicos e as práticas cotidianas nas escolas. Aqui não entendemos um sentido, descartando o outro, e sim buscando dialogar, um não precisa deixar de existir para o outro existir, eles precisam conversar.

Pelo amparo jurídico, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) 13.146/2015, tem como objetivo legitimar de forma burocrática o direito dos estudantes com deficiência no âmbito escolar, favorecendo que haja acessibilidade e inclusão em todos os níveis e a obrigatoriedade das escolas juntamente com a garantia de direitos desses estudantes com deficiência, a partir de sua data de promulgação. Sabemos que, no Brasil, as leis demoram de fato a ser seguidas, principalmente as leis educacionais. Nesse sentido, é importante lembrarmos que a história da Educação Especial e Inclusiva está sendo construída e avança em passos lentos, pois ainda faltam estruturas nas escolas, formação adequada para professores e, sobretudo, devido ao

fato de esse ser um campo de disputas entre instituições (escolas regulares x escolas especializadas), há falta de políticas públicas consistentes, de financiamento adequado e de outros suportes necessários.

Permeados por tantas faltas, precisamos pensar um conceito-estratégico outro e inventar práticas docentes outras. A invenção aqui ganha sentido, na emergência de uma experiência atravessada e implicada com o fazer docente. A invenção vem nos ajudar a pensar em outras formas de narrar o trabalho do professor de apoio educacional especializado e os encontros que fazemos (Dias, 2011; 2012). Narrativas que experimentam outras formas de ver, pensar e refletir sobre o que não está dado, *a priori*, ou foi falado por algo ou alguém sobre a educação inclusiva. A proposta é inventar outros modos de narrar, escrever e problematizar os encontros e o trabalho do professor de apoio educacional especializado. Para Kastrup (2012, p. 141):

Inventar vem do latim *invenire*, que significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos. Tal etimologia indica o sentido do termo, tal como ele é particularmente utilizado no campo da psicologia cognitiva. A invenção não opera sob o signo da iluminação súbita, da instantaneidade. A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação e de conexão entre fragmentos, sem que este trabalho vise recompor uma unidade original, como um puzzle. A invenção se dá no tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, produzindo, a partir dela, bifurcações e diferenciações. O resultado é necessariamente imprevisível.

O Professor de Apoio Educacional Especializado

Os caminhos para a implementação e manutenção daquilo que chamamos de Educação Especial na perspectiva Inclusiva são recentes e marcam a história de lutas para a garantia de direitos não tão somente à educação, mas do direito a uma vida digna das pessoas com deficiência. Não podemos deixar de reconhecer que um embasamento jurídico é importante, o que se concretiza no artigo 208 da Constituição de 1988, quando a educação passa a ser compreendida sob uma nova percepção,

marcada pela democracia e pela universalização do ensino escolar, e ao citar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Neste sentido, os movimentos seguem e marcam uma nova era. Segundo Pletsch e Souza (2021), nos anos 90, a perspectiva da Educação Inclusiva começa a se estruturar aqui no Brasil, com ações das Nações Unidas, Banco Mundial e outros órgãos internacionais, assim como, o movimento defensor da inclusão escolar que se iniciou nos Estados Unidos tendo grande importância na mudança da normativa “integração” para “inclusão” (Mendes, 2006, p. 391).

Os sujeitos e agentes deste movimento ganham força, instituições, intelectuais, documentos e a sociedade civil como um todo. Com o passar dos anos e avanços jurídicos, começam a se pensar estratégias e formas que auxiliem o processo inclusivo dentro das unidades de ensino. Até o que temos atualmente, observa-se a presença de profissionais que acompanham e são agentes deste processo que aqui escolhemos chamar de “estar juntos” (Dias, 2011; 2012), desempenhando, assim, um papel fundamental, mas não solitário, ainda que por vezes possa assim parecer. Cabe aqui afirmar que a função do Professor de apoio educacional especializado não supre e nem exclui o papel do Professor Regente, mas sim contribui na redução das desigualdades do ensino, diminuindo as barreiras, criando estratégias e pensando recursos. O Professor de apoio educacional especializado atua desde o planejamento até as práticas pedagógicas feitas dentro do ambiente escolar, para que haja de fato, desenvolvimento da autonomia e potencialidades dos estudantes, público alvo da educação especial e inclusiva.

O ensino colaborativo é uma metodologia alternativa para a efetivação da educação inclusiva no contexto escolar que promove ação simultânea dos professores para estratégias que incluam todos os estudantes favorecendo a aprendizagem. Na perspectiva do ensino colaborativo, o planejamento é compartilhado, existe responsabilidade de ambos os professores sobre todas as crianças e, através dos planejamentos conjuntos, é possível ter uma reflexão contínua do processo de aprendizagem. Segundo Braun e Marin (2016 p. 211), a estrutura do ensino

colaborativo é uma ação de intervenção pedagógica necessária que traz resultados imediatos para questões que aparecem dentro do ambiente escolar fazendo com que os professores pensem estratégias pedagógicas juntos, assim ocorrendo o ensino colaborativo para que de fato haja inclusão. Nesse sentido, o ensino colaborativo traz a ideia e prática de uma escola mais inclusiva, equitativa e que potencializa as diferenças sendo uma proposta que consolida práticas inclusivas no cotidiano do ambiente escolar.

É de extrema relevância destacar que a manutenção do processo inclusivo não constitui responsabilidade exclusiva do professor de apoio educacional especializado, mas de todo o corpo de profissionais da instituição escolar. Gestão, funcionários e docentes compartilham dessa tarefa, que deve ser efetivada desde a entrada da escola e não apenas no interior da sala de aula. A inclusão, portanto, é um compromisso de todos.

Cabe aqui pensarmos na nossa postura e como estamos conduzindo um trabalho inclusivo que possa reverberar em possibilidades de considerar a diferença e o outro que se apresenta. É comum nas escolas a ideia de um grupo homogêneo, sempre controlado por seus professores, um grupo vigiado, obediente e disciplinado que, como nos lembra Foucault (1987), resulta de um processo de docilização dos corpos. A rotina escolar tende a reproduzir essa mesmice, na qual se proíbe a diferença e se rejeita o outro, o diferente. A mesmice da escola, que acaba por moldar os comportamentos e os corpos para torná-los dóceis, úteis e produtivos. Neste sentido, a tentativa é renovar ações de reflexão, pensamento e problematização no trabalho que temos feito nas escolas e junto aos nossos estudantes, nas relações, nos encontros com outros, professores, funcionários, responsáveis e mães, sujeitos que compõem aquilo que chamamos de escola.

O movimento das professoras e mães atípicas e a produção de subjetividades insurgentes

O cotidiano das mães atípicas é atravessado por práticas institucionais que normatizam corpos e comportamentos, sabemos que tudo aquilo que foge da norma passa, quase automaticamente, pelo julgamento da sociedade. Quando nasce uma mãe atípica, nasce também a culpa e, com ela, a resiliência e, muitas vezes, o peso do heroísmo. Esse processo não se restringe às mães atípicas, mas atinge também aos professores de apoio especializado, que em sua maioria são mulheres, neste caso chamaremos de elas, as mesmas que lidam diretamente com os estudantes com deficiência.

Este tema e essa atenção surgem à medida que nos colocamos atentas àquilo que se passa na escola e os encontros que fazemos. É comum ouvirmos frases como: "Vocês têm um lugar no céu" — como narrou um professor do ensino fundamental II durante um conselho de classe, ao ouvir o relato da professora de apoio educacional especializado sobre o cotidiano com seu aluno com deficiência. Essa frase faz ver e falar como se constrói, sutilmente, uma narrativa que romantiza a dor, a dedicação e o trabalho, ao invés de reconhecer o direito desse estudante de estar na escola e promover justiça social. As subjetividades produzidas nas escolas a respeito das pessoas com deficiência nos incomodam e inquietam de forma a nos convocar a pensar em outras formas de narrá-las. Neste sentido, é urgente reinventar práticas e criar resistências micropolíticas (Dias, 2011) que enfrentem o capacitismo estrutural presente nas escolas e nas relações que estabelecemos.

À medida que escolhemos falar dessas mães, escolhemos também falar de uma política de cuidado e luta pela permanência da pessoa com deficiência na escola e, sobretudo, por uma escola que os reconheça. Trata-se de um ato de resistência à necropolítica e tentativa de instituir práticas e ações de luta contra um sistema que nega ou omite o direito à vida plena de seus filhos. A escola, enquanto instituição que deveria garantir aquilo que chamamos de “estar juntos” (SKLIAR, 2014), pode por muitas vezes

reproduzir lógicas necropolíticas (Mbembe, 2018) — excluindo, silenciando ou patologizando esses estudantes. Por isso, cabe a nós, professores, em especial os da educação inclusiva, lutar junto com elas pelo direito à educação, à aprendizagem e à permanência desses estudantes na escola. Nesse contexto, buscamos afirmar que o cuidado dessas mães é político, uma vez que se opõe à lógica que considera esses estudantes menos dignos de reconhecimento e investimento. Sem dúvidas, elas lutam diariamente contra o apagamento simbólico e material de seus filhos.

Maria Glória Gohn (2012) discute o conceito de movimentos sociais pós-modernos e a ideia de novos sujeitos políticos. A autora aponta que historicamente a relação entre movimentos sociais e educação tem como elemento de união a cidadania (Gohn, 2012, p.15) e que o conceito de cidadania muda a partir dos movimentos, pois trata-se de uma concepção de cidadania coletiva (Gohn, 2012, p.21). Portanto, essas mães, mesmo diante da ausência de professores de apoio especializado, da falta de acessibilidade, de materiais adaptados e de tantas outras demandas que emergem na escola para acolher os estudantes com deficiência, permanecem firmes no propósito de garantir que seus filhos tenham acesso à educação, assegurem a permanência na escola e sejam de fato reconhecidos como sujeitos. Essas mães não apenas lutam por políticas públicas, mas criam redes de afeto, cuidado e enfrentamento à necropolítica, pois seus filhos têm o direito de permanecer na escola. O grupo das mães atípicas de uma das escolas que trabalhamos possui um caráter educativo, pois o grupo se encontra fora da escola com regularidade e principalmente nas reuniões dentro da escola, para discutir sobre os direitos dos seus filhos. Segundo Gohn (2012, p.23), a consciência adquirida progressivamente através do conhecimento sobre quais são os direitos e deveres dos indivíduos na sociedade hoje, em determinadas questões porque se luta, leva concomitantemente à organização do grupo.

A experiência compartilhada por essas mães, seja durante os encontros presenciais na escola ou nas conversas do grupo de WhatsApp da escola, constitui uma fonte legítima de saberes. Conforme argumenta a socióloga Patrícia Hill Collins (2019), os conhecimentos produzidos a partir da vivência cotidiana, da resistência às opressões

e das práticas comunitárias possuem a mesma legitimidade que os saberes formais da academia. As experiências vividas por essas mães atípicas devem, portanto, ser reconhecidas e valorizadas, pois tratam-se de um saber que emerge da vida, da memória, da prática e da luta. Por meio desses saberes compartilhados, elas se fortalecem coletivamente e se mobilizam em defesa dos direitos de seus filhos.

Ao acompanhar os percursos das mães atípicas diante da negligência institucional, pretendemos dar voz e vez a uma comunidade que, historicamente, tem sido invisibilizada. Reconhecemos nessas mães não apenas sujeitos de cuidado, mas produtoras de saberes, de redes de solidariedade, cuidado e formas de resistência micropolítica. Por isso, escrever com elas e não sobre elas, é um compromisso ético-estético-político com a escuta atenta, valorizando a experiência vivida como saber. É também uma aposta na construção de outras formas de narrar o cotidiano da deficiência, rompendo com lógicas capacitistas (Campbell, 2021, p.2) e normativas.

Inconclusões: para continuar a conversa

Nesta composição, apresentamos algumas reflexões e problematizações acerca do processo inclusivo nas escolas, a atuação do professor de apoio educacional especializado, estratégias e as redes de cuidado formadas pelas mães/responsáveis de alunos com deficiência. As experiências vividas no chão da escola e a possibilidade de encontrar-se com o outro, ganham visibilidade e podem ser destacadas como estratégias potentes de resistência ao capacitismo e à necropolítica institucional. Não há uma intenção de dizer receitas, nem conceitos ou fórmulas de como trabalhar com os sujeitos (outros) na escola, nem formas corretas de lutar e/ou garantir os direitos das pessoas com deficiência, mas sim iniciar a conversa e narrar aquilo que acontece e emerge das experiências outras que vivenciamos nas escolas. Portanto, se o leitor estiver aqui buscando respostas, é importante salientar que não irá encontrar. A proposta é de abrir o diálogo, uma conversa sincera e humilde, um retorno para olhar para si, para sua mesmidade interior e olhar para o outro em sua máxima alteridade.

O convite é forçar o pensamento, ou seja, as indagações e os questionamentos são justamente para tocar, afetar e para que mais pessoas possam refletir sobre o que estamos fazendo com aquilo que vem sendo feito de nós nas escolas e ainda o que seria de nós, se o outro não existisse. Esse outro, revestido em encontros, gestos, pessoas e práticas possíveis. Esses tantos outros que preenchem nossos dias e com os quais mais aprendemos do que ensinamos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: AGU/MEC, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **The Concept of Ableism: challenges to deep thinking and critique**, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/46184969/The_Concept_of_Ableism_Challenges_to_Deep_Thinking_and_Critique. Acesso em: 13 ago. 2025.

CARVALHO, Nely Monteiro dos Santos de; GASQUEZ, Alba Asin; MATTOS, Michele Morgane de Melo. Inclusão e formação de professores no CAP-UFRJ. In: MOTTA, Thais; MARRACHO, Thayná (Org.). **Narrativas de experiências colaborativas: culturas, práticas e políticas de inclusão no CAP-UFRJ.** 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2024. v. 1, p. 119-131.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** São Paulo: Boitempo, 2019.

CORRÊA, Rafaela. **Tecendo encontros e ensaiando processos para estar juntos na educação: entre uma professora transitante e outros desconhecidos.** 2017. 112 f. Monografia (Graduação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

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

DIAS, Rosimeri de Oliveira et al. **Formação inventiva de professores**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 37).

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.

KASTRUP, Virginia. Inventar. In: FONSECA, Tania Mara; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 141-143.

MARQUES, Thayná Marracho; MOTTA, Thais. Acessibilidade e inclusão escolar: a semana do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Ação Pedagógica (PAP) no CAP-UFRJ. In: MOTTA, Thais; MARRACHO, Thayná (Org.). **Narrativas de experiências colaborativas**: culturas, práticas e políticas de inclusão no CAP-UFRJ. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2024. v. 1, p. 23-41.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, esp., p. 1286-1306, maio 2021.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATEMÁTICA COMO PRÁTICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativa de uma professora

Priscila de Souza Nascimento, priscila.souza@prof.semecabofrio.rj.gov.br;

E.M. Waldemira Thereza de Jesus

Vania Finholdt Angelo Leite, vfaleite@uol.com.br;

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa Tri-Vértice

Introdução

Este artigo resulta de um recorte de dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGEDU/FFP/UERJ. Busca-se discutir a narrativa da professora Raquel, participante da pesquisa, sobre sua trajetória com a Matemática e suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. A investigação foi conduzida a partir da metodologia narrativa (ABRAHÃO, 2011; BRAGANÇA, 2018), reconhecendo o potencial formativo e epistemológico das histórias de vida docentes.

Trilhas da Pesquisa

O capítulo metodológico da dissertação, intitulado 'Trilhas da Pesquisa', orienta os caminhos percorridos, o olhar da pesquisadora e os procedimentos adotados na construção das entrevistas narrativas. Tradicionalmente, os estudos em educação privilegiaram análises sobre o cotidiano escolar e os profissionais da educação a partir de uma perspectiva externa, distante dos sentidos atribuídos pelos próprios professores. Em contraposição, as pesquisas narrativas emergem como um movimento de viragem paradigmática (NÓVOA, 1992), em que os sujeitos da prática educativa são considerados protagonistas do processo investigativo.

Inspirada em autores como Freire (2017), Nóvoa e Finger (1988), Connelly e Clandinin (1988), Abrahão (2016, 2011), Bragança (2018), Nacarato e Passeggi (2013) e

Larrosa (2002), a pesquisa assume a narrativa como abordagem metodológica, reconhecendo-a como um espaço de escuta, formação e produção de conhecimento. Nesse movimento, rompe-se com o paradigma positivista e reconhece-se a centralidade dos saberes, experiências e trajetórias das professoras participantes.

As entrevistas narrativas foram realizadas com quatro professoras da Educação Infantil, selecionadas a partir de critérios como a experiência na docência e a participação em grupos de pesquisa em Educação Matemática. Os encontros foram mediados por videoconferência, tiveram duração variável e foram gravados para posterior transcrição. A dinâmica da entrevista buscou criar um espaço de escuta sensível (BARBIER, 2002), em que as professoras narrassem suas trajetórias e experiências com a Matemática, revelando singularidades de sua constituição docente.

Na análise, as narrativas foram organizadas em dois eixos: i) trajetória pessoal e profissional; ii) atividades relacionadas à Matemática na Educação Infantil. O processo interpretativo seguiu as orientações de Bolívar (2018), compreendendo a narrativa como um texto recriado pelo pesquisador para o leitor, em que a experiência dos sujeitos ganha visibilidade e significação. Assim, a pesquisa narrativa foi concebida não apenas como um método de coleta e análise de dados, mas também como um processo formativo para pesquisadora e participantes.

Matemática como Prática Social: entrevista com a professora Raquel

Do estado de Minas Gerais, a professora Raquel graduou-se em Pedagogia no ano de 2004, em Belo Horizonte pela Universidade Federal de Minas Gerais, *campus* Faculdade de Educação (UFMG/FaE). Iniciou sua atuação como professora na Educação Infantil, trabalhando com crianças de 6 anos (agora corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental¹) durante 4 anos. Depois, atuou na coordenação da Educação Infantil, na mesma escola, perpassando o período de 2004 a 2012. Em 2013, em outra escola, foi trabalhar como professora do 4º ano do Ensino Fundamental I e, em seguida, assumiu a coordenação. Em 2017 ingressou no Mestrado Acadêmico em Educação.

Atualmente dá continuidade aos estudos como estudante de Doutorado em Educação com foco na Matemática, ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Sobre acontecimentos que vivenciou com a Matemática em sua trajetória como estudante da Educação Básica, a professora Raquel informa não se recordar de algum fato que considera marcante durante o percurso da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Declara que não tinha desafios, não encontrou dificuldades. Entretanto, relata que foi no Ensino Fundamental II que ela recebeu sua primeira nota 0, conceito recebido em Matemática. Raquel afirma que foi no curso preparatório para o vestibular que “alguns conceitos matemáticos começaram a fazer sentido” para ela. Raquel aponta também para a maturação como sendo um fator que possa ter contribuído para a aprendizagem de determinados conteúdo.

Cursando a graduação em Pedagogia o interesse pela Matemática foi despertado nas aulas que abordaram a Educação Matemática nas discussões de como ensinar e como as crianças aprendem a Matemática, especialmente quando na faculdade participou das aulas de Educação Infantil e foram sugeridos trabalhos com jogos. Durante a graduação, Raquel trabalhou em uma escola privada que recebe filhos de professores da Faculdade de Educação da UFMG, onde recebeu elogios quanto à maneira como ensina e se relaciona com a Matemática. A professora Raquel recebeu os reconhecimentos do seu trabalho com alívio, pois muitos dos responsáveis das crianças eram professores do campo da Matemática. Quanto às professoras formadas em Pedagogia, a professora Raquel constatou que muitas apresentam uma barreira com a Matemática que não as permitia tentar achar outras formas de ensinar, de aprender de outros jeitos configurando um bloqueio, fazendo com que a Matemática se tornasse um problema.

A professora Raquel afirma que desde que iniciou a docência sempre teve interesse em Matemática. Ela conta que, quando trabalhou como professora na Educação Infantil, montou uma rotina com jogos matemáticos, planejando intervenções pedagógicas para aprendizagem das crianças. Assim, intentando aprimorar sua prática pedagógica, Raquel relata ter buscado mais formação em cursos

no campo da Matemática, como o curso Mathema que realizou em São Paulo, coordenado pela Katia Stocco Smole. Raquel conta que antes mesmo de realizar o curso já acompanhava os trabalhos da Smole por meio de suas obras literárias. À vista disso, ela informa que se apoia nos estudos de Smole como referencial teórico para Educação Infantil. Além disso, como referência teórica na construção do número pelas crianças, Raquel menciona a autora Constance Kami. Ela narra que também atuou no Ensino Fundamental I como professora e, posteriormente, buscou mais formação ingressando em uma pós-graduação em Educação Matemática.

Em seu percurso, a professora Raquel se questionou: “Até que ponto que está tudo tão delimitado pela teoria, principalmente piagetiana, devido a referência muito grande no raciocínio lógico matemático, mas o que as crianças nos apresentam que vai para além disso, das fases, das idades?” Nesse momento, Raquel buscou ajuda no Mestrado e estudou as práticas de numeramento, estabelecendo, assim, outra relação que, segundo Raquel, distancia um pouco do campo da psicologia e se aproxima do campo da sociologia, da antropologia, da cultura da infância e da Matemática.

A respeito do trabalho com a Educação Matemática com crianças da Educação Infantil, na idade de 3 e 4 anos, a professora Raquel relata que, em seus primeiros contatos com as crianças, percebeu que elas estavam mais envolvidas com medidas e noções espaciais em vez da recitação da ordem numérica, reconhecimento dos algarismos, contagem e quantificação. Raquel observou ao realizar as visitas de campo para a composição da sua dissertação que os momentos de contagem e ordenação numérica ocorriam durante as atividades de rotina; todavia, não aparecia por iniciativa das crianças nos momentos das brincadeiras. Dessa forma, Raquel afirma que nesse aspecto há uma divergência de interesse entre professoras e crianças.

Um exemplo disso, pôde ser observado na brincadeira das crianças com blocos de encaixe, pois enquanto a professora buscava ensinar a quantificação e sequência numérica, as crianças demonstravam interesse pelo tamanho das construções com blocos de madeira. Isso ficou evidente para a entrevistada, porque as crianças durante as brincadeiras se questionavam sobre o tamanho das torres e não sobre a quantidade

de peças utilizadas. Nesse aspecto, interpretamos que as crianças estavam interessadas em um conteúdo diferente do que a professora de Educação Infantil trabalhava. Essa situação nos faz pensar sobre o que pode ser considerado lúdico, uma vez que, de acordo com Grillo e Grando (2021), o lúdico é como uma forma de livre expressão, que se manifesta por intermédio do sentido que a pessoa confere a uma experiência vivenciada, sentida pela própria pessoa. Assim, não tem como, de antemão, determinar o que será lúdico para o outro, visto que é a pessoa no contato com o vivido que poderá atribuir algo como lúdico ou não.

A professora Raquel relata que na prática pedagógica com a Matemática na Educação Infantil inicia por estruturar uma rotina, em que estabelece dois dias na semana para jogos matemáticos e uma vez na semana brincadeiras no pátio. Após chegar à sala de aula, ela fazia uma roda para discutir regras, como foi o brincar, e nesse momento oportuno aproveita para problematizar as situações. Sobre a importância da rotina na organização do cotidiano, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) enfatizam 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 as mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de 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, 2010, p.14)

Com os jogos, a professora Raquel conta que faz uma estruturação. Ela mencionou alguns jogos, sendo um deles o “Nunca 10”, em que utiliza canudos coloridos e um dado. O jogo consiste em lançar o dado e, de acordo com o número, retirar a quantidade de canudos que há sobre a mesa. Nesse momento, as problematizações eram estimuladas, a professora fazia perguntas como: “para chegar

a 10 quantos canudos faltam?” com o objetivo de provocar o raciocínio das crianças. Para Smole, Diniz e Cândido (2007) jogos como esse tendem a favorecer a compreensão da contagem, noções de adição e o cálculo mental.

Além disso, em toda partida desse jogo, a professora Raquel informa que eram feitos registros que se iniciaram com desenhos. Com o tempo, foram sugeridos que fizessem registros que referenciassem a quantidade; depois, foram incluídas as tabelas, com um pretexto de maior organização e, em seguida, foi registrada pelas crianças, de modo espontâneo, a representação convencional dos números. No que diz respeito aos registros, Grandó (2015) enfatiza que “no registro elas [as crianças] podem ‘pensar sobre uma ação vivenciada’ e dar a sua interpretação. Nesses registros, muitas vezes, evidenciam um registro matemático”. (GRANDÓ, 2015, p. 400).

Outro jogo utilizado por Raquel para trabalhar o raciocínio lógico matemático na Educação Infantil foi o “Jogo da senha” em que a professora criava uma senha e a partir das respostas das crianças e os registros no quadro eram dadas as informações quanto à posição correta do algarismo, até que toda a senha era desvendada pelas crianças.

Ainda outro jogo foi o das “Cartas de baralho”, em que as crianças eram divididas em trio, uma criança ficava no meio e as crianças nas extremidades uma de frente para outra colocavam sem ver uma carta na testa, o colega do meio fazia a soma e falava apenas o resultado, esperando que os colegas do trio com base no resultado descobrissem qual o número da carta estava em cada testa por meio de uma subtração mental.

A professora Raquel trabalhou também com o jogo “A batalha dos números”, que começa com números menores. Também o “Jogo dos 7”, no qual as cartas eram viradas e, quando a soma dava sete, as crianças batiam em um bolo de cartas e a que virasse elas tiravam. Notamos que tanto o ambiente como as atividades pedagógicas planejadas por Raquel se aproximam bastante do que Grandó (2015) partilha, pois a autora defende que:

o ambiente da sala onde serão desencadeadas as ações com jogos, necessita ser planejado, propício à investigação, principalmente se se tratar de crianças, de forma que, ao trabalharem em grupos, eles possam criar novas formas de se expressar, com gestos e movimentos diferentes dos normalmente "permitidos" numa sala de aula tradicional. É necessário que seja um ambiente onde se possibilitem momentos de diálogo sobre as ações desencadeadas. Um diálogo entre alunos e entre professor e aluno, que possa evidenciar as formas e/ou estratégias de raciocínio que vão sendo utilizadas e os problemas que vão surgindo no decorrer da ação. (GRANDO, 2015, p. 401)

Também, percebemos pela narrativa, que a professora Raquel concebe que as crianças podem solucionar situações-problema, mesmo que não tenham se apropriado da leitura. Isso corrobora com Grando *et al.*, (2022, p. 128) quando afirmam que nas “interações e das brincadeiras, diferentes práticas podem ser intencionalmente planejadas pelas professoras que ensinam Matemática, para estimular e desenvolver o pensamento matemático das crianças”. A professora planeja uma diversidade de atividades para as crianças, com objetivos diferentes, como a quantificação de objetos como o jogo do “Nunca 10”.

Já o “Jogo da senha”, reafirmamos que é um jogo para trabalhar a lógica. Assim, Raquel proporciona às crianças levantarem hipóteses, testá-las e checá-las durante a atividade. Isso é fundamental por “promover experiências, atividades potencialmente lúdicas, que coloquem as crianças em movimentos de pensar matematicamente.” (GRANDO et al, 2022, p. 128). Essa prática docente se aproxima do que indica a BNCC a respeito das crianças que a concebe “como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2018, p. 38).

A professora Raquel informa ter o hábito de fazer registros em portfólios. Conta que, para cada jogo que trabalha em cada etapa, costuma fazer observações escritas para cada criança. Raquel compartilha que escreve algo específico sobre o desempenho em cada jogo, faz registros como: “Pedro, sei que esse não é seu jogo preferido, pois toda vez que vamos jogá-lo você diz ‘esse jogo não’, mas eu vejo que você já consegue

conservar um numeral e somar o outro somente com a cabeça”, “Mateus, vejo que você no jogo da batalha dos 7 não precisa mais recorrer a soma com os dedos...”. A professora Raquel acredita que seu *feedback*, em forma de mensagens registradas destinada às crianças seja uma maneira de elas perceberem que a professora está atenta a elas.

Quanto à avaliação, notamos que a sua prática se aproxima de uma avaliação formativa, porque ela acompanha todo o processo de aprendizagem das crianças. Nas palavras de Perrenoud (1999):

A avaliação formativa está, portanto, centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)". Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso. (PERRENOUD, 1999, p.89)

A regulação que a professora Raquel faz é pelo acompanhamento do processo de cada criança sob a sua responsabilidade, como ela menciona que o Pedro não gosta de um determinado jogo, que Matheus recorre à contagem dos dedos etc. Essas observações cuidadosas fazem com que ela intervenha de acordo com a necessidade de cada criança.

Ao ser indagada por que trabalhar a Matemática com crianças na Educação Infantil, a professora Raquel compartilha que percebe a Matemática como uma prática social, sendo este um conhecimento social, que a criança tem o direito de aprender. Para a professora, é análogo ao de ser alfabetizado. Além disso, Raquel defende que o ensino da Matemática estimula o raciocínio e o desenvolvimento das crianças. Ela salienta também que “a escola não é o lugar que a criança irá inaugurar a Matemática, pois as crianças vivem em uma sociedade que tem práticas Matemáticas; a escola propõe, trabalha e avança. As crianças já chegam à Educação Infantil pensando matematicamente”.

Ademais, a professora Raquel confessa que no início do seu percurso como professora seu trabalho na Educação Infantil era focado no desenvolvimento das

crianças, pois revela que pensava em como as crianças chegam e como desejava que as crianças saíssem. Ela compartilha seu pensamento ao dizer: “elas entraram assim e eu quero que elas saiam assim, digamos que elas chegam reconhecendo os numerais até 30, eu vou ampliar o campo numérico para até 50 talvez 100, às vezes chegam sabendo recitar mais do que contando, como elas estão contando”. (Entrevista com Raquel).

Dessa maneira, a professora Raquel reconhece que tinha muita preocupação como professora em trabalhar a Matemática escolar, questionava-se: “o que eu preciso desenvolver com essas crianças? O que é possível trabalhar esse ano? De onde elas estão vindo, aonde eu quero que elas cheguem? Raquel responde que “eu queria que ampliassem o campo numérico, desenvolvessem o pensamento aditivo, o multiplicativo, queria que elas vissem regularidades de tabelas numéricas...”. Raquel delata que era muito apegada ao conteúdo escolar; a relação com a prática social surgiu depois que ela ingressou no Mestrado Acadêmico com foco na Educação Matemática.

A partir do Mestrado, Raquel se deu conta que a Matemática podia ser diferente. Sem julgar o que considera melhor ou pior, ela percebeu modos diferentes de se relacionar com a Matemática. Em sua pesquisa, ela não trabalha com foco no currículo, mas tenta entender os sujeitos, como estes se relacionam com a Matemática, acreditando que ao olhar sob essa perspectiva possa, de alguma maneira, impactar a sua ação pedagógica. No Mestrado, Raquel passou a estudar numeramento e sociologia da infância. A pesquisadora revela que começou a abrir outras possibilidades para o trabalho pedagógico.

Considerações finais

O recorte apresentado evidencia a importância das narrativas docentes como metodologia de pesquisa e formação. A trajetória e as práticas da professora Raquel revelam uma concepção de Matemática como prática social, que contribui para ressignificar o ensino da disciplina na Educação Infantil. Ao valorizar o lúdico, a problematização e a escuta das crianças, sua prática se aproxima de uma perspectiva

emancipatória e formativa, reafirmando o papel da escola pública na promoção da democracia e do direito à educação.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Pesquisa narrativa: possibilidades e limites**. Revista Educação e Pesquisa, v. 37, n. 1, p. 161-177, 2011.

BARBIER, R. **A escuta sensível na pesquisa qualitativa**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BOLÍVAR, A. **A investigação narrativa em educação**. Revista Lusófona de Educação, n. 41, p. 71-91, 2018.

BRAGANÇA, I. **Narrativas de vida e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GRANDO, R. C. **Jogos e resolução de problemas: uma forma de pensar e fazer Matemática na escola**. Campinas: Autores Associados, 2015.

NASCIMENTO, P. S. **Narrativas de professoras de Educação Infantil: o que nos contam sobre as atividades com a Matemática?** 2023. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

PEDAGOGIA SOCIAL: um diálogo entre Filosofia e Educação na perspectiva da Educação à Distância (EAD) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Quéteri Figueiredo Paiva, queteripaivauerjffp@gmail.com
Thiago Giliberti Bersot Gonçalves, gilibertigeo@gmail.com
Arthur Vianna Ferreira, arthuruerjffp@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula

Introdução

A Pedagogia Social (PS) emerge no cenário contemporâneo como uma disciplina de fronteira, atuando precisamente onde as estruturas formais de educação revelam seus limites. Mais do que um recurso paliativo, como descreve Caliman (2011) constitui-se como uma ciência da ação voltada para a superação de conflitos e a promoção da cidadania, tendo como foco sujeitos e grupos em situação de vulnerabilidade. Sua gênese, marcada pelas transformações sociais do século XIX na Europa, especialmente na Alemanha, evidencia uma preocupação com as dinâmicas de exclusão e com a necessidade de respostas educativas que ultrapassem o espaço escolar.

As discussões apresentadas neste trabalho partem dos campos de investigações pesquisados por doutorandos do Programa de Pós-Graduação *Processos Formativos e Desigualdades Sociais* da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), integrantes do *Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula* (GEPE/FFP/UERJ). Os estudos desenvolvidos pelo grupo dedicam-se articular a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a PS, com o intuito de investigar modalidades de conhecimento elaboradas por grupos sociais e atribuídas processos formativos e práticas pedagógicas, assim como revelar novas formas de atuação educativa em realidades marcadas por desigualdade social. O intuito é buscar a consolidação a PS como um campo teórico-prático capaz de dialogar com demandas emergentes.

O objetivo central do trabalho é demonstrar que a PS não se limita a um campo de intervenção, mas constitui uma práxis reflexiva e intencional, ancorada em fundamentos filosóficos e consolidada historicamente como instrumento de emancipação. O percurso argumentativo inicia-se com a filosofia de Immanuel Kant, que compreende a educação como meio para o desenvolvimento da autonomia e da formação moral, e avança para a contribuição de Klaus Mollenhauer no século XX (Calimam, 2011), cuja perspectiva crítica reafirma a função transformadora da prática sociopedagógica. No século XXI, essa tradição é enriquecida por Baptista, que entende a hospitalidade como saber matricial da PS, e por Ferreira, que desenvolve o conceito de “lugar de escuta” como dimensão estruturante da ação sociopedagógica¹. As contribuições de Geraldo Caliman permitem, por fim, situar a PS no contexto brasileiro, caracterizando-a como ciência prática que integra o social e o educativo em uma perspectiva crítica e transformadora.

Essa fundamentação permite direcionar a investigação da PS para contextos que representam uma lacuna na produção acadêmica, apresentando a Educação a Distância (EAD) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como práticas educativas desenvolvidas fora do ambiente escolar. Ao considerar essas modalidades sob a perspectiva da educação não escolar, abre-se espaço para compreender como a PS pode se articular a processos formativos que se desenvolvem em tempos, espaços e dinâmicas distintos do ensino escolar, evidenciando potencialidades e desafios ainda pouco explorados pela literatura.

Mais do que abordar EAD e a EJA de forma isolada, busca-se compreender sua intersecção como um território, no qual práticas presenciais e virtuais se complementam para ampliar a participação, fortalecer vínculos e promover a autonomia dos estudantes. Nesse sentido, a Hospitalidade (cf. Baptista, 2008) e o Lugar de escuta (cf. Ferreira, 2020) são mobilizados como princípios capazes de orientar tanto

¹ Na Europa, ações decorrentes da Pedagogia Social são chamadas de práticas socioeducativas, segundo Isabel Baptista. No Brasil, utiliza-se o termo práticas sociopedagógicas para diferenciá-las das medidas socioeducativas previstas na Lei nº 8.069/1990 (ECA), aplicáveis a adolescentes que cometeram atos infracionais.

a criação de ambientes virtuais dialógicos e humanizados quanto a organização de experiências extraclasse que favoreçam pertencimento e engajamento crítico. Nesse sentido, a hospitalidade é compreendida de acordo com Ferreira (2020), como uma abordagem pedagógica pautada na escuta e no reconhecimento da alteridade, que valoriza o encontro com o outro sem imposições.

No grupo de pesquisa Fora de Sala de Aula, essa perspectiva sustenta práticas sociopedagógicas que priorizam a dignidade, os vínculos e o acolhimento, contrapondo-se à homogeneização e reconhecendo a diferença como princípio formativo. Dessa maneira, o trabalho integra tradição e renovação, evidenciando que, seja no ensino presencial, híbrido ou a distância, a essência da práxis sociopedagógica permanece no compromisso de criar oportunidades para que sujeitos historicamente excluídos desenvolvam sua autonomia, atuem de forma crítica sobre o contexto em que vivem e contribuam para a transformação das estruturas geradoras de desigualdade. Tal perspectiva dialoga com o “ideal de humanidade” (Baptista, 2017) defendido pelas sociedades democráticas contemporâneas, que, segundo a autora orienta-se por “metas de desenvolvimento humano voltadas à capacitação contínua de indivíduos, instituições e comunidades” (Baptista, 2017, p. 18).

Dos fundamentos filosóficos à práxis contemporânea: uma linha do tempo da Pedagogia Social e seus desdobramentos na pesquisa atual

A filosofia moral de Immanuel Kant (1724-1804) oferece um fundamento para compreender a Pedagogia Social (PS) como projeto de emancipação humana. Para Kant, a ação moral deve basear-se em princípios universais e autônomos, definidos pela razão, e não em interesses ou inclinações pessoais. O imperativo categórico “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (Kant, 2007, p. 59) expressa a exigência de que a legitimidade de um ato dependa de sua validade como norma para todos, vinculando a moralidade ao compromisso com regras que ultrapassam o âmbito individual e se justificam na

humanidade como um todo. No campo educacional, tal concepção posiciona a formação moral como eixo do processo formativo, incumbindo à educação, conforme Silva (2007, p. 1), despertar a reflexão crítica e orientar a ação pela lei moral interior, condição da autonomia como autodeterminação racional.

Essa perspectiva aproxima-se da proposta de Paul Natorp, para quem o indivíduo se humaniza por meio da convivência com o grupo (Braga, 2022). A educação não é, assim, um processo isolado, mas inserção ativa na cultura e nos valores coletivos que moldam a vontade. A formação moral kantiana, centrada na boa vontade e no agir por dever, ganha concretude no convívio social, em que a experiência compartilhada integra a vontade individual à comunitária. A PS se configura, nesse sentido, como espaço de realização prática do imperativo categórico, promovendo o respeito mútuo e a responsabilidade recíproca, e contribuindo para a constituição de um “reino dos fins”, associação de seres racionais que se reconhecem e tratam como fins em si mesmos. A educação moral, entendida como formação para viver como ser livre entre iguais (Silva, 2007, p. 38), torna-se o núcleo estruturante da vida social.

Ao integrar ética e vivência comunitária, orientando-se para uma sociedade mais justa e aberta à alteridade (Orzechowski; Machado, 2023), a PS não visa apenas formar indivíduos autônomos, mas cidadãos moralmente comprometidos com a coletividade. Sua mediação histórica e cultural conecta a razão prática kantiana à vida concreta, mantendo atualidade em diferentes contextos formativos, inclusive na EAD e nas atividades extraclasse da EJA. Nessas modalidades, o desafio é criar condições para que sujeitos de trajetórias diversas exerçam plenamente sua liberdade intelectual e moral.

No século XX, o cenário marcado pelas guerras e pelas crises sociais deu origem ao que Petrus (1997) denominou “pedagogia da urgência”, orientada para a proteção de crianças e jovens, bem como para a reconstrução da sociedade. Embora influenciada pelo legado kantiano, essa pedagogia também passou por revisões críticas. Caliman (2011) destaca que Mollenhauer, ao desenvolver a Pedagogia Social Crítica, chamou atenção para o risco de que a intervenção pedagógica se limitasse ao controle social,

reafirmando, contudo, seu caráter libertador. A PS consolidou-se, assim, como campo que articula autonomia, ética e finalidade social (Costa; Silva; Assunção, 2024), entendendo o ato educativo como processo integral e comunitário.

Essa base favorece práticas sociopedagógicas que, na EJA, transformam atividades extraclasses em espaços de diálogo, partilha e fortalecimento de vínculos, e, na EAD, deslocam o foco dos recursos tecnológicos para a construção coletiva do conhecimento, com tutores e estudantes como coautores do processo formativo. No século XXI, Baptista (2005) acrescenta a ética da hospitalidade como paradigma pedagógico, defendendo ambientes educativos como “lugares de hospitalidade, justiça e solidariedade social” (Baptista, 2008, p. 9) e reconhecendo a alteridade como elemento transformador (Baptista, 2006). Ferreira (2020) complementa com o “lugar de escuta”, que garante acolhimento e diálogo autêntico. Esses princípios são cruciais para a EAD e a EJA, em que vínculos e escuta ativa, mediados ou não por tecnologia, fortalecem o pertencimento e a participação.

No Brasil, Caliman (2011, p. 237) define a PS como ciência das Ciências da Educação, prática e transformadora, voltada especialmente à educação não escolar, muitas vezes desenvolvida por movimentos sociais e organizações civis. Inspirada em autores como Roberto da Silva e Souza Neto, busca “melhorar a qualidade de vida, por meio do compromisso com os processos de autonomia e emancipação social” (Souza Neto, 2011, p. 32). Essa flexibilidade permite que a PS se adapte a diferentes contextos sem perder sua essência ética, favorecendo a articulação entre EAD e EJA como campo fértil para inovação sociopedagógica.

A convergência entre EAD e EJA não se resume a um arranjo técnico: constitui espaço de integração entre cuidado, autonomia e participação, em que atividades extraclasses deixam de ser complementos curriculares e tornam-se mediações socioculturais (Valentini; Maciel, 2014), e a EAD se afasta de um modelo de transmissão pronta (Moran; Masetto; Behrens, 2006) para apoiar interação, escuta e produção coletiva de conhecimento. Preserva-se, assim, a centralidade da

emancipação e da autonomia, em sintonia com o legado kantiano e com a crítica social própria da PS.

Nesse horizonte situam-se as pesquisas dos autores, doutorandos do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/UERJ) e integrantes do grupo “Fora de Sala de Aula”. Elas investigam, de um lado, como hospitalidade e escuta podem ser incorporadas à EAD, garantindo presença humana e relacional mesmo na mediação tecnológica, e, de outro, como atividades extraclases na EJA podem promover pertencimento, autonomia e construção coletiva de saberes, reafirmando a PS como campo de emancipação na e pela comunidade.

Considerações parciais

As análises desenvolvidas ao longo deste trabalho apresentam que a PS, ao articular fundamentos filosóficos e históricos, consolida-se como um campo capaz de responder às demandas formativas que extrapolam os limites da educação escolar. Sua trajetória, desde a concepção kantiana de autonomia até os paradigmas contemporâneos de Hospitalidade e Lugar de escuta, demonstra que a essência da práxis sociopedagógica reside na promoção da emancipação e na construção de condições para que sujeitos em situação de vulnerabilidade se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias. Essa perspectiva revela-se indispensável para enfrentar os desafios impostos pelas desigualdades sociais, sobretudo no contexto brasileiro.

Ao integrar as modalidades da EAD e da EJA sob a ótica da PS, este estudo aponta que a intersecção entre esses campos não deve ser compreendida como mera justaposição de formatos, mas como a criação de um território fértil para inovação pedagógica. A partir de princípios como Hospitalidade e Lugar de escuta, a mediação educativa pode transcender a função instrumental das tecnologias, tornando-se espaço de acolhimento, diálogo e produção coletiva de saberes. Assim, tanto na EAD quanto nas atividades extraclases da EJA, reafirma-se a necessidade de práticas que

reconheçam saberes prévios, respeitem identidades e fortaleçam vínculos, superando modelos centrados na transmissão unilateral do conhecimento.

Nesse sentido, as investigações apresentadas reforçam que a PS, quando aplicada de forma intencional, é capaz de preservar sua essência ética independentemente do meio ou formato em que se realiza. Mais do que adaptar-se às circunstâncias, ela propõe transformá-las, oferecendo caminhos para que a educação não escolar, seja um instrumento efetivo de autonomia e cidadania. Ao conjugar tradição e inovação, a PS reafirma seu compromisso histórico com a justiça social, mantendo-se como uma ciência da ação que busca não apenas compreender, mas também intervir e transformar realidades marcadas pela exclusão.

Referências

BAPTISTA, I. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético**. Porto: Profedições, 2005.

BAPTISTA, I. Investigar em pedagogia social: razões, oportunidades e desafios. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 18-25, jan./abr, 2017.

BAPTISTA, I. Pedagogia Social, sustentabilidade e desenvolvimento humano. **Grupo Interdisciplinar de Ética, UCP, Porto**, 2008.

BAPTISTA, I. Problemas e Dilemas Éticos da Intervenção Sócio-educativa. *In: Intervenção Social, Saberes e Contextos*. Porto: Paula Frassinetti, 2006.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BRAGA, Joaquim. O conceito de técnica na pedagogia social de Paul Natorp. **Studia Kantiana**, vol. 20, n. 2, ago. 2022.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito. *In: SILVA, R. et al. (org.). Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

COSTA, D.; SILVA, G. J.C.; ASSUNÇÃO, M. A.. Princípios filosóficos na Pedagogia Social de Paul Natorp. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 68, p. 1-13, e25240, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n68.25240>. Acesso em: 13 ago. 2025.

FERREIRA, A. V. Pedagogia da Hospitalidade como lugar de escuta da Educação Não Escolar. *In*: FERREIRA, A. V. (Org.). **Hospitalidade na Educação**: por uma pedagogia do cuidado, do amparo e da orientação na Educação Social. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Editora 70, 2007.

MOLLENHAUER, Klaus. Instituciones de pedagogía social. *In*: QUINTANA CABANAS, José María. **Textos clásicos de pedagogia social**. Valencia: Nau Llibres, 1999.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2013.

MULINARI, F. Educação como base para a liberdade: a proposta pedagógica kantiana. **Pólemos**, Brasília, vol. 2, n. 4, 2013.

ORZECOWSKI, S. T.; MACHADO, É. R. Fundamentos filosóficos na Pedagogia Social de Paul Natorp e aproximações com a educação comunitária. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21337, 2023.

PETRUS, Antoni (Org.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Ariel, 1997.

SANTANA, E. M.; SILVA, E. B. Práticas pedagógicas e aprendizagem dos educandos da EJA: problematizações contemporâneas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 392-410, jan./mar. 2021.

SILVA, Lázaro Aparecido. Kant e a pedagogia. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, vol. 32, n. 1, jan./jun. 2007.

SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

VALENTINI, L.; MACIEL, R. R. A. Elementos Da Cultura Escolar Extraclasse Como Complemento No Ensino. *In*: **Anais do XIV Seminário Escola e Pesquisa**: Um Encontro Possível. Caxias do Sul. Set/Out. 2014.

AS INTERFACES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE LARGA ESCALA E O IDEB DE SÃO GONÇALO-RJ

Raphael Ribeiro Novaes, raphael.rn@hotmail.com;
Adriana de Almeida, orientadora, adryanaalmeida@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa Grupeceja

Introdução

A educação de qualidade é um direito garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988) a todos os brasileiros de modo igualitário, cabendo ao Estado ofertá-la gratuitamente à população, o qual é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (Brasil, 1996). Contudo, o Estado provedor que antes garantia diretamente o direito à educação por meio da oferta de escolas públicas, financiamento e políticas inclusivas já não vem mais fazendo a sua parte, a partir de uma transição para um modelo neoliberal, no qual passa a ter um papel mais regulador e avaliador, em vez de investidor e garantidor. Assim, um novo cenário vem surgindo no qual a educação pública corre riscos e enfrenta desafios. Refletir sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a fim de elucidar o que visa a avaliação em larga escala, seus parâmetros e métricas. Discutir as contribuições da avaliação em larga escala para a educação pública, refletindo sobre as lacunas relacionadas a esse tipo de avaliação. Analisar os dados relacionados aos índices de avaliações educacionais, bem como os documentos que orientam a educação do município de São Gonçalo.

Os objetivos deste estudo é compreender os fatores externos a escola que interferem nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no Município de São Gonçalo. Como metodologia de pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, remontando o cenário educacional no referido município e compreender os índices e resultados das escolas, assim, foram analisados artigos, teses e dissertações que abordem temáticas afins a este estudo, bem como documentos,

leis e dados relacionados ao município analisado e ao sistema de avaliações nacionais em geral. O levantamento desses documentos foi feito a partir de busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e no site Google acadêmico. Também, serão observados dados do Ideb e do Saeb disponibilizados pelo INEP, publicados no site Qedu.

Shiroma e Evangelista (2015) destacam que as mudanças no cenário educacional são influenciadas por entidades como o Banco mundial. Esse organismo, interfere em aspectos técnicos, bem como aportes financeiros, transformando o sistema público de educação em um sistema de ensino, em parte dependente de aportes financeiros do setor privado. As autoras alertam para a supressão da palavra público com vistas à ampliação das investidas do setor privado no âmbito da educação pública. Logo, destaca-se a necessidade de reforçar o papel do Estado de mantenedor da educação pública gratuita, a fim de esta se mantenha acessível a todos que desejarem ingressar nesse sistema.

De acordo com Chauí (1980, p. 25 *apud* Shiroma; Evangelista, 2015, p. 324): “[...] quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava”. Nesse sentido, é preciso debater a realidade que avança sobre a educação, a qual visa a ampliação da influência do setor privado e o ensino voltado para formar mão de obra para o mercado de trabalho. Nas últimas décadas, em vez de ampliar o financiamento e melhorar a estrutura escolar, o governo foca na medição de desempenho (como avaliações em larga escala), atribuindo a responsabilização do sucesso ou fracasso mais sobre escolas e professores, e não sobre os governantes e suas políticas de educação. Assim, criam-se mecanismos como bonificações por desempenho, que favorecem escolas com melhores notas e aprofundam desigualdades.

Dessa forma, surge o que chamamos de clientelismo educacional quando políticas públicas são moldadas mais por interesses políticos do que pela real necessidade dos estudantes. No contexto das avaliações de larga escala, como o IDEB no Brasil, isso acontece com escolas cujos gestores priorizam melhorar as notas nas

avaliações. O ensino passa a ser voltado para “treinar” os alunos para a prova, reduzindo a diversidade curricular Capocchi (2017). Algumas escolas excluem alunos de baixo desempenho para melhorar os índices, intensificando desigualdades. Isso reforça a lógica de mercado, na qual as escolas competem entre si, em vez de colaborarem para garantir uma educação de qualidade para todos.

Com esse modelo, a educação deixa de ser um direito social para se tornar mercadoria e passa a ser vista como um produto, não como um direito. Destaca-se que muitos pais e responsáveis buscam cursos e escolas para seus filhos com base em resultados, que tende a ser associados à qualidade de ensino (Capocchi, 2017). Nesse sentido, é necessária uma análise apurada a fim de garantir o acesso de todos à educação pública de qualidade, sem exclusão. Tem-se observado uma significativa expansão do ensino privado, bem como o incentivo à educação enquanto um serviço pago, parcerias público-privadas, em que o setor privado lucra com políticas educacionais, foco na formação para o mercado de trabalho, reduzindo a educação ao ensino de habilidades técnicas, em vez de promover o pensamento crítico e a cidadania.

Nesse cenário, a educação deixa de ser um direito garantido pelo Estado e se transforma em um bem acessível apenas para quem pode pagar ou se adequar aos critérios estabelecidos pelos sistemas de avaliação, logo, a desigualdade social tende a aumentar, tendo em vista as barreiras estabelecidas entre os estudantes mais carentes e o acesso a um ensino de qualidade gratuito. As listas de espera das redes públicas municipais de ensino ressaltam o não acesso de todos à educação gratuita. Destaca-se que o acesso à rede federal de ensino e a algumas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro ocorre por meio de sorteio ou prova. O que reafirma o não cumprimento do que é estabelecido na Constituição Federal (Brasil, 1988).

Avaliação em larga escala: economia de recursos ou forma de manipulação?

O modelo educacional que prioriza eficiência e resultados medidos por testes, em vez de garantir equidade e qualidade no aprendizado para todos distorce as

verdadeiras necessidades da educação. Vale ressaltar que a forma como a educação é ofertada a cada indivíduo diverge de acordo com cada região do país, não sendo alcançada com êxito por uma parte significativa da sociedade, a qual, por vezes, precisa superar diversos obstáculos para ter acesso a esse direito básico, tendo em vista o número reduzido de escolas em determinadas regiões do país. No Estado do Rio de Janeiro, estudantes precisam enfrentar a violência urbana para chegar ao colégio, demonstrando a falha por parte do poder público com esses indivíduos, em relação a sua segurança e permanência.

Destaca-se que a existência da vaga não garante a permanência do estudante na escola. Observando as evasões escolares, o governo federal criou o programa Pé-de-Meia através da Lei nº 14.818/2024, com o objetivo de incentivar a permanência e conclusão do ensino médio público. A lei foi publicada em 16 de janeiro de 2024 e regulamentada pelo Decreto nº 11.901 de 26 de janeiro de 2024. O programa funciona como uma poupança, oferecendo incentivos financeiros aos estudantes para garantir que concluam essa etapa de ensino. É importante ressaltar o papel da família em, não apenas matricular a criança, mas incentivá-la durante sua trajetória educacional.

Na sociedade atual, o conhecimento e o exercício de diversos direitos perpassam pela compreensão e interpretação deles, o que requer um nível educacional minimamente suficiente, afinal, só pode lutar por seus direitos aqueles que têm conhecimento sobre eles e acerca dos possíveis caminhos que levem a eles. Ademais, a proficiência de leitura influencia na compreensão dos direitos de forma geral. Os pais, muitas vezes, incentivam os filhos a irem mais longe nos estudos do que eles próprios puderam ir. Constantemente, os oprimidos são levados a crer que estão sendo protegidos, quando na verdade estão sendo manipulados por seus opressores, escondidos atrás de discursos em prol da educação para todos (Freire, 2005).

O conhecimento e a cultura, que provêm em grande medida da aprendizagem educacional, são essenciais para que o indivíduo possa exercer sua cidadania de forma plena. No entanto, a promessa do acesso à cultura precisa ultrapassar as barreiras do discurso. A educação não deve se restringir a uma preparação para o mercado de

trabalho, mas avançar para a formação integral dos alunos de fato, resultando em cidadãos educados, formados e informados. Para Saviani (2013, p. 745),

[...] a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. Isso porque a sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria, assumindo a forma de uma sociedade de tipo contratual, substituiu o direito natural ou consuetudinário pelo direito positivo (Saviani, 2013, p. 745).

Assim, é necessário que uma educação eficiente seja ofertada para todos, visando à formação de cidadãos que possam ter uma boa colocação profissional, formação cultural, acesso ao conhecimento pleno e possibilidade de questionar acerca de seus direitos. Afinal, a escola não é apenas um lugar para aprender conteúdos, mas também é um espaço sociocultural de construção social no qual se busca “[...] resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (Dayrell, 2008, p. 136). Portanto, a educação vai além da matemática, história, geografia etc., pois a construção social do indivíduo acontece nesse espaço.

Adrião *et al.* (2013) destacam que o direito à educação deve estar atrelado a quatro elementos, a saber: disponibilidade, que consiste na oferta de vagas em quantidade suficiente para suprir a demanda educacional da população local; acessibilidade, relacionada a condições físicas econômicas e sociais reais de que os alunos possam acessar a escola e continuar seus estudos; aceitabilidade, ou seja, uma educação que promova cidadania, igualdade de direitos, valores essenciais a formação do cidadão; adaptabilidade, para que as propostas político-pedagógicas supram as necessidades dos educandos quanto a seus direitos, de acordo com uma gestão escolar democrática que ouça a comunidade e o alunado.

Assim, as referidas características afiançam uma educação de qualidade voltada para um ensino com foco nos aspectos sociais e culturais. Vale ressaltar que é necessária uma mudança de foco, pois, atualmente, a educação está cada vez mais

focada na avaliação de desempenho, prática bastante fomentada por políticos na tentativa de aliar a ideia de performance educacional a bons resultados, a fim de construir uma imagem de educação suficiente (Nosella, 2010). A realidade exitosa deve se basear na métrica real do conhecimento alcançado pelos discentes, afinal, a qualidade educacional deve ser relacionada a maior quantidade de alunos que adquiriram o conhecimento realmente.

Nesse contexto, o Ideb ganha destaque, pois é um indicador do desempenho de estudantes brasileiros, considerando elementos como taxa de evasão escolar e repetência, associados ao desempenho da prova Saeb, que verifica a proficiência de conhecimentos básicos da educação. Esse índice possibilita um desenho relevante do cenário educacional, mas é possível compreender o contexto da educação apenas com números, sem considerar as realidades diversas por todo o Brasil? A educação pública tomou os padrões mercadológicos, que se concentram em números sem considerar os indivíduos? Essas são perguntas pertinentes que precisam ser consideradas em uma reflexão acerca da qualidade educacional.

Refletir sobre o IDEB e elucidar os princípios da avaliação em larga escala, seus parâmetros e métricas é essencial para a compreensão de suas contribuições ou lacunas para o desenvolvimento da educação pública. Nesse sentido, a análise dos dados relacionados aos índices e os documentos que orientam a educação do município de São Gonçalo, constituem-se a centralidade desta pesquisa.

