

Prêmio Jacqueline Moraes:

**PESQUISAS,
RESISTÊNCIA E
EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Organização
Amanda Mendonça
Sandro Tiago da Silva Figueira

**Prêmio Jacqueline Moraes:
pesquisas, resistência e educação pública**

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.



**Amanda Mendonça
Sandro Tiago da Silva Figueira
(Organizadores)**

**Prêmio Jacqueline Moraes:
pesquisas, resistência e educação pública**

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.

Amanda Mendonça; Sandro Tiago da Silva Figueira [Orgs.]

Prêmio Jacqueline Moraes: pesquisas, resistência e educação pública. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 154p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3030-6 [Impresso]

978-65-265-3130-3 [Digital]

1. Diversidade. 2. Docência. 3. Educação. 4. Formação de Professores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Ricardo Cassaro

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

Revisão: Miriane Saraiva Hokama

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: 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

2026

NOTA DOS ORGANIZADORES

Esta coletânea nasce do encontro entre pesquisas que, embora distintas em seus objetos, percursos teórico-metodológicos e sujeitos, compartilham um compromisso comum com a produção de conhecimentos socialmente referenciados e eticamente implicados com os desafios contemporâneos da educação pública brasileira. Reunidos nesta obra, os textos evidenciam a potência das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, especialmente pela capacidade de tensionar realidades naturalizadas, produzir deslocamentos críticos e afirmar perspectivas comprometidas com a transformação social.

A presente publicação também expressa uma escolha coletiva construída a partir do reconhecimento da força das pesquisas submetidas ao Concurso Jacqueline Moraes de Dissertação Destaque. Tradicionalmente voltado à publicação integral da dissertação vencedora, o prêmio, nesta edição, desdobrou-se na construção desta coletânea, reunindo artigos inspirados nas diferentes pesquisas indicadas. Tal decisão buscou ampliar a circulação do conhecimento produzido no Programa e afirmar o compromisso com a valorização da pluralidade de experiências, trajetórias e perspectivas investigativas que constituem nosso campo de atuação.

Mais do que reafirmar lógicas estritamente meritocráticas, entendemos que iniciativas como esta devem fortalecer a socialização do conhecimento, incentivar percursos investigativos e ampliar redes de diálogo comprometidas com os cotidianos escolares, as desigualdades sociais, as experiências coletivas e os sujeitos historicamente atravessados por diferentes formas de exclusão. Nesse sentido, esta obra reúne pesquisas que, em diferentes perspectivas, investem em modos de investigação

comprometidos com a escuta, com os cotidianos e com práticas de pesquisa sensíveis às complexidades da realidade social.

Ao longo dos capítulos, emergem reflexões sobre desigualdades sociais e raciais, juventudes, inclusão, formação docente, produção curricular, experiências educativas e epistemologias dissidentes. Mais do que análises isoladas, os textos dialogam entre si ao evidenciarem sujeitos, práticas e experiências historicamente invisibilizadas ou secundarizadas nos discursos hegemônicos da produção científica.

Organizar esta publicação significou, igualmente, reconhecer que produzir, publicar e compartilhar pesquisas críticas também constitui uma forma de resistência acadêmica e política, especialmente em contextos marcados pelos ataques à educação pública, à universidade e à ciência. Assim, esta obra expressa não apenas a qualidade acadêmica das pesquisas aqui reunidas, mas também os afetos, os compromissos políticos e as esperanças que mobilizam o fazer científico em educação.

Esperamos que esta publicação possa ampliar diálogos, inspirar novas investigações e fortalecer redes de pesquisa comprometidas com práticas democráticas, inclusivas e emancipatórias. Que os textos aqui reunidos mobilizem reflexões, inquietações e possibilidades de reinvenção dos modos de pesquisar, ensinar e construir coletivamente outros horizontes para a educação.

Amanda Mendonça e Sandro Tiago da Silva Figueira

Docentes e pesquisadores do Programa de Pós-graduação em educação:
processos formativos e desigualdades sociais – PPGedu e integrantes da
comissão organizadora do prêmio

UM CONVITE À LEITURA, UM CONVITE A ESTAR À ESCUTA...

Sermos convidadas para fazer a apresentação da Coletânea de artigos da terceira edição do Prêmio Jacqueline Morais de Dissertação (2023-2025), mais do que uma honra, é uma alegria e muita responsabilidade acadêmica e institucional. Como docentes e atuais coordenadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu/FFP), vimos partilhando das duas edições anteriores do Prêmio, criado em 2021 em homenagem à memória da querida e inesquecível Prof^a. Dr^a. Jacqueline de Fátima Morais, coordenadora adjunta do PPGedu durante três anos, infelizmente falecida em 2019, durante a sua gestão na coordenação, e uma das idealizadoras do presente Edital.

Inicialmente, vale relembrar que o 1º concurso de melhor dissertação do Programa de Pós-graduação de Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais foi criado para celebrar os 10 anos da primeira defesa de dissertação em 2011.

A 1ª premiação da dissertação destaque foi a pesquisa intitulada “Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira” de Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva, orientada pela Prof^a. Dr^a. Anelice Ribetto. A pesquisa de Daiana Andrade, hoje já doutora, egressa do PPGedu, e docente do Instituto Benjamin Constant, apresenta um exercício cartográfico que narra a experiência de uma professora com crianças com cegueira. Ela problematizou em sua pesquisa as experiências narrativas de crianças através do dispositivo de escrita de cartas a uma amiga. A partir da pesquisa escrita, a autora buscou potencializar os saberes não ditos e produzidos no encontro com a professora e as crianças com cegueira.

Já na 2ª premiação (2021-2023), a dissertação destaque escolhida foi a pesquisa “Pela perfectibilidade da raça: a infância”

no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia” (1929) de Victoria Guilherme Guedes, orientada pela Prof^a. Dr^a. Sônia Câmara, também sua orientadora no Doutorado iniciado em 2024 no PPGedu/FFP. A pesquisa de Victoria Guedes discutiu o processo de escolarização da infância negra na cidade do Rio de Janeiro na década 1920, buscando compreender a exclusão e as teorias racistas e eugenistas produtoras de múltiplas desigualdades, concebendo os sujeitos negros como desajustados e perigosos. A autora analisa as estratégias do pensamento social brasileiro em disputa no Congresso de Eugenia (1929), que buscavam moldar, conformar e estabelecer um ideal de perfectibilidade de raça, bem como às lutas de resistência travadas pelas diferentes redes de sociabilidade em disputa na afirmação da ciência enquanto força hegemônica no pensamento social brasileiro na Primeira República (1889-1930).

Nesta edição, a dissertação destaque escolhida entre as dissertações inscritas e defendidas no período julho de 2023 e junho de 2025, foi a dissertação “Crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho: razões de um fracasso anunciado”, do mestrando Matheus Cabral Ribeiro Corrêa, orientado pela Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Goudard Tavares, da linha de Políticas, Direitos e Desigualdades. Como nos anos anteriores, a dissertação indicada seria socializada com a edição de livro impresso e e-book financiados pelo PROAP/Capes. No entanto, como a pesquisa já estava em processo de publicação pelo autor, a Comissão Organizadora da terceira edição do prêmio Jacqueline Moraes, submeteu ao Colegiado do Programa a proposta da organização de uma Coletânea com capítulos de todos/as os/as seis (6) autores/as inscritos/as, e com suas dissertações bem avaliadas pelo Comitê Avaliador do Prêmio.

Diante da breve sinopse dos quinze anos do prêmio Jacqueline Moraes, enfatizamos que as dissertações premiadas refletem pesquisas que contribuem para a produção de conhecimento qualificado no campo dos processos formativos, bem como para a implementação de políticas e práticas que anunciam dispositivos de enfrentamento às desigualdades educacionais, especialmente

em face das múltiplas desigualdades estruturais, dentro e/ou fora da escola básica.

E, a partir dessa concisa contextualização, convidamos a todas as pessoas que nos leem a conhecer um release dos artigos premiados na terceira edição do presente edital. O capítulo intitulado “Situações-problema e comunicação: um binômio potente nas aulas de matemática” de Bernadete Mendonça de Alencar Xavier, orientada pela Prof^a. Dr^a. Vania Finholdt Angelo Leite, convida-nos a refletir com a pesquisadora, a importância do diálogo nas aulas de Matemática e sua relação com a apropriação das estruturas multiplicativas por estudantes do 5º ano no contexto de uma escola pública de Niterói/RJ. Bernadete desenvolveu uma investigação inspirada na pesquisa-ação a partir de um pré-teste, intervenção e pós-teste com a turma. Para o artigo, ela discute a intervenção realizada com grupo de 4 estudantes que se debruçaram sobre a resolução de uma situação-problema de comparação multiplicativa. O estudo evidenciou a potência dos diálogos promovidos da professora com os estudantes que se configuraram em tempo e espaço de reflexão para compreender a ideia multiplicativa e propor uma resolução para situação-problema. As aulas de Matemática podem ser espaço de troca entre estudantes; mesmo para aqueles que ainda não dominam o código alfabético podem contribuir na resolução e discussão de problemas nas aulas de Matemática.

Já o capítulo denominado “Percepções dos jovens negros, estudantes do ensino médio, sobre a contribuição da escola na construção de seus projetos de vida”, escrito por Cintia Lopes de Melo Rodrigues, orientada pelo Prof^o. Dr^o. Carlos Soares Barbosa, é um artigo oriundo da pesquisa qualitativa apoiada no materialismo histórico-dialético, na qual a pesquisadora entrevistou 16 estudantes negros do sexo masculino do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de São João de Meriti, no Rio de Janeiro. A pesquisadora evidenciou que os jovens se inserem no mercado de trabalho motivados pela necessidade de ajudar a família e pela independência financeira. Em relação ao projeto de

vida, a maioria dos entrevistados considera que a escola contribui pouco para sua inserção no mercado de trabalho, e que nem orienta para o projeto de vida, denunciando ainda o caráter inúmeras vezes desinteressante da escola, mas anunciando possibilidades de agenciamento e de consciência política e cultural a partir dos coletivos juvenis presentes na instituição escolar.

O capítulo “Do diário de uma parteira ao diário de uma professora das infâncias: memórias, histórias e formação docente” de Eliete Marcelino Andrade, cuja dissertação foi orientada pela Prof^a. Dr^a. Inês Ferreira de Souza Bragança, deriva-se de uma pesquisa formação narrativa (auto)biográfica, na qual a autora toma como dispositivo metodológico o diário da avó parteira e contadora de histórias, visando compreender o entrelaçamento na história de vida da autora e sua atuação como professora das infâncias. O texto reúne as memórias, histórias na formação docente da autora em diálogo com o diário da avó parteira, trazendo aos leitores algumas lições aprendidas e compartilhadas na pesquisa formação.

Já o capítulo intitulado “Inclusão e os efeitos da pandemia na vida de professoras de apoio educacional especializado, estudantes e suas famílias”, resultante da dissertação de Evelin Mariana Claro Barbosa, orientanda da Prof^a. Dr^a. Alexandra Garcia, apresenta e problematiza os sentidos que emergem das narrativas de professoras de apoio especializado de escolas públicas da cidade de Niterói, no período de 2020 e 2021, no qual a humanidade passou pela pandemia do coronavírus. A autora desconstrói discursos e sentidos hegemônicos sobre os processos educacionais na pandemia da Covid-19, questionando as relações hierárquicas estabelecidas entre conhecimentos que reforçam a subalternização de saberes docentes. A pesquisa visibilizou criações curriculares presentes em práticas de professoras de apoio educacional especializado, mostrando ao/à leitor/leitora que é possível pensar currículos na diversidade, evidenciando de forma bastante efetiva que a diferença e o encontro com o outro são elementos constitutivos da sociedade e do cotidiano escolar.

O capítulo “Retratos Sociológicos: Uma abordagem teórico-metodológica à altura dos sujeitos da pesquisa no Lixão do Jardim Gramacho/RJ”, de Matheus Corrêa, orientado pela Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Goudard Tavares, investigou as razões do fracasso escolar de crianças e adolescentes de Jardim Gramacho, um bairro extremamente pauperizado no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, *lôcus*, até 2012, de um dos maiores lixões da América Latina. O pesquisador realizou uma pesquisa qualitativa de cunho participativo, utilizando como procedimento metodológico os “Retratos Sociológicos”, conceito utilizado pelo sociólogo francês Bernard Lahire (2004), realizando entrevistas em profundidade com duas crianças e três adolescentes, bem como suas mães, além de um aprofundado trabalho de campo, com observações *in loco* dos sujeitos da pesquisa em vários espaços do bairro, como na escola pública, nos locais de moradia, nas ruas, etc. A investigação evidenciou as possibilidades das razões do improvável, implicando numa possível superação do *hábitus precário*, e uma mudança social/educacional de um grupo de crianças e adolescentes oriundos da “ralé estrutural” do lixão de Gramacho.

Já o capítulo intitulado “Dos cotidianos nasce a escritaviada como resistência acadêmica: desobedecer para produzir conhecimento” do pesquisador Renan Corrêa dos Santos, orientado pela Prof^a. Dr^a. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda, é oriundo da uma pesquisa de natureza teórico-conceitual qualitativa, na qual o pesquisador toma como objeto de estudo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DGEO/FFP/UERJ). O pesquisador Renan Corrêa dos Santos cria o conceito de *escritaviada* para narrar as experiências durante a graduação em Geografia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ). A partir do conceito e de seu mergulho nos cotidianos do curso, o pesquisador apresenta e discute de forma vigorosa questões de gênero e sexualidade do curso em questão, evidenciando a ausência desses temas nos documentos curriculares analisados, embora os/as docentes sejam

favoráveis à inclusão das temáticas gênero e sexualidades no currículo, principalmente a partir das questões colocadas pelos/pelas estudantes nas aulas do referido curso.

Em linhas gerais, o livro aborda temáticas relevantes e atuais para estudantes e docentes de graduação e pós-graduação refletirem sobre a formação de professores e as políticas educacionais em produção na Educação Básica. Cada autora e cada autor nos convidam a mergulhar em pesquisas inovadoras e densamente elaboradas, apresentando temáticas que atravessam o cotidiano da escola e fora dela, trazendo diferentes perspectivas, vozes e olhares outros para questões de inclusão, desigualdades sociais/educacionais, fracasso escolar, currículos praticados, ensino da Matemática, gênero e sexualidades.

E, finalizando essa apresentação, agradecemos muito à Prof^a. Dr^a. Amanda André de Mendonça e ao Prof^o. Dr^o. Sandro Tiago da Silva Figueira, da Comissão da III Edição do Prêmio Jacqueline Moraes, e aos organizadores da presente Coletânea pela honra e alegria do convite. Nesse sentido, reiteramos a alegria que é a nossa força maior, convidando a todas e todos que nos leem a mergulhar fundo, e com todos os sentidos nesta bela coletânea.

Rio de Janeiro, 10 de maio de 2026.

Maria Tereza Goudard Tavares e Vania Finholdt Angelo Leite
p/ Coordenação do PPGedu

SUMÁRIO

SITUAÇÕES-PROBLEMA E COMUNICAÇÃO: UM BINÔMIO POTENTE NAS AULAS DE MATEMÁTICA..... 15

Bernadete Mendonça de Alencar Xavier

PERCEPÇÕES DOS JOVENS NEGROS, ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO, SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA 43

Cintia Lopes de Melo Rodrigues

DO DIÁRIO DE UMA PARTEIRA AO DIÁRIO DE UMA PROFESSORA DAS INFÂNCIAS: MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E FORMAÇÃO DOCENTE..... 65

Eliete Marcelino Dias Andrade

INCLUSÃO E OS EFEITOS DA PANDEMIA NA VIDA DE PROFESSORAS DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, ESTUDANTES E SUAS FAMÍLIAS..... 79

Evelin Mariana Claro Barbosa

RETRATOS SOCIOLÓGICOS: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA À ALTURA DOS SUJEITOS DA PESQUISA NO LIXÃO DE JARDIM GRAMACHO/RJ 105

Matheus Cabral Ribeiro Corrêa

DOS COTIDIANOS NASCE A *ESCRITAVIADA* COMO RESISTÊNCIA ACADÊMICA: DESOBEDECER PARA PRODUZIR CONHECIMENTO 135

Renan Corrêa

SITUAÇÕES-PROBLEMA E COMUNICAÇÃO: UM BINÔMIO POTENTE NAS AULAS DE MATEMÁTICA¹

Bernadete Mendonça de Alencar Xavier²

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado que destaca a potência do binômio situações-problema e comunicação nas aulas de Matemática.

Trata-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 e que tem 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. A relação dialógica-comunicativa assinalada por Freire (1977) foi o elemento-chave nesta investigação, cujo embasamento teórico ocorreu em um caminho convergente entre as contribuições de Vergnaud (1988, 1993, 1994, 2003, 2009), no que diz respeito à apropriação e à ampliação do campo conceitual de situações multiplicativas e de Alro e Skovsmose (2021), quanto ao papel dos diálogos na construção de conhecimento desse campo conceitual.

A comunicação no sentido do diálogo, conforme Alro e Skovsmose (2021), encontrou apoio nas contribuições freirianas em que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1977, p. 46).

¹ Texto resultante da dissertação de mestrado sob orientação da Profa. Dra. Vânia Finholdt Ângelo Leite.

² Mestra em Educação pela PPGedu/ UERJ.

Nesse sentido, os diálogos são uma forma de superação de uma comunicação de forma autoritária do professor com seus estudantes. É uma concepção de interlocução que não se ocupa em encher os alunos de saberes e de regras da Matemática, mas que se alinha à promoção de conversas horizontalizadas e à produção significativa de conhecimentos que contribuem para que possam pensar matematicamente.

Neste estudo, o desempenho dos estudantes de uma turma do quinto ano de escolaridade foi comparado em três etapas distintas: em um pré-teste, em uma intervenção didática e em um pós-teste. Tendo como referência estudos vergnaudianos com base em Gitirana *et al.* (2014), foram contempladas situações de comparação multiplicativa voltadas para o contexto dos alunos de acordo com as duas classes desse eixo multiplicativo: (i) relação desconhecida e (ii) referente ou referido desconhecido. Foi aplicado um protocolo com seis questões para cada uma das três fases da pesquisa (Xavier, 2024).

Para este artigo, vamos nos deter nas situações dialógicas ocorridas durante a etapa intermediária da pesquisa, denominada de intervenção didática da sexta questão. De todas as questões, a sexta foi uma das mais complexas por ser uma comparação multiplicativa com a relação desconhecida – vezes menor. Ela demandou que os estudantes descobrissem qual era o divisor, ou seja, requeria a operação de divisão.

Sob a ótica do diálogo, caracterizado por oito atos dialógicos assinalados por Alro e Skovsmose (2021), como estabelecer contato, perceber, reconhecer, posicionar-se, pensar alto, reformular, desafiar e avaliar, foi realizada a triangulação de dados das resoluções com os diálogos dos estudantes. Esses elementos de comunicação estão presentes em uma prática emancipatória que abre espaço para o diálogo. Além dos procedimentos de cálculo registrados, os quais podem ser por si próprios insuficientes e esconder etapas de raciocínio, foram analisados os gestos e as falas das crianças, complementando o registro das soluções adotadas.

Frente à resolução de situações-problema matemáticas e diante dos impasses e erros dos estudantes, qual deveria ser a

postura da professora? Essa indagação que apresenta um nó didático sobre a difícil tarefa de identificar a linha tênue entre as explicações dos enunciados dos problemas e um excessivo direcionamento do pensamento dos alunos transformou-se na grande problematização deste estudo: Como não resolver o problema pelo aluno no decorrer da explicação sobre a situação em questão, em um contexto em que aparece a tão recorrente pergunta: “Professora, qual é a conta?”

METODOLOGIA

Tendo como inspiração a pesquisa-ação, foi investigado o que acontece com as resoluções dos estudantes durante e após processos dialógicos promovidos por ações didáticas de cunho intervencionista em que dois papéis foram assumidos concomitantemente: o de professora regente do grupo investigado e o de pesquisadora em educação. Desenvolveu-se uma pesquisa implicada e aberta a um exercício de professora-pesquisadora em busca de qualidades comunicativas como alguém que coopera e interfere para que os alunos possam desenvolver competências matemáticas na resolução de problemas.

A produção de dados envolveu vinte estudantes entre 10 e 12 anos da turma GR5D (quinto ano dos anos iniciais) de uma escola municipal localizada no bairro de São Francisco, em Niterói, no Rio de Janeiro, com crianças das classes populares, predominantemente habitantes das comunidades do Preventório, Cavalão, Grotta e Igrejinha, além de outras localidades. Os detalhes dos procedimentos da investigação podem ser acessados na dissertação de Xavier (2024).

Para a escolha das crianças que fariam parte do grupo focal levou-se em consideração a assiduidade e o desempenho no pré-teste selecionando-as com diferentes quantidades de acertos. Para que se mantivesse o combinado de sigilo firmado por ocasião da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a identificação do grupo focal foi feita por meio das siglas J.P.; P.G.;

L.; e M., as quais eram as letras iniciais dos nomes verdadeiros dos estudantes investigados.

Esse grupo foi composto por dois meninos: i) J.P. de 10 anos, com desempenho inicial “Muito Bom”³ 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”.

RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Nas aulas de Matemática, as propostas podem variar desde exercícios até problemas, investigações e explorações. Há uma distinção entre exercício de fixação e um problema matemático. Resolução de situações-problema e investigações matemáticas são atividades voltadas para processos elaborados do pensamento, ou seja, processos matemáticos complexos que são atividades fortemente problemáticas.

Uma mesma tarefa pode ser um problema para um indivíduo e ser apenas um exercício para outro. Para ser um problema, depende da relação que o aluno estabelece com a tarefa. Problemas são atividades que desafiam as capacidades e os interesses dos alunos. “Problema é sempre relativo ao sujeito a quem se destina” (Ponte, 2005, p. 1369-1370). Para esta pesquisa adotamos a concepção de resolução de situações-problema como uma situação de aprendizagem, na qual o aluno se confronta com questões às quais não consegue responder de forma imediata, mas que o levam a refletir sobre o como e o porquê, sempre em busca da solução.

Neste tópico, apresentamos os momentos dialógicos ocorridos durante o período de intervenção da pesquisa. No primeiro

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.

momento, as crianças reuniam-se sozinhas para resolver a situação-problema. No segundo momento, a professora fazia intervenções dialogando com o grupo focal e, por último, ocorria a plenária com a discussão com toda a turma.