Ao observar o município de São Gonçalo, os resultados do Ideb de alunos do 3º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino, no ano de 2021, evidenciam que o percentual de educandos cujo aprendizado está adequado em português é de 26% e de matemática 2%¹. Portanto, a aprendizagem de matérias essenciais a todo o desenvolvimento do indivíduo, seja na comunicação ou nas operações aritméticas cotidianas, está bem abaixo do razoável. Leher (2010) afirma que a educação tem cada vez mais atendido às demandas do capitalismo, sem que haja uma preocupação real

1 Dados disponibilizados por Saeb-INEP com base no ano de 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3304904-sao-goncalo> Acesso em: maio/2024.

com formação social do indivíduo. Esse pensamento vai ao encontro dessa realidade de verbas insuficientes aplicadas em uma educação mediana. A Educação Básica torna-se quase que uma formação básica para entrar no mercado de trabalho, nem sempre alcançando, de fato, a formação integral dos indivíduos.

O referido município tem apresentado resultados crescentes com relação ao Ideb, mas ainda bastante distantes do “ideal”. Segundo matéria publicada no jornal “O São Gonçalo” (2024), o município apresentou o terceiro maior índice de crescimento na última avaliação no ensino fundamental I, bem como o número de matrículas aumentou. Contudo, o cenário geral ainda é preocupante. Ainda consoante aos dados disponibilizados pelo INEP (2023), no que tange à leitura, 50% dos estudantes avaliados apresentaram o nível 1, o mais baixo. Novamente, nenhum estudante chegou ao nível máximo. Apenas 2% demonstraram um bom nível (nível 5) de leitura. Essa também é a realidade da educação brasileira em cenário internacional. Mais uma vez, alunos da rede particular obtiveram a melhor média (500) e os da região sul (427). São resultados alarmantes, que precisam ser observados para o estabelecimento de um plano de ação em busca de uma mudança desse cenário. Afinal, dentre os participantes, não houve resultado máximo e a maioria só chegou ao nível mínimo. Assim, internacionalmente a educação do Brasil ganha destaque negativo com esse estudo. No nível 1,

[...] os leitores conseguem entender o significado literal de frases ou passagens curtas. Os leitores nesse nível também conseguem reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor em um pedaço de texto sobre um tópico familiar e fazer uma conexão simples entre várias informações adjacentes ou entre as informações fornecidas e seu próprio conhecimento prévio. Eles conseguem selecionar uma página relevante de um pequeno conjunto com base em avisos simples e localizar uma ou mais informações independentes em textos curtos. Os leitores do Nível 1a conseguem refletir sobre o objetivo geral e a importância relativa das informações (por exemplo, a ideia principal versus os detalhes não essenciais) em textos simples que contêm dicas explícitas (Brasil, 2019, p. 68 *apud* Mesquita, 2023, p. 11).

Vale ressaltar que

Outra especificidade do PISA está no estabelecimento do conceito de “letramento”, que se refere à capacidade dos estudantes de aplicar conhecimentos em componentes curriculares estratégicos (leitura, matemática e ciências) e de analisar, raciocinar e comunicar eficazmente à medida que identificam, interpretam e resolvem problemas numa variedade de situações voltadas à efetiva participação nas sociedades modernas (Mesquita, 2023, p. 3).

No que tange à leitura, o conceito de letramento refere-se à capacidade de compreensão, avaliação, uso e reflexão acerca dos textos lidos (Brasil, 2019, p. 45 *apud* Mesquita, 2023, p. 10). Portanto, ao uso, aplicação e compreensão das informações obtidas com a leitura no que se refere ao cotidiano do indivíduo. A leitura é a decodificação das palavras e o letramento a contextualização relacionada à realidade do leitor. O fato de os alunos apresentarem um desempenho aquém do esperado em uma avaliação como essa remete a uma necessidade de rever a questão da leitura e do letramento na Educação Básica em busca de entender o que motivou tal desempenho, se há metodologias que possam contribuir para o conhecimento e para a melhora do desempenho do estudante. No entanto, ressalta-se o pensamento ainda presente em certas esferas da sociedade de que alunos devem ser formados para atenderem a demandas do mercado de trabalho e não ao desenvolvimento pessoal e, assim, não influenciem ou questionem as ações dos governantes, sem pensarem criticamente acerca da sociedade em que vivem e do cenário político atual (Leher, 2010).

Considerações finais

Nessa pesquisa, demonstra-se a necessidade de uma relação dialógica, bem como do amadurecimento, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, o que passa pelo contato entre docente e discente, a troca de experiências com os colegas e tantas práticas que não são aferidas em uma simples avaliação nacional, a qual sequer considera as diferentes realidades educacionais do Brasil. Ainda, não se pode esquecer que alunos têm interesses e habilidades diversas, não devendo ser avaliados apenas de forma única e padronizada em busca de um desenho real de um panorama educacional brasileiro,

que demonstre a realidade dos municípios e os desafios cotidianos dos estudantes para se manterem na escola (Manacorda, 2007 *apud* Nosella, 2010).

Sob essa perspectiva, o Brasil precisa avançar no letramento relacionado às disciplinas avaliadas. Segundo Vasconcelos (2003 *apud* Barreto, 2009), a avaliação resulta na ideia de que não há perfeição, assim, é possível buscar a evolução da realidade apresentada. Portanto, essas avaliações demonstram a realidade imperfeita e alarmante que precisa ser aperfeiçoada com urgência, a fim de melhorar a formação dos alunos brasileiros. Tais resultados apontam o que precisa ser mais desenvolvido e cabe aos governantes encontrarem caminhos para sanar os pontos críticos da educação no Brasil. Contudo, no caso da educação pública, principalmente, o Novo Ensino Médio traz a redução de carga horária de disciplinas fundamentais a formação.

De acordo com Botelho (2021), é necessário compreender as variáveis locais, para definir o que é prioridade de acordo com quem vivencia a situação. Avaliações em larga escala, ao considerarem a especificidade local, auxiliam na montagem do cenário educacional brasileiro, e auxiliam os gestores municipais e escolares a compreenderem a situação educacional do seu alunado a fim de que se possa encaminhar verbas, desenvolver programas político-pedagógicos em prol da melhoria dos resultados.

Referências

ADRIÃO, T. M. F. et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 1-18, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>. Acesso em: abr. 2024.

BARRETO, H. P. D. **A avaliação em larga escala no Brasil: análise comparativa entre o SAEB e um sistema privado**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://bdtd.uch.br:8443/jspui/handle/123456789/926>. Acesso em: abr. 2024.

BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis**. 2003.

190 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BOTELHO, N. A. **O que o IDEB não vê? Desinvisibilizando as produções curriculares no ciclo de alfabetização.** 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/16367>. Acesso em: maio 2024.

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

BRASIL. **Decreto nº 11.901**, de 26 de janeiro de 2024. Regulamenta a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que institui o Programa Pé-de-Meia. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 29 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Brasil no PISA 2018*. Brasília, DF: INEP, 2019.

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, p. 27833, 23 dez. 1996.

CAPOCCHI, E. R. **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilidade na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 136-161.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Saeb e Ideb 2023.** Brasília, DF: INEP, 2023.

LEHER, R. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C.; BRASIL, I.; MOROSINI, M. V. (org.). **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p. 29-72. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1344194>. Acesso em: abr. 2024.

MANACORDA, M. A. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MESQUITA, I. R. A. O que os estudantes brasileiros sabem e podem fazer: uma análise dos resultados do PISA. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 13, p. 1-18,

e35224, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2023.v13.35224>. Acesso em: 2024.

NOSELLA, P. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Revista Faz Ciência**, v. 12, n. 16, p. 37-56, jul./dez. 2010.

O SÃO GONÇALO. Educação de São Gonçalo apresenta crescimento no Ideb. **O São Gonçalo**, São Gonçalo, 2024. Disponível em: <https://www.osaogoncalo.com.br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 1-20, set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Acesso em: mar. 2024.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 1-15, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>. Acesso em: abr. 2025.

**TECENDO CONCEITOS:
pesquisa-formação e experiência formadora em Educação**

Raquel de M. Fintelman Rodrigues, raquelfintelman@hotmail.com
Vânia F. A. Leite, vfaleite@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ
Tri-Vértice

Introdução

Este texto visa investigar a conexão entre a pesquisa-formação e a noção de experiência formadora, enfatizando como as contribuições de Dewey, e principalmente Josso, fundamentam e enriquecem essa abordagem. Enquanto Dewey nos oferece a base da experiência como interação contínua entre indivíduo e meio, essencial para a ação e o crescimento, Josso eleva a compreensão da experiência a um patamar de transformação subjetiva e conscientização. Ao integrar essas perspectivas, este texto argumenta que a pesquisa-formação não é apenas um meio para produzir conhecimento na educação, mas fundamentalmente, um potente dispositivo para a gênese de experiências formadoras, capazes de reconfigurar a identidade e a prática de educadores e pesquisadores.

O motivo pelo qual realizamos esse estudo foi a provocação da disciplina do mestrado acadêmico em educação, na qual deveríamos analisar um conceito abordado que dialogasse com a investigação dos estudantes. A primeira autora busca contemplar a pesquisa-formação em educação, na qual através da vivência em sala de aula, por meio de diários de itinerância, irá interpretar a narrativa e interações com as crianças, provocadas por uma sequência didática que busca estimular o desenvolvimento do pensamento algébrico na Educação Infantil. Sendo assim, entendemos que é essencial compreendermos a noção de experiência e pesquisa-formação para aprofundar os estudos.

Para compreender a noção de experiência, apoiamos na leitura das obras: Democracia e Educação: Uma introdução a filosofia da educação (1979) e Experiência e Educação (1979) de Dewey, por ser o precursor do conceito. Para o estudo da noção de experiência formadora e pesquisa-formação, realizamos a leitura dos livros: Caminhar para Si (1991) e Experiência de Vida e Formação (2010) de Josso. A partir da leitura dessas obras, abordamos a relação entre a pesquisa-formação e a experiência formadora, por serem noções essenciais para a investigação da 1ª autora e um referencial teórico-metodológico do Grupo Tri-Vértice.

Segundo Josso (1991), a pesquisa-formação está ligada a uma forma de metodologia que envolve os pesquisadores em uma prática de mudar algo no indivíduo ou em um grupo. Essa prática tem muitas atividades diferentes, dependendo da área da qual os pesquisadores vêm, do tipo de áreas em que trabalham e, finalmente, dos objetivos que querem alcançar com a mudança. Nas palavras de Josso (1991, p.102): “ainda que toda pesquisa vise, inicialmente, a uma transformação nas práticas ou nas maneiras de pensar, de compreender e de explicar, a pesquisa-formação, se preocupa em articular diretamente a perspectiva de conhecimento e a perspectiva de mudança numa mesma sequência temporal.” Ou seja, o foco da pesquisa-formação é a formação do próprio pesquisador a partir da sua pesquisa, através da reflexão sobre suas práticas e experiências.

Portanto, entendemos que a pesquisa-formação proporciona ao pesquisador uma mudança individual, pois ao mesmo tempo em que investiga ele se forma, contribuindo para construção da sua identidade e transformação pessoal.

Mas antes, de entrarmos nas especificidades da pesquisa-formação, vamos explorar o conceito de experiência, fundamental para o desenvolvimento da futura pesquisa. A experiência é um conceito multifacetado e central em diversas áreas do conhecimento, filosofia, psicologia, sociologia e educação. Longe de ser uma mera coleção de eventos vividos, a experiência configura-se como um processo dinâmico de interação entre o sujeito e o mundo, capaz de gerar conhecimento, significado e, fundamentalmente, transformação.

A experiência, em sua intrínseca complexidade, tem sido um pilar central para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano em diversas áreas do conhecimento. No campo da educação, sua relevância se amplifica, especialmente quando consideramos a pesquisa-formação como um caminho metodológico e epistemológico que busca integrar a investigação à formação do sujeito.

No contexto da pesquisa-formação, a experiência formadora, proposta por Josso (1991), é o cerne do processo. Não se trata apenas de adquirir novas habilidades de pesquisa ou de produzir um conhecimento acadêmico, mas de permitir que o próprio ato de pesquisar e de se formar transforme o indivíduo. A pesquisa-formação é, em sua essência, um dispositivo para a emergência e o reconhecimento de experiências formadoras. Sendo assim, a noção de experiência formadora, nos parece indispensável para o entendimento da pesquisa-formação enquanto mecanismo de reflexão da própria prática. Por isso, iremos aprofundar no próximo tópico essa noção.

Dewey e Josso: a experiência

John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo americano, é um dos pensadores mais influentes quando se trata do conceito de experiência, especialmente no campo da educação. Para Dewey, a experiência não é um estado passivo de recepção de impressões, mas um processo ativo e interativo entre o organismo e o ambiente. Em sua obra seminal, *Democracia e Educação* (1916), ele argumenta que a experiência é o cerne do crescimento e da aprendizagem. Nas palavras do autor: “uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa onde for preciso no futuro” (Dewey, 1979, p.29).

Dewey (1916) postula que a experiência possui duas características principais: interação e continuidade. A interação refere-se à transação mútua entre o indivíduo e o meio. Não somos meros observadores do mundo, mas agentes que agimos e somos afetados pelo mundo. Essa ação e reação mútua são indissociáveis

da experiência. Um aluno, por exemplo, não aprende apenas ouvindo passivamente o professor, mas ao manipular objetos, discutir ideias, resolver problemas e colaborar com os colegas. É na interação com o conteúdo, com o ambiente e com os outros que o conhecimento é construído.

A continuidade, por sua vez, significa que cada experiência afeta as experiências futuras e é influenciada pelas experiências passadas. Não vivemos experiências isoladas, elas se encadeiam em um fluxo contínuo, construindo e reconstruindo o self¹. Parafraseando Dewey (1979), toda experiência tira algo das que a precederam e modifica, de alguma forma, a qualidade das que virão depois. Desse modo, a aprendizagem é um processo cumulativo, a cada nova vivência se integra ao repertório existente, ampliando e aprofundando a compreensão do indivíduo sobre o mundo e sobre si mesmo. Uma experiência significativa, para Dewey (1979), é aquela que leva ao crescimento, que expande as possibilidades de futuras experiências, que permite ao indivíduo adaptar-se e florescer em seu ambiente. Em termos educacionais, isso implica em criar condições para que os alunos tenham experiências ricas e significativas, que os engajem ativamente e que os preparem para enfrentar novos desafios.

É relevante, a visão de Dewey (1979) em relação a investigação por ressaltar o caráter ativo e engajador do pesquisador. Não se trata de uma investigação distanciada, mas de um processo imersivo no qual o pesquisador está em constante interação com o objeto de estudo e com os sujeitos envolvidos. Essa interação gera desequilíbrios e problemas que impulsionam a busca por soluções, refletindo o caráter da pesquisa-ação. A pesquisa, nessa perspectiva, é em si uma experiência que promove o crescimento do pesquisador à medida que ele age sobre a realidade, testa hipóteses e constrói novos conhecimentos. O aprender fazendo e refletindo sobre o fazer, tão caros a Dewey no processo de aprendizagem, são a fundamentais para que a pesquisa em educação se torne, intrinsecamente, um processo formador.

¹ Em psicologia, o "self" refere-se à percepção que um indivíduo tem de si mesmo, incluindo seus pensamentos, sentimentos, experiências e comportamentos.

Marie Christine Josso (1940-2022), socióloga e antropóloga francesa, aprofunda a discussão sobre a experiência, dedicando-se especificamente ao conceito de experiência formadora, inicialmente junto com Dominicé (1984) e Finger (1989). Essa noção se distingue por enfatizar a dimensão da conscientização e da transformação subjetiva que a experiência pode operar.

Para Josso (2010), a experiência formadora não é qualquer experiência, mas aquela que mobiliza o sujeito em sua totalidade, que o leva a uma tomada de consciência de si e de sua relação com o mundo, que resulta em uma transformação profunda em sua forma de ser, pensar e agir. Ela a descreve como "são as experiências que podemos utilizar para descrever uma transformação" (Josso, 2010, p. 37).

Em seus trabalhos sobre pesquisa-formação, Josso (2010) destaca a abordagem experiencial fundamentada em três modalidades sobre a experiência docente: 1) ter experiências; 2) fazer experiências; e 3) pensar sobre as experiências. A primeira está relacionada aos saberes e acontecimentos significativos durante a vida, que não foram provocados pelo professor; a segunda diz respeito aos saberes e vivências estimulados pelo professor, ou seja, aqueles que foram intencionalmente criados por ele para provocar experiências; e a terceira refere-se a reflexão do professor sobre "ter experiências" e "fazer experiências", isto é, pensar as experiências que foram ou não provocadas por esse docente. Para Josso, a compreensão sobre o processo formativo é fundamental para o desenvolvimento da experiência-formadora. Nem sempre refletimos sobre ou temos consciência do nosso processo experiencial e formativo. Por vezes, os processos de formação não promovem a reflexão sobre a experiência e na experiência. Por isso, o entendimento sobre esse processo é parte fundamental para desenvolver no pesquisador a consciência do potencial formador da pesquisa.

As características essenciais da experiência formadora, segundo Josso (2010), são identificáveis no processo de pesquisa-formação:

A primeira é a implicação subjetiva - o pesquisador-formador não é um observador neutro, mas um sujeito integralmente envolvido no processo de investigação. Seus valores, emoções e história de vida se entrelaçam com o objeto de

estudo, tornando a pesquisa uma vivência pessoal e autêntica. Essa implicação gera um compromisso ético e uma profundidade na compreensão dos fenômenos investigados.

A segunda característica é a ruptura e o desequilíbrio - a pesquisa-formação frequentemente provoca desequilíbrios. O contato com o campo, com as realidades dos sujeitos, com dados inesperados ou com a revisão crítica da literatura pode gerar crises, questionamentos e a necessidade de rever concepções prévias. Essa ruptura com o "já sabido" é dolorosa, mas é o motor da aprendizagem e da transformação, tanto do conhecimento quanto do próprio pesquisador.

A conscientização, terceira característica identificada a partir da ruptura, o pesquisador é levado a um processo de reflexão profunda sobre o que viveu, observou e analisou. Essa reflexão (meta-cognição sobre a própria experiência de pesquisa) permite a emergência de novos sentidos, a reelaboração de conceitos e a tomada de consciência de sua própria trajetória e papel. Narrativas de si, diários de campo e momentos de supervisão e diálogo são ferramentas cruciais para essa conscientização.

A quarta, integração e ressignificação - após a conscientização, a experiência da pesquisa é integrada ao repertório do pesquisador, ressignificando suas percepções. Não se trata apenas de publicar um artigo ou defender uma tese, mas de internalizar as aprendizagens de forma a modificar a estrutura de sua identidade profissional e pessoal. O pesquisador emerge do processo transformado, com uma visão mais ampla e complexa do mundo e de si.

Por último, quanto ao potencial de generalização, as aprendizagens e transformações decorrentes da pesquisa-formação não se limitam ao contexto específico da investigação. Elas geram um potencial de generalização, permitindo que o pesquisador aplique as novas compreensões e posturas em outras dimensões de sua vida pessoal e profissional, alimentando um ciclo virtuoso de aprendizagem contínua.

Em relação a pesquisa-formação, percebemos que os envolvidos na pesquisa transformam o próprio ato de pesquisar em um processo formativo e uma experiência formadora, proporcionando ao pesquisador realizar as seguintes ações:

Primeiro, a problematização da própria prática em que o pesquisador-formador não apenas investiga um problema educacional, mas reflete sobre sua própria prática como educador e pesquisador, buscando compreendê-la e aprimorá-la.

Segundo a valorização da narrativa e da autoformação, por incentivar a narração de si (como histórias de vida, diários reflexivos, autobiografias), permitindo que os participantes compreendam suas trajetórias e as transformações vivenciadas ao longo da pesquisa. A experiência formadora, na visão de Josso (2010), é a vivência refletida sobre o que se viveu, um processo em que o indivíduo dá sentido à sua própria história de vida e formação. É por meio da narrativa e da autoanálise que ele ressignifica suas experiências, transformando-as em saberes.

Terceiro, a mediação do formador/orientador, que é crucial neste tipo de investigação. Ele não é apenas um guia metodológico, mas um mediador que auxilia o pesquisador a identificar e elaborar suas experiências formadoras, a superar desequilíbrios e a integrar as novas aprendizagens.

Por último, grupos de reflexão e diálogo, com trocas de experiências e a discussão coletiva em grupos de pesquisa-formação amplificam o potencial formador, pois permitem a diversidade de olhares e a confrontação de perspectivas, essenciais para a conscientização.

Por fim, a experiência formadora na pesquisa-formação é a integração e ressignificação das aprendizagens no repertório do sujeito. Não se trata apenas de concluir uma investigação e apresentar resultados, mas de permitir que o processo de pesquisa modifique a identidade do pesquisador. Essa ressignificação se manifesta na alteração de posturas profissionais, na adoção de novas estratégias pedagógicas, na reelaboração de conceitos ou na construção de uma nova autoimagem. A pesquisa-formação, portanto, vai além da produção de conhecimento acadêmico; ela visa a formação de sujeitos mais competentes, éticos e autônomos, capazes de atuar de forma mais consciente e impactante em seus contextos.

Quanto a experiência formadora, consideramos que a contribuição de Josso (2010), eleva a pesquisa-formação a um patamar em que o ato de investigar é

indissociável do ato de se formar. Não se trata apenas de investigar para conhecer, mas de investigar para se transformar. Esse é o grande legado de Josso para a pesquisa educacional: a primazia do sujeito em seu processo de transformação e a valorização da experiência como o caminho mais autêntico para a construção de um saber que não apenas informa, mas emancipa e forma.

Considerações finais

Retomando ao objetivo de investigar a conexão entre a pesquisa-formação e a noção de experiência formadora, pela discussão do tópico anterior, percebemos que a perspectiva de Dewey enriquece a compreensão da experiência formadora de Josso. Dewey nos lembra do caráter ativo e interativo da pesquisa-formação, na qual o pesquisador se engaja na realidade para transformá-la e ser transformado por ela.

Josso integra essas dimensões ao focar na conscientização e na transformação subjetiva como resultados da experiência. Ela nos mostra que a pesquisa-formação não é apenas sobre o que se aprende sobre o objeto de estudo, mas fundamentalmente sobre como o sujeito-pesquisador é modificado no processo. A pesquisa deixa de ser um fim em si mesma para se tornar um meio poderoso de desenvolvimento humano e profissional.

Sem dúvida, a experiência-formadora é o pilar principal que dá à pesquisa-formação em educação seu caráter único e sua potência transformadora. Ao reconhecer e promover as condições para que essas narrativas ocorram, estamos não apenas produzindo conhecimento relevante para a área, mas, mais importante, estamos contribuindo para a formação integral de educadores e pesquisadores.

Em um cenário que a complexidade dos desafios educacionais exige profissionais reflexivos, adaptáveis e engajados, a aposta na pesquisa-formação baseada na experiência formadora torna-se um imperativo. É através dela que os sujeitos podem desenvolver a capacidade de aprender continuamente com suas

vivências, de dar sentido à sua prática e de construir uma identidade profissional sólida, autônoma e em constante evolução. A pesquisa-formação, assim concebida, é um espaço privilegiado para que a experiência se transforme em sabedoria, e o saber se reverta em uma prática educacional mais consciente e potente.

Entendemos que a pesquisa-formação em educação emerge como um caminho promissor para aprofundar a compreensão da experiência formadora de Josso. Ao unir a rigorosidade da investigação com a vivência dos sujeitos, essa abordagem permite desvendar as complexas tramas que constituem os processos de aprendizagem e desenvolvimento. A pesquisa-formação, ao se alinhar com a perspectiva de Josso, não se limita a descrever a realidade, mas atua como um catalisador de transformação, incentivando a reflexão crítica e a ressignificação das trajetórias pessoais e profissionais dos educadores. Em suma, essa simbiose metodológica e teórica potencializa o conhecimento e a autoformação, revelando-se fundamental para a construção de uma educação mais significativa e autônoma.

A pesquisa-formação, por sua vez, adota essa perspectiva como seu cerne metodológico. Em vez de simplesmente coletar dados sobre a prática de um educador, por exemplo, ela o convida a narrar sua trajetória. Ao fazer isso, o próprio educador se engaja em um processo de auto-observação e reflexão crítica, que por si só já é um ato de formação. A investigação, portanto, se torna um veículo para a autoformação, e não apenas para a produção de conhecimento acadêmico.

Em resumo, a relação da pesquisa-formação em educação com a experiência formadora, proposta por Josso, está na utilização das vivências do sujeito como matéria-prima para a investigação e, ao mesmo tempo, como ferramenta para a sua própria transformação, unindo o ato de pesquisar e o de formar. Com isso, entendemos que o processo de investigação e o de formação são inseparáveis, nessa relação.

Referências

DEWEY, John. (1979). **Democracia e Educação: Uma Introdução à Filosofia da Educação.** (G. L. Ferreira, Trad.). São Paulo: Companhia Editora Nacional. (Obra original publicada em 1916).

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

JOSSO, Marie Christine. **As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural.** Tradução Denice Barbara Catani. Dossiê: Identidade e Educação. v.26, n.2, p.9-20, 2008

JOSSO, Marie Christine, **Caminhar para si.** Tradução Albino Pozzer, 1991

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução José Claudino e Julia Ferreira, São Paulo: Editora EDUFRRN, 2010.

**DE TRAMAS, GESTOS E POLÍTICAS:
a experiência de uma pedagoga entre práticas na diferença**

Raquel Rosa Reis Monteiro, raquel.rosa.reis@gmail.com

Anelice Ribetto, anelatina@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa: Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

Preparando uma trama... enlaçando ações políticas e a noção de gesto.

Entre políticas e práticas oficiais que compõem a pedagogia escolar nos arriscamos nesta composição a pensar gestos educativos que se tecem como uma trama, “que faz multiplicidade de toda a maneira” (Deleuze, 2011, p 46) tal como uma rede “produzindo alguma coisa que não é de nenhum dos dois, mas está entre” (Deleuze, 1998, p. 27). As conexões do tipo rizoma¹ nesta escrita nos ajudam a pensar o que vamos produzindo ao trabalhar numa escola pública do município de Niterói e no meio, tecer a produção de uma pesquisa que cresce junto ao curso de Doutorado em Educação (UERJ-FFP) perpassando também o meio de uma série de fazeres institucionais, regulamentados que compõem as experiências de uma pedagoga (que sou) afetada por um sem número de experiências entre professoras e estudantes que não cabem dentro das intenções pedagógicas esperadas pelo sistema educativo convencional: estudantes ditos com deficiência e que não respondem ao currículo oficial, fogem de determinados padrões estabelecidos para o corpo, aprendizagem etc

No meio de minhas atribuições e o campo das Políticas de Educação Especial tecemos aqui um gesto de conversa com a Deliberação CME de n. 31/2015 do Conselho Municipal de Educação de Niterói que regulamenta, dentre outras coisas, as funções e

¹ O conceito de rizoma foi criado pelos filósofos franceses Deleuze e Guatarri que distinguiram enfaticamente o rizoma de uma estrutura arbórea. Para eles “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro ponto e deve sê-lo. É muito diferente de árvore ou da raiz que fixam um ponto” (Deleuze, 2011.p.22). Neste trabalho o rizoma é pensado como uma trama que cresce aumentando conexões. Não existem pontos ou posições, existem somente linhas, um emaranhado de linhas que como tramas cresce no entre, no meio de outras coisas.

cargos dos profissionais da educação inseridos nessa rede, inclusive o cargo de pedagogo. Como todas as coisas que se tramam criando rizomas, apostamos no pensamento deleuziano encontrando na Carta Regimento linhas que tecem uma conversa diariada com as Políticas de Educação Especial e nossos fazeres implicados às funções dessa pedagoga no meio dessa rede. Importa dizer que não nos interessa aqui reduzir ou desconsiderar os documentos oficiais que regulamentam o funcionamento de todo um sistema educacional no município. Aliás, tudo isso é rizoma, ou seja, entre linhas diversas há toda a composição de um sistema escolar para garantia do direito à educação pública para as pessoas que compõem esse município. Mas, como alguma coisa que acontece entre os gestos da oficialidade e os gestos educativos que não se traduzem, necessariamente, a partir de textos especializados das leis, vão nos interessando os gestos diariados e sustentados no mínimo de nossas atuações com professoras e estudantes diagnosticados com deficiência.

Como efeito daquilo que vai se tornando conectável, a produção desta escrita também assumo o gesto de diariar aqui como uma trama que vai ganhando força partir de uma imagem (arte) produzida pelas crianças (arte que me acompanha nos diários e é esteticamente trazida ao fundo e em transparência na pesquisa em curso) ligando um sentido criado entre a força da escrita e a experiência vivida. Compondo pensares a partir da consideração que Skliar (2014a) faz sobre “una gestualidade mínima para la educación, para pensar en el interior mismo de la educación” (p.77) e a partir do que Giorgio Agamben (2017) conceitua sobre a noção conceitual de gestos, é que posso pensar sobre um gesto da lei contido tanto na Carta Regimento do município de Niterói quanto na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): orientar. Gesto que se entrama às nossas experiências na escola e que, no meio, movimentam meus gestos. A potente noção conceitual de gesto conforme sublinha Agamben (2017) nos ajuda a percebê-los como algo que se “inscreve na esfera da ação, mas [também se] distingue claramente do agir e do fazer” (p.58) como finalidade. Então, há uma “finalidade sem fim” e no meio, o gesto... uma potência que “irrompe no seu próprio ser meio e [...] assim o exhibe” (Agamben, 2017, p.60). Os gestos

aparecem no meio de nossas práticas abrindo dimensões éticas, mas esse meio do gesto não é dirigido a um fim, o gesto não se encaixa num fim em si mesmo. É por isso, que no meio dessa trama damos voz a Skliar (2014a) concordando com ele que talvez a educação deva acontecer acolhendo gestos mínimos que nos passam despercebidos e nem tanto são pautados pelos discursos supremos, oficiais. “Talvez “nos hacen falta los gestos mínimos para educar, para educar a cualquiera” (Skliar, 2014a, p.79)

Um gesto no meio da oficialidade na tecitura do fazer pedagógico

Convido aqui a deter-nos sobre um gesto que se mistura entre muitos fazeres entramados na escola, gesto que para além de afetar o trabalho dessa pedagoga faz conexões com uma política inclusiva e movimenta outros gestos.

Orientar... (gestos discursivos?):

(...) as escolas regulares com **orientação inclusiva** constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias (...) estudantes com deficiência e altas habilidades/ superdotação devem ter acesso à escola regular tendo como princípio **orientador** que as escolas [devem] acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (Brasil, 2008 n.p. **grifo nosso**)

Orientar ... (um gesto da oficialidade?):

Art. 53: São atribuições do pedagogo:

III- **Orientar** professores no desenvolvimento de suas atividades profissionais através de assessoria pedagógica. (Deliberação CME 031/2015- **Grifo nosso**)

Orientar (pode ser um gesto?)

Lendo e assinando relatórios trimestrais de muitas crianças discorro meu olhar sobre a escrita produzida pelas professoras sobre cada criança. Percebi que as crianças que eram diagnosticadas com deficiência muitas vezes eram rapidamente descritas quase que repetindo o mesmo diagnóstico (laudo) já apresentado pela família à escola. Da criança, parecia só se confirmar pela escrita, o laudo médico apresentado e o direito de ser incluída, direito já institucionalizado pela lei. Mas a leitura me inquietou: tais palavras pareciam revelar, pela escrita, uma aproximação muito mais clínica do que pedagógica na relação educativa. Parecia não dizer da relação educativa que acontecia por dentro da escola, da sala de aula, no dia a dia com estas professoras e os estudantes. Tive uma sensação de que aquela escrita não me dizia nada sobre as crianças, apenas o que delas já se repetia em seus laudos. Então, me perguntei em como poderia conversar com elas e orientar sobre isso e, de repente, tive uma ideia! Pensei em propor um momento de estudo coletivo em nosso horário de planejamento e pensarmos juntas sobre a escrita que produzimos em nossos relatórios entramando essa conversa com a temática de práticas discursivas, assunto que se liga atualmente também na rede de Niterói por meio da Política: “uma rede inteira pela alfabetização e inclusão”. Combinando com as professoras esse momento, disponibilizamos um texto para leitura anterior ao dia do encontro. O texto chama-se: “Espaços discursivos entre professores e alunos: por uma alfabetização dialógica” da autora Ludmila Thomé. Tal texto foi sugerido certa ocasião numa reunião de pedagogas. Linhas que tramam, cruzam e movimentam práticas! Esse encontro não era apenas mais um planejamento formal. No meio, ele também era outra coisa ali. Seria pensar nossa formação como prática política por meio do estudo coletivo entre nós professoras? Seria pensar gestos menores de escrita para ser afetados e problematizarmos o modo em que produzimos uma escrita? Seria pensarmos em como as palavras que usamos nos relatórios dizem da maneira que nos encontramos com as crianças diagnosticadas com deficiência? Seria o sustentar gestos que temos sobre escrita, leitura, políticas? Hum... quanta trama! Como pensar de outra forma o gesto de ler e escrever relatórios na docência para além de ações instrumentais que descrevem crianças quase sempre pela falta? Como (orientar?) uma escrita diferente da lógica dita correta, técnica e que ainda é habitualmente ancorada apenas a um sentido de utilidade no campo das práticas pedagógicas? Como a prática de orientar se torna gesto? No encontro, ouvi olhares, murmúrios de algumas professoras que ali estavam e expressaram que não gostavam de ler e também de escrever. Outras professoras, ao contrario, pediram o texto impresso com antecedência para leitura. Conversando, fomos pensando nas múltiplas maneiras em que a escrita se entrama em nossa vida. Pensamos que escrevemos em computadores, cadernos, tablets, celulares, tecidos, livros, muros, letreiros e até no próprio corpo então, a escrita é algo que tem a ver com um gesto de força e de criação e no meio da escrita ficam nossos gestos, ficam nossas práticas, e especialmente, o que fazemos numa relação educativa com os outros. Naquela sala da reunião pedagógica lembrei de Skliar (2014b, p. 119) quando diz que “colocar a escrita no meio é pensar alguma coisa distinta do registro, do arquivo, da devolução do aprendido, ou da escrita como código fechado para avaliação”. Pensei ainda: Será que estamos entre aqueles e aquelas que nunca conquistamos nossa escrita própria porque a utilizamos apenas como ação (e não gestos) por meio de razões técnicas que nos levam a escrever como reproduzidoras, copistas de algo, ou estamos entre aqueles e aquelas que fazem da escrita uma experiência, um gesto, algo que nos faz assumir o sentido da escola, do encontro com os outros, da relação educativa ao expor nossos gestos? E o que a escrita tem a ver com corpos que (des)escrevemos como (in)certos, (im)perfeitos, laudados, por isso, faltosos?

(Diário em tramas. Agosto de 2025)

Nesta escrita não apenas se conversa com os fazeres de uma pedagoga como se mostra a pedagoga que sou no exercício tramar e me entramar com professoras ouvindo, conversando, orientando, acompanhando práticas que reverberam nos

estudantes. No meio encontramos ligas para pensar gestos que se misturam às políticas de inclusão. Como isso se liga à escrita de relatórios?

Bem, o gesto de orientar para além de um fazer técnico, para além de uma suposta eficácia da ação pedagógica, nos leva a tramar esta escrita com dois documentos que trazemos nesse trabalho: a Carta Regimento bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Se pensados, isoladamente, tais documentos se traduzem apenas como textos de orientação técnica, jurídica, uma ação a ser implementada e chamada de orientação inclusiva que visa combater atitudes discriminatórias com os estudantes diagnosticados com deficiência e altas habilidades/ superdotação, orientando ainda que eles devem ter acesso a escola regular e estas escolas devem “acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”(Brasil, 2008). Mas olhando de novo e mais devagar essa orientação, pensamos em como essas ações prescritas pelas políticas ganham vida na escola? Como se tornam gestos?

Talvez não se dê conta de apresentar aqui o que seja orientar como uma ação institucional, metodologizada que mostre bons resultados pedagógicos numa reunião de planejamento. Aliás, nosso interesse, está para além disso. Temos o desejo de fazer crescer alguma coisa que está no meio de nossos fazeres na escola, -como por exemplo, a orientação da escrita de relatórios- e o que (sustentam?) nossos gestos quando desse trabalho não se pode esperar avaliações técnicas mas o rosto das crianças, as práticas que tecemos com elas e que precisam ser sentidas escutadas, pensadas na escola. Em que a orientação da Política se liga ao gesto de educar para além de pensar um estudante como publico alvo da educação especial cuja a escrita se reproduz dele (a) olhando apenas sua deficiência sem tramar os processos educativos a infância, a aprendizagem, o currículo, as nossas duvidas, as tensões, a Política na escola? O que isso diz sobre nossos gestos de orientar? O que isso diz sobre o fato das escolas regulares com orientação inclusiva [serem] os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias”? (Brasil, 2008, n.p)

Sentimos que orientar não é algo que já se saiba fazer, algo que já se saiba ensinar mas é algo que se produz entre conexões, entre a força e os sentidos da experiência vivida no entre da escola. Orientar se torna um gesto que cruza sentidos entre crianças, professoras, formação, escritas, estudos, leituras, relatórios etc... entre o olhar da sala de aula, dos professores, da tarefa de educar, dos gestos.. De repente tudo se entrama, se funde misturando no meio. Orientar nada tem a ver com explicar isto ou aquilo, uma técnica pedagógica para uma escola inclusiva.

Tramando com a força conceitual de gestos que nos foi apresentado por Agamben (2017), pensamos a Política aqui não apenas como ação, uma noção jurídica. Expandimos esse pensar anunciando que a esfera do gesto assume um sentido outro: que já não é apenas o da ação como técnica, como finalidade, propósito e sim como uma ética, uma força que compõem um gestar. “Para Agamben essa força do gesto tem uma aparência insana porque muitas vezes é inexplicável, não condiz com regras morais ou com o que se é esperado” (Duarte, 2012, p.40). Há uma diferença entre fazer algo como uma ação resumida a uma finalidade, ou uma ação oficial, institucional, como, por exemplo, “incluir “dentro da ação meramente jurídica da lei enquanto dispositivo de uma estrutura política e formal e “una ética singular, una ética de la responsabilidade, de la afetación” (Skliar 2017, p.45). Diz Skliar que “inclusion” es una palabra que sobra, que no necesita ser enunciada”.

Assim, olhando a PNEEPEI (2008) no meio de nossos gestos de educar na diferença² problematizamos: como pensar Política como gesto? Encontro aqui uma difícil questão, pois não importa o que a lei fala, mas o que a fala agencia com a vida. A lei pode ser vista também como um gesto, um agenciamento uma potência, como expressão política inaugurando novas formas de posicionamento no mundo, mas,

²A palavra diferença neste trabalho está ancorada a um conceito caro produzido no campo da filosofia da diferença produzido pelos autores: Deleuze, Guatarri, Derrida. Considera-se diferença aquilo que há como condição de existência dos sujeitos em sua forma de ser e estar no mundo. Não tem a ver com a perspectiva camuflada do discurso da diversidade que imperceptivelmente cria uma lógica de fragmentação e classificação de grupos, ex: negros, deficientes, fazendo cair em armadilhas de nomear “o diferente”.

habitualmente temos pensado que ela reflete muito mais a ação da norma e não nossos gestos.” O político não nos preexiste”, lembra Skliar (2014b). “É alinhavado na duração de cada encontro [...] O político acaba ali onde homens e mulheres deixam de olhar-se [...] deixam de fazer coisas juntos” (p.36)

Ao nos perguntarmos por inclusão no que diz respeito a orientar professores por meio da experiência de uma simples escrita de relatórios na escola pensamos que a Política- se percebida apenas como um código de comunicação de direitos- pode se apresentar apenas como uma ação (longe da esfera do gesto descrito por Agamben)

Mas o que é uma política publica? [...] É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles de alguma forma, desejados pelo diversos grupos [...] Com uma perspectiva mais operacional poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa **ações** ou omissões preventivas ou corretivas destinadas a manter ou modificar a realidade [...] por meio da definição de objetivos e estratégias [...] necessárias para atingir os objetivos estabelecidos. (SARAIVA, 2006, p.29 **grifo nosso**)

Mas são os gestos que devemos ter como centralidade na trama de educar no meio da diferença entre aqueles e aquelas que não se encaixam a um currículo oficial escolar nem mesmo podem ser classificados apenas como publico alvo da educação especial. “Há alguém ali, por dentro do que é dito, por dentro do que é escrito” (SKLIAR, 2014b, p.22). Novamente precisamos esclarecer que ao pensarmos por entre gestos e política não temos por objetivo comparar as políticas e gestos a partir de dimensões do tipo hierárquicas (maior ou menor). Não se trata disso, senão de pensamos essas possibilidades entramadas no meio do fazer de uma pedagoga e é ali que nascem os gestos. Algo não reconhecido apenas como aquilo que é regulamentado ou técnico. Em circunstâncias oficiais que regem os processos educativos, a Política pode até parecer algo colocado como maior, mas poderia ser habitada por gestos mínimos? Poderia, como um rizoma, no meio, se entramar como gestualidade para além de uma ação técnica? Poderia ser pensada para além de fins e meios? Poderia operar para além da comunicação discursiva dentro de um sistema que faz a escrita e a leitura do corpo de alguém, comunicando, classificando ou encaminhando (como

ações, não gestos) as relações dentro de um sistema escolar? Pode uma pedagoga gestar um gesto no movimento de orientar professores?

Um gesto sustentado no mínimo

Art. 53: São atribuições do pedagogo:

III- **Orientar** professores no desenvolvimento de suas atividades profissionais através de assessoria pedagógica. (Carta Regimento-Deliberação CME 031/2015- **Grifo nosso**).

Ler, assinar relatórios, pensar em momentos de planejamento, pensar a formação por meio de estudos coletivos, pensar a produção escrita com professoras e o modo em que comunicamos pela escrita nossa relação com os estudantes diagnosticados com deficiência; pensar as políticas inclusivas no meio desse gesto em que se inscrevem nossas práticas não é uma ação rotineira, repetida. Torna-se [no meio] um gesto. O que nos surpreende na experiência de educar? Os gestos. *“Orientar professores no desenvolvimento de suas atividades profissionais através de assessoria pedagógica”* pode ser muita coisa nesta experiência isso traduziu-se em gestos mínimos: olhar, sentir a escrita das professoras, sentir o que essas escritas tramavam com as relações educativas; com a sala de aula, com as práticas de estar juntos, com tudo aquilo que não sabemos ou não podemos. Trata-se de pequenos gestos que se cruzam como uma trama no meio das práticas de uma pedagoga.

Importa aqui de novo fazer rizomas com o pensamento de Agamben, trazido por Duarte (2018), que não chama de gesto “qualquer movimento corpóreo, em particular, os movimentos que tendem a exprimir um significado” (Duarte, 2018, p.2). Olhamos para o conceito de gestos como um sentido diferente de uma mera ação. Não há um objetivo pensado como meta, ele acontece entramado. Assim, não é um gesto apenas o fato de reunir professoras no planejamento, indicar um texto para estudo coletivo, ler, escrever, entregar relatórios como algo mecânico, um modelo pedagógico é o que está entramado ali como alguma coisa que não é a simples repetição de uma prática oficial, técnica de planejamento, mas um acontecimento movimentado com

muitas outras conexões: quais efeitos podem ser percebidos ao fazer rizoma com gestos e a maneira em que se escreve sobre os estudantes? Quais efeitos podem ser sentidos nos gestos de escrita pensando a formação de professores nos planejamentos, nas práticas? Conexões sempre em processo, já que um rizoma “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda”? (Deleuze, 2011, p.43)

O gesto de orientar escapa aqui de uma ação tão somente ligada as atribuições de uma pedagoga! Trama com elas! Mais do que institucionalidades colocamos no meio algo que se mistura ao que fazemos na escola. Esse fazer não se expressa como regra, uma ação hierárquica, constituída de acúmulo de saberes nos processos pedagógicos. Não se coloca como o explicar alguma coisa a uma professora como um objetivo ou como uma finalidade instrumental, por exemplo, na escrita de um relatório, apesar de no meio responder a um saber que é considerado necessário pedagogicamente. Isso seria uma ação que tem objetivo, meta, mas o gesto esvazia esse lugar e só acontece entramado. Com Agamben, teço um pensar expondo que o gesto existe no meio de um sem numero de processos e no meio esse gesto exhibe sua beleza. O gesto é abertura de algo tecido diariamente entre professoras, escola, práticas, escritas... O gesto existe no entre das conversas que temos ao sentir a docência com as crianças e tudo o mais que torna possível a trama de relações. “Os gestos [...] expressam a relação entre um saber-fazer, um saber viver e um saber viver juntos que vai além da funcionalidade porque ocorrem em formas de fazer e em formas de viver, e portanto, em beleza” (Larrosa, 2019, p.75)

Abrindo novamente a trama com Deleuze (2011) pensamos que a escrita de relatórios faz rizoma aos gestos de orientar porque a escrita opera como um emaranhado de linhas, como tramas que se multiplicam em rede. No meio um grupo de professoras podem pensar pela escrita que os estudantes não são o que deles apenas se fala num diagnostico. Esses gestos ensaiam, arriscam, erram, afetam, tecem outras e outras práticas.

Para além de um relato institucional, uma gramática, um registro ou apenas algo documental na escola, a escrita de relatórios se faz um gesto quando mistura as

fragilidades e sentidos possíveis ao viver a relação educativa. E como misturar dentro da escrita experiências que escapem do modo normatizado de olhar os estudantes que não estão na relação senão de forma prescrita pela norma, conforme prescreve a própria política: “(...) *Estudantes com deficiência e altas habilidades/ superdotação devem ter acesso a escola regular tendo como princípio orientador que as escolas [devem] acomodar todas as crianças*” (Brasil, 2008, **grifo nosso**).

Se a escrita for usada apenas como avaliação técnica, falar do processo de um estudante diagnosticado com deficiência pode se traduzir como tão somente mencionar as representações naturais que se tem sobre os outros: especiais, com deficiência, verbais, não verbais, comprometidos, incluídos, comprometidos etc... E aí a maneira como pensamos a relação com os outros, escreveremos sobre eles. Por isso, a escrita aqui pensada como gesto não se torna uma simples produção de relatórios. Também é isso, mas é algo mais: no meio, não nos interessa a “anormalidade” afirmada pelos laudos, mas a relação tecida. Nos interessa pensar o que fazemos juntos na escola. Eis um desafio! A escrita técnica ao avaliar estudantes rapidamente os define pela norma, pela falta, já que ela se traduz apenas como avaliação, mas como colocar nela o que não pode ser medido na escola pela norma (didática, curricular?). Percursos escolares outros que, não raras vezes, são considerados desviantes dos percursos desejáveis?

Esses gestos nos desafiam porque não podem ser vistos por uma simples ação como meta, Esses gestos brotam no meio de algo pequeno. Gestos preciosos que requerem tempo, cuidado, formação, uma relação ética com aquilo que se faz para além da inclusão como palavra capturada pela políticas oficiais. Gestos mínimos!

Talvez, educar seja simplesmente um gesto que faz aparecer algo novo. Não uma ação já instituída pelas leis ou atribuições pedagógicas, mas algo que se passa entre elas. Gosto de pensar que as atribuições de uma pedagoga, talvez, deversem ser regidas por uma “tarefa” mínima: *orientar* poderia ser também um pequeno gesto no meio das práticas pedagógicas do cotidiano escolar. “Talvez “nos hacen falta los gestos

mínimos para educar, para educar a qualquer” (SKLIAR, 2014a, p.79) Sustentaríamos esse gesto em nossas trajetórias de educar?

Considerações finais

Num emaranhado de acontecimentos enlaçamos as experiências de uma pedagoga que entre suas atribuições oficiais com professoras se pergunta pelos gestos que crescem pelo meio de muitas linhas enlaçando políticas educacionais e inclusivas. Como diz Deleuze (1998): “dir-se ia que alguma coisa se passa entre eles, com velocidades e intensidades diferentes, que não esta nem em um nem nos outros, mas no espaço ideal que já não faz parte da historia” (p.23). No meio de uma ação jurídica-legal da PNEEPEI (2008) e no meio da oficialidade de um fazer pedagógico, produzimos um gesto: orientar pensando seus efeitos entramados na relação com os estudantes diagnosticados com deficiência e a produção escrita de relatórios. Assim, o fazer político e pedagógico se tecem como gestos, (não como ações) quando sustentam um assumir ético com os outros. Tratados isoladamente, talvez, as políticas e as atribuições de uma pedagoga, sejam apenas respectivamente um discurso jurídico de um lado e de outro ações funcionais. Ambas as dimensões podem operar como ações vazias apresentando um fazer como realização de algo em que não se está necessariamente, implicado com os outros.

Todavia, tornar visível um gesto (orientar, escrever, incluir etc, etc, etc....) é tornar visível o meio, o entramar daquilo que nos acontece para além dos fins das políticas educacionais. Não temos saídas gloriosas para uma situação pedagógica de inclusão. Não trazemos nessa escrita grandes projetos educativos prescritos como ações, mas orientamos a acolher coisas tidas como pequenas na escola que podem nos ensinar a sustentar o mínimo, como um encontro entre professoras que deixou saberes mais poderosos que palavras das leis. Um gesto que se misturou com a tarefa de uma pedagoga no exercício de orientar professoras e pensar a escrita de relatórios que,

agora, já não se trata agora de falar de forma normatizada de alguém que foi incluído, mas contar um estar junto, gesto precioso e que nos convidou a escrever. Que sorte!

Referências

AGAMBEN. Giórgio. Notas sobre o gesto In: **Meios sem fim: notas sobre política**. Tradução Davi Pessoa Carneiro. 1 ed. 3 reimp. Belo horizonte. Autentica. Editora, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 01/06/23.

DELEUZE, Gilles. **Diálogos**. Claire Parnet; Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta 1998

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. Volume 01. Tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo, Editora 34, 2edição, Coleção TRANS, 2011, 128p

DELIBERAÇÃO CME, nº 031/2015. **Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói**.

DUARTE. Eduardo. O gesto monumento, a essência do fazer político. **Revista Mídia e Cotidiano**. Volume 12. Numero 03 dezembro de 2018.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o que: sobre o ofício de ser professor**. Tradução Cristina Antunes.. 1 ed. 1 reimp. Coleção Educação, Experiência e Sentido. Belo Horizonte Autentica. Editora. 2019.

SARAIVA, Enrique. Introdução a teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas Públicas: coletânea v.1**. Brasília: ENAP, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução de Giane Lessa. 1 ed. Belo Horizonte. Autentica Editora, 2014b

SKLIAR, Carlos. Lo anónimo, lo efímero, y lo mínimo. In. RIBETTO, Anelice. **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. 1ªed. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj. 2014a, p. 72-82

SKLIAR, Carlos. **Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didactico, 1 ed. 2017

SISTEMA SOMBRA DE ENSINO: o trabalho sociopedagógico das explicadoras ribeirinhas que atuam em comunidades tradicionais brasileiras

Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira, raquelribeiro@gmail.com;
Arthur Vianna Ferreira, arthuruerjffp@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa FORA DA SALA DE AULA

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida na FFP-UERJ, intitulada “Educação às margens: as representações sociais de escola entre explicadoras de comunidades ribeirinhas da Baía de Guanabara – RJ” (Ferreira, 2025). O estudo apresentou como objetivo geral investigar como as representações sociais sobre a escola, elaboradas por explicadoras, orientam suas práticas socioeducativas realizadas junto às comunidades ribeirinhas de São Gonçalo e de Magé, localizadas às margens da Baía de Guanabara, no estado do Rio de Janeiro. Além disso, nos debruçamos sob os seguintes objetivos específicos: contextualizar o cenário escolar das comunidades de Itaoca (São Gonçalo) e de Piedade (Magé); relacionar a interseção entre as representações sociais de escola e as práticas socioeducativas não escolares das explicadoras; e delinear o perfil dessas explicadoras e de suas práticas socioeducativas a partir do campo da Pedagogia Social.

No presente trabalho, daremos ênfase à contextualização do cenário escolar das comunidades de Itaoca (São Gonçalo) e de Piedade (Magé). Ribeiro e Kaztman (2008, p. 94), ao estudarem os efeitos da segregação residencial e da desigualdade escolar no Rio de Janeiro, explicam que a cidade tem como característica o grande número de favelas — um “[...] modo hierárquico de inserção das camadas populares na cidade” —, frequentemente localizadas junto a áreas nobres. Essa característica, observada a partir do chamado “efeito vizinhança”, revela que as relações sociais vivenciadas no contexto da moradia podem reverberar nas atitudes, nas escolhas e na situação social

dos indivíduos. Os autores apontam que moradores de favelas são mais suscetíveis ao risco de defasagem idade-série, apresentando um índice 16% maior do que o dos demais alunos. Além disso, destacam que favelas vizinhas a bairros nobres diferem daquelas localizadas em bairros populares. Os dados indicam uma variação de 92% na probabilidade de distorção idade-série entre as favelas situadas em bairros populares, em comparação àquelas inseridas em regiões mais abastadas.

Assim, há uma considerável redução da defasagem idade-série nas favelas vizinhas a bairros nobres. Os estudos de Ribeiro e Kaztman (2008, p. 113) explicam que essas favelas se beneficiam de determinadas “vantagens”, como melhor acesso ao mercado de trabalho e a diversos equipamentos urbanos. Nesse sentido, é importante destacar que o presente estudo se debruça sobre comunidades localizadas vizinhas a bairros populares, cujos moradores apresentam níveis de escolarização historicamente defasados.

A pesquisa foi realizada na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, em duas localidades: 1) o bairro de Itaoca, no município de São Gonçalo; 2) e o bairro de Piedade, no município de Magé. A primeira comunidade está situada em uma área de origem indígena, localizada na ilha de Itaoca, no município de São Gonçalo-RJ, e a segunda comunidade está situada em uma área remanescente de quilombo, no bairro de Piedade, no município de Magé-RJ. Os dois bairros se situam no mesmo entorno litorâneo, margeando a Baía da Guanabara, estando separados entre si pela Estação Ecológica da Guanabara. O bairro de Itaoca se situa na parte sul da Área de Proteção Ambiental (APA) de Guapimirim e o bairro de Piedade se localiza na parte norte dessa APA. A área do manguezal constitui importante meio de sustento para as famílias desta região, que praticam a pesca artesanal, incluindo a coleta de caranguejos (UERJ, 2023). Podemos entender como ribeirinhas as comunidades que mantêm uma relação material e simbólica com o mundo das águas. Em nossa pesquisa, as duas comunidades possuem esta característica, por viverem às margens da Baía de Guanabara, dependendo e defendendo os mangues e a cultura dessa região (Brasil, 2024).

De modo geral, podemos associar o trabalho das explicadoras, em nível mundial, ao termo “educação na sombra”, que é utilizado internacionalmente para nomear o ensino desenvolvido fora do âmbito escolar e que, portanto, existe à margem do sistema oficial de educação (Bray; Ventura, 2024). Os autores destacam que, na América Latina, o estudo deste tipo de educação não tem recebido muita atenção, o que torna relevante o desenvolvimento de pesquisas nesta área.

Neste aspecto, no Brasil, em especial no estado do Rio de Janeiro, podemos observar, nas comunidades periféricas, um exercício docente realizado neste espaço não escolar, apartado da educação oficial e ainda pouco estudado, qual seja, o trabalho exercido pelas explicadoras, profissionais, em regra, do gênero feminino, que exercem a docência nas suas próprias casas, em locais adaptados, recebendo estudantes com dificuldades e que são organizados em grupos (Mattos, 2007). Trata-se, assim, de um ofício invisibilizado, sem profissão regulamentada, no qual o poder público está distante, não obstante seja reconhecido pelas comunidades nas quais as explicadoras atuam. Nesse sentido, em nossa pesquisa, nos basearemos na ideia de que todos os saberes se articulam – escola e explicadoras –, apesar de seus distintos contextos.

Assim, tendo em vista que a Pedagogia Social trata do estudo de ambientes situados fora do sistema escolar e que a atividade de ensino desenvolvida pelas explicadoras se situa à margem do sistema oficial de ensino, podemos entender que a Pedagogia Social fornece suporte teórico adequado para a nossa pesquisa, assim como a Teoria das Representações Sociais, que possibilita compreender e explicar a realidade que forja uma identidade para o grupo nas dinâmicas das relações sociais e que orienta e justifica posicionamentos e comportamentos dos grupos.

Desenvolvimento

O projeto de pesquisa a partir do qual desenvolvemos este trabalho foi submetido, inicialmente, ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual se vinculam os autores, tendo em vista a participação de seres humanos na coleta de dados, sendo a pesquisa aprovada conforme o parecer consubstanciado nº 6.966.676.

No que se refere às questões éticas relacionadas a pesquisas com seres humanos, Reis et al. (2023) ressaltam que estas ultrapassam protocolos, normas, assentimentos, consentimentos ou possíveis danos aos participantes e que, quando se trata de comunidades tradicionais, essas especificidades exigem mais atenção e cuidado por parte do pesquisador.