Nesse sentido, é destacado o desempenho de P.G., um aluno bastante comunicativo, muito interessado e empenhado nas atividades escolares. Ele sempre levantava a mão, pois tinha alguma pergunta a fazer. Por ocasião da produção de dados desta pesquisa, o aluno tinha 10 anos, mas ainda não era um leitor competente, pois sua leitura era pausada, esbarrava em algumas dificuldades na decodificação de frases, que o atrapalhavam na compreensão das propostas dos enunciados e o faziam solicitar bastante ajuda. A despeito das limitações de P.G. quanto à língua materna, evidenciou-se um processo gradativo de desenvolvimento de conceitos do campo multiplicativo nos registros, nas posturas e nas falas dessa criança.

No pré-teste, a sexta questão foi a seguinte: “Na loja de brinquedos, um carrinho custa R\$ 24,00 e uma bola R\$ 8,00. O preço da bola é quantas vezes menos o preço do carrinho?”

O procedimento de cálculo adotado por P.G. foi registrado pelo algoritmo da subtração com minuendo 24, subtraendo 8 e diferença 16. Sua resposta final foi 16 reais, demonstrando que não compreendeu o problema.

No pós-teste, aplicado dois meses depois, o enunciado similar ao da etapa anterior foi: “Na loja de brinquedos, um jogo de xadrez custa R\$ 27,00 e um jogo de dominó R\$ 9,00. O preço do dominó é quantas vezes menos o preço do xadrez?” Nessa ocasião, P.G. apresentou a seguinte adição: $9 + 9 = 18 + 9 = 27$, registrando a resposta final “3 vezes mais”.

Com esses dados, foi possível observar uma evolução dessa criança. No pré-teste, ele errou a sexta questão, acertando-a no pós-teste. Assim, nos cálculos utilizados por P.G., fica evidente a presença do nível de raciocínio de transição do aditivo para multiplicativo. Embora não tenha utilizado o algoritmo da divisão nesses procedimentos adotados, o aluno apresentou o domínio

conceitual da terça parte, entendendo que era necessário dividir. A presença do nível de raciocínio aditivo corrobora a afirmação de que “assim como na adição, o estudante ainda está diante de uma operação ternária, que envolve três números ou grandezas” (Gitirana *et al.*, 2014, p. 45). As adições fizeram-se presentes porque as situações de comparação multiplicativa aproximavam-se das situações aditivas. Nesse sentido, no que se refere à associação entre o campo conceitual aditivo e o campo conceitual multiplicativo, é admitida uma filiação limitada e local. Entretanto, alguns problemas podem ser resolvidos pelo esquema de ação de repetição de adições, outros não.

Como os diálogos potencializaram essa evolução? É exatamente o envolvimento de P.G. na etapa intermediária, entre o pré e o pós-teste, que se pode encontrar a mola propulsora para esse desenvolvimento em curto tempo. Não só no sexto encontro da produção de dados dessa pesquisa, mas no decorrer das seis intervenções realizadas, assim como os demais alunos, P.G. teve abertura para falar o que quisesse. Ele se empenhou e dedicou bastante atenção, mantendo uma participação ativa e interativa.

Como demonstração, destacamos o envolvimento de P.G. durante a intervenção didática e discussão da situação: “Uma mulher resolveu fazer uma pesquisa em alguns mercados da cidade. Ela deseja preparar um churrasco e precisa economizar dinheiro. No Guanabara, a linguiça está custando R\$ 8,00 e no Assaí está custando R\$ 24,00. Em qual desses dois mercados a linguiça estava custando menos? Quantas vezes menos?”

Para a resolução dessa situação, P.G. trabalhou na companhia de três estudantes do grupo focal e conduziu os registros na folha que continha a situação. Na primeira pergunta, o grupo respondeu que no Guanabara a linguiça estava mais barata e na segunda, a resposta foi que ela custava, nesse mercado, três vezes menos.

Quanto aos diálogos travados nesse primeiro momento, as 16 linhas da Transcrição ¹⁴ do Quadro 1 apresentam trechos que revelam as conversas que perpassaram a elaboração dessas respostas pelas crianças em discussão no pequeno grupo.

Quadro 1 – Transcrição 1

Linhas	Interlocutores	Falas transcritas/Observações
1	J.P.:	Quanto é $8 + 8 + 8$ mesmo?
2	-	<i>As crianças riram quando foi lida a palavra língua. Eles fizeram alguns comentários inaudíveis no vídeo. P.G. retomou a leitura para si.</i>
3	J.P.:	Quanto é $8 + 8 + 8$ mesmo?
4	P.G.:	Eu não entendi, gente.
5	L.:	Deixa eu ler.
6	J.P.:	Quanto é $8 + 8$?
7	P.G.:	16.
8	J. P.:	Quanto é $8 + 8 + 8$?
9	P. G.:	Calma aí.
10	J. P.:	Quanto é $16 + 16$?
11	-	<i>Enquanto P.G. relê o enunciado, J.P. responde para M. que é 32. M. diz que é 32 mesmo.</i>
12	J. P.:	Então galera, eu acho que é $8 + 8$.
13	P. G.:	$8 + 8$, 16. Então $3 \times 8 \dots 24$.
14	-	<i>P.G. surpreendeu-se na mesma hora com a resposta que ele acabou de falar em voz alta. Ele releu a pergunta de letra a: Em qual desses dois mercados a língua estava custando menos?</i>
15	J. P.:	No Guanabara.
16	P. G.:	3 vezes menos.

Fonte: Elaboração da autora, pesquisa de campo, 2023.

Nesse dia, P.G. foi um integrante do grupo focal que assumiu a liderança, perguntando aos demais companheiros se podia

¹⁴ Transcrição 1: extratos dos diálogos do grupo focal ao resolverem a sexta questão em 13/06/2023.

começar a leitura do enunciado. Então, ele começou a ler a pergunta, a despeito de sua pouca competência leitora. Ele demorou a decodificar alguns vocábulos, lendo a questão de maneira fragmentada e sem entonação. Portanto, o enunciado precisou ser lido e relido.

Um dos elementos dialógicos que é o ato de estabelecer contato foi verificado na resposta final verbalizada por P.G. Foi ele que respondeu que eram três vezes menos. Foi a partilha de cada passo do raciocínio de J.P. que contribuiu para P.G. perceber qual seria a resposta para o problema. Essa atuação entre os participantes proporcionou uma atividade interativa.

Na linha 13, a fala “ $8 + 8$, 16. Então $3 \times 8 \dots 24$ ” foi o “pensar alto” de P.G., um ato dialógico, o fator que proporcionou o desenvolvimento de aprendizagens por meio da conversação e verbalização de seus pensamentos. A atitude de partilhar o pensamento em voz alta possibilitou a expressão de ideias e sentimentos no decorrer desse precioso intercâmbio de conhecimentos matemáticos.

O ocorrido anteriormente à linha 13, o que consta nas linhas de 1 a 12 da Transcrição 1, evidencia que J.P., um potente interlocutor de P.G., já dispunha de um raciocínio coerente com o problema, mas precisava confirmá-lo, pois não sabia a resposta final. Ele insistiu na sua linha de pensamento, fazendo perguntas aos demais integrantes daquele grupo, antes que sua ideia fosse rejeitada. Ele precisou examinar possibilidades e experimentou cálculos. Essa atitude refere-se ao ato de perceber, uma característica do ato dialógico.

Outro elemento dialógico identificado nesse comportamento de J.P., parceiro de P.G., é o ato de posicionar-se. Inserido em um processo de investigação, ele experimentou suas hipóteses, apresentando suas argumentações, dizendo o que pensava e, concomitantemente, estando receptivo aos comentários dos colegas.

Retomando a análise da qualidade das conversas contidas nas linhas 13 e 14, vemos que o ato dialógico de pensar alto foi crucial

nas trocas desse dia e que o próprio P.G. surpreendeu-se consigo mesmo ao ter o *insight* da resposta. Parecia que ele mesmo não esperava por isso.

As onze linhas da Transcrição 2⁵ do Quadro 2 apresentam a continuação dessa conversa, com a chegada da professora nesse pequeno grupo.

Quadro 2 – Transcrição 2

Linhas	Interlocutores	Falas transcritas/Observações
17	-	<i>A professora chegou a o grupo nesse momento e repetiu as duas perguntas, imediatamente respondidas por P.G.</i>
18	Professora:	É? E como vocês sabem disso?
19	P.G.:	8 + 8, 16 com + 8, 24.
20	Professora:	Que conta vocês fizeram, então?
21	P.G.:	A gente não fez conta não.
22	Professora:	Ah, não fez não?
23	-	<i>O grupo parou para pensar um pouquinho e ninguém se arriscou em responder.</i>
24	Professora:	Isso que você acabou de falar não é uma conta?
25	P. G.:	É. Mas, só que é de memória.
26	-	<i>P.G. Orientou L. a fazer o registro no espaço da folha destinado para cálculos do grupo.</i>
27	P.G.:	Aqui é 24. 3×8 é 24.

Fonte: Elaboração da autora, pesquisa de campo, 2023.

A leitura das linhas de 20 até 27 da Transcrição 2 aponta que, segundo P.G., o grupo não fez cálculo algum para encontrar o resultado. Ele não identificou a adição “8 + 8 = 16 com + 8 = 24” como uma conta.

Na linha 22, a professora devolveu para o grupo: “Não fez a conta?”

⁵ Transcrição 2: extratos dos diálogos do grupo focal ao resolverem a sexta questão em 13/06/2023 – continuação da Transcrição 1.

As conversas das linhas 22, 23 e 24, da Transcrição 2, chamam a atenção para a qualidade dialógica que foi realizada. Possibilitou-se, deliberadamente, um cenário investigativo, ao superar a reação que era de se esperar com uma possível fala do tipo: “Claro que você fez uma conta! Não está vendo que foi $8 + 8 + 8 = 24$?” No entanto, o que se seguiu no diálogo foi a seguinte pergunta na linha 24: “Isso que você acabou de falar não é uma conta?”. A intencionalidade da intervenção era convidá-lo a dar uma resposta, pois uma pergunta promove uma relação interpessoal mais igualitária entre o professor e o aluno e pode ser um ótimo recurso para substituir as ordens e os comandos, muito presentes na fala docente. Corroborado por Milani (2012, p. 9) que afirma que as perguntas “quando são evocadas na fala do sujeito, por serem interrogativas, podem convidar os demais envolvidos a dar uma resposta, a colaborar com um raciocínio levantado” (Milani, 2012, p. 9).

Na linha 25, P.G. afirmou que sabia de memória, o que evidencia que ele, de fato, havia decorado essas tabuadas. Portanto, esse seria o motivo de não ter conta. Essa fala provocou a retomada de uma problematização feita anteriormente e, assim, foi possível proceder a uma sólida triangulação dos dados.

A análise da Transcrição 2 revela que, mesmo sabendo a tabuada decorada, o aluno foi capaz de operar com a divisão, mesmo sem o uso do algoritmo.

Essa é uma problematização interessante, pois se refere à qualidade de uma aula de Matemática que perpassa pela abertura de espaço para as resoluções criativas dos estudantes, mesmo quando o que se espera é o algoritmo da divisão.

Encerrando a Transcrição 2, nas duas últimas linhas, é possível visualizar o próprio P.G. conduzindo a amiga L. a fazer o registro que foi “ $3 \times 8 = 24$ ”. Assim, o estabelecimento de contato entre as crianças seguiu seu fluxo e caminhou para a finalização, com êxito na resolução do problema.

A ampliação da qualidade dessas trocas aconteceu na segunda fase da dinâmica intervencionista em pequenos grupos, por ocasião da entrega da folha Dicas⁶.

A folha Dicas foi uma folha extra, isto é, à parte e entregue posteriormente à resolução inicial da situação de cada dia. Nela havia o mesmo problema proposto inicialmente; porém, o enunciado aparecia acrescido de questões. As perguntas dessa folha configuravam uma estratégia de retomada do que havia sido lido no enunciado pelos estudantes, isto é, um modo de dizer novamente a mesma coisa, só que de outra forma. A proposta dessa folha nada mais era do que proporcionar uma estratégia de paráfrase do problema, que é um dos oito elementos dialógicos. Parafrasear, portanto, é o resultado de uma escuta consciente em que a pessoa diz as mesmas coisas de um modo um pouco diferente (Alro; Skovsmose, 2021).

Assim, essa foi a segunda folha oferecida durante as intervenções, de acordo com as duas fases dos agrupamentos. Na primeira fase, destinada à resolução de problemas em pequenos grupos, cada equipe recebeu uma lauda com um único enunciado para o registro coletivo. Na fase seguinte, antes da realização da plenária, outra folha, denominada Dicas, foi entregue. Nela havia o mesmo enunciado acrescido de questões que esmiuçavam a situação com perguntas, que encorajavam os alunos a pensarem matematicamente.

Reafirmamos que a folha Dicas repetia a pergunta inicial: “Uma mulher queria preparar um churrasco e precisava economizar dinheiro para gastar o menos possível. Ela soube que a mesma linguiça estava custando R\$ 8,00 no Guanabara e R\$ 24,00 no Assaí. Em qual desses dois mercados a linguiça estava custando menos? Quantas vezes menos?” Imediatamente abaixo desse enunciado, havia uma lista de perguntas⁷ para que o grupo pudesse

⁶ A folha, denominada Dicas, foi um instrumento de pesquisa criado pela pesquisadora e entregue no segundo momento da intervenção didática.

⁷a) Quanto custa a linguiça no Guanabara? _____

b) Quanto custa a linguiça no Assaí? _____

c) Em qual mercado custa mais? _____

refletir sobre cada uma delas e ter a oportunidade de pensar novamente nessa situação-problema.

Diante dessas questões, os diálogos que se sucederam podem ser verificados a partir das 16 linhas da Transcrição 3⁸ do Quadro 3, as quais apresentam as conversas que perpassaram a elaboração das respostas na folha Dicas.

Quadro 3 – Transcrição 3

Linhas	Interlocutores	Falas transcritas/Observações
28	J.P.:	O que 8 é de 24? (o aluno leu essa pergunta na folha “Dicas”)
29	P.G.:	É o triplo.
30	J.P.:	Não. 8 não é o triplo de 24.
31	P.G.:	É o que então? 3×8 .
32	J.P.:	Por acaso 24 vezes, 24 vezes 24 é 8?
33	-	<i>O grupo seguiu refletindo sobre o que responder.</i>
34	J.P.:	8?? 8 é 24 dividido por 3.
35	-	<i>P.G. concordou.</i>
36	J. P., dirigindo-se à M.:	8 pra cada. 8 pra um, 8 pra outro e 8 pra outro.
37	J. P.:	24 dividido por 8.
38	-	<i>P.G. chamou J. P. para ver a resposta.</i>
39	J. P.:	24 dividido por 3.
40	P. G.:	24 dividido por 3?

d) Que conta podemos fazer para descobrir quantas vezes mais? _____

Então, quantas vezes mais? _____

e) Em qual mercado custa menos? _____

f) Que conta podemos fazer para descobrir quantas vezes menos? _____

g) Então, quantas vezes menos? _____

h) Compare esses dois preços e responda:

O que 24 é de 8? _____

O que 8 é de 24? _____

⁸ Transcrição 3: Extrato dos diálogos do grupo focal ao resolver a sexta questão em 13/06/2023 no momento da folha Dicas.

41	-	<i>Houve uma dúvida do que deveria ser respondido.</i>
42	J.P., relendo a pergunta:	O que 24 é de 8? O triplo. O que 8 é de 24?
43	-	<i>A professora chegou nesse momento.</i>

Fonte: Elaboração da autora, pesquisa de campo, 2023.

A linha 28 da Transcrição 3 inicia-se com uma questão entre outras na folha Dicas. Tratava-se de uma intervenção proposital por escrito e uma estratégia para garantir a qualidade nessa conversação. Essa interrogação inicial funcionou como um impulsionador para todo o cenário investigativo que se sucedeu e que foi a matéria-prima para a negociação de posições entre as crianças.

Na linha 31, há uma pergunta desafiadora de P.G. para J.P. A resposta que P.G. obtém não foi uma afirmação, mas uma interrogação. Na linha 33, houve uma pausa, o grupo ficou refletindo sobre esse questionamento desencadeado por uma criança e não por um adulto.

Na linha 34, observa-se que J.P. ainda sem uma resposta exata e antes de emitir seu posicionamento, continuou a perguntar. No entanto, demonstra que se tratava de uma pergunta para si mesmo: “8?” Em seguida, afirmou: “8 é 24 dividido por 3.” A realização de perguntas para esmiuçar o enunciado em consonância com a promoção de diálogos em pequenos grupos foi o caminho encontrado para que as próprias crianças conversassem entre si e elaborassem o raciocínio de estruturas comparativas.

As linhas da Transcrição 4⁹ do Quadro 4 apresentam o restante da conversa a partir do momento em que a professora se aproximou do grupo.

⁹ Transcrição 4: Extrato dos diálogos do grupo focal ao resolver a sexta questão em 13/06/2023 no momento da folha Dicas com a presença da professora-pesquisadora.

Quadro 4 – Transcrição 4

Linhas	Interlocutores	Falas transcritas/Observações
44	J.P., <i>relendo a pergunta:</i>	O que 24 é de 8? O triplo. O que 8 é de 24?
45	Professora:	L. sabe o que é? M.?
46	J.P., reportando-se a P.G.:	Aqui você tinha falado o triplo. Mas aqui não é.
47	P.G.:	$8 + 8$?
48	J.P.:	$8 + 8$ é 16.
49	P.G.:	$+ 8$?
50	J.P.:	É 24. Aqui é o que 8 é de 24 e não 24 é de 8. Porque $8 + 8 + 8$ é 24.
51	Professora:	O que é 24 de 8?
52	Todos:	É o triplo.
53	Professora:	É o triplo? Vocês concordam? Se 24 é o triplo de 8, 8 é o que de 24?
54	L.:	Eu acho que é o dobro.
55	J. P.:	Eu acho que é 24 dividido por 3.
56	Professora:	Vamos pensar? Qual é o maior? 8 ou 24?
57	Todos:	24.
58	Professora:	Então, o que 8, que é o menor que 24, é de 24?
59	P.G.:	O triplo?
60	Professora:	O triplo? Quando tem o triplo, ele é maior ou ele é menor?
61	Todos:	É maior.
62	Professora:	Então, o triplo? 8 seria o triplo de 24?
63	-	<i>Os alunos sabiam que não era o triplo, mas não sabem dizer o que era.</i>
64	P.G.:	Mas aqui poderia botar...
65	Professora:	J.P. falou 24 dividido por 3, que dá 8, não é isso? Se 8 é 24 dividido por 3, o que 8 é de 24?
66	-	<i>A professora pediu para eles colocarem a resposta 24 dividido por 3. A intenção era usar essa ideia no momento da plenária.</i>

Fonte: Elaboração da autora, pesquisa de campo, 2023.

Conforme a Transcrição 4, a conversa seguiu com uma intervenção. Assim, a interação, anteriormente aluno-aluno, passou a desenvolver-se em uma relação aluno-professora-pesquisadora. Essa ação intervencionista corroborou com a afirmação de Serrazina e Ribeiro (2012), a respeito de que as relações pessoais são cruciais na aprendizagem da Matemática, sobretudo quando são diversificadas por meio de uma interação horizontal (aluno-aluno) e de uma interação vertical (professor-aluno).

Na leitura da Transcrição 4 percebem-se os oito atos dialógicos presentes na conversação com os estudantes apontados por Alro e Skovsmose (2021).

Na linha 46, J.P. procura estabelecer contato com P.G. ao explicar que ele “tinha falado o triplo. Mas aqui não é”. Com isso, verificamos o ato “posicionar-se”, pois apresentou argumentações, permanecendo receptivo à crítica de suas posições.

Na linha 54, quando L. diz que acha que é o dobro, observamos o ato dialógico “pensar alto”, pois expressou seu pensamento e ideia durante a investigação das diferentes perspectivas. A atitude da estudante possibilitou a comunicação durante a investigação e a partilha das diferentes perspectivas.

Na linha 55 J.P. afirma “eu acho que é 24 dividido por 3”. Então, constatamos o ato dialógico “perceber”, pois examinou possibilidades e experimentou-as no diálogo com os colegas.

Na linha 59, quando P.G. responde com uma indagação: “O triplo?”, entendemos que tanto ele quanto os demais, além de pensarem alto e posicionarem-se, prestaram atenção uns nos outros e refletiram sobre as diferentes contribuições.

Todos juntos desenvolveram o ato “reconhecer” as ideias matemáticas uns dos outros, como também desenvolveram os atos dialógicos de “desafiar” e de “avaliar”.

Nas intervenções com o grupo focal, o ato de desafiar tinha o objetivo de levar as crianças a pensarem em outra direção, questionando conhecimentos e perspectivas já estabelecidos, o que se aproxima de Freire (2002) *apud* Faustino (2016, p. 908-909) para quem “dialogar não é perguntar a esmo – um perguntar por

perguntar, um responder por responder, um contentar-se por tocar a periferia, apenas, do objeto de nossa curiosidade, ou um que fazer sem programa.” Por outro lado, o ato de avaliar tem o propósito de proporcionar a correção de erros, o recebimento de crítica construtiva, de conselho, de apoio e de elogio durante as trocas dialógicas. Esses momentos mostraram-se potentes para mudança dos estudantes na resolução do pós-teste.

As falas das linhas 56, 58, 60, 65 da Transcrição 4 configuram um investimento na cooperação com as crianças. Esses trechos apresentam perguntas elaboradas em um cenário investigativo do tipo “o-que-acontece-se” (Alro; Skovsmose, 2021, p.103), que fazem com que o aluno assuma a condução do processo investigativo. Portanto, não resolver o problema pelo aluno no decorrer da explicação sobre a situação em questão foi um desafio.

Relendo as linhas 54, 55 e 59 da Transcrição 4 vê-se que a nomenclatura “terça parte” não era algo familiar para o grupo naquele momento. A conversa foi encerrada sem que houvesse uma resposta final. Embora um dos objetivos pedagógicos fosse a identificação da terça parte, o propósito maior foi alcançado, pois eles produziram conhecimento conceitual de triplo e terça parte. O mais importante eram as trocas que estavam acontecendo e a influência dessa conversa na elaboração do raciocínio das crianças.