Nesta perspectiva, a pesquisa que pretendemos desenvolver assume novos contornos ao se considerar o contexto no qual está inserida: trata-se de comunidades de pescadores, que têm por base a ancestralidade, e que mantêm, por isso, especificidades como valores, crenças e costumes próprios. Ao estudarmos as explicadoras pertencentes a essas comunidades não podemos perder de vista tal contexto. Dessa forma, a pesquisa assume o espaço laboral “com” as comunidades, e não apenas “sobre” elas. Devem ser mantidas práticas que envolvam tanto o consentimento e assentimento para a nossa presença no território quanto a colaboração dos participantes em relação à confidencialidade e à devolutiva dos resultados à comunidade estudada. Assim, antes da coleta de dados, foi apresentado aos participantes um termo de consentimento para que pudessem sanar eventuais dúvidas e obter esclarecimentos sobre a pesquisa.

O bairro de Itaoca, pertencente ao 1º Distrito de São Gonçalo (RJ), apesar de seu relevante valor ambiental e cultural, apresenta vulnerabilidades socioeconômicas expressivas, refletidas em seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,658 (IBGE, 2010) — inferior às médias municipal, estadual e nacional — e considerado médio pelo PNUD. Historicamente, Itaoca desenvolveu-se por meio da pesca artesanal e da agricultura, mas sofreu degradação ambiental com a instalação de um aterro sanitário na década de 1970, cuja operação perdurou até 2012. Atualmente, Itaoca abriga uma comunidade tradicional de pescadores artesanais, com estimativa de 600 moradores, embora os dados estatísticos sejam escassos e inconsistentes. A pesca de siri é uma prática marcante, exercida por homens e mulheres, desde a infância até a vida adulta. O bairro de Piedade, situado no município de Magé (RJ), também integra a APA de Guapimirim e abriga uma comunidade quilombola remanescente,

reconhecida pela Fundação Palmares. Com cerca de 180 famílias, o bairro possui forte tradição na pesca artesanal e carrega a marca histórica de resistência e de ancestralidade, tendo sido, no passado, local de desembarque de escravizados. O município de Magé apresenta IDHM de 0,709 (IBGE, 2010). Além dos dados quantitativos, as entrevistas realizadas com as explicadoras das duas comunidades revelaram que grande parte das famílias dos educandos possui baixo nível de escolarização, apresentando muitos pais e mães analfabetos. Essa realidade contribui para o afastamento das famílias da vida escolar e reforça a importância do trabalho das explicadoras como mediadoras do processo educativo.

A partir desse contexto, observa-se que tanto Itaoca quanto Piedade compartilham características estruturais de vulnerabilidade social, educacional e territorial, o que contribui para a procura por formas alternativas de aprendizagem, como as práticas de reforço escolar realizadas pelas explicadoras em suas próprias comunidades. Estas, conforme apontado por Mattos (2007), desenvolvem um exercício da docência marcado pelo engajamento comunitário e pela mediação social, suprimindo lacunas históricas da escola formal e contribuindo para o fortalecimento dos laços sociais e da aprendizagem situada.

Desse modo, a relevância do presente estudo reside na análise crítica das condições socioeducacionais dessas comunidades e no reconhecimento do trabalho das explicadoras como práticas pedagógicas não escolares, mas profundamente integradas ao cotidiano e às necessidades locais, constituindo uma expressão legítima da pedagogia social e da hospitalidade educativa. No grupo estudado, a maioria das explicadoras é composta por mulheres negras, com média de 30 anos de idade, solteiras ou casadas, com um filho ou sem filhos. Predomina, ainda, no grupo de participantes, a formação para o magistério, o exercício da atividade de explicadora há oito anos ou mais, a divisão das aulas em grupos de 8 a 10 estudantes, com as aulas sendo ministradas nas varandas das casas e com duração de duas horas. Participaram da pesquisa seis explicadoras e um explicador.

Ao considerarmos a base teórico metodológica da pesquisa, podemos dizer que a Pedagogia Social (PS) e a Teoria das Representações Sociais (TRS), embora oriundas de campos epistemológicos distintos — Ciências da Educação e Psicologia Social, respectivamente —, compartilham fundamentos críticos e transformadores que se articulam diretamente com o trabalho das explicadoras. Ambas as abordagens têm como foco a compreensão dos sujeitos em seus contextos sociais, considerando suas crenças, valores e experiências, o que as torna complementares na análise de práticas socioeducativas desenvolvidas fora do sistema formal de ensino. Enquanto a PS valoriza a escuta individual e a resposta sociopedagógica diante das vulnerabilidades sociais, a TRS compreende o modo como grupos sociais constroem sentidos compartilhados que orientam suas ações cotidianas. Essa interseção teórica possibilita entender como as explicadoras, a partir de seus próprios referenciais culturais e saberes comunitários, constroem práticas educativas baseadas na afetividade, na alteridade e no acolhimento — elementos fundamentais também para a Pedagogia da Hospitalidade.

Além disso, ao reconhecerem o senso comum como saber legítimo, tanto a PS quanto a TRS conferem centralidade à linguagem, à experiência vivida e às representações que orientam os modos de ensinar e de cuidar praticados por essas mulheres, que atuam em territórios marcados por desigualdades, mas também por redes de solidariedade e de resistência. Assim, a integração entre essas duas abordagens fornece suporte teórico-metodológico consistente para compreender e valorizar o papel das explicadoras como agentes educativos e sociais em contextos periféricos.

No intuito de atender à totalidade da investigação, optamos por utilizar quatro instrumentos para a coleta dos dados: a) análise documental; b) questionário sociodemográfico; c) análise de cenário; e d) entrevista semiestruturada. Apresentaremos os principais resultados, a fim de delinear a contextualização da atuação docente das explicadoras e do cenário escolar das comunidades de Itaoca (São Gonçalo) e de Piedade (Magé). Os resultados obtidos a partir desses instrumentos — análise documental, questionário sociodemográfico, análise de cenário e entrevista semiestruturada — evidenciam diferentes dimensões da atuação das explicadoras nas

comunidades ribeirinhas de São Gonçalo e de Magé. Esses dados dialogam diretamente com os fundamentos da Pedagogia da Hospitalidade, conforme proposto por Baptista (2016), especialmente no que se refere à valorização da alteridade, à construção de laços sociais e à responsabilidade ética do educador.

A análise documental revelou o percurso histórico da prática das explicadoras no estado do Rio de Janeiro, destacando seu deslocamento progressivo dos centros urbanos para áreas periféricas ao longo dos séculos XX e XXI. Essa trajetória marca o surgimento de um ofício educativo informal, mas socialmente reconhecido pelas comunidades, que o legitimam como resposta às lacunas do sistema escolar formal. Tal prática se insere no contexto da hospitalidade urbana, compreendida como a constituição de vínculos sociais, culturais e afetivos que transcendem a materialidade da cidade e que expressam dinâmicas de pertencimento e identidade.

O questionário sociodemográfico identificou que a maioria das explicadoras são mulheres negras, com idade média em torno de 30 anos, que desenvolvem suas práticas educativas em espaços domésticos, recebendo remuneração por esse trabalho. Esse perfil evidencia a interseção entre gênero, raça, território e cuidado na constituição de espaços que, mais do que físicos, são lugares antropológicos marcados por relações interpessoais, vínculos e acolhimento. Tais espaços se aproximam da noção de lugar de hospitalidade, no qual o sujeito acolhedor se dispõe à escuta e ao encontro com o outro, abrindo-se à alteridade e à construção de práticas educativas situadas e éticas.

A análise de cenário destacou dois aspectos centrais. O primeiro refere-se à valorização da família e da direção escolar como agentes fundamentais para o funcionamento da escola, ao passo que os alunos são pouco reconhecidos como sujeitos ativos do processo educativo. Esse dado aponta para uma fragilidade nos laços sociais escolares e revela um distanciamento entre a escola e o princípio de acolhimento que a Pedagogia da Hospitalidade propõe. O segundo aspecto diz respeito à percepção de que a escola atua segundo interesses seletivos da sociedade, promovendo a continuidade dos estudos para alunos com maior capital social e

destinando os estudantes das periferias ao mercado de trabalho, cuja exigência escolar seria reduzida. Tal percepção reforça a crítica à escola como reprodutora de desigualdades e evidencia a ausência de integração sociocomunitária e de reconhecimento da cultura local.

As entrevistas semiestruturadas aprofundaram a compreensão sobre os sentidos atribuídos à escola e ao trabalho das explicadoras. Foram identificados quatro foros temáticos principais: “A escola é um porto seguro”, “É assim ou assado”, “Pra gente é um trauma” e “Dificuldade pra gente ter acesso”. O primeiro foro revelou que, embora as explicadoras reconheçam na escola um espaço de socialização e afeto, esse papel ainda se manifesta de forma superficial e funcional. O segundo expôs críticas à padronização metodológica e à rigidez da escola, em contraste com a atuação flexível e situada das explicadoras, que compartilham saberes comunitários e experiências com seus educandos. O terceiro foro abordou frustrações e traumas vivenciados pelas explicadoras em suas trajetórias escolares, revelando experiências de exclusão e de preconceito que se contrapõem à ideia de uma escola inclusiva e acolhedora. Por fim, o quarto foro evidenciou o distanciamento sociocultural entre escola e comunidade, apontando que, diante desse hiato, as explicadoras desenvolvem práticas educativas ancoradas nos saberes locais e no reconhecimento das singularidades dos alunos.

Em síntese, os dados indicam que as explicadoras constroem uma prática pedagógica pautada na escuta, na atenção e na responsabilidade ética para com o outro, aproximando-se dos princípios fundamentais da Pedagogia da Hospitalidade. Ao acolherem educandos frequentemente excluídos do sistema escolar, essas educadoras desenvolvem ações educativas que reforçam os laços sociais, a dignidade e o pertencimento. Seus espaços de atuação tornam-se lugares de hospitalidade, nos quais se entrelaçam afetividade, saberes comunitários e práticas de resistência pedagógica, conferindo legitimidade e potência a uma forma de educação não escolar que emerge dos próprios territórios periféricos.

Considerações finais

O presente estudo evidenciou que as explicadoras atuantes nas comunidades de Itaoca (São Gonçalo) e Piedade (Magé) exercem um papel relevante na mediação dos processos educativos em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, territoriais e educacionais. Em territórios onde o sistema escolar apresenta fragilidades históricas — refletidas em baixos indicadores de desempenho, altas taxas de reprovação, escassa oferta de equipamentos educacionais e afastamento entre escola e comunidade —, as práticas desenvolvidas por essas mulheres configuram o que denominamos de educação sombra: uma forma de educação não institucionalizada, mas socialmente reconhecida e legitimada pela comunidade, que se constitui às margens (ou nas brechas) do sistema formal de ensino.

A educação sombra, neste contexto, não representa um fenômeno meramente suplementar ao ensino escolar, mas uma resposta ativa, afetiva e situada diante das demandas que emergem das comunidades. As explicadoras não apenas reforçam conteúdos escolares, mas também acolhem, escutam e consideram as singularidades de cada educando. Elas mobilizam saberes locais, vínculos afetivos e práticas pedagógicas flexíveis que dialogam com as realidades vividas pelos alunos, construindo, assim, uma pedagogia da presença, do cuidado e da alteridade em consonância com a escola.

As comunidades de Itaoca e de Piedade compartilham desafios estruturais semelhantes no campo educacional. Os dados evidenciam a precariedade do acesso, da permanência e da aprendizagem no interior das escolas localizadas nesses territórios. Em meio a essa realidade, o trabalho das explicadoras emerge como um dispositivo de resistência e cuidado, que contribui significativamente para a permanência escolar, o reforço da autoestima dos educandos e a reconstrução dos laços sociais entre família, comunidade e processos educativos.

Ao final desta investigação, reafirmamos a relevância de reconhecer, valorizar e aprofundar os estudos sobre a atuação das explicadoras como educadoras populares

e como sujeitos políticos que, por meio de suas práticas, ampliam o campo da pedagogia social e produzem experiências legítimas de hospitalidade educativa. Suas ações revelam uma pedagogia cotidiana, silenciosa e potente, que colabora com caminhos possíveis para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e enraizada nos territórios onde está inserida. A educação sombra age às margens, contorna o sistema escolar e, ao mesmo tempo, possibilita a realização de práticas de cuidado e a construção de saberes que nascem no bojo da própria comunidade.

Referências

BAPTISTA, Isabel. Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: a escola como lugar de hospitalidade. **EDUCA – International Catholic Journal of Education**, n. 2, p. 203-214, 2016. Disponível em: https://educa.fmleao.pt/wp-content/uploads/2016/03/educa_2_19.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Ribeirinhos**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/aceso-a-alimentos-e-a-agua/articulacao-de-politicas-publicas-de-san-para-povos-e-comunidades-tradicionais/ribeirinhos#:~:text=Fam%C3%ADlias%20que%20vivem%20nas%20margens,presentes%20em%20todo%20territ%C3%B3rio%20brasileiro>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRAY, Mark; VENTURA, Alexandre. Educação na sombra na América Latina: montando o quebra-cabeças. [Shadow education in Latin America: Assembling the jigsaw]. **Revista Española de Pedagogía**, v. 288, n. 8, p. 193-220, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4059>.

FERREIRA, Raquel Ribeiro Costa da Cunha. **Educação às margens: as representações sociais de escola entre explicadoras de comunidades ribeirinhas da Baía de Guanabara - RJ**. 2025. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Índice de Desenvolvimento Humano**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/pesquisa/37/30255>. Acesso em: 03 jul. 2023.

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. **Revista Brasileira de Estudos**

Pedagógicos. Brasília, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. DOI: DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i218.768>.

REIS, Maria Clareth Gonçalves; SANTOS, Maria Wallburga dos; MIRANDA, Shirley Aparecida de; AZEVEDO, Débora Rodrigues; SOARES, Edimara Gonçalves. Ética em Pesquisa: Educação e Comunidades Quilombolas. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. (org.) Comissão de Ética em Pesquisa da Anped, vol. 3, p. 159-176. Rio de Janeiro: Anped, 2023. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_volume_3_2023_1.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben. **A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital; FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Biblioteca Virtual do Meio Ambiente da Baixada Fluminense**. 2023. Disponível em: <http://www.bvambientebf.uerj.br/arquivos/guapi.htm>. Acesso em: 05 dez. 2023.

O QUE INDICAM AS PESQUISAS SOBRE A INSERÇÃO DE PROFESSORAS INICIANTES?

Rejane da Fonseca Velasco Braga, velasco.rejane@gmail.com;

Vânia Finholdt Angelo Leite, vfaleite@uol.com.br;

PPGEDU/FFP/UERJ

Tri-vértice – Formação de professores, Didática e Educação Matemática

Introdução

Todo percurso profissional é difícil e com a docência não é diferente. Ao iniciar esse trajeto, não sabemos o que nos espera no caminho, na árdua tarefa do magistério, pois ser professor é deparar-se a cada dia com novas situações e experiências, independentemente do tempo de docência. Por isso, é relevante o docente buscar investimento e formação continuada ao longo do seu processo formativo como meio de enfrentar os desafios e para avaliar sua prática docente e fazer pedagógico. Infelizmente, ainda temos más condições de trabalho e políticas públicas que não contribuem para mudança dessa condição, afetando a carreira docente.

Muitas adversidades são encontradas pelos professores, quando ingressam na carreira e, independentemente do nível de ensino, eles terão de lidar com as situações difíceis para se desenvolverem profissionalmente no campo da atuação docente. Desse modo, o presente estudo procurou identificar a produção de pesquisas referentes a professores iniciantes em classes de alfabetização. O que esses estudos indicam sobre as condições de trabalho do professor iniciante? Qual apoio ele recebe na escola? Existe programa de inserção profissional? Essas são algumas questões que nos orientaram na revisão de literatura.

O procedimento metodológico utilizado foi um levantamento sobre a temática no catálogo de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os seguintes descritores: inserção, professores iniciantes e alfabetização. Foram encontrados 13 trabalhos, categorizados em 4 grupos: a)

Formação no processo de inserção; b) Ações de acolhimento às professoras iniciantes c) Dificuldades e inquietações no início da docência e d) Relação trabalho e saúde: adoecimento no princípio da profissão. Apoiamos nos estudos de Cruz (2022), Huberman (2000) e Nóvoa (1991). Os estudos indicaram tipos de acolhimentos realizados nas escolas.

Estudos sobre a inserção de professoras iniciantes

Na revisão de literatura, fizemos um levantamento de estudos buscando sistematizar teses e dissertações já defendidas sobre o processo de inserção dos professores iniciantes das classes de alfabetização, a fim de atingir os seguintes objetivos:

a) Apresentar um panorama do que tem sido pesquisado sobre a inserção dos professores iniciantes e agrupá-lo por temas afins;

b) Apreender suas principais contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente com o foco nas percepções dos docentes em sua inserção profissional;

c) Identificar as lacunas dos trabalhos que justificam a necessidade e pertinência desta pesquisa, bem como o que elas indicam como futuras pesquisas.

Para tanto, apresentamos inicialmente o material selecionado para esta revisão, os principais temas abordados nos estudos e as características gerais dos trabalhos analisados na busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Além disso, apresentamos as palavras-chave: inserção professores iniciantes alfabetização e o recorte da publicação entre 2019 e 2023, foram encontrados 9 trabalhos na CAPES e 289 na BDTD. Escolhemos este período por se referir aos cinco anos anteriores a entrada no Mestrado em 2024. Referindo-se aos trabalhos da CAPES, selecionamos 5 pesquisas, todas dissertações, que se enquadrariam em nosso recorte de objeto, ou seja, deveriam tratar sobre o

processo de inserção do professor iniciante nas classes de alfabetização. Descartamos 4 pesquisas por não abordarem essa temática. Uma dessas pesquisas (Bruns, 2021), não pode ser analisada por não ser autorizada a divulgação do trabalho, tratou-se de lições de professoras alfabetizadoras "experientes" às professoras alfabetizadoras "iniciantes" e as contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Por isso, concentramos nas 5 restantes da CAPES.

Na busca realizada na BDTD, utilizamos os mesmos critérios: em um primeiro momento, descartamos 281, pois ou não encontramos os originais dos documentos ou eram assuntos divergentes do processo de inserção do professor iniciante. Uma foi encontrada em duplicidade com a CAPES. Portanto, selecionamos 8 trabalhos, 7 dissertações e uma tese. Conforme a Tabela 1:

Tabela 1. Categoria Dissertações e Teses

	DISSERTAÇÕES	TESSES	TOTAL
CAPES	6	0	6
BDTD	6	1	7
TOTAL	12	1	13

Fonte: Elaboração da 1ª autora

Observamos na tabela 1, ao digitar os descritores no BDTD, só encontramos uma tese, parece, assim, que não houve uma continuidade e aprofundamento de pesquisas sobre a inserção dos professores iniciantes nas classes de alfabetização.

Notamos na tabela 2 que as instituições que mais se dedicam à pesquisa sobre inserção de professores iniciantes dos anos iniciais são: Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Ouro Preto. Quanto ao restante das Universidades, cada uma publicou uma pesquisa.

Tabela 2. Instituição de origem das pesquisas

<i>Instituição</i>	<i>Quantidade</i>
UFSCar	1
UFMG	3
USCS	1
UEPG	1
UNICAMP	1

UFRJ	2
UFOP	2
UERJ	1
UNISINOS	1

Fonte: Elaboração da 1ª autora

Na próxima tabela, detalhamos os anos de publicação das pesquisas e quantidade de estudos em cada ano:

Tabela 3. Detalhamento dos anos em que foram publicados

	2019	2020	2021	2022	2023
Dissertações	3	4	4	0	1
Teses	0	0	1	0	0

Fonte: Elaboração da 1ª autora

Com base na Tabela 3, nos anos de 2019 a 2021 houve quantitativo maior nas publicações, ocorrendo nos anos seguintes uma diminuição considerável das pesquisas relacionadas a esse tema. Após a leitura do resumo, da metodologia e considerações finais das dissertações e tese selecionadas, categorizamos as pesquisas encontradas em 4 grupos, assim denominados:

a) Formação no processo de inserção: selecionamos os trabalhos cujo foco é a formação docente no processo de inserção dos professores iniciantes das séries iniciais ou não.

b) Ações de acolhimento às professoras iniciantes: selecionamos as pesquisas cuja temática enfatiza as ações e o acolhimento que são realizados na rede de ensino ou na própria escola aos professores iniciantes.

c) Dificuldades e inquietações no início da docência: selecionamos as investigações sobre as percepções e as inquietações das professoras que iniciam a docência nas classes de alfabetização ou não, que foram submetidas à mediação da pesquisadora, à participação da rede de ensino ou da escola no processo de inserção.

d) Relação trabalho e saúde – refere-se a estudos sobre o adoecimento no princípio da profissão.

Na Tabela 4, apresentamos a categorização dos estudos:

Tabela 4. Categorização dos estudos sobre Inserção dos professores iniciantes

Categoria	Estudos	Total de Estudos
Formação no processo de inserção	Cesário (2021), Castro (2021), Cota (2020), Bahia (2020)	4
Ações de acolhimento às professoras iniciantes	Clemente (2020), Trevisan (2021) Saraiva (2019), Rego (2021)e Oliveira (2019)	5
Dificuldades e inquietações no início da docência	Estanislau (2019), Fernandes (2020) e Bonfim (2021)	3
Relação trabalho e saúde: adoecimento no princípio da profissão	Silveira (2022)	1

Fonte: Elaboração da 1ª autora

Ao analisar a Tabela 4, percebemos que há pesquisas que conversam com mais de uma categoria, mas categorizamos desta maneira entendendo qual seria o assunto que mais sobressai. Isto posto, há um quantitativo maior de pesquisas que tratam das ações de acolhimento às professoras iniciantes (2ª categoria - 5 pesquisas). O 2º quantitativo maior é a categoria em que trata das narrativas da formação docente no processo de inserção (1ª categoria - 4 pesquisas). Em seguida, temos os trabalhos relacionados às dificuldades e inquietações no início da docência (3ª categoria - 3 pesquisas). Com menos relevância, conforme o nosso recorte de pesquisa, foi encontrada apenas uma pesquisa na 4ª categoria: Relação trabalho e saúde – adoecimento no princípio da profissão - Silveira (2022).

Contribuições das pesquisas em relação à percepção das professoras iniciantes

Na primeira categoria - Formação docente no processo de inserção – constatamos três pesquisas (Castro, 2021; Cota, 2020 e Bahia, 2020) que identificaram as Secretarias Municipais de Educação (SME) de quatro cidades (Ponta Grossa/PR, Mariana/MG, Ouro Preto, MG e São Leopoldo/RS) cujas SME não existem políticas/programas de inserção profissional que apoiem os docentes iniciantes, deixando alguns questionamentos para os leitores das investigações: como a Secretaria poderia pensar em estratégias de formação para os iniciantes?

Esses programas de indução são fundamentais para os professores principiantes, como afirma Cruz (2022), ela indica que precisa de programas em que os professores iniciantes possam observar seus pares e façam redes ou grupos colaborativos para discussão e compartilhamento de experiências entre eles. A pesquisa de Cesário (2021) menciona o programa de mentoria em que os professores experientes acompanham os professores iniciantes para desenvolverem competências profissionais no início da docência. Esse trabalho de mentoria obteve muito êxito aos professores novatos. Essa poderia ser uma proposta a ser implementada na política de inserção profissional nas redes municipais de educação.

Na segunda categoria – Ações de acolhimento às professoras iniciantes – temos cinco pesquisas (Clemente, 2020; Trevisan, 2021; Saraiva, 2019, Oliveira, 2019 e Rego, 2021) que identificaram as Secretarias Municipais e ou Estaduais de quatro cidades (Rondonópolis/MT, Santo André/SP, Rio de Janeiro/RJ e Maricá/RJ). As pesquisas apontam que há uma preocupação em orientar os professores iniciantes com questões administrativas, como preenchimento de diário e funcionamento da escola; questões pedagógicas, como elaboração e execução das atividades dentro e fora da sala de aula, lidar com a indisciplina, dificuldades de aprendizagem; troca com professores experientes, gestores e professores iniciantes; formação continuada aos docentes, fóruns de discussões coletivas entre gestores e a articulação do que aprendeu na formação inicial e o que se depara com a realidade da sala de aula.

Na pesquisa de Saraiva (2019), por parte da Secretaria de Educação, há a Escola de Formação Paulo Freire – é um fator facilitador aos professores iniciantes. Outro aspecto facilitador foi a troca entre os pares como algo espontâneo e pessoal, mas não como prática sistematizada ou projeto de acompanhamento. Essa troca entre os pares é ratificada por Nóvoa (1991, p.14) em que ele menciona “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua” e “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.”

Na terceira categoria - Dificuldades e inquietações no início da docência – trazemos os estudos das pesquisadoras Estanislau (2019), Fernandes (2020), Bonfim (2021) realizados nas cidades de Capivari/SP, Rio de Janeiro/RJ e Mariana/MG. As pesquisadoras encontraram várias dificuldades das professoras iniciantes em relação a prática docente, tais como: controlar a turma, planejar as aulas, lidar com a heterogeneidade das crianças em sala de aula, autocobrança de ver os alunos lendo e escrevendo, dificuldades na prática pedagógica, perceberam a desvalorização da profissão docente, os desafios tecnológicos, dificuldades do ensino remoto, sentimento de insegurança. Alguns desses embaraços foram percebidos pelas SME, porém há uma limitação em acompanhar pedagogicamente esses professores iniciantes nos seus primeiros anos. Outras inquietações relacionais, com seus pares, com os gestores e com os pais de alunos. Essas dificuldades são denominadas de “choque do real” (Huberman, 2000) que acontece no início da carreira. Para o autor, “a distância entre os ideais e as realidades do cotidiano das salas de aula, a fragmentação do trabalho, [...], dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.” (Huberman, 2000, p. 39).

Já na pesquisa de Silveira (2022), na quarta categoria, relata o adoecimento dos professores iniciantes efetivados a partir do concurso de 2017 nas escolas públicas da rede estadual de ensino em Rondonópolis/MT. Os resultados do estudo demonstraram que, mediante as inúmeras dificuldades enfrentadas, foram causadas as seguintes doenças: Lesões por Esforços Repetitivos (LER), Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT), transtornos mentais, problemas psíquicos, sendo o estresse e a depressão os principais, mal-estar, doenças emocionais, ansiedade e outras Classificações Internacionais de Doenças (CID) causadores de professores readaptados e afastados de suas funções.

A revisão de literatura apontou ser necessário programas de inserção para professoras iniciantes nas redes municipais e estaduais brasileiras. Os estudos indicaram indícios de acolhimentos: formação continuada, reflexões nas escolas ou promovidas pelas secretarias de educação que contribuíram para as docentes não

sentirem tantas dificuldades com sua turma e nas relações entre pares, gestores e pais (reuniões de planejamento pedagógico semanais, matriz de formação do iniciante, trocas informais entre pares com professores experientes, dentre outras). Encontramos pouquíssimas pesquisas que discutam a inserção de professores alfabetizadores, o que justifica um estudo nesta temática.

Considerações finais

De acordo com o objetivo geral, procuramos identificar a produção de pesquisas referentes a professoras iniciantes em classes de alfabetização e ressaltar a relevância da temática em verificar se existe programa de inserção às professoras em início de carreira nas classes de alfabetização. Encontramos poucas pesquisas que discutam a inserção de professoras alfabetizadores. A revisão de literatura apontou ser necessário programas de inserção para professoras na entrada da carreira nas redes municipais e estaduais brasileiras. Os estudos indicaram tipos de acolhimentos: formação continuada, reflexões nas escolas ou promovidas pelas secretarias de educação que contribuíram para as docentes não sentirem tantas dificuldades com sua turma e nas relações entre pares, gestores e pais (reuniões de planejamento pedagógico semanais, matriz de formação do iniciante, trocas informais entre pares com professores experientes, dentre outras).

Os resultados deste trabalho contribuem para ratificar a relevância de ações a favor do desenvolvimento profissional dos professores, buscando minimizar as dificuldades encontradas na entrada da carreira e as consequências físicas e psíquicas ocasionadas por essas dificuldades, e as possíveis estratégias implementadas, seja pelas secretarias de educação, seja pelas escolas e seus gestores.

Referências

- BAHIA, S. B. de M. H. **Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada**. 2020. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- BONFIM, K. de S. **A rede municipal de ensino e suas articulações frente à inserção de professores (as) iniciantes: o caso de Mariana/MG**. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021.
- CAMARGO, G. F. da S. S. **Desafios da alfabetização científica: uma proposta de formação continuada com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2023. 235f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.
- CASTRO, A. A. de. **Formação Continuada de professores iniciantes na Rede Municipal de Ponta Grossa: considerações acerca de suas contribuições**. 2021. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.
- CESÁRIO, P. M. **Programa híbrido de mentoria: contribuições para aprendizagem da docência de professoras iniciantes**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- CLEMENTE, A. dos R. **Inserção e indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas**. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.
- COTA, J. do C. M. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental no início da docência: a construção da identidade profissional**. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.
- CRUZ, G. B.; COSTA, E. C. S.; PAIVA, M. M. S.; ABREU, T. B. **Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes**. Revista Formação e trabalho docente. São Paulo. v 52, 2022. Disponível em : scielo.br/j/cp/a/4JwtgxNHdScBjmYwR5b7GZg/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.
- ESTANISLAU, D. A. B. **Interlocuções no contexto de pesquisa com professoras iniciantes em turmas de alfabetização**. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

FERNANDES, I. C. B. **Inquietações docentes de professoras iniciantes em turmas de alfabetização.** Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In. NOVOAS, A (Org.). 2 ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Aveiro: Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, E. G. de. **A formação do professor experiente no projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes.** 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019.

REGO, F. C. N. A. **Inserção Profissional Docente: narrativas de professores iniciantes e experientes da Educação Básica do Município de Maricá – RJ.** 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

SARAIVA, E. G. B. **A inserção profissional de professores alfabetizadores recém-ingressos na rede municipal do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TREVISAN. A. A. L. **O processo de indução do professor alfabetizador iniciante.** 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.

O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORXS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E AS QUESTÕES DOS GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES

Renan Corrêa, naner_rj@hotmail.com;

Prefeitura Municipal de Itaboraí

Denize Sepulveda, denizesepulveda@hotmail.com;

PPGEDU-FFP/Proped/UERJ

Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários *Espaços Tempos* da História e dos Cotidianos

Introdução

Os espaços educativos devem seguir diretrizes comuns para construir suas identidades formativas, que, por serem moldadas por pessoas, podem mudar ao longo do tempo. Essas diretrizes são formalizadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que define o caminho a ser seguido por escolas, universidades e cursos para atingir seus objetivos. Como destaca Veiga (2013, p. 13), “o projeto busca um rumo, uma direção”.

A exigência do PPP para cursos universitários surgiu com a Constituição de 1988 e foi consolidada pelo artigo 12, inciso I, da LDB (1996), que determina a responsabilidade das instituições de ensino superior na elaboração e execução de suas propostas pedagógicas.

Sobre esta proposta pedagógica, é necessário enfatizar que “é político no sentido do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 2013, p. 13) e:

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade (...), que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2013, p. 13).

Sendo assim, neste trabalho realizamos uma *viadificação*¹ crítica em relação a alguns trechos do PPP no que tange às dimensões intencionais² políticas e pedagógicas do curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Formação de Professores e sua preocupação com as questões dos gêneros e das sexualidades.

Metodologia

Podemos afirmar que, com muito cuidado, fizemos a escolha da metodologia que nos ajudou a caminhar na tessitura desta pesquisa. Optamos por um referencial teórico metodológico que estivesse em sintonia como a nossa vida, com os cotidianos de opressão que vivenciamos diariamente. Dxs³ autorxs deste trabalho, há aquele que se intitula como viado, por isso a necessidade de uma abordagem em que, o que elx chama de *escritaviada*⁴, pudesse se amparar, para ser expressada em forma de uma narrativa sentimento. Assim, só a pesquisa *nosdoscom* os cotidianos pôde nos auxiliar.

¹ Viadificação é uma verificação viada, onde se analisa, seja os documentos ou a relação entre pessoas, a partir do olhar daquelas que é visto como “anormal” por boa parte da sociedade. Este olhar se torna necessário, pois buscamos igualdade e ela nunca virá daqueles que gozam os privilégios de gênero e sexuais. (Corrêa, 2024, p. 69).

² “a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados.” (Koch e Travaglia, 2010, p. 97).

³ O uso do “X” na escrita busca promover maior igualdade entre homens e mulheres, contestando a regra gramatical do plural masculino, vista por alguns como sexista, e propondo um plural neutro em português, dito isto, o uso do “X” é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática. De acordo com Caetano “As próprias normas gramaticais, que utilizam o masculino como genérico para os dois sexos, apagam a presença das mulheres e suas histórias, silenciando-as e ocultando-as sobre a nomeação do homem, expresso no uso do masculino. 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 realidade” (Caetano, 2019, p. 141).

⁴ De acordo com Corrêa, 2024: “O conceito de *escritaviada* apesar de muito embrionária, tem a intenção de não se enquadrar no padrão de “escrita correta”, e surge da “necessidade de evitar que uma língua fria submeta todos a uma mesma expressão” (Ribetto, 2016, p. 63), ou seja, da escrita binária ou daquela que impõe o gênero masculino como universal para toda e qualquer identidade. As *escritasviadas* utilizam-se de linguagem e dialetos incorporados pela comunidade LGBTQIAPN+, como é o caso da linguagem pajubá⁴ e também ressignificando termos ofensivos e tornando-os potentes ou em palavra de orgulho e resistência, pois como afirma Ferrarezi Júnior (2013, p. 74), a língua é “um sistema aberto, que se alimenta e retroalimenta da própria relação do homem com esses mundos”.

O cotidiano exige ver além daquilo que xs outrxs já viram, e que aquelx que faz a pesquisa:

(...) 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).

Além do mergulho que é um dos movimentos das pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, existem mais três: virar de ponta-cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência.

O quinto movimento refere-se a relevância dxs indivíduos praticantes que habitam os espaços escolares, [...] o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os *praticantes*, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo [...] (Alves, 2008, pp. 45 e 46).

Os movimentos desta metodologia de pesquisa vêm ao encontro das nossas concepções sobre como tecer uma investigação e por isso foi escolhida como o método para a tessitura dessa pesquisa. Principalmente no que tange ao quinto movimento, pois xs sujeitxs são primordiais em nossas pesquisas. Nosso compromisso com xs sujeitxs lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queers*, intersexos, assexuais, pansexuais e não-binários (LGBTQIAPN+) que sofrem processos de exclusão é um dos motivos que nos levou ao tema de investigação.

Análise e discussão de resultados

É importante afirmar que compreendemos o contexto em que o atual PPP do curso foi discutido e elaborado, (entre os anos de 2003 e 2005) e sua implementação se deu no ano de 2006 como descrito no próprio documento.

O presente documento esboça uma análise do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e delineia um

novo projeto pedagógico para o curso com previsão de implementação no ano de 2006. Tal proposta foi elaborada com o objetivo de dotar o curso de geografia de novas ideias que fundamentam sua ação de forma cada vez mais eficaz e planejada. (Reforma, 2005, p. 1).

Ainda sobre o documento, no trecho supracitado, afirma que “o objetivo de dotar o Curso de Geografia de novas ideias” (Reforma, 2005, p. 1).

Durante a elaboração do PPP do curso, dois eventos nacionais relevantes para a população LGBTQIAPN+ merecem destaque: em 29 de janeiro de 2004, foi lançada a campanha “Travesti e Respeito”, a primeira iniciativa nacional contra a transfobia; no mesmo ano, o Ministério da Saúde lançou o programa “Brasil Sem Homofobia”, voltado ao combate à violência e à discriminação contra pessoas LGBTQIA+, incluindo ações que promovem o direito à educação com valores de respeito, paz e não-discriminação por orientação sexual.

Com os pontos supracitados, inclusive é possível citar outros, percebemos que as discussões sobre os gêneros e as sexualidades dissidentes no ano da construção PPP já aconteciam na sociedade com movimentos organizados. Um deles, inclusive muito anterior a elaboração deste escrito, são as Paradas LGBTQIAP+, que anteriormente eram conhecidas como Paradas Gays.

De acordo com Silva (2018):

(...) em junho de 1995, na cidade do Rio de Janeiro, acontece a 17ª Conferência Mundial da *International Lesbian and Gay Association* (ILga), neste encontro, que contou com o apoio financeiro do Ministério da Saúde e também da Secretaria Estadual de Saúde, acontece a primeira Parada do Orgulho LGBT do Brasil. Dois anos depois inaugura-se, com a primeira edição da Parada em São Paulo, um formato mais parecido com o que temos nos dias atuais. (Silva, 2018a, p. 210).

Outro dado importante é que entidades como o Grupo Gay da Bahia (GGB) já realizavam levantamentos sobre a violência e assassinatos contra pessoas LGBTQIAPN+, o que tornava indispensável incluir esse debate na elaboração do PPP.

No entanto, optou-se pelo uso do termo “justiça social” como forma abrangente de englobar diversas lutas por igualdade.

É importante destacar que a formação não ocorre apenas em sala de aula. Muito dos aprendizados também se dá em outros espaços da universidade, especialmente nas conversas informais, nos corredores e locais de convivência, ou seja, reconhecemos a relevância dessas relações sociais e das construções fora da sala de aula, mas, atualmente, nossa militância acadêmica também se concentra nesse ambiente formal, por entendermos que ele pode auxiliar professorxs a lidar melhor com corpos dissidentes. Assim, buscamos evitar que a LGBTQIAPNfobia seja ignorada, como ainda acontece em muitos contextos educacionais. E como afirma Paraíso:

Lutamos assim, para que o tema gênero/sexualidade, que já ganhou espaço importante em investigações de diferentes campos do conhecimento, ganhe também espaço definitivo nos currículos, de modo problematizador, tendo como objetivo o acolhimento e a expansão da diferença. Trata-se de uma luta para tornar vidas possíveis de serem “vividas” (BUTLER, 2013) na escola e em qualquer outro espaço, e que tem tido algumas conquistas nos últimos anos. (Paraíso, 2018, p. 25).

Não diferente do que muitxs pesquisadorxs, (Silva, 2018b; Escolto; Tonini, 2018) vem nos mostrando ao longo dos últimos anos, muitxs docentes não tratam da temática por falta de conhecimento e formação.

Ao entrevistar x docente A⁵, elx alega a falta de conhecimento sobre o tema, como justificativa para não trabalhar em suas aulas esses assuntos.

Então penso que hoje a gente precisa provocar de novo a universidade e olhar para os nossos currículos e ver se a gente dá conta, ao mesmo tempo que a gente se vê na necessidade de oferecer aporte teórico e compreensivo mesmo porque é tudo muito novidade para nós né, se você pegar, eu diria assim, grande parte dos professores que estão formando professores hoje a gente não teve esse debate na hora de nos formarmos, a gente incorporou porque

⁵ Utilizamos letras aleatórias para nos referirmos e nomear xs professorxs, funcionárixs e alunxs, pois desta maneira, preservamos suas identidades.

estudamos por conta própria depois de formado ou porque a universidade colocou a demanda.

Temos muito receio com esses discursos, sobre falta de conhecimento ou somente a partir da demanda de determinadas turmas, uma vez que tudo isso pode ser o indício de inúmeras coisas, inclusive preconceito. É de se questionar esses posicionamentos, indagando se é somente desconhecimento ou se tem outros não saberes por trás dessas alegações.

Este “não saber” protege, pois produz um distanciamento seguro, ou seja, o indivíduo, ao alegar o “desconhecimento” da questão, se desculpa de sua responsabilidade ética, pois como não sabia, não podia intervir. Este tipo de posicionamento, chamado por alguns homofobia passiva, impede que se formule em questionamentos, uma vez que esses assuntos não entram na “ordem do dia” (Nardi; Quartieiro, 2012, p. 72).

Esse silêncio em relação a essa temática, é estratégico e pedagógico, uma vez que o não falar se dá em relação a questões que são consideradas complexas ou da ordem da moral, então não são eleitas para serem trabalhadas em sala de aula, ou seja, muitxs professorxs preferem não falar a respeito dessas temáticas. Queremos dizer com isso, que a todo momento essas demandas estão dentro e fora das salas de aula da Faculdade de Formação de Professores (FFP). E aqui gostaríamos de trazer um exemplo, de algo que deveria ser ensinado nos cursos de licenciaturas.

A estrutura física do campus é composta por alguns banheiros e estes ainda são separados por gênero, exceto os banheiros do primeiro andar do bloco A.

No ano de 2019 fomos procuradxs por um aluno trans da instituição, pois o mesmo foi ao banheiro masculino, e um segurança entrou logo atrás e disse que ele não poderia utilizar aquele banheiro.

De acordo com Sepulveda, Corrêa e Sepulveda:

(,,,) as pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Travestis, Queers, Intersexos, Assexuais, Pansexuais (LGBTQIAP+) como fazem parte da sociedade brasileira também possuem os seus direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e por outras legislações. Um desses

direitos diz respeito ao uso dos espaços sociais, trata-se de uma Legislação Federal – a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015. Tal regulamentação estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todxs aquelxs que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero, sua operacionalização e que versa sobre o uso do banheiro também. (Sepulveda, Corrêa e Sepulveda, 2023, p. 59 e 60).

Ou seja, conforme xs autorxs mencionadx, há uma resolução nacional que assegura o uso de banheiros conforme a identidade de gênero, portanto, o segurança não poderia impedir o aluno de utilizar o banheiro masculino. Ao levar o caso à direção da unidade, esta decidiu solicitar que o discente usasse o banheiro dxs funcionárixs, evidenciando desconhecimento da legislação vigente sobre o tema.

Ao tomarmos conhecimento do ocorrido, entramos em contato com a direção da unidade para orientá-lxs sobre a legislação e garantir o acesso do discente ao banheiro destinado a alunxs.

No ano de 2022 a direção da FFP nos procurou, e solicitou a elaboração de uma placa “neutra”⁶ para os banheiros do primeiro andar que tinha passado por reformas, e assim ficou a placa elaborada:

Figura 1. Imagem da placa dos banheiros “neutros” da FFP.



Fonte: Sepulveda, Corrêa e Sepulveda, 2023, p. 66.

⁶ Colocamos a palavra neutra entre aspas, pois acreditamos que neutralidade não existe. Sempre temos a intenção de algo.

Este ocorrido é importante para este trabalho, pois, situações como esta deveriam estar dentro das salas de aula, nos documentos oficiais, nos currículos e não apenas discutidos fora de sala ou por demanda de alunxs de determinadas turmas.

[...] Esse silenciamento e ausência da discussão de gênero na formação de professoras/es talvez ocorra pelo fato de essa temática não se encaixar nos saberes selecionados e considerados legítimos pela sociedade. Isso implica que, mesmo gênero estando presente nas nossas relações, seja de interesse de movimentos sociais, de algumas políticas educacionais, de educadoras/es, pesquisadoras/es e estudantes, ele seja ignorado e excluído do currículo para dar espaço a outros saberes autorizados e legitimados por aquelas relações de poder já existentes. Isto é, ao exigir que tais temas sejam compreendidos, discutidos e problematizados durante os cursos de licenciatura, o documento garante outras possibilidades de diálogo, mas traz, ao mesmo tempo, o quanto a escola se tornou um espaço de exclusão e de pouco diálogo com a realidade social das/os estudantes. Nesse sentido, aponta-se o quanto é significativo que o processo de formação garanta a visibilidade de temas e demandas de grupos que historicamente foram exibidos de seus direitos e, portanto, marginalizados na vida social, na ciência e na política. (Araujo, 2015, p. 84).

O mesmo docente A, acrescenta em sua narrativa, que quando trabalha com essa temática em suas aulas, isso se dá por necessidade dxs alunxs. Como elx trabalha com a disciplina de estágio, muitas vezes alunxs que estão cursando a disciplina, trazem essa demanda e precisam discuti-la.

Eu especificamente nunca coloquei na programação original, digamos assim, nas ementas a temática. Eu trabalho com as disciplinas do campo do ensino, a temática aparece como uma demanda, por exemplo, no estágio, quando as questões afloram na escola e é inevitável que os relatos dos estágios (estagiários) tragam, e aí sim a gente abre para discussão, esse é um ponto.

Essa temática ser abordada na formação de futurxs professorxs de geografia somente quando ocorrem conflitos nas escolas em que xs esudantes estão estagiando, é um dado preocupante.

Silva (2018b) alerta que tratar a temática apenas durante conflitos leva à sua marginalização, principalmente no caso da comunidade LGBTQIAPN+, cujas conquistas costumam ser negligenciadas. Embora historicamente marginalizadas, as

mulheres têm obtido algumas vitórias nos espaços educacionais e documentos oficiais por meio de avanços como por exemplo, o direito ao voto e, recentemente, com a Lei 14.164/2021, que institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Essa lei é muito importante para as mulheres, mas também para a comunidade LGBTQIAPN+, pois historicamente às mulheres vem abrindo caminhos para todxs nós e abre precedentes para que esses assuntos não continuem as margens nos currículos. Além das discussões nas salas de aula, é necessário questionar se esses debates estão gerando construções de práticas pedagógicas a fim de solucionar tais problemas, pois:

[...] quando essas temáticas permanecem como periféricas ao currículo, emergindo em algumas situações e logo sendo novamente escondidas, permanecem como marginais, reforçando talvez a noção de diferença numa perspectiva onde existem os comportamentos normais, que são corriqueiros e cuja discussão sobre eles fazem parte do cotidiano, como os relacionamentos heterossexuais por exemplo, e aqueles que são abordados pontualmente, no objetivo de respeitar as diferenças. (Silva, 2018b, p. 123).

Para finalizar, ressaltamos que estamos, de fato, fazendo uma crítica ao currículo que atualmente vem sendo praticado pelo departamento de Geografia da FFP. No entanto, isso não significa que ele deva ser completamente reformulado, mas sim que precisa ser questionado à luz do que está previsto no PPP e do que efetivamente ocorre no cotidiano do curso.

É necessário reconhecer as identidades que estão sendo produzidas e, ao mesmo tempo, evidenciar aquelas que estão sendo silenciadas pelo currículo em vigor. Em outras palavras, essas práticas contribuem para a construção de determinadas identidades em detrimento de outras.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; _____. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Nilda. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; _____. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ARAUJO, Lara Wanderley. **Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos), Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015.

BITETI, Mariane de Oliveira. O mal-estar pedagógico e o desafio do Eros. **Ensaios Filosóficos**, v. XVIII, p. 50-60, 2018.

CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação**. Curitiba. Appris editora, 2016.

CORRÊA, Renan. **Vai ter viado no mestrado sim, e eu nem sou pioneiro: quebrando armários no curso de licenciatura em Geografia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. 2024. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. Sexualidad, Salud y Sociedad **REVISTA LATINOAMERICANA**, n.11, ago. de 2012.

REFORMA curricular do curso de licenciatura em Geografia. São Gonçalo, RJ. 2005.

SEPULVEDA, Denize; CORRÊA, Renan; SEPULVEDA, Yuri. Os direitos das pessoas trans: entrelaces nos/dos/com os cotidianos das escolas. IN: SILVA, Ana Patrícia da; MIRANDA, Márcia. (Org). **Práticas pedagógicas em educação física escola: corpo consciente e questões de gênero no chão da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Entre silenciamentos e invisibilidades: ausência de discussões curriculares e políticas institucionais de gênero e sexualidade na universidade. **Diversidade e Educação**. v. 7, n. 1, 2018b.

SILVA, Walmir Rogério Archanjo da. Parada LGBT de Duque de Caxias: um espaço educativo de luta por direitos. In. SEPULVEDA, Denize; AMARO, Ivan. (Org.) **Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia**. Curitiba: CRV, 2018a.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva: In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.

O DIREITO A NÃO TER DIREITOS:
a Educação Infantil em São Gonçalo e sua expansão via políticas de
convenhecimento

Renata Mylena Almeida Provenzano, provenzanorenata@gmail.com;
Débora Baptista Mendonça Braga, debora.baptist@hotmail.com;
Maria Tereza Goudard Tavares, mtgtavares@yahoo.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos e Pesquisas das Infância(s), Formação de Professores(as) e
Diversidade Cultural (GIFORDIC)

Introdução

A concepção de que a infância é construída social, histórica e culturalmente tem se tornado central nos estudos sobre o campo. Esse cenário rompe com visões universalizantes, que a reduzem a uma fase de preparação para a vida adulta, desconsiderando a agência das crianças e suas formas próprias de viver, expressar e significar o mundo. Nesse sentido, autores como, Sarmento (2009) e Rosemberg (2002) têm defendido uma abordagem que reconhece a infância como categoria social situada e as crianças como sujeitos sociais plenos.

Sarmento (2009) aponta que, apesar das diferentes abordagens teóricas presentes no campo da Sociologia da Infância, há um conjunto de ideias que servem como base conceitual comum e orientam o debate entre os/as pesquisadores/as. Essas ideias ajudam a delimitar a infância como objeto específico de análise, mesmo que cada perspectiva enfatize aspectos distintos. Entre os princípios destacados pelo autor, três se mostram fundamentais para sustentar a concepção de infância adotada neste artigo:

1- “A infância deve ser estudada em si própria” (Sarmento, 2009, p. 19), ou seja, não a partir das representações que os adultos constroem sobre o que é ser criança;

2-“O conceito de geração é central na configuração sociológica da infância,” (Sarmiento, 2009, p. 20), como uma posição social que as crianças ocupam dentro da estrutura da sociedade;

3-“A infância não é uma fase de transição” (Sarmiento, 2009, p. 22). Portanto, não consideramos a infância como uma fase a ser vencida ou como um tempo de preparação para o que está por vir.

Esses fundamentos reforçam a importância de reconhecer as infâncias em sua pluralidade, compreendendo as crianças como sujeitos sociais inseridos em contextos históricos e culturais específicos. Esse olhar se torna ainda mais urgente quando nos voltamos às infâncias das classes populares, que, historicamente, têm seus direitos sistematicamente negados ou garantidos de maneira precária e insuficiente pelo Estado.

Nesse sentido, em nossa trajetória de professoras pesquisadoras, buscamos refletir criticamente os espaços públicos de Educação Infantil (EI), bem como a concepção de infância assumida pelo poder local no município, considerando os atravessamentos territoriais, sociais e institucionais que moldam os interesses em disputa (Coutinho, 1995) e as políticas implementadas para o atendimento desses interesses em conjunturas distintas.

Portanto, refletir sobre o atendimento à creche em São Gonçalo/RJ (SG/RJ) exige compreender a EI local em suas raízes históricas, especialmente durante o período da ditadura militar, quando a Doutrina de Segurança Nacional orientou ações estatais voltadas mais ao controle social do que à garantia de direitos. Nesse contexto, políticas como os convênios público-privados transferiram a responsabilidade do atendimento às crianças para instituições privadas e filantrópicas, marcando profundamente a forma como a EI se estruturou em diversos municípios.

A doutrina de Segurança Nacional e a Educação Infantil

De acordo com Rosemberg (1992), o crescimento da EI no Brasil deve ser entendido dentro de um contexto histórico e social marcado pela modernidade tardia e pelo capitalismo dependente, especialmente durante o período da ditadura militar (1964–1985). Nesse cenário, os primeiros programas nacionais voltados para a EI em larga escala foram fortemente influenciados por agências internacionais ligadas à ONU, como a UNICEF. Essa influência ajudou a definir as ideias e práticas adotadas, muitas vezes mais alinhadas com interesses externos do que com as reais necessidades das crianças brasileiras.

Especialmente quando nos referimos a creches, estas estiveram historicamente marcadas pela ação de instituições de assistência social, em um cenário no qual o Estado operava de forma precária. A Doutrina de Segurança Nacional (DSN) orientava-se, entre outras estratégias, pelo controle da organização popular e pela neutralização do que o regime militar classificava como “bolsões de ressentimento”, expressão utilizada para se referir à população pobre, considerada mais vulnerável à adesão ao comunismo. (Rosemberg, 2003, p.181).

Essa doutrina defendia a militarização da política e a repressão contra qualquer oposição, através da Lei nº 38/1935¹, o Decreto-Lei nº 314/1967² e o Ato Institucional nº 5 (AI-5) de 1968³, que formam um conjunto de instrumentos legais que consolidaram a DSN no Brasil, caracterizando um período de crescente autoritarismo. Nesse contexto, a pobreza não era vista como uma questão social a ser enfrentada por meio de políticas públicas estruturantes, mas como uma ameaça à ordem e à segurança nacional. Segundo Rosemberg (1996):

¹ Ver: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-38-4-abril-1935-397878-republicacao-77367-pl.html#:~:text=Define%20crimes%20contra%20a%20ordem%20pol%C3%ADtica%20e%20social.&text=S%C3%A3o%20crimes%20contra%20a%20ordem,Art.>

² Ver: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-314-13-marco-1967-366980-publicacaooriginal-1-pe.html>

³ Ver: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm

Para a DSN, a Nação era concebida como um todo homogêneo, dotado de uma única vontade, sem conflitos ou interesses divergentes. As diferenças sociais observadas são atribuídas à existência de regiões e de populações “desintegradas” do processo nacional de desenvolvimento. (Rosemberg, 1996, p.3)

É nesse cenário que ganha centralidade a atuação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), órgão que, já ativo desde a década de 1940, foi fortalecido durante o regime militar e assumiu papel de destaque na implementação de políticas sociais voltadas às infâncias de classes populares. Nesse período, pode-se afirmar que a assistência social se tornou um instrumento de contenção e vigilância, sendo organizada sob diretrizes que visavam o controle das populações pobres.

A LBA passou a operar como braço assistencial do governo, promovendo convênios com organizações da sociedade civil para a abertura de creches, pré-escolas e projetos de Desenvolvimento de Comunidade (DC). A proposta era mobilizar a população local para participar de ações comunitárias em prol do bem de todos, ao mesmo tempo em que se mantinha o controle sobre os recursos empenhados. Essa prática deu sustentação a inúmeros convênios na área da EI, nos quais o Estado transferia a responsabilidade da oferta para entidades filantrópicas, igrejas e associações de moradores. Segundo Rosemberg (2002)

O DC, que entrara no Brasil no imediato pós-guerra pelas missões rurais, fora também objeto de normalização pelo governo militar. Em 1970, a Coordenação dos Programas de Desenvolvimento de Comunidade (CPDC) assim conceituava o DC: “instrumento de participação popular e um sistema de trabalho destinado a facilitar a conjunção dos recursos da população e do governo, e obter a maior rentabilidade destes” (CPDC apud Ammann, 1982, p. 117). Em outras palavras, o DC e a participação comunitária constituíam, no período, estratégias propostas para integração social e nacional de pessoas ou regiões “desintegradas” do processo de desenvolvimento. Assim, os II e III Planos Nacionais de Desenvolvimento, entre 1977 e 1985, emitiram apelos redistributivos e participativos como estratégias para o enfrentamento da crise de legitimidade do governo militar nesse período. “O Estado se apropria de boa parte do vocabulário crítico da sociedade civil, expropriando, assim, seu poder latente de contestação e de crítica ao Regime” (Germano, 1994, p. 228). (Rosemberg, 2002, p.37)

Portanto, durante a ditadura militar, o governo brasileiro apropriou-se do conceito de DC como uma forma de promover a participação popular, mas sob o rígido controle estatal. Na prática, essa participação servia como instrumento para neutralizar regiões e grupos sociais considerados à margem do modelo de desenvolvimento vigente, ao mesmo tempo em que justificava a redução de investimentos públicos diretos, favorecendo os interesses do regime e mantendo a centralização das decisões.

Nesse sentido, como destaca Coutinho (1995), a noção de "interesse de todos", frequentemente usada no discurso liberal, na verdade esconde uma composição de interesses individuais. Sob essa lógica, o Estado não é concebido como um agente responsável por promover o bem comum, mas como um garantidor das liberdades individuais e da proteção da propriedade privada. Assim, questões que deveriam ser enfrentadas coletivamente passam a ser tratadas como assuntos privados, restringindo o papel do Estado às demandas dos indivíduos e enfraquecendo a ideia de responsabilidade pública.

Essa lógica liberal, que desloca responsabilidades públicas para a esfera privada, também se expressa nas políticas educacionais adotadas durante e após a ditadura militar, especialmente por meio da política de conveniamento na EI. Em vez de assumir diretamente a oferta de creches e pré-escolas como um dever do Estado, o poder público passou a firmar parcerias com instituições privadas, confessionais, comunitárias ou filantrópicas, transferindo à elas o atendimento às crianças, sobretudo das camadas populares.

No campo da EI, essa política de expansão da Educação Infantil, sob influência da DSN e da LBA produziu marcas profundas que perduram até os dias atuais. A precarização da oferta, a fragmentação da rede de atendimento e a ausência de uma política pública estruturada para a primeira infância são alguns dos legados desse período. A análise dessas políticas é essencial para compreender os sentidos históricos da EI no Brasil, sobretudo nos municípios nos quais o atendimento às crianças pequenas ainda se dá em estruturas improvisadas, ou por meio de parcerias precárias

com organizações não estatais, como é o caso do município de SG/RJ, assim como observamos na caracterização do Projeto Casulo.

Mesmo após a redemocratização, o modelo de conveniamento permaneceu como uma prática recorrente. No caso de SG/RJ, município historicamente marcado por desigualdades sociais, expansão urbana desordenada e baixo investimento público, a política de conveniamento se fez presente de forma significativa na EI.

Motta (2022) reconstrói a trajetória de institucionalização da EI na rede pública municipal de SG/RJ a partir do depoimento da professora supervisora educacional Jeanete Gabriel da Silva. A autora destaca que, até a década de 1980, “não havia coordenação de EI na Secretaria de Educação, e que as ações nesse campo estavam sob responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento Social” (Motta, 2022, p. 77). Esse arranjo institucional evidencia uma concepção de infância ainda fortemente vinculada à lógica assistencialista.

Observando os dados disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que traçam um quadro significativo sobre a oferta de EI no município de SG/RJ, o, segundo dados mais recentes, referentes ao ano de 2021, observou-se uma redução no número total de instituições que oferecem atendimento em creches, totalizando 191 unidades, das quais apenas 27 eram mantidas pelo poder público municipal, enquanto as outras 164 pertenciam à rede privada. Em relação à pré-escola, o cenário apontava para a existência de 309 instituições, sendo 78 públicas e 231 privadas.

A compreensão dos impactos dessa política exige, portanto, uma análise que articule os efeitos dos mecanismos de controle social com os desafios contemporâneos da EI. Isso implica considerar que o modelo de conveniamento perpetua a lógica das infâncias de classes populares como alvo de ações compensatórias, e não como sujeitos de direitos.

A cidade de São Gonçalo e a Educação Infantil

SG/RJ é um dos 92 municípios do estado, localizando-se na região metropolitana. Do ponto de vista demográfico, é o segundo município mais populoso do estado, atrás apenas da capital, apesar de ter se destacado como a cidade com a maior perda de habitantes entre os municípios com mais de 100 mil pessoas, de acordo com o Censo⁴ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022. Visto que, os números revelam uma queda significativa, passando de 999.728 segundo os dados do censo do IBGE de 2010 para 896.744 habitantes, o que equivale a uma diminuição de 10,3%. Esse resultado representa o maior índice de redução populacional do Brasil⁵.

Do ponto de vista territorial, SG/RJ está dividido em 110 bairros, sendo 92 bairros oficiais e 18 reconhecidos pela população (IBGE, 2022), o que significa que, no município existem bairros subdivididos que nem sempre contam com a legitimação e o reconhecimento das instituições federais e do poder governamental local.

A EI em SG/RJ reflete as contradições de um território no qual o direito à educação, previsto na Constituição Federal e reforçado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), entra constantemente em choque com a realidade concreta das políticas públicas locais. De um lado, há o reconhecimento legal de que o atendimento educacional a crianças de 0 a 5 anos deve ser garantido com qualidade e equidade. De outro, observa-se um sistema público de EI sobrecarregado, fragmentado e com graves limitações em termos da qualidade de seu atendimento.

A demanda por creches públicas supera, em muito, a capacidade da rede municipal de ensino. Como resposta a essa lacuna, a cidade vivenciou, principalmente a partir dos anos 1980, a expansão significativa de creches comunitárias, que são

⁴ O Censo, realizado a cada dez anos, é a mais abrangente pesquisa sobre a população do Brasil, coletando dados diretamente de todos os domicílios do país.

⁵ Informação encontrada no jornal O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/06/censo-2022-sao-goncalo-e-a-cidade-que-mais-perdeu-habitantes-no-brasil-veja-ranking.ghtml>. Acessado em 03 de outubro de 2024.

instituições organizadas por associações de bairro, entidades religiosas, movimentos sociais ou organizações não governamentais, localizadas majoritariamente em áreas periféricas e de maior vulnerabilidade social.

Essas creches comunitárias surgiram inicialmente como uma solução emergencial, fruto da mobilização popular e do esforço coletivo de mães e lideranças locais que buscavam garantir um espaço seguro para o cuidado e a educação das crianças pequenas.

O movimento em torno das creches comunitárias começou a se reestruturar diante da escassez de recursos provenientes das ONGs⁶. Essa realidade trouxe à tona a necessidade de explorar novos caminhos, como a busca por apoio governamental e outras alternativas de financiamento. Foi nesse cenário que, em 1988, surgiu o movimento de Articulação de Creches Comunitárias de SG/RJ, uma iniciativa coletiva de educadoras e educadores que trabalhavam nas creches comunitárias, e que simbolizava resistência e renovação na luta por educação e assistência das crianças pequenas e suas famílias.

E embora tenham ampliado significativamente o acesso à EI, essas unidades enfrentam sérios desafios relacionados à infraestrutura, à formação dos profissionais e à qualidade do atendimento oferecido. Em muitos casos, funcionam em prédios adaptados, com número insuficiente de educadores e com poucas condições para garantir uma proposta pedagógica alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), caracterizando, portanto, *uma inclusão degradada* (Martins, 2002).

Por outro lado, é inegável o papel social dessas instituições no combate à exclusão educacional, em um município com graves déficits sociais, as creches comunitárias representam, para várias famílias, a única possibilidade de acesso a um atendimento educacional.

⁶ Organizações não governamentais (ONGs) são entidades privadas da sociedade civil, sem fins lucrativos.

Porém é importante evidenciar que, embora, os convênios com as creches comunitárias em SG/RJ ampliem o acesso à EI, também revelam uma transferência de responsabilidade por parte do poder público, ao delegar a própria comunidade o papel de garantir esse direito, nos fazendo questionar sobre o compromisso e obrigação do Estado na oferta direta, já que as práticas de convênios na cidade são bem antigas, em função da opção do “poder local” (Sader, 1988), em não construir equipamentos públicos para atender a demanda por vagas. No ano de 2020, por exemplo, a prefeitura realizou convênios com 43 (quarenta e três) creches comunitárias. O poder público, ao intervir de forma mínima nessas instituições, apresenta características do Projeto Casulo, sendo também um projeto de baixo custo, utilizado para atender uma demanda por espaços de EI direcionado às crianças das camadas populares.

Assim sendo, avaliamos a importância de que as políticas de convênios possa garantir uma EI de qualidade, mas que possa ser estabelecido um período de transição para a implementação de políticas públicas de expansão de matrículas das creches públicas, conforme os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a partir de 1996 para a EI no país, pois a infância, especificamente nos primeiros anos de vida, precisa de atenção integral e planejada, e isso, deveria ser uma prioridade no planejamento educacional do município.

Outro ponto importante é o perfil das famílias atendidas, pois em grande parte, são constituídas por mulheres negras, moradoras de comunidades periféricas, chefes de família, que vivem sob condições de insegurança alimentar, desemprego e ausência de políticas públicas intersetoriais. A ausência de uma rede de creches públicas bem estruturada atinge especialmente essas famílias, ampliando as desigualdades de gênero e raça. Portanto, a precarização da educação das infâncias na cidade não é apenas uma questão educacional: é também uma expressão concreta das desigualdades sociais e históricas que atravessam o município.

Considerações finais

A trajetória da EI em SG/RJ não pode ser dissociada de um contexto histórico mais amplo, no qual políticas públicas foram influenciadas por um ideário de controle social e por arranjos institucionais que privilegiavam os convênios com entidades privadas e filantrópicas. Esse modelo, fortalecido durante o período da Doutrina de Segurança Nacional, buscava responder a demandas imediatas de atendimento, mas, ao fazê-lo, também consolidou práticas e concepções que ainda reverberam no contexto local.

A EI no município enfrenta um cenário de desigualdades entre demanda e oferta, sobretudo nas creches. A massificação das creches comunitárias surgiu como uma solução emergencial, mas acabou se tornando parte estruturante da política de EI na cidade, mesmo com grandes limitações.

Embora seja inegável que avanços ocorreram nas últimas décadas, especialmente no reconhecimento da EI como direito e na ampliação do acesso, é possível identificar permanências do modelo assistencialista na forma em que a EI é organizada. Reconhecer essas continuidades não significa desconsiderar as mudanças, mas compreender que o passado ainda ecoa nas estruturas e nas práticas cotidianas.

Nessa perspectiva, é fundamental que as políticas públicas para as infâncias não apenas respondam às demandas imediatas, mas também projetem transformações que considerem as crianças como co-participantes ativas desses processos. Isso implica em escutá-las atentamente e lutar ao seu lado na construção políticas que as envolvam e contemplem suas necessidades enquanto sujeitos de direitos.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

COUTINHO, C. N. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. In TEIXEIRA, Fleury S. **Reforma Sanitária: em busca de uma teoria**. São Paulo, Cortez, 1995. p.47-59.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTTA, M. S. **Política da Educação Infantil em São Gonçalo/RJ nos contextos dos Planos Municipais de Educação**. Curitiba: CRV, 2022.

ROSEMBERG, F. A Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos Pesquisa**, n. 82, agosto 1992, p. 21-30.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002, p. 25-63.

ROSEMBERG, F. **A LDB, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional**. Trabalho apresentado no GT 0 a 6 anos, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Caxambu/MG, 1996, Mimeo.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p.177-194, jan./abr. 2003.

SADER, Eder. **Quando novos Personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1988.

SARMENTO, M. **Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais**. O Social em Questão, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

TAVARES, M. T. G. **Movimentos sociais e a luta por creches no Rio de Janeiro: a experiência das creches comunitárias em São Gonçalo**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 4 a 8 de outubro de 2015. Páginas 1-18. Disponível em < <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT06-3901.pdf> > Acesso em 07/08/2025.

**AS 'CINECONVERSAS' COM CRIANÇAS:
os usos dos filmes como possibilidade de criação curricular nas escolas**

Renata Rocha, ped.renatarocha@gmail.com;

Tamires Araújo, tamimaraujo32@gmail.com;

Érica Gentil, ericagentil2020@gmail.com;

Nilda Alves, nildag.alves@gmail.com;

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa Currículos Cotidianos, Imagens e Sons.

Introdução

Narrar práticas de pesquisas é sempre contar a história de como um grupo se consolida e elabora um projeto em torno de um objetivo comum e/ou de uma questão (ou várias) e neste texto não será diferente, contudo, faremos um recorte desses trinta anos de pesquisa em educação na linha de estudos teórico-metodológica dos Cotidianos, que inicia com as professoras Nilda Alves e Regina Leite Garcia. Neste recorte, trataremos de um tempo mais recente, dos últimos sete anos, onde cada uma das autoras deste texto se vincula e passa a integrar o Grupo de Pesquisa Currículos Cotidianos, Imagens e Sons (GrPesq), em um dado momento, sob a orientação da professora Nilda Alves e se dedica em suas pesquisas pessoais — apesar da compreensão enquanto grupo, de que todas as pesquisas são coletivas — aos estudos das imagens e dos sons no que chamamos hoje de *'cineconversas'*.

Há muito o GrPesq tem se dedicado a compreender a presença criadora e articuladora de *'conhecimentosignificações'* que as imagens e os sons - e isso inclui as fotografias, as narrativas, as músicas, os filmes, etc.- produzem nos cotidianos e nos questionam, nos fazendo pensar em questões com as quais temos trabalhado em nossas pesquisas e assim foi feito em muitos projetos, com destaque para o projeto "Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas", Segundo Alves (2018) os:

[...]artefatos culturais diversos em textos, imagens e sons articulam as *'conversas'* necessárias que permitem, ao grupo de pesquisa envolvido,

criar condições de ir avançando no processo de formação para atuar posteriormente com os outros *'praticantespensantes'* da pesquisa. Com isto, tornam-se ações comuns articuladoras: *'verouvir'* os filmes que serão projetados posteriormente nos cineclubes criados, *'conversando'* acerca do que mostram em conteúdo e forma (o roteiro; os diálogos; técnicas cinematográficas, a trilha sonora; uso de cores ou uso de preto e branco; as expressões usadas: comédia, drama etc; posição do diretor sobre a questão *'migração'*; momento conjuntural em que o filme foi feito; que questões levantam ao tema da pesquisa, etc.), bem como o modo como isto tudo foi sentido pelo grupo; ver livros infanto-juvenis acerca da questão e iniciar a produção de textos a serem transformados em livros; produzir vídeos acerca da questão estudada, do roteiro à produção *'visualsonora'* do mesmo; produzir pequenos textos que nos mostrem as relações pessoais de cada um com as migrações, etc. (ALVES et. al, 2018, p. 223-224).

Durante este projeto, uma das membros do grupo GrPesq, Rosa Helena, sugere que se dê o nome de *'cineconversas'* ao invés de cineclubes, aos encontros feitos para *'verouvirsentirpensar'* os filmes. E, a partir dos textos publicados em 2019, o termo *'cineconversas'* começou a aparecer nos textos escritos pelo grupo. Durante este projeto, uma das autoras do texto iniciou a sua primeira pesquisa com a metodologia de *'cineconversas'*, com a participação do grupo e de estudantes da graduação, em uma disciplina eletiva.

Compreendendo que “as conversas articulam os *'fazeressaberes'* discentes e docentes para as suas práticas nas escolas, tanto aplicando estratégias pensadas e determinadas pelas autoridades educativas, como criando táticas cotidianas que permitem outras *'prácticasteorias'* nas escolas (ROCHA, 2021, p. 52). Os recursos audiovisuais – como os filmes, são entendidos como artefatos pedagógicos e culturais. No entanto, pudemos perceber que nas *'cineconversas'* os filmes são disparadores de sentimentos e pensamentos e se tornam nossos “personagens conceituais”.

De acordo com Alves (2018) os personagens conceituais são como os intercessores para Deleuze (ALVES, 2018 apud Deleuze 2003), eles nos trazem questões e nos fazem avançar no pensamento nos levando a criação, e as criações são substancialmente importantes aos estudos no/dos/com os cotidianos. E nesse movimento de pesquisas e criações trazemos alguns filmes pensados para o trabalho

com as crianças nas escolas - mas não somente elas - atravessados por assuntos como: questões raciais e pensando o projeto atual do GrPesq “Currículos ‘*praticadospensados*’ nos cotidianos – criações curriculares para além da estrutura em disciplinas.”

As questões teórico-metodológicas nos estudos com os cotidianos

Para continuarmos a ‘conversar’ sobre o que temos criado nesta linha de pesquisa nos parece necessário informar as compreensões teórico-metodológicas que caminham conosco nas pesquisas desenvolvidas, na linha teórico-metodológica dos estudos com os cotidianos. cujo desenvolvimento se dá a partir da leitura de Michel de Certeau (2014) em “A invenção do cotidiano”, porque, como anuncia o título, há uma potência inventiva no cotidiano, ou seja, na vida comum, cujos usuários (as pessoas comuns) subvertem as estruturas sociais e as prática cotidianas dentro dessas práticas tem-se a “possibilidade de vivê-las reintroduzindo dentro delas a mobilidade plural de interesses e prazeres, uma arte de manipular e comprazer-se” (CERTEAU, 2014, p.49).

Nesse caminhar, inventar e narrar as práticas sociais cotidianas, as metodologias de pesquisa tradicionais não conseguiram fazer emergir os complexos sentidos e expressões que os cotidianos são capazes de criar, ‘por isso, as ‘*conversas*’ são ‘*espaçostempos*’ fundamentais de criação de ‘*conhecimentosignificações*’ e de reunir material para as nossas pesquisas. Essas conversas possibilitam questionar o nosso próprio pensamento, como fez Deleuze (2005) para pensar filosofia e aquilo que ele indicou como conceitos filosóficos, e que influencia o pensamento de Alves et. al (2018).

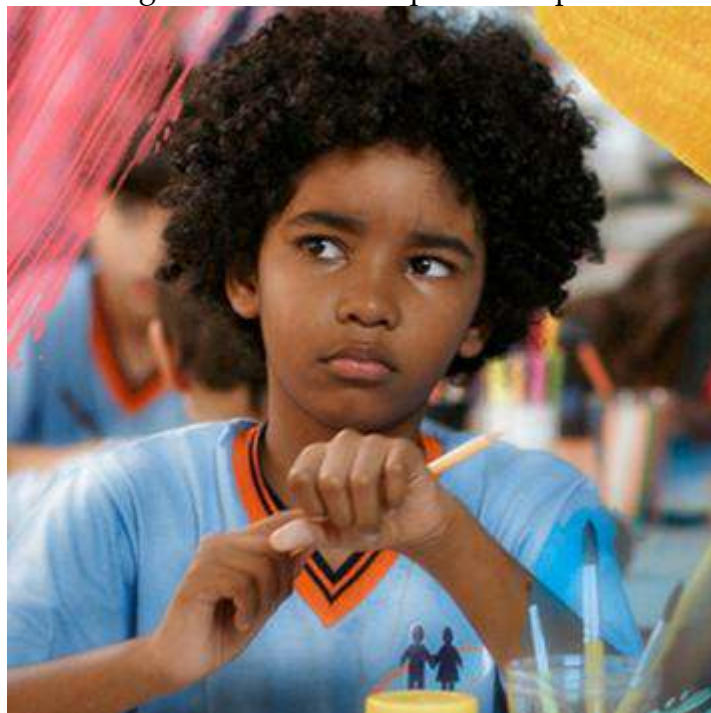
É preciso dizer que nessas ‘conversas’ interessa-nos conhecer o que ocorre nas escolas, pela versão que lhes dão os tantos ‘*praticantespensantes*’ que por elas circulam e, mais ainda, interessa-nos conhecer as negociações de diversos tipos que são necessárias e estão presentes nelas, seja em disputas por hegemonia, em lutas políticas diversas – locais ou globais - em contradições ideológicas, em crenças de múltiplas origens, produzindo memórias de inúmeros tipos e permitindo ações curriculares diversificadas[...] (ALVES et. al, 2018, p. 223-224).

O cinema e os filmes, assim como outros artefatos culturais que usamos, são transformados em artefatos curriculares e funcionam como o “‘outro’ com que ‘conversamos’, que nos obriga a ‘fazer pensar’ para permitir ‘caminhar’ o pensamento e com os quais criamos ‘conhecimentossignificações’ (ALVES, et. al, 2018, p. 225). Já os personagens conceituais, são as imagens e os sons, nos filmes, que narram alguma questão importante para nossos estudos. “Os “personagens conceituais” aparecem por necessidade de partilhar seu pensamento e fazê-lo avançar, ou seja, criar” (ALVES et. al, 2018, p. 225).

‘Cineconversa’ com Dúdú e o lápis cor de pele

O nosso primeiro personagem conceitual é o Dúdú, um menino negro de 8 anos. Durante uma aula de educação artística, sua professora, Sônia, diz a ele que utilize o que ela chama de “lápis cor da pele” para pintar um desenho. A frase desperta em Dúdú uma crise de identidade. Afinal, é a cor ou as cores da pele? A escolha desse filme para abertura das *‘cineconversas’* na Escola Municipal Maria Dias, localizada na cidade São Gonçalo, se dá objetivamente pela abertura que o nosso “personagem conceitual” Dúdú abre, quando começa a questionar a sua identidade racial, a partir do tom de sua pele e pelo fato do cenário do filme ser a escola.

Figura 1. Dúdú e o lápis cor de pele



Fonte: Raphael Gomide, site Art e Cult.

O curta “Dúdú e o lápis cor de pele” se passa em uma escola tradicional paulista e começa com a professora pedindo que ele use o lápis “cor de pele” para colorir um boneco em um desenho em uma aula de artes. Ao chegar em casa o menino leva a questão do lápis que não tem a cor de sua pele e o filme se desenrola com a mãe do garoto indo à escola e acusando a professora de racismo. Entre muitas questões complexas que são levantadas o filme termina com o menino fugindo da escola para buscar alguém que tenha a cor de pele tal como a do lápis e é encontrado por uma mulher na rua, que lhe fala acerca da artista Adriana Varejão e a criação da caixa de lápis de cor com diferentes tons de pele, que chegasse perto da diversidade de tons de pele brasileiros, além de lhe falar sobre personalidades que também eram negras como o menino e do significado do nome Dúdú, acentuado desta maneira, que significa negro na língua Yorubá.

Nas conversas após o filme, fomos trabalhando o autorreconhecimento da cor de pele com as crianças. E isso inspirou a produção de autorretratos com auxílio de uma caixa de lápis tons de pele, onde os alunos escolhiam aquela que mais se

aproximava de sua cor e pintavam o seu autorretrato, o nosso “personagem conceitual” Dúdú ou seja, aqueles que fazemos falar e perguntar por nós...

[...]permitindo a formulação de pensamentos relacionados àquilo que vai aparecendo nas ‘conversas’ acerca tanto do realizado ou visto realizar, em algum momento, nos processos curriculares, nas escolas, como o que aparece como possibilidade de realização futura. (ALVES et. al, 2018, p. 226).

Percebemos que este movimento desdobrou novas possibilidades para as crianças, que se reconheceram no personagem Dúdú e, por meio dele, entrelaçaram ao filme seus ‘*conhecimentossignificações*’, vivências e modos de ‘*sereestar*’ no mundo. Num outro movimento vivido na escola com as ‘*cineconversas*’, nosso personagem conceitual é a Oquirá, uma menina indígena de 6 anos que desafia o seu destino para entender o ciclo da vida. O filme explora as forças da natureza e a nossa conexão com a terra e os seus elementos.

O curta-metragem de Alois Di Leo e Sinlogo Animation “*Caminhos dos Gigantes*” foi escolhido para abertura da ‘*cineconversa*’ na Unidade Municipal de Educação Infantil Irio Molinari localizada no bairro da Ilha da Conceição em Niterói cujo projeto anual intitulado: “Sementes do povo brasileiro: As cores da nossa terra” despertou uma infinidade de curiosidades e descobertas para os ‘*praticantespensantes*’ envolvidos nesse cotidiano.

Algumas questões complexas permearam o momento após o filme, tais como: “Por que os homens derrubam as árvores? Como os indígenas vão proteger a natureza sozinhos? Quem arrancou a árvore do parquinho da escola? Essas e outras indagações vão emergindo na roda com as crianças, durante as ‘*cineconversa*’ sobre o filme: “*Caminhos dos Gigantes*” e nos movimentando a ‘*pensarsentir*’ os desdobramentos que esse filme já estava promovendo, com as primeiras indagações feitas.

Figura 2. “Caminho dos Gigantes”



Fonte: Alois Di Leo – Google imagens

Segundo Alves (2001), o cotidiano escolar é um *‘espaçotempo’* de criação de *‘saberesfazeres’* que não pode ser ignorado. Nesse contexto e em tantos outros, a diversidade histórico cultural precisa ser experienciada desde a primeira infância. A escola enquanto um *‘espaçotempo’* fértil para o florescer dessas experiências, se expressa como um ambiente de escuta e de valorização das narrativas das crianças, bem como enaltece os *‘conhecimentosignificações’* que elas realizam enquanto *‘sentempensam’* sobre a diversidade histórico-cultural dos povos originários e as conexões com o meio ambiente ao seu redor.

Neste caminho, uma perspectiva de Deleuze sobre o aprendizado e a produção de conhecimento, que ele conceitua como rizoma por se tratar de uma estrutura de conhecimento não hierárquica e ao mesmo tempo interconectada, nos ajuda a compreender como o filme enquanto artefato se revela como um facilitador na tessitura de um currículo que dialogue com uma abordagem rizomática.

Uma de nós, autoras, participou de um momento singular numa turma de Educação Infantil, provocado pela conversa com o filme *Detona Ralph*, dirigido por Rich Moore e produzido pela Walt Disney Pictures. Ralph, personagem principal, é um homem que trabalha com detritos e é excluído pelos demais personagens. Sua aparência é desleixada: roupas sujas, pés descalços e cabelos desgrenhados. Seu corpo

é grande e suas mãos, desproporcionalmente maiores, são usadas para quebrar os blocos que restam das construções feitas pelo personagem construtor, ovacionado pela comunidade por erguer grandes prédios. Ao conhecer uma menina também excluída, Ralph inicia com ela uma aventura de reconhecimento e fortalecimento da autoestima, compreendendo sua importância no coletivo do qual faz parte.

Figura 3. “Detona Ralph”



Fonte: Combo infinito. Google imagens.

Em roda de conversa com as crianças, para ‘sentirpensar’ o filme, uma delas expressou uma relação íntima com o personagem: — “Olha, tia, meu pai trabalha como o Ralph, ele cata latinhas e recolhe o lixo das pessoas para vender.”

O acontecimento desta fala abriu novas possibilidades de diálogo com as crianças. A partir dela, conversamos sobre profissões conhecidas e preferidas, permitindo ‘sentirpensar’ juntos conceitos sociais de exclusão, modos de vida, subsistência e sobrevivência das classes populares, sempre de maneira cuidadosa e adequada à faixa etária.

Nos ‘espaçostempos’ educativos da Educação Infantil, onde a vida cotidiana é “conteúdo vivo” e o currículo é permeado com liberdade de criação e experimentação dos sentidos e sentimentos, os filmes são artefatos comumente usados com ou sem intencionalidade pedagógica definida, podem ser usados como deleite e ainda assim,

nas *'cineconversas'* as crianças em rodas narram o que foi *'vistoouvidosentidopensado'* por elas tecendo *'conhecimentossignificados'*, produzindo saberes seus e com/no coletivo quando percebem-se próximas ao filme e seus personagens.

Posto isto, podemos anunciar as *'cineconversas'* como movimento e dispositivo de criação de saberes e conhecimentos em redes de afeto nas escolas. Rompem a estrutura de disciplinas e são possíveis em variadas faixas etárias e segmentos para narrar os cotidianos *'dentrofora'* das escolas.

Para encerrar esta conversa...

Ao *'Veriouvirsentirpensar'* os filmes, com os personagens, com as narrativas e com o não dito, abrimos espaços em que corpo, mente e mundo se encontram para inventar outras maneiras e criações. Assim, os filmes não se apresentam como objetos a serem analisados, mas como companheiros de percurso que desestabilizam certezas e expandem o campo das possibilidades. O que chamamos de *cineconversas* é, portanto, esse gesto de caminhar com os filmes, de deixar-se afetar por eles e, a partir disso, criar narrativas que seguem abertas, se desdobrando em caminhos que se entrelaçam às vivências cotidianas e que continuam a se tecer em rede de *'conhecimentosignificação'*, muito complexas, dinâmicas, imprevisíveis, encharcada de vida, vivida com os cotidianos da escola, por uma educação democrática e libertadora.

Referências

ALVES, Nilda; LOUZADA, Virgínia; BRANDÃO ROSA, Rebeca; ALMEIDA, Nilton; AGUEDA OVELHA, Izadora; TOJA, Noale. Imagens e sons de movimentos migratórios no cinema e nas escolas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 07, p. 221-234, jan./abr. 2018.

ALVES, Nilda. **Cotidiano Escolar e formação de Professores (as)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GILLES, Deleuze. **Foucault. Tradução de J. L. Gomes**. Lisboa: Edições 70, 2005.

ROCHA, Renata. **'Vendou vindos e sentindo pensando' com as paisagens em deslocamento: migrações, currículos e 'cineconversas'**. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2021.

Filmes

CAMINHO DOS GIGANTES, 2016. Take a Take. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YE1WeW_QIa8. Acesso em agosto de 2025.

DETONA RALPH, 2012. Take a Take. Disponível em: plataformas e streaming da Disney+. https://www.disneyplus.com/pt-br?gclid=AL!8468!3!743006492066!e!!g!!58700008839412126-p81392531455&gad_source=1&gad_campaignid=11533094322&gbraid=0AAAAACzWEUGuryyCJj7Dt5eOjeKjVMLy_&gclid=Cj0KCQjw-4XFBhCBARIsAAAdNOktEoJIgZPjNg_IKteoeT8XvQ9kJwpcehetI7DILTZ6YDizaBol4ABYAnDzEALw_wcB. Acesso em agosto de 2025.

DÚDÚ E O LÁPIS COR DE PELE, 2018. Take a Take. Disponível em: https://youtu.be/-VGpB_8b77U?si=Q-dXng61HObTJ6gC. Acesso em 01 mai. 2025.

NOS COTIDIANOS DAS INFÂNCIAS: cineconversas, ficção e os currículos *'praticadospensados'*

Roberta Guimarães Teixeira, robegui@gmail.com;
Júlia da Silva Lima, jjduarte08@gmail.com;
Nilda Alves, nildag.alves@gmail.com;
Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons

Iniciando a conversa: os filmes como artefatos curriculares

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos ou apenas, nos cotidianos, mostram que as múltiplas histórias são sempre a melhor maneira de iniciar um novo caminho, com isso, propomos junto a Michel de Certeau (2012) e Alves (2019) entrelaçar as conversas da pesquisa, - assumidas como lócus principal -, com as imagens e sons cotidianos a partir do filme **“Manoel de Barros - Só dez por cento é mentira”** (2010) de Pedro Cezar e Kátia Adler, e do filme criado pelo nosso Grpesq, a partir deste: **“Só dez por cento é mentira - fabulações e (re)invenções de si”** (2024). O interesse é trazer os filmes, como artefatos culturais que se transformam em artefatos curriculares, mediante conversas nos tantos *'dentrofora'* dos cotidianos. Dentre os inúmeros *'espaçostempos'* cotidianos trazemos o audiovisual como possibilidade diversa de sons, imagens, narrativas, emoções, experiências e linguagens que forjam partilhas de *'conhecimentossignificações'*, que algumas vezes são conversas – sussurradas, normalmente travadas em qualquer momento de um encontro (Ovelha, Caldas, Alves e Mello, 2022).

Assim, convidamos a assistir ao filme Manoel de Barros: https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0 para que também possam, se assim desejarem, conversarem conosco, a partir das reflexões e possibilidades que a história narra. Só Dez Por Cento é Mentira é um original mergulho cinematográfico na biografia inventada e nos versos fantásticos do poeta sulmatogrossense Manoel de Barros. Alternando sequências de entrevistas inéditas do escritor, versos de sua obra e

depoimentos de "leitores contagiados" por sua literatura o filme constrói um painel revelador da linguagem do poeta, considerado o mais inovador em língua portuguesa. Muitas dessas conversas fazem parte do diálogo em nossas redes educativas, sobretudo nas escolas na relação '*docentediscente*' e com as infâncias.

Figura 1. Manoel de Barros no filme "Só Dez Por Cento é Mentira"



Fonte: Print Screen do filme no site YouTube

Nessas redes educativas na qual fazemos parte, realizamos as cineconversas, já alguns anos no nosso GrPesq *Currículos Cotidianos, redes educativas, imagens e sons*, coordenado pela Profa. Nilda Alves. As cineconversas não se limitam ao nosso Grpesq, mas também com os grupos articulados com docentes do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Manaus, Tabatinga, Bahia e Nova Friburgo/RJ, além de expandir para as aulas na graduação e na pós-graduação. Inicialmente, chamamos ao movimento que usávamos de 'cineclube', pois é o termo usado com maior frequência. No entanto, com o desenvolvimento dos projetos, fomos verificando que não trabalhávamos em '*cineclubes*', mas sim naquilo que nomeamos de cineconversas, adotando a proposta feita por Rosa Helena Mendonça, pesquisadora do Grpesq (Alves, Projeto de Pesquisa Grpesq 2022-2025, p.05-06).

Segundo a prof^a Rosa Helena Mendonça (Mendonça, 2021, p.12), “utilizamos as cineconversas porque os cotidianos das pesquisas nos ensinaram a importância de mobilizar o cinema e as conversas como nossos “personagens conceituais” e colocá-los em relação”. Elas compõem a metodologia do grupo de pesquisa, em que consiste a partir de *‘verouvoirsentirpensar’* um filme em conjunto, trocar impressões, experiências, sentimentos, acessar as memórias pelos diversos sentidos, além de compreender situações da vida nos cotidianos. “Elas criam conexões com experiências que revelam as vivências de cada participante, já que um filme não representa a realidade, mas cria realidades que nos permitem conversar e fabular” (idem).

No filme em questão, foi possível *‘transver’* o mundo (Barros, 2010) com os docentes do nosso GrPesq e com docentes de grupos articulados, no sentido de “abrir a chave do “bauzinho” da infância, onde ficam guardadas nossas primeiras sensações...” (Barros, 2010, fragmento do áudio do filme). O autor propôs um jeito novo de *‘versentirpensar’* o mundo, as infâncias, ao passo em que este possa ressignificar as coisas dando um novo sentido aos signos, as formas e as categorias, permitindo mudar o comum do objeto, e através disso, recriar um entendimento para as coisas mais sutis que passam despercebidas. Para assim, percebermos o quão forte são as coisas simples da vida. Com essa força imaginativa do poeta Manoel de Barros, visitamos momentos das nossas infâncias que se entrelaçam com outras redes educativas (Alves, 2019) da qual fazemos parte.

Narrar a vida: a ficção e a possibilidade de ações curriculares

No filme *Só dez por cento é mentira, fabulações e criações de si* (2024), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z3BCD5u56TY> produzido pelo Grpesq, as professoras e professores narram a partir de suas redes educativas como o filme as afetaram. Nessa relação, destacaram o ócio, a apropriação dos lugares da escola, especialmente do chão, na relação com os seres vivos da natureza, da escola como lugar do brincar, do susto e do medo do imprevisível. Também foi afirmado o interesse

e o diálogo de Manoel de Barros pelas pessoas comuns, em semelhança com a tessitura dos currículos '*praticadospensados*' pelos docentes. Entre tantas conversas, percebemos como as diferentes narrativas criam ambientes de re(invenções) de si, antes do filme se era um, depois do filme se é outro, igualmente, antes das cineconversas se é um, depois das cineconversas se é outro. Após as cineconversas, as criações que se dão também são outras nessa metamorfose. Assim, concordamos com Ferraço (2003, p.166) quando escreve:

Com isso, pensamos que não lemos o autor enquanto tal, em si mesmo, fora de nós, a "partir" do autor. Mas lemos um autor a partir de nós, a partir de nossas histórias de vida, incluindo, nessa leitura, outros tantos autoresleitores que se expressam em nós. Dito de outra forma: nós nos lemos nos textos dos autores, acreditando, por vezes, que estamos lendo os autores. Assim sendo, nessas leituras de nós mesmos produzimos outros textos, que não são só nossos mas também daqueles com os quais temos dialogado até então.

Dessa forma, o autor nomeia o quanto somos muitos em nós mesmos e que nossas subjetividades se atualizam. Com Deleuze e Guattari consideramos as ideias que surgem nas cineconversas, os artefatos que são criados pelos grupos participantes, os próprios filmes, com seus sons e suas imagens, ou seja, tudo aquilo que aparece nos encontros como nossos '*personagens conceituais*', como intercessores que permite que pensemos. Esses '*personagens conceituais*' permanecem conosco muito tempo para que possamos criar os '*conhecimentossignificações*' da pesquisa, com os tantos elementos presentes nos '*dentrofora*' das escolas.

Para esta conversa também chamamos Certeau (2023) que nos diz que, um dos elementos para forjar a história, a arte e a ciência é a ficção, pois ela dá conta das subjetividades de quem fala, não está preocupada em ser verdadeira ou mentirosa e, sim de criar um significado e seguir uma linha de pensamento. Fica evidente, que seja na ciência, na história, na arte ou na educação não há neutralidade, sempre escolhemos de quais discursos nos apropriarmos. Assim, a ficção é uma ferramenta pedagógica potente, pois ela tem a capacidade de imaginar outras realidades, criar outros mundos possíveis que, até então, sem ela aparecer, eram impossíveis de acontecer. E, a partir

do momento em que ela aparece, permite a discussão e o fazer do ato que aconteceu na dimensão ficcional se tornar realidade.

E é através de uma história narrada por uma professora que podemos perceber o que ela e seus alunos vem entendendo das aulas, das suas opiniões no coletivo, como o que ‘aprendemos ensinamos’ na vida, impacta na maneira como eles ‘veem sentem pensam’ o mundo. Como também, na formação de professores, a aula que um colega-professor deu e relatou pode circular entre o grupo com quem estuda, pois pode mobilizar de tal forma, que nos apropriamos dessa ação curricular e, tornamos ação curricular nossa com outros ‘conhecimentos significações’.

Certeau exemplifica esse fato, ao falar em como o discurso está presente nas instituições, como o trabalho se dá de maneira coletiva ao fazer ciência, composta por muitas mãos, ela é pensada não só por um fator, mas por vários, como, por exemplo, a corrente de pesquisa, o orientador, financiadores e todos esses fatos que influenciam na forma de pensar e contar um trabalho de pesquisa. Mais à frente, ele delimita como a ficção chega às grandes mídias. Na televisão, por exemplo, para uma notícia ser contada, movimenta-se muitos campos, o respaldo no discurso científico, os interesses, a ideologia das emissoras e etc.

Nesse sentido, ele nos diz como a representação do real camufla sua produção, e exemplifica essa ideia, mostrando a feitura de um documentário que, se desdobra no produto final e nos feitos que se fez para chegar até esse produto. No filme, por exemplo, prestamos atenção na história que nos é contada, mas esquecemos que por trás dela, há escolhas: do roteirista, do que narrar, do diretor, da escolha dos artistas e de outras coisas mais. Portanto, o filme é uma criação artística, o artista cria a partir daquilo que lhe mobilizou, ele não está reproduzindo a realidade, nenhum filme é verdade, não existe esse compromisso com a verdade, é sempre uma possibilidade de se contar uma história que, pode ser até inspirada na realidade, tentar reproduzir essa realidade, mas sem que isso se configure como a verdade.

E, de alguma maneira, isso se espelha na questão da produção curricular que, se baseia em pontos de partida e interesses que nos mobilizam, seja na produção de

artefatos curriculares como os filmes, seja em obras artísticas ou na produção dos currículos cotidianos. Desse modo, Manoel de Barros em suas poesias, nos convida a pensar um currículo escolar como um território onde o movimento das infâncias estão sempre presentes, proporcionando a criação, a invenção e a afirmação da vida, explorando novas maneiras de *'versentirpensar'* a própria infância, o currículo, a partir daquilo que era considerado como ínfimo nos cotidianos escolares, agora um currículo *'praticadopensado'* nos cotidianos, com questões da realidade, passando pelas subjetividades de quem está produzindo, das intenções e das suas fronteiras.

Para não encerrar a conversa

Para além do entendimento do currículo como uma divisão em categorias - pensamento aristotélico -, Tadeu (2002) propõe a partir dos *'saberesfazeres'* dos sujeitos que compõe os currículos, as combinações, o pensar junto e, as criações que surgem a partir desses encontros, de modo a perceber se essas criações aumentam ou diminuem a potência do ser. Conversando com Deleuze e Guattari (1997), afirma que um conceito não determina a realidade a um modo de fazer, mas a interroga e possibilita caminhos, ou seja, um pensador não se fecha em si mesmo, tendo o que tem como o suficiente, ele segue permanentemente aberto às co-criações. Assim, acontece quando o currículo é pensado a partir de movimentos e afetos – inspirados em Deleuze e Espinosa como destaca Tadeu, pensando o currículo – não se trata de controlar e prever a vida, mas de inventar, estar presente por completo, disponível para a escuta e para o outro, perceber na composição o que se passa entre os corpos, aumentar ou não a potência de vida de quem está vivenciando. O que nos remete à importância de se pesquisar os cotidianos que trazem consigo o inesperado, o não pensado, a própria vida.

Referências

ALVES, Nilda. **Currículos ‘praticadospendados’ nos cotidianos – criações curriculares para além da estrutura em disciplinas**, 2022. Projeto de Pesquisa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2022.

ALVES, Nilda. OVELHA, I. A.; MELLO, F. Pesquisas na pandemia e os artefatos da cibercultura. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. Especial, p. 1-10, 2021.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje**. São Paulo: Cortez, 2019.

CERTEAU, Michel. **História e Psicanálise: entre ciência e ficção**. tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. 3. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, Cap. 1. p. 45-70. 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 157-175, 2003.

MENDONÇA, Rosa Helena de et al . “Cineconversas” e fabulações curriculantes: o uso de filmes e a potência das conversas como metodologia de pesquisa em educação. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1623-1644, out. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000401623&lng=pt&nrm=iso Acesso em 07 jun. 2025.

TADEU, Tomaz. (2002). A arte do encontro e da composição –Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**. 27 (2), 47-57, Porto Alegre.

Filmes referenciados

BARROS, Manoel de. **Só Dez por Cento é Mentira**, Pedro Cezar, Kátia Adler, YouTube, 29 de janeiro de 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0 Acesso em: 25 abr. 2023.

TOJA, Noale et al. **Só dez por cento é mentira - fabulações e (re)invenções de si** no YouTube, 2024 Disponível em: <https://youtu.be/Z3BCD5u56TY?si=Kjsk8XXcolL7YtGk>. Acesso em: 16 mar. 2024.

Figura 2. Trecho do filme criado pelo Grpesq: “Não acabem com nossos formigueiros”



Fonte: Print Screen do filme no site YouTube

UM ESTUDO SOBRE O REGIME MILITAR E O ENSINO SUPLETIVO PELAS PÁGINAS DA IMPRENSA APOIADORA NA DÉCADA DE 1970: publicidade, propaganda e divulgação

Rosa Maria Garcia Monaco, rosamonacoprofa@gmail.com;
SEEDUC/CECIERJ/NIPHEI

Marcela Cockell, marcelacockell@hotmail.com;
UERJ/NIPHEI

Sônia Camara, soniacamara@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ
NIPHEI

Introdução: páginas iniciais

O golpe civil-militar no Brasil no ano de 1964 foi um divisor de águas na historiografia do país em todas as esferas da vida política, econômica, social e, não menos danoso, na vida educacional do povo brasileiro. Esse período repressivo foi marcado por restrição de direitos civis, perseguições políticas, censura, tortura etc. Dessa feita, o governo militar que assumiu o poder com seus generais (1964-1985), imprimiu em meio à atos institucionais e à mandos e desmandos, uma mudança no rumo que tomava a educação supletiva, em particular, se levarmos em consideração que a partir do marco da ditadura em 1964, houve uma ruptura na concepção dos programas educativos culturais. Haja visto o *Movimento de Educação de Base* (MEB) (1961), que foi um programa de alfabetização de adultos, sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Igreja Católica; e a *Cruzada Ação Básica Cristã* (ABC), instituída por um grupo de professores do Colégio Evangélico Agnes Erskine, de Pernambuco: ambos deixaram de servir como espaços reflexivos com base na alfabetização de Paulo Freire, para serem renovados em conteúdo ou substituídos por outros programas.

O MEB, por exemplo, antes de ter sido descontinuado, foi vitimado pelas ideias contrárias e oriundas do regime militar. O Movimento que atuou com aulas

transmitidas pelo rádio, apostilas, cartilhas, monitores e locais de encontro, deixou de ser usado para transformação social e consciência da comunidade para ser utilizado com doutrinas inflexíveis do governo autoritário, uma vez ter tido sua proposta pedagógica e material didático trocados. Sendo assim, o regime militar tratou de lançar seus próprios programas educativos e culturais como foram o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (Mobral) e o *Projeto Minerva*, operando com a alfabetização de adultos e com o 1º Grau (5ª - 8ª série), respectivamente, ambos lançados em 1970. Pela análise de Monaco (2023, p. 59), esses programas “ocuparam um lugar no governo autoritário como ‘marcas registradas do período’, ajudando na divulgação do que a nação estava ‘se transformando’” [grifos da autora] nas mãos dos militares.

O Mobral foi um programa supletivo de alfabetização de massa, com a administração centralizada no governo federal, criado em 1967, com cartilha própria, postos de encontros e monitores. Contudo, o mesmo só entrou em ação, efetivamente, na década seguinte. Já o *Projeto Minerva* (1970-1989) foi um programa radiofônico educativo-cultural transmitido em cadeia nacional com acompanhamento de fascículos e encontros em radiopostos, com a mediação de monitores. Tanto as emissoras radiofônicas públicas quanto as privadas mantinham a programação educativa de segunda à sexta-feira em horário noturno, enquanto as séries informativas-culturais eram transmitidas aos finais de semana. A coordenação pedagógica ficou à cargo do Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE), órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), na década de 1970¹, com a ministração do *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II*.

O Mobral constituiu-se em um instrumento da ditadura, implementado e estruturado em todo o país, sem consulta à sociedade em sua proposição e estratégias de planejamento (Biccas; Freitas, 2009, p. 249); não diferentemente de como foi instituído o *Projeto Minerva*. Para além da logística de extensão e integração da alfabetização de adultos e do ensino de 1º Grau no país, ambos os programas se

¹ Em 1980, a coordenação pedagógica do Projeto passou a ser exercida pela Fundação Roberto Marinho (FRM).

prestaram a dar voz ao regime instaurado no Brasil, sendo vitrine como publicidade e divulgação das ideias e estratégias do governo militar. Monaco (2023) considera que os participantes desses programas eram perpassados “pelas ideias, pensamentos, visões de mundo e/ou doutrinas daquele determinado grupo-autor do poder público”. Ademais o serviço de vitrinização dos programas do ensino supletivo para a ditadura militar, grande aliada do governo para divulgação dos mesmos foi a imprensa escrita apoiadora da situação.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar as estratégias de apoio e de popularização do regime militar, por meio das notícias sobre o Mobral e o *Projeto Minerva* nos jornais impressos, na década de 1970. A intenção dos jornais era a de respaldar o governo militar no quesito popularidade e aceitação, através de publicidade e propaganda, ao trabalhar a favor da popularização dos governantes e de sus ordens, para que eles conseguissem o apoio público necessário. Nesse sentido, a grande imprensa apoiadora contribuiu muito para a divulgação dos programas supletivos. Para se ter uma ideia do quantitativo de reportagens veiculadas acerca do Programa Mobral no intervalo 1970-1979, no jornal *O Fluminense* foram pronunciados 2.528 vezes e no *Jornal do Brasil* foram 2.891 vezes (Monaco, 2023, p. 57).

Pela perspectiva da História da Educação, a compreensão de Prost (2015, p. 76) contribui para a análise dos documentos, uma vez o autor considerar que não há questão sem documento, tampouco existe documento sem ter sido questionado. Essa ação se dará a partir das fontes de pesquisa que foram os jornais de grande circulação no estado do Rio de Janeiro², na década de 1970: *Jornal do Brasil* e *O Fluminense*. Expressões como “milagre brasileiro” e “Brasil grande”, entre outras, marcaram as páginas dos jornais citados, contribuindo com seus editoriais alinhados aos interesses do governo militares. O movimento metodológico consolidou-se à procura de indícios que fizessem da temática algo singular. “No seu lugar começava a aflorar a consciência de que nosso conhecimento do passado é inevitavelmente incerto, descontínuo,

² Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional: <http://sian.an.gov.br/sianex/consulta/login.asp>. Acesso: ago. 2025.

lacunar: baseado numa massa de fragmentos e de ruínas” (Ginzburg, 2007, p. 40). O método indiciário proposto por Ginzburg (1989) fez com que buscássemos detalhes, pistas, sinais e indícios que permitissem decifrar as possíveis representações e significados do Mobral e do *Projeto Minerva* para o regime militar, por meio dos recortes de jornais.

Baseado na análise de De Luca (2005, p. 140), pesquisamos nas páginas dos jornais o que se destacou como notícia, o que por si só já abarcou um espectro de questões, pois foi preciso problematizar as motivações que levaram uma decisão editorial a dar publicidade a algum fato ou informação. Pela ótica da autora, os jornais em referência têm cunho empresarial e, por isso, são capazes de influenciar a vida política (2005, p. 119), Assim, a “Velocidade, mobilidade, eficiência e pressa tornaram-se marcas distintivas do modo de vida urbano e a imprensa, lugar privilegiado da informação e sua difusão, tomou parte ativa nesse processo de aceleração” (De Luca, 2005, p. 137).

Em regimes autoritários, segundo De Luca (2005, p. 129), não há como deixar de lado o espectro da censura aos meios de comunicação, em especial, a autora sugere que a imprensa tenha sido usada seja na condição de difusora de propaganda política favorável ao regime ou como espaço que abrigou formas sutis de contestação, resistência e projetos alternativos de educação e cultura. Já a ênfase em certos temas, a linguagem e a natureza do conteúdo na imprensa dão pistas que não se dissociam do público, até que sua pretensão obtenha resultado (2005, p. 140). A análise de De Luca compreende que a ausência da divulgação lhe implica em refletir; sobretudo no que concerne ao destaque conferido a algum acontecimento, assim como para o local em que se deu a publicação nos jornais.

Desenvolvimento: páginas centrais

No que concerne às propagandas com referência às divulgações a favor de angariar apoio e aceitação às autoridades públicas no regime militar, existia a

preocupação da imprensa apoiadora da situação na construção de uma perspectiva populista da imagem do general em exercício. Como, por exemplo, citamos o presidente Médici (1969-1974) que tinha sua imagem recorrentemente flagrada junto às crianças, com o objetivo de fazê-lo parecer mais próximo do povo e, assim, ser mais bem aceito pela opinião pública (Prado; Earp, 2019, p. 214). A representação do líder girava em torno do general parecer acessível e amigo de todos, inclusive das crianças, conforme foi documentado por meio de fotografia o presidente Médici ao lado de uma criança (Prado; Earp, 2019, p. 214). Buscava-se a mensagem de que o povo brasileiro não temesse seu governo, mas o apoiasse e, por isso, em mais um flagrante da imprensa, o general Médici foi fotografado com seu radinho de pilha no ouvido, na tribuna do estádio do Maracanã (*Jornal dos Esportes*, 09/03/1970, p. 8).

Esta perspectiva mostra a intenção do governo através dos jornais, em interferir de alguma maneira na opinião pública, com o objetivo de conduzir os comportamentos da população aos seus interesses. Para Foucault (2008), as representações e discursos mobilizados nestas formas de divulgação, propaganda e publicidade nos jornais, em sua materialidade, incorporam discursos de poder e a institucionalização destes discursos e caracterizam governos autoritários a partir da governamentalização das democracias. A governamentalidade está relacionada com a ideia de governar, juntamente com as concepções de segurança ou biopolítica, como um conjunto formado pelas instituições e seus discursos exercendo nos indivíduos formas de poder, sejam elas do saber, político, econômico ou de um Estado (Foucault, 2008, p. 144). Assim, a ideia de promover um governo próximo da população, tinha os jornais como uma estratégia eficiente para promover discursos com finalidades direcionadas aos seus interesses.

Para Foucault (1996), os discursos estão relacionados com os contextos históricos e por isso, são construções que pela linguagem (escrita, verbal e semiótica) produz e reproduz práticas históricas, políticas e culturais. Existe assim um condicionamento destas práticas discursivas a partir das ideias que constituem realidades imersas nestas diferentes relações de poder, de saberes, dentre outras. Por

isso, o uso destes discursos não são apenas ideias ou imagens dispostas, são enunciados que criam conceitos e sua regularidade define uma rede conceitual própria. Isto confere uma formação de conceitos que vai constituindo, para além da mentalidade e consciência dos indivíduos, um campo discursivo (Foucault, 1996). Assim, quando o jornal atinge seu objetivo por meio da opinião pública ele constrói esse campo discursivo imerso em relações de poder e interesses institucionalizados.

Em se tratando da divulgação do Mobral, no momento do relançamento da campanha de alfabetização que ocorreu em setembro de 1970, o impresso fluminense iniciava sua publicação narrando o discurso feito pelo presidente Médici (1969-1974):

‘O Mobral não é um simples ato do governo, ou do meu Ministro da Educação: embora seja um órgão maior de responsabilidade desse ministério. Não é mais uma das muitas campanhas, nem mais um órgão burocrático, nem mais uma tentativa governamental de combater o analfabetismo. Não é um gesto paternalista, nem um golpe de mágica dos agentes do poder federal diante dos olhos pacientes do povo espectador. O Mobral é um movimento aberto e permanente, descentralizado e convergente, sistemático e integrado’. Com estas palavras, em 8 de setembro de 1970, o presidente Emílio Garrastazu Médici lançava oficialmente o *Movimento Brasileiro de Alfabetização*, em Brasília, considerando-o um movimento do qual todos podem participar, em recursos e em ação enquanto houver analfabetismo e falta de qualificação profissional entre pessoas maiores de 14 anos. Porque, acentuava, se a educação era uma vergonha nacional, pela qual cada um era responsável, a hora não era de deprimir o povo para ascender a revolta, mas para agir, anunciar a previdência, solucionar o problema [grifos do autor] (*O Fluminense*, 30/10/1971, p. 20).

O jornal *O Fluminense* deu destaque ao Mobral noticiando um discurso entusiasmado do presidente que prometia que o programa surpreenderia em sua eficácia, dando solução de uma vez por todas ao analfabetismo no Brasil. Ou seja, o governo militar prometia que esse problema que se arrastava por séculos na cultura brasileira fosse ter fim, o que não aconteceu. A representação que o Programa Mobral estabeleceu através da entrevista do presidente do país era de um projeto do governo como algo atual e pioneiro em sua ação, em que a prática se sobressairia à teoria e às tentativas anteriores de projetos supletivos (Monaco, 2023, p. 57-58).

Ainda no mesmo impresso, porém em outra ocasião, foi demonstrada a notabilidade do programa de alfabetização ao ser convidado a representar o país na *III Conferência Internacional de Educação de Adultos* (CONFINTEA)³:

Seguirá amanhã para o Japão, onde representará o Brasil junto à reunião da UNESCO⁴, o Ministro Jarbas Passarinho declarou ontem, nesta capital (Brasília), que o Brasil vai mostrar ao mundo o sucesso que é o Mobral, na educação de adultos. Iniciado em outubro de 1970, nos três primeiros meses dedicou-se praticamente a implantação do sistema, mas daí para cá vem se consolidando dia a dia. Frisou o Ministro que os dados reais mostram que a solução é absolutamente satisfatória, uma vez que, em 1971, foram alfabetizadas cerca de 1 milhão e 600 mil pessoas (*O Fluminense*, 22/07/1972, p. 2).

O ministro do MEC no governo Médici (1969-1974) ao discursar no Japão enalteceu o programa de alfabetização em massa, até porque ele era reconhecido como voraz defensor da Campanha do Mobral, quando divulgou o número de 1 milhão e 600 mil pessoas alfabetizadas em 1971, conforme a notícia apresenta. Entretanto, Cunha (1991, p. 60) afirma que esses dados estatísticos não correspondem à realidade e escondem a elevadíssima taxa de evasão sofrida pelo Mobral, sem o MEC nunca comprovar o resultado positivo do programa. O autor pondera que os métodos pedagógicos eram inadequados ao público analfabeto. Trazendo à baila o lançamento do *Projeto Minerva* pelo *Jornal do Brasil*, o que chama atenção é a notícia da viagem realizada pela comitiva do SRE/MEC, levando o subtítulo de *Otimismo*. A matéria trazia uma mensagem de euforia e entusiasmo para demonstrar que o *Projeto Minerva* estava sendo muito bem planejado:

Em entrevista coletiva concedida ontem, o diretor do Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC, Sr. Avelino Henrique dos Santos, explicou que inicialmente 700 emissoras de rádio comporão a rede nacional. [...] – Nossa equipe – revelou Sr. Avelino Henrique dos Santos – em 60 dias percorreu o Brasil inteiro para sentir as necessidades de educação em cada Estado e, baseados neste

³ Na III CONFINTEA (1972) participaram 80 estados membros e Organizações não Governamentais (ONGs).

⁴ UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

levantamento, pudemos determinar os cursos e horários mais indicados para as populações (*Jornal do Brasil*, 02/10/1970, p. 7).

Anunciava o jornal que uma equipe havia percorrido o território nacional preliminarmente, a fim de sentir o que cada estado necessitava no quesito educação. Monaco (2023, p. 88) observa que a Portaria 32/70, que criou o *Projeto Minerva*, foi publicada em 29 de setembro de 1970, e que o primeiro programa irradiado foi no dia 04 de outubro do mesmo ano. Tomando-se ciência do curtíssimo intervalo entre a promulgação da Portaria e a inauguração do programa no rádio, não houve evidência acerca da logística e da pesquisa realizada durante os 60 dias. A autora compreende que já era de conhecimento das autoridades o cenário de analfabetismo e de falta de escolarização no país, pois o problema era recorrente.

Logo, Monaco (2023, p. 88) conjectura que a comitiva do diretor do SRE/MEC, de fato, não havia servido necessariamente para mapear as necessidades de educação em cada estado, mas que poderia ter sido “organizada para fazer com que a população das localidades visitadas em conjunto aos leitores do jornal se imaginasse envolvidos em uma grande logística, realizada pelo provedor público da educação brasileira”. Justificava-se, assim, o subtítulo da reportagem *Otimista*, que já profetizava o desejo de êxito no emprego do ensino supletivo pelo rádio, trazendo à tona uma forma de aproximação do governo, representado pelo *Projeto Minerva*, com o povo em geral, ao fazer contato com a população durante a viagem pelo país. Já em outra reportagem, todavia o Brasil conferir-se oficialmente como um país laico, o horário do *Projeto Minerva* foi ocupado pela Igreja Católica no mês de janeiro de 1973, quando o ministro Jarbas Passarinho cedeu o uso do horário obrigatório para manifestação religiosa:

[...] Cada ano mais reverenciado pelos fiéis, o Senhor do Bonfim conseguiu em 1973 mais um adepto: o Ministro Jarbas Passarinho, que em carta ao juiz da Devoção do Senhor do Bonfim autorizou a transmissão pelas emissoras de rádio, no horário do *Projeto Minerva*, da tradicional novena que antecede a grande festa de domingo, ‘a que me associo em espírito e coração, formulando votos pelo seu sucesso’ [grifos do autor] (*Jornal do Brasil*, 11/01/1973, p. 10).

Significa dizer que nesse dia, especialmente, a cadeia nacional de comunicação radiofônica do ensino supletivo foi suprimida em favor da devoção dos católicos e do ministro Passarinho pelo Senhor do Bonfim. A Igreja Católica que foi apoiadora do regime militar gozava de privilégios junto ao governo, à exemplo desse episódio. Percebe-se, assim, na mensagem da imprensa, a “fé” como aliada da educação. Seria uma forma de motivar o povo brasileiro a creditar que Deus e a sorte estavam do lado do regime militar, garantindo o sucesso?