Era importante que o termo “terça parte” aparecesse por meio da partilha de outro grupo durante a plenária. O planejamento era que essa nomenclatura fosse descoberta na partilha com outras crianças em uma ação em que todos os grupos estivessem reunidos no momento da plenária. Era necessário sondar se os demais grupos conseguiram encontrar uma resposta para essa questão. Era oportuno que o conceito de triplo e de terça parte, próprio da comparação multiplicativa, configurasse a pauta principal do desenvolvimento dessa troca durante a plenária, momento de discussão com toda a turma.

Foi nesse contexto que, além da folha Dicas, desenvolvemos também a plenária, que nada mais era do que uma assembleia de estudantes reunidos por um determinado tempo para estudar,

discutir e resolver uma situação diferente a cada semana. Essa estratégia didática foi um modo de envolver coletivamente os alunos com as informações do enunciado já conhecido por eles. Foi uma conversa com perguntas e respostas curtas dadas por um conjunto de crianças, por vezes, até em coro. Foram realizadas ao todo seis sessões ao longo de seis semanas consecutivas, o que fez diferença nos desempenhos e resultados do pós-teste.

As plenárias deliberadamente foram uma estratégia de socialização e potencialização dos diálogos dos pequenos grupos diante de toda a turma. Evidenciou-se sua influência nas mudanças de estratégias para a resolução das situações, pois os estudantes passaram a adotar, posteriormente, novos repertórios, recém-aprendidos nesses momentos de partilha com outros estudantes, o que inclui resoluções criativas, algoritmos da multiplicação e da divisão. Esses últimos em menor quantidade e podendo ser observados até mesmo a longo prazo, ou seja, após o encerramento da produção de dados, ao acompanharmos a turma até o término do ano letivo.

As seis linhas da Transcrição 5¹⁰ do Quadro 5 apresentam a sequência dada à última fase da intervenção, quando ocorreu, por último, a plenária.

Quadro 5 – Transcrição 5

Linhas	Interlocutores	Falas transcritas/Observações
1	Professora:	Vamos ver os cinco grupos, como que eles pensaram? Vamos? Quando a gente quer saber quantas vezes menos, qual é a conta que a gente faz?
2	Algumas crianças:	Divisão.
3	Professora:	É divisão. Elas fizeram divisão? O outro grupo fez divisão? Não... Fez $8 + 8 + 8$, fez uma adição. Mas vamos ver

¹⁰ Transcrição 5: Extrato dos diálogos da turma na plenária sobre a sexta questão em 13/06/2023 – 1ª parte.

Linhas	Interlocutores	Falas transcritas/Observações
		os outros grupos. Olha esse grupo aqui. Esse grupo fez assim, oh. Olha só!
4	Professora, escrevendo no quadro o que o grupo fez, que foi o algoritmo da multiplicação:	Fez assim. 3×8 e botou 24. Botou $8 + 8 + 8 = 24$. Fez de duas maneiras, mas fez a divisão?
5	P.G.:	Não.
6	Professora:	Não fez a divisão. Mas encontrou a resposta.

Fonte: Elaboração da autora, pesquisa de campo, 2023.

A linha 1 da Transcrição 5 refere-se à continuidade de uma conversa que envolveu a turma toda cujo início se deu com a explicação acerca de quantos grupos foram feitos no dia. Houve o cuidado de esclarecer que, naquele momento, a resposta de cada grupo seria compartilhada.

A primeira fala exemplifica a consolidação de um processo de abertura para a socialização de diferentes perspectivas dos estudantes. Esse extrato ilustra uma abordagem adotada para que os alunos refletissem em torno do raciocínio que envolvia “quantas vezes mais” e “quanta vezes menos”.

Na linha 4 da Transcrição 5, o diálogo seguiu com a exposição da reversibilidade do pensamento de um determinado grupo, o que revelou uma conta de adição e de multiplicação, mas não uma divisão. Nos atos dialógicos com os estudantes houve cuidado para que eles não associassem as expressões “vezes mais” e “vezes menos” a uma operação em específico, porque as palavras-chave atrapalham a resolução dos estudantes em vez de proporcionarem o desenvolvimento do raciocínio e testagem de estratégias.

Na linha 6 dessa transcrição, houve uma valorização dos diferentes cálculos que possibilitaram o sucesso da resolução. Esse nosso reconhecimento não eximiu a professora de apontar a divisão como a operação demandada pela situação.

As dez linhas da Transcrição 6¹¹ do Quadro 6 apresentam a continuidade da análise anterior.

Quadro 6 – Transcrição 6

Linhas	Interlocutores	Falas transcritas/Observações
7	Professora, <i>com uma folha de um grupo nas mãos:</i>	E esse grupo ... A única dupla que fez a divisão. Foi a dupla da LA. e da RE., tá? Elas fizeram uma divisão e uma multiplicação. Deixa eu mostrar como elas fizeram.
8	Professora, <i>fazendo o algoritmo da divisão no quadro:</i>	Elas botaram 24 dividido por 3. E botaram assim. 8×1 ; 8×2 ; 8×3 , 24. Mas... pensando na divisão... Como elas sabiam que ia botar o número três aqui? (apontando para o divisor). Elas já sabiam que era o $3 \times$ menos?
9	P.G.:	Sim.
10	Professora:	Três vezes menos, gente, três é a resposta que vocês tinham que pensar. Na verdade, elas poderiam fazer assim, oh.
11	-	<i>A professora apagou o divisor que era três.</i>
12	Professora:	24... Se pegar 24 e juntar de 8 em 8 (escrevendo o número 8 no divisor), ou seja, 24.
13	Professora, <i>fazendo a tabuada do 8 continuou:</i>	Será que é uma vez o oito? Quanto que dá uma vez o oito? Quanto é?
14	Alguns alunos:	8.
15	Professora:	8. Duas vezes oito? Que a gente já viu? Dezesesseis. 3×8 ? 24.
16	Professora, <i>apontando para o local do quociente</i>	É um? São 2? São 3? (escrevendo 3). 3×8 ? Não sobra nada. Encerrou a conta... Mas mesmo assim, vocês, na maioria, entenderam que era $3 \times$ menos...

¹¹ Transcrição 6: Extrato dos diálogos da turma na plenária sobre a sexta questão em 13/06/2023 – 2ª parte

Linhas	Interlocutores	Falas transcritas/Observações
	<i>no algoritmo escrito no quadro:</i>	

Fonte: Elaboração da autora, pesquisa de campo, 2023.

A linha 7 da Transcrição 6 revela que, de todos os grupos formados nesse dia, somente um procedeu à divisão para resolver o problema. A linha 8 apresenta como foi exposto e problematizado o cálculo apresentado por essas crianças. Elas fizeram $24 \div 3$ e não $24 \div 8$. Então, as linhas de 12 a 16 revelam o empenho na explicação comparativa desses dois tipos de algoritmo, sendo o pensamento dos estudantes conduzido para a compreensão da conta que mais seria pertinente no contexto da situação em pauta. Nessa situação, a dificuldade das crianças ocorre em virtude da “falta de congruência entre as palavras utilizadas na situação e a operação requerida para a resolução” (Magina, 2011 *apud* Santos, 2015, p. 127). Para esses pesquisadores, os estudantes mais experientes apresentam dificuldades para resolverem situações de multiplicação de relação desconhecida como analisada neste texto. Na turma do 5º ano, nem todos conseguiram compreender a complexidade do enunciado nem descobrir qual operação matemática era adequada para obter uma solução.

As 24 linhas da Transcrição 7¹² do Quadro 7 retomam a conversa que envolveu a produção de conhecimento em torno da terça parte.

Quadro 7 – Transcrição 7

Linhas	Interlocutores	Falas transcritas/Observações
17	Professora, <i>anotando no quadro enquanto fala:</i>	Letra I. Vamos ver como vocês responderam? O que 24 é de 8?
18	P.G.:	O triplo.

¹² Transcrição 7: Extrato dos diálogos da turma na plenária sobre a sexta questão em 13/06/2023 – 3ª parte.

Linhas	Interlocutores	Falas transcritas/Observações
19	Professora:	E o que 8 é de 24? Vamos lá? Vamos lá! 24 é maior do que 8?
20	Alguns alunos:	É.
21	Professora, <i>começando a escrever na lousa o número oito, um embaixo do outro por três vezes:</i>	Quantos de 8 tem em 24? (Pausa) Eu preciso de ter quantos 8? Três. É isso? Então o que 24 é de 8? Hein? T-R-I-P-L-O. Tem outra maneira de responder? Vamos ver como os grupos responderam.
22	P.G.:	Ele falou terça parte.
23	Professora:	É!! E aí. O que 8 é de 24?
24	-	<i>Alguém falou algo, mas não foi audível no vídeo.</i>
25	Professora, <i>apontando para quem falou:</i>	É a terça parte! Mas vamos ver quem respondeu isso?! Vou botar aqui (a professora começou a escrever terça parte na resposta J), porque, olha só, o grupo que estava sendo filmado, eles estavam chegando lá. Não tem quando você está pensando em alguma coisa que... Vocês já brincaram de esconder um objeto? Tá quente quando tá perto, quando tá longe tá frio? Então, o grupo focal chegou perto. Estava quente, derretendo a cabeça, mas não conseguiu pensar em terça parte. Não é terça-feira, não, gente. É terça parte.
26	P.G., <i>gritando:</i>	Pô!!! J.P. falou!!!
27	Professora:	Ele falou. Ele falou 24 dividido por três.
28	Professora, <i>dirigindo-se a P.G.:</i>	É? Eu acho que ele falou 24 dividido por três.
29	Professora:	Vamos ver o que os grupos responderam pra terminar. Vamos lá! O que 8 é de 24?
30	-	<i>Nesse momento, a professora foi lendo cada uma das folhas de registros do grupo em voz</i>

Linhas	Interlocutores	Falas transcritas/Observações
		<i>alta, sem mencionar o nome do grupo que havia respondido.</i>
31	Professora:	Um grupo: Quarta parte. Não é a parte quatro. Não é a quarta parte. É...
32	Professora:	Outro grupo: Não sabemos. Tá. Esse aqui falou não sabemos.
33	Professora:	Outro grupo: Esse aqui botou $3 \times$ mais. Oito pode ser $3 \times$ mais que 24? É menos!!! É $3 \times$ menos, ouviu?
34	Professora:	Outro grupo: É... terceira metade. Que bonitinho!!! TERCEIRA METADE!! Não é bonitinho? É quase isso!!!
35	Professora:	Outro grupo: É menos da metade!
36	Professora:	Outro grupo: É a terça parte! Tá? É... Terça parte. O trio SA. RO. e MT. responderam. Não é isso? Terça parte.
37	Professora:	Outro grupo: Ah, esse aqui não... Foi o grupo que tava pensando... Ímpar. 8 é ímpar, gente? Nem aqui, nem na China. Oito é par
38	Professora:	Outro grupo: E esse aqui, $4 \times$ menos. Beleza? Fala, J.P.
39	-	J. P. fez um comentário muito baixinho, mas a professora repetiu para todos.
40	Professora, repetindo para todos ouvirem:	Ele tinha dito três terços, né? Mas é a terça parte. É um terço. Tá bom? Vamos lá! Agora vou fazer a atividade de Matemática...

Fonte: Elaboração da autora, pesquisa de campo, 2023.

As falas da Transcrição 7 mostram a culminância da discussão iniciada no grupo focal por ocasião da pergunta: “o que oito é de 24?”. Conforme as linhas 22 e 23, alguém timidamente ousou dar essa resposta, mas, embora estivesse correta, foi necessário que se repetisse em voz alta.

Com a leitura da linha 24, nota-se que alguém tinha falado “terça parte”, o que foi reivindicado por P.G. na linha 25. P.G. estava

disputando com a pessoa que havia falado “terça parte” na plenária, alegando que o colega de grupo, J.P., também havia dito isso.

Há uma correção com a fala da linha 26, lembrando-o que J.P. tinha falado outra resposta, que foi “24 dividido por três”. Naquele instante, para consolidar esse momento problematizador, foram socializadas as diferentes respostas oferecidas nos agrupamentos. Assim, das linhas 31 a 38, destacam-se as seguintes expressões: “quarta parte”; “não sabemos”; “três vezes mais”; “terceira metade”; “menos da metade”; e “ímpar”. Por último, na linha 40, repete-se em voz alta o comentário de J.P. e que configurou a última expressão: “três terços.”

A comunicação, além da representação, é uma função da linguagem, a qual, por sua vez, favorece a resolução do problema enfrentado. Assim, toda situação nova deve ser acompanhada de uma atividade linguística e simbólica. É impossível solucionar problemas muitos novos sem a linguagem. Corroboramos com Vergnaud (1933, p. 25-26) que “a linguagem tem, de antemão, uma função de comunicação, e a aprendizagem Matemática é uma aprendizagem fortemente socializada”.

Nessa comunicação, de todos os atos dialógicos ocorridos, destacou-se a presença significativa da avaliação. Avaliar é uma ação que pode ser feita por outras pessoas ou pelo próprio indivíduo e pode ter várias formas, como: “correção de erros, crítica negativa ou construtiva, conselho, apoio e elogio” (Alro; Skovsmose, 2021, p. 110).

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 reconhecer a natureza das situações de multiplicação comparativa em um processo autoavaliativo que

incluiu correções, crítica construtiva, conselho, apoio e elogio; tudo isso realizado de maneira cuidadosa e horizontal 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 entre eles indicaram peculiaridades ao resolverem problemas individual e coletivamente, potencializando o desempenho pessoal.

Em virtude do que foi analisado a respeito dos procedimentos de cálculos e da postura de P.G. na resolução da sexta questão, para esse artigo, foi destacada a participação desse menino. Ele acertou uma questão no pré-teste e gabaritou o pós-teste, apresentando, portanto, um salto qualitativo entre uma etapa e outra. Seu desempenho foi modificado de “Regular” para “Excelente”. Ressalta-se que P.G. assumiu a liderança do grupo focal na maioria dos seis encontros durante a etapa da intervenção e, durante as plenárias, sua participação foi intensa também. O desempenho de P.G. revelou que não dominar a decodificação da língua materna não impede o estudante de resolver as situações multiplicativas e aprender conceitos do campo multiplicativo.

Os diálogos promovidos nessa investigação ultrapassaram a prática de uma correção no caderno ou explicações 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 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.

Diante da complexidade de se compreender um enunciado de modo a poder traduzi-lo na operação matemática adequada para a resolução de uma determinada situação de comparação multiplicativa, investimos em processos comunicativos entre os alunos, o que ficou evidente na criação de instrumentos específicos como a criação da folha Dicas e a organização de seis plenárias.

A peculiaridade do raciocínio dessas crianças fomentada pela folha Dicas na privacidade dos pequenos grupos foi matéria-prima para as plenárias, configurando algo valioso na conclusão de nossas aulas de Matemática, um verdadeiro tesouro didático-metodológico do protagonismo infantil como o apresentado neste texto. Essa trajetória intervencionista despertou as crianças para outros procedimentos de cálculo e levou-as a reconhecer a natureza do problema analisado neste texto.

Processos dialógicos nas aulas de Matemática ainda são intervenções pouco consolidadas nas escolas brasileiras, pois, por mais que um professor deseje mudar sua prática, por vezes, não consegue em virtude do engessamento do absolutismo burocrático no ambiente escolar. Essa realidade implica um grande desafio de aprimoramento para quem atua ensinando Matemática na educação básica.

Portanto, situações-problema e comunicação, enquanto um binômio potente nas aulas de Matemática, configuram, ainda, um desafio para os docentes. Definitivamente, a comunicação está diretamente relacionada a processos interativos que acontecem na sala de aula e é uma marca decisiva na promoção da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALRO, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática**. Tradução de Orlando de A. Figueiredo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FAUSTINO, A. C. Diálogo e Educação Matemática: o processo de dialogar no terceiro ano do ensino fundamental. **Perspectivas da Educação Matemática**. [S.l.], v. 9, n. 21, p. 900-919, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/2139>. Acesso em: 15 out. 2022.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

GITIRANA, V.; CAMPOS, T. M. M.; MAGINA, S.; e SPINILLO, A. **Repensando multiplicação e divisão: contribuições da Teoria dos Campos Conceituais**. São Paulo: PROEM Editora, 2014.

MILANI, R. O Diálogo e a ação de perguntar na educação matemática. In: SEMINÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 6. 2012, Campo Grande. **Anais eletrônicos**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012. v. 6, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/3768>. Acesso em: 19 jan. 2023.

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. esp. 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.

SERRAZINA, M. de L.; RIBEIRO, D. As interações na atividade de resolução de problemas e o desenvolvimento da capacidade de comunicar no ensino básico. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1367-1393, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/Ldpd4DRhbZJxFhntJpGYLVx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

VERGNAUD, G. Multiplicative structures. *In*: HIEBERT, J.; BEHR, M. (ed.). **Research Agenda in Mathematics Education**. Number Concepts and Operations in the Middle Grades. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1988. p. 141-161.

VERGNAUD, G. A Teoria dos campos conceituais. *In*: NASSER, L. (ed.) SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 1., 1993, Rio de Janeiro, **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UNIFESP, 1993. p. 1-26.

VERGNAUD, G. Multiplicative conceptual field: what and why? *In*: GUERSHON, H.; CONFREY, J. (eds.) **The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics**. Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1994. p. 41-59.

VERGNAUD, G. A gênese dos campos conceituais. *In*: GROSSI, E. P. (org.) **Por que 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.

XAVIER, B. M. de A. **Professora, qual é a conta?** – elos entre as situações-problema e os diálogos de estudantes do Ensino Fundamental. 2024. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo. 2024.

PERCEPÇÕES DOS JOVENS NEGROS, ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO, SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA

Cintia Lopes de Melo Rodrigues¹

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. 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; Lei nº 14.945/2024) têm contribuído para reforçar os princípios neoliberais na formação dos indivíduos, como a valorização do sujeito empreendedor. A redução das disciplinas tradicionais na primeira fase da reforma, sobretudo aquelas voltadas ao desenvolvimento de pensamento crítico, desvela a intencionalidade da reestruturação curricular, a de formar trabalhadores acríticos e conformados com as relações de trabalho cada vez mais precarizadas.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) - Brasil. E-mail: cintialdmr@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0440148840889509>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4959-0046>.

Texto resultante da dissertação de mestrado sob orientação do Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa da Faculdade de Educação e do PPGEdu/UERJ e do PPFH na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

Os jovens de baixa escolaridade são os mais afetados 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 é de jovens negros (IBGE, 2023). Os dados também revelam que 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 a essa parcela da juventude, para a qual se reserva o contexto de desemprego estrutural e os 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 as melhorias sociais.

No entanto, na ordem capitalista e neoliberal, a igualdade de oportunidades é uma retórica distante da realidade. Estudos indicam que jovens pobres enfrentam inúmeras limitações para o alcance de seus objetivos e isso interfere diretamente na construção/realização de seus projetos de vida, já que 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, p. 139).

Compreendemos que a escola cumpre um papel fundamental no auxílio aos jovens na elaboração de seus projetos de vida. Na década de 1990, alguns teóricos já reconheciam a contribuição da escola na construção de objetivos de vida dos jovens; contudo, seu sentido vem sendo ressignificado pelos neoliberais no tempo presente, voltando-se para a formação do chamado trabalhador flexível, isto é, conformado a não ter direitos, facilmente adaptável às mudanças do mercado e movido pela falsa ideia de maior

autonomia e liberdade de escolhas. Trata-se, no modelo neoliberal atual, do sujeito empreendedor, o empresário de si, que assume a responsabilidade de gerir e garantir seu autoemprego (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. Por outro lado, a discussão sobre projeto de vida não é um fenômeno recente. A LDB/96, em seu artigo 22, já estabelecia que “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, consideramos 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 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 futuros, o presente artigo 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.

A reflexão aqui tecida é um pequeno fragmento da pesquisa empírica qualitativa, 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, no período de 2023 a 2025.

Para o 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, no Rio de Janeiro. Todos os participantes eram do gênero masculino, maiores de 18 anos, que aceitaram participar voluntariamente do estudo mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No presente texto, as narrativas dos estudantes são identificadas através de nomes fictícios como forma de garantir 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.

Metodologicamente, a pesquisa se fundamentou no método materialismo histórico-dialético 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 próprias do método (historicidade, mediação, totalidade e contradição), outra categoria de análise importante foi a raça, aqui compreendida como uma ideologia política construída como argumento para justificar o controle e dominação (Moura, 1994).

Entende-se que o termo raça assume diversos significados ao longo da história, cuja concepção está diretamente vinculada ao processo histórico de construção do capitalismo (Almeida, 2019). Ainda que justificativas religiosas tenham legitimado o tráfico de africanos, foi com o iluminismo europeu que o conceito de raça se

sistematizou por meio de argumentos pseudocientíficos, criando hierarquias que inferiorizaram esses povos. De acordo com Clóvis Moura (1994), o racismo então passa a operar como mecanismo de controle e dominação colonial, garantindo os privilégios da elite branca e assumindo, assim, dimensões étnicas, ideológicas e políticas.

Nessa perspectiva, “a raça se relaciona fundamentalmente a um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 89-90). O racismo, portanto, exerce papel central na manutenção do capitalismo ao legitimar a exploração e a expropriação de determinados grupos sociais (Cox, 1948, *apud* Pico, 2024). Politicamente validado para justificar o controle e a dominação da população negra, assegura a continuidade dos privilégios das elites e se configura como um dos pilares das desigualdades sociais no Brasil.

Por esse motivo, a interseccionalidade constitui uma importante ferramenta analítica, pois permite compreender que os projetos de futuro dos jovens são atravessados por diferenças de raça, classe, gênero, idade, entre outras. Nesse sentido, conforme Collins (2020), a interseccionalidade possibilita analisar como um mesmo fenômeno impacta de forma distinta diferentes grupos sociais. Assim, a pesquisa considerou as intersecções de classe, gênero e raça, uma vez que tais mediações produzem diferentes formas de vivenciar a juventude no contexto capitalista, condicionadas por aspectos histórico-sociais e culturais.

Com base nas considerações iniciais, este texto está organizado em duas partes. A primeira discorre sobre os contextos de escolarização de jovens negros no Brasil. A segunda parte apresenta os resultados da pesquisa, analisando as percepções desses jovens sobre a contribuição da escola na construção de seus projetos de vida.

OS CONTEXTOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS NO BRASIL

Segundo a PNAD-C (IBGE, 2024), em 2023 havia no Brasil 9,3 milhões de pessoas analfabetas, acima de 15 anos, o que equivale a aproximadamente 5,4% da população brasileira. Desse percentual, a maior proporção de analfabetos está na faixa etária acima de 60 anos. A taxa de analfabetismo entre as mulheres acima de 15 anos foi menor que a dos homens, correspondendo a 5,2% e 5,7%, respectivamente. Na análise dessa taxa, por cor ou raça, nota-se uma enorme diferença entre os grupos: “em 2023, 3,2% das pessoas de 15 anos ou mais, de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 7,1% entre pessoas de cor preta ou parda” (IBGE, 2024, p. 2). O relatório da PNAD-C (2024) referente a 2023 também apontou para as diferenças regionais nas taxas de analfabetismo. As regiões Sudeste (2,9%) e Sul (2,8%) possuem os menores percentuais, enquanto as regiões Nordeste (11,2%) e Norte (6,4%) os maiores, refletindo as desigualdades regionais existentes no país.

Com baixa escolaridade, muitos jovens das classes populares tendem a ser direcionados aos trabalhos que exigem maior esforço braçal, em especial os jovens negros. Por ser a sociedade brasileira profundamente marcada pela longa experiência da escravização, o trabalho manual possui um valor social inferior ao trabalho intelectual, associado ao trabalho escravo no imaginário social e coletivo. Assim, ao mesmo tempo em que o encaminhamento majoritário dos jovens negros a trabalhos considerados não intelectuais é resultado dessa herança nefasta de séculos de escravização, acaba por reforçar na sociedade o estereótipo do trabalhador “não educado”.

Ao abordar sobre a escolarização de homens negros nos Estados Unidos da América, bell hooks², afirma que:

² Em respeito ao posicionamento político da autora de recusa ao egocentrismo do meio intelectual acadêmico, seu pseudônimo foi escrito nesta pesquisa em letras minúsculas, assim como utilizado pela própria autora ainda em vida: bell hooks.

Mais do qualquer outro grupo de homens em nossa sociedade, os negros são percebidos como sujeitos desprovidos de habilidades intelectuais. Estereotipados pelo racismo e pelo machismo, que os veem mais como corpo do que mente, os homens negros estão mais propensos a serem recebidos pelo patriarcado supremacista branco capitalista imperialista como sujeitos que parecem idiotas (Hooks, 2022, p. 83).

Apesar de bell hooks se referir ao contexto de outro país, onde o processo histórico do trabalho e principalmente de escravização aconteceu de maneira diferente, as consequências para esse grupo de indivíduos são aproximadas ao contexto brasileiro. Os indicadores de escolarização no Brasil mostram que 8,7 milhões de jovens de 14 a 29 anos, em 2024, não completaram o Ensino Médio (por abandono ou por nunca terem frequentado); 26,5% desse contingente eram brancos; e 72,5% eram pretos ou pardos, segundo os dados publicados pelo IBGE, em 2025.

Os jovens negros também são os que menos se inserem no Ensino Superior. A taxa de escolarização de jovens negros entre 18 e 24 anos é de 26,5% e somente 16,4% desses jovens estão cursando alguma graduação (IBGE, 2024).

Em relação ao abandono escolar, a PNAD-C, de 2024, destaca os principais motivos pelos quais os homens brasileiros com idade entre 14 e 29 anos pararam de estudar ou nunca estudaram: 53,4% eram por necessidade de trabalhar e 25,5% por não terem interesse em estudar. Muitos jovens de camadas mais empobrecidas são os provedores e responsáveis pelo sustento da sua família. Diante das necessidades de sobrevivência, esses jovens se conformam em relações de trabalho fragilizadas que, apesar da exploração e baixa remuneração, aceitam essas condições para sobreviver. Nessa lógica, a escolha em trabalhar e não estudar significa assegurar minimamente um futuro dentro das condições humanamente aceitáveis.

Sua ideia era que se desse maior atenção ao conteúdo de seus escritos e não à sua figura.

Esses dados demonstram que o acesso aos jovens negros em níveis mais elevados da escolarização ainda não se democratizou por completo. Não se trata de uma forma particular desses jovens, mas sim uma realidade vivenciada por grande parte das juventudes negras brasileiras e periféricas. É preciso estar atento a qualquer propaganda que tente fazer acreditar que as desigualdades de classe, gênero e raça foram superadas no sistema educacional, pois os fatos não mostram esta superação (Laval; Vergne, 2023).

Um dos desdobramentos da desigualdade da garantia ao direito à educação é a concentração desproporcional da população negra em atividades produtivas menos qualificadas e com remuneração mais baixas, que contribuem para o aumento da desigualdade da distribuição de renda (Gonzalez; Hasenbalg, 1982). Em uma sociedade patriarcal, movida pelo rendimento e produtividade, homens negros aprendem desde muito cedo a importância da responsabilização, dentro de um conceito de responsabilidade na lógica capitalista que significa “levar seu salário para casa e cuidar do bem-estar material de sua família” (Hooks, 2022, p. 147).

Neste sentido, a situação de pobreza e de trabalhos precarizados provoca frustrações por não atingirem as demandas sociais da responsabilidade masculina. Por isso,

Muitos homens negros aceitam essa definição de masculinidade responsável e passam a vida se sentindo fracassados, sentindo como se sua autoestima fosse violentada e atacada por todos os lados, porque não podem acessar os meios para cumprir esse papel (Hooks, 2022, p. 147).

Os impactos na autoestima gerados pelas frustrações desses jovens negros por não atenderem aos padrões sociais de responsabilidade frequentemente são invisibilizadas por eles próprios e por aqueles com os quais se relacionam. Bell hooks (2022, p. 151) destaca que em nossa sociedade atual “há pouquíssima

preocupação com a vida emocional dos garotos negros”, fenômeno resultante da objetificação e desumanização desses corpos por anos de escravização e que no presente se manifesta por meio da violação através da mercantilização humana.

Ao considerar o desinteresse pela escola, Sonia Rummert (2005) levanta a discussão sobre o sentimento de não pertencimento destes estudantes ao espaço escolar, uma vez que as vivências desses sujeitos muitas vezes não são contempladas pela escola. A autora também revela que um dos aspectos centrais sobre a problemática na educação de pessoas jovens e adultas é a relação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos construídos nos diferentes espaços sociais de formação humana. Ressalta que:

Este ponto, na realidade, expressa um grande impasse, que repercute negativamente naqueles que passam pela escola e que integram a classe trabalhadora. Os jovens e adultos trabalhadores trazem, para o interior do espaço escolar, uma multiplicidade e uma riqueza de saberes que quase nunca ousam externar por considerá-los inadequados, sem valor, ou mesmo equivocados. A escola, por uma série de razões marcadas por um processo de cristalização de valores ideologicamente construídos pelos interesses dominantes, com frequência também se fecha a esses saberes, ignorando-os ou desqualificando-os (Rummert, 2005, p. 126).

Em contrapartida, é evidente o avanço de políticas públicas no Brasil que buscam incluir pessoas negras em diversos espaços sociais, inclusive na educação. Os anos iniciais do século XXI foram significativos para a construção de tais ações e políticas, fruto do histórico de lutas do Movimento Negro. Entre essas políticas, desatacam: (i) Lei nº 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008 que determina o tratamento sobre a diversidade racial no currículo escolar a partir da alteração da LDB e obrigatoriedade de inserção do conteúdo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio; (ii) Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e reafirma a importância da igualdade de oportunidade e

criação de ações afirmativas que viabilizem o acesso à educação desta população; (iii) Lei nº 12.711/2012, que estabelece o direito de reserva de cotas para estudantes negros. Todas elas são exemplos importantíssimos de políticas que tentam reverter as consequências da desigualdade social no Brasil. No entanto, apesar das conquistas e avanços, nota-se ainda uma enorme lacuna na efetivação da garantia de direitos. São o que revelam os dados recentes dos indicadores sociais aqui apresentados.

A efetiva aplicação da Lei de nº 10.639/2003, criada para atuar diretamente no combate ao apagamento da história dos negros do país, caminha lentamente pois é constantemente sabotada nos espaços educacionais. Verifica-se ainda um privilegiamento dos saberes dominantes como únicos e legítimos, tornando desqualificadas as outras culturas e histórias que não sejam aquelas contadas pelos grupos hegemônicos. A dominação cultural europeia distancia os estudantes da aprendizagem de saberes produzidos pelos povos originários indígenas e africanos, transformando em conhecimento “válido” somente aquele que vem da Europa, do branco. Esse processo de embranquecimento dos saberes “torna os negros responsáveis por não se enquadrarem em padrões e normas apregoados e sustentados pelo nosso sistema educacional” (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 955), pois não se sentem parte deste mecanismo. Ainda que haja um grupo de docentes que se esforce para a efetivação da política, isso não é suficiente para o rompimento da estrutura racista nas práticas educacionais, necessitando de mais engajamento de toda a comunidade escolar (Araújo, 2021).

Para Santos, Pinto e Chirinéa (2018), entre os fatores que dificultam a implementação da Lei nº 10.639/2003 estão: o desconhecimento dos professores e equipe educacional acerca da história dos povos africanos e indígenas do país; a falta de formação básica dos professores sobre a temática; a resistência de educadores por acreditarem ser um conteúdo desnecessário para a formação dos estudantes; e, por fim, a intolerância religiosa por parte da comunidade. Na concepção de Araújo (2021), o motivo

mais agravante para a dificuldade de implementação da Lei é a falta de “vontade política dos executivos federal, estaduais e municipais, e um monitoramento e cobrança mais rigorosa das instâncias responsáveis pela fiscalização do cumprimento da Lei 10.639” (Araujo, 2021, p. 292).

Além de o descumprimento da referida lei prejudicar os sujeitos que são atravessados pela inferiorização de si, impede que eles entendam o mundo sob outras óticas, principalmente na perspectiva de seus iguais. São levados a interpretar a realidade a partir do olhar eurocêntrico, completamente desalinhado da sua vivência. A falta de interesse em estudar desses jovens simboliza a contradição entre o que é vivido e o que é aprendido. Ora, como valorizar uma educação que não dialoga com a realidade?

AS PERCEPÇÕES 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

Um dos objetivos da pesquisa foi identificar como os estudantes percebem a contribuição da escola na construção de seus projetos de vida, aqui entendido em seu sentido amplo e não restrito à inserção no trabalho. Dos 16 estudantes entrevistados, um pouco mais da metade (53%) declara 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, em boa parte dos depoimentos a compreensão sobre o que constitui um projeto de vida se confunde 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).

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).

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).

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, apesar de certas ressalvas. Para um dos jovens, além da escola

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).

Na concepção de Otávio (2024), apesar de a escola oferecer possibilidades para a construção de planos futuros, é necessário que os jovens tenham suporte de outras esferas, como a família. Algo que pode ser comprometido 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. A narrativa de Otávio (2024), em contrapartida, pressupõe a presença plena familiar, o que é complexo - não impossível - em um país onde mais de 91 mil crianças com registro não tinham o nome do pai, de acordo com a Associação dos Registradores de Pessoas Naturais do Estado de São Paulo (ARPEN-SP, 2024).

Para alguns estudantes, a escola pouco contribui para a construção de seus projetos de vida, devido à 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 do potencial crítico que a temática poderia assumir enquanto espaço de reflexão sobre as possibilidades e trajetórias de vida elaboradas pelos próprios jovens. Na 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). Na prática, na concepção dos jovens, está mais para uma disciplina com pouca utilidade.

Apesar de não surgir diretamente nas falas dos estudantes, outro aspecto a ser considerado na análise dessas proposições é a intencionalidade que permeia a obrigatoriedade do componente Projeto de Vida. Nos documentos educacionais, esse componente 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). Esse futuro incerto é explicitado pelos jovens pesquisados:

Tá tendo muita dificuldade de o jovem ter uma visão mais à frente, pra ele é só acabar o ensino médio e é isso, não tem mais nada para fazer (Iago, 2024).

Faz parte das estratégias neoliberais que os indivíduos se autculpabilizem pelo não alcance do projeto de vida idealizado. Nesse contexto de protagonismo da própria trajetória, o estímulo ao desenvolvimento de competências socioemocionais cai como uma luva para responsabilizar, no plano individual, eventuais obstáculos enfrentados no futuro. A individualização dos percursos, nesse sentido, configura-se como princípio organizador das políticas curriculares recentes implantadas no Brasil (Silva, 2019).

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 mero componente curricular isolado. Inclusive, manifestam a necessidade de contar com a atuação de um profissional especializado, como um orientador educacional. Apontam a “falta de orientação” (89%) e a “metodologia da escola” (11%) 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).

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).

Mandando alguém qualificado na área seria já um adiantamento, porque temos muita matéria que não tem qualificado. Isso ajudaria dando mais aulas dinâmicas, sabe? Um incentivo dinâmico, ao invés de só aquela coisa repetitiva de ficar dentro de sala que copia e acabou. Acho que assim ajudaria mais, porque incentiva bastante as pessoas (Danilo, 2024).

As falas dos estudantes evidenciam um conjunto de experiências marcadas pela ausência de escuta, acolhimento e reconhecimento no espaço escolar, revelando as maneiras sutis de invisibilização. Ao apontarem a falta de orientação e de relações mais humanizadas, os jovens expressam suas percepções de não serem plenamente considerados em suas necessidades, expectativas e subjetividades. Tais elementos indicam que a escola, embora se constitua como espaço formativo, nem sempre garante visibilidade às trajetórias e vivências desses sujeitos, contribuindo para a naturalização de suas ausências e silenciamentos no cotidiano escolar.

A invisibilização emerge pelo sentimento de frustração em não ser reconhecido dentro do espaço que, em tese, deveria ser acolhedor. A manifestação por um tratamento humanizado e reconhecimento de suas fragilidades é um pedido por visibilidade. 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 atual no qual os problemas precisam ser tratados em sua própria individualidade e a ajuda coletiva não é uma “obrigação”.

A relativização da ausência de acolhimento no espaço escolar presente nas falas dos estudantes é um reflexo do abandono social que silencia as juventudes negras do país, causando a naturalização da desumanização cotidiana que, nessa situação, se expressa por meio da falta de afeto e escuta sentida pelos jovens dentro desse espaço. Ao se tratar do corpo negro, a humanização é histórica e

socialmente racializada, pois “o negro não é um homem [...] o negro é um homem negro” (Fanon, 2008, p. 26). A partir dessa perspectiva, o jovem negro também não é reconhecido apenas como jovem, mas primordialmente como um jovem negro. O marcador racial antecede e o define socialmente, impactando sua forma de existir e de ser percebido em sua humanidade, o que influencia em sua condição de juventude.

Ademais, as narrativas dos jovens entrevistados tratam, de forma direta ou indireta, do processo de desumanização que a docência vem sofrendo em meio às imposições de produtividade conduzidas pelas políticas de cunho neoliberal, que objetivam uma escola dentro dos parâmetros gerencialistas, com foco na eficiência e eficácia dos gastos públicos (Castro Neta *et. al*, 2020).

Por fim, 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) traz, nas entrelinhas, a consciência sobre o papel da escola no capitalismo, que prioriza os interesses do mercado, os quais muitas vezes estão em dissonância com os interesses dos jovens negros periféricos. No depoimento do jovem 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, no entanto, é atravessada pelas disputas políticas e ideológicas, sendo dividida entre o seu ideal e a realidade.

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

O contexto de escolarização de jovens negros no Brasil evidencia a persistência de profundas desigualdades estruturais. Os dados demonstram que o acesso, a permanência e a progressão nos níveis mais elevados de ensino ainda são marcados por barreiras históricas, que se desdobram na inserção precoce no trabalho, na concentração em ocupações precarizadas e na reprodução de estigmas sociais.

A escola, em caso de não reconhecer plenamente os saberes e as vivências desses jovens, contribui para o sentimento de não pertencimento e para o desinteresse. Ainda que os avanços das políticas públicas tenham ampliado oportunidades, ainda há limitações para efeitos mais concretos. Desse modo, compreender a escolarização das juventudes negras exige não apenas a análise dos indicadores, mas também o enfrentamento das bases históricas, culturais e ideológicas que sustentam as desigualdades, apontando para a necessidade de uma transformação mais profunda das práticas educacionais e das estruturas sociais.

A partir dos dados coletados em campo, 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. Todavia, cabe ressaltar, 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.

Face ao que aqui foi discutido, fortalece 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, L. C. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. **Blog Boitempo**, 22 fev. 2017. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalho-subsuncao-real-da-viracao/>. Acesso em: 18 jun. 2026.

ABÍLIO, L. C. Uberização e juventude periférica: Desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos Estudos, Cebrap**, São Paulo, v. 39 n. 03, p. 579-597, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030008>

ALMEIDA, S. de. **Racismo estrutural**. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANTUNES, R. 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.

ARAUJO, L. F. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Ciberultura**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 279–294, 2021. DOI: 10.12957/redoc.2021.57479

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. Disponível em: <https://www.arpensp.org.br/noticia/mais-de-91-mil-criancas-foram-registradas-sem-o-nome-do-pai-em-2024>. Acesso em 18 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF.

CASTRO NETA, A. A. de.; MOURA, J. da S.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Contextos da precarização docente na educação brasileira. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, e. 020037, 2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1261>

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, D.; BUENO, S. **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023.

COLLINS, P. H.; BIRGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HOOKS, B. **A gente é da hora**: homens negros e masculinidade. São Paulo: Elefante, 2022

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência IBGE Notícias. PNAD Educação 2019: **Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. 15 julho de 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 18 jun. 2026.

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. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco>

brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022. Acesso em: 18 jun. 2026.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Educação 2023. ISBN 978-85-240-4567-7, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102068>. Acesso em: 18 jun. 2026.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, C.; VERGNE, F. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. 1. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

LOPES, A. C. Ensino médio: Criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 54, e11191, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531411191>

MOURA, C. O Racismo como arma ideológica de dominação. **Revista Princípios**, São Paulo, n. 34, p. 28-38, 1994. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/revistas/principios/pdf/034.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

PICO, D. M. **Marxismo negro: pensamento descolonizador do Caribe anglófono**. São Paulo: Dandara, 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo referencial do estado do Rio de Janeiro: Ensino Médio**, Rio de Janeiro, 2022.

RUMMERT, S. M. **Jovens e adultos trabalhadores e a escola**. A riqueza de uma relação a construir. A experiência do trabalho e a educação básica. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-129.

SANTOS, E. F. dos; PINTO, E. A. T.; CHIRINÉA, A. M. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-623665332>

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?** 2016, 153 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ. 2016.

SANTOS, R. da S.; BARBOSA, C. S. 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. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v27i1.14362>

SILVA, R. R. D. da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o ensino médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 426-447, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601254>

WELLER, W. **Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro**. Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte: Ed. UFMJ, 2014.

DO DIÁRIO DE UMA PARTEIRA AO DIÁRIO DE UMA PROFESSORA DAS INFÂNCIAS: MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Eliete Marcelino Dias Andrade¹

COMEÇANDO A CONVERSA

Este texto objetiva apresentar a dissertação-diário, defendida 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). Como e por que, além de quais foram as escolhas feitas para construir este trabalho de conclusão do curso de mestrado, são algumas das questões, aqui, abordadas.

“Do diário de uma parteira ao diário de uma professora das infâncias” foi o título escolhido para a dissertação-diário que partilha lampejos da história de vida de uma mulher negra, analfabeta - por não dominar as técnicas de escrever e ler - mas, ciente da importante função social da escrita e da leitura. A parteira, Dona Sebastiana, guardou em um diário alguns registros que identificavam os tipos de partos realizados, além das datas dos nascimentos e nomes dos pais e de inúmeras crianças da sua família e da vizinhança. Tal diário passou pelas mãos de uma das suas filhas e chegou às mãos da neta, que o guardou com muito carinho e cuidado por anos. Durante a pandemia da Covid-19, que assolou todo o mundo, no ano de 2020, estando privadas de exercer as atividades corriqueiras, as pessoas precisaram passar pelo confinamento e muitas decidiram visitar seus guardados e organizar suas vidas. Nesse movimento, o diário foi reencontrado,

¹ Texto resultante da dissertação de mestrado sob orientação da Prof^a. Dr^a. Inês Ferreira de Souza Bragança.

e sua neta - a menina Lelê, hoje, professora das infâncias, questionou-se: quem escreveu essas páginas, se a vó não sabia escrever? E, quem seria essa mulher parteira?

Brotou, ali, uma sementinha de curiosidade, que se desenvolveu e se tornou uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil: perspectiva de trabalho em creches e pré-escolas (Andrade, 2022), pela Pontifícia Universidade Católica - Rio de Janeiro, finalizada em 2022². Nesse TCC, o foco central foi desvendar e promover a construção do “quem” (Arendt, 2004) de Dona Sebastiana, a parteira. Para isso, a autora conversou com familiares e vizinhos que conviveram com essa senhora, e, por meio das *entrevistas conversas* (Bragança, 2012), foi perguntado, também, a quem conviveu com a neta-autora da pesquisa, sobre a infância da pequena Lelê. As *entrevistas conversas* foram, previamente, gravadas com a autorização dos participantes e ajudaram na produção das fontes narrativas trabalhadas, inclusive na tessitura da pesquisa da dissertação-diário.

No mesmo ano de 2022, a ideia dessa investigação foi aprimorada e aceita como pré-projeto, e, já no mestrado, foi possível ampliar os questionamentos apresentados a seguir e que guiaram o processo da escrita: De que maneira os movimentos *heteroautoecoformativos* mobilizaram/mobilizam a história de vida da parteira e da professora das infâncias? O que ensina a história de vida de uma mulher-negra-analfabeta-parteira-contadora de histórias sobre os processos formativos e desigualdades sociais? Quais os desdobramentos da presença (formadora) da Dindinha³ na vida-formação da neta-mulher-mãe-professora-narradora-autora?

O principal objetivo da referida pesquisa foi entrelaçar as histórias de vida de uma parteira e da sua neta-menina-mulher-

² Trabalho orientado pela professora doutora Denise Sampaio Gusmão (Instituto Pró-Saber).

³ Dindinha é o nome que a Dona Sebastiana, avó e parteira, escolheu ser chamada por todos.

negra-professora-pesquisadora-narradora-autora, que trabalha como professora das infâncias, dando a ver/sentir os movimentos *heteroautoecoformativos* ao longo da vida. Para tanto, tomamos como perspectiva teórico-metodológica a *pesquisaformação* narrativa e (auto)biográfica (Bragança, 2018; Motta; Bragança, 2019) como um caminho a ser percorrido, uma vez que, envolta nas memórias pessoais-coletivas da autora, um movimento implicado de produção do conhecimento e de formação foi seguido.