Considerações: páginas finais

A despeito das violências físicas e simbólicas executadas nesse período de maior repressão no país, chamados pela historiografia como “Anos de Chumbo” (1968 - 1974), alguns elementos e/ou produtos de criação dos militares ressoavam como um tipo de propaganda e/ou publicidade, com a finalidade de promover a aprovação e aceitação do governo junto ao povo brasileiro como uma estratégia para atingir a opinião pública (Foucault, 1996). Afinal, a mensagem nas entrelinhas dos lançamentos educacionais para os adultos, como fora o Mobral e o *Projeto Minerva*, transmitia a ideia de que o Estado estava mobilizado em oferecer opções de estudos para a população adulta que desse conta do retardo instituído.

Dessa maneira, incorporar os estudos supletivo aos interesses institucionalizados do regime militar evidencia a noção de governamentalidade (Foucault, 2008), relacionada a ideia de governar, como um conjunto formado pelas instituições e seus discursos exercendo nos indivíduos formas de poder, sejam elas do saber, político, econômico ou de um Estado (Foucault, 2008, p. 144). Nesse interim, compreendemos que os programas do Minerva e do Mobral ocuparam um lugar como “marcas registradas do período”, conforme problematiza Monaco (2023), trabalhando como auxiliares na divulgação do que a nação almejava ser, paralelamente ao lançamento de campanhas nacionalistas com *slogans* e hinos ufanistas.

Expressões de fácil assimilação com a utilização de palavras de ordem como foram “Brasil, Ame-o ou Deixe-o”; “Brasil Grande”; “Brasil Gigante”; “Brasil Potência”; “Pra frente Brasil”; “Quem não vive para servir ao Brasil, não serve para viver no Brasil”, ampararam, juntamente à imprensa escrita, o governo militar. Os leitores dos jornais diários se atualizavam quanto às notícias, divulgações, propagandas e programações do Mobral e do *Projeto Minerva*, ao mesmo tempo em que eram convidados a acreditarem que o país estava investindo em educação de adultos e que, por causa disso, todo o resto da situação econômica, social, estrutural iria sofrer o toque necessário para que o país tornasse-se a potência proferida pelas divulgações.

Os anos foram passando e juntamente a eles constatou-se a falta de solução dada pelos militares aos problemas estruturais no Brasil como foi a alta inflação, a dívida externa, a concentração de renda e o preço do petróleo. Desse modo, os assuntos polêmicos passaram a tomar o segundo plano dos discursos ideológicos dos militares, enquanto pautava-se a educação como primeiro plano e promessa para solucionar todos os males da sociedade brasileira! A representação estabelecida pelos programas e projetos educativos supletivos lançados pela cúpula militar, pelo que se entende, seria a de configurar-se como agente na premissa de acabar com os problemas estruturais da população brasileira, o que não logrou êxito.

Referências

BICCAS, Maurilane de Souza; FREITAS, Marcos Cezar. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Roda-Viva. In: CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de (Orgs.). **O Golpe na Educação**. Série: BRASIL os anos de AUTORITARISMO. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991, 7ª ed., p. 35-90.

DE LUCA, Tânia. Fontes Impressas. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 111-154.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MONACO, Rosa Maria Garcia. **Eu quero saber mais, preciso saber mais, o Projeto Minerva está no ar: ensino supletivo de 1º Grau para além das ondas do rádio (1970-1979)**. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PRADO, Luiz Carlos Delorme; EARP, Fábio Sá. O "milagre" brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). **O Brasil republicano: o tempo do regime autoritário, ditadura militar e redemocratização**. (Livro 4). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019, 9ª ed., p. 209-242.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, 2ª ed.

**SABERES, SABORES E SENTIDOS: a nutrição estética e as narrativas
(auto)biográficas como movimentos instituintes de *pesquisaformação docente***

Sandra Espíndola Carneiro, espindolasandra@hotmail.com;

Maria Luisa Furlin Bampi, maria.bampi@uerj.br;

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos e Pesquisas Formação docente para as infâncias na perspectiva das
narrativas de experiências -GFDINE

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

– Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? — pergunta Kublai Khan.

– A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra — responde Marco —,
mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

– Por que falar em pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

– Sem pedras, o arco não existe.

Italo Calvino¹

Introdução

Gosto de pensar em minha infância a partir de uma fotografia - “se existisse máquina de tirar retrato de pensamento...”² – que mostra meu pai sentado com minhas irmãs, meu irmão e eu, ao redor de uma mesa infinitamente posta com talheres e louças que não combinavam, mas que era plena de histórias, “causos”, ditados populares, piadas e adivinhações; minha mãe ao fundo sempre cozinhando uma refeição cuja frugalidade era inversamente proporcional à abundância de afetos e sabores. Esse ritual de comungar saberes e sabores coletivamente se repetiu infindáveis vezes, dando sentido a quem sou: mulher, mãe, professora, *formadoraemformação*³ em diálogo

¹ CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (p. 35)

² Referência à história “Juca das Rosas” de Lúcia Miners, 1985.

³ A opção por unir e pôr em itálico determinados termos ao longo do trabalho tem a ver com uma escolha epistemológica que revela a indissociabilidade entre os termos e foi inspirada pelos estudos nos/dos/com os cotidianos e das narrativas de vida. (Nilda Alves e Garcia, 2002; e Bragança, 2021)

com as *professorasaprendentes* nos/dos/com os cotidianos de *pesquisaformação* docente para as infâncias.

Tomando emprestada a metáfora benjaminiana que tipifica o narrador como “alguém que vem de longe” considerando uma dimensão tanto espacial quanto temporal (Benjamim, 1985, p. 202), desses tempos idos, trago comigo a percepção de que as narrativas são constituidoras de quem nós nos tornamos, mas que a formação de nossa subjetividade não pode se dar fora de uma dimensão coletiva e historicamente situada que as dê sentido. Portanto, falar de *pesquisaformação* (Bragança, 2021) docente para as infâncias implica em dialogar com as professoras possibilitando espaços para que suas narrativas de *vidaformação* se tornem visíveis, possam ser compreendidas, interpretadas e ressignificadas.

Uma formação continuada que possibilite às professoras refletirem sobre si, percebendo-se como autoras de suas práticas e de suas narrativas (auto)biográficas, demanda um deslocamento do olhar de uma formação fragmentada, pragmatista e instrumentalizadora que expropria as professoras em seu *saberfazerpensar*; para uma visada que considere as professoras em seus processos de formação e autoformação docente, levando em conta suas singularidades.

Porém, diante de tantas possibilidades, como identificar em todo seu percurso vivencial o que merece ser narrado? Que ingredientes selecionar para sua culinária de *vidaformação*? Que temperos escolher para dar sabor às suas narrativas? O que as afeta de fato e o quanto estão sensíveis a esses afetos?

Uma formação continuada que propicie o diálogo entre ciência e vida, teoria e prática não pode prescindir de uma dimensão estética como mediação do sensível, que possibilite encontros com a arte, favorecendo a leitura do que acontece no mundo, a percepção de si e do seu processo de aprendizagem.

Portanto, pensar outros modos de fazer pesquisa onde os saberes e experiências dos sujeitos envolvidos no processo sejam tomados como referência, e; pôr em curso outros modos de fazer formação continuada de professores tendo a formação estética

como princípio fundante podem ser considerados movimentos instituintes⁴ que se desdobram em ações políticas que apontam para uma educação pautada em um saber sensível, movimentos criadores, inclusivos que nos permitem perspectivar e sonhar com outros modos de viver no mundo.

Narrativas (auto)biográficas na *pesquisa* formação docente: outros modos de fazer pesquisa

As pesquisas narrativas surgiram da necessidade de produzir outros modos de fazer pesquisa que rompessem com o olhar colonizador do cientificismo e do universalismo impositivos de uma epistemologia como paradigma hegemônico em detrimento de uma diversidade epistemológica, nas quais o modelo de causalidade determinista do indivíduo pudesse dar lugar ao sujeito e sua agência. Essa abordagem, tem sido criticada de forma veemente, sendo colocado em xeque sua validade científica, sob a acusação de que ao se debruçar sobre as histórias individuais, a sua fragilidade metodológica não daria conta de abarcar as dinâmicas sociais. (Ghedin; Freitas, 2015, p. 116)

Segundo Ferrarotti a biografia pode verter estruturas sociais em modos de ação individuais ou microssociais, se tornando “instrumento sociológico que parece poder vir a assegurar esta mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social” (Ferrarotti, 1988, p. 20).

Porém, para *sulear*⁵ a discussão acerca da validade científico-epistemológica das narrativas enquanto modos de fazer pesquisa, convocamos Krenak que nos ajuda a

⁴ As experiências instituintes são ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (Linhares; Heckert, 2009, p. 6)

⁵ Termo cunhado pelo físico brasileiro Márcio D’Olne Campos em seu texto “A arte de *sulear-se*” de 1991; e erroneamente atribuído a Paulo Freire. Trata-se de um neologismo para expressar a ação de orientar-se, pensar e agir a partir de uma perspectiva do Sul, num movimento de descolonização do conhecimento.

pensar a questão. A noção de indivíduo nos inscreve numa concepção excludente e empobrecida de humanidade que pretende reduzir o sujeito à condição de consumidor: “Então para quê ser cidadão? Para quê ter cidadania, alteridade, estar no mundo de uma maneira crítica e consciente, se você pode ser um consumidor? Essa ideia dispensa a experiência de viver numa terra cheia de sentido, numa plataforma para diferentes cosmovisões” (Krenak, 2019, p. 24 e 25).

Desse modo, não cabe falar em histórias individuais, mas em narrativas pessoais, pois para Krenak “muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo” (Krenak, 2019, p. 28). Porém, viver como “pessoas coletivas” não apaga as singularidades, pois “a gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais” (Krenak, 2019, p. 31).

E ele segue nos inquirindo “Por que essas narrativas não nos entusiasmam? Porque elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial que quer contar a mesma história para a gente? ” (Krenak, 2019, p. 19). Nesse sentido, Krenak afirma ser necessário que as pessoas busquem as Referências que sustentam sua identidade através do resgate dos vínculos profundos com sua memória ancestral (Krenak, 2019, p. 14).

E é exatamente como propulsora da produção de sentidos que as narrativas (auto)biográficas se apresentam, fazendo com que as pessoas se tornem visíveis para elas mesmas e refletindo sobre si para reconhecer-se como professoras (Cunha, 1997). Sendo assim, a pesquisa narrativa seria, a um só tempo: método, fenômeno de pesquisa e processo de formação e autoformação docente.

Esse modo de fazer pesquisa mobiliza processos formativos recorrendo à experiência do sujeito como fonte de conhecimento e formação, inaugurando uma formação continuada docente que procura superar as fragmentações dualistas: teoria/prática; ciência/arte; profissional/vivencial; individual/coletivo; narrador/ouvinte; professora formadora/professora aprendente em direção à uma caminhada que seja fecunda em produção de narrativas autorais; que busca uma identidade

docente que não se cristaliza, mas que se metamorfoseia; que entrelaça a dimensão da sua experiência pessoal à historicidade social de sua docência. Tal perspectiva de formação não pode prescindir da busca de sentidos, como nos afirma Lima (2010) “há uma “inoperância” em se pensar a formação de professores no âmbito dos currículos quando não se considera que aquilo que habita e faz mover as práticas dessa formação em suas diversas instâncias é justamente a produção de sentidos” (pp. 21-22).

As narrativas (auto)biográficas como movimentos instituintes se propõem a desconstruir discursos universalistas que se afirmam como únicos e representativos de uma sociedade que se autointitula triunfante, produzindo discursos de verdade que se pretendem imutáveis. A *pesquisa formação* (Bragança, 2021), na perspectiva das narrativas (auto)biográficas, (Nóvoa e Finger, 1988) possibilitam que às professoras narrem de si, não tendo como referência o olhar hegemônico, mas a partir daquilo que viveram, das experiências que as atravessam, ousando correr o risco/perigo (*periculum*) de experimentar (*experiri*) o inédito (Bondía, 2002)⁶.

Nutrição estética na formação docente: outros modos de fazer formação

No final do século XX, presenciamos um movimento que culminou com uma crise de identidade docente e de profissionalização docente, sendo essa profissionalização identificada como precarização do trabalho e não qualificação e valorização do mesmo, decorrentes de interesses hegemônicos que no momento colocavam em curso um projeto de globalização da economia com implementação de políticas neoliberais e acelerado desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação (Nóvoa 1991; 1992).

⁶ “A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. (...) O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (Bondía, 2002, p. 25).

No caso específico do Brasil, as políticas educacionais do governo federal a partir dos anos 90, articuladas as teses do Banco Mundial, enfatizaram políticas superficiais de formação em serviço e o aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico, centrado na aquisição de habilidades e competências constituindo expressão do como fazer. As políticas adotadas em relação à formação inicial e continuada de docente foram intensificadas, através da criação do curso normal superior e da ênfase em Educação a distância (EAD), preferindo a formação em serviço e desprezando um projeto global de formação e profissionalização docentes.

Na atualidade, as condições não diferem muito da época descrita anteriormente, os professores, em muitos casos, vivem um alheamento em relação às políticas educacionais, pois é preciso tempo para que uma mudança seja apreendida e compartilhada pelas pessoas de um determinado grupo. A escola tem uma cultura e ao serem impostas políticas educacionais, os grupos reagem de formas diferentes: rejeitando-as, procurando acomodá-las ou adaptá-las as suas necessidades reais; ou assimilando-as em substituição e/ou renovação de suas concepções e valores. Soma-se a isso sua inadequada formação, precárias condições em que exercem seu ofício, os baixos salários, a fragilidade de sua autoestima, salas superlotadas, precariedade de material escolar, ausência de recursos pedagógicos, falta de oportunidades mais sistemáticas de reflexão, meio social permeado pela ideologia dominante que reforça a postura acrítica diante dos problemas e o sentimento de que não há alternativas.

A situação docente, no Brasil, caracteriza-se, historicamente, por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem aberto caminhos, dentre outros, para um processo de aguda proletarização docente. A função docente apresenta-se como função de baixo prestígio social e passa por mudanças significativas. Nesse quadro, alguns teóricos afirmam que vivenciamos uma situação de mal-estar docente resultante dos efeitos das condições psicológicas e sociais, nas quais a docência é assumida englobando questões como formação, prática, identidade e carreira profissional, dentre outras. (Dourado, 2001, p. 51)

As mudanças exigem do professor desde a transformação de sua conduta até maiores domínios e conhecimentos, uma cobrança que é feita, mas não se oferecem condições para que o professor possa atender a essas demandas, podendo gerar insegurança, sensação de incapacidade, sofrimento psíquico e inibir a participação. Diante de tantas exigências e poucas condições os professores começam a pensar e executar o seu trabalho com vistas a uma produtividade acelerada que não permite espaço para reflexão sobre suas práticas, sobre sua vida e, muito menos, sobra tempo para a fruição estética, o que, muitas vezes, os torna pouco sensíveis às necessidades das crianças e aos seus próprios anseios.

Isso pode ser percebido na fala de uma das professoras durante um encontro de formação continuada docente na EMEI Cleide Canela de Souza, Macaé-RJ, onde convidamos as professoras a vivenciarem um momento de *nutrição estética* através da tertúlia literária com o conto “A moça tecelã” de Marina Colasanti.

Não somos diferentes quando nos tornamos professoras e começamos a tecer o encantamento, porém, nos deparamos com o sistema que nos exige tecer cada vez mais, relatórios, projetos, planilhas (...) já não tecemos mais os sonhos, o encantamento, o prazer, pois só temos tempo para alimentar as exigências do marido-sistema (...) nos falta coragem de desfazer os traçados de linhas exigidas e mesmo na insatisfação, tecemos ilusão. (Dalete)

Me fez pensar que às vezes posso estar impondo minhas vontades nos relacionamentos sem perceber o que os outros desejam e como se sentem (...) esta história me provocou a estar no lugar das crianças durante a aula, a escutar mais suas falas e opiniões e não ser como o esposo da tecelã que impunha suas próprias vontades. (Karina)

Esse tempo de aceleração que o capitalismo nos impõe é responsável pelo excesso de vivências (*Erlebnis*) que são percepções fragmentadas, descontínuas e sem reflexão; simultaneamente, as transformações sociais decorrentes desse modo de produção são responsáveis pela precariedade e declínio da experiência (*Erfahrung*), pois esta requer tempo de qualidade; empobrecendo-se a experiência assistimos a

morte das narrativas, e, conseqüentemente, instala-se a ausência de sentidos (Benjamin, 1985).

A fruição estética através da literatura, permitiu às professoras a pensar sobre esses sentidos que vão se perdendo e que precisam ser preservados:

A história nos faz pensar sobre nossas próprias escolhas sobre a necessidade de preservar aquilo que nos faz únicos. (...) me fez refletir sobre a importância de preservar a essência da docência: o ato de ensinar com paixão, criatividade e significado. (...) sobre deixar que as crianças criem através da imaginação sem que seja imposto para elas algo que não convém naquele momento. (Dayane)

Diante dessa ausência de sentidos a pergunta de Ailton Krenak ressoa com vivaz pertinência: “Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser?” (2019, p. 14). Como fazer o caminho de volta para acolher o humano/professor em sua inteireza, possibilitando territórios do criar, do narrar, do encantar-se? O quanto a dimensão estética pode nos ajudar nesse processo?

A fim de olhar um pouco mais para essa questão, retomaremos o conceito de estética, que vem do grego “*aisthesis*” e significa conhecimento sensível ou aquele que se dá através dos sentidos. A estesia, em oposição à anestesia (não sentir), tem a ver com a forma como sentimos o mundo, afetamos e nos deixamos ser afetados por ele. Com o passar do tempo, a palavra estética foi se distanciando de sua origem etimológica e foi, numa concepção clássica de arte, sendo associada ao “belo”, sendo empregado em muitos casos como sinônimos.

Essa estética, como disciplina epistemológica se pretende instauradora de um modelo homogeneizante, porém, o que se almeja na formação docente é recuperar a estética da processualidade que possibilita a construção de subjetividades atuantes no mundo, uma estética das miudezas do cotidiano.

Nesse movimento que, por vezes, começa no olhar para dentro e se reconhecer primeiro como pessoa e depois como profissional, ainda que de forma entrelaçada,

pode ser potencializado pelas experiências de *nutrição estética* na formação continuada das professoras das infâncias.

A professora Mirian Celeste Martins (2018) define o conceito de *nutrição estética* como “um momento em que a estesia é provocada para impulsionar poéticas, propiciar encontros com a arte e a cultura e criar um clima acolhedor para vivências teóricas e/ou práticas. (...) Um momento que nos transportava para um lugar de devaneio, de beleza, de imaginação, de desafios perceptivos” (p. 1-2).

A nutrição estética surgiu na década de 1980, como uma estratégia na trajetória da professora Mirian Celeste Martins em que sua intenção era provocar encontros com a arte. Em suas turmas de formação ela oferecia algo de valor estético, artístico ou poético para alimentar a alma de suas alunas. As possibilidades eram variadas: trecho de um filme, uma música, uma poesia, uma obra de arte, uma dança, dentre outros. Esses momentos podiam tanto possibilitar a ampliação do repertório cultural das alunas como provocar uma inquietação, um novo olhar, outras respostas diante do que era habitual.

Para Martins (2011) a contemporaneidade se caracteriza pela “história das múltiplas faces da subjetividade”. Dessa forma, através da estética “*o homo aestheticus* contemporâneo instaura seu modo particular de ser/estar no mundo. Afinal, não há mundo objetivo, apenas interpretações” (p. 312). Nesse sentido, propomos como um movimento instituinte (Linhares e Heckert, 2009) que as experiências estéticas sejam constituidoras da formação de professores não “como a cereja do bolo”, mas como o sal, “o tempero indispensável da comida, logo, necessário e imprescindível” (Strazzacappa, 2024, p. 76).

Nossa esperança é que as professoras das infâncias em sua formação continuada, façam uso da *nutrição estética* para alargar seu conhecimento acerca de si, de suas experiências e se reconheçam na história de sua coletividade, inaugurando seu próprio modo de ser/estar no mundo e que ouse narrar sua interpretação autoral acerca de sua formação, sua vida, seu mundo. Nesse sentido, nutrir-se de experiências estéticas, poéticas e sensíveis nos encontros com a arte desafia o instituído na formação

continuada de professores que apregoa que o professor é alguém que não pode narrar porque seu saber não é válido, não é científico; desafia o instituído que preconiza que a boa formação é aquela que desenvolve competências e habilidades técnicas restritas ao como fazer, relegando as professoras das infâncias ao papel de meras repetidoras e tarefeiras de um sistema pseudocientífico pautado numa pretensa eficiência e na produção de resultados e indicadores quantificáveis, mas nunca qualificáveis.

As experiências estéticas na formação continuada das infâncias são movimentos instituintes (Linhares e Heckert, 2009), de resistência e (re)existência para reencantar a vida que insiste em buscar caminhos outros como alternativa à proletarização docente e à ausência de sentidos imposta pela contemporaneidade. Os encontros com a arte nos convocam a refletir sobre nossas práticas e sobre a escola nem sempre pela ótica do belo, mas a partir daquilo que nos afeta que pode tanto ser a boniteza das narrativas infantis em sua potência e protagonismo, por exemplo, quanto o incômodo com as injustiças, exclusões e silenciamentos de adultos e crianças.

Engajar-se no movimento instituinte de formação continuada requer tornar a escola esse espaço contra hegemônico para atuar nas brechas, nas frestas, considerando que o instituído sempre tentará subjugar a pulsão de vida dos coletivos que ousam sonhar.

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer tanta aflição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso estaremos adiando o fim (Krenak, 2019, p. 26-27).

Contra o perigo de uma história única, ousaremos contar múltiplas histórias; contra a ditadura de um único padrão do que seja belo, daremos visibilidade a

diversidade de cores, formas e fazeres; contra o que é estático, perfeito e hegemônico, teremos como contraponto o movimento, a imperfeição e o periférico. Que a nossa vocação para o inacabamento nos traga a consciência da mutabilidade da vida e de nosso fazer histórico.

Considerações finais

Os projetos hegemônicos de formação continuada de professores para as infâncias, partem da negação das histórias de vida, dos saberes e das experiências profissionais dos docentes, com ênfase em habilidades, competências e conteúdos fragmentados e estanques, ignorando que o modo como ele próprio se forma é o mais importante a ser considerado nesse processo “o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva” (Nóvoa, 1988, p.128). De acordo com essa perspectiva uma prática pedagógica para ter valor educativo precisa possibilitar a humanização dos sujeitos, de igual modo a formação continuada para se constituir enquanto prática de formação humana precisa contribuir para o desenvolvimento integral dos professores, criando condições para sua humanização.

Mas como valorizar o saber da prática docente na formação continuada em serviço, se as professoras nem sempre são ouvidas, e as suas experiências, por vezes, são desvalorizadas, como tornar visível seus fazeres e saberes? Como possibilitar espaços sensíveis de criação para que as professoras experimentem encontros com a arte potencializando sua formação estética?

Torna-se imprescindível estabelecer com essas professoras uma formação que preze pelos princípios da horizontalidade; onde se sintam num lugar seguro para se expressar, sentir, criar, refletir sobre suas experiências e entender sua ação no mundo; se percebam como potentes, autoras de suas narrativas e de múltiplas linguagens artísticas e expressivas. Que ao rememorar sua trajetória vivencial e profissional, descubram o que desejam narrar e criar.

As narrativas (auto)biográficas como fonte, método e processo de *pesquisaformação* trazem o sujeito para o centro do processo investigativo como autor e narrador de suas experiências e história de vida sendo capaz de refletir sobre sua existência. E as experiências pedagógicas, culturais, artísticas e vivenciais, mediadas pela *nutrição estética* alargam a visão de mundo das professoras das infâncias, provocando outras visadas, se aventurando a correr o risco de experimentações outras. Nesse caminhar é preciso escutar as professoras para entender a forma como elas recebem e produzem narrativas múltiplas, como desenvolvem sua reflexividade (auto)biográfica que é a “*disposição humana para refletir sobre si e as experiências vividas*” (Passeggi, 2014). É preciso convidar as professoras das infâncias a deslocamentos em direção a repertórios estéticos, artísticos, culturais que possam reconectá-las com sua ludicidade, potencializando a criação, a poética e a estética em seus saberes e fazeres.

Ao narrar e arriscar se expressar através de múltiplas linguagens, as professoras produzem conhecimento de si e quando nos predispomos a ter um olhar e uma escuta sensível dessas narrativas e criações, estamos reconhecendo sua historicidade e pertencimento social. Desse modo, esses processos narrativos/criadores/reflexivos inclui o narrador e o ouvinte num mesmo circuito formativo, democraticamente pesquisador e pesquisado comungam da mesma produção de sentidos.

Podemos olhar para as condições de vida, trabalho e formação e considerar que é uma situação limite incontornável, ou podemos escolher atuar nas brechas, frestas, entrelugares...

Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. (Calvino, 2011, p. 70)

Que as palavras de Italo Calvino nos sirvam de incentivo a buscar movimentos instituintes em busca de mundos outros e possibilidades de continuar sonhando...

Referências

- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. *In: _____*. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: _____*. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Formação docente na Escola e na Universidade: contribuições das narrativas (Auto)biográficas. **Educação em revista**. V. 37, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/32746/29531>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CAMPOS, Márcio D'Olne. A Arte de Sulear-se. *In: SCHEINER, Teresa Cristina (coord.)*. **Interação museu-comunidade pela educação ambiental**. Rio de Janeiro: Tacnet, 1991. p. 59-61.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10. 1997.
- DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: NOVOA, A.; FINGER, M. (Org.)*. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde. 1988. p. 17-34
- FREITAS, L. M; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015, p.111-131.
- GARCIA, R.L.; ALVES, N. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. *In: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N.* **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Alexandra Garcia Ferreira. **Invenções ordinárias**: currículos, políticas e matizes nas culturas de “Ser-professor”. 2010. 244 f. Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

LINHARES, C.; HECKERT, A. L. **Movimentos instituintes nas escolas**: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. 2009. Disponível em: <www.uff.br/aleph> Acesso em: 3 jun. 2010.

MARTINS, M. C. F. D. **Arte, só na aula de arte?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

MARTINS, M. C.; AMERICANO, R. Q. de M. **Nutrição Estética**: por uma Didática Poética na Formação do Professor. XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil. VI Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores. Brasília, DF – 6 a 9 de novembro de 2018.

MINERS, Lúcia. **Juca das Rosas**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 13-34.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 109-39, 1991.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PASSEGGI, M. C. (et. al.). Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Educação UFSM**, 39 (1), pp. 85-104, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. De cereja do bolo para o sal indispensável da comida: por uma mudança de paradigma no ensino de arte. **O Mosaico**, [S. l.], v. 13, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/mosaico/article/view/4138>. Acesso em: 30 jul. 2025.

O QUE ESTAMOS FAZENDO COM AQUILO QUE VEM SENDO FEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM NITERÓI (RJ)?

Sara Busquet Magalhães, sarabusquet@gmail.com;
Anelice Ribetto, anelatina@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

Começando...

Como começar a produzir um artigo para um Seminário do PPGedu? O que há em começar? O que há em pensar a escola pública de gestão pública? Como reafirmamos a democracia e o direito à educação? Quais as ligas entre o tema do seminário e a pesquisa que estamos iniciando no Doutorado em Educação? O que nos atravessa quando pensamos nas ligas entre democracia, escola pública e direitos das pessoas com deficiência?

Perguntas que nos perguntam e nos colocam em um movimento do escrever, escrevendo (Skliar, 2016). A pergunta que dá título ao artigo, Percorremos a trajetória que produzimos entre universidade e escola básica... Naquilo que temos feito juntas e juntos, entre nós. Como habitar esta caminhada? Como começar? Perguntando-nos com Kohan (2022), como permanecer neste exercício de manter-nos no começo? Talvez as perguntas nos ajudem a nos manter nos começos?

Esta aposta ética-estética-política de problematizar com perguntas está inserida no contexto das práticas produzidas com o Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação da FFP/UERJ, que integra o Grupo de Pesquisa Vozes da Educação. O Coletivo, coordenado pela professora Anelice, “tem assumido algumas questões que constituem os nossos maiores desafios, tornando-se pistas para enunciar o nosso campo de investigação, ensino e militância política: a educação na diferença.” (Ribetto; Busquet, 2022, p. 27).

O Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação opera com três pistas em um rizoma deleuze-guattariano (2011), conectadas e sem hierarquia entre elas: a primeira se constitui como uma defesa à produção de conhecimentos em rede, indo além da universidade para incluir também profissionais da educação básica, estudantes ditos com deficiência e seus familiares (principalmente mães); a segunda questiona a produção de uma normalidade na presente educação que exclui quem é considerado "fora da norma"; e a terceira problematiza o modo como as narrativas são produzidas sobre o outro, habitualmente baseadas em rótulos medicalizantes ou em discursos puramente jurídicos, propondo assim uma escrita acadêmica que possibilite apostarmos modos outros de narrarmos aquilo que nos acontece coletivamente. Neste sentido, um modo de pesquisa possível, que nos ajude a pensar nas singularidades dos encontros seja a pesquisa cartográfica - inspirada em Deleuze e Guattari (2011). Assim, neste artigo, produzimos um exercício cartográfico para tentar ir desemaranhando aquilo que estamos fazendo com o que vem sendo feito de nós em Niterói.

Gostaria de permanecer no começo, como uma aposta ética-estética-política, pensada junto com Kohan (2022), para produzir perguntas que perguntem e talvez me ajudem a forçar o pensamento a pensar (Deleuze, 1988) com aquilo que tenho experienciado no cotidiano escolar. Permanecer no começo, com perguntas, talvez me ajude a tentar tirar da natureza as naturalidades (Barros, 2011) e ir desemaranhando, pensando com Silvio Gallo (2017), aquilo que há dentro do campo da dita Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na contemporaneidade. Como o município que trabalho, Niterói, tem pensado e o que tem feito com a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Como a ampliação de políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva contribuiu para o aumento de estudantes ditos com deficiência nas escolas? Como Niterói acompanhou e/ou ampliou essas políticas públicas da educação inclusiva? Inspirada em Leila Domingues (2010), pergunto: O que estamos ajudando a fazer daquilo que vem sendo feito de nós na Rede Municipal de Educação de Niterói?

Começamos?

Não tenho a pretensão de responder todas as perguntas, mas talvez caminhar com elas. Ficar com problema (Haraway, 2023). Talvez as perguntas nos ajudem a pensar na vida e, caminhando com elas, desalojar-nos das nossas certezas... “não se trata, portanto, de enunciar aqui as últimas verdades sobre a educação, mas sim de trazer conceitos e provocações que nos permitam, de novo, pensar a educação, desalojando-nos das nossas falsas certezas” (Gallo, 2017, p. 11). O que há nessas falsas certezas? Como desalojar-nos das nossas certezas? Talvez as perguntas nos ajudem a nos colocar em um movimento de problematizar falsas certezas? Como desalojar-nos das certezas naquilo que é chamado de educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

Na busca pela implementação de políticas de educação inclusiva e para cumprimento de legislações, a Rede Municipal de Niterói conta com o cargo de Professor I de Apoio Educacional Especializado. Em 2016, principalmente após ser promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015), tivemos, em Niterói, o primeiro concurso para o cargo de Professor I de Apoio Educacional Especializado na Rede Municipal. Foi neste primeiro concurso que fui convocada e trabalho desde 2019 como concursada da Fundação Municipal de Educação de Niterói nas escolas da rede.

Silvio Gallo nos diz que “não há sujeitos individuais, apenas agenciamentos coletivos.” (2017). A escola em que trabalho tem, atualmente, um coletivo de oito professoras que estão no cargo de Professora de Apoio Educacional Especializado e atuam acompanhando pedagogicamente estudantes ditos com deficiência nas turmas regulares do Ensino Fundamental. *Inquietamente* (Larrosa, 2016), na tese que estou produzindo, me pergunto, inspirada em Larrosa (2016), o que temos feito aqui como professoras de apoio educacional especializado? Como temos produzido na Rede Municipal de Educação de Niterói, nosso território, as ações na educação especial, na perspectiva da educação inclusiva? E a pergunta pelo o que fazemos aqui me leva

novamente a pergunta “o que estamos ajudando a fazer com aquilo que vem sendo feito de nós?”.

Para ir desemaranhando (Gallo, 2017), vou pensar com aquelas que vieram antes de mim e já pensavam antes os efeitos daquilo que vem sendo feito na rede municipal em Niterói, como a professora Nelma Pintor (2011). Segundo Pintor (2011), nos anos 90, foi criada a Coordenação de Educação Especial (CEE) da Secretaria e Fundação Municipal de Educação de Niterói (SME/FME) para garantir o acesso, acolhida e permanência de estudantes com deficiência nas escolas. Ainda de acordo com a autora, a CEE era movida por algumas perguntas:

- a) Como incluir alunos que não apresentavam linguagem oral e não se utilizavam de gestos para comunicar suas necessidades?
- b) Que apresentavam notável limitação no funcionamento adaptativo?
- c) Que nunca frequentaram escolas, nem mesmo as especiais e eram dependentes na realização de tarefas cotidianas, como alimentar-se, deslocar-se e cuidar da própria higiene?
- d) Que currículo a escola poderia desenvolver com esses alunos?
- e) De que a escola precisaria para atendê-los?
- f) Que parcerias seriam necessárias para dar suporte à escola?
- g) A intersetorialidade entre a saúde e a educação constituiria fundamentalmente uma dessas parcerias; e, neste caso, como se daria tal aliança? (Pintor, 2011, p. 88)

Destaco estas duas perguntas: “De que a escola precisaria para atendê-los?” “Que parcerias seriam necessárias para dar suporte à escola?” (Pintor, 2011, p. 88). Ao ler estas questões que professora Nelma Pintor (2011) nos traz, fico me perguntando o quanto deste movimento temos atualmente na rede que trabalhamos... Prontamente, percebo que muito pouco, ou quase nada, vindo da atual gestão que organiza a educação em Niterói e, neste contexto, está inserida a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Não faço essa afirmação no intuito de apenas criticar, mas para percebemos como as ações da atual gestão estão afetando o dia a dia das escolas e assim, tentarmos pensar, roubando as palavras de Leila Domingues, com o que estamos fazendo com aquilo que vem sendo feito de nós em Niterói e como podemos produzir outros possíveis coletivamente.

A quantidade de estudantes ditos com deficiência matriculados na Rede Municipal tem aumentado a cada ano e o governo de Niterói, não tem convocado profissionais para suprir a demanda das unidades escolares em todos os setores: das cozinheiras escolares às pedagogas, dos auxiliares de portaria às professoras de apoio educacional especializado. Nós, profissionais da educação, temos vivenciado uma sobrecarga de trabalho e precarização intensa... O que há nesta falta de convocação de profissionais da educação? Como influencia o cotidiano dos estudantes e da comunidade escolar? Todavia, pensar o que estamos fazendo com o que vem sendo feito de nós, implica em produzir brechas e espaços de respiração para que possamos nos contrapor, questionar e resistir, como nos convocam Carvalho e Gallo (2020):

A escola também precisa contrapor-se, questionar, resistir e lutar contra a precarização da existência. O ponto inicial seria partir das microrresistências contra a política de racismo de Estado atual. Assim, somos chamados a considerar o lugar dos corpos ingovernáveis na educação escolar, pois o racismo de Estado está em colisão com o indivíduo insuportável que precisa ser aniquilado, executado, sequestrado, exilado, perseguido, deixado à mingua para morrer ou devolvido à morte, pois ele simplesmente não merece a vida, a partir do momento em que seu capital humano não é digno de sua capacidade adaptativa à precariedade. (p. 158)

Neste sentido, apostando no questionamento e na resistência, produzimos diversas passeatas, movimentos de resistência, denúncia e luta com mobilizações com movimentos sociais anticapacitistas (como exemplo, o Movimento Inclusão Na Educação), da luta do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE-Núcleo Niterói), ações com a Defensoria Pública e do Ministério Público, e, após todo este agenciamento coletivo, foi realizado um segundo concurso para o Cargo de Professor I de Apoio Educacional Especializado. Ainda assim, temos presenciado diariamente que ainda faltam profissionais nas escolas: o que não nos impede de permanecer na luta por melhores condições de trabalho para profissionais da educação e melhores condições de estudos para estudantes. Talvez permanecer na luta coletiva seja um movimento para pensar o que estamos fazendo com aquilo que vem sendo feito de nós?

Começo, meio, começo...

“Sim, ninguém está em todos os lugares, ninguém é responsável por fazer tudo, mas temos a responsabilidade de fazer o que podemos” [...] (Haraway, 2023, p.6). Tentando ficar com o problema (Haraway, 2023), penso que embora não se trate de uma visão idealizada do passado, temos percebido que têm se intensificado, por parte do governo de Niterói, um processo de precarização nas relações de trabalho e de negligência com a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

E em um começo, meio, começo, do jeito que nos traz Nêgo Bispo: "O novo movimento é o movimento da transfluência, transfluindo somos começo, meio, começo" (Bispo, 2023, p. 49), para afirmar, no presente... Um presente em que a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva vem sofrendo ataques que nos fazem forjar linhas de fuga para continuar com nossos possíveis, apostando nas relações traçadas no entre, onde “Nós não temos cultura, nós temos modos – modos de ver, de sentir, de fazer as coisas, modos de vida” (Bispo, 2023, p. 11). E, conversando com o Mestre Bispo, desde um começo problematizamos os modos como habitamos esse território da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Niterói para seguirmos apostando nas resistências àquilo que nos é instituído. Tomando pela mão o presente e produzindo possíveis com aquilo que tentam fazer de nós: poderíamos seguir resistindo coletivamente em micropolíticas de resistência no cotidiano como modo de reafirmar, também, a democracia, condições dignas de trabalho para profissionais da educação e o direito à educação de estudantes ditos com deficiência?

Referências

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BISPO, Antônio. **A terra dá a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília,. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 de agosto de 2025.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio D. de Oliveira. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, 2020. DOI: 10.12957/mnemosine.2020.52688. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/52688>. Acesso em: 18 ago. 2025.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil Platôs** (Capitalismo e Esquizofrenia) Vol. 1. Editora 34, 2ª Ed. (2011). Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa.

DOMINGUES, L. **A flor da pele**: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2010.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, 2017.33(66), p. 77-94. Acesso em 12 de agosto de 2025.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema**. Disponível: <file:///C:/Users/mcpes/OneDrive/Desktop/OFIP/LEITURA%202025/Estudos%20segundo%20semestre/642523997-Ficar-com-o-problema-de-Donna-Haraway-N-1-Edic-o-es.pdf> Acesso em 12 de agosto de 2025.

KOHAN, Walter. **Uma viagem dos sonhos impossíveis**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1 ed. 2 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PINTOR, Nelma Alves Marques. **Uma análise do projeto espaço integrado de desenvolvimento e estimulação (EIDE) na rede municipal de ensino de Niterói/RJ**. Período 2008-2009. 267 folhas. Tese. Saúde da Criança e da Mulher. Instituto Fernandes Figueira, Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/6449> Acesso em: 12 agosto de 2025.

RIBETTO, Anelice; BUSQUET, Sara. Cartografando e biografando um coletivo de forças entre escolas, famílias e Universidade Pública. In: **Diferenças e Alteridade na Educação**: conversas, problemas e perguntas / Organizadoras: Anelice Ribetto, Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva. 1 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022.

SKLIAR, Carlos. Escrevendo e lendo sobre a identidade, a diferença e a solidão. **Teoria & Prática**, Campinas, v.34, n.66, p.13-29, 2016.

ENCRUZILHADAS INTERSECCIONAIS: slam entre estudantes negras surdas

Sheila Martins dos Santos, smartins@ines.gov.br;

Mairce Araújo, mairce@hotmail.com;

PPGEDU/FFP/UERJ

Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnicorraciais ALMEFRE

Entrada...

Este ensaio é um desdobramento da pesquisa de doutorado, em andamento, intitulada “Narrativas de estudantes negras surdas na Educação de Jovens e Adultas: encruzilhadas interseccionais entre o slam”, produzida junto ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnicorraciais (ALMEFRE), 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: assumir a escrevivência como gesto político-poético, tensionando nossas histórias narradas por nós mesmas e afirmar epistemologias enraizadas em nossas experiências.

Nessa composição busco visibilizar os movimentos que me levaram a pensar na composição de uma tese escrevvida, assim como a experiência desse narrar(-se) com estudantes negras surdas, colocando em questão o método e afirmando a escrevivência como um dos princípios de funcionamento do conceito urdido por Conceição Evaristo, isto é um modo de afirmação política de mulheres negras, transformando suas experiências em palavra viva que resiste à tentativa de apagamento. Assim penso que a escrevivência se constitui como uma atitude na pesquisa, na vida, nos encontros, um modo de fazer, que não limita e nem nos direciona a uma verdade, pautada na cópia ou na reprodução. Desta forma, que me implico neste gesto, na tentativa de afirmar as incertezas, as imprevisibilidades ao estarmos juntas na diferença, colocando o próprio

processo de produção da pesquisa escrevível como possibilidade de experiência. Por ser um recorte de uma pesquisa que ainda respira, (processo) não procuro finais, apenas frestas. Quero dar a ver o que tenho tecido como modo e os caminhos que dele se desdobram. Entre conversas que me atravessam e ampliam sentidos, espalho pedaços de papéis com experiências escrevíveis, fragmentos que se colam e descolam no corpo da escrita, abrindo espaços para sentir e insistir no inacabado de uma tese que se faz enquanto vivo.

Abrindo caminhos...

Laroyê, Exu!
(Salve, O mensageiro!)

Ah! Antes de continuar esta escrita, peço licença ao dono do corpo, senhor das encruzilhadas, dos caminhos, das portas e patrono da comunicação, Exú, para apresentar o levantamento feito a seguir. Exu é a vida, com todas as suas contradições e sínteses. Tudo o que se une, se multiplica, se separa, se transforma, tudo isso é Exu. Desse modo, o princípio é Exu. O verbo. A palavra. A confusão. A Diferença. A criatividade. Exu é o guardião da rua, dos caminhos, da estrada, da multiplicação e da transformação.

Este ensaio carrega em suas linhas o desejo de narrar o que há na poesia feita nos slam feito entre mulheres negras surdas. As estudantes negras surdas, mulheres entre dezoito e sessenta e cinco anos, encontram-se em turmas do primeiro segmento da educação básica do ensino fundamental noturno, no cotidiano escolar de uma instituição pública centenária especializada na educação de surdos, na cidade do Rio de Janeiro. Este ensaio, nutrido por experiências singulares vividas com jovens e adultas surdas, deseja narrar o que pulsa na poesia dos slam feitos entre essas mulheres negras surdas. Além disso opto por uma escrita no feminino como gesto de afirmação de um lugar que é, ao mesmo tempo, político e afetivo. Pois é no território da EJA, povoado majoritariamente por mulheres — educadoras, aprendentes, mães, trabalhadoras — que as tramas da educação se costuram em silêncio e luta, em saberes

tecidos com o fio da existência. Que é algo que encanta. Ah! Antes disso, sinto a necessidade de dar a ver o que é a batalha de slam. Então vamos lá para algumas conversações sobre isso... A poesia de slam é uma poderosa forma de arte que combina palavras e performance para provocar conexão... um aquilombamento (2022). É um espaço onde a voz individual se entrama em um grito coletivo. Assim como afirma Estrela D'Alva, conhecida como uma das pioneiras do movimento de slam no Brasil:

Poderíamos definir o poetry slam ou simplesmente slam, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas, ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois em seus 25 anos de existência, o poetry slam se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo. (D'Alva, 2011, p. 120)

A poesia feita nos slam's é um modo de arte performática que ganhou destaque nas últimas décadas, especialmente nas comunidades urbanas. Surgida nos anos 1980 nos Estados Unidos, essa modalidade poética não apenas revigorou a cena literária, mas também se tornou um modo de fazer ecoar nossas vozes para o mundo. Além de ser um espaço onde as histórias pessoais (coletivas), as angústias, as dores e as lutas são expostas de forma crua e intensa. Colocamos na mesa o que é nosso, o que rasga a pele e se faz carne viva. Trazer à tona o que dilacera o corpo sobretudo as bonitezas que cismam em cruzar nossos caminhos. Como uma fissura nessas políticas de apagamento, da exclusão, de aniquilamento dos saberes produzidos nas brechas, quem sabe seja uma saída, uma possibilidade, o fato de nos enunciarmos, *nos* colocando nossos traumas na mesa, nossas dores, tensões, nossas alegrias, nossas fragilidades escritas por nós mesmas. No encontro. No entre. Narrar nossos passos como de fato são... como de fato somos. Múltiplas. Histórias singulares. Cada pessoa é um mundo, tendo o processo de narrar como produção de vida e tessitura de memória. "Somos quem narra, somos autoras e autoridade da nossa própria realidade" como a militante Grada Kilomba (2019) nos oferece em seu livro "Memórias

da plantação”. Vale afirmar que as poesias feitas nos slam’s, nesta pesquisa, será o dispositivo que rasga a voz e lança na mesa nossos traumas, dores e bonitezas, fazendo ecoar o que insiste em ser silenciado. É nesse gesto coletivo que narramos nossas existências, produzindo memória e vida em cada palavra que se faz carne.

Beatriz Nascimento, uma importante intelectual, militante e historiadora, nos presenteia com a possibilidade do aquilombamento (Nascimento, 2022). Nos convidando a pensar sobre uma rede de apoio (com suas contradições e dissensos), de memória e de acolhimento. O aquilombamento (Nascimento, 2022) assim como os slam’s vão além da ideia de um espaço físico, torna-se uma ação de resistência, de cuidado com as nossas histórias e nossas trajetórias. Aquilombar é um verbo potente, que carrega em si o gesto de resistência, coletividade e fortalecimento. O ato de aquilombar está atrelado à noção de comunidade que não só resiste, mas também celebra e cuida das nossas memórias. Um espaço onde podemos falar assim como a poeta Amanda Juleita apresenta no seu livro...

uma poesia que fala sobre as urgências das populações em situação de subalternidade e que não estaciona nos livros, mas circula de boca em boca, de corpo em corpo, entre bairros, cidades, países. (Julieta, 2023, p. 60).

Portanto, afirmamos nossas existências, nossas dores, alegrias, curas e tantas outras vivências... política, ética, esteticamente e poeticamente entrelaçadas. Juntas! Ah! Outra questão que preciso dar a ver neste texto é o fato que escrevo no feminino como escolha política, porque o cotidiano das escolas é feminino. Gritar que a Educação é de Surdas (ou melhor...Educação Com Surda) é afirmar nossas existências. Sim, existimos! Por isso, este ensaio será escrito no feminino. Há mulheres, há mulheres negras na escola!

Além disso, o slam tem sido uma ferramenta de ativismo. Várias poetisas usam suas plataformas para chamar atenção às injustiças sociais e promover mudanças. A arte se transforma em um meio de protesto e conscientização, inspirando movimentos sociais. No ensaio “A arte na linha de frente: mandato para uma cultura do povo”, a filósofa e ativista Angela Davis (2017) fala sobre a força da arte como movimento de luta:

Arte é uma forma de consciência social - uma forma peculiar de consciência social, que tem o potencial de despertar nas pessoas tocadas por ela um impulso para transformar criativamente as condições opressivas que as cercam. A arte pode funcionar como sensibilizadora e catalisadora, impedindo as pessoas a se envolverem em movimentos organizados que buscam provocar mudanças radicais. Arte é especial por sua capacidade de influenciar tanto os sentimentos como conhecimento (Davis, 2017, p. 166).

Diante disso considero que poesia feita no slam é mais do que uma forma de arte; é um movimento cultural que desafia normas e abre espaço para o diálogo. Com suas raízes na performance e um foco em questões sociais, o slam continua a impactar comunidades ao redor do mundo. À medida que o slam se espalha, sua relevância só tende a crescer, reafirmando a poesia como uma forma poderosa de expressão humana. Vale a pena ressaltar a força que carrega a nossa oralidade, nosso corpo, nossas memórias nas produções das artes... E se juntarmos tudo o que foi mencionado ao longo dessas linhas ao corpo negro-surdo onde estão esses corpos? Convido a transbordar, neste ensaio, na poesia do nosso amigo Tiago Ribeiro (2023):

O que pode o corpo? - me pergunto.
Insígnia de histórias milenares gravadas na carne,
Lugar de encontro entre vidas quaisquer,
Ponto de inflexão entre tantas singularidades múltiplas.
O que pode isso que nos habita e que pensamos habitar?
Voz é corpo.
Choro é corpo;
Gesto é corpo.
Corpo é acontecimento no mundo - e uma presença.
Mil presenças.
O que pode o corpo?
O que pode um corpo?
O que pode ele não?
(Ribeiro, 2023)

O discurso da necessidade da superação da surdez, porque deficiência, falta, problema gera silenciamento, negação e violência. A esse sistema de opressão sobre as pessoas surdas e seus modos de existir e viver podemos chamar de ouvintismo (SKLIAR, 2015).

No entanto, na contramão do ouvintismo, os corpos-negros-surdos afirmam-se com garra e potência, narrando-se a partir da surdez como experiência visual (Vilhalva, 2021) e das mulheres surdas como produtoras de saberes plurais e ancestrais. Essa experiência visual, como aponta Shirley Vilhalva, envolve todo o corpo e múltiplas formas de expressão, para além das questões linguísticas.

Esse corpo-negro-surdo tem nos feito convites a experimentar ética e esteticamente essa relação de alteridade. Assim como discuto na produção da dissertação intitulada *Escrevivências: denegrir(-se) e ensurdecer(-se) com estudantes negras surdas* (2022), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (PPGEdu/UERJ-FFP), busco, como intérprete de Libras que vivencia esse campo junto às estudantes negras surdas, catar possibilidades de afirmação da luta antirracista, tensionar questões raciais no campo da educação de surdos e assumir a responsabilidade de narrar histórias singulares.

Isso significa sentir entre estudantes surdas-negras em sua diferença, e não na deficiência como falta, como algo que de antemão delimita, demarca, uniformiza, classifica como corpos possíveis de serem corrigidos. Ao contrário disso, temos experimentado (nossas) as lutas dos corpos-negros que vivenciam na pele as experimentações poéticas insubmissas... desobedientes. Que cismam em viver! E agora, no processo de escrever uma tese de doutorado, busco catar as memórias que estão inscritas em nós, frutos do nosso encontro com a poesia. Corpo-a-corpo. No entre. Nós. Disponíveis para as imprevisibilidades... O que há neste gesto de poetizar entre nós? Uma pesquisa desejante, em constante processo, caminhante. *Laroyê, Exu!* Abra os caminhos!

O exercício de *entreencruzilhar* nossas narrativas com as estudantes negras-surdas como um gesto de ensurdecer, de fazer vibrar os modos hegemônicos de narrar, como um modo de produzir devir, JUNTAS. Assim como compreender nossas existências e corpos como singulares em meio a pluralidades, entre diferenças, cria fissuras no discurso hegemônico de normalização, homogeneização, da padronização

e da negação de nossas corporalidades e das presenças que pulsam. Portanto, a proposta de produzir poesias poderá nos convidar a sentir no corpo; essas vozes ansiosas em falar de si e por si escrever (Evaristo, 2008) essa experiência.

Diante disso, começo a compreender as linhas que compõem meu corpo e com os corpos com os quais encontro neste processo (trans)formativo. Mediante ao cruzo-intersecção raça, surdez e gênero, tento perceber as relações constitutivas neste processo de produzir uma pesquisa-escrevivência tecida na educação com surdas. Talvez quem esteja lendo esta pesquisa-escrivência possa estar se perguntando: Qual seria a potência que encarna a produção do slam? O slam é considerado um acontecimento de poesia falada no qual qualquer poeta usa como recurso a palavra, os gestos e sua voz. Mas... e as surdas? O corpo todo. Além disso, percebo esse gesto como experiência estética de fuga... Uma experiência produzida no cruzo que se daria no entre a literatura, poética, artes, política e corporeidade. No entre. Nas ligas. Dá-se no agora. No presente. Num território que convoca as ligas, as conexões de sentidos produzidas nas *encruzilhadas*. Neste texto acolho a palavra-força “encruzilhada” inspirada numa conversa com a filósofa negra Leda Maria Martins (2021) que diz:

O termo encruzilhada, utilizada como operador conceitual, oferece-nos possibilidade de interpretação dos trânsitos sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e dialogam, nem sempre amistosamente, registros, concepções e sistemas simbólicos diferenciados e diversos. (Martins, 2021, p.34).

Sim, Leda compreendo que a encruzilhada, nesse sentido, carrega em si uma potência semântica é um lugar de agenciamento, de possibilidades múltiplas, dissenso, desconforto e de movimento. Na encruzilhada lugar de cruzamentos, influências, divergências, cisões, fusões, rup-turas, multiplicidade. Sendo assim, os acontecimentos na encruzilhada emergem no encontro entre os corpos.

Assim como na prática da conversa, na encruzilhada, haverá tensões, conflitos e animosidades. É a possibilidade de compreender as relações entre nós. Ficamos diante das dúvidas, de para onde iremos? Como iremos fazer? Se queremos

fazer...ou não. Isso mantém (ou não) a conversa. Nem sempre haverá consenso no ato de conversar; no entanto, o desejo de estar e fazer juntos é o que movimenta esse encontro. Na conversa, assim como na encruzilhada, é onde se mantêm nossas singularidades. E o que é manter as diferenças até o final numa conversa? A encruzilhada é onde acendemos as nossas velas e arriamos nossas oferendas e, assim como na conversa, é lugar onde caminhos se cruzam, se atravessam.

Assim, nas encruzilhadas tanto como nas conversas, transbordam as partilhas de experiências; uma falando, outra falando junto, uma no silêncio, outra gritando... e todas juntas. Nas contradições, conflitos, gritos, sorrisos, choros e dúvidas... caminhos que trilhamos entre nós. Talvez a conversa seja a possibilidade de reivindicar a costura das nossas experiências, assim como o entrecruzamento das nossas memórias.

Este gesto político reclama à poesia forjada em carne viva por poetas periféricas. Um movimento social, cultural, artístico com toda sua potência de convocar os corpos que pisam no chão-terreiro do slam a expressar, narrar, tencionar, problematizar seus modos de existir. Um modo de (re)existir. Uma força-poética-ética-estética de abordar criticamente temas como: racismo, violências...e para falar de afetos, de ancestralidade, de festejar a vida para além das nossas dores. Um modo de contar histórias tecidas por nós mesmos. Uma poesia escrevvida. Dançada. Gestualizada. Sinalizada. Encarnada. Viva. Denegrada e Ensurdecida (Ribeiro, Janoario, 2019).

Entre um slam e outro. Uma poesia e outra. No vai e vem da vida. No entremeio da encruzilhada... encontro com as palavras da parceira de escrita Oliveira e sua orientadora Bocchetti. As duas me provocam a forçar o pensamento a pensar sobre encontro entre a palavra e o corpo experimentado a partir da potência da poesia feita nos slam's. O quanto que este encontro provoca deslocamentos, sim, um acontecimento poético. "O slam com uma deriva entre a palavra, corpo e política." (Oliveira, Bocchetti, 2022, p. 160) Um movimento feito nas encruzilhadas. Mais uma vez: Laroyê, Exu! Uma potência de dar a ver fala as poéticas que habitam nossos corpos. Um movimento nas encruzadas. As duas me inquietam com a seguinte pergunta no meio dessa conversação toda: "Como palavra e corpo se encontram nas poéticas do

slam?” (2022, p. 160). Amplio um pouco. Esgarço a pergunta. Tento admirar a miudeza dela, os entremeios, esmiuçar...e pergunto mais um pouco e as palavras enunciadas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) entre as estudantes no slam? O que há nesse gesto de encontrar na batalha de slam? Respiro fundo. Fico olhando para essas parceiras de escrita e buscando algo, uma resposta, uma solução, algo que não sei, algo que force meu pensamento a pensar, uma faísca, um caminho de fuga e encontro mais perguntas... não as deixo correr de mim. Escrevo num pedaço de papel. E convoco cada palavra para este texto.

Nesse processo formativo-investigativo, busco dar lugar à escuta, à conversa entre singularidades, de convocar as multiplicidades de vozes, não para explicar o surdo, dissecando-o. Não interessa manter essa relação contínua de silenciamento: é de suma importância a “lógica da explicação ceder lugar à lógica da conversação” (Ribeiro; Sampaio; Souza, 2018, p. 24). *E por que conversar?*

Pesquisar narrativamente é afirmar a escrevivência como força política desta escrita, catando histórias e memórias que nos atravessam. Nesse gesto, revisitamos experiências, produzimos sentidos para o vivido e nos (re)formamos, afirmando nossas lutas e a potência de narrar-nos no mundo como protagonistas de nossas histórias. Corpos negros, plurais, forjados por múltiplas linhas que se cruzam e se enredam em nossas diferenças.

E, por isso, a conversa entre nós. Produzir poesias juntas pode ser um modo de nos mantermos vivas, tecendo escrevivências com o próprio corpo. Encarnadas, escrevemos com a pele, com os olhos, com as mãos que dançam no ar, bordando palavras que respiram e nos devolvem à vida. Nossas lutas são pelas múltiplas possibilidades de se afirmar-narrar-viver no mundo, sendo protagonistas de nossas histórias nesta cena da vida, respeitando e legitimando nossas singularidades nas relações das diferenças. Corpos negros, plurais, forjadas por múltiplas linhas as quais se interseccionam.