“MEU QUERIDO DIÁRIO...” ESCRITOS E REFLEXÕES

“Meu querido diário...” Esta frase simples e despretensiosa, para muitas pessoas, não deveria estar presente em um trabalho acadêmico de tamanha relevância, como uma dissertação. No entanto, ao conhecer a abordagem *teoricometodológica* da *pesquisaformação* narrativa e (auto)biográfica, e tudo que a envolve, passei a perspectivar que a vida - e tudo que a agrega - deveria, sim, estar registrada nas produções acadêmicas, uma vez que não é possível fragmentar aquilo que a pessoa pesquisadora está sendo em seu permanente vir-a-ser (Freire, 2019). E, como sugere Nilda Alves (Alves, 2008), é preciso narrar a vida e literaturizar a ciência.

Tendo como aportes teóricos autores como René Barbier (Barbier, 2002), ao tematizar a importância dos diários de itinerâncias; além de Luciane Pezzato, Inês Bragança e Camila Rosa (Pezzato, Bragança e Rosa, 2023), que compartilham uma discussão a respeito da escrita diarística; diálogo, também, com Miguel Zabalza (Zabalza, 2004), que apresenta diários docentes como instrumentos de pesquisa, excelentes ferramentas para registros das próprias práticas e reflexões futuras sobre as mudanças ocorridas em seu fazer docente.

Desse modo, a dissertação foi escrita no formato de um diário. Tal escolha se deu, a partir das reflexões acerca daquilo que envolve os movimentos pessoal e profissional da autora. Tendo em vista que, durante todo o processo, as escritas espontâneas no formato de desabafos, memórias e reflexões, compartilhadas ou não, tanto

com a orientadora quanto com o grupo interinstitucional de *pesquisaformação* Polifonia⁴, do qual fazemos parte, serviram como práticas da teoria compartilhada por Barbier (2002): primeiro, a escrita rascunho compartilhada entre os pares que leram e fizeram apontamentos e sugestões; segundo, a releitura e reescrita a partir do que os pares ofereceram para reflexão, incluindo fundamentações teóricas; e, por último, a redação da dissertação-diário feita mediante as sugestões dos colegas mais experientes no ato da escrita acadêmica. Nesse sentido, assumimos a denominação Dissertação-Diário.

As autoras Luciane Pezzato, Inês Bragança e Camila Rosa (Pezzato, Brangança e Rosa, 2023, p. 16) afirmam que o diário “é um território de escrita aberta para a criação e a invenção de si e do outro em processos que buscam compor sentidos dos diferentes espaços do *vivernarrarpesquisarformar*”. Antes mesmo de ser educadora, professora das infâncias, a escrita diarística já era companheira e provocava a ressignificação das relações com as experiências vividas. A leitura de tais reflexões é capaz de provocar, no leitor, a capacidade de pensar sobre suas próprias vidas, sobre o seu fazer docente, sobre suas escolhas e estudos. Como sugere Miguel Zabalza (Zabalza, 2004), a escrita diarística consiste em um dispositivo de pesquisa e de desenvolvimento profissional, afirmando que escrever é um procedimento excelente para a conscientização dos nossos padrões de trabalho.

É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.

Pelas anotações que recolhemos no diário, acumulamos informação sobre a dupla dimensão da prática profissional: os fatos de que vamos participando e a evolução que tais fatos e nossa atuação sofreram ao longo do tempo. Dessa maneira, revisando o diário podemos obter essa dupla dimensão sincrônica e diacrônica de nosso estilo de ensino (Zabalza, 2004, p. 10).

⁴ <https://grupopolifonia.wordpress.com/>

Com isso, sigo refletindo:

Quando escrevo em meu caderno questões que incomodam minha vida pessoal e profissional, estou criando uma fonte de pesquisa para uma futura investigação. Escrever, para a professora que sou, pressupõe registrar a evolução, angústias, suposições e possíveis soluções de problemas que ainda desconheço. Mas que podem ser revelados e compreendidos a partir da reflexão escrita (Andrade, 2024, p. 42).

E essa reflexão escrita pode ser ampliada e vivida por quem lê aquilo que foi compartilhado. Deixando de ser uma escrita apenas pessoal e passando a compor a dimensão social, uma vez que, tendo sido publicada, por meio de plataformas digitais, livros físicos e artigos científicos, passa a ser acessada por quem deseja conhecer e aprender, a partir de outras práticas docentes registradas em diários.

SOBRE O DIÁRIO DA PARTEIRA E O QUE TOCA A PROFESSORA DAS INFÂNCIAS

O diário de uma parteira é um caderninho que, hoje, pertence à autora e onde foram registrados alguns dos nascimentos feitos com o auxílio da parteira Dona Sebastiana. Ao reencontrar esse caderno, a autora se perguntou sobre quem o havia escrito. E, curiosa, foi buscar respostas. Mas, o que há de relação entre esse diário e a professora das infâncias? É o que vamos partilhar, a seguir.

No ano de 2019, quando trabalhava com uma turma de crianças de quatro anos de idade, na educação infantil, no município de Niterói, no Rio de Janeiro, algo aconteceu em uma rodinha de conversa, que mobilizou as memórias da professora das infâncias e provocou um rebuliço na sala. O fato, iniciado em uma simples conversa, transformou-se em um lindo projeto pedagógico que envolveu vários profissionais da unidade educacional e muitos familiares das crianças da turma.

Conforme apresentado, a partir da página 148 da dissertação-diário, onde a sessão se inicia com a pergunta “O que é infância(s)?”, a autora problematiza o conceito de infância a partir do tradicional olhar eurocêntrico, entre os séculos XV e XIX, cuja criança é aquela que não tem voz e nem vez, passando por exemplos de conceitos das culturas ancestrais Guarani e Krenak, além de apresentar os desenvolvimentos e conquistas alcançadas, entre os séculos XX e XXI, quanto ao direito das crianças e adolescentes na legislação nacional brasileira. Uma consideração precisa ser feita, e trago a melhor explicação:

Quando trago no título da minha dissertação “uma professora das infâncias” com S no final de infância, é porque acredito que cada criança carrega em si uma infância diferente, uma maneira diferente de ver e enfrentar o mundo e todo que o compõe. Enquanto professora, vejo a necessidade de me esforçar para garantir que essas infâncias sejam respeitadas, sejam consideradas, sejam fortalecidas e interajam entre si, sejam também protagonistas de seus aprendizados, tenham a possibilidade de aprender sobre aquilo que desejam, independente se o que querem aprender não faz parte do “currículo” da educação infantil. Aprendi a ouvir o que as crianças falam, a questionar sobre seus comportamentos e atitudes, suas escolhas diárias, levando-as a perceber que tudo na vida tem uma consequência. Portanto, não sei e não quero ser uma professora conteudista, que “dá aulas” e pronto. Busco ser uma professora que deixa uma marca significativa nas pessoas que atravessam a minha vida, de forma que saiam de minha presença melhor do que chegaram. Que aprendam a olhar para si valorizando o que há de melhor (Andrade, 2024, p. 149-150).

Com o intuito de “ser uma professora que deixa marcas significantes”, a autora fez uma conversa na rodinha deixar de ser um ato simples e se tornar um projeto. Em seguida, tal experiência compôs uma parte fundamental da dissertação-diário da professora das infâncias. Sempre levando em conta a sua concepção de infâncias (no plural), afirmando que cada criança é capaz de

produzir cultura e construir conhecimentos. Vejamos parte do relato posto na obra:

Era um dia comum, como outro qualquer. Estávamos na rodinha de conversa, como fazíamos diariamente todas as manhãs ao retornar do desjejum. As crianças conversavam e cantavam as músicas que gostavam. De repente, algumas crianças começaram a falar sobre seu final de semana, as brincadeiras na casa da avó, as comidas gostosas feitas pela bisá. (...) Fiquei muito emocionada com as coisas que ouvia das crianças. Lembrei das minhas vivências com meu pai e comecei a chorar. As lágrimas desciam de meus olhos como água numa cachoeira em dia de chuva. (...) Os pequenos queriam saber o motivo das minhas lágrimas. Respondi que meu pai havia morrido e eu estava sentindo saudades. Meu coração doía. Estava partido. Uma menina falou que o seu pai também tinha morrido e ela também sentia saudades dele. Outra disse que havia perdido o seu avô, teve até quem lembrasse da morte de seu cachorro. Foi um momento único de cumplicidade das dores de nossos corações. (...) Organizamos uma pesquisa onde cada criança deveria perguntar em casa quais lembranças seus pais tinham do tempo de infância, da casa de seus avós, resgatar algum objeto ou foto e nos apresentar no dia marcado. Eu também busquei em minhas memórias aquilo que me constituía.

Num sábado letivo, montamos na sala um verdadeiro museu. Cada objeto, com suas histórias narradas pelos familiares das crianças, foi exposto para apreciação de todos (...)

A participação das famílias foi surpreendente. Cada família enviou um pequeno relato e um objeto que representava suas memórias de infância (...)

Viver essa experiência de transformar a sala em um verdadeiro Museu foi sem dúvida uma das ações mais incríveis que realizei enquanto professora das infâncias na Rede de Niterói (Andrade, 2024, p. 151-158).

No relato apresentado é possível perceber uma dinâmica, na qual a criança é vista como sujeito. A professora sensibilizada e com uma escuta atenta, compartilha suas dores e acolhe a fala e as dores

das crianças, dando significado ao que foi posto na roda. Dentro da perspectiva formativa, a *professorapesquisadora* convida os pequenos a fazer uma entrevista com os seus familiares. O resultado final se torna uma exposição em um sábado letivo da Unidade de Educação Infantil. Nesse movimento investigativo, a professora das infâncias e, também, autora, busca em suas memórias e objetos guardados algo que possa ajudar a contar sua história. Daí se inicia um verdadeiro inventário. Ela leva, então, as fotos dos seus pais e seus avós maternos para sala do grupo de referência e vai contando para as crianças algumas histórias que compõem a sua ancestralidade (Imagem 1). E isso fica marcado nas palavras grifadas, em que relata: “Eu também busquei em minhas memórias aquilo que me constituía.”

A Dona Sebastiana, parteira, avó materna da professora das infâncias é esta que aparece na fotografia⁵, no quadro maior, nas mãos da *professoraautora*, ao lado do seu esposo José. O reencontro com essa personagem, a partir do retrato e, depois, do diário aguçou ainda mais a curiosidade e o desejo de saber mais sobre a própria vida. Em um movimento (auto)biográfico, a *professorapesquisadora* foi registrando seus achados e, posteriormente, as histórias reveladas a partir dos objetos de família que conseguiu reunir.

As narrativas trazidas pelos familiares das crianças fizeram a professora voltar à sua própria infância, quando ainda brincava na rua com seus primos, quando se sentava na varanda



⁵ Imagem: Foto da professora e autora em sua sala. Acervo pessoal, 2019.

para ouvir histórias que a sua avó contava ou quando ficava debaixo da amendoeira, na casa dos seus tios, olhando o céu estrelado e cantando para a Lua-Dindinha. Todas essas memórias foram fundamentais para a construção do projeto de mestrado e, outrossim, para a elaboração da dissertação-diário, aqui apresentada.

O diário da parteira, além de uma fonte de pesquisa em potencial naquele momento, serviu como um disparador de memória capaz de ajudar a encontrar fragmentos de histórias, a fim de compor uma nova narrativa sobre esse passado-presente.

SOBRE UMA ESCRITA (AUTO)BIOGRÁFICA QUE TOCA VIDAS

“Ela é maior que a sua própria história...”⁶
(Tio Dengo, 57 anos)

Escrever é um ato de resistência! Carolina Maria de Jesus bem sabia que seus escritos ganhariam o mundo e se perpetuariam para além da sua própria existência física neste plano. Para ela, “o ato de escrever era muito mais que um simples ato de registro. É sim um ato de (re)existência. Resistir à existência sub-humana a que foi submetida, durante grande parte de sua vida” (Andrade, 2024, p. 68). A Dindinha, minha avó Sebastiana, dona do diário da parteira, sabia que, ao pedir às pessoas para escrever as informações sobre os partos, esses escritos poderiam ser usados, futuramente, como fonte de investigação para documentar, oficialmente, tais nascimentos. Por isso, mas não só, concordo com o Tio Dengo, quando fala que “Ela era maior que sua própria história...”. E, por isso, compartilho um trecho importante da dissertação-diário que fala sobre esse assunto:

⁶ Esta é uma das falas do tio Dengo (Cláudio Ramos da Silva) sobre a sogra da sua irmã, a dona Sebastiana - minha avó -, a Dindinha (Andrade, 2024, p. 25).

Escrever sobre a Dindinha, uma mulher negra, que não sabia escrever, precocemente viúva, que criou seus filhos com garra e coragem e ainda dedicava-se à arte de auxiliar as grávidas a trazerem, ao mundo, seus rebentos, tendo a preocupação de deixar registrado o nascimento dessas crianças em um diário, é um ato de resistência. Um gesto contra a barbárie do esquecimento. Algo que envolve um mergulho intenso em minhas raízes como também nas memórias de tantas pessoas esquecidas pelo tempo. Walter Benjamin (1994) contribui com a discussão sobre a importância de contar, a contrapelo, as histórias dos vencidos, encorajando-me no olhar dirigido à minha ancestralidade e à responsabilidade com as crianças que fazem parte da minha vida docente. (...) Em conversa com os envolvidos, decidimos identificar cada pessoa por seus próprios nomes, relação de parentesco com a Dindinha e/ou comigo e a sua idade. Isso porque, nesta pesquisa, estamos lidando com sujeitos plenos de vida, histórias, memórias e, portanto, é importante valorizar as suas narrativas e autoria. O meu modo de ser pesquisadora requer uma visão ampliada. Requer ver e rever aquilo que se pesquisa, a partir de diferentes pontos de observação. Por esse motivo, evoco todos aqueles que conviveram com a pequena Lelê criança e a sua avó, a anciã Sebastiana para, juntas, escrevermos esta dissertação-diário.

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (Benjamin, 1994, p. 224).

Ao dialogar com Benjamin, concordo que o processo de transmissão de cultura não é isento de barbárie (entendido aqui enquanto algo cruel ou desumano) e, portanto, é fundamental fazer diferente, pensar diferente, agir diferente. Escovar a história a contrapelo pressupõe mudar a lente, olhar com outros olhos a realidade que está imposta e buscar mudanças indispensáveis. Faz-se necessário também assumir, enquanto educadora, uma postura de luta contra essa barbárie. E sobre isso, bell hooks (2019) nos faz refletir em seu artigo Educação Democrática que “para criar um espírito de estudar para aprender que se desenvolve tanto na sala de aula quanto fora

dela, o aprendizado precisa ser entendido como uma experiência que enriquece a vida em sua integridade” (bell hooks, 2019, p. 200) e não somente a vida acadêmica. Há que se mobilizar para que a história seja contada por quem a vive. Que as culturas sejam aprendidas e ensinadas a partir das experiências de quem as vive também. Por isso, o ato revolucionário de escrever uma dissertação em forma de diário, sobre a história de vida dessas mulheres ímpares: a dona Sebastiana-parteira-mãe-avó e a Eliete-professora-filha-neta, além de todas aquelas e aqueles que nos habitam com suas forças e suas “bênçãos” (Andrade, 2024, p. 25-27).

Nos fragmentos escolhidos para compor as linhas anteriores, é possível perceber o diferencial da escrita desta autora que evoca todas as pessoas envolvidas na história de vida da parteira e sua neta, para juntas escreverem a dissertação-diário. Ela deixa explícito que é preciso “ver e rever aquilo que se pesquisa, a partir de diferentes pontos de observação”.

O programa de pós-graduação carrega o nome de Processos Formativos e Desigualdades Sociais, dimensões presentes, no trabalho explicitado, uma vez que tal dissertação-diário evidencia, de forma singular, nas palavras de avaliadores do concurso dissertação destaque - 2023-2025 - Prêmio Jacqueline dos Santos Moraes, “a potência que a educação pública tem para mudar vidas”, “apresenta o percurso de uma pesquisadora que fez da sua vida um objeto de estudo e reflexão”, além de trazer, “para dentro da academia, saberes considerados historicamente menores, demonstrando uma política epistemológica crítica e engajada”. Os referidos enfoques, em relevo, apontam para a importância dessa pesquisa (auto)biográfica para o campo social. Quando uma pessoa narra a sua história, carrega em si as histórias de muitas outras pessoas que já passaram por ela e que, talvez, ainda passarão. Ao narrar essa (auto)biografia - uma biografia da parteira imbricada na autobiografia da professora das infâncias - inúmeras outras narrativas podem ser suscitadas nos leitores dessa pesquisa.

Os aprendizados dessa experiência, portanto, se ampliam a cada narrativa, a cada visita, a cada leitura. Finalizo este momento de escrita com este poema autoral:

Aprendi com ela.
Aprendi com ela e agora ensino a quem quiser aprender:
Tudo na vida fica melhor, se tiver a alegria de viver;
O ato de ensinar pode ser rígido ou pode ser doce,
a diferença estará onde coloca o seu prazer.
No dia-a-dia, o silêncio, a canção, o olhar,
Uma palavra se faz semente e no coração fértil vai brotar.
Aprendi a amar anedotas e com poesias engraçadas, sorrir
desejo na alegria constante estar e sempre existir.
Mesmo sem dominar a escrita
ela escreveu na vida
uma história diferente
ajudando sempre o próximo, e ensinando a cuidar do outro
Ela segue inspirando a vida de muitas pessoas
e várias novas escritas.
Aprendi com ela e ensino a quem quiser aprender:
É possível um mundo melhor, basta sua parte fazer.
A mudança começa de dentro, e se reflete ao seu redor.
Nossas histórias importam e se tornam cada vez melhor
precisam ganhar vida, tocar no coração do outro
que, de certa forma talvez, espera uma inspiração
ou mesmo um ato de amor
Compartilho essa belezura de escrita
e com ela, acredito,
Contar histórias é só o começo
de um movimento maior.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (org.). **Histórias de**

vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj p. 131-145, 2008.

ARENDT, H. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ANDRADE, E.M.D. **A menina que guarda, a estrela que guia:** um encontro marcado. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Continuada em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2022.

ANDRADE, E. M. D. **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.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano Editora, 2002.

BENJAMIM, W. **Magia e Técnica, Arte e Política.** Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGANÇA, I. F. de S. **Histórias de vida e formação de professores:** diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. (312 p.)

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; BÔAS, L. V. **Pesquisa (auto)biográfica:** diálogos epidêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, v.1, p. 65-81, 2018. Disponível em: <https://grupopolifonia.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/08/texto-bragancca7a-2018.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

FREIRE, P. **Política e educação.** Editora Paz e Terra, 2019.

MOTTA, T. da C.; BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 2019. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1034-1049>

PEZZATO, L. M.; BRAGANÇA, I. F. DE S.; ROSA, C. P. dos S.
Memórias, escritas e diários em pesquisa formação. **Revista Brasileira de
Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 8, n. 23, p. 01-18, 2023.
<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1109>

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Um instrumento de pesquisa e
desenvolvimento pessoal. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INCLUSÃO E OS EFEITOS DA PANDEMIA NA VIDA DE PROFESSORAS DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, ESTUDANTES E SUAS FAMÍLIAS¹

Evelin Mariana Claro Barbosa

[...] houve uma mudança na trajetória do voo.
Aterrissou na Holanda e é aqui que você está.
Emily Kingsley

O texto “Bem-vindo à Holanda”, de Emily Kingsley (1987), que uso para puxar o fio da conversa poderia ser facilmente adaptado para pensar sobre diversos aspectos da vida. No texto, a autora fala sobre uma pessoa que estava planejando uma viagem à Itália, mas o voo a levou para a Holanda. Destacando as expectativas e todo o roteiro já planejado para a viagem dos sonhos, que seria conhecer a Itália, a autora usa desta história ficcional para sensibilizar famílias de crianças com deficiência, tendo em vista toda a expectativa criada para o nascimento de um filho. Reforça a ideia de que, ainda que a realidade não seja conforme seus planos há nesta realidade a oportunidade de viver experiências outras, descobrir formas diferentes de viver e pensar o mundo. Escolhi fazer uso deste fragmento traduzido do texto de Emily Kingsley (1987), pois nos mobiliza a reflexão sobre as mudanças de curso inesperadas da vida. E penso que se encaixe – sim, como um quebra-cabeça de pensamentos e palavras – no que pretendo refletir: a mudança de curso provocada pela chegada abrupta da pandemia da Covid-19 e seus efeitos na vida escolar e produções

¹ O texto é fruto da Dissertação de Mestrado, *Docência e inclusão: viagem pelas narrativas de experiências curriculares no apoio educacional especializado, em pandemia*, orientado pela Prof^a. Alexandra Garcia, e é uma adaptação de um dos capítulos da Dissertação original.

curriculares de professoras de apoio educacional especializado, estudantes e suas famílias.

Além da dor das perdas, do medo, das incertezas e inseguranças, quero compartilhar caminhos do (re)existir da docência (Garcia; Gouvêa, 2025) neste cenário. Pesquisar nossas produções curriculares nesse contexto é um convite a pensar na pandemia como experiência, como diz Larrosa (2006, p. 7): “[...] *la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad*”. Então vamos fazer uma viagem no tempo da experiência, quando a trajetória do voo pela docência começou a mudar.

O dia 13 de março de 2020 parecia uma sexta-feira como tantas outras. Eu estava encerrando a segunda jornada do dia, na segunda escola do dia e me preparando para a terceira. Me despedi dos alunos como de costume, cumprimentei os responsáveis e saí da escola em direção ao ponto de ônibus. Já a caminho da escola em que trabalhava no turno da noite recebi a notícia: “aulas suspensas pelos próximos quinze dias”. Os quinze dias tornaram-se trinta, quarenta...

Em função do aumento de casos de infectados e da ameaça de disseminação global, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou, no dia 11 de março de 2020, estado de pandemia causado pelo novo coronavírus. Dentre as orientações da OMS destacou-se, como medida fundamental para evitar a intensa proliferação de casos, o distanciamento social. No Brasil, o impacto gerado pela chegada do vírus trouxe, para autoridades de saúde brasileira e para a população, muitas temeridades acerca de como lidar com a realidade da pandemia em um país claramente despreparado.

Para garantir o distanciamento social muitas atividades foram suspensas, dentre elas, as aulas presenciais e, a partir de então muitas inquietações começaram a surgir. A alternativa priorizada pelos gestores da educação foi a produção de conteúdos e aulas através de meios digitais. Escolas e universidades fecharam as portas físicas e buscaram estabelecer ou fortalecer espaços virtuais

para minimizar a distância entre os envolvidos nos processos de aprendizagem, organizando, criando e ofertando materiais de estudo, aulas, promovendo eventos, palestras, rodas de conversa, dentre outras táticas (Certeau, 1994). Algumas instituições de ensino produziram material impresso na tentativa de alcançar estudantes de famílias sem acesso à internet.

Os sujeitos e suas singularidades, corporeidades e afetos (Spinoza, 2010) foram transformados em números de mortos. Uma experiência devastadora que, marcada pelo medo, modificou nossas formas de perceber a vida e os nossos modos de viver. Como nos ajuda a pensar Boaventura de Sousa Santos (2020), já havia um estado de crise preexistente à pandemia, uma crise permanente e sem qualquer objetivo de ser resolvida, uma crise que se mantém sustentada em dois objetivos principais e são eles “legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica” (Santos, 2020, p. 3). Com a chegada abrupta da pandemia, os modos de viver que conhecíamos e considerávamos possíveis foram alterados, de modo que “a ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra” (Santos, 2020, p. 3). Mudamos a forma de trabalhar, estudar, os modos de praticar a fé, as opções de lazer e os meios de nos comunicar uns com os outros.

Muitas empresas demitiram os funcionários, outras estabeleceram o home office² e tiveram aquelas que decretaram falência. Restaurantes e shoppings passaram um período fechados. Parques e praias foram interditados. Os shows que lotavam grandes espaços se transformaram em *lives*³ para entreter e sensibilizar quem tivesse acesso à internet. As ruas das cidades só podiam ser utilizadas com motivação aceitável, dentre elas: ida e volta do trabalho (para aqueles profissionais cujos serviços foram

² Quando o trabalho é realizado de casa.

³ Transmissão online contínua feita em tempo real à gravação. Comumente referida como *live* ou *streaming*.

definidos como essenciais), ida e volta de mercados ou farmácias e para utilização de serviços de saúde. Este deslocamento deveria ser evitado ao máximo e, quando indispensável, o uso de máscaras de proteção cobrindo nariz e boca foi estabelecido como obrigatório.

Um dos fatos que se destacou marcando o abismo social em que vivemos foi a quarentena. “Qualquer quarentena é discriminatória” (Santos, 2020, p. 12), pois apenas alguns podem se manter em casa para manutenção da saúde e segurança de si e de sua família. Porém, muitos outros não tiveram a mesma garantia. Se viam obrigados a se expor ao risco para conseguir o “pão de cada dia”. Existem também aqueles grupos cuja vulnerabilidade precede a quarentena: mulheres, trabalhadores informais, moradores de rua e/ou de periferias, pessoas com deficiência e idosos. Para esses, os sintomas sociais se agravaram. A pandemia por nós experienciada potencializou a crise da desigualdade que já vivíamos. O tempo histórico em que esta pesquisa foi desenvolvida implica aspectos singulares da experiência que acometeu os povos de todo o mundo de forma devastadora. No Brasil, até 7 de junho de 2022 – de acordo com dados da Fundação Oswaldo Cruz (2022) - 667.041 pessoas foram a óbito em decorrência da Covid-19.

E o que dizer da educação? A pandemia nos tirou da escola, de sua estrutura física e daquilo que, de certo modo, tínhamos como *locus* do trabalho pedagógico; nos trouxe para lugares outros do fazer docente. Foi preciso tempo, estudo e longas conversas para começar a pensar como, quando e o que a escola poderia fazer imersa em um contexto totalmente inóspito, imprevisível e cruel.

O caos potencializado pela pandemia trouxe à tona reflexões importantes acerca da escola pública e de seu papel fundamental para o exercício da democracia. Ainda que diante da dor de tantas perdas e do medo, “recolhemos nossos cacos” e fomos em busca de novos saberes. Espaços de formação continuada ganharam força. Videochamadas, livros, *lives*, cursos assíncronos, reuniões, tentativas, erros, recomeços. Reuniões pedagógicas tornaram-se ainda mais frequentes do que estávamos habituados. Os encontros virtuais nos mantinham unidos. Tentávamos pensar nos meios, nas

estratégias para que os estudantes pudessem ter a escola como parceira neste momento conturbado. Sim, estávamos preocupados com a aprendizagem dos nossos alunos, mas, no primeiro momento, a preocupação era se eles estavam bem, se suas famílias estavam passando por dificuldades ainda maiores do que aquelas já conhecidas. Nos inquietavam os riscos que esse tempo longe da escola poderia representar para cada um deles. Alguns encontros tinham como propósito o acolhimento às professoras para tentar, de alguma maneira, minimizar as angústias que compartilhávamos.

Esta ruptura física inesperada provocou-nos a olhar para os “*espaçostempos*”⁴ da escola real/virtual. Fomos buscando formas para criar uma rotina. Agora éramos professoras e estudantes, cada um em sua casa, tentando estabelecer algum contato. Entretanto, por muitas vezes, o que parece um simples contato virtual para quem tem acesso às ferramentas tecnológicas representa em paralelo um abismo entre os sujeitos, tendo em vista a disparidade econômica que caracteriza o modo de vida em que estamos inseridos, pois muitas famílias não têm acesso à internet ou a aparelhos eletrônicos e, quando tem, este acesso é precário. A experiência da docência em pandemia nos levou a conhecer, viver e sentir o mundo de outros modos, como mostra a narrativa desta professora:

Tive que me adequar às tecnologias necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Tinha dia que era sofrido mesmo, essa é a palavra. Porque dava tudo errado. Canal que muitas das vezes não funcionava. Internet que também caía. Os educandos precisavam da ajuda de seus responsáveis para ter acesso (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora R, 2022).

⁴ De acordo com Ferraço, Soares e Alves (2017) as palavras quando escritas juntas e em itálico marcam um importante posicionamento político-epistemológico das pesquisas com os cotidianos, pois indicam a necessidade de pensá-las para além da dicotomia que dá sentido a elas a partir do pensamento moderno – pensamento científico no qual somos formados – pois esses significados são tidos como limitantes diante do que essas pesquisas desenvolvem.

A tecnologia é um exemplo de que a existência humana se reinventa em diversos “*espaçostempos*” (Ferraço, 2017), inclusive diante das instabilidades e contradições, circunstâncias que, muitas vezes, oportunizam possibilidades de criação e descobertas. Deste modo, nós, professoras, fomos buscando alternativas para, aos poucos, transformar a realidade caótica que estávamos vivendo em processos formativos. Talvez seja essa uma das principais características da docência: ressignificar.

A gente se ressignifica. A gente busca estas novas estratégias que é a aula gravada, é a aula em loco com o aluno. O professor precisou se ressignificar porque muitas vezes ele achava que era só aquela questão mesmo né [sic], do quadro, do piloto, e vamos colocar ali, e do material didático impresso. Então desenvolver estratégias com a tecnologia numa época de pandemia apresenta ressignificação (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora M, 2021).

Daqui, do nosso lugar de professoras de apoio educacional especializado, já estamos familiarizadas com a necessidade diária de reinvenção e resistência. Na escola, estamos acostumadas a lidar com desafios. Porém este desafio, de “fazer escola” fora do ambiente físico escolar que proporciona o encontro, foi, de longe, um dos maiores. A escola passou por “rearranjos” (Nóvoa, 2017, p. 15) para adentrar aos ambientes familiares, o que nos levou a conhecer outras formas de ‘*aprenderensinar*’. Foi preciso adaptação, estudo e muitas conversas.

Importa explicitar que, embora articulados, são distintos os trabalhos desenvolvidos pelas professoras de apoio educacional especializado e aquele realizado pela professora que atende em sala de recursos multifuncionais. O AEE - Atendimento Educacional Especializado - tem horário previamente agendado e acontece na sala de recursos multifuncionais, individualmente ou em pequenos grupos de estudantes, de acordo com a proposta pedagógica e a necessidade do educando. Já o trabalho realizado pela professora

de apoio educacional especializado, na cidade de Niterói⁵, acontece concomitantemente ao trabalho desenvolvido pela/os professora/es regente/s da turma de referência em sala de aula. O estudante é acompanhado pela professora de apoio educacional especializado do momento que chega à escola até o momento de saída, conforme a necessidade específica de cada um. Essa profissional elabora e desenvolve junto ao estudante, sua família e demais profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento do educando o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), em que são registrados os principais objetivos de desenvolvimento do aluno considerando: estimulação sensorial, motricidade, comunicação, socialização e cognição.

Problematizar as produções curriculares possíveis no tempo do distanciamento social, nos anos de 2020 e 2021, nos ajuda a reafirmar que, diante do caos, das dificuldades, inclusive da falta de contato físico, nós professoras, praticantes dos cotidianos escolares, continuamos construindo “artes de dizer e artes de fazer” (Certeau, 1994) em nossas “*políticaspráticas*” educacionais cotidianas (Oliveira, 2013).

Ao passo que nos distanciamos fisicamente da escola, as conversas entre professoras – uma prática habitual do trabalho com a educação inclusiva em Niterói – para pensar juntas nos alunos, suas necessidades e potencialidades, forjaram outros caminhos e se recriaram em espaços virtuais. Foram nesses espaços que se deram as conversas de onde emergiam as narrativas e que dão corpus a este estudo. Mensagens instantâneas e videochamadas tornaram-se espaços importantes para pensar as artes de conversar (Certeau, 2007, p. 50) nesse novo cotidiano que se instaurava.

Foi no decorrer de uma conversa sobre os muitos desafios que vivemos nesses tempos de pandemia que falei sobre a pesquisa em desenvolvimento. Ao perguntar se gostariam de compartilhar comigo suas histórias, refletindo sobre as produções curriculares

⁵ Cidade do estado do Rio de Janeiro em que atuam as profissionais cujas narrativas produzidas compõem os enredamentos e reflexões desta pesquisa.

que consideraram terem sido possíveis na experiência da docência em pandemia teve algumas respostas imediatas. As narrativas estavam especialmente relacionadas às dificuldades encontradas pelas famílias em manter contato com a escola por recursos tecnológicos, os usos de plataformas às quais não estavam habituadas, o pouco retorno de alguns alunos, as dores das perdas de pessoas queridas e o desenvolvimento de sintomas de ansiedade. Então, eu disse que queria falar sobre os nossos possíveis, aquilo que conseguimos fazer, mesmo que diante de tantas complexidades. E eles começaram a aparecer, acompanhados de risos e um ar alegre que deixava escapar a satisfação do trabalho realizado.

Apesar de todos os problemas, que não foram poucos, o uso da tecnologia como instrumento, para dar continuidade no currículo, no meu caso, foi positivo. Porque, em sala de aula com a aluna que eu acompanhei durante esse tempo ficava complicado. É uma aluna com paralisia cerebral, então ela necessitava mesmo de muita utilização da tecnologia assistiva e, enquanto sala de aula, a gente não tinha condições desse suporte.

Já com o atendimento remoto, eu utilizando o conhecimento e a minha tecnologia, eu pude passar pra ela de uma forma bem mais efetiva o conteúdo curricular e o aprendizado. Apesar da possibilidade dela de utilização do meio de comunicação, não era uma máquina tão 100%, mas deu pra acompanhar bastante e a gente percebia né, eu percebia no olhar dela, na expressão dela, no feedback que ela me dava, condições de identificar que ela estava aprendendo né.

Então assim, em termos positivos a questão da pandemia facilitou o acesso do atendimento remoto uma vez que com a tecnologia assistiva a gente alcançou, eu alcancei, o objetivo com essa aluna. Não foi fácil, uma vez que os aparelhos dela não tinham uma memória tão boa, então a aula *online in loco*, eu ligada e ela ligada também, a gente muitas vezes caía, mas os momentos em que pode ser utilizado foi muito bom (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora M, 2022).

Ao estudar a narrativa da professora M, podemos perceber que ela trouxe para a conversa os desafios impostos pela desigualdade econômico-social, característica do modo político econômico em que vivemos, quando diz que a aluna acessava as aulas virtuais com dificuldade, pois os recursos tecnológicos, aparelhos eletrônicos e rede móvel de que sua família dispunha eram limitados. Ainda que as circunstâncias não fossem as ideais, professora e aluna, com o apoio da família, conseguiram encontrar estratégias, aprenderam a utilizar as ferramentas tecnológicas e, juntas, produziram conhecimentos. Na narrativa aparece o termo “conteúdo curricular” associado à ideia de transmissão e de objetivo atingido, uma compreensão tornada predominante pela naturalização da ideia de currículo como questão meramente técnica e organizacional, como aponta Ferraço (2017, p. 531). Mas o que compõe a narrativa não são conteúdos, mas processos que envolvem a experiência que resulta da relação entre elas (estudante e professora). Esses conhecimentos, que se materializam nos usos dos instrumentos a que tiveram acesso, nas formas como se articularam para estabelecer o contato e manter o vínculo, nas gambiarras que possivelmente foram criadas para que o momento do encontro acontecesse; cada detalhe que constituiu o processo e os caminhos para estarem virtualmente juntas poderiam aqui ser entendidos como currículos que ali foram produzidos.

As dimensões que abrangem o entendimento sobre currículos precisam contemplar os movimentos de sua produção (Garcia, 2015, p. 295); isso significa perceber as práticas sociais e culturais presentes nas relações entre os sujeitos e os conhecimentos. Ao trazer a noção de currículos produzidos de Garcia (2015), penso que seja importante ressaltar que não caminho em busca de definições totalizantes e deterministas, ao contrário, busco contribuir para o deslocamento dos sentidos naturalizados e pensar as práticas que compõem os currículos que produzimos em nossas ações cotidianas.

Para outra professora, a experiência foi diferente, pois ela já havia criado a estratégia de se comunicar por telefone com os

estudantes para dar recados ou falar com os responsáveis. Já havia sido criado, inclusive, um grupo no WhatsApp com todos os estudantes e professoras que integraram uma peça recentemente apresentada na escola. Com o grupo de alunos acompanhado por essa professora, as videochamadas fizeram o papel de unir aqueles que fisicamente estiveram distantes.

Eu já tinha acesso aos alunos, então o que eu fazia? Chamadas de vídeo de WhatsApp com eles. Assim eu achei que funcionou melhor, no sentido de ter contato direto com eles né, tirar as dúvidas, mostrava no computador, enviava coisas também escritas pra eles, mas eu também fazia junto com eles, e dava explicação, dava uma aula mesmo, normalmente, com a videochamada (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora E, 2022).

Podemos perceber algumas aproximações entre as narrativas das professoras. Ambas deixam transbordar na conversa a necessidade que tiveram de promover de algum modo o encontro com os estudantes. Como afirma Garcia (2015, p. 13), “encontros nos desmontam e balançam nossas utopias”, multiplicam nossas interrogações e favorecem os processos formativos.

A narrativa a seguir nos provoca a pensar como as experiências com a tecnologia desencadearam processos formativos em que fomos tecendo novos saberes, conhecendo e aprendendo modos outros de fazer e (re)existir enquanto docentes.

Fazia (vídeos) de toda maneira: para vogais, leitura, escrita, enfim, tinham vários tipos de vídeo, vídeos nossos, feitos, e tinham vídeos também que se estavam de acordo com o objetivo da gente, a gente colocava o link lá e eles assistiam. Aí os pais assistiam com os filhos em casa e faziam aquelas tarefas. Aí depois teve um segundo momento da pandemia, à distância ainda, que a gente fez um grupo de WhatsApp, porque já tinha tido tempo de organizar, e nesses grupos de WhatsApp a gente passava tarefa pra eles também, em casa, pra fazer junto com a família. E aí eles filmavam fazendo aquela tarefa e mandavam pra gente (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora E, 2022).

Na contramão das definições de conteúdos, habilidades e competências que aparecem como prescrições na Base Nacional Comum Curricular (2017), os caminhos para a produção de conhecimentos que fluem no cotidiano da escola contornam o que está documentado, não como estratégias de enfrentamento ou ação planejada para demonstrar alguma revolta, mas como processo vivo, mutável e em permanente movimento.

Eu fiz um vídeo de um circuito, circuito dos sentimentos, sabe? Foi muito legal! E aí nesse circuito, além da questão dos sentimentos, você trabalhava equilíbrio, lateralidade, o tempo, enfim, várias outras habilidades. Eles mesmos criavam os deles. A gente dava a opção de fazer igual ao nosso, ou eles criarem, porque aí tem a criatividade também né, e outras habilidades juntas. Aí eles filmavam e mandavam no WhatsApp, aí a gente incentivava né. Então eles participavam bastante nesse sentido. Não tinha videochamada, mas tinha esse retorno (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora E, 2022).

De acordo com Michael de Certeau, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (1994, p. 38), em que táticas sutis denominadas pelo autor como “artes” são articuladas às invenções. “As táticas de consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas” (Certeau, 1994, p. 45). Na pesquisa em que se estuda o currículo na perspectiva do que escolas e professores produzem nos cotidianos, a partir das narrativas docentes, é possível perceber uma variedade de saberes que emergem destas táticas sutis para criar usos ao que lhes é imposto como norma e/ou regra, demonstrando que os praticantes instauram pluralidade e criatividade nos cotidianos. A professora autora da narrativa destacada acima permite que seja possível perceber a preocupação com o bem-estar dos alunos, à medida que, em seu planejamento pedagógico, há lugar para os sentimentos diante de uma realidade instável e assustadora. Naquele momento, conceitos, conteúdos e habilidades descritas como essenciais em

documentos oficiais são postos em um lugar que não era o da prioridade. Importava mais o cuidado com a integridade física e emocional daqueles que estavam do outro lado da tela.

Nenhuma concepção, texto ou perspectiva prática quanto aos processos de ensino vai acontecer na realidade do modo como foi pensado/proposto/planejado. E que os processos reais de *aprendizagem ensino* são habitados por saberes/poderes/quereres dos seus *políticopraticantes* (Oliveira, 2013, p. 382).

Os cotidianos não são compostos por sujeitos hegemônicos, homogêneos, padronizados. Como esses sujeitos dos cotidianos comportariam políticas curriculares monopolíticas centralizadoras? Oliveira (2003, p. 57-58) diz que “podemos construir modelos, mas os modos como as realidades locais expressam as normas e as modificam pelas suas especificidades só podem ser compreendidos se descermos às singularidades”.

Para tensionar a reflexão necessária acerca dos nossos saberes docentes em prática, criando conhecimento junto aos educandos e, desse modo, produzindo currículos, recorro ao diálogo com Silvio Gallo (2003) para com ele pensar em um deslocamento possível do conceito de “literatura menor” constituído por Deleuze e Guattari, para pensar em uma “educação menor”. Ora, para tornar mais esclarecedor o que este autor nos provoca a refletir, vamos a princípio ver em que consiste a “educação maior”:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (Gallo, 2003, p. 78).

Aproximando-nos das compreensões de Gallo (2003), reconhecemos que a BNCC faz parte dessas estratégias a serviço do

poder que quer se instituir como ferramenta de padronização e controle. Mas, em contraponto aos grandes mapas, projetos e bases, há a educação que se dá na força das reinvenções, na potência das insatisfações que mobilizam em busca de outros possíveis, nos cotidianos, e que penso estar próximo ao que pode ser chamado de educação menor. Nas palavras de Gallo:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro a quem ou para além de qualquer política educacional (Gallo, 2003, p. 78).

Problematizando a educação a partir destas concepções, penso que, quando currículo escolar não é percebido como processo, mas como prescrição de conteúdos, habilidades e competências, pode haver o risco da redução da compreensão da docência, de modo que esta passe a ser percebida enquanto mero mecanismo de transmissão e reprodução desses conhecimentos, contribuindo para a manutenção das manifestações de exclusão, hierarquização e supressão de saberes. Quando se nega o potencial criativo, crítico e reflexivo da docência “a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1997, p. 58). Nessa perspectiva, os profissionais da educação são reduzidos ao lugar de depositário, meros transmissores do conhecimento definido como útil, real, válido e verdadeiro.

Esta “concepção ‘bancária’ da educação” (Freire, 1987, p. 33) corrobora com a tentativa de reduzir profissionais da educação ao lugar de técnicos que se limitariam a reproduzir a “cartilha” em forma de livros didáticos – como os que temos atualmente, reformulados a partir da BNCC – e outros instrumentos de controle; desconsiderando, conseqüentemente, as inúmeras

possibilidades de produção de conhecimento que acontecem nas relações estabelecidas entre os praticantes dos cotidianos escolares e as experiências de vida que trazem consigo, como saberes potentes na criação de novos saberes.

Em contraponto a esta restritiva e reducionista perspectiva do lugar da docência, Gallo (2003) convida a pensar nossas ações como pequenos movimentos de resistência, que acontecem nos detalhes, nas miudezas, nos cotidianos. Aproveito esta experiência da pesquisa para ressaltar a importância de conversarmos e investigarmos processos formativos e experiências que apontem para a desconstrução de representações demeritórias da escola e da docência. Deste modo, me aliando ao autor em defesa de nossas miudezas estratégicas e resistentes, trago para o âmago deste estudo as narrativas de professoras de apoio educacional especializado da cidade de Niterói para pensar com possibilidades outras de “*pensarproduzir*” currículos nas experiências vividas junto aos praticantes da escola. Na narrativa, destacada abaixo, a professora demonstra através de sua fala, que os caminhos que vão sendo delineados no processo de construção de conhecimento são imprevisíveis.

Ele gosta de cinema. Ele adora falar sobre cinema, sobre filmes e ele também se interessa por essa parte do desenho, da arte. Conforme foi passando o tempo das aulas *online* e eu fui conhecendo ele, eu tive essa percepção e comecei a trabalhar com eles com projetos, trabalhei com o projeto Paulo Freire. Dentro deste tema dos 100 anos de Paulo Freire eu trabalhei com ele mapas mentais. Desenvolvemos um mapa mental sobre Paulo Freire e isso rendeu um debate muito importante porque ele começou a descobrir outras coisas, por exemplo, falar sobre política. Quando ele começou a ler sobre a questão da ditadura, e a questão de Paulo Freire na ditadura militar, ele começou a buscar um pouco mais sobre este assunto, de política (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora B, 2022).