Mas quem estiver lendo este ensaio talvez esteja seguindo num movimento de dúvidas e perguntas. Uma pergunta que cisma em me acompanhar nesta encruzilhada

é: O que há no slam, nas poesias, que me encanta? Ainda não encontrei respostas, mas sigo catando por mais perguntas. No entanto, o que me faz vibrar a pele é pensar na potência que tem o corpo negro. O que podemos produzir quando emanamos as poesias (memórias) inscritas nas linhas dos nossos corpos? O que pode este encontro: corpo negro e poesia? O que há nisso? Os transbordamentos? O encontro? O ecoar no corpo o que pulsa? A corporeidade que vibra em nós... e por falar em corpo, novamente convido as palavras da mais velha, Leda Maria Martins. Ela nos provoca a forçar o pensamento a pensar como conversar sobre o que nossos corpos negros produzem; E conversar sobre nós e o que nossos podem produzir como memória esta intrinsecamente ligada à ideia de resistência e afirmação das identidades negras. Para Leda, o corpo é um território político, social e cultural que carrega consigo as marcas da opressão, mas também da resistência. A ideia de corporeidade implica a afirmação de um corpo que não é um recipiente, mas um ser que narrar suas (nossas) histórias. O corpo, no contexto da obra de Leda Maria Martins (2021), não é passivo, mas resistente, e carrega uma memória histórica que resiste à opressão. O corpo negro na produção das poesias não se torna suporte para a palavra, mas é parte da poesia. É carne. Verbo. Força. Corpo que desafia, cisma, ginga, escreve, brinca, grita e produz rasura no modo como fomos vistos historicamente.

Colocar para fora nossas escrevivências (Evaristo, 2008) nas poesias feitas pelo corpo denegrado e ensurdecido (Ribeiro; Janoario, 2019) diz respeito a ecoar uma escrita que nasce da vivência. Escrever no corpo como um gesto de resistência, de denúncia, de narrar nossas existências e deixar viver nossas memórias. Ao mesmo tempo celebrar à vida sendo a vida. No corpo e com todo corpo. Reforçando a importância de contar as histórias a partir das próprias vivências, em suas diversidades e complexidades.

Sendo assim, as batalhas de slam constituem-se um modo de contestar o genocídio que cisma em nos matar todos os dias. Um grito contra o epistemicídio (Carneiro, 2005) que tenta nos assombrar. Fazer da dor arte... transformar o sofrimento, as bonitezas e as injustiças em formas artísticas de resistência.

Em resumo, o corpo negro que produz poesia pode ser começo, meio e começo (Bispo, 2023). É agência. Possibilidades. Caminho. Encruzilhada. É entre o corpo negro-surdo que luta contra a opressão, afirma as existências e resgata as narrativas. Nosso corpo negro fala, grita, sinaliza em Libras, se move, dança e resiste. É presença. Uma presença imponente que desafia a invisibilidade e afirma a beleza e a potência das nossas existências.

Diante disso, me encontro com as interseccionalidades como possibilidade de “entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (Collins; Bilge, 2021, p.16). Como modo de dar a ver as linhas que compõem nossos corpos. Começo a compreender as linhas que compõem meu corpo e com os corpos com os quais encontro neste processo formativo da vida. Mediante ao cruzo-intersecção raça e surdez, tento perceber as relações constitutivas neste processo de produzir um ensaio que deseja narrar o encontro com a poesia na educação com surdas. Permito-me ser tomada por mais perguntas: Qual seria a potência que encarna a produção do slam? Mas... e as surdas?

E diante tudo isso mencionado ao longo dessas linhas... onde estão os corpos negros-surdos nessa cena das batalhas de slam?

No que tange à surda e à sua educação, o que tem sido percebido, de maneira hegemônica, são práticas de invisibilização tanto das produções culturais quanto linguísticas (Perlin, 2015). Essa perspectiva é perpassada também pelo discurso da falta, do inacabamento, da ausência numa relação de comparação às ouvintes. Por isso, afirmo meu corpo, nossos corpos: corpos-negros- que permanecem em deslocamento... constante. Meu corpo, nossos corpos: corpos, antes, amarrados às tentativas e impossibilidades de serem vistos-sentidos como humanos (devido a todo processo de escravização e negação). E meu corpo, esse mesmo corpo, continua se movendo... fluindo em direção a um corpo negro-poético inventivo que flui para caminhos de possibilidades.

Convido mais perguntas para essa conversa: O que pode o corpo na educação de jovens e adultas narrar no encontro com a produção de slam? Quais os efeitos do

encontro das estudantes com o gesto de produzir poesias? O que podemos narrar sobre nosso processo de viver através do slam feito por estudantes negras-surdas? O que há no slam produzido em Libras ou em uma língua qualquer com o corpo todo e todo o corpo? O que há no gesto de escrever em Libras através da poesia?

Nesta direção, a prática de narrar nossos acontecimentos entrecruzados nas encruzilhadas os quais desejam evocar a surdez e suas interseccionalidades no cruzo, no encontro, no encantamento, na conversa bordando nossas escrevivências (Evaristo, 2008) por nossos próprios corpos. Considero esse exercício como uma prática contra hegemônica tendo em vista que vivemos nessa sociedade ocidental, que carrega inscrita esse sistema de controle, pois estamos imersos num sistema social pautado em bases tais como racismo e ouvintismo (Skliar, 2015), que impõem a suposta “normalidade” de poucos como norma e a pretendida “anormalidade” de muitos como problema a ser resolvido de forma impositiva. Por isso o desejo pulsante de fazer vibrar os modos hegemônicos de narrar, como um modo de produzir devir, JUNTAS.

E hoje... me encontro tecendo escrita desejante de narrar o que há nos encontros com o slam feito por surdas, o que nos dão a pensar sobre o encontro educativo com negras surdas. Um desejo de pesquisa. Um início. Um passo. Um começo. Uma entrada na cena dos slam's. Um ciclo. Continuar? Continuidade? (Re)torno... Talvez? Começar? E que há nos começos? O que há no entre?

Considerações em andamento...(nas encruzilhadas)

Este ensaio gira através de uma escrita que se faz entre, no processo de uma tese de doutoramento. Uma escrita que deseja grafitar fissuras nas estruturas normalizantes. Uma escrita que se faz entre. Entre estudantes negras-surdas da educação de jovens e adultas. Poesia. Uma escrita caminhante pelas encruzilhadas de slam em slam.

Dançar com a pergunta... o que pode o corpo negro-surdo? Produzir poesia? O que há neste corpo-negra que rabisca essas linhas titubeantes? Zombar das estruturas

hegemônicas, racistas e ouvintistas que forçam a não existência. Existir! A poesia pode ser um caminho em direção ao quilombo, rumo a práticas antirracistas e contra hegemônicas no cotidiano das escolas. A poesia como um caminho de resistência e (trans)formação nas práticas cotidianas das escolas é uma possibilidade, que ecoa a busca por espaços de resistência. Convido para este aquilombamento a poesia entrelaçada em Libras e Língua Portuguesa, criada pelas poetisas. Duas mulheres pretas. Uma surda. Uma ouvinte. Poetisas. Uma escrita. Entre línguas. Entre corpos. Corpo a corpo. Entre vidas. Feito juntas. Na encruza. Ambas impulsionadas pelo desejo de ecoar suas vivências, aquilo que pulsa na pele e permeia seus dias. Mas, afinal, para que produzir poesias juntas — seria para costurar nossas cicatrizes em versos, para fazer das palavras morada e memória, para contar nossas histórias com a carne ainda quente da vida que pulsa em nós?

E seguindo o baile... Lá vão perguntas que me atravessam: O que pode o corpo negro surdo? O que há no encontro entre línguas, entre Libras e modos outros de falar? Que fissuras e possibilidades elas abrem, que futuros desenham? O que o slam nos ensina sobre resistência e o que a poesia revela no embate com o silêncio, no gesto, na dança, na Língua? Essas perguntas, rios que correm sem resposta pronta, se entrelaçam à pesquisa e talvez virem poesia, porque carregam em si a força da dúvida, da busca e dos encontros que nos mantêm em movimento. Continuidade...

Companheiras de conversação

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

DAVIS, Angela. A arte na linha de frente: mandato para a cultura do povo. In: **Mulheres, cultura e política**. Boitempo Editorial, 2017.

D'ALVA, Roberta Estrela. **Um microfone na mão e uma ideia na cabeça** – o poetry slam entra em cena. Synergies Brésil, n° 9, p. 119-126, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências da afro-brasilidade**: história e memória. Releitura, Belo Horizonte, n. 23, 2008.

JULIETA, Amanda. **Tem poeta na casa?:** mulheres negras, poetry slam e insurgências. Salvador, BA: Boto-Cor-de-Rosa livros arte e café, 2023.

MARTINS, L. **Performance do tempo espiralar, poética do corpo-tela.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo.** São Paulo: Ubu editora, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias de uma plantação- Episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

OLIVEIRA, Camilla Martins D.; BOCCHETTI, André. **Uma cartografia poética do slam:** Itinerâncias políticas entre corpo e palavra. *Revista Terceira Margem*, v. 26, n. 49, 2022.

PERLIN, T. T. Gadis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A Surdez:** Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

RIBEIRO, T.; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, T.; JANOARIO, R. de S. Por que ensurdecer a educação de surdos?. *Communitas*, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 137–156, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Sheila Martins dos. **Escrevivências :** denegrir(-se) e ensurdecer(-se) com estudantes negras surdas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2022.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015.

RIBEIRO, Tiago. O que pode um corpo? In: **ArteGestoAção:** minhas mãos são minha liberdade. Org. Isabel Carneiro, Lúcia Vignoli, Nena Balthar. Rio de Janeiro: Amandai Edições, 2023.

SKLIAR, C. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

VILHAVA, Shirley. Identidade-Idioma Visual. *Revista de Educación*, n. 24, p. 387-40, 2021.

ENTRE A PROTEÇÃO E O CONTROLE: a escola diante da vulnerabilidade digital

Simone de Miranda Oliveira França, simone.oliveira@puc-rio.br¹;
Vania Finholdt Angelo Leite, vfaleite@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa Tri-Vértice

Introdução

A pandemia de COVID-19 causou uma interrupção sem precedentes nas rotinas escolares no Brasil e no mundo, evidenciando a necessidade de reestruturar os processos pedagógicos, os currículos e as relações de ensino-aprendizagem. A transição repentina para o ensino remoto evidenciou as desigualdades históricas, especialmente no ensino público, e destacou a importância das tecnologias digitais na mediação das práticas educacionais. Entretanto, esse aumento da presença das tecnologias veio acompanhado de um discurso salvacionista que tratou a digitalização como sinônimo de inovação e solução para as crises educacionais. Este artigo revisita os achados do doutorado da primeira autora, realizado durante a tramitação do Projeto de Lei n.º 2.628/2022 (Brasil, 2022), que já desafiava essa perspectiva determinista, enfatizando a importância de entender as tecnologias digitais como campo de disputa política e epistemológica.

O estudo, de natureza qualitativa (Minayo, 2012) e autobiográfica (Bragança, 2016), foi conduzido com dez professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em diversas regiões do Brasil, com o objetivo de investigar o ensino de Matemática no contexto da pandemia. A entrevista narrativa foi empregada como método de coleta de dados, e a Tematização (Fontoura, 2011) foi utilizada para interpretar os depoimentos das professoras. As narrativas destacaram tanto os obstáculos

¹ Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / PUC-Rio e Pesquisadora de Pós-Doutorado /PPGEDU-FFP-UERJ. Egressa do PPGEDU FFP/UERJ.

apresentados pelo ensino à distância quanto as estratégias criativas, reflexivas e afetivas desenvolvidas para manter a natureza humana e crítica do aprendizado. As professoras mostraram que, ao invés da perspectiva tecnocêntrica e salvacionista, que vê a tecnologia como um agente de transformação automática, é a mediação docente — baseada nos conhecimentos da experiência — que dá sentido pedagógico aos recursos digitais.

As análises de Bilar (2022), Navarro e Malavasi (2022) e Santos et al (2022) fortaleceram o debate sobre o efeito do uso de telas e tecnologia na infância², especificamente em relação à faixa etária dos alunos atendidos pelas professoras entrevistadas. Os autores argumentam que o período pandêmico contribuiu amplamente para um aumento do tempo de uso de telas pelas crianças, em função da integração dos dispositivos tecnológicos ao dia a dia, seja para as atividades vinculadas à escola, seja para o lazer (Desmurget, 2021). Ainda que tenha viabilizado certa continuidade nos processos escolares e de socialização virtual, (Santos et al., 2022), o prolongamento do uso gerou impactos negativos, como dificuldades de aprendizagem, distúrbios do sono e queda no bem-estar. O estudo realizado por Costa (2023), com crianças de 7 a 10 anos, sobre os vídeos de brinquedos no YouTube³ sinaliza que elas identificam os anúncios e os diferenciam dos vídeos assistidos na plataforma. Nesse caso, é possível inferir, por exemplo, que tais anúncios não necessariamente estão relacionados ao nicho infantil. Esse cenário, por outro lado, demanda das políticas públicas — especialmente da administração pública da educação — orientações que fomentem práticas pedagógicas equilibradas e saudáveis, garantindo tanto a saúde integral das crianças quanto o direito à educação em sua concepção democrática mais abrangente.

Em paralelo à investigação, este assunto alcançou um novo patamar, de maneira mais abrangente, com o Projeto de Lei n.º 2.628/2022, ainda em discussão, que trata da

² Essa discussão ganhou corpo, aqui no Brasil, com os alertas advindos da Sociedade Brasileira de Pediatria e amplamente divulgado nos meios de comunicação.

³ O foco da pesquisa esteve vinculado à plataforma YouTube e não YouTube Kids.

proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais. O texto legal define normas para garantir segurança, privacidade e proteção contra conteúdos prejudiciais, regulamentando ações como controle parental, restrição de tempo de tela, proibição de publicidade enganosa e combate à exploração sexual na internet. Trata-se de um progresso normativo que, apesar de recente, se relaciona diretamente com as questões enfrentadas pelas professoras envolvidas no estudo, especialmente no que diz respeito ao equilíbrio entre o uso pedagógico das tecnologias e a proteção integral da criança. Nesse contexto, entre outubro de 2023 e janeiro de 2024, o Governo Federal lançou uma consulta pública chamada “Uso de Telas por crianças e adolescentes⁴”. As contribuições da sociedade civil foram fundamentais para a criação de um guia que orienta o uso responsável de telas e dispositivos digitais por esse público. Ele disponibiliza orientações para regular a delicada interlocução entre infância e adolescência e o espaço/mundo digital. Esses elementos podem ser alinhados à narrativa a seguir:

A minha grande questão era encontrar alternativas para usar os recursos tecnológicos a nosso favor, não colocando tudo nela. A tecnologia é importante, mas nós, seres humanos, somos mais... eu acho que a tecnologia quando ela vem, mesmo que seja uma coisa que não é a mão na massa ali, seu papel é atrelado ao que nós podemos definir para fazer com ela. Eu vi que é importante, mas os recursos digitais, por si só, não davam conta, era importante pensar, aprender a mexer, mas também propor situações para as crianças mexerem em coisas concretas, participarem da aula a partir da vida delas. Para as crianças estarem ali, na aula, participando mesmo. A tecnologia é bacana, mas os alunos se dispersam muito rápido, porque uma aula tem um tempo para ocorrer, coisas para fazer... não é como jogar aquele jogo que eu quero... acho que isso, muita gente não conseguia entender o quão puxado era para o professor (Nadja, RJ).

A Professora Nadja discute as limitações próprias do ambiente digital, especialmente para alunos menores, destacando que o seu uso no meio escolar se

⁴. Esta consulta pública, embora encerrada, encontra-se disponível em: [1208](https://www.gov.br/participa/pt-br/assuntos/consultas/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes#:~:text=A%20Sociedade%20Brasileira%20de%20Pe%C3%A7as%20de%20Jogos%20e%20L%C3%A9guas%20de%20Acesso%20%C3%A0%20Internet, Acesso em: 08 ago 2025. Acesso em: 08 ago 2025.</p></div><div data-bbox=)

vincula à presença e atuação do professor e de proposições bem estruturadas. Ela chama a atenção para o fato de que, sem a atenção e intervenção do professor, os recursos digitais podem se apresentar inadequados para suprir as necessidades pedagógicas, bem como não trazer contribuições para a aprendizagem, desenvolvimento socioemocional e criação de hábitos de estudo saudáveis, podendo se transformar em um elemento potencialmente alienante em vez de emancipador na experiência educacional das crianças.

Docência, Tecnologia e Limitações

Dentro do ambiente escolar, a discussão sobre o tempo de tela abrange também a situação dos docentes, que enfrentaram desafios consideráveis para preservar a conexão e a qualidade pedagógica durante o ensino remoto (França, 2024; Hargreaves, 2021). O trabalho com crianças de 7 a 10 anos, que ainda estão desenvolvendo habilidades como a concentração, a autonomia e a capacidade de autorregulação (David et al, 2021) sofreu grande impacto na pandemia, uma vez que essas são habilidades importantes e requeridas, em diversas situações, para toda e qualquer atividade on-line (Barbosa; Shitsuka, 2020). Nesse contexto, a gestão pública deve não apenas garantir condições de trabalho, formação e suporte psicossocial para os professores, mas também levar em conta o “dividendo digital”, isto é, as desigualdades de acesso que aumentaram as lacunas educacionais durante e após o período de ensino remoto (França, 2024). Nesse sentido, é essencial enfatizar a primazia da prática em relação à tecnologia, confirmando o papel do docente como um agente de interlocução e ação nos processos de aprendizagem e mediação:

As narrativas das professoras evidenciam que a prática e a experiência docente se sobrepõem ao uso das tecnologias digitais [...]. Nesse sentido, a tecnologia, embora relevante nas realidades de isolamento social, não ocupou o protagonismo. A prática docente ocupou o eixo central do processo, viabilizando a flexibilidade do processo educativo, as adaptações metodológicas necessárias, o

investimento no vínculo entre professor e aluno e as ações necessárias que pudessem dar sentido aos processos de aprendizagem dos alunos. [...] Apesar do mais absoluto inesperado gerado pela pandemia, a prática docente foi ação, que se compôs das experiências e da reflexividade. Ela foi o fio condutor que assegurou que o processo educativo não se perdesse em meio às dificuldades do uso das tecnologias digitais. (França, 2024, p. 238).

A prática, a experiência e a mediação docente permanecem sendo fundamentais no ensino, requerendo a intencionalidade na proposição de experiências vinculadas ao cotidiano. Assim, é imperativo ratificar que a docência não pode ser reduzida a lógicas mercadológicas que dão prioridade à técnica e à instrumentalização em vez de promover a formação crítica e reflexiva. A vinculação entre os resultados do estudo e o Projeto de Lei 2628/2022 reflete diretamente as preocupações e práticas já observadas nas ações docentes durante a pandemia, evidenciando uma vanguarda no debate entre a pesquisa acadêmica e as experiências vivenciadas na escola. No entanto, o desafio que se apresenta é entender que a proteção digital não pode ser uma responsabilidade apenas da escola. É necessário que famílias, sociedade civil e governos trabalhem juntos para garantir um ambiente seguro, crítico e emancipador para as crianças.

A conexão entre infância, tecnologia e educação é caracterizada por conflitos históricos. Já alertava Buckingham (2007) e Postman (1994) sobre a importância de entender a mídia e as tecnologias digitais como artefatos culturais ideológicos que podem expandir ou limitar as oportunidades de aprendizado. Freire (1996) destaca que ensinar é proporcionar oportunidades para a construção do conhecimento, o que significa, também, intermediar de forma crítica o contato das crianças com as tecnologias. A análise crítica da prática docente demonstra que ensinar nesse contexto requer uma compreensão do papel do educador, fomentando conexões e interações que vão além da simples transmissão de conteúdo, com o objetivo de superar as desigualdades e fragilidades no processo de aprendizagem.

Essa consciência docente, definida como a habilidade de prever e estruturar o trabalho pedagógico (Sousa; Peixoto, 2022), está imbricada na formação do aluno-sujeito. Ao considerar objetivos e condições de ensino (idem), o docente atua na

mediação do processo de aprendizagem, alinhado à visão freiriana do Ser Mais (Leite, 2021), que evidencia a construção dialógica do conhecimento e a humanização da educação. A integração dessas dimensões — consciência docente, mediação afetiva, proteção digital e políticas públicas de gestão — se constitui em um grande desafio para a escola.

Nessa lógica, as narrativas docentes também desconstróem a ideia de "nativos digitais" de Prensky (2001). A ideia sugere que as gerações mais novas têm facilidade com tecnologias digitais. As experiências indicam que, no ensino remoto, crianças do 1º ao 5º ano enfrentaram desafios ao usar ferramentas digitais de forma autônoma, contrariando a ideia de adaptação natural e uniforme. Essas crianças geralmente necessitavam de ajuda constante de adultos para realizar tarefas, o que mostra que o uso de tecnologias digitais não é tão fluido ou natural, como sugere o autor. Desmurget (2021) apoia essa crítica ao conceito de "nativos digitais", destacando a grande diversidade no acesso e uso das tecnologias digitais na geração atual. Segundo o autor, idade, gênero, escolaridade, cultura e status socioeconômico influenciam como as crianças interagem com tecnologias. Essas experiências mostram que não existe uma geração uniforme e tecnicamente habilidosa, pois o uso das tecnologias digitais é afetado por variáveis contextuais, aumentando desigualdades educacionais e sociais e gerando exclusão digital, especialmente entre grupos vulneráveis.

No contexto em voga, é fundamental que haja políticas públicas que reconheçam e combatam essas desigualdades, garantindo acesso justo às tecnologias digitais, formação continuada para os educadores e apoio para estudantes e suas famílias. A escola deve ser um local de resistência e mudança, em que a tecnologia seja empregada de maneira crítica e emancipadora, ao invés de ser um meio para perpetuar desigualdades.

Resultados e discussão

Selecionamos três aspectos, dentre os demais, advindos das narrativas docentes da tese defendida (França, 2024), que destacam tensões entre o uso das tecnologias digitais e as condições de ensino, durante o período remoto. A análise evidencia que, longe de serem neutras ou emancipadoras, as tecnologias podem aprofundar desigualdades e gerar vulnerabilidades quando inseridas em contextos sem mediação adequada, infraestrutura mínima ou suporte familiar. As experiências das professoras revelam que a escola enfrenta desafios estruturais e pedagógicos para transformar o digital em ferramenta de aprendizagem significativa e inclusiva. Sobre os aspectos citados, encontramos: mediação docente e tempo de tela, controle parental, corresponsabilidade e curadoria de conteúdos, desigualdade digital e limites estruturais.

Mediação docente e tempo de tela

As professoras narraram (França, 2024) as suas preocupações com a sobrecarga de tempo dos alunos, em dispositivos digitais, enfatizando que o acesso não era sinônimo de autonomia, nem de aprendizagem eficaz. Na ausência de mediação, o ambiente escolar pode ser afetado pela dispersão, fadiga cognitiva e danos socioemocionais causados pelo digital. A intervenção do professor é fundamental não só para estruturar as atividades, mas também para orientar o uso crítico das tecnologias, definir limites de tempo e desenvolver hábitos digitais saudáveis. Isso demonstra que a qualidade da interação mediada pelo professor é mais importante do que a mera disponibilidade de recursos tecnológicos para o processo de aprendizagem. Esse aspecto é demonstrado na narrativa a seguir:

A afetividade, o vínculo, esse contato, ele é fundamental na educação e na aprendizagem. Eu: “será que vai dar certo? Vou ter que reinventar os jogos. Vou ter que reinventar as brincadeiras”. Então muitas vezes

a gente construía juntos os recursos. Eles construía em casa, eu os ensinava a jogar e eles jogavam com as famílias. Às vezes dava certo, dependendo do jogo [...], mas não foi fácil. [...]Tinha que ter algo que atraísse e nada melhor do que falar a linguagem deles por meio de brincadeiras e jogos, gamificação, desafios. Era o que eu conseguia fazer com que eles prestassem atenção e participassem da aula de forma efetiva (Laryssa, PB).

O relato da professora Laryssa retoma um ponto importante, já abordado anteriormente, que se refere à clara consciência pessoal e profissional do papel docente.

Controle parental, corresponsabilidade e curadoria de conteúdos

O estudo indica que, em situações de vulnerabilidade, a supervisão familiar geralmente é insuficiente, e a responsabilidade de orientar sobre o uso das tecnologias digitais recai sobre a escola. Esse contexto coloca a instituição em uma posição de maior responsabilidade, fazendo com que o professor atue como um “protetor” da experiência digital das crianças. A curadoria de conteúdos pedagógicos tornou-se uma prática fundamental, na qual a seleção, contextualização e avaliação de recursos digitais foram relevantes e direcionaram o processo de aprendizagem. No entanto, é inegável que a vasta exposição das crianças a diferentes tipos de acesso à internet — que “abre portas” para qualquer forma de consumo digital, seja educativo, de entretenimento, supérfluo ou nocivo — exige uma corresponsabilidade efetiva e inegociável entre família, escola, sociedade civil e governos. Essa corresponsabilidade não pode se limitar a discursos normativos ou a medidas paliativas; ela exige ações efetivas, integradas e sustentadas por políticas públicas que promovam a proteção, a educação crítica para o uso das tecnologias e a garantia de equidade no acesso. Desconsiderar esses fatores significa não só ignorar os riscos reais à integridade física, emocional e cognitiva das crianças, mas também manter um cenário em que os interesses financeiros e comerciais prevalecem sobre o direito a uma infância protegida.

Desigualdade digital e limites estruturais

A pesquisa evidencia que desigualdades de acesso a dispositivos, conectividade e ausência de suporte familiar estruturam um cenário de vulnerabilidade digital, no qual crianças em contextos socioeconômicos desfavorecidos enfrentam barreiras significativas. Preparar os indivíduos, especialmente na infância, para o uso crítico e responsável das tecnologias, deve ser compreendida como uma tarefa coletiva, que envolve famílias, educadores, governos e sociedade civil (Desmurget, 2021). Tal corresponsabilidade implica não apenas no monitoramento técnico, mas sobretudo na criação de espaços de diálogo, orientação e reflexão sobre os conteúdos acessados, considerando as dimensões éticas, cognitivas e socioemocionais do uso da internet. Deslocar a responsabilidade integral para a escola invisibiliza o papel de outros agentes e enfraquece a construção de uma rede efetiva de proteção. Nesse contexto, a mediação docente permanece fundamental, mas precisa ser entendida como parte de um esforço articulado que não se limita à esfera escolar. O professor, ao atuar de forma intencional na construção de experiências pedagógicas com tecnologias, contribui para transformar o digital em ferramenta de aprendizagem e não apenas em recurso de consumo. Tal mediação, quando integrada à atuação de famílias e políticas públicas, amplia as possibilidades de inclusão e reduz a vulnerabilidade infantil frente à cultura digital, prevenindo a reprodução de desigualdades e a exposição a conteúdos inadequados.

Considerações

Os relatos das professoras indicaram que a mediação docente não se limitou à supervisão técnica, atuando como uma ação intencional que proporciona experiências de aprendizagem seguras e vinculadas à realidade dos alunos. Contudo, os resultados também apontam as limitações de atribuir exclusivamente à escola a responsabilidade de lidar com os desafios da cultura digital. Essa atitude desconsidera que o ambiente online é influenciado por fatores que vão além do contexto escolar e exigem estratégias

intersetoriais. As professoras, apesar de estarem cientes de sua função pedagógica, enfatizaram as limitações da atuação docente na falta de apoio familiar e social. Isso evidencia a urgência de políticas públicas que promovam e estabeleçam canais eficazes de colaboração com outros agentes sociais. Assim, a mediação, entendida como um exercício coletivo e corresponsável, é o elemento central para converter os dispositivos legais em práticas efetivas de proteção e formação cidadã. A ligação entre o papel da escola e as responsabilidades compartilhadas, amplia o impacto das iniciativas e pode ajudar a diminuir a vulnerabilidade das crianças diante das diversas formas de exposição digital, prevenindo danos tanto cognitivos quanto socioemocionais.

A convergência entre os resultados do estudo e o marco legal definido pelo PL 2628/2022, demonstra que a proteção integral das crianças em ambientes digitais é, primeiramente, uma responsabilidade coletiva e colaborativa. A vivência das professoras durante a pandemia comprova que a efetivação dos objetivos do projeto de lei exige instrumentos normativos que também possam permear ações educativas integradas, apoiadas por investimento público, formação continuada de professores e reforço das relações entre escola, família e comunidade. Por meio dessa rede de responsabilidades poderemos não apenas proteger, mas também promover as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças, convertendo o ambiente digital em um território de oportunidades, e não de ameaças.

Referências

BILAR, Júlia Araújo et al. Saúde mental de crianças na pandemia da COVID-19: Revisão integrativa. **REME-Revista Mineira de Enfermagem**, v. 26, p. 1- 13, 2022.

BRAGANÇA, I. C. F. Pesquisa (auto)biográfica e formação de professores: memórias, narrativas e trajetórias. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 19-37, 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2.628, de 2022**. Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais. Brasília, DF, Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em 11 ago. 2025.

BUCKINGHAM, D. Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. **Research in Comparative and International Education**, v. 2, n. 1, p. 43–55, 2007.

COSTA, Anna Beatriz Oliveira Menezes. **Infância, brinquedos e YouTube: uma etnografia sobre consumo e cultura lúdica**. Rio de Janeiro, 2023. 219 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: o perigo das telas para nossas crianças**. Trad Mauro Pinheiro, São Paulo, Vestígio, 2021.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, Maria Helena Amaral da. (Org.). **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011, p. 61-82.

FRANÇA, Simone de Miranda Oliveira. **“Vocês me ouvem?”: narrativas docentes sobre ensinar matemática remotamente, nos anos iniciais, a partir da pandemia de COVID-19**. 2024. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

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

HARGREAVES, Andy. **The Future of Learning Lies in Engagement**. Ascad.org, 2021.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. Ser Mais: coerência entre a vida e o conceito de Paulo Freire. **Práxis Educativa**, v. 16, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2012.

NAVARRO, Larissa Gabrielle Ramos; MALAVASI, Abigail. Implicações da exposição de alunos do ensino fundamental I às telas digitais na pandemia de covid-19 durante o ensino remoto. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 3, p. 171-184, 2022.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1994.

SANTOS, Regiane Oliveira dos *et al.* Tempo de tela dos nativos digitais na pandemia do coronavírus. **Revista Expressão Católica**, v. 11, n. 1, p. 73-81, 2022.

SOUSA, Daniela Rodrigues de; PEIXOTO, Joana. Consciência e luta de classes: a tecnologia na mediação do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 22, p. e022051-e022051, 2022.

**PESQUISAS COM CRIANÇAS:
cotidiano da educação infantil pública no sul-global**

Tamara de Oliveira Silva, tamara.geo@email.com;
SEMED/Maricá

Márcia Mary Nunes, nunesmarciamary@email.com;
FME/Niterói

Maria Tereza Goudard Tavares, mtgtavares@yahoo.com.br;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa GIFORDIC

Introdução

O presente texto busca discutir a questão político e epistemológica da (in)visibilidade das crianças do Sul Global, compreendendo-as como sujeitos políticos, pensantes, produtoras de cultura (Castro, 2021). Com base na autora, colocamos ainda, que o conceito de criança global tem sido postulado como parte integrante das narrativas eurocêntricas sobre a infância, de maneira geral, pressupondo que, tanto na concepção desenvolvimentista, como na de criança global, a infância é mundial e culturalmente caracterizada de forma universal (Castro, 2021).

Desta forma, este texto objetiva refletir os estudos das infâncias em uma perspectiva decolonial, problematizando a produção de conhecimento sobre crianças e infância oriundos dos países do Norte Global.

Castro (2021, p.44) coloca que “no desenvolvimentismo, a natureza das crianças é concebida como incompleta, gerando a penosa missão da labuta no presente com a aposta de uma existência social no futuro”. A autora nos ajuda a pensar que, “As teorias de desenvolvimento nos estudos da infância forneceram a analítica do destino universal de indivíduos humanos voltados a superar sua imaturidade e irracionalidade iniciais rumo ao ápice da humanidade plena na idade adulta” (p.44). A autora acrescenta que “o desenvolvimentismo tem servido para manter a crença em um único tipo de humanidade a ser alcançada universalmente – aquele da

racionalidade instrumental” (p.44). Nessa perspectiva, a natureza está a serviço dos adultos e a criança é vista como um ser em desenvolvimento que, ao chegar à fase adulta exercerá controle sobre si e também sobre a natureza.

Vale ressaltar que a visão paradigmática e linear da infância já vinha sendo discutida e problematizada desde a primeira metade do século XX, especialmente pelo sociólogo Marcel Mauss (2010), que já se contrapunha ao modelo piagetiano de conceber e estudar as crianças. Este autor teceu críticas ao modelo adaptacional de Piaget por ter feito uma *Psicologia do Desenvolvimento* para um determinado grupo de crianças, de um substrato social de classe média, dando aos seus pressupostos um caráter de universalidade. Isto é, a partir de pesquisas com crianças francesas oriundas de classes médias urbanas, que seguem um padrão de educação determinado, e não para criança de classes populares, ou de culturas consideradas subalternizadas. (Nunes, 2024, p. 38)

Esse modelo de criança em desenvolvimento desenhado a partir de lentes europeias é, segundo (Castro, 2021, p. 46), “parte integrante do processo da modernidade eurocêntrica e da expansão capitalista”, que se propagou ao longo do século XX com falsas promessas de mudança nas condições de extrema pobreza e injustiça social. Nesse sentido, segundo a autora, faz-se necessário concentrar esforços na tentativa de “libertar”, no sentido freiriano, o conceito de infância da concepção desenvolvimentista hegemônica (Nunes, 2024).

Nesse sentido, Castro (2021) se dedica a interrogar outras formas de teorizar a infância tal qual ela se apresenta, sobretudo nos países do Sul. A autora enfatiza a condição de pluralidade das infâncias, propondo uma análise das crianças a partir de uma perspectiva mais alinhada às transformações profundas nas estruturas sociais e econômicas contemporâneas.

Os estudos da(s) infância(s) na perspectiva do globalismo

Mudanças econômicas, políticas e sociais do final do século XX, provocadas pelos processos de globalização, reverberam no campo científico, fazendo com que os/as pesquisadores/as, impulsionadas pelo dinamismo dos mercados internacionais e pelos novos modelos de produção capitalista, passaram a se interessar pelas intensas transformações sociais, pelas novas formas de comunicação e, consequentemente de propagação de conhecimento e consumo.

Trazemos a discussão da importância de estudar as crianças como seres singulares e protagonistas das suas histórias dentro do seu contexto social. Buscamos também refletir sobre a espacialidade concreta da criança, investigando as suas relações com os seus territórios de vida, a partir da perspectiva da Geografia das Infâncias. Para isso, buscamos o diálogo com Lopes (2013), que situa a década de 1970 como um momento em que se iniciaram os acúmulos de trabalhos que envolviam crianças e suas espacialidades. Produções estas, desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados na Geografia Humanista que irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o *ser* e *estar* das crianças no espaço.

O autor em questão, nos assevera que a Geografia Humanista tem como objetivo principal, compreender a percepção e representação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural.

Através desta perspectiva, buscamos compreender o mundo vivido das crianças que são sujeitos das pesquisas com seus olhares e percepções sobre o lugar em que vivem. Para Lopes (2013) o olhar – que até então era destinado para o distante e diferente – se volta para si próprio, criando uma outra categoria de análise: o próximo-diferente. As novas expedições geográficas são trilhas percorridas com o outro, que *junto de mim* poderá me apresentar o seu mundo vivido.

Segundo Lopes (2013), os/as geógrafos/as dessa corrente teórica têm suas ideias na fenomenologia e no existencialismo, reconhecendo que a prática geográfica do outro e o seu espaço vivido são traços fundamentais dessa análise. Para Lopes (2013), os estudos da Geografia das Infâncias emergem para um campo que se entrecruzam com outros recortes, tais como o de gênero, o de idade e condições econômicas. A partir dessas intersecções, pergunta-se como meninos e meninas, de diferentes idades e pertencentes a diferentes estratos sociais, concebem, percebem e representam seus espaços.

Ademais, Lopes (2013) conclui que o final da década de 1980 e os anos 1990 foram acompanhados por um grande avanço nos marcos jurídicos e nos estatutos políticos e legais que colocam as crianças como sujeitos de direito, tais como a Convenção sobre o Direito das Crianças e muitos outros documentos, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA no Brasil), que possibilitaram a emergência de outros estatutos para a infância e estendem a concepção do direito da criança ao espaço e, assim, um outro foco ganha nos estudos da Geografia das Infâncias: a noção de território, do espaço como direito politicamente definido.

Castro (2021, p.52) ressalta que em um país com tantas desigualdades socioeconômicas e com vasto histórico de preconceitos de raça e classe, os direitos das crianças deparam-se com “muitos impedimentos para efetivamente mudar as práticas e instituições sociais”.

Trazendo essas questões para a realidade brasileira, Tavares (1992, p.10), assevera que “vivemos num país marcado por profundas e perversas contradições” [...] e o “Brasil tem tudo para ser uma nação mais justa e feliz”, porém é um país “recortado e fragmentado pelas desigualdades, que paradoxalmente o torna, ao mesmo tempo, grande em riquezas naturais e pequeno em justiça social, com uma economia que poderia ser rica e desenvolvida e uma população pobre e mantida em condições de extrema precariedade”

Ainda trazemos a questão da crise (pós)pandemia da Covid-19, na qual o cenário pandêmico, conforme mencionado por Braga, Tavares e Macedo (2024, p.3),

“ampliou as desigualdades sociais, econômicas e educacionais no país.” Ousamos afirmar, sobretudo para mulheres e crianças das classes populares.

Nesse sentido, compreendendo as infâncias em seu papel de sujeitos de direitos, buscamos visibilizá-las e colocá-las como protagonistas no seu contexto social e histórico. Segundo o sociólogo português Manuel Sarmiento (2013), visibilizar a infância como objeto de conhecimento sociológico só se tornou possível enquanto ação claramente afirmada numa orientação emancipatória e contra-hegemônica, que se realiza no interior da própria ciência, tanto quanto no terreno das lutas sociais pelos seus direitos.

Para refletir sobre a infância no contexto atual, tendo a criança como sujeito de direito e a sua cidadania, Sarmiento (2013) discorre que a Sociologia da Infância é convidada a analisar e interpretar a infância contemporânea a partir de relações de complexidade. A partir do último quartel do século XX, a criança passou a ter a imagem de sujeito de direito, cidadã à sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos, mas com o reconhecimento do valor da participação e influência nos seus modos de vida.

Retomando os estudos de Lopes (2013) acerca do espaço como direito politicamente definido, um de nossos estudos durante o mestrado no PPGedu, foi realizado com crianças no processo de transição da primeira para a segunda etapa da educação básica, no qual ficou evidenciado que o espaço físico do Centro Municipal de Educação Infantil Pesquisada (CEMEI) foi um dos principais destaques sinalizados pelas crianças que participaram da pesquisa. Na perspectiva metodológica adotada na pesquisa, utilizou-se o desenho das crianças como dispositivo dialógico, através dos quais elas iam produzindo e narrando o que mais lhe chamava a atenção em cada instituição, principalmente seus espaços de trocas e compartilhamentos crianças-crianças.

Na instituição de educação infantil, os desenhos elaborados pelas crianças retratavam a natureza, as brincadeiras ao ar livre, chuva, arco-íris, as árvores, o campo, mas também espaços internos que as crianças gostavam muito, como a sala de leitura,

o pátio. Já na instituição de ensino fundamental, os desenhos refletiam a realidade de um tempo o qual as brincadeiras simplesmente desaparecem, assim como as árvores e demais elementos da natureza viva foram substituídos por espaços cheios de grades, as salas de aula foram descritas nos desenhos na sua forma mais tradicional, com mesas e cadeiras enfileiradas e não apareceu nenhum desenho com brinquedos ou brincadeiras. O mais presente nos desenhos era a explicitação de “um corpo aprisionado”, destituído de sua potência brincante (Nunes, 2024).

Nesse sentido, questionamos não apenas os direitos das crianças descritos na Convenção Internacional sobre os direitos da Criança - CIDC que, conforme já colocado por Castro (2021), tem sido alvo de críticas por parte de alguns pesquisadores do Sul Global, pois os direitos das crianças - baseados em uma imagem-conceito de criança abstrata e universal - encontram-se muitos impedimentos para mudar suas práticas. Como também os direitos das crianças estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), lei brasileira que define a criança como pessoa de até doze anos incompletos, mas que na prática é como se quando finalizasse a primeira etapa da educação básica deixasse de ser criança. Uma prática adultocêntrica que pode dificultar a criatividade e invisibilizar crianças, além de “contribuir para o apagamento da pluralidade das infâncias, de suas diversas identidades sociais, políticas e étnicas” (Macedo, 2020, p.84).

Outra temática a ser problematizada com relação à visibilidade política epistêmica da criança concreta, nas redes de Educação Infantil no Leste Fluminense, são os livros didáticos e cartilhas adotadas e distribuídos às crianças da educação infantil no município da pesquisa. Segundo a dissertação de uma das autoras do texto (Nunes, 2024), as cartilhas e livros adotados e distribuídos às crianças, apresentam muitas incoerências, dentre elas, “falta de conexão entre a proposta do livro e quem estará mediando a realização das atividades; conteúdo descontextualizado e pouco atraente” (Nunes, 2024, p. 123). Além da falta de conexão entre o conteúdo do livro e o Referencial Curricular da Rede Municipal à qual a pesquisa foi realizada, que, embora, tenha sido fruto do trabalho coletivo de docentes da Rede investigada, foi

totalmente “invisibilizado” pela gestão municipal do período. Todas essas práticas denotam posturas autoritárias que cerceiam a criatividade, a curiosidade e a autoria das crianças, além de tolher a autonomia infantil e dos professores/as que atuam nesse segmento educacional.

Considerações finais, que se abrem para novos estudos

Através das pesquisas realizadas por nós, em nossos percursos formativos no PPGedu, percebemos que as crianças enquanto grupo geracional específico observam as transformações do ambiente em que vivem e desenvolvem práticas espaciais, sociais, políticas, e epistemológicas no território, visto que elas são sujeitas e conhecedoras das suas próprias práticas sociais e culturais, e que não é possível compará-las com as infâncias do Norte Global, pois vivenciam realidades muito diferentes.

Faz-se necessário, no entanto, que paradigmas cristalizados sobre os estudos da infância realizados com crianças do Norte Global sejam redesenhados, trazendo as crianças do Sul para o centro das discussões, sobretudo crianças das classes populares, negras, indígenas, moradoras de favelas e periferias urbanas, integrantes de famílias monoparentais, entre outras singularidades identitárias, que são social e culturalmente construídas em cada território (Castro, 2021).

Assim, em nossas pesquisas, defendemos uma maior participação das vozes infantis nas pesquisas científicas, com pesquisadores/as que tenham uma escuta *sensível* em detrimento do silenciamento das crianças. Que as crianças possam atuar como sujeitos no processo de construção do conhecimento, e não como objetos a serem pesquisados e esmiuçados pela lente do que lhes falta. Ou seja, é urgente descolonizar as infâncias e garantir que possam ter o devido reconhecimento como sujeitos de direito e intérpretes privilegiados das realidades que constroem junto aos seus pares, adultos e crianças (Nunes, 2024; Oliveira, 2024).

Referências

BRAGA, Débora Mendonça; TAVARES, Maria Tereza Goudard; MACEDO, Nayara Alves. **Interseccionando estudos da infância, movimentos sociais e a educação popular: o movimento artcreche e a luta por educação de crianças pequenas em São Gonçalo/RJ**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 13 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2024, ISSN 2179-510X

CASTRO, Lucia Rabello de. **Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LOPES, Jader Janer; VASCONCELLOS, Tânia. **Geografia da Infância**. Juiz de Fora: Feme Edições, 2015.

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**. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

NUNES, Márcia Mary. **Eu vou pra escola e continuar criança?: a transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental em Itaboraí/RJ no período da pandemia da Covid-19 (2020-2022)**. 2024. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Rominda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat 2013, p.13-46

SILVA, Tamara de Oliveira. **Lendo e escrevendo a cidade com crianças: um estudo sobre a cidade de Maricá como um (con)texto alfabetizador**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

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.

DOS CORPOS INVISIBILIZADOS ÀS POLÍTICAS INCLUSIVAS: formação de professores na EJA com estudantes com deficiência

Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu, tatyolivabreu@gmail.com;

Adriana de Almeida, adryanaalmeida@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Políticas, Experiência e Contextos da
Educação de Jovens e Adultos (GRUPECEJA-FFP/UERJ)

Introdução

A educação como direito social, historicamente, foi negada a minoria da população brasileira, principalmente à classe trabalhadora, às mulheres, às pessoas com deficiência, à população negra e aos povos indígenas, sendo um privilégio das elites. Este cenário, se reflete no acesso desigual à escola e a negligência estatal com as diferentes modalidades da educação básica.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde à época colonial, foi marginalizada nas políticas educacionais brasileiras. Com o surgimento dos movimentos sociais, no pós-Segunda Guerra Mundial e após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, emergiram reivindicações em defesa dos direitos sociais para todos, com destaque para o direito à educação, conforme descrito no Artigo 26 da referida Declaração:

A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (Organização das Nações Unidas, 1948, Art. 26).

Destaca-se, nesse processo, o papel essencial dos movimentos sociais na conquista desses direitos. Gohn (2017) afirma que os movimentos sociais se configuram como espaços onde a memória coletiva é marcada por vivências de marginalização, sendo resgatada e ressignificada, tornando-se combustível para a luta

por novos direitos e reconhecimento. Contudo, essa trajetória não é imediata nem linear. Como argumenta Scherer-Warren (2013):

A geração de direitos através da ação dos movimentos sociais normalmente não é direta, mas a partir de caminhos árduos de construção de uma história de conquista de novos direitos humanos e de cidadania. Essa história se constrói por meio da contribuição de múltiplos atores, dentre os quais poderemos encontrar redes de sujeitos e organizações e movimentos sociais, bem como de múltiplos mediadores, oriundos de Ongs, intelectuais acadêmicos, representantes políticos, artistas e cidadãos simpatizantes com causas sociais geradoras de novos direitos humanos e de construção de uma cidadania mais plena (p. 123)

Nesse contexto, Judith Butler (2018), em *Corpos em aliança e a política das ruas*, ressalta a potência política dos corpos minoritários nas mobilizações públicas, ao afirmá-los como espaços de resistência coletiva e construção de alianças. Segundo a autora, tais corpos não apenas resistem de maneira política, mas também estabelecem alianças entre si, construindo formas de resistência coletiva. Para Butler (2018), esses corpos exercem um papel central no surgimento de um novo espaço político. Quando se reúnem em protestos, não apenas expressam demandas, mas também criam formas de visibilizar e experienciar a política no espaço público, de modo coletivo.

Deste modo, os movimentos sociais foram fundamentais não apenas para o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, como também para a garantia do direito à educação para jovens, adultos e idosos historicamente excluídos. Essa articulação entre lutas sociais, direitos humanos e políticas públicas educacionais é o ponto de partida desta investigação.

No Brasil, o percurso da Educação Especial até a consolidação de políticas de inclusão, particularmente a partir da década de 1990, foi impulsionado por acordos internacionais, transformações nas concepções sobre deficiência e pela mobilização da sociedade civil organizada. Tal articulação insere-se no cenário contemporâneo de lutas por inclusão e reconhecimento de diferenças socioculturais, como destaca Scherer-Warren (2013):

[...] no mundo globalizado contemporâneo alguns ideários têm permeado as demandas e lutas dos mais diversos movimentos sociais: a ampliação da democracia a partir da participação da sociedade civil organizada, o alargamento dos processos de inclusão social e de reconhecimento de diferenças socioculturais e a institucionalização dessas demandas em direitos humanos e da cidadania (p. 115).

Além disso, os movimentos sociais, a partir do final da década de 1970, não estão restritos a seus atores tradicionais, mas expressam conflitos relacionados às bases culturais da sociedade. Esse contexto, ampliou a diversidade de sujeitos e as formas de mobilização (Melucci, 1996; apud Tavares, Paula, 2014).

Em relação à EJA, ela foi reconhecida como modalidade da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), O Art. 37, a define como voltada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada (Brasil, 1996). Mais do que um dispositivo de escolarização tardia, essa modalidade afirma-se como espaço de efetivação de direitos e de ressignificação de trajetórias excluídas do sistema educacional.

A Resolução CNE/CEB nº 11/2000 reforça essa concepção, ao ressaltar o papel da EJA na promoção da consciência crítica e autonomia dos educandos. Como afirmam Saviani (2015), Haddad (2015) e Fávero (2011), ela cumpre também função de reparação social, por meio da formação integral, da qualificação profissional e da retomada dos estudos.

Diante do exposto, o estudo se propõe analisar como a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) tem se efetivado na EJA da rede municipal de São Gonçalo (RJ), considerando: a) os desafios enfrentados por docentes que atuam com esses sujeitos, tanto os professores de apoio e de salas de recursos, quanto os regentes de turma; b) qual a formação inicial e continuada desses profissionais; c) Como você se tornou professor(a) da EJA(concurso, transferência, escolha pessoal, convite, afinidade com a modalidade etc.); d) Quais políticas públicas tem sido desempenhadas na EJA inclusiva de São Gonçalo. Para tanto, neste recorte da pesquisa, adota-se uma abordagem qualitativa, ancorada na análise documental e

na revisão bibliográfica de normativas municipais que regulamentam a EJA inclusiva. Também será aplicado um questionário, via Google Forms, com professores da EJA em São Gonçalo, buscando identificar o perfil profissional, os desafios enfrentados e as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a aprendizagem dos estudantes com NEE. A intenção é compreender como as políticas públicas inclusivas estão sendo efetivadas e quais ações são adotadas pelo município para assegurar o direito à educação de jovens, adultos e idosos com NEE.

Em um primeiro momento da pesquisa, foi realizado o levantamento dos referenciais teóricos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial, bem como a análise interpretativa das dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) que abordam a interface entre essas duas áreas. Os resultados preliminares desse levantamento serão apresentados neste trabalho, a fim de subsidiar a construção do referencial teórico e compreender como a temática tem sido abordada no âmbito acadêmico.

Conforme Gil (2002), a revisão de literatura constitui uma etapa fundamental em estudos qualitativos, pois possibilita a identificação do que já foi produzido sobre o tema pesquisado, evitando duplicações e contribuindo para a ampliação do repertório teórico do pesquisador.

O procedimento metodológico envolveu a “garimpagem” de dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), entre os anos de 2015 e 2024, com foco na temática da Educação Especial na EJA no município de São Gonçalo. Segundo Gatti (2021, p. 52), o termo garimpagem diz respeito a:

A garimpagem, na pesquisa humano-social, demanda procedimentos flexíveis na coleta de informações, com variações quanto aos meios de se aproximar das realidades buscadas, admitindo mudança ou agregação de focos de busca no percurso,

experimentando-se caminhos variados em comprometimento com realidades.

Com base nessa metodologia, buscou-se identificar os principais enfoques abordados nas pesquisas acadêmicas, compreender os limites e possibilidades enfrentados pelas redes públicas e contribuir com reflexões críticas sobre as políticas inclusivas voltadas à EJA. Conforme defendem Oliveira e Ferreira (2021), a análise teórica cuidadosa do problema de pesquisa amplia a relevância e profundidade do estudo, permitindo que seus resultados contribuam de forma mais significativa para o campo das políticas públicas educacionais inclusiva.

Assim, este estudo se propõe a contribuir para o campo da Educação Especial na EJA, ao analisar criticamente como os direitos educacionais das pessoas com deficiência têm sido efetivados na prática escolar no município de São Gonçalo (RJ). Ao lançar luz sobre os resultados preliminares da análise documental e da produção acadêmica sobre a temática, pretende-se fortalecer o debate sobre as possibilidades e os limites das políticas públicas inclusivas voltadas a sujeitos historicamente marginalizados. Com isso, busca-se não apenas mapear os caminhos já percorridos, mas também apontar direções possíveis para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

Interface entre EJA e Educação Especial nas Pesquisas do PPGEdu/FFP-UERJ

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel estratégico na democratização do ensino e na garantia do direito à escolarização. Para Saviani (2015), trata-se de uma modalidade que contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos, não se restringindo ao caráter compensatório.

Na Constituição Federal de 1988, a EJA é reconhecida como direito subjetivo, no entanto, sua efetivação esbarra em limites orçamentários, curriculares e políticos.

Dados recentes do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024) apontam uma queda histórica nas

matrículas da EJA: “em 2024, foram registradas cerca de 2,4 milhões de matrículas, uma redução de 20,9% em relação a 2019” (INEP, 2024). Entre 2020 e 2024, houve uma diminuição de 20,4% no total de matrículas da EJA (INEP, 2025). Essa retração reflete o descompasso entre a oferta educacional e a realidade dos sujeitos atendidos, além da falta de políticas públicas eficazes.

Ao mesmo tempo, a Educação Especial no Brasil foi marcada por práticas segregadoras, sendo constituída como um sistema paralelo à rede regular de ensino, baseado em um paradigma excludente. O paradigma atual, no entanto, aponta para a inclusão plena em salas comuns do ensino regular, como previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Contudo, Kassar (2016) alerta que o simples fato de o estudante estar matriculado na rede regular não garante uma educação inclusiva, não garante, por si só, uma educação inclusiva. Esta apenas se efetiva com condições reais de acesso ao currículo, apoio especializado e respeito às especificidades de aprendizagem.

No cruzamento entre EJA e Educação Especial, verifica-se um campo ainda pouco explorado pelas políticas públicas, o qual não garante, por si só, uma educação inclusiva. Esta apenas se efetiva com condições reais de acesso ao currículo, apoio especializado e respeito às especificidades de aprendizagem. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a EJA deve respeitar os princípios da inclusão e da diversidade. No entanto, Almeida (2017) destaca que, na prática, “as ações voltadas para a inclusão na EJA ainda se limitam a uma integração formal, sem garantir efetiva aprendizagem e desenvolvimento” (Almeida, 2017, p. 64).

De acordo com o INEP(2025), o número de matrículas da educação especial chegou a 2,1 milhões em 2024, um aumento de 58,7% em relação a 2020. Considerando apenas a faixa etária de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de matrículas em classes comuns passou de 93,2% em 2020 para 95,7% em 2024. Tais dados indicam avanços quantitativos na política de inclusão escolar; no entanto, emerge um desafio central: como assegurar que essa inclusão seja, de fato, qualificada e promova o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência?

No recorte da EJA, observa-se certa estabilidade nas matrículas da educação especial analisando os seguintes dados disponibilizados pelo INEP(2025): 131.937 (2020), 127.850 (2021), 130.082 (2023), 135.236 (2024), e 133.978 (2025). Em contrapartida, nota-se uma redução no número de docentes atuantes na EJA: 214.923 (2020), 216.575 (2021), 221.597 (2023), 215.819 (2024) e 205.035 (2025). Esse quadro evidencia a necessidade de investimentos estruturais e humanos, essenciais para garantir uma educação inclusiva com qualidade.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) reafirmam a universalidade do direito à educação. Larrosa (2002) complementa que a experiência educacional só é significativa quando dialoga com a vida concreta dos sujeitos: “A experiência é aquilo que nos passa, ou que nos acontece, ou que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 25).

Nesse contexto, foi realizado um levantamento de dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), com foco na Educação Especial na EJA.

Para realizar este mapeamento e análise inicial, optou-se pelo recorte temporal de 2015 a 2024, com o objetivo de contemplar uma década marcada por significativas transformações nas políticas públicas educacionais, especialmente no que tange à garantia do direito à educação de pessoas com deficiência na modalidade da EJA. A escolha deste período está associada à intensificação de debates sobre inclusão, às alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA e à publicação de dados relevantes sobre a Educação Especial em âmbito nacional e local.

As dissertações identificadas foram organizadas em uma tabela por ordem cronológica crescente, com colunas distintas para: ano, autoria, título e tema, foram localizadas 24 dissertações das quais , apenas uma falava da educação especial na EJA e políticas públicas na garantia dos direitos dos estudantes da EJA com NEE com recorte para o município de Itaboraí, no ano de 2014, enquanto que 11 abordavam temáticas relacionadas a EJA e 12 falavam sobre Educação especial e inclusiva, cabe

destacar que não foram publicados ainda dissertações no ano de 2025 e que nem todos os trabalhos estavam com link de acesso disponíveis.

Cabe destacar que, até o momento, não foram disponibilizadas dissertações defendidas em 2025 no site do programa. Além disso, nem todos os trabalhos analisados apresentam link de acesso disponível, o que dificultou o processo de mapeamento por completo. Apesar dessas limitações, foi possível identificar alguns eixos temáticos recorrentes na produção do PPGEduc/FFP-UERJ ao longo da última década: Interseção entre EJA e Educação Especial; Formação Docente e Experiências; Formativas; Cartografias e produção de subjetividades; Juvenilização da EJA; Racialidade e antirracismo; Tecnologias e desigualdades, Libras e inclusão no Ensino Superior, Dimensões afetivas, estéticas e familiares na inclusão. Em relação a tendências por períodos, destacam-se:

- 2015–2017: Ênfase nas políticas públicas, inclusão e formação docente na EJA.
- 2018–2020: Fortalecimento de abordagens narrativas, poéticas e cartográficas, com ênfase em experiências sensíveis e subjetivas.
- 2021–2023: Crescimento dos debates sobre racialidade, juvenilização, permanência escolar e pandemia como contexto de análise.
- 2024: Avanço de temas emergentes como tecnologia e desigualdades digitais na EJA.

A análise preliminar revelou: a) a existência de um campo consolidado de estudos sobre EJA e inclusão, com diversificação metodológica (principalmente cartografias e narrativas); b) a dilogicidade e políticas públicas, práticas pedagógicas e vivências docentes/discentes, com enfoque em resistências e formas de existir na escola; c) algumas temáticas que envolviam a racialidade, o capacitismo, a acessibilidade e juventude trabalhadora ganham força nos últimos anos, refletindo o compromisso social e crítico das pesquisas com a transformação da realidade educacional.

No entanto, conforme destacado anteriormente apenas um trabalho neste período pesquisou a inclusão de pessoas com deficiência na EJA, analisando práticas

pedagógicas, políticas públicas e formação docente com recorte para o município de Itaboraí e nenhum para São Gonçalo.

Contudo, apenas um trabalho, ao longo do período analisado, investigou especificamente a inclusão de pessoas com deficiência na EJA, considerando aspectos como práticas pedagógicas, políticas públicas e formação docente, com recorte para o município de Itaboraí (RJ). Este dado evidencia uma lacuna relevante na produção do programa no que se refere à articulação entre EJA e Educação Especial, em São Gonçalo, apontando para a necessidade de incentivo a novas investigações que enfrentem os desafios da inclusão nessa modalidade de ensino.

Considerações finais

A articulação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial exige o rompimento com paradigmas assistencialistas e a adoção de políticas públicas integradas e intersetoriais. A escola deve se constituir como um espaço vivo, de aprendizagem significativa, cidadania e acolhimento. Refletir sobre o trabalho docente na EJA sob a perspectiva da inclusão é fundamental para construir uma escola democrática. Para isso, é imprescindível o investimento em formação continuada, adaptação curricular, acessibilidade pedagógica, acompanhamento especializado, idealizar e executar políticas públicas educacionais voltadas para uma EJA inclusiva para todos os estudantes com ou sem NEE.

A pesquisa em São Gonçalo (RJ) busca lançar luz sobre essas tensões e contradições, apontando caminhos possíveis para uma EJA que reconheça e valorize a diversidade. Mais do que acesso, é preciso garantir pertencimento e sucesso escolar para todos os estudantes.

Referências

ALMEIDA, Adriana de. A política de inclusão educacional e a proposta inclusiva do programa de integração da educação profissional para jovens e adultos. **Revista**

Educação e Cultura Contemporânea, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 10–31, 2017. Disponível em: <<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3219/47965075>> . Acesso em: 24 jul. 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2024 revela declínio de matrículas na educação básica brasileira**. Brasília: MEC/INEP, 2025. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2025/04/7106502-censo-escolar-2024-revela-declinio-de-matriculas-na-educacao-basica-brasileira.html>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem: 3,2 milhões de estudantes na EJA em 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-caem-33-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão em 2023**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>> . Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2025.

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, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP,

2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2025

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas. In: **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.*

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA & SALES, **Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas**, Rio de Janeiro: Nau Editora/ EDUR, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 47–56, 2021. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/546>>. Acesso em: 30 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociais, cidadania e educação. In: GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. v. 37. São Paulo: Cortez, 2017. p. 15–26.

HADDAD, Sérgio (coord.) **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA** – Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 23 jul. 2024.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo de; FERREIRA, Rosilda Arruda. A construção do problema na pesquisa sobre política educacional: contribuições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 243–265, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais e geração de novos direitos em tempos globais: o caso brasileiro**. In: GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno (org.). *Movimentos sociais na era global*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 115–128.

TAVARES, Wellington; PAULA, Ana Paula Paes de. Movimentos sociais em redes sociais virtuais: possibilidades de organização de ações coletivas no ciberespaço. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/9822>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

UM ESTUDO SOBRE O PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA EM SÃO GONÇALO/ RJ

Thais Coutinho de Barros Coelho, coelhotcb@gmail.com;
Maria Tereza Goudard Tavares, orientadora, mtgtavares@yahoo.com.br;

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e
Diversidade Cultural (GIFORDIC)

Introdução

Início o presente trabalho que é um recorte da dissertação, afirmando o papel da cidade e a sua capacidade de nos inspirar a formulação de perguntas e possibilidades de respostas. Começo por apresentar o contexto de minha pesquisa, isto é, a cidade de São Gonçalo, compreendida tanto em seus aspectos físicos e territoriais, como também em seus aspectos históricos, sociais e culturais, enfim, como um *livro de espaços* (Tavares, 2003), que nos convida a aprofundar a sua leitura.

Do ponto de vista demográfico, São Gonçalo é o segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro, fazendo parte da região denominada de Leste Metropolitano. Sendo um município com o contingente populacional de 896.744 pessoas, de acordo com o censo do IBGE de 2022, focalizamos o pensamento nas infâncias que vivem nas “Bandas D’ Além” (Tavares, 2003), interpelando o seu ‘habitar a/na cidade’, investigando principalmente, se a cidade gonçalense é pensada para elas, as crianças, que em nossa compreensão, prospectivamente, poderão viver mais tempo o/no território citadino.

Do ponto de vista da pesquisa, o objetivo é analisar o Plano Municipal pela Primeira Infância em São Gonçalo (PMPI), que tem uma vigência de 10 anos, que foi construído a partir da luta do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), dos coletivos e movimentos sociais locais, que pensam e problematizam as condições de vida das infâncias gonçalenses. Nesse sentido, venho

investigando como o PMPI poderia impactar positivamente a vida das crianças na cidade, uma vez que esta nos parece não ser pensada e planejada para esses sujeitos.

A partir da pesquisa, vimos considerando que o PMPI pode ser um dispositivo político- pedagógico, fundamental para garantia dos direitos das infâncias na cidade, sobretudo pela sua intersetorialidade, pelo acesso e defesa dos seus direitos fundamentais, tais como escolas e creches, saúde, cultura, lazer, mobilidade urbana, pelo reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, dentre outras questões que atravessam a cidadania infantil (Tavares, 2003).

Entendemos a relevância desse documento feito em parceria com diversas Secretarias Municipais, sobretudo com a Secretaria de Educação de São Gonçalo - SEMED/SG, por meio das Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEI's-, creches, Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente - FORUM-DCA/SG, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente -CMDCA- e principalmente com a participação de crianças das Umeis e escolas da cidade, escutando-as, dentre outros sujeitos que participaram da construção do Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI).

O Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) compreende a importância de se garantir a proteção à infância desde a gestação até os seus seis primeiros anos de vida, procurando promover a intersetorialidade no que tange aos direitos de saúde, educação, cultura, lazer, mobilidade, moradia, segurança, participação desses grupos na cidade, assegurando seus direitos fundamentais, garantindo-os no escopo da Lei. Quando iniciamos a pesquisa não havia sido aprovado pela prefeitura esse Projeto de Lei, sendo aprovado pelo Prefeito Nelson Ruas dos Santos no dia 08/12/2023, sob nº de Lei 1510/2023.

Conversação com o Plano Municipal Pela Primeira Infância

Toda criança é criança de um lugar
Lopes & Vasconcellos, 2006

Em diálogo com a epígrafe de Lopes & Vasconcellos, reitero que toda criança é criança de algum lugar, no sentido de que elas criam as “culturas infantis”, que são produzidas, principalmente, a partir do/no *território usado* (Santos, 1996), considerando que as crianças de forma individual e/ou coletiva produzem diferentes formas de apropriação do território vivido, criando e recriando a partir de um sistema de objetos e artefatos a sua existência espacial e simbólica (Lopes & Vasconcellos, 2006). Ao compartilharem essas existências com seus pares e com os adultos, elas (re)criam vínculos, pertencimentos e identidade, constituindo sentidos para a organização social do grupo. Assim,

O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregado por toda vida. (Lopes & Vasconcellos, 2006. p. 111)

A infância como construção social e experiência política é um conceito novo, e como tal, a sua elaboração, a garantia, a visibilidade, dentre outros vem sendo construída ao longo da história. No Brasil, a Primeira Infância no que diz respeito às políticas públicas também é nova, sendo que os seus Marcos Legais se dão a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Porém, o Marco Legal pela Primeira Infância ocorre em 2016 por meio da Lei 13.257, que amplia e ajusta os direitos às crianças até seis anos de idade, lembrando que também há o Plano Nacional pela Primeira Infância de 2010. Partindo da premissa da importância de tais documentos orientadores para o fortalecimento de um Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos Adolescentes na cidade de São Gonçalo (SGDCA), um grupo de profissionais da área de trabalho com as infâncias, participantes do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Gonçalo (CMDCA- SG), do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação de São Gonçalo SEPE/SG, UMEI's, FÓRUM-DCA e outros), juntamente com a sociedade civil (Associações de Moradores, ONGs, etc.), iniciou um trabalho de discussão

intersetorial, a partir de 2017, objetivando discutir a situação da primeira infância nessa cidade, que apresenta um enorme contingente populacional na faixa etária da Primeira infância (faixa etária de 0 a 6 anos), contabilizando aproximadamente 101.692 crianças, segundo dados do IBGE coletados em 2022.

Em 2018 oficialmente é constituída a Comissão de Políticas Públicas Permanentes pela Primeira Infância, que tendo como base várias Leis que regulamentam, protegem e asseguram os direitos da primeira infância, começam então a pôr em prática a elaboração do Plano Municipal pela Primeira Infância. Nas palavras de Evangelista (2012), “produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências” e para uma cidade com um número tão alto de crianças pequenas produzir consciência é urgente e politicamente necessário.

É fundamental registrar que o PMPI fez parte de um esforço pessoal e profissional militante muito grande, lembrando que São Gonçalo é o segundo município mais populoso do Estado do Rio de Janeiro, com problemas sociais muito sérios. Contudo, há um desejo de justiça social através do acompanhamento do desenvolvimento integral da Primeira Infância na cidade, portanto, a partir do Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257, torna-se fundamental a garantia de assistência familiar, saúde de qualidade, educação desde a creche e alimentação saudável, que são os pilares da Primeira Infância no país.

Nessa busca por um plano participativo, que reconhece a criança como sujeito de direito e ator principal do PMPI, fez-se necessário a participação dos pequenos gonçalenses na construção de plano. E foram um total de 51 crianças ouvidas, com entre 3 e 6 anos de idade.

Nesta perspectiva, a inclusão das crianças no processo de elaboração do PMPI/SG, ouvindo e registrando atentamente, com respeito e sensibilidade, suas percepções sobre a realidade em que vivem, fundamenta-se na concepção de que elas são cidadãs, sujeitos da sua própria história, e não meros objetos (São Gonçalo, 2023, p. 37)

As escutas foram realizadas em sete instituições localizadas em bairros diferentes, lembrando da dificuldade de conseguir fazer esse trabalho com as crianças, por questões éticas e legais, além das burocráticas e de planejamento, que envolvem a permissão de estar presente dentro da escola, tempo e turma disponível e aceitação da participação do plano em si, etc.

Na luta pelo desenvolvimento integral da Primeira Infância, faz-se necessário compreendermos que a primeira infância mencionada corresponde, como já dito, ao período da vida desde a gestação até os seis anos de idade, sendo um tempo em que as crianças estão mais vulneráveis às desigualdades sociais e privações relacionadas à negligência dos poderes públicos, precisando de uma maior proteção da família, do Estado, e da Sociedade. Essas infâncias são principalmente, aquelas atravessadas pela violência e pobreza, sendo que fatores externos, tais como ausência de saneamento básico, acompanhamento vacinal, alimentação saudável e em quantidade adequadas, bem como ausência de cuidados parentais sistemáticos e acolhedores, dificultam o seu desenvolvimento infantil, o que reflete no seu crescimento físico, desenvolvimento emocional, cognitivo, social e espacial.

Deste modo, trata-se de uma fase peculiar, marcada por intensas potencialidades de aprendizado, na qual as crianças quando lhes são oferecidas condições favoráveis, podem ampliar suas possibilidades de realização enquanto indivíduos e cidadãos. (PMPI, São Gonçalo, 2023, p.13)

Portanto, faz-se necessário a atenção total a essa fase, principalmente às crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social, nas quais a deficiência nutricional, os poucos estímulos físicos e cognitivos em seus primeiros anos de vida, além de outras privações, que poderão comprometer o seu desenvolvimento integral. De acordo com o PMPI, “Decerto, quanto maior for o investimento de governos para aumentar os índices de desenvolvimento na Primeira Infância, maiores serão as possibilidades de transformações positivas em vários âmbitos da sociedade.” (PMPI, São Gonçalo, 2023, p. 14). Nesse sentido, o poder público precisa se responsabilizar e investir na

primeira infância para garantir não apenas a igualdade, mas também a equidade entre os cidadãos, rompendo assim com a herança da pobreza e da negligência territorial e social.

Crianças que nascem em situação de pobreza, vivem em condições de falta de saneamento, recebem pouco cuidado ou pouca estimulação mental e uma nutrição empobrecida nos primeiros anos de vida têm maior probabilidade que seus contemporâneos ricos de crescerem com defasagem corporal e mental. Estas crianças tendem a ter um desempenho fraco em sala de aula, repetir séries escolares e não alcançarem bons índices de desenvolvimento. No campo profissional, eles são capazes de desempenhar apenas trabalhos que requerem menos habilidades e obter salários mais baixos. Quando eles têm filhos, um ciclo de herança de pobreza recomeça- e isso se repete pelas gerações. (Young apud PMPI, São Gonçalo, 2023 p. 15)

Vários são os fatores que demonstram a relevância do investimento público na Primeira Infância, sendo que foram feitas análises através da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), a partir de estudos e pesquisas científicas, assembleias, audiências públicas, dentre outras formas de produção do conhecimento. Destacam-se alguns fatores importantes para o investimento no Plano:

Tabela 1. Fatores para o investimento no Plano Municipal pela Primeira Infância.

a) crianças que tiveram acesso à boa educação infantil têm maior probabilidade de aprender mais no ensino fundamental;
b) apoiar e fortalecer as competências das famílias em cuidar e educar seus filhos na primeira infância- com oferta de políticas bigeracionais voltadas as situações de vulnerabilidade- possibilita o desenvolvimento do rico potencial humano da criança;
c) o investimento na primeira infância gera o desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas e sociais, que conferem sustentação à aprendizagem ao longo da vida, inclusive contribuindo para a aquisição futura de maior capacidade para o trabalho;
d) os primeiros anos de vida são os melhores para estruturas de pensamento, de emoções, de interações, devendo esse período ser aproveitado para oferecimento de estímulos à criança, pois, mais tarde, as oportunidades podem gerar tanta eficiência;
e) a interação com o meio ambiente físico e social é fundamental para as crianças pequenas, visto que é a inter-relação entre as capacidades genéticas e o ambiente responsável por formar a estrutura do cérebro, sendo decisiva para a aprendizagem e as relações;
f) crianças na faixa etária de Primeira Infância são sujeitos de direitos, e, portanto, devem ser atendidas pela família e pelo Estado e pela sociedade com absoluta prioridade (CF, art.2007).

O cuidado com a proteção, a atenção à educação, à saúde, o brincar, o convívio familiar e comunitário, são fatores essenciais para garantir o pleno desenvolvimento da criança e mudar a história de muitas delas.

Fonte: PMPI, São Gonçalo, 2023. p. 15

Tais investimentos públicos não devem só abranger as crianças pequenas, faz-se necessário também o cuidado com as famílias e demais cuidadores. Assim, destacam-se dois pontos:

Tabela 2. Destaque aos cuidados com a família

- | |
|---|
| 1) As crianças pequenas, seres frágeis e em situação peculiar de desenvolvimento, dependem primordialmente de cuidados especiais dos adultos. |
| 2) As pessoas que cuidam só podem exercer a função do cuidado se também forem cuidadas. Neste aspecto, enfatiza-se o olhar especial para o cuidado que deve ser oferecido, em especial, às mulheres, pelo fato de historicamente, acumularem funções nos espaços privado da casa e público do trabalho, e por ainda persistirem, nos dias de hoje, as desigualdades estruturais em relação ao gênero feminino, com destaque para as vividas pelas mulheres negras, com deficiência, chefes de famílias e trabalhadoras. |

Fonte: PMPI, São Gonçalo, 2023. p.14.

O PMPI é um “instrumento técnico-político que busca indicar metas e estratégias de modo a assegurar os direitos e o desenvolvimento integral da criança na faixa etária de zero a seis anos de idade” (PMPI, São Gonçalo, 2023, p. 21). Do ponto de vista de sua temporalidade e acompanhamento, o PMPI deverá ser monitorado e avaliado ao longo dos 10 anos de sua vigência. Em diálogo com Le Goff (2013, p 546) sobre o papel dos documentos nas sociedades contemporâneas: “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força, que aí detinham o poder.” Desse modo, a sua função principal é servir de guia e parâmetro na atuação do poder público, da sociedade e da família no acompanhamento do desenvolvimento integral da primeira infância em São Gonçalo.

Por fim, o Plano foi organizado em cinco Eixos Temáticos Estruturantes, que se dividem em metas e estratégias, conforme tabela abaixo.

Tabela 3. Eixos Temáticos Estruturantes (Metas e Estratégias)

1- Garantia do direito à Saúde universal, integral e equivalente às gestantes e crianças na Primeira Infância	
7 Metas	79 Estratégias
2- Garantia do direito à Educação de qualidade para todos, assegurando o cuidado e o brincar na Primeira Infância	
8 Metas	45 Estratégias
3- Garantia da transversalidade da Política de Assistência Social à Primeira Infância e famílias	
6 Metas	37 Estratégias
4- Garantia do direito da Primeira Infância ao espaço e a cidade seguros e inclusivos, ao meio ambiente sustentável e exercício da cidadania, com acesso à cultura, lazer e esporte para a diversidade.	
6 Metas	40 Estratégias
5- Garantia da prevenção às violências e da promoção dos direitos na Primeira Infância: zelando pela inviolabilidade da integração física, psíquica e moral da criança.	
6 Metas	36 Estratégias

Fonte: PMPI, São Gonçalo, 2023

Considerações finais

Escrever é fazer história.
Jacqueline Moraes; Mairce Araújo, 2018

A experiência de vivenciar o mestrado é muito desafiadora em vários sentidos. Quando ingressamos, não sabemos como será; temos uma ideia, uma proposta para a escrita que, ao longo do curso, vai se moldando e ganhando novas formas, novos saberes, outras visões e possibilidades, então corroborando com a epígrafe estou escrevendo minha história dando ênfase a minha cidade, as infâncias presentes nela e tudo aquilo que lhes é de direito.

A partir da pesquisa realizada, pude compreender a relevância desse documento para a cidade, pois pelo menos “na teoria”, ele institui parâmetros para a garantia dos direitos da primeira infância em diversas áreas, como o direito à saúde, educação, políticas de assistência social à primeira infância, garantia ao espaço e a cidade, a prevenção às violências e a promoção dos direitos da primeira infância. Ao mencionar esses dados, tendemos a concordar com Evangelista (2012) em sua afirmativa, “que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação.” Diversos documentos como a

CF, ECA, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outros, que foram lidos, interpretados, a partir deles criaram uma consciência sobre os fatos, adequaram ao novo contexto e produziram o Plano Municipal pela Primeira Infância que busca a transformação em forma de Lei, para a primeira infância em SG.

A luta pela cidadania não se esgota na confecção de uma lei ou da Constituição porque a lei é apenas uma concreção, um momento finito de um debate filosófico sempre inacabado. Assim como o indivíduo deve estar sempre vigiando a si mesmo para não se enredar pela alienação circundante, assim o cidadão, a partir das conquistas obtidas, tem de permanecer alerta para garantir e ampliar sua cidadania. (Santos, 2012, p. 105)

Santos aguça o nosso olhar para um lugar que mesmo na aprovação da Lei 1510/2023, nós como cidadãs e cidadãos, precisamos continuar a lutar, sempre cobrar, sempre com o olhar atento para que aquilo que foi conquistado não seja perdido ou esquecido. O PMPI é um documento que está ajudando a construir um novo caminho para a história da primeira infância em São Gonçalo, com todas as suas metas e estratégias pensadas para melhor desenvolvimento delas.

Referências

EVANGELISTA, Os 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**. 1ed.Campinas-SP: Alínea, 2012

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

LOPES; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp. 103-127, Jan/Jun 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf

SANTOS, Milton. **O espaço do Cidadão**. 7ª ed. São Paulo: Edusp, 2012

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de.; SILVEIRA, M. L. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, ANPUR, 1996. p. 15-20.

SÃO GONÇALO. **Plano Municipal pela Primeira Infância**, PMPI, mimeo. São Gonçalo, 2023

TAVARES, M. T. G. Infâncias, cidade e relações intergeracionais na vida cotidiana. *child.philo.* vol.16, e48030. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.48030> Acessado em 05 de dezembro de 2023.

TAVARES, M. T. **Os Pequenos e a cidade: O papel da Escola na construção de uma alfabetização cidadã**. UFRJ, 2003 (Tese de Doutorado), Rio de Janeiro, 2003.

**NARRATIVAS DE PESQUISAFORMAÇÃO:
uma epistemologia democrática, horizontal, decolonial e sensível**

Thais Motta, mottathais2015@gmail.com;
Eliete Marcelino Dias Andrade, professoraeliete2022@gmail.com;
Aline Amaral, lineperrou@yahoo.com.br;
Inês Ferreira de Souza Bragança, inesfsb@unicamp.br;
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo Interinstitucional de Pesquisa-formação Polifonia (UERJ-FFP/UNICAMP)

Introdução

O Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação - Polifonia (UERJ-FFP/UNICAMP) está filiado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Continuada (GEPEC-UNICAMP) e ao Grupo Vozes da Educação: Memória, História e Formação de Professores (UERJ-FFP). Ao nos filarmos a este coletivo, temos buscado um *espaçotempo* de encontro, estudos e pesquisas que dialoguem com os sentidos que acreditamos sobre vida, a formação, a profissionalização, bem como os modos de desenvolver investigações e produzir ciência, mais condizentes com o que acreditamos. Uma ideia de que os saberes, as práticas e as experiências cotidianas podem vir a nos formar ao entendermos que as questões ordinárias da vida são temas importantes de serem investigados, desde que façamos um exercício de nos debruçarmos sobre eles, em um movimento consciente de compreensão e reflexão sobre os modos pelos quais operamos o cotidiano.

Assumimos esse processo como um caminho fundamental para fazer melhor o que já fazemos e, nesta esteira, ao publicizarmos tais entendimentos, lições e noções aprendidas, produzimos uma ciência mais humana e menos canônica. A partir desta premissa, as/os integrantes do Polifonia têm desenvolvido as suas produções acadêmicas sobre os cotidianos que habitam e o trabalho que desenvolvem, optando por um modo de fazer as investigações em ciências sociais, por meio da *pesquisaformação*.

Neste sentido, a vida não é percebida como um somatório de acontecimentos, mas como um movimento cujos acontecimentos ao serem pensados e refletidos, tornam-se experiências, estas, formativas. Ao contrário, a *pesquisaformação* é entendida como um ato responsivo, uma opção por estabelecer metodologias e modos de compreender os sentidos que vão sendo construídos, completamente enredados com os sujeitos que dela participam e com o campo onde se desenvolvem. Isso confere à *pesquisaformação* uma perspectiva democrática, horizontal e decolonial entre pesquisadores e participantes e, destes, com os saberes que produzem.

A seguir, serão apresentadas três narrativas das experiências vividas por *professoraspesquisadoras* da educação básica pública do Rio de Janeiro, vinculadas a três diferentes sistemas de ensino.

Implementação de políticas instituintes de Educação Especial na perspectiva inclusiva: um estudo político por meio de conversas e metaconversas

No ano de 2020, após dezoito anos atuando em redes públicas municipais de ensino, reiniciei a docência no Sistema Federal, após aprovação no concurso para professora efetiva de Educação Especial do Colégio de Aplicação da UFRJ. Naquele momento, o desafio girava em torno da implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do Colégio. Imbuída desse desafio, atrelei aquela nova etapa profissional, a minha pesquisa de doutoramento. A partir disso, o meu projeto de pesquisa (institucional, de doutorado, de vida e de formação), passou a ser o estudo da implementação da política instituinte de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no CAp.

Porém, a política que desejávamos propor tinha um desenho diferenciado daquele indicado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). Essa nova proposta, conhecida na literatura, nacional e internacional, por Ensino Colaborativo ou coensino, pressupõem o oferecimento dos serviços e suportes do Atendimento Educacional Especializado

(AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (autistas) e com altas habilidades/superdotação - público da Educação Especial (PAEE) -, no contexto da classe comum regular e não apenas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno escolar.

A proposta de Ensino Colaborativo, considerada alternativa aos modos indicados, prioritariamente, pela PNEEPEI (2008), tem por justificativa o entendimento que os recursos e estratégias de acessibilidade(s), as tecnologias assistivas, dentre elas, a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), bem como o professor da Educação Especial, considerado um recurso humano fundamental no processo de escolarização dos estudantes PAEE, precisam favorecer e ampliar as possibilidades de desenvolvimento de uma boa aula (Mendes, 2023). Portanto, em classes onde estão matriculados estudantes que necessitam de AEE, esses docentes organizam suas cargas horárias de ensino¹ (a depender da necessidade de suporte a ser dado à turma), de modo a atuarem em coensino com os docentes do ensino comum.

Foi a necessidade de acompanhar a implementação e compreender o processo de constituição desta nova organização da Política de Educação Especial, considerada instituinte em sua inovação, seus limites e possibilidades, bem como os efeitos que política estava produzindo na vida das gentes da comunidade escolar, que propôs o projeto de *pesquisaformação*. Esse interesse de pesquisa exigia não apenas um estudo político pela via do texto legal, mas, sobretudo, um estudo que pudesse escutar as pessoas que estavam diretamente ligadas à produção e aos efeitos da política no cotidiano.

Para tal, escutar as pessoas, interpretar os sentidos e compreender os limites e possibilidades da implementação da política, para então promover, em uma dimensão avaliativa, ajustes ao desenho inicial do Ensino Colaborativo, exigiu da *pesquisaformação*, o estabelecimento de uma metodologia que pudesse dar a ver a

¹ A distribuição da carga horária do Professor da Educação Especial para atuarem em coensino com os professores do Ensino Comum são definidas pela Coordenação do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI-CAP/UFRJ) de acordo com os critérios estabelecidos, tendo por base a necessidade de suporte aos estudantes.

multiplicidade de sentidos conferidos pela diversidade do público coparticipante. Imbuída deste compromisso ético-estético e político, optei pelas conversas e metaconversas como fontes narrativas para o desenvolvimento do estudo e posterior cointerpretação.

Para o recorte da tese, foram estabelecidas nove conversas. Cada conversa foi gravada e, após, reescrita em metaconversa. A metaconversa - proposição metodológica inaugural em termos de metodologia acadêmica (Motta, 2024) - constituiu-se em texto conversante, escrito em rememoração à conversa primeira, com um intuito de aprofundamento dos sentidos interpretativos ao narrar os efeitos, concordâncias, discordâncias e avaliações quanto à implementação da política. Após a produção da metaconversa, a mesma era lida, interpretada e aprofundada em parceria entre mim e os coparticipantes.

A partir das conclusões da *pesquisaformação* foi possível reconhecer a importância do Ensino Colaborativo para o oferecimento dos serviços de AEE; reconhecê-lo enquanto política instituinte; perceber a importância deste formato para a formação em lócus formativo para docentes do ensino comum e especial. Além disso, percebeu-se como uma necessidade, indicar a importância de garantia de tempos e espaços institucionais de planejamento colaborativo e formação continuada sobre os temas correlatos à inclusão de pessoas com deficiência na escola comum regular.

O diário de uma professora das infâncias inspirado no mistério do diário de uma parteira: memórias, histórias e formação docente

Era uma semana difícil de se trabalhar. As crianças estavam no processo de introdução à rotina escolar, aqueles primeiros dias letivos em que muitas delas acabam chorando bastante. Naquela mesma semana quente de fevereiro, faria um ano do falecimento do meu pai, e eu também estava bastante sensível. Eis que, em uma roda de conversa, as crianças conversavam sobre seu final de semana na casa da vovó bisavó, as comidas gostosas que ela fazia, as brincadeiras em seu quintal e como alguns pais

falavam que gostariam de voltar a ser crianças novamente. Aquela conversa fez aflorar as lembranças mais preciosas da casa do meu pai e da convivência dele com meus filhos e sobrinhos. Comecei a chorar de saudades. E naquele instante, fui acolhida pelas crianças e compartilharam suas dores e suas perdas: “eu também tenho saudades do meu tio avô que morreu” disse um menino. “Tia, meu pai também morreu” disse outra criança. E assim nossas dores, tristezas, saudades e alegrias foram compartilhadas e nos tornamos cúmplices.

A cena retratada anteriormente tornou-se a semente de um projeto desenvolvido ao longo do primeiro trimestre letivo do ano de 2019, na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Regina Leite Garcia, localizada no Fonseca, bairro da zona norte de Niterói-RJ, que culminou numa mostra pedagógica chamada “No tempo da vovó bisa”. Montamos um museu em sala de aula com a ajuda de muitas pessoas. O projeto contou com a participação das professoras da turma, alguns membros da EAP² e, principalmente, das famílias de cada criança.

No movimento de aproximar-se do passado - cada pessoa envolvida no projeto - buscamos agir feito o escavador que Benjamin (1994) apresenta em seus estudos, ir sem medo, quantas vezes fossem necessárias, e espalhar o mesmo fato, como se espalha a terra. Conscientes de que ‘fatos’ são camadas que se revelam apenas a partir de uma exploração cuidadosa. As descobertas feitas ao longo do projeto, acenderam a fagulha dentro de meu peito e aos poucos fui me aprofundando, curiosamente, em busca das histórias de minha infância e de minha própria família. Decidi escrever sobre o “quem” (Arendt, 2004) da minha avó materna, dona do diário da parteira - a Dindinha, para isso, lancei mão de entrevistas-conversas (Ribeiro *et al.* 2018) com os seus parentes e vizinhos e fui conhecendo um pouco mais da mulher incrível que ela foi e ainda é. Para avivar as lembranças, usei fotos reveladas de monóculos da família, fotos de objetos que pertenciam à matriarca, recontava as narrativas feitas por outros, e assim segui, construindo a colcha de retalhos dessa história e redigindo textos.

² Equipe de Articulação Pedagógica composta pela diretora geral, diretora adjunta, agente de apoio administrativo e a pedagoga.

A escrita em diários foi uma estratégia inspiradora usada para compor o texto da dissertação. Cada página da Dissertação-diário é uma preciosidade, com poesias, letras de música, fotografias dos caminhos percorridos para descobrir os mistérios da dona do caderninho-diário-da-parteira, de sua dona e também as histórias da família onde eu nasci. Imagens, que compõem parte das histórias da vida da professora das infâncias que sou, aparecem para lembrar a importância da autenticidade construída ao longo dos meus 19 anos de concursada nesta rede de ensino.

A escolha por uma ‘escrita outra’, diferente daquela padronizada pela academia, deu-se pela escolha *epistemopolítica* de reafirmar uma forma decolonial de se fazer pesquisa. Optar pela *pesquisanarrativa* (auto)biográfica como metodologia foi fundamental para que a escrita fosse leve e fluida. No entanto, é necessário apresentar que um dos desafios encontrados ao final da pesquisa, foi convencer a equipe da biblioteca da universidade de que aquela dissertação-diário era sim um valioso trabalho acadêmico. Enfrentamos, inclusive, o risco de não ter o trabalho aceito pelo setor, por exemplo. Mas o diálogo fez toda a diferença. E a dissertação-diário foi aceita e publicizada para todos no site da biblioteca da Universidade do Estado do Rio De Janeiro, e segue inspirando novos trabalhos diferenciados.

O caminho se faz caminhando: A *professorapesquisadora* em processo de estudo sobre a *pesquisaformação*

Retornar à universidade para desenvolver uma pesquisa no curso de Mestrado em Educação não foi uma decisão fácil e rápida, um hiato temporal se formou entre o período de término da graduação, na própria UERJ-FFP em 2003, e a tomada de coragem para realizar o desejo formativo de retomar os estudos. Somente quando começo a frequentar os encontros do Grupo Polifonia, em 2020, percebo que *é preciso transver o mundo* (Barros, 2016). Uma compreensão sobre outros modos de ser uma *professorapesquisadora* acolhe meus questionamentos quando passo a ter os primeiros

contatos com narrativas da experiência docente a partir do cotidiano na/da escola de educação infantil.

Tenho a proposição de investigar sobre a relação estabelecida na formação de professores da etapa de educação infantil e da coordenadora pedagógica, no contexto da experiência da minha própria prática como coordenadora e dos meus pares de caminhada, as professoras³ de uma Creche Escola Municipal, localizada no município de Armação dos Búzios, Rio de Janeiro e a motivação foi construída ao longo do tempo e das experiências que me passaram, me aconteceram e me tocaram. (Larrosa, 2002).

A pesquisa em andamento tem a intencionalidade de promover encontros por todo o percurso, pois se compreende aqui um modo outro de se fazer pesquisa. Acolher as *professoraspesquisadoras*, docentes e coordenadora pedagógica, a partir de suas próprias memórias de infância, suas histórias de vida e percorrer o caminho, em parceria, de passagem do relato oral ao escrito e assim narrarem suas escolhas e aprendizagens, demonstra uma potencialidade como experiência formadora (Josso, 2008). Essa noção colabora com o meu *saberfazer* como coordenadora, pois passo a compreender a formação continuada no contexto da escola através da experiência, então o *vivernarrar* das professoras e meu, como coordenadora, atribui sentido na construção de conhecimentos e no nosso processo de aprender no coletivo.

Para tanto, se coloca como proposta para a pesquisa à reflexão sobre quais experiências as *professoraspesquisadoras* trilharam nos seus processos de formação em muitas nuances como na infância para refletirmos sobre as concepções de infâncias e criança, na escolha de se tornar docente, nas possibilidades de narrar as experiências cotidianas e no que atribuem sentido ao pensar na formação continuada fora e dentro da escola para afetar de forma significativa a prática pedagógica com as crianças na Educação Infantil. Uma proposta de nos colocar à disposição dos encontros com o

³ Assumo neste texto e na pesquisa a referência ao gênero feminino, professoras, pois convivo majoritariamente com mulheres no exercício da docência nas escolas em que atuo, além do contexto histórico social da profissão, principalmente, nas escolas de Educação Infantil.

nosso ser docente singular-plural (Josso, 2008), comprometidos com narrativas educativas da práxis nos/dos/com os cotidianos da escola (Alves; Oliveira, 2008).

E nesse sentido, encontro nos estudos de Bragança (2018; 2019) junto ao convívio e produções acadêmicas do Grupo Polifonia as condições de iniciar a jornada de aproximação e aprofundamento epistemológico, teórico e metodológico para desenvolver a *pesquisaformação* anunciada ao longo deste texto.

Através dos estudos sobre a noção de *pesquisaformação* e parte do aporte teórico que integra esse movimento de se pensar o desejo de pesquisar sobre a prática, venho me nutrindo enquanto *professoranarradorapesquisadora* e notando mudanças no meu *saberfazer* como coordenadora pedagógica. Este texto anuncia assim meus processos de estudo e o que se pretende na *pesquisaformação* que me comprometi como mestranda.

(...) Apresenta um compromisso epistemológico de comunicar a possibilidade de um modo outro de fazer ciência. Possibilidade esta que não pretende, em absoluto, uma hegemonia, mas, sim, colocar-se no entrelugar, no inacabamento, na copresença, ao lançar-se ao desafio cotidiano de estabelecer um modo de viver, formar-se e pesquisar. (Bragança; Motta, 2019, p.1047)

Tenho ciência que nessa aventura de percorrer os caminhos da *pesquisaformação* preciso prever que obstáculos fazem parte, que dúvidas surgirão sobre as escolhas que decidirei fazer, mas que mudanças de rota são aceitáveis, a companhia dos meus pares na escola, na universidade, no grupo de pesquisa e também na vida pessoal só me fortalecem para continuar com a *pesquisaformação* que se encontra em movimento e acreditar que o caminho se faz caminhando.

Lições e reverberações: o que temos concluído até aqui

Ao ter como intenção publicizar os caminhos de pesquisa, bem como as opções *teoricometodológicas* desenvolvidas por três *professoraspesquisadoras*, integrantes do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* – Polifonia (UERJ-FFP/UNICAMP), refletimos sobre os processos singulares de investigação em educação, constituídos no

encontro entre as docentes e os coparticipantes, entendemos os sentidos singular-plural de tais escolhas. Singular por fazer sentido na *vidaformação* das *professoraspesquisadoras* e, plural, por fazer sentido na *vidaformação* daqueles que participam da pesquisa. Neste sentido, não há neutralidade. Ao contrário, há intencionalidade relacional e compromisso ético em produzir uma ciência que reconheça os saberes produzidos em partilha.

A importância de compartilharmos tais movimentos, advém de um compromisso *epistemopolítico* de produzir pesquisas em ciências humanas comprometidas com perspectivas democráticas, horizontais, decoloniais e sensíveis. Assumir tais premissas, são meios de protagonizar os saberes dos sujeitos historicamente alijados da produção e do acesso ao conhecimento científico em virtude de um ideário do norte colonizador que subalterniza as relações humanas, culturais, sociais, econômicas e científicas.

A primeira narrativa nos mostra a importância das conversas como motor para estabelecimentos de relações de pesquisa aberta a todas e todos. Neste sentido, a conversa e a metaconversa são mecanismos que possibilitam relações mais democráticas e decoloniais, promovendo uma abertura horizontal entre pesquisador e coparticipantes, estes corresponsáveis pela implementação das políticas instituintes.

A segunda narrativa revelou as histórias de família, por meio do estudo do diário de uma parteira analfabeta (em termos de escolarização institucional), que no fazer da vida, encontrou modos de letrar-se para produzir registros escritos dos conhecimentos acumulados no exercício da profissão.

A terceira narrativa, apresenta os movimentos de uma *pesquisaformação* em andamento que lança luz sobre o lugar da coordenação pedagógica como mobilizadora da formação continuada tendo como lócus a escola.

As lições de cada uma das pesquisas e suas produções singulares e únicas confirmam que as abordagens narrativas e (auto)biográficas, adotadas pelo Grupo Polifonia, bem como seu compromisso com a rigorosidade *teoricometodológica* de suas

produções, tem forjado práticas de investigação em ciências humanas mais democráticas, horizontais, decoloniais e sensíveis.

Referências

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP *et alii*, 2008.

ANDRADE, Eliete Marcelino Dias. **Do diário de uma parteira ao diário de uma professora das infâncias: memórias, histórias e formação docente**. 2024. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada** - Rio de Janeiro: Editora Record, 1996/Alfaguara, 2016.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 20 jul. 2025.

BRAGANÇA, I. F. S. *Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas*. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; BOAS, L. V.. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan.2008.

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

JOSSO, Marie-Christine. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. **Revista Horizontes**. V.26, n2, p. 9-20, jul/dez, 2008. Disponível em:<https://www.usf.edu.br/publicacoes/edicoes-exibir/75268666/horizontes+volume+26+numero+02+2008.htm> Acesso em: 20 jul. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum:** dos especialismos às abordagens universalistas. 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

MOTTA, T. da C.; BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisaformação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 1034–1049, 2019. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1034-1049. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MOTTA, Thais da Costa. **Narrativas (com)vividas de pesquisaformaçãoconversação: sobre a política instituinte de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação: o ensino colaborativo no CAP-UFRJ.** Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2024.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa:** porque não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SABERES CIRCULADOS POR AVÓS NEGRAS ÀS MENINAS NEGRAS: vozes, memória e vínculos ancestrais

Thaís Pio Marques, thaismiomarkes14@gmail.com

PPGE/UFRJ

Mairce da Silva Araújo, mairce@hotmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnico-Raciais ALMEFRE

Introdução

As infâncias de meninas negras no contexto brasileiro são atravessadas pelas tensões étnico-raciais, que incluem as violências do racismo. Por outro lado, encontramos uma rede de mulheres negras que lutam pelo direito à infância, escuta e dignidade de meninas negras. Defendemos, junto a Evaristo *et. ai.* (2025) uma epistemologia fincada no lugar fundamental, e fundante, das mulheres negras para/com a Educação no Brasil. No bojo deste artigo, traçamos diálogos, especificamente, com a ação fundamental dessas mulheres para/com as infâncias negras. Inspiradas por Evaristo *et. al.* (2025), elaboramos uma tecitura de pesquisa imbricada com a memória viva de nossas mais velhas. Nesse percurso, concordamos com as autoras quando afirmam:

[...] escrever personagens, escrever nossas vidas, além do sentido reducionista da falta de poder, da animalização das/os negras/os, não contribui para ampliar processos que produzem uma identificação positiva com as formas de vida das/os negras/os? Essa tem sido nossa aposta (Evaristo *et. al.*, 2025, p. 3, tradução nossa).

Desejamos, em nosso movimento epistêmico, político e ético, narrar junto às mulheres negras que colaboram para nossa constituição não apenas como pesquisadoras, mas também como professoras, filhas, netas, amigas... Atravessamentos que moram em nossas pesquisas, apesar de já terem sido negados

por uma proposta de fazer ciência em que a vida, em sua integralidade, não cabia no texto científico.

Junto a Araújo, Bragança e Prado (2021, p.3) temos que: “No movimento narrativo coletivo realimentamos nosso processo de (re)existir e de (re)pensar a vida, a escola, o mundo, a sociedade e a formação docente e prosseguimos entrelaçando nossas vozes e afetos”. (Per)seguimos modos de fazer pesquisa que fazem reviver a força do encontro, o encantamento das belezas do mundo, que não estão enquadradas em um sentido romântico intocado, ao contrário, como apontam Araújo, Bragança e Prado (2021), essas belezas são esmiuçadas nas *pequenas brechas*, complexas, cheias de vida, que guardam a beleza do que é cotidiano, miúdo, que talvez não esteja nas manchetes, mas são os giros indispensáveis da criança que sentava aos pés da avó, e com ela aprendia as primeiras palavras, enquanto as manchetes eram anunciadas.

Caminhamos também enredadas em Santos e Baroni (2021), quando elaboram o conceito de *nós-compartilhado*, em um desenrolar de escrita que fala da pessoa, mas não se finda nela mesma, elaborando, portanto, um dizer de si que abraça outras vidas, porque com elas se comprometem e nelas se emaranham, assumindo, assim, a radicalidade de uma escrita que se afirma residente nos olhares, nas escutas, nos tatos, nos sabores:

O ‘nós-compartilhado’, desde os ensinamentos familiares até os *corres*, quando a necessidade chama, torna-nos uma comunidade, que possui dores, sonhos, perdas, realizações, partilhas, desesperanças e conquistas (Baroni; Santos, 2021, p. 51).

Meninas negras (re)existem: ancestralidade, diáspora africana e vínculos atlânticos

Apesar das ausências vivenciadas pelas crianças negras, é valioso estabelecer diálogos com as riquezas que elas nos apresentam. A pesquisadora Míghian Nunes (2016, p. 386) aponta para uma questão primordial: “[...] [não] esquecer que as crianças negras estão presentes, em cor e corpo, não apenas pelo que lhes falta ou por aquilo que sofrem.” É um equívoco subjugá-las às dores que as acometem. Expandir a escuta

para as questões étnico-raciais nas infâncias está diretamente relacionado à complexificação da escuta das crianças negras. É preciso negar os silenciamentos e o sentimento de “pena” que pouco nos fazem sair do lugar na construção de novas possibilidades. Faz-se necessário o estabelecimento de vínculos de solidariedade e compromisso, que perceba nos silêncios um sinal de que algo precisa ser feito.

Nos aproximamos do filósofo negro Renato Nogueira (2012) ao defender a virada de sentido para a ideia de “denegrir”. Na Língua Portuguesa, a palavra denegrir, em seu sentido literal significa tornar negro, e em seu sentido figurado significa difamar. Nogueira (2012) sugere que transformemos o sentido figurado de denegrir, pois segundo o intelectual, tornar negro é tornar fértil, propício ao crescimento e aberto ao diálogo. Para o autor, denegrir a educação é ampliar o debate rumo à pluriversalidade de ideias. Se o racismo, ao longo dos anos, buscado restringir as formas de produzir conhecimento às vertentes epistêmicas e filosóficas coloniais, denegrir as pedagogias é trazer para a discussão outras filosofias possíveis.

Fazemos encontrar a diáspora africana, principalmente o legado das cosmogonias banto e iorubá, com as infâncias. Para essas sociedades tradicionais, a infância não é uma pulsão de vida que merece ser resgatada, ainda que nos aportes filosóficos. As infâncias não possuem, para essas sociedades, uma relação de esquecimento. Ao contrário, segundo Wanderson Flor do Nascimento (2018), as infâncias são imbuídas de memória. A criança não precisa ser lembrada para questionar os rastros de uma modernidade colonial, porque ela é a lembrança viva da comunidade.

Se sentimos as infâncias como temporalidade ampliada, que pode ser acessada mesmo na vida adulta, buscamos convidar os sentidos de infância para as cosmogonias banto e iorubá ao próprio exercício da escrita no movimento de pesquisa. Um movimento dessa infância que reconhece o passado, sua força – que na pesquisa pode ser metaforizada como os referenciais teóricos dos quais nos apropriamos – ao passo em que imbuída de um gesto profundamente comprometido com a vida, tem a coragem de elaborar perguntas ao mundo, às pessoas e às coisas. Perguntas essas

capazes de esboçar tensionamentos possíveis entre o que já está estabelecido e os desejos de *ir além*.

Em referência ao conto *Espelho opaco de Seni* (Evaristo, 2023), a infância da neta que entrega, respeitosamente, alguma *nitidez* à imposição moderna da loucura atribuída à sua avó. Pode ser que more nas histórias de nossas avós, assim como Conceição Evaristo atribui às mulheres negras escravizadas a origem seminal das escrevivências (Evaristo *et. al.* 2025), o elo, restabelecido em contexto afrodiaspórico com as cosmogonias banta e iorubá de um projeto de infâncias. Projeto esse que vem se delineando em um fazer que escuta as infâncias, dessas avós que acolhem a vida de suas meninas, que constroem quintais, que autorizam a brincadeira, que reconhecem no valor da infância a memória de quem não tiveram a possibilidade de ser, ao mesmo tempo em que defendem infâncias embasadas no direito às perguntas, à brincadeira, à dignidade, à voz (avós).

Faz-se a roda, giram vida e pesquisa

O presente escrito é fruto da pesquisa de dissertação “*Eu sou pretinha também!*”: *diálogos com oralituras e escrevivências de infância de jovens negras licenciandas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, campus São Gonçalo*, de autoria de Thaís Pio Marques e orientada pela professora doutora Mairce da Silva Araújo. No contexto de pesquisas narrativas desenvolvidas no grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnico-Raciais (ALMEFRE), nasceu o desejo de tecer uma pesquisa que articulasse tanto um compromisso epistêmico com a produção do conhecimento, quanto um compromisso ético e político com as relações étnico-raciais imbricadas à vida.

Escolhemos caminhar metodologicamente com as rodas de conversa inspiradas na pesquisadora do ALMEFRE Roberta Sousa (2021), que realizou rodas de conversas com professoras negras de Educação Infantil. Encontrei em seu trabalho a vida que tanto vinha valorizando em meus encontros com a pesquisa. Em sua trajetória, Sousa

(2021), como professora de Educação Infantil, me lembrou a beleza dos encontros com a roda, com a circularidade que remete aos valores civilizatórios afro-brasileiros, discutidos pela intelectual negra Azoilda Trindade (2013). Sousa (2021) afirma:

Pensando essa pesquisa a partir do olhar de pessoas que, historicamente, vem tendo suas histórias negadas, percebo a importância de trazer uma metodologia que contemple tais histórias não em busca de uma verdade, mas na tentativa de perceber narrativas que nos apontem caminhos, que tragam pistas dos cotidianos dos espaços escolares e dos processos de *vidaformação* das professoras (Sousa, 2021, p. 58).

No percurso do mestrado, tivemos a oportunidade, e o desejo, de nos (re)encontrar com as nossas infâncias. Nossas histórias na creche, nossos silêncios exercidos nos espaços de educação formal nos trouxeram ao desejo, de acompanhadas pela filosofia de Exu, revisitar nosso passado, com novas pedras a serem atiradas. Em diálogo com a intelectual Iris Verena (2021, p. 132), desejamos exercer um caminho de pesquisa tão imbricado com a vida que pode ser entendido como um preparo, cuidadoso e dedicado, de uma oferenda: “Entendo a escrita como o momento de arriar a pesquisa, que não está dissociada dos seus modos de aprontar”. Ou seja, cabem na pesquisa não as durezas de um texto *frio*, em que se busque por uma ideia de *neutralidade*, mas cada gesto que antecede a própria escrita, o encontro com a avó na cozinha, as conversas sentadas aos seus pés, o cheiro do bolo que invade a casa. São esses *movimentosdesejos* que entregamos/arriamos à ginga da pesquisa com a vida, em que o movimento de uma é inspirado pela outra e vice-versa.

Inspirada por essa rede de afetos que concebe os modos de fazer pesquisa como movimento coletivo de dizer não apenas de si, mas também de nós, convidei quatro *jovensnegraslicenciandas* da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), *campus* São Gonçalo, para compor três rodas de conversa que focalizaram suas infâncias. No intuito de melhor escutar as palavras circuladas, decidi restringir a quantidade de colaboradoras a quatro estudantes. Esse também foi um desejo de podermos aprofundar nossas narrativas e estabelecermos

compromisso com o tempo cronológico da pesquisa e com os afetos que nos tocam. Convidei duas licenciandas que compõem o grupo de pesquisa ALMEFRE: Rafaela Amorim, estudante de Pedagogia e Ana Júlia Ribeiro, estudante de Geografia. Os sentidos que rodeiam o convite a essas duas jovens estão relacionados à participação ativa no grupo e nas contribuições que ambas trazem ao coletivo no que tange às discussões acerca das relações étnico-raciais. Rafaela e Ana Júlia vêm expressando compromisso e ações na luta antirracista que se emaranham nas suas próprias histórias de vida, como tivemos a possibilidade de escutar nas reuniões do grupo de pesquisa ALMEFRE. Convidei também duas jovens que gestaram o Coletivo Estudantil Negritude e Ancestralidade (CENA)¹, na FFP/UERJ, Jéssica Telles, estudante de História e Rayane Leal, estudante de Matemática.

Mulheresabebés: avós que circulam saberes

O desejo mais profundo seria o de tecer nesse artigo diversas nuances, ditas e não ditas, que nos atravessaram em nossas três rodas de conversa. Mas, (in)felizmente, o texto precisa dos recortes e escolhas. Esboço breve diálogo com as narrativas da colaboradora Jéssica Telles sobre sua avó, Dona Deomar, mais conhecida como Dona Doca, mulher negra que respeitou, cuidou e escutou sua infância. Desenhar o abraço afetivo de Jéssica e Dona Doca na pesquisa é conceber um percurso teórico e metodológico que não se distancia de um imbricamento com a vida. Nesse caminho, Jéssica se vê diante do espelho de sua avó, aqui entendido como *abebé* que pendula da orixá Oxum à orixá Iemanjá. Que não se encerra em uma ou na outra, mas se (con)funde entre ambas. Enquanto Conceição Evaristo define o *abebé* de Oxum como algo que:

¹ O CENA é um coletivo antirracista, composto majoritariamente por licenciandas/os/es da FFP/UERJ, nascido no segundo semestre de 2023, do sonho ancestral de Jéssica Telles unido aos sonhos de demais estudantes que lutam pela construção de uma Universidade e de uma educação antirracistas. O coletivo já organizou o I Seminário do Novembro Negro, a orientação, inscrição e incentivo de escrita de mais de 40 jovens, que foram em delegação, ao evento XIV Fórum Internacional de Pedagogia (XIV FIPED), ocorrido em Crato, CE

nos imbui de dignidade, de beleza, esperteza, sagacidade. É saber quem está lá atrás. É tomar esse espelho como arma de guerra. É o espelho que confere o movimento, uma dinâmica. E não só uma auto-reverencialidade que me estacione ou que me leve à morte (Evaristo, 2025, transcrição de material audiovisual)².

Já o *abebé* de Iemanjá, segundo a autora, nos remete ao sentido coletivo, da mãe que cuida não exclusivamente de seus filhos consanguíneos, mas que interpõe laços de familiaridade com sua comunidade.

Ainda em diálogo com Evaristo (2020), perpassa pelos sentidos, também coletivos, das escrevivências:

A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá. Nos apropriamos dos abebés das narrativas míticas africanas para construirmos os nossos aparatos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos textos. (Evaristo, 2020, p. 38).

Reconhecer, junto às autoras Evaristo *et. al.* (2025) o papel seminal das mulheres negras para a educação brasileira é ter coragem de dialogar com as avós negras que construíram seus quintais, autorizaram as infâncias de suas *netasmeninas*, que em uma dimensão de futuridade (Evaristo *et. al.*, 2025) assumem que para suas netas (re)desenharem futuros e experimentarem modos mais dignos de vida, houve um trabalho, material, poético, ético e político de mulheres negras mais velhas que lutaram/lutam para que, nesse presente, suas netas possam viver em maior plenitude.

Jéssica afirma sobre sua avó, Dona Doca:

Então, minha, avó, ela... é até difícil falar dela... Mas, ela sempre foi mãe solteira, criou sozinha os dois filhos. Ela foi pedreira da casa dela, que ela mesma construiu. Da minha casa também, que é no mesmo quintal. É... assim, sabe aquele exemplo de mulher forte? É ela, sabe? Quando minha avó faleceu, ela estava estudando, estava aprendendo a ler, porque ela sempre- ela não teve

² Transcrição de trecho da aula *Escrevivência: imagens e espelhos*, ministrada por Conceição Evaristo, no curso *Uma arrebentação das margens: prosa de autoria de mulheres afro-brasileiras e afrodiáspóricas*, sob sua coordenação, em 21 de julho de 2025.

o direito de estudar, né? Teve que trabalhar muito cedo, para ajudar a família, enfim. E perdeu esse direito. Agora mais velha, quando teve a oportunidade de voltar a estudar, ela ia, largava, porque se estressava, dizia que não queria mais! Ela não sabia ler nem escrever, mas era muito boa em tudo que fazia! Minha avó era costureira, sabia cortar uma roupa do seu tamanho e fazia a roupa completa, entendeu? Ela era muito inteligente, muito, assim, muito sábia! É... e muito, também, forte na questão da religião... Ela tinha um dom de ajudar as pessoas na religião dela, que era a Umbanda. Ela ajudou muitas pessoas em vida, sabe? Uma pessoa de muita fé que ajudou muitas pessoas, na espiritualidade também. Com a espiritualidade. Qualquer pessoa que estivesse doente, ela ia, fazia alguma coisa para ajudar essa pessoa. Então, assim, ela é muito inspiradora pra mim, de verdade! E aí- quando minha avó faleceu, ela estava estudando. Estava com 64 anos, foi ano passado, ano retrasado, no caso, em 2023. E ela estava estudando, aprendendo a ler, aprendendo a escrever, toda orgulhosa! Mesmo não sendo alfabetizada, ela sempre incentivou muito os meus estudos, queria que a gente estudasse. Minha avó foi a pessoa que mais me motivou a ingressar na faculdade, a fazer minhas coisas. Ela é muito, muito inspiradora! (Jéssica Telles, 2024, transcrição de material de áudio, acervo da pesquisadora).

O que Jéssica deseja dizer de sua avó, Dona Doca, nem sempre circula nos espaços formais de educação. Mas constitui a estudante Jéssica em sua integralidade, de modo que não existe a Jéssica ora neta de Dona Doca, ora estudante dos conteúdos escolares, ora pessoa que se dispõe a compor três rodas de conversa para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica. Deparamo-nos com a Jéssica que realiza um movimento de passado e presente ao dizer de sua avó, que faleceu no ano de 2023. Porque Jéssica saúda, prepara suas falas, como nos convida Verena (2021), em gestos de pesquisa que vão se constituindo enquanto a vida acontece. Porque não houve uma pergunta específica sobre a avó de Jéssica, houve um momento em que ela comeu um doce que havíamos levado para a roda e se lembrou da tradição de sua avó de distribuir doces no dia de São Cosme e São Damião. Houve o desejo de não autorizar se esquecer.

Essa narrativa que diz de uma vida e diz de muitas outras vidas, que inspiram suas netas, constituem inteligências com as próprias ferramentas, que são desejosas de ocupar a escola, mesmo já adultas, na Educação de Jovens e Adultas/os e, assim, plantam em suas netas a memória-desejo de ocupar esses lugares também.

Esboços de continuidades possíveis

As *mulheresabebés* de nossas vidas ornaram nossos caminhos com afetos, enfrentamentos, tropeços... Dona Deomar, mais conhecida como Dona Doca, não apenas resistiu às distintas facetas do racismo, como também construiu formas próprias de legar seus descendentes com lições de dignidade. Era costureira de marca maior! Construiu com as próprias mãos sua casa de alvenaria, e em seus últimos anos de vida, matriculou-se na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para seguir lutando pela garantia do direito ao acesso à educação pública. O que cabe nessa pesquisa não é romantizar a experiência de ser negro/a no Brasil. Mas romper com as limitações narrativas restritas às dores. Dona Doca trilhou um caminho único, só seu, mas que se emaranha às vidas de seu povo, que elabora um legado, esperançosamente transmitido às mais novas/aos mais novos.