A narrativa acima ajuda a pensar os processos de interação entre a professora de apoio educacional especializado e o

estudante, que se conheceram no período do distanciamento social através das ferramentas tecnológicas, e apresenta alguns aspectos presentes nas miudezas em que se dão suas aproximações, trocas, conversas, constituindo e produzindo juntos o currículo. Ao mobilizar o aluno a conhecer o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, a professora não trouxe limites à sua experiência, pelo contrário, instigou sua curiosidade e produziu, com ele, formas de registrar as suas descobertas. Ele, com a ajuda da mãe, pesquisava na internet para construir o mapa mental e pôde produzir conhecimentos e ampliar seus interesses por outros temas.

No final eu tive um retorno muito grande por parte da mãe dele. Porque a mãe dele veio me agradecer porque ele estava ficando mais calmo, ele estava conseguindo se concentrar mais a partir destas atividades que eu estava propondo. Ele conseguia ficar um pouco mais de tempo lendo, lógico com a ajuda da mãe, por ele não ser alfabetizado, mas ele buscava material na internet, ele pedia a mãe para imprimir, para comprar material, cartolina, se interessava em fazer atividades (Conversa entre professoras. Narrativa de experiência da professora B, 2022).

A presença das famílias, frequentemente representadas na figura materna, aparece nas conversas da docência de forma muito significativa. Especialmente demonstrando que esta relação que se estabelece entre a professora, representando a escola, e a mãe, representando a família, pode ser um potencializador no processo de tessitura dos saberes. E, no tempo da pandemia, a necessidade do estreitamento dessa relação e envolvimento dos membros das famílias, há tempos desejado e incentivado pelas professoras, ganhou um destaque ainda maior, e isso aparece com frequência nas narrativas que se entrelaçam nas conversas.

Ao narrar experiências, escolhas são feitas quanto ao que se pretende transmitir: saudosismo, alegria, ou outros tantos possíveis sentimentos e posicionamentos frente ao que se pretende dizer, ao que foi vivido. “O ouvido apurado sabe discernir no dito aquilo que aí é marcado de diferente pelo *ato de dizê-(lo)* aqui e

agora, e não se cansa de prestar atenção a essas habilidades astuciosas do contador” (Certeau, 1994, p. 166). Narrar é, senão, uma arte. A arte de contar histórias e de poder dar o tom àquilo que de certa forma mais lhe intriga, agrada ou surpreende. A recriação narrativa possibilita a liberdade criativa. É caminho por onde fluem tradições, mitos, lendas, quando não apenas causos da vida vivida. É como muito se aprende e ensina.

Ao trazer histórias de experiências da docência em pandemia narradas por nós, professoras de apoio educacional especializado da educação básica, a experiência formativa da pesquisa me provocou a pensar que currículos venho produzindo em minhas práticas cotidianas e, especialmente, quais foram os possíveis que encontrei junto aos estudantes e suas famílias no tempo da experiência do distanciamento provocado pela pandemia. Nas conversas (Garcia; Rodrigues; Gonçalves, 2018), somos professoras narrando experiências da docência vivida, compartilhando aprendizagens e produzindo novos sentidos.

Ainda que, de acordo com Certeau (2012, p. 49), “qualquer narrativa que relate ‘o-que-se-passa’ (ou o que se passou) institui algo de real, na medida em que se considera como a representação de uma realidade (do passado)”, este estudo não tem a intenção reducionista de retratar “a realidade” como vem ao longo dos anos tentando condicionar a comunidade científica moderna. Ao contrário, procuro fugir da imperatividade que existe no falar em nome “do real”, da escola ou dos demais praticantes da escola. Sou uma professora que, ao narrar experiências, suas e de seus pares, promove encontros e desencontros com experiências outras, diversas, distintas e únicas. Neste tempo da experiência da pandemia, eu e tantas outras professoras planejamos as aulas tentando imaginar nossos alunos em suas casas, imaginando os espaços, as condições, as barreiras, os impedimentos e as possibilidades, antes desconhecidas ou ignoradas, de produzir conhecimentos e ampliar saberes já existentes e resistentes.

Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal (Oliveira, 2008, p. 56).

A noção de praticantes que fundamenta os estudos de Oliveira (2008) tem origem no pensamento de Michel de Certeau (2012) que diz que todos nós, com nossas táticas, astúcias e maneiras de fazer, inventamos nosso cotidiano. De modo que este cotidiano como *“espaçotempo”* não se limita à reprodução e ao consumo passivo de coisas impostas. Este é praticado pelas pessoas que, ao longo da vida, com suas falas, gestos e movimentos, exercem táticas e criam maneiras de usar a *“ordem imposta”*. Em suas palavras, criamos:

novas maneiras de fazer, de consumir e de utilizar aquilo que nos é dado e, supostamente, imposto pelo poder instituído. [...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular, barulhenta, posta-se uma produção do tipo totalmente diverso, qualificada como *“consumo”*, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas *“piratarías”*, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (Certeau, 2012, p. 88-89).

Ou seja, nos cotidianos, como *“espaçotempos”* praticados, não há apenas senso comum, repetição, reprodução e consumo passivo daquilo que nos é imposto. Pelo contrário, nossas produções são caminhos alternativos encontrados para (re)existir às estratégias de controle e centralização curricular, como processos que se dão *“na latência dos possíveis, dos deslocamentos, das criações que fogem a essas lógicas e que emergem em narrativas das práticas cotidianas”* (Garcia; Fontoura, 2021, p. 1515).

PARA CONTINUAR A REFLETIR...

Este estudo teve como objetivo promover deslocamentos quanto ao que se propõe nas políticas oficiais por currículo e flexibilização curricular para estudantes ditos pessoas com deficiência, frente às propostas diversificadas que surgem como “*políticaspráticas*” dos nossos modos de existir e produzir currículos nos cotidianos. Ao problematizar os sentidos que emergem das narrativas (Passeggi, 2016) de professoras de apoio educacional especializado da cidade de Niterói, ao conversar sobre produções curriculares (Garcia, 2015) possíveis no período de 2020 e 2021, os caminhos da pesquisa nos auxiliaram a questionar as relações hierárquicas hegemonicamente estabelecidas entre conhecimentos que reforçam a subalternização de saberes. A problematização desta percepção de currículo excludente e homogeneizante contribuiu para pensar como a escola pode reproduzir lógicas de exclusão ou cooperar com a tessitura de relações culturais que resultam em processos de construção de sentido para a vida de todos os envolvidos (Garcia, 2015).

Dissertar os processos vividos com esta pesquisa problematizando os sentidos que emergem nas narrativas de nossas experiências e, no diálogo com elas, tensionar as noções de currículo e flexibilização curricular, partindo da perspectiva de currículos como processos de produção de conhecimento (Garcia, 2015) que se dão nas interações culturais estabelecidas nos cotidianos, ajudou a perceber que existem movimentos curriculares contrários a essa lógica excludente e hierarquizante dos saberes e conhecimentos.

Reconhecer nossas contribuições nas dimensões que constituem os cotidianos escolares, especialmente no campo de disputa em que os currículos se situam, pode ser um caminho para subscrever a hierarquização de saberes, visibilizar presenças e criações que se dão nos encontros e validar conhecimentos como saberes praticados. Deste modo, nos alinhamos ao que Boaventura de Souza Santos (2010) defende como ecologia de saberes, em que

coexistem e se relacionam as diferentes formas de saber, valorizando a diversidade inesgotável do mundo e reconhecendo a pluralidade de saberes heterogêneos.

Não se trata, portanto, de desconsiderar, anular ou reprimir os conhecimentos que nos são impostos como válidos, imutáveis e que estão frequentemente presentes nos documentos normativos, como este que temos hoje, chamado de Base Nacional Comum Curricular (2017) e que, possa vir a ser considerado por alguns como currículo. Espero que esta pesquisa seja compreendida não como um convite à negação ao que está posto em documentos regulatórios⁶, mas como uma provocação para que, conhecendo-os, possamos ir além, problematizando-os e buscando nas experiências de estar juntos (Skliar, 2011), produções de conhecimentos enquanto saberes praticados que constituem “*políticaspráticas*” curriculares nos cotidianos da escola pública que caminha em direção ao que defendemos como justiça social.

Nesse processo reflexivo cabe o questionamento: o que torna determinados conhecimentos mais relevantes do que outros? E complemento ainda com outra pergunta: qual é a métrica capaz de aferir a forma como os saberes produzidos nos afetam e criam “*conhecimentossignificações*” que impulsionam em direção a modos de viver cada vez mais emancipatórios? Não há respostas definitivas e objetivas para essas perguntas. Há, porém, a necessidade de seguirmos viagem fazendo perguntas a nós mesmas e aos outros, experimentando encontros entre alteridades, sem amarras e prescrições às compreensões que se desejam ser “verdades absolutas” e que frequentemente estão limitadas aos interesses, crenças e valores de apenas um ponto de vista. Como bem nos faz ponderar Skliar (2011), para além da convivência com a alteridade, estar juntos é reconhecer e defender a existência do outro, estabelecendo aí uma relação que não se limite ao que possa

⁶ Muito embora em alguns casos necessitem ser negados por pautarem-se em premissas que não condizem com os princípios políticos de uma educação para todos.

ser entendido como uma relação inclusiva, mas simplesmente como uma relação.

A partir deste modo de pesquisar currículos produzidos nas práticas docentes problematizando políticas curriculares que reforçam a marginalização de grupos minoritários, como os estudantes ditos pessoas com deficiência, afirmamos que é possível pensar currículos na diversidade, percebendo a diferença e o encontro com o outro como parte potente e constitutiva da sociedade e do cotidiano escolar. Dar a ver os currículos produzidos por professoras de apoio educacional especializado corrobora para a valorização e o reconhecimento de sua participação enquanto profissionais que contribuem no processo de emancipação social prezando pelo respeito às individualidades, promovendo a equidade e o encontro. Defender a produção curricular como caminho possível para afirmação de nossas “*políticaspráticas*” de criação e ampliação dos modos de compreender conhecimentos escolares, pode ser uma forma de participar “ativamente do processo de invenção da própria noção de inclusão” (Lopes; Fabris, 2017, p. 4).

Deste modo, a pesquisa auxiliou a produzir visibilidade às criações presentes em práticas comuns de professoras de apoio educacional especializado e ampliou a percepção do que se compreende por conhecimento, currículo e práticas curriculares, à medida que não restringe currículos à insuficiência e, por vezes, equívoco político-epistemológico da adaptação ou flexibilização curricular baseada em competências que pressupõem uma escala de capacidade. Filia-se deste modo à busca por uma “prática permanente na qual o importante é o exercício de caminhar, de aprender, de buscar tornar o mundo melhor, mais igualitário, menos preconceituoso” (Oliveira, 2013, p.199).

Para alguns, esta pode parecer uma perspectiva utópica, mas lembrar Paulo Freire, em sua pedagogia da esperança, me faz concordar que não renunciar ao sonho e à utopia é acreditar na prática educativa como “desocultadora das mentiras dominantes” (Freire, 1992). Assim, nosso fazer pedagógico pode então ser

compreendido e defendido como parte de um movimento de luta esperançosa em prol da melhoria de nossa existência enquanto humanidade.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 22, n. 71, e227147, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227147>

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

BRASIL. **Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13716.htm. Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Tradução de Guilherme João Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FERRACO, C. E.; SILVA SOARES, M. da C.; ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogía y Saberes**, [S.l.], n. 46, p. 7-17, 2017. ISSN 0121-2494.

FERRAÇO, C. E. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. 52, p. 524-537, jun./set. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousar ensinar. 10. ed. São Paulo: Espelho D'Água, 1997. p. 19-26.

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 10 out. 2021.

GARCIA, A.; GOUVÊA, T. A escola responde: Presente! Invenção cotidiana das escolas e docência : The school responds: Present! Everyday invention of schools and teaching. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 38, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10678>. Acesso em: 22 abr. 2026.

GARCIA, A.; RODRIGUES, A. C.; GONÇALVES, R. M. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. In: RIBEIRO, T.; SANCHES, C.; SOUZA, R. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa por que não?** 1. ed. Rio de Janeiro: AYVU, 2018. Vol. I. p. 119-142.

GARCIA, A. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. In: FERRAÇO, C. E.; RANGEL, I. S.; CARVALHO, J. M.; NUNES, K. (org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et alii, 2015. Vol. I. p. 289-304.

GARCIA, A. O Encontro nos Processos Formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37. 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ANPED/UFSC, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.

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

GARCIA, A.; FONTOURA, H. do A. da. As ideias não morrem: movimentos nas políticas curriculares e na formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 1506-1523, set./dez. 2021. DOI:10.35786/1645-1384.v21.n3.27. Acesso em: 12 abr. 2022.

KINGSLEY, E. P. **Bem-vindo à Holanda**. Celso Antunes. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.celsoantunes.com.br/bem-vindo-a-holanda-fabula-escrita-por-emily-pearl-kingsley-em-1987/>. Acesso em: 6 jan. 2022.

LARROSA, J. **Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes**. Conferencia: La Experiencia y Sus Lenguajes. Universidad de Barcelona, 2006.

LARROSA, J. Epílogo: a arte da conversa. In: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro DP&A, 2003. p. 211-224.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 128 p. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Inclus%C3%A3o_Educa%C3%A7%C3%A3o/nwTVDAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 1 mar. 2023.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

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

OLIVEIRA, I. B. de; SGARBI, P. Estudos do cotidiano, educação e emancipação social. In: OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180423023640id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf Acesso em 19 jun. 2026.

OLIVEIRA, I. B. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. **Instrumento: Revista Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p.191-201, jul./dez. 2013.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. DOI: 10.18593/r. v41i1.9267. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 27 mar. 2022.

PASSEGGI, M. da C. CANAL PROPED ONLINE (UERJ). **O Giro – Ciclo de Conversas Internacionais em Torno das Narrativas nas Pesquisas e na Formação de Professores**, 2º Encontro. 18 mar. 2022. (vídeo: 1:52:50) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GZqiZdOMm-A>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-71.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SKLIAR, C. Del estar-juntos en educación. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 12, p. 63-76, 2011. DOI: 10.26512/resafe.v0i12.4353. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4353>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SPINOZA, B. de. A origem e a natureza dos afetos. *In*: SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 95-152.

RETRATOS SOCIOLÓGICOS: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA À ALTURA DOS SUJEITOS DA PESQUISA NO LIXÃO DE JARDIM GRAMACHO/RJ

Matheus Cabral Ribeiro Corrêa¹

INTRODUÇÃO

Em Jardim Gramacho, contexto da pesquisa de dissertação, já esteve ativo o maior lixão da América Latina, desativado formalmente em 2012. “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*, trabalho realizado por crianças, e alcançando a *situação-limite* (Freire, 1997) 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/as moradores/as, 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 trabalho. Por detrás dos discursos oficiais que vangloriam o fim das “montanhas de lixo”, que não escondiam apenas lixo, mas também corpos de pessoas

¹ O presente texto é parte da minha dissertação de mestrado, defendida no ano de 2023, pelo Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu) da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A pesquisa foi orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Goudard Tavares, da linha de Políticas, Direitos e Desigualdades.

trabalhadoras que morriam ou eram mortas por diversos motivos no local, o 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 nesta pesquisa.

Trabalhando como educador social em Jardim Gramacho de 2018 a 2025, em Organizações não Governamentais (ONGs), pude conviver, interagir e lecionar junto à população local, tendo como enfoque as crianças e os adolescentes, o público-alvo das instituições. Nessas ONGs, eu atuava na complementação da escolarização formal de crianças e adolescentes e realizava visitas domiciliares com a equipe pedagógica e a assistente social, com o intuito de estreitar a relação com a família e conhecer a realidade social local. Assim, com essa empiria, pude notar o cenário trágico no que diz respeito à escolarização das crianças e familiares, como fracasso escolar de gerações de crianças e jovens dos mesmos grupos familiares, distorção idade-série, analfabetismo, evasão escolar e outros fatores, como pude constatar a extrema miséria material dos moradores do bairro.

Essa experiência no lixão de Jardim Gramacho acarretou 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/as profissionais das ONGs e os/as professores/as dos colégios, que comentavam recorrentemente não terem visto nada igual como em Jardim Gramacho. Tal afirmação desses docentes não se referia apenas às condições materiais dos estudantes ou das famílias, mas às questões relacionadas diretamente com a profissionalidade docente: as questões pedagógicas de não aprendizagem. Em suma, os/as estudantes ficavam entregues ao acaso, porque a escola e as/os docentes não sabiam o que fazer e tudo que faziam não produzia os resultados esperados.

Nesse ínterim, algumas leituras e estudos foram fundamentais para conceituar essa experiência. Venho estabelecendo uma interlocução dialógica com a obra teórica e empírica *A ralé brasileira: quem é e como vive*, do sociólogo brasileiro Jessé Souza (2018a). Nesse 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 à teoria de classes sociais, com a qual venho travando o meu principal diálogo, especialmente em relação à 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 escravidão, 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 constituído, 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* do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1996).

Genericamente, pode-se 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 nos sujeitos do lixão de Jardim Gramacho, desprovidos das disposições sociais básicas para o processo de escolarização. As crianças e os adolescentes da pesquisa apresentam características próximas ao que Souza conceitua como *habitus precário*: 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 nesse lugar uma classe social percebida e tratada 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 inculcar nas crianças a “tríade emocional” de disciplina, autocontrole e visão prospectiva, que favorece a integração na sociedade de classes, mesmo que de maneira precarizada.

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 repleto de nuances e ambiguidades. 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 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, 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 o exposto, a hipótese de pesquisa é: as crianças e os 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 tornando os sujeitos incapazes de se integrarem e se reproduzirem enquanto classe trabalhadora².

Neste texto, apresento parte desse material de campo a partir dos “Retratos Sociológicos” (Lahire, 2004) de Maicon (dezessete anos) e Kátia (dezoito anos), filhos de Ângela, e principais sujeitos da pesquisa. A pesquisa empírica resultou em um material denso da vida cotidiana das pessoas de Jardim Gramacho, visto que a metodologia exige um tratamento analítico diferenciado exposto pelo autor; havia uma proximidade pessoal com o campo e os sujeitos, pois no momento da pesquisa eu estava no meu sexto ano de atuação como educador popular de crianças e adolescentes do bairro, por meio da Organização não Governamental Colheita.

A escolha dos pesquisados se deu a partir da minha observação enquanto professor e do diálogo com o coordenador pedagógico e a assistente social da ONG, para selecionar aqueles e

² 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 abre caminhos para a inventividade e organização de classe típica do proletariado, que é ausente nas condições sociais da “ralé” (Souza, 2018a)

aquelas próximos/as de um contexto de classe (familiar) da “ralé”³. Realizei seis entrevistas temáticas (Lahire, 2004) com a mãe dos investigados, observei e interagi com os sujeitos durante o trabalho na ONG e durante a observação participante na escola municipal frequentada pelos pesquisados. As observações participantes duraram entre três meses e um ano, dependendo das circunstâncias de cada dinâmica familiar e da disponibilidade do pesquisador. Sublinha-se que as mães assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as crianças e os adolescentes firmaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Os nomes de todos os sujeitos presentes na pesquisa empírica e das Instituições mencionadas são fictícios, com o intuito de preservar a segurança e a privacidade deles. Início o Retrato com uma contextualização para em seguida apresentar as entrevistas com a mãe, separadas cada uma pelo recurso do asterisco. A fala dos pesquisados reproduzidas na íntegra estão destacadas em *itálico* e entre aspas, e os dizeres reproduzidos por mim indiretamente foram destacados apenas com aspas.

Por fim, destaca-se um aspecto importante no presente texto: houve necessidade de se limitar o número de páginas, criando-se um impasse entre a discussão teórica densa ou a abordagem empírica sem cortes. Optou-se em apresentar com mais densidade

³ Considerei a situação escolar, como analfabetismo, distorção idade-série e relatos de professoras (e a minha própria observação como professor) acerca do rendimento escolar de determinada criança, diante das exigências arbitrárias do processo de escolarização. Ademais, conhecimentos em torno de algumas situações familiares também foram considerados, como o caso de uma mãe denunciada pela escola ao Conselho Tutelar, que influenciou a escolha de seu filho para participar da nossa pesquisa, sendo o seu retrato sociológico resultado de artigo anterior (Corrêa, 2023b). O número de crianças escolhidas seguiu um critério pragmático daquilo que o pesquisador seria capaz de investigar com densidade, sendo o número de cinco sujeitos a opção possível para serem acompanhados, com profundidade, por um único pesquisador, que dividia a tarefa de pesquisa com o trabalho profissional. O critério de escolha de uma criança X em detrimento de outra Y com realidades semelhantes também foi subjetivo: a criança que, por algum motivo, mexia mais comigo.

o material de campo do que aprofundar o referencial teórico, o que pode ter resultado em um excesso de descrição em detrimento de pouca análise conceitual. O material completo (Corrêa, 2023a) apresenta maior arcabouço teórico sustentando a empiria, sendo o texto em tela um recorte arbitrário, premido pelas normas exigidas, tais como número de laudas. Todavia, acredita-se na relevância da apresentação descritiva, demonstrando algumas análises conceituais mais densas que foram operadas no trabalho integral.

MAICON E KÁTIA (E ÂNGELA)

Ângela, a matriarca da família, mora com o marido, com Maicon e Kátia e mais seis filhos (há uma filha mais velha que mora na casa ao lado), em um total de nove filhos do casal. Kátia, em determinado momento da pesquisa, foi morar com o namorado, após ter engravidado dele aos quinze anos. O rapaz é um ex-traficante, mas, segundo a mãe, parece que ainda “mexe com essas coisas”.

Durante a gestação, Kátia me mandava mensagem pelo *Facebook* expressando angústias em relação à gravidez e desejando abortar. E exprimia aflição em torno das agressividades de seu namorado, sendo vítima de violência doméstica. A jovem tinha receio de reagir a essas situações, pois o namorado parecia ter envolvimento no crime organizado. Kátia decidiu terminar a gestação e decidiu abandonar o colégio. E, segundo a sua mãe, parece que o namorado “melhorou na violência”.