São nessas vidas de nossas avós Honorina (de Thaís Pio Marques), Doca (Jéssica Telles), Tuninha (de Iris Verena), e tantas vós (voz) Rosas e Marias que zelam por suas filhas/seus filhos e netas/netos que encontramos um presente ampliado onde e quando é possível (co)existirem avós, filhas e netas.

Referências

ARAÚJO, Mairce da Silva; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme Toledo. Sobre pesquisa formação, itinerários e diálogos. **Revista Educação Unisinos**. v. 25, 2021.

BARONI, Patrícia; BARBOSA PEREIRA DOS SANTOS, Rithianne. Dignidade e cidadania tecida nos "nós compartilhado": aprendizagens com mulheres pretas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 48–60, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.61930. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/61930>. Acesso em: 18 ago. 2025

EVARISTO, C. A escrivência e seus subtextos. In.: DUARTE, C. L. e NUNES, I. R. **Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição *et. al.* Lá educación es una mujer negra: escrevivencia como herramienta epistemológica. **Praxis educativa**, Santa Rosa/Argentina, v. 29, n. 1, jan./mar. 2025. E-ISSN 2313-934X. p. 1-13. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290107>. Acesso em 18 ago. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**: imagens e espelhos. Aula ministrada por Conceição Evaristo, no curso *Uma arrebenção das margens*: prosa de autoria de mulheres afro-brasileiras e afrodiaspóricas, no Museu Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro, 21 de jul. de 2025. Disponível em Aula 01 – Escrevivência: Imagens e Espelhos | Curso Arrebenção das Margens – Conceição Evaristo - YouTube. Acesso em 01 ago. 2025.

EVARISTO, Conceição. O espelho opaco de Seni. **Saúde Soc**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2023. Disponível em: SciELO Brasil - O espelho opaco de Seni O espelho opaco de Seni. Acesso em 18 ago. 2025.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Temporalidade, memória e ancestralidade: enredamentos africanos entre infância e formação. In.: RODRIGUES, Allan de Carvalho; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia e educação em errância**: inventar escola, infâncias do pensar. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para a Pedagogia da pluridiversidade. **Revista Sul-Americana de de Filosofia e Educação – RESAFE**, Brasília, DF, n. 18, p. 62-73, maio – out. 2012.

NUNES, M. D. F. Cadê as crianças negras que estavam aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude**, v. 2, n. 10, 2016.

OLIVEIRA, Iris Verena. Escreva, preta. Escreva! **Revista Serrote**, n. 49, Menção Honrosa/Concurso de Ensaísmo Serrote, 2021.

SOUSA, Roberta Dias de. **Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil**. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, São Gonçalo, 2021.

TRINDADE, Azoilda. (org.) **Africanidades brasileiras e educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro: TV Escola / MEC, 2013.

RESISTÊNCIAS E CRIAÇÕES ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: nos/dos/com os cotidianos das ações docentes

Thamy Lobo, thamy.lobo@hotmail.com
Aline de Melo Caetano Bizzo, alinemcaetano@gmail.com;
Giselly Nicolau dos Santos, profgisellynicolau@gmail.com;
Nilda Guimarães Alves, nildag.alves@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons

Nas resistências e nos cotidianos nos encontramos

Quando abordamos os temas: democracia e direito à educação na perspectiva das escolas públicas e também nas privadas, permeamos por uma temática que se faz urgente e determinante para que realmente a escola seja para todos: a educação antirracista. Mais do que inserir questões étnico raciais no currículo, criar possibilidades e resistências nos cotidianos escolares é algo necessário para que movimentos emancipadores (re)existam nas redes educativas.

Este texto foi tecido com o objetivo de formar uma rede a partir de vivências e estratégias de três professoras, que atuam em diferentes momentos da educação formal, mas que têm em comum as criações a partir e com uma educação antirracista e emancipadora. Fazemos parte do mesmo grupo de pesquisas: Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons e trazemos para este trabalho a metodologia das conversas e narrativas que fazem parte da nossa linha de pesquisa dos cotidianos. Apresentamos assim, três práticas pedagógicas que seguem o que acreditamos: para uma educação ser eficiente: estarmos atentas às necessidades de cada *'espaçotempo'*, como nos lembra, Nilda, nossa orientadora: "Criamos *'conhecimentossignificações'*, nas relações com os outros seres humanos, necessários ao nosso viver cotidiano. Que é criado passa por trocas e negociações entre as diversas redes porque seus *'praticantespensantes'* entram nelas e saem delas em processos permanentes e diferenciados". (Alves, 2019, p.19). Partimos então para as relações.

Corporeidade da Mulher Negra: Presença, Resistência e Educação Antirracista nos/dos/com os cotidianos nas escolas públicas de São Gonçalo

Sou Aline de Melo Caetano Bizzo, mulher negra, professora e pesquisadora, leciono no Município de São Gonçalo, na EJA com Língua Inglesa e na Educação Infantil, e trago em meu corpo e em minha voz as marcas de uma história coletiva de resistência. Minha presença na escola não se limita à transmissão de conteúdos: compreendo o ato de ensinar como prática de escuta, afeto e invenção cotidiana.

Pensar a escola como um *'espaçotempo'* de formação demanda uma mudança de perspectiva, que vai além das diretrizes e normas oficiais. No cotidiano, como bem diz Nilda Alves (2001), surgem práticas que fogem do controle formal, mas que são verdadeiros celeiros de inovação pedagógica, pois nem sempre as teorias darão conta das complexidades do dia a dia escolar. São nessas complexidades e interações diárias, que de forma “despretensiosa”, os saberes são gerados, resistências são forjadas e novos jeitos de viver a escola vêm à tona. Portanto, ponderar sobre afeto e escuta nesse contexto escolar é aceitar sua força na criação de uma educação antirracista.

Foi nesse sentido que *'vendoouvindosentindopensando'* meus alunos, que tive meu primeiro choque racial, enquanto professora negra em sala de aula. Recém empossada no município de São Gonçalo, fui alocada em uma comunidade em que a maioria dos meus alunos eram negros, contudo, esses mesmos alunos não se reconheciam e nem se identificavam como negros. Além de associarem a estética branca ao sentimento positivo, pois para mostrar afeição pela minha pessoa, enquanto professora, a imagem desenhada era branca e cabelo loiros:

Imagem 1. Professora Aline (Branca)



Fonte: Fotos da autora, 2025

Essas expressões imagéticas da minha figura, me fizeram questionar o simbolismo daquelas imagens e o motivo dos alunos não me retrataram conforme os meus traços fenotípicos. Ao questioná-los em relação às suas identidades, obtive silêncios e respostas eufemistas de que alguns seriam: *“chocolate igual a tia”*, para referir-se ao seu próprio eu identitário ou a minha figura, enquanto professora negra.

O apagamento dos meus traços étnicos concomitantemente com a amenização da minha identidade como mulher negra, fez com que diálogos frequentes “não intencionais” e/ou “despretensiosos” fossem levados a sala de aula. O meu corpo serviu como dispositivo de promoção da identidade étnica negra, uma vez que eu comecei a usar turbantes, a usar meu cabelo natural, a utilizar tranças e aparatos que mostrassem e dessem ênfase aos meus traços e isso era discutido em sala de aula. A resposta era sempre positiva, na medida em que eles falavam o quanto eu estava bonita, o quanto eles gostavam de mim e como eles se sentiam à vontade para conversar. Algumas alunas começaram a se sentir confiantes para soltar seus cabelos crespos, a usar batons, a usar tranças e a resposta começou a aparecer gradativamente nos desenhos. Passei a ser desenhada como negra:

Imagem 2. Desenhos da professora Aline (Negra)



Fonte:Foto pessoal da autora, 2025

Notadamente os meus traços fenotípicos começaram a ser desenhados a partir das micro conversas em sala de aula. Não devido somente as conversas “despretensiosas sobre etnicidade”, mas também pela minha escuta, pela minha representação e de como meu corpo se apresentava: de uma maneira afetiva e positiva em relação a minha estética. O desenho, a palavra e o silêncio dos pequenos revelam universos que merecem ser acolhidos, e é nesse acolhimento que se constrói uma educação antirracista e democrática.

Compreende-se, deste modo, que uma educação antirracista, vivida nos/dos/com os cotidianos escolares, não está nas disciplinaridades e nos currículos formais, mas nas práticas miúdas e reiteradas: nos modos de escutar a fala da criança, nos saberes comunitários, na validação de linguagens, nas narrativas visuais e orais entre as crianças. Logo, as práticas escolares abertas à escuta e ao serem afetadas pela presença criam condições de possibilidade. Uma pedagogia antirracista do presente, nos/dos/com os cotidianos, é a constituição de condições para que crianças negras aprendam a se reconhecer e sejam reconhecidas como sujeitos de direito, com histórias, memórias e potencialidades.

No fundamental 1 de uma praia da Zona Oeste: O território e suas narrativas a partir e com a mala viajante

Sou Thamy Lobo, professora de Língua Portuguesa do Município do Rio de Janeiro. Sempre atuei com adolescentes e jovens, porém há seis meses aceitei o desafio de estar na Coordenação de uma escola de pequenos, de Fundamental 1. A Escola Municipal Ana Neri está localizada na praia de Barra de Guaratiba, literalmente em frente à praia e têm como estudantes muitas crianças em que suas famílias atuam com a pesca. Eu sempre defendi uma educação antirracista que parte do fortalecimento com o território, acredito que a partir dessa relação, há autoestima e autoconhecimento para se seguir para onde e se desejar ir. E para isso era necessário primeiramente pensar um movimento que desse conta de acompanhar a escola, conhecê-la.

Hoje, para se entender a escola, é preciso que estejamos dispostos a, inteiramente mergulhar nessa realidade dançando/ouvindo a sua música, sentindo os seus sabores e odores, tocando profundamente os seus tecidos, bem como vendo o que ela mostra e não aquilo que queremos ver. É, então, dentro dessas ideias do tempo presente, que o convite é feito para se ouvir a música da escola, nos seus compassos e descompassos. (ALVES, 2015, p.87)

A região da praia, é um '*espaçotempo*' não só de trabalho para os responsáveis, mas de vivências das crianças, o que faltava eram criações de práticas que tivessem o território e suas narrativas como protagonistas. Iniciamos com conversas entre a equipe escolar, os responsáveis e as crianças e a partir daí iniciamos uma prática que chamamos de *Maleta Viajante – Histórias de pescadores*. A ideia dos estudantes levarem por uma semana ou nos fins de semana um artefato para a casa embora não seja nova, ainda é uma ação potente no sentido de envolver os responsáveis e os outros '*espaçotempos*' percorridos pelas crianças.

Valorizar o cotidiano e aquilo que nele se produz e tece, entendendo a partilha de conhecimentos e reflexões, por meio das narrativas e rodas de conversas, como processo coletivo de aprendizagem, baseado na solidariedade entre os diferentes sujeitos na produção e socialização de conhecimentos e práticas. (REIS et al, 2018, p. 77)

Para confecção das malas, utilizamos a caixa que as crianças recebem o material escolar entregue pelo município no início do ano. Fizemos uma oficina para as crianças pintarem as caixas e criamos uma alça para dar a ideia de mala. Semanalmente, uma criança de cada turma leva a mala na segunda-feira e a devolve na sexta. Dentro dela há um papel com as recomendações para que a família escolha uma narrativa da família, do território, relembre com a criança, marque no mapa da região onde fica a escola e as residências o local aproximado onde ocorreu a narrativa, decore o selo que fica colado do lado de fora da mala com o nome da criança, para registrar que passou por aquela casa e, o mais importante, envie um objeto na caixa que ajude a criança a recontar a história para os demais colegas

Imagem 3. Estudante segurando a caderneta de pescador do bisavô que trouxe na mala.



Fonte: Foto pessoal da autora, 2025.

Desde que iniciamos o projeto, toda semana recebemos fotos, redes de pesca, apitos, linhas de costura, áudios, vídeos e documentos que encantam as crianças. É um projeto que ainda acontecerá por todo esse ano e possibilita criarmos outras práticas como a presença de responsáveis para conversas acerca do território em encontros na praia. Recentemente, fui abordada por uma responsável para falar o quanto esse movimento possibilitou que a família dela percebesse a importância que tem. Já ouvi também que a atividade fez com que houvesse um encontro familiar para que a criança pudesse ouvir várias histórias e escolher a narrativa que quisesse para contar na escola. As histórias vão desde sobrevivência a uma mordida de tubarão a criação da sede do corpo de bombeiros da região. Todas repletas de afeto e pertencimento. Muitas vezes quando abordamos democracia de ensino, nos voltamos ao acesso. Mas acredito que ao criar possibilidades para que cada vez mais narrativas do território permeiam a escola, estamos democratizando o currículo e a educação.

“Fazersentirpensar” com mapas e criar uma nova percepção do continente Americano com os estudantes do Ensino Fundamental

Sou Giselly Nicolau dos Santos, professora de Geografia e atuo na Rede Privada desde 2012. Lecionar esse componente curricular na Educação Básica é tratar de

assuntos que abordam impactos sociais, fenômenos físicos-naturais, econômicos, políticos e culturais. Ir para além dos livros didáticos e trazer a percepção e compreensão do mundo em que vivemos e a relação '*dentrofora*' das escolas, é um ponto importante.

Nas minhas aulas, busco integrar ou incluir filmes, músicas e imagens, a fim de buscar a compreensão no desenvolvimento de '*conhecimentossignificações*', no processo de '*ensinoaprendizagem*', além dos artefatos culturais e os seus 'usos' (Certeau, 2014), levando em conta os fenômenos e acontecimentos cotidianos.

Em 2025, com a turma do 8º Ano, iniciamos a temática: a Regionalização do Continente Americano e como sempre, os alunos têm como referência os Estados Unidos da América (EUA) como principal país. E quando perguntei 'quem é americano?', as respostas foram unânimes: "quem nasce nos EUA". De certa forma, eles não estavam errados, mas se esqueceram que quem nasce no continente americano, é americano também, assim como quem nasce na África é africano e quem nasce na Ásia é asiático, por exemplo. E esse debate rendeu na aula.

Sabendo dessa percepção dos estudantes, sempre faço um trabalho com o mapa do continente americano, para que eles realizem a divisão regional, além de descrever os critérios que diferenciam cada uma, "[...] é justamente nas possibilidades que a imagem oferece à pesquisa, à descoberta e às múltiplas interpretações que reside o seu fascínio" (Kossoy, 2002, p. 143). Assim, fica mais fácil a compreensão de como o continente é dividido, não só vendo mapas em livros didáticos, mas criando seus próprios mapas. Como mostra a imagem I:

Imagem 4. Mapas do continente Americano para colorir



Fonte: autora (2025)

Através deste trabalho foi possível o desenvolvimento criativo e lúdico do estudante, o *'fazersentirpensar'* o seu próprio mapa, sobre a Regionalização do continente Americano, com os *'conhecimentossignificações'* apreendidos e que foram trabalhados nas aulas anteriores. Destacando os diferentes tipos de colonização, aspectos econômicos, sociais e culturais. Ainda mais no cenário atual da geopolítica, compreender a importância econômica que o Brasil possui na economia Global.

Imagem 5 e 6. Atividade sendo desenvolvida pelos alunos



Fonte: a autora (2025)

Sendo assim, quando o estudante consegue trazer para o seu trabalho o que foi *'aprendidoensinado'* e *'fazendosentindopensando'* com os conceitos discutidos, o estudante

pode ser capaz de narrar os acontecimentos *'dentrofora'* da escola, literaturizar e audivisualizar a ciência (Alves, 2019), permitindo a confluência (Santos, 2023) entre o que ele já sabe e o que o professor trata em aula.

Finalizando o texto e iniciando possibilidades

No nosso grupo de pesquisas em conversas, textos, ou outras possibilidades de encontros, sempre nos movimentamos para a criação. Seja a partir dos artefatos culturais, livros, filmes, peças, exposições que nos possibilitam a criação de artefatos curriculares, como também no compartilhamento desses artefatos criados que nos despertam o interesse e a necessidade de levarmos as criações dos colegas para os nossos *'espaçostempos'*, formando as redes educativas. Sendo assim, na conclusão de nossos textos coletivos, que partem das nossas vivências escolares, o que temos é um início de possibilidades de novas criações para serem (re)criadas em outros *'espaçostempo'*, não como modelos prontos a serem aplicados, mas como início de vivências outras, já que as nossas práticas são constantes, miúdas e fluem nos territórios que estamos e fomos inseridas. Sigamos!

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. **Praticantepensante de cotidianos** / organização e introdução Alexandra Garcia, Inês Barbosa de Oliveira; textos selecionados de Nilda Alves. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2002.

REIS, Leonardo Rangel dos. **Educação dos sentidos e do encontro**. Curitiba: CVR, 2018.

SANTOS, A. B. dos. (2023). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Pisenagrama/UBU.

**A ESCOLA QUE ACONTECE NO HOSPITAL:
uma escola outra, pela voz da criança**

Vívian Padial Leão, vivianpadial@hotmail.com
Anelice Ribetto, anelatina@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

Percursos em movimento

Este trabalho, apresentado em tom ensaístico, tem a intenção de dar a ver as tensões e potências que emergem na educação em ambiente hospitalar. Para isso, adotamos o exercício cartográfico enquanto um *ethos* de pesquisa, uma aposta num modo de fazer que faz emergir no ambiente acadêmico uma pesquisa científica, que tenta dar a ver saberes que tratam do que emerge do campo das experiências e do campo do sensível.

A cartografia, enquanto prática de pesquisa com ênfase no processo, ganha corpo por meio de uma investigação que não busca resultados ou conclusões prévias, mas acompanha o processo dos encontros, “Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo.” (COSTA, 2014, p.67). Nesse sentido, este trabalho é produzido a partir dos encontros entre uma professora da escola no hospital, os estudantes e os profissionais do campo, e, por meio dos efeitos e reverberações desses encontros, propõe deslocar o pensamento.

Em um primeiro momento, contextualizamos a política de educação em ambiente hospitalar no Brasil, tensionando a prática do direito universal à educação nas classes hospitalares a partir das experiências das pessoas envolvidas nessa política. No segundo momento, apresentamos as singularidades do Programa de Pedagogia Hospitalar de Niterói, que atua em um entrelugar marcado pela ausência de normativas, o que, paradoxalmente, abre espaço para a potência de produzir uma

escola outra. No terceiro momento, compartilhamos a experiência que nos interpela a (re)pensar a escola no hospital, a partir da enunciação potente de Jasmim¹, que nos dá a ver sentidos que escapam às categorias prontas do que é ou deveria ser uma escola. Por fim, tecemos considerações provisórias, impulsionadas pelo desejo de continuar nutrindo perguntas, provocações e inquietações que nos ajudem a pensar a tônica da relação educativa que estamos forjando.

Educação, direito universal de quem? A política da classe hospitalar em questão

Antes de mergulharmos no exercício de ler, pensar, conversar e problematizar as narrativas que se desdobram neste texto, partilhamos o contexto no qual se dá a experiência que produz esta escrita, a política pública educacional Classe Hospitalar.

Uma política ainda invisibilizada nas discussões educacionais e sociais mais amplas, mas que carrega tensões e potências que merecem ser visibilizadas. A partir da Constituição Federal de 1988, marco fundamental na universalização do direito à educação no Brasil, a educação passou a ser reconhecida como um direito social, subjetivo, inalienável, e um dever do Estado. Com isso, a compreensão da educação como direito de todos foi se consolidando na sociedade brasileira.

Mas, cabe ressaltar que antes da CF/88, no ano de 1969 foi promulgado o Decreto-Lei Nº 1.044/69 que dispunha sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções. Tal decreto foi o marco inicial no reconhecimento do direito à educação de estudantes em situação de doença. O decreto conferiu certa visibilidade ao estudante em processo de adoecimento, ainda que de forma bastante limitada, uma vez que o atendimento educacional previsto se restringia ao envio de exercícios pela escola para serem realizados em casa, numa lógica

¹ Para preservar a identidade das crianças cujas experiências atravessam este trabalho, optei por nomeá-las com nomes de flores. Essa escolha não se limita a uma estratégia de anonimato, mas constitui também um gesto de cuidado e respeito. As flores, a mim, evocam fragilidade e beleza, mas também resistência e potência. Cada nome-flor que brota neste texto é, portanto, uma homenagem à força silenciosa dessas infâncias que, mesmo atravessadas pela dor e pelo sofrimento, seguem desabrochando.

compensatória das ausências em sala de aula. Paralelamente, mesmo sem qualquer respaldo legal, surgiam no Rio de Janeiro e em São Paulo (Hospital Jesus, RJ, e Santa Casa de SP) as primeiras iniciativas de atendimento educacional hospitalar, impulsionadas exclusivamente pela ação voluntária de algumas professoras.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação, enquanto direito de todos, passou a ocupar lugar central em diversas legislações brasileiras. Em relação a educação em contexto hospitalar, é na segunda metade do século XX que começam a surgir normativas voltadas à garantia do direito à educação em contexto hospitalar. O termo "Classe Hospitalar" aparece pela primeira vez em 1994, na Política Nacional de Educação Especial.

Embora a educação em contexto hospitalar esteja em pauta desde a década de 1950, e apesar de alguns avanços terem sido conquistados ao longo do tempo, ainda é necessário um olhar atento às tensões, entraves e desafios que continuam a atravessar essa política. Por exemplo, considerando a vasta extensão territorial do Brasil, com seus 26 estados, o Distrito Federal e mais de 5.500 municípios, seria razoável supor a existência de um número significativo de Classes Hospitalares distribuídas pelo país, garantindo o direito à educação de crianças e adolescentes em contexto de hospitalização. No entanto, quando tentamos mapear esse quantitativo, nos deparamos com dados escassos e defasados, que revelam não apenas a insuficiência da oferta, mas também lacunas profundas na efetivação e no acompanhamento dessa política pública.

E quando dizemos “tentar mapear”, nos referimos às fragilidades, lacunas e contradições que atravessam esse processo. Um exemplo disso está na própria experiência coletiva de educadoras que atuam nas Classes Hospitalares em diferentes regiões do país e que, diante da ausência de informações consolidadas e atualizadas pelos órgãos oficiais, constroem seus próprios modos de circulação de saberes. No grupo de WhatsApp “Professoras das CH do Brasil”², profissionais do campo trocam

² “Grupo criado em fevereiro de 2015 pelas professoras Tyara Carvalho Oliveira (RJ), Mirta Cristina Pereira Pacheco (PR) e Fabiana Oliveira (SC).

dúvidas, partilhas e experiências do cotidiano, e, uma pergunta recorrente ali é justamente: quantas Classes Hospitalares existem, de fato, no Brasil?

Em 2021, circulou nesse grupo a última tabela oficial divulgada pelo Ministério da Educação, com dados de 2008, indicando a existência de 157 escolas em hospitais. No entanto, ao nos debruçarmos sobre essa tabela, logo emergiram as ausências: o Programa de Pedagogia Hospitalar de Niterói, por exemplo, em funcionamento desde 1996, simplesmente não constava ali. Na época, um levantamento feito de forma colaborativa no próprio grupo indicou a existência de, ao menos, 200 Classes Hospitalares. No entanto, o que queremos evidenciar é que, mesmo diante da imprecisão entre os dados oficiais e aqueles produzidos pelos próprios sujeitos que atuam na política, confirma-se o reduzido alcance dessa ação estatal, pois, o número ainda é irrisório frente ao total de municípios brasileiros.. A Classe Hospitalar existe, resiste e persiste, mas ainda está longe de ser garantida como um direito universal.

Pensar o direito à educação em articulação com o que estamos problematizando sobre as classes hospitalares nos remete às provocações feitas por Cláudia Werneck (2002) em seu livro “Sociedade inclusiva - Quem cabe no seu TODOS?”, onde ela nos dá a pensar sobre o uso leviano e descompromissado da palavra TODOS, especificamente no Brasil, revelando que o “todos” proclamado nas políticas e discursos nem sempre corresponde ao TODOS efetivamente incluído. Em seu livro, a palavra TODOS (e variações) aparece sempre em maiúscula, para chamar atenção para uma inclusão radical e efetiva, que não deixa ninguém de fora. Pensando a inclusão radical, seguimos problematizando: Como esse todos - universal proclamado pelas políticas de educação - está incluindo as vidas que não se encaixam no padrão da saúde e da normalidade? De que modo estudantes que estão vivendo a experiência do adoecimento e até mesmo em processo de morte, estão sendo considerados nos debates das políticas educacionais?

Uma escola outra em Niterói

Os atendimentos educacionais em ambiente hospitalar em Niterói, começaram como um projeto da Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME) em 1996. Ao longo do tempo, o trabalho realizado foi se consolidando e em 2000, tomou a dimensão de um Programa, o Programa de Pedagogia Hospitalar (PPH)³.

Embora o atendimento educacional hospitalar já estivesse sendo implementado em Niterói desde 1996, é apenas em 29 de dezembro de 2008 que o município publica a Portaria FME nº 563/2008, instituindo formalmente a criação do Núcleo de Educação em Ambiente Hospitalar. A portaria também apresenta diretrizes e orientações para a operacionalização dos atendimentos pedagógicos em ambientes hospitalares e domiciliares. No entanto, essa portaria foi revogada pouco tempo depois, em 3 de fevereiro de 2009.

Somente em 2014 a Fundação Municipal de Educação de Niterói publica a Portaria FME nº 126/2014, instituindo oficialmente o Programa de Pedagogia Hospitalar. Esse ato representou um marco importante na história da educação em ambiente hospitalar no município. Contudo, diferentemente da portaria anterior, que apresentava orientações operacionais, essa nova legislação se limita a formalizar a criação do programa e a definir seu objetivo geral.

A partir desta publicação, a equipe que estava à frente do Programa de Pedagogia Hospitalar (PPH) iniciou um movimento para esboçar uma minuta de portaria que dispusesse sobre a organização, as diretrizes e as normas para a implementação e o funcionamento efetivo do programa. No entanto, essa proposta permanece, desde então, em tramitação nas esferas competentes da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da Fundação Municipal de Educação (FME).

³ O Programa de pedagogia hospitalar tem dois eixos principais de atuação: o atendimento em ambiente hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar. Neste trabalho o que discutiremos é o atendimento pedagógico hospitalar.

Essa experiência do PPH, marcada pela ausência de uma regulamentação oficial que sustente juridicamente as práticas pedagógicas no hospital, não é um caso isolado. Ao contrário, reflete uma realidade compartilhada por muitas Classes Hospitalares no Brasil, que operam em meio a lacunas legais, fragilidades institucionais e ausência de políticas públicas robustas e continuadas. Sem normativas específicas, grande parte dessas iniciativas depende do esforço e engajamento de professoras e gestores que, apesar da precariedade, insistem em garantir o direito à educação para estudantes em situação de adoecimento.

O exposto nos provoca a pensar que as Classes Hospitalares habitam, muitas vezes, um limbo institucional e político, um entrelugar marcado pela ausência de normativas claras e pela fragilidade das políticas públicas. Para pensar esse estado límbico, chamo Larrosa (2012, 2018). O autor, nos dá a pensar no sentido da palavra “limbo” não apenas como lugar de abandono e esquecimento, mas no que esse entrelugar pode fazer emergir de potência.

Em Niterói, diante da ausência de normativas que regulamentem esse serviço, são os próprios profissionais que compõem a equipe do Programa de Pedagogia Hospitalar que, historicamente, vêm desenhando e (re)formulando sua organização administrativa e pedagógica ao longo do tempo. O Programa não é apenas executado pelos profissionais que estão “na ponta”, atuando diretamente com os estudantes; ele é também pensado, gerido e continuamente (re)inventado por eles, que assumem um protagonismo tanto no fazer pedagógico quanto na construção coletiva de suas diretrizes e modos de funcionamento.

E pensamos que, se há algo que esse estado límbico nos oferece, é a potência de fazer do abandono um terreno fértil para a invenção. Assim, na ausência do instituído, fazemos emergir a escola em que acreditamos, uma escola outra, em constante devir. Aqui, a palavra “outra” não é um adjetivo descritivo, mas um operador de diferença, um deslocador, um tensionador do instituído.

Desta forma, enquanto habitantes desse estado límbico, vimos forjando uma escola outra. Nossa preocupação não se limita a encaixar esta escola nas normativas já

dadas pelo sistema, tão pouco temos a intenção de instituir um novo modelo de escola. Interessa-nos, antes, pensar essa escola como acontecimento, algo que se faz e se refaz a cada encontro, a cada relação. Experimentação. Invenção de modos de vida, de aprendizagem e de fazer educação.

Aqui não é uma escola, é uma escolinha!

São os estudantes que nos dão elementos para pensar essa escola outra. Entre a conversa de duas crianças que brincam na sala do PPH, encontro pistas para continuarmos o exercício de pensar a escola que temos forjado. É Jasmim quem nos ajuda. Em determinado momento, entre brincadeiras e conversa com Acácia, ela diz à amiga: *“Aqui não é uma escola, é uma escolinha!”* (sic). O que ela diz fica reverberando em meus pensamentos...

Há ali uma enunciação potente, carregada de sentidos que escapam às categorias prontas do que é ou deve ser uma “escola”. Essa experiência me interpela a me demorar neste detalhe, a resistir à tentação de interpretar rápido demais. Deixo de lado o que penso que é escola para me aproximar do que ela nomeia: escolinha. Penso no paradoxo que se instaura ao afirmar que não é uma escola e, ao mesmo tempo, reconhecer que é uma escolinha, produzindo diferença de sentido entre os dois termos. Talvez Jasmim reconheça que ali exista algo do escolar, mas também perceba que não é igual aos modelos de escola que conhece. Como uma escola se desloca e se (re)inventa uma escolinha? Nossa intenção não é responder à pergunta, mas pensar com ela.

Para pensarmos o uso do diminutivo “escolinha”, convocamos Sílvia Gallo (2003), autor que, a partir do conceito deleuzeano de literatura menor, propõe os conceitos de educação maior e educação menor. Assim, é no agenciamento com a noção de educação menor que me movimento para pensar o que está em jogo quando uma escola se (re)inventa escolinha.

Portanto, pensamos a escolinha não como algo de menor importância ou valor, nem como algo inferior ou desprestigiado em relação à escola, mas como aquela que, por dentro da estrutura, cria e produz novas possibilidades, linhas de fuga que rompem com a normatividade do sistema escolar instituído e predominante. Uma escola que, dentro de uma instituição disciplinar como o hospital, ao produzir brechas e resistências, pode, talvez, engendrar uma escola outra: uma escolinha. É inventar, no miúdo dos encontros, uma escola que, mesmo atravessada por protocolos, horários e imposições do cuidado médico, encontra brechas para se mover como quem escapa de fininho, desviando das linhas duras que tentam contê-la.

A escola no hospital — a escolinha que se produz nessa relação — tensiona o sentido de um lugar muitas vezes associado a dor, à tristeza, ao sofrimento e ao luto, mostrando que também pode ser território de experiências educativas potentes. É um espaço-tempo que convoca professores à difícil e bela tarefa de habitar o presente: é o aqui e o agora que temos, e, portanto, precisamos fazer dele uma experiência viva, uma escola outra.

E habitando o presente, nossa preocupação não está focada na utilidade do conhecimento para o futuro, nem em sua instrumentalização para um mercado ou uma sociedade produtiva. Para crianças em processo de sofrimento e/ou morte, o futuro como horizonte distante perde sentido; seu tempo é o presente, intenso e singular, onde cada instante importa em sua plenitude. Assim, nos cabe estar atentas aos acontecimentos da vida e às ressonâncias de suas experiências no tempo presente, buscando produzir e cultivar bons encontros.

Essa atenção ao presente se revela em pequenos gestos de aprendizado que, à primeira vista, podem parecer simples ou mesmo inúteis para o sistema escolar, mas que carregam um significado profundo. Por exemplo, quando uma criança pergunta ‘Que horas será a escolinha amanhã?’, essa simples indagação se converte no currículo que importa para quem está habitando esse espaço-tempo. Ao destacar essa cena, não se trata de negar a relevância do conteúdo formal estabelecido pelo sistema escolar, nem de sugerir que as aprendizagens articuladas a vida estejam ausentes na escola regular.

O que se evidencia é que, diante da experiência de adoecimento, outras aprendizagens emergem como mais urgentes e intensas. No caso acima, mais do que a simples apropriação de um conteúdo formal como contar o tempo ou ler as horas, há nesse espaço a oportunidade de reconhecer, junto com a criança, o ritmo do cotidiano hospitalar. Antes de chegar à hora da escolinha, é necessário compreender a sequência dos momentos da rotina que antecedem esse momento: a visita do médico, que examina o corpo mesmo quando nem sempre desejado; a medicação ou o exame, que podem causar dor, sendo natural sentir medo ou chorar, mas fundamentais para o cuidado.

Nesse percurso, a criança desenvolve noções de tempo, paciência, antecipação, organização, etc. aprendizagens que, se revelam como saberes vivos, profundamente significativos para quem enfrenta a hospitalização, oferecendo Referências, sentidos e segurança em meio às incertezas que vivencia. Aprendizagens que, nesse contexto, se tornam centelhas de sentido, talvez as mais importantes que podem levar consigo enquanto atravessam a experiência da hospitalização. E, talvez, seja nesse contexto que o paradoxo de Jasmim encontra morada: afirmar que “não é uma escola” e, ao mesmo tempo, nomeá-la como “escolinha”. Entre a negação e a invenção, sua fala abre fendas no pensamento, nos convidando a suspender definições prontas para escutar o que emerge. Deixar que a palavra da criança nos force a pensar o que pode uma escola quando é outra, quando é, enfim, uma escolinha.

Considerações provisórias

A narrativa aqui apresentada nos convida a olhar com atenção e cuidado para as miudezas do cotidiano. A interpelação presente na afirmação de Jasmim nos abre para considerar modos singulares de produzir escola, colocando em xeque os modelos hegemônicos existentes na política educacional, demasiadamente presos à obsessão pela aprendizagem útil ao mercado e à sociedade.

Não temos a pretensão de encerrar as problematizações ou trazer respostas, pelo contrário, a ideia é continuar nos nutrindo de perguntas, provocações e inquietações.

Como tem se produzido essa escola outra, essa escolinha? Seguir pensando essa escola menor, que não se aprisione à necessidade da produtividade ou às metas rígidas de conteúdos a serem cumpridos como preparatório para o futuro, mas que aproveite a dádiva do presente, onde o gesto do estudo seja apreciado enquanto um fim em si mesmo e na relação amorosa com o saber. Seguimos afirmando um desejo na produção de outros modos de ser professora e de produzir escolas outras, pensando, como a relação educativa tem afirmado outras formas de ser e estar no mundo, de ser e fazer escola, abrindo fissuras nos modelos hegemônicos e institucionais da educação maior?

Referências

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF, 1994. (Mensagem especial; v. 1).

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do Lav**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, 8 ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734815111>. Acesso em 29 set. 2022.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

LARROSA, Jorge. De refúgios e refugiados - limbo. In: LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o que**: sobre o ofício de ser professor. Belo Horizonte: Autêntica, p. 317-321, 2018.

LARROSA, Jorge. Palavras desde limbo: notas para outra pesquisa em educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 287-298, jan. 2012.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação. **Portaria nº 126, de 2014**. Estabelece o Programa Pedagogia Hospitalar. Niterói, 2014.

WERNECK, Cláudia. **Sociedade inclusiva**: quem cabe no seu TODOS? 2. ed. Rio de Janeiro, WVA, 2002.

**REESCREVENDO A HISTÓRIA:
da produção do fracasso escolar à afirmação da juventude negra**

Yamim Lobo Ivanir dos Santos, yamimlobo552@gmail.com;
Wagner Eduardo Conceição Souza, wecs1995@hotmail.com;
Alexandre Guerreiro, alexandregruerreirouerj@gmail.com;
PPGEDU/FFP/UERJ
FADE-IN

Introdução

A produção do fracasso escolar, especialmente entre jovens negros das camadas populares, não pode ser compreendida como uma falha individual ou como um fenômeno isolado. Ao contrário, trata-se de uma construção social e histórica que articula processos de exclusão, desigualdades estruturais e práticas institucionais que atravessam a trajetória de escolarização de determinados sujeitos. No Brasil, a experiência escolar de jovens negros é marcada por descontinuidades, estigmas e negação de direitos, dispositivos que se atrelam e que antecedem, em muitos casos, a entrada destes jovens no sistema socioeducativo ou o posterior atendimento destes sujeitos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA dos municípios.

Pesquisas recentes demonstram que a maioria dos adolescentes em conflito com a lei possui um histórico de fracasso ou ruptura com a escola formal, evidenciando a necessidade de refletir sobre o papel da instituição escolar na produção de subjetividades marginalizadas. Segundo dados do SINASE (2023), mais de 66% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil são negros (pretos e pardos), e a grande maioria apresenta histórico de distorção idade-série, reprovações sucessivas e evasão escolar. No mesmo sentido, o Censo Escolar da EJA (INEP, 2022) mostra que cerca de 63% dos matriculados na modalidade são pessoas negras, muitas delas jovens que interromperam a trajetória educacional precocemente, em razão de condições sociais adversas, racismo institucional e desinteresse

provocado por uma escola que não reconhece suas vivências. A presença predominante de jovens negros no sistema de privação de liberdade assim como nas turmas de EJA, associadas a processos escolares excludentes, indica uma correlação estruturante entre racismo, fracasso escolar e criminalização da juventude negra.

A partir de uma abordagem sociológica crítica, este artigo analisa como a escola, enquanto instituição de formação e controle social, participa da construção de trajetórias marcadas pela marginalização e exclusão do corpo negro em diversos contextos sociais. O estudo se apoia em autores como Foucault (2008), Mbembe (2018), Patto (2015) e Dávila (2006), para discutir as articulações entre governamentalidade, necropolítica, eugenia e escolarização no contexto brasileiro. Tomando como base dados empíricos produzidos sobre o sistema socioeducativo do Rio de Janeiro e sobre a Educação de Jovens e Adultos, busca-se evidenciar como certos dispositivos escolares contribuem para a exclusão de determinados corpos e saberes, especialmente os que destoam dos padrões racializados e eurocêntricos predominantes.

Não obstante, busca-se evidenciar como práticas pedagógicas pautadas na educação antirracista são caminhos possíveis para andar na contramão da produção do fracasso escolar. Neste sentido, busca-se investigar de que maneira o fracasso escolar opera como um mecanismo de produção da marginalidade, alimentando um ciclo que atravessa a escola e culmina na criminalização da juventude negra, bem como aponta ações de resistência possíveis dentro desse cenário. Parte-se da hipótese de que a escola, ao silenciar identidades, desconsiderar saberes diversos e adotar práticas punitivas e descontextualizadas, atua na construção de trajetórias marcadas pela exclusão que encontram continuidade em outras instituições de controle social, como o sistema penal e socioeducativo, ao mesmo tempo em que ações de resistência dentro desse contexto apontam para a construção de uma educação antirracista e inclusiva.

As faces do fracasso escolar

Com base na pesquisa “Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro” (Mendes; Julião, 2019), é possível traçar um perfil dos adolescentes em conflito com a lei: negros, do sexo masculino, entre 16 e 18 anos, com histórico de evasão escolar, distorção idade-série e vínculos rompidos com a escola antes da apreensão. Muitos apresentam reprovações e dificuldades de aprendizagem junto a relatos de desinteresse pelas matérias e baixa compreensão dos conteúdos. Dentro das unidades de internação, os obstáculos à escolarização persistem, sobretudo pela falta de vagas e pela não retirada dos jovens dos alojamentos.

Diante desses dados, torna-se possível começar a apontar uma conexão entre o fracasso escolar e o aprisionamento de jovens negros. A partir de uma análise genealógica esta escrita busca compreender como, ao longo da história, as instituições, especialmente a escola, atuaram na produção e no reforço de subjetividades marginalizadas.

Para elucidar o papel da escola nos processos de marginalização do negro na sociedade, torna-se necessário pensar sobre quais premissas a instituição escola, a partir do século XX, se expande e se destaca dentro da corrente eugenista que dominava as políticas sociais e raciais deste tempo. Com a mudança do regime social pós Brasil Império, emergiu-se a necessidade de formular políticas voltadas para a consolidação da recém proclamada república.

Neste cenário, o ideal social pautava-se em princípios de modernização, civilização e ocidentalidade. O projeto que guiava o modelo social e econômico do Brasil República estruturou-se sobre práticas de exclusão social e racial utilizando da eugenia, a necropolítica e a escolarização como dispositivos de gestão da população e de controle e coerção sob corpos considerados indesejados, neste contexto, majoritariamente corpos negros.

A eugenia foi incorporada enquanto uma estratégia de governamentalidade (Foucault, 2008), uma vez que o Estado buscou reunir uma série de instituições, saberes e práticas em busca de galgar sucesso na consolidação de uma nova nação livre das degenerações atribuídas aos negros. Neste contexto, prevalece um modelo de gestão estatal cujo alvo principal é a população e o mecanismo central de gestão são os dispositivos de segurança e a docilização

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (Foucault, 2008, p. 143)

Estudos demonstram que, nas primeiras décadas do século XX, o campo educacional brasileiro foi atravessado por concepções racializadas e eugenistas, profundamente influenciadas por uma ideologia que associava pobreza, mestiçagem e degeneração. Com políticas voltadas para o controle da população, Dávila (2006) argumenta que as elites brasileiras tendiam a considerar os pobres e não brancos como degenerados, sustentando tal concepção por meio de discursos médicos e científicos que legitimavam práticas institucionais voltadas à sua “correção”. Nesse cenário, a escola passou a ser concebida como um espaço de remediação dos “males nacionais” associados à miscigenação, assumindo para si a missão de purificar e disciplinar a população por meio da instrução formal.

A educação pública não se limitava à instrução intelectual. Operava também como mecanismo de vigilância e normalização dos corpos e das condutas, sendo profundamente atravessada por princípios eugenistas. Dávila (2006) aponta que neste contexto se difundiu a ideia de que a degeneração atribuída à população negra seria adquirida e, portanto, reversível por meio de práticas escolares. A criação de pelotões de saúde, compostos por estudantes incumbidos de fiscalizar a higiene dos colegas, é um exemplo concreto de tais medidas. A escola transformava-se, assim, em espaço de

disciplinamento e controle, promovendo uma “reforma moral” dos sujeitos em consonância com o ideal de branqueamento e regeneração nacional. A introdução da educação física, por exemplo, visava combater doenças, vícios e promover a elevação da “raça”, conforme os princípios de purificação corporal e social (Dávila, 2006, p. 64).

Comumente, escutamos discursos que buscam culpabilizar os sujeitos que se encontram fora da escola. No entanto, é preciso que cada dia mais seja salientado como tais processos são produções histórico-sociais. Patto (2015) argumenta que

As ideias atualmente em vigor no Brasil a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar – dificuldades que, todos sabemos, se manifestam predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população – têm uma história. Quando tentamos reconstitui-la, percebemos rapidamente que, para entender o modo de pensar as coisas referentes à escolaridade vigente entre nós, precisamos conhecer o modo dominante de pensá-las que se instituiu em países do leste europeu e da América do Norte durante o século XIX. É visível que os primeiros pesquisadores brasileiros que se voltaram para o estudo desta questão – e que imprimiram um rumo duradouro ao pensamento educacional no país – o fizeram baseados numa visão de mundo que se consolidou naquele tempo e lugar. (Patto, 2015, p. 43)

A partir do exposto, torna-se necessário compreender como a escola, enquanto instituição, tem sua consolidação marcada por princípios eugenistas que visavam a docilização do corpo negro em busca de alcançar determinado bem-estar social.

Dados recentes confirmam que o fracasso escolar entre jovens negros permanece estruturalmente marcado por desigualdades sociais e raciais. De acordo com o relatório “Juventudes Fora da Escola” (Nexo Jornal, 2025), aproximadamente 24% dos jovens negros entre 15 e 29 anos estavam fora da escola ou não haviam concluído a educação básica, percentual significativamente maior do que o registrado entre jovens brancos (14%). Os principais motivos alegados para a evasão escolar foram a necessidade de trabalhar (40,3%), seguida por falta de interesse (24,7%), fatores que revelam o descompasso entre a escola tradicional e a realidade vivida por jovens das camadas populares. Além disso, jovens com renda domiciliar inferior a

meio salário-mínimo, moradores da zona rural e pessoas com deficiência apresentam taxas ainda mais elevadas de não conclusão, evidenciando a interseccionalidade da exclusão educacional.

Esses dados reforçam a hipótese de que o fracasso escolar é produzido socialmente, e que as condições de vida marcadas por racismo, pobreza e negligência institucional são determinantes para a trajetória educacional desses jovens. Não se trata, portanto, de um “abandono” voluntário, mas de um processo de expulsão simbólica e material da escola, o que se alinha ao conceito de necropolítica proposto por Mbembe (2018), no qual a gestão da vida e da morte de determinados corpos é exercida pelas instituições do Estado, inclusive a escola.

A EJA como espaço (re)inclusivo para a juventude negra

A presença recorrente de jovens negros nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), após vivências marcadas pela exclusão e pelo fracasso escolar, revela muito mais do que um retorno tardio à escolarização. Denuncia, na verdade, a permanência de uma lógica institucional que, desde a infância, constrói trajetórias de deslegitimação desses sujeitos e de seus saberes. Para compreender a EJA como um espaço (re)inclusivo da juventude negra, é preciso deslocar o olhar das fragilidades individuais para as estruturas excludentes do sistema educacional, marcado historicamente pelo racismo institucional.

As trajetórias escolares de jovens negros, frequentemente marcadas por reprovações sucessivas, evasão e experiências de discriminação racial, revelam o quanto a escola se distancia de suas realidades e saberes. Nesse sentido Cavalleiro (2001) ao investigar o racismo institucional presente nas práticas escolares, demonstra que a exclusão não se dá apenas pela ausência de recursos materiais ou pedagógicos, mas também por meio de um cotidiano escolar que silencia, nega e inferioriza os corpos e as culturas negras. Essa exclusão simbólica é decisiva no rompimento precoce

com a escola e na posterior (re)entrada desses jovens pela via da EJA, muitas vezes já marcados por trajetórias de vulnerabilidade e contato com o sistema socioeducativo.

A relevância da EJA como espaço de reinserção se evidencia quando confrontada com os dados nacionais de exclusão educacional. Segundo levantamento do Nexo Jornal (2025), quase 10 milhões de jovens entre 15 e 29 anos estavam fora da escola ou não haviam concluído a educação básica em 2022, sendo os jovens negros os mais afetados. A evasão escolar, nesse cenário, reflete uma combinação de fatores estruturais como a necessidade de contribuir com a renda familiar, o desinteresse gerado por currículos descontextualizados e o racismo institucional que deslegitima saberes e identidades. A EJA, portanto, aparece não como uma alternativa tardia, mas como uma oportunidade de reconstrução de vínculos educativos e afetivos rompidos por um sistema que nega o pertencimento da juventude negra.

No entanto, ainda que a EJA represente uma possibilidade de reinserção, ela não está isenta das mesmas lógicas excludentes que permeiam o sistema educacional como um todo. Como aponta Maria Clara Di Pierro (2012), a EJA vive uma tensão constante entre a função compensatória, que reforça uma ideia de educação “atrasada” para sujeitos “fracassados”, e a função emancipatória, que reconhece a potência dos saberes trazidos por esses estudantes. Quando a escola insiste em modelos curriculares homogêneos, centrados em conteúdos eurocêntricos e descontextualizados, ela reitera o afastamento desses jovens e compromete o potencial transformador da modalidade.

A inclusão real da juventude negra na EJA exige uma ruptura com esse modelo. É necessário pensar a educação como espaço de reconhecimento identitário, de valorização da ancestralidade e de enfrentamento ao racismo estrutural. Silva (2003) defende que a educação das relações étnico-raciais deve estar no centro das práticas pedagógicas, não como conteúdo pontual ou transversal, mas como eixo estruturante do processo formativo. Isso implica um redirecionamento do currículo, da formação docente e das estratégias pedagógicas para que o ambiente escolar deixe de operar como instrumento de normalização e passe a acolher, de fato, a diversidade epistêmica e cultural de seus sujeitos.

Nesse sentido, a EJA pode se constituir como um território de resistência e reconstrução subjetiva para os jovens negros, desde que compreendida como espaço de escuta e de legitimação dos saberes que historicamente foram desautorizados pela escola formal. Nilma Lino Gomes (2017) aprofunda essa perspectiva ao afirmar:

O fracasso escolar de negros e negras, tão comum nas estatísticas educacionais brasileiras, não é fruto da incapacidade individual, da preguiça, da desorganização familiar ou da inadequação cultural de negros e negras. Ele é o resultado da não valorização dos sujeitos negros e negras na escola, de sua ausência na organização curricular, da negação de sua história, de seus valores e de sua contribuição à formação da sociedade brasileira. A escola não os reconhece como sujeitos de direito, nem como sujeitos de conhecimento. Isso produz um sentimento de não pertencimento que impacta profundamente o desempenho e a permanência desses alunos (Gomes, 2017, p. 90).

Essa negação simbólica dos sujeitos negros por parte da escola é, em si, um dispositivo de exclusão que antecede a evasão escolar. Quando a juventude negra retorna à sala de aula pela via da EJA, ela carrega não apenas lacunas de aprendizagem, mas também feridas produzidas por um sistema que os ensinou a duvidar de si mesmos. A reconstrução do vínculo com o conhecimento e com a própria identidade racial exige, portanto, que a EJA vá além de seu papel instrucional e seja assumida como prática pedagógica de acolhimento.

Práticas decoloniais e pedagogias antirracistas: caminhos para a superação do racismo na educação

Apesar da persistência de desigualdades raciais no sistema educacional, há experiências concretas que apontam caminhos efetivos para a superação do racismo estrutural na escola. Um marco importante nesse processo foi a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em 2004, juntamente com a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas. Essas políticas

estruturantes vêm incentivando a incorporação de práticas pedagógicas antirracistas e de valorização das identidades negras, promovendo uma reconfiguração do ambiente escolar para além da exclusão histórica. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, o projeto “Educação Antirracista nas Escolas” da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ), iniciado em 2022, promoveu a formação continuada de mais de 1.200 educadores, abordando temas como desconstrução de estereótipos, diversidade cultural e metodologias inclusivas, além de distribuir materiais didáticos específicos voltados à valorização da cultura afro-brasileira e indígena. Como efeito dessas ações, as escolas participantes registraram um aumento significativo no engajamento e na participação dos estudantes negros, refletido em uma redução de cerca de 18% nos índices de evasão escolar entre adolescentes negros já no primeiro ano de implementação do programa (SEEDUC-RJ, 2023). Essa diminuição não apenas representa um avanço numérico, mas traduz uma mudança qualitativa na experiência escolar desses jovens, que passaram a perceber a escola como um espaço de reconhecimento e respeito à sua identidade.

Quando a escola se torna um espaço onde a diversidade cultural é celebrada e as identidades negras são reconhecidas, cria-se um ambiente favorável à permanência, ao desenvolvimento e à emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. É nesse contexto que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao adotar práticas pedagógicas antirracistas e acolhedoras, revela seu potencial transformador para a reinserção e fortalecimento da juventude negra nas trajetórias educativas.

Considerações finais

A produção do fracasso escolar entre jovens negros das camadas populares deve ser compreendida como um fenômeno estruturado por processos históricos, sociais e institucionais que ultrapassam a esfera individual. A trajetória educacional desses jovens está atravessada por mecanismos de exclusão, racismo institucional e práticas escolares que reproduzem desigualdades e alimentam um ciclo de

marginalização, que se estende até o sistema socioeducativo e penal. Contudo, experiências exitosas no âmbito das políticas educacionais étnico-raciais demonstram que é possível enfrentar e superar esses desafios. A redução da evasão escolar, o aumento do engajamento estudantil e a melhoria da autoestima são indicadores de que a escola pode se transformar em um espaço de acolhimento, reconhecimento e empoderamento da juventude negra.

Portanto, a superação do racismo estrutural no campo educacional exige não apenas a criação de políticas públicas, mas sua implementação efetiva e contínua, aliada à formação crítica dos profissionais da educação e à reorganização dos currículos e práticas pedagógicas. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desponta como um importante território de resistência e reconstrução subjetiva, onde é possível reafirmar as identidades negras e fortalecer trajetórias educacionais historicamente fragilizadas.

Referências

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo institucional nas práticas escolares**: implicações para a exclusão educacional. 2001.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura**: política social e racial no Brasil (1917 – 1945). São Paulo: Editora Unesp. 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações étnico-raciais**: desafios e possibilidades. 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da EJA. 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

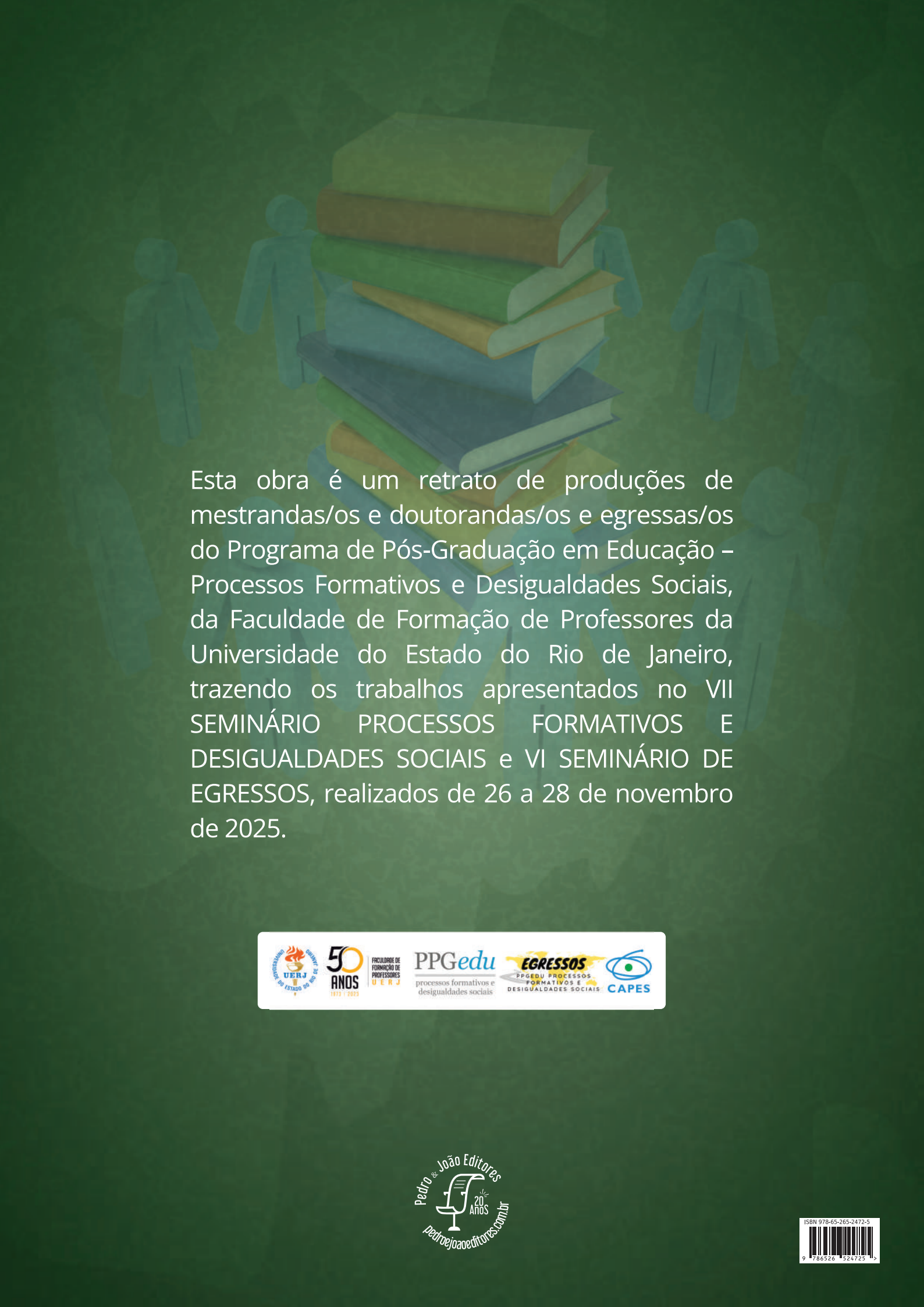
MENDES, Cláudia Lucia Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes (coord). **Trajetória de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2019.

NEXO JORNAL. **Juventudes Fora da Escola**: dados e análises. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Entremeios. 4ª edição. 2015

SILVA, Petronilha Gonçalves. **Educação das relações étnico-raciais**: desafios e práticas. 2003.

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Relatório Anual. 2023.
SEEDUC-RJ – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Relatório do projeto “Educação Antirracista nas Escolas”. 2023.



Esta obra é um retrato de produções de mestrandas/os e doutorandas/os e egressas/os 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, trazendo os trabalhos apresentados no VII SEMINÁRIO PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS e VI SEMINÁRIO DE EGRESSOS, realizados de 26 a 28 de novembro de 2025.