Maicon frequenta a turma de aceleração da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal João Mendes e decidiu sair da ONG Colheita, no segundo semestre de 2022, alegando que “*só tem crianças lá!*”. A sua mãe desejava que ele continuasse na Instituição para “estudar e ser alguém na vida”, mas não conseguiu exercer uma autoridade simbólica-moral que mudasse ou impedisse a decisão do filho. Maicon interagia pouco na ONG, tanto em sala de aula quanto nas brincadeiras. Os demais adolescentes do projeto, apesar de pouco escolarizados, sabiam ler,

mas ele não, o que o deixava inseguro e até envergonhado, pois alguns adolescentes o *zuavam* por causa do analfabetismo. Ademais, a dicção de Maicon, quando íamos falar com ele, às vezes “embolava” algumas palavras em virtude do (pouco?) repertório linguístico e o nervosismo com a autoridade, e, inclusive, ele costumava abaixar a cabeça e desviar o olhar quando falávamos com ele. Maicon marcava algumas distinções com o seu *habitus precário* em relação aos colegas oriundos da pobreza como ele, mas que talvez vivessem em contextos familiares de classe trabalhadora, mais especificamente de famílias “batalhadoras”, como denominou Souza (2012).

Durante as refeições, o garoto não participava, porque em sua casa a “mesa é farta”, pois a família possui uma renda mensal de aproximadamente três mil reais, dividida em salário do pai com carteira assinada, bolsa família e auxílio do Estado, em virtude de um filho especial. Apesar de Ângela manifestar que o dinheiro ainda é pouco em razão da grande quantidade de filhos, ela agradece a Deus por não passar necessidades⁴. Assim, a mãe, como dona de casa, administrando essa renda familiar, preparava as refeições todos os dias. No entanto, alguns irmãos de Maicon, às vezes, participavam das refeições na Instituição, o que nos leva a perceber que o garoto, na verdade, não se sentia incluído no projeto, e por ter “comida pronta” em casa preferia se alimentar lá. Maicon ficou mais velho (dezessete anos) e, como mencionamos, decidiu sair da ONG.

No ano de 2021, antes de iniciar o Mestrado, atuei como educador social do Maicon. Por duas vezes na semana, o coordenador pedagógico ficava com a minha turma para eu alfabetizar o garoto em um trabalho mais individualizado. Na maioria das vezes, eu ia buscá-lo em casa para ele não faltar; quando chegava em sua residência, a mãe sempre estava em casa e

⁴ Percebe-se que a realidade social de uma família não se mede apenas pela renda. Ângela possui uma renda de classe média, mas o mundo sociocultural é distante dessa classe.

dizia: *“eu falei pro Maicon que tem ONG Colheita hoje!”*, mas, mesmo assim, ele continuava em casa. O garoto, quando me via chegando em sua casa, sorria com vergonha, colocava a camisa do projeto e se dirigia à ONG junto comigo. Ao final daquele ano, Maicon se alfabetizou nesse processo, aprendeu a escrever o nome completo e conseguiu emitir seu documento de identidade; certo dia, após uma aula, me disse: *“obrigado por tudo que tem feito por mim, Tio”*. Os profissionais da Instituição ficaram surpresos com algumas mudanças de comportamento do Maicon, que *“chegava e dava bom dia”*, *“às vezes brincava no pátio com os colegas”*, *“começou a participar mais das aulas”*, *“foi em alguns passeios que ele não ia”*. Durante um passeio da ONG, Maicon respondeu corretamente à pergunta de um instrutor, e uma adolescente disse: *“gente, o Maicon falou!”*. E certo dia, o adolescente foi até a ONG solicitando para uma funcionária me avisar o seguinte: *“Tia, avisa ao Tio Matheus que não precisa mais me buscar em casa. Eu vou vir!”*.

Todavia, o “peso” da miséria da estrutura de classe da “ralé” o impediu de continuar esse processo. Maicon ainda tinha um caminho longo para percorrer, pois o processo de alfabetização, por exemplo, para interpretar um texto extenso, produzir frases e redações, é demorado. Ainda necessitava do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático exigido pela escola, que não contemplamos na alfabetização dele, em virtude do pouco tempo que tínhamos e das faltas do adolescente. Ele ainda possuía muitas dificuldades, que a alfabetização “nua e crua” não solucionava, tendo que esperar por muito tempo o retorno desse investimento nos estudos. Maicon desejava trabalhar para comprar roupa, sair com os amigos e sentir-se “adulto”. O garoto queria trabalhar não por necessidade material, mas por uma ânsia simbólica, e a sua mãe não conseguiu impor uma autoridade para mantê-lo na Instituição, diante da “desorganização familiar” de sua família (Souza, 2018b). Contudo, Ângela negociou com o filho para ao menos terminar o colégio, no qual ele ainda estava no 4º/5º ano. O esforço da ONG não foi em vão, mas não foi o suficiente.

Em outro dia de nosso trabalho individualizado, quando fui buscar Maicon em casa para participar da nossa aula particular de alfabetização, antes de ele abandonar a ONG, a sua irmã (uma adolescente *trans*) que estava terminando o colégio na EJA, concluiu a trajetória na ONG e já cursava um técnico de enfermagem, disse para mim na presença de Maicon e Ângela: “*ele quer ser mais um burro nas estatísticas. Larga o Maicon de mão, tio. Temos que ajudar quem quer*”. Em seguida, a irmã mais velha afirmou que contaria para o pai, dizendo que “*alguém precisava assumir a autoridade dessa casa*”, já que Ângela não consegue “*dar um jeito nele [no Maicon]*”. Como muitas mães, Ângela deseja um futuro exitoso para o filho a partir de uma das principais formas de ascensão social dos pobres na contemporaneidade: os estudos. Contudo, as condições objetivas e subjetivas de sua classe de origem limita as suas intervenções em um discurso “da boca para fora”, como salienta Souza (2018b). Sua irmã, como um caso de *fracasso relativo* (Bourdieu; Champagne, 2012), culpabiliza Maicon constantemente, da mesma forma que a mãe e muitos professores também fazem. Um fato curioso nessa família é que os filhos e as filhas chamam o pai e a mãe pelo nome próprio apenas.

Portanto, Kátia e Maicon, dois jovens negros retintos, filhos de Ângela, uma mulher preta, e do pai Marquinhos, um homem negro de quarenta e dois anos na época, vivem as suas biografias singulares, mas parecem estar *aprisionados* ao destino coletivo de classe da “*ralé*”.

POR DENTRO DA FALA DA MÃE

Na primeira entrevista, com a grade temática “Família”, Kátia e Maicon estavam presentes. Ângela nos conta que a primeira gravidez não foi planejada e foi aos quinze anos, a mesma idade em que Kátia gestou o primeiro filho nessa reprodução transgeracional do *habitus precário*. A entrevistada afirma que se não tivesse engravidado poderia ter terminado os estudos, e com a possível melhora na condição de vida, poderia se mudar de onde mora, pois

é muito perigoso e sujo. Nota-se que, apesar de a mãe reconhecer a importância dos estudos e da gravidez planejada, ela não conseguiu mediar essa crença nas ações práticas com Kátia e nem com a outra filha mais velha (mãe precoce também) e a filha de catorze anos, ainda “virgem”, mas que repete o comportamento de Kátia, do qual a mãe se queixa, mas não consegue controlar: aprumar-se toda para ficar no beco olhando e sendo vista pelos meninos, o que conhecemos como “paquera”, ainda mais quando se desenvolve um “corpão”, como é o caso da filha de catorze anos, que começou nesse ano a explorar essa oportunidade de reconhecimento e autoestima, isto é, de *autorrelação prática* (Honneth, 2009).

Maicon, o quinto filho de Ângela, aos dois anos de idade, segundo a mãe, contraiu uma pneumonia (o mesmo caso de outro investigado em nossa pesquisa), precisando ser internado no hospital várias vezes. Ângela relata que as internações e os remédios não melhoravam o filho, que, além da pneumonia, ficara desidratado. A cura, segundo ela, foi alcançada pela intervenção de Deus mediada pelo pastor. “Foi Deus que curou, não foi o médico, não”, afirma a mãe nessa tentativa mágica de “cura” de uma realidade doentia, sendo a fantasia a última esperança de alívio.

Ângela, voltando-se à gravidez de Kátia, alega que ela quase nasceu em casa, porque não havia carro para levá-la ao hospital. Enquanto a irmã “rodava” o bairro atrás de um carro, Ângela sentia as contrações no beco às 2/3h da manhã. Um homem conhecido, comerciante, a encontrou no beco de madrugada e conseguiu um carro, com um “rapaz da igreja”. No hospital, Kátia nasceu muito rápido, segundo a mãe, de parto normal.

Prosseguindo com a entrevista, Ângela afirma que Maicon é muito preguiçoso dentro de casa e ela precisa ficar “em cima” dele para ajudar nas tarefas domésticas, levar as crianças pequenas ao colégio e se arrumar para a ONG ou à escola. Nesse ano, muitas vezes, eu ia à casa do Maicon buscá-lo para participar das aulas no projeto, pois mesmo com a mãe “em cima”, o jovem não cumpria algumas tarefas e ela não conseguia impor a sua autoridade. Maicon

possui adjetivações negativas na família, como o “preguiçoso”, dito pela mãe, o “burrinho” e “menino estranho”, dito pelo pai, o “não sabe ler”, dito pelos irmãos etc., expressões que ouvi durante a pesquisa de campo na presença do jovem. Os rótulos são feitos em tons de brincadeira, aparentemente inofensivas (mas não são), em que Maicon sorri e os pais/irmãos também.

Ângela alega que sente receio quando Maicon leva as crianças ao colégio ou quando ele mesmo vai à escola, porque a polícia pode “achar que ele é bandido”, ainda mais com “reflexo” no cabelo dele.

Já Kátia, quando morava com a mãe, dava muito trabalho, pois adorava ficar no beco. Nesse hábito (ou deveria dizer *habitus?*), de acordo com a entrevistada, podia surgir alguma “fofoca”, pois “*mente vazia é oficina do demônio*”. A mãe alega que as “fofocas” são construídas, em sua maioria, pelas intrigas entre as meninas em seus relacionamentos amorosos/sexuais, que se tornam ainda mais perigosos quando envolvem os traficantes, como no caso da Kátia. “*Você pode se foder no tribunal do tráfico*”, profere Ângela, contudo, a filha não deixava de se envolver nessa rede de relacionamentos, apesar do desgosto da mãe.

Ângela nos conta que não gosta muito de colocar os filhos em creche, preferindo cuidar deles até uma certa idade, como dos cinco aos seis anos. A justificativa da mãe é em relação às dificuldades entre levar e buscar os filhos na escola, em horários diferentes. Segundo ela, há uma dificuldade de encontrar no bairro instituições educativas (as escolas formais) em horário integral, o que facilitaria na locomoção casa-escola e escola-casa dos filhos. Quando Maicon decidiu sair da ONG Colheita, a mãe tentou convencê-lo a permanecer no projeto. Ela me disse, certo dia, que está sendo bom na nova rotina do filho, porque o Maicon está ajudando-a na tarefa de levar e buscar as crianças no colégio, com o tempo que ficou vago, o que nos leva a indagar até que ponto a mãe, de fato, apresentou simbolicamente a necessidade do filho em não se evadir do projeto.

Ângela narra que passa o dia todo em casa, até nos fins de semana, porque o seu trabalho é o doméstico. Kátia frequenta a

casa da mãe com regularidade, porque gosta e se sente bem. E Maicon passa bastante tempo em casa com a mãe também. Ângela gosta muito de cozinhar e com a renda que administra da família nunca “faltou nada” para os filhos, que sempre recebem o café da manhã, almoço, lanche, tudo feito pela mãe. A entrevistada elege como ponto positivo de morar em Jardim Gramacho o fato de não pagar água e luz. Na casa deles parece que há acesso à luz elétrica e água, fornecidos pelas companhias de água e de energia, o que não há em todas as residências do bairro. Em seguida, Ângela lista os pontos negativos de morar em Jardim Gramacho: não há uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA); não há lotérica e não há segurança. O discurso da “falta” sobressai na narrativa da mãe, enfatizando os “efeitos do lugar” (Bourdieu, 2012).

Como mãe, a “pior coisa” que Ângela espera de um filho é o envolvimento com o tráfico, por viver “tirando a vida dos outros” e porque “os outros vão falar mal dele”. Adiante, perguntei à mãe: *“e em relação às suas filhas, qual a ‘pior coisa’ que você espera?”* e ela respondeu: *“eu não aceito ser prostituta... Filha, mulher, destruir o lar dos outros... O que é dos outros não é seu”*. A mãe parece se incomodar pelo fato da prostituta, em sua perspectiva, estimular a infidelidade do marido no casamento.

Por outro lado, a “melhor coisa” que Ângela espera de um filho é a formatura do colégio e em outros cursos de formação, como o técnico de enfermagem que a sua filha mais velha, Gabriela, está para concluir.

Ângela relata que, apesar da renda da família ser de várias fontes, a quantidade de filhos para comprar comidas e remédios, a passagem do transporte público, o gás, bem como outras necessidades diluem a renda facilmente, podendo até passar necessidades.

Por fim, a entrevistada nos conta de uma fase em que seu esposo consumia cachaça e praticava violência doméstica. Ele batia muito nos filhos e na esposa. Numa época, a Gabriela, a filha *trans*, em seu momento de autodescoberta e transição de gênero, queria deixar o cabelo crescer para ficar mais parecida com uma menina,

mas o pai cortou o cabelo dela com uma faca, segundo o relato da mãe. Geralmente mãe e filhas/os “apanhavam” do patriarca da família. Segundo Kátia e Gabriela, quando o pai ficou internado com apendicite durante um mês e pouco, elas saíram muito para se divertir sem nenhuma preocupação, demonstrando alívio pela ausência do pai. Ângela destaca que essa fase foi na época dos primeiros filhos: Kátia, Maicon, Gabriela e outra filha que saiu de casa por conta da violência paterna.

Maicon, adentrando nesse diálogo, descreveu algumas violências físicas cometidas pelo pai nos filhos e nele na infância e, em seguida, adverte a mãe, dizendo que ela precisa “saber direito” com quem se casar. A mãe também apanhava muito, relatando um dia em que ela questionou o marido acerca do sumiço de um dinheiro e ele bateu nela com uma fivela em seu rosto. E ela estava grávida. A mãe alega que o sentimento pelo esposo muda por conta disso e dos filhos pelo pai também, citando como exemplo a ausência de animação e o carinho dos filhos em preparar uma festa de aniversário para o pai, e o fato de ninguém o chamar de “pai”. Segundo a mãe, hoje ele “sente na pele” a falta de amor dos filhos. Maicon disse que o pai parou de bater neles porque eles “ficaram grandes”, e a mãe disse que ele “aceitou Jesus” e diminuiu o consumo de bebida alcoólica.

Uma questão veio à tona em minha reflexão após esses relatos. Alguns filhos, principalmente Maicon, demonstram um modo de falar que às vezes entremeia gagueira com o esquecimento de palavras, dificultando muito a sua oratória e dicção. Será que a violência despótica do pai pode ter ocasionado gagueira nos filhos, sobretudo em Maicon, que apresenta maiores problemas na fala, na sua dicção?! Compreendo, porém, que questões como essa precisariam de maior estudos e aprofundamento. No entanto, demonstram o grande efeito do patriarcalismo em junção com a desigualdade social brasileira: o dilaceramento dos laços afetivos entre os membros da mesma família. Tal realidade é resultado da (não) integração do negro na sociedade de classes, como apontou Florestan Fernandes (2021).

Por fim, a entrevista terminou com a fala de Gabriela: *“é onde Matheus que eu falo pro Maicon: Vê a realidade da mãe e estuda. Aproveita que o Matheus quer te ensinar...É muito ruim chegar nos lugares e não saber ler e as pessoas acharem que você é um burro”*

Partindo para a segunda entrevista a respeito do tema “Escola”, Ângela nos conta que estudou até o 4º ano e o seu esposo até o 5º ano do Ensino Fundamental. A entrevistada afirma que não sabe ler. A mãe elogia e admira os professores e as professoras que passaram por sua vida, durante os seus processos de escolarização no “Brizolão”, na “escolinha comunitária”, na “Igreja”.

Apesar de lembranças “boas” da época da escola, Ângela evadiu-se do colégio. Segundo ela, a evasão foi por causa do padrasto, que era muito “chato” com ela e devido à sua mãe, que “não reparava as coisas”. *“Aí eu peguei e fui deixando de ir ao colégio”*, disse Ângela. Nesse momento, reparei Ângela receosa em comentar acerca da relação com o padrasto na presença do Maicon, e solicitei ao adolescente para nos deixar a sós. Em seguida, a entrevistada, sentindo-se mais à vontade, relata que *“uma vez ele [o padrasto] tentou mijar perto de mim, aí nesse dia meu irmão chegou e falou assim: ‘abaixa a cabeça e não olha’. Aí meu irmão deu uma coça nele...Eu era uma morena bem fortinha, bem ajeitadinha, agora que tô assim... Ele me olhava assim com malícia...Eu ficava com medo de dormir...Aí uma vez ele bebeu e queria ficar com a minha irmã mais velha...Meu irmão botou ele para fora de casa...E ele fugiu”*.

Segundo Ângela, a mãe se separou dele. Não ficou esclarecido para nós a relação estreita entre esses acontecimentos com a evasão escolar da entrevistada. Ângela afirma que depois disso, sem oferecer mais detalhes, ficava mais na casa da sua tia e foi parando de ir ao colégio aos poucos. Não sabemos se a mãe voltou a se relacionar com o padrasto, pois, segundo a entrevistada, a mãe não “levava a sério” as denúncias da filha.

Para Ângela, a escola ajuda a ter “um futuro melhor”, porque “*sem estudo a gente não somos nada!*”. E a escola precisa ter acima de tudo “respeito”, segundo a entrevistada, tanto de aluno para docente quanto de docente para aluno. A mãe se indigna com casos de alunos na escola João Mendes que desrespeitam o professor, “*como se fossem bichos*”, algo que os seus filhos dificilmente fazem. Maicon e Kátia não frequentaram creches e pré-escolas pelo motivo já exposto na entrevista anterior, e que a mãe acrescentou mais uma questão nessa entrevista: a “covardia” que ela vê na televisão, em que alguns professores fazem com as crianças, como “maus-tratos” diversos, o que a deixa com medo de matricular as crianças pequenas na Educação Infantil. Serão esses os motivos que levam a mãe a não matricular as crianças na Educação Infantil ou será a falta de creches no bairro, sobretudo em tempo integral, para atender à sua realidade doméstica-social? Ou serão todos esses motivos juntos?

Ângela confessou que não gosta da escola João Mendes, na qual a maioria dos filhos estuda, inclusive o Maicon. A entrevistada elencou alguns motivos para o seu desgosto: Maicon poderia estar “mais evoluído”; é uma escola que quase não tem aula; um professor machucou a perna, e uma de suas filhas ficou um mês sem aula, pois não havia docente substituto. Parece, a nosso ver, que a *má-fé institucional* e a *desorganização familiar* se retroalimentam, pois, durante a nossa pesquisa de campo, houve realmente vários dias em que a escola não abriu, por motivos diversos, e a realidade de não aprendizagem do Maicon na EJA, nos direciona ao conceito de *má-fé institucional* (Freitas, 2018)⁵. Mas houve dias em que a escola abria, mas a criança falava para a mãe que não tinha aula, porque “fulano falou” ou “a tia falou”, mas a aula ocorreu apesar do “telefone sem fio”, o que nos leva à conceitualização de *desorganização familiar* (Souza, 2018a)⁶.

⁵ Trabalhamos esse conceito desenvolvido pela autora em sua coparticipação na obra *Ralé brasileira*, de Jessé Souza, na qual é definido como um *modus operandi* dissimulado da Instituição Escolar, que se anuncia com A, mas faz B.

⁶ Sempre entendida como resultado das condições sociais impostas à classe da “ralé”, que ao *tornar-se corpo* configura no que estamos chamando de *habitus precário*.

Além disso, Ângela relata que, em vários dias, não manda o Maicon ao colégio por conta da abordagem/incursão policial. O adolescente é um jovem alto e negro, com muito risco de ser assassinado pela polícia, durante o trajeto escola-casa e casa-escola. E a moradia de Ângela localiza-se em um lugar perigoso de Jardim Gramacho, onde a polícia invade com facilidade constantemente. A mãe elogiou o professor do Maicon que, após ouvir essa situação, enfatizou a decisão da mãe de não “mandar” o garoto ao colégio nesses dias e abonou as faltas do jovem.

Ângela conta que não vê o Maicon em casa pegando o caderno da escola para fazer dever e nem lendo livros. Segundo a entrevistada, ela o questiona a respeito dos deveres, porém Maicon “não responde” ou “não fala nada”, e parece que a mãe “deixa pra lá”. Adiante, Ângela opinou acerca das causas das reprovações do Maicon: *“numa parte é porque quase não teve aula no colégio e numa parte que é a falta de interesse dele também”*. No fundo, parece que há uma “falta de interesse” de todo mundo: da escola, do professor, da mãe, do Maicon; usando uma linguagem mais acadêmica, demonstram a *esperança subjetiva* diante das condições objetivas dessa família/classe. O professor, como será apresentado na seção *Por dentro da sala de aula*, apesar de solidário com a situação de violência imposta à família, age por *má-fé* em sala de aula; a escola opera pela *falibilidade crônica* (Freitas, 2009; 2018) do sistema de ensino que constantemente cancela as aulas; Ângela defende os estudos em sua crença, mas o seu comportamento prático a contradiz; Maicon frequenta o colégio, mas “sente” que, talvez, não chegue muito longe. Assim, a reprodução social se efetiva, para além da bondade consciente do professor do Maicon, da crença da mãe e do discurso oficial da instituição escolar. Durante a exposição dos “Retratos Sociológicos”, podemos salientar a *autonomia relativa* (Bourdieu; Passeron, 2014) que a escola, a família e a ONG possuem para produzir as “rachaduras” no *status quo*. No entanto, não podemos ser ingênuos em acreditar que a reprodução social deixou de existir. Ela ainda continua trabalhando intensamente, pois somos uma

sociedade estratificada em classe sociais, com uma classe social permanentemente desumanizada, a “ralé brasileira”.

Na época da nossa entrevista de número 3, em novembro de 2022, com a temática “Trabalho”, Maicon começou a faltar à ONG Colheita, como mencionamos no início desse “retrato”. A mãe enfatizou que a família não passa necessidades financeiras para ele precisar trabalhar desde cedo, contudo, segundo ela, o Maicon diz que na ONG só “tem crianças”. Foi essa justificativa que o jovem nos ofereceu sem avançar nos detalhes. O adolescente começou a faltar sistematicamente no final do ano de 2022. Salienta-se que não acontecia nada de “diferente”, *a priori*, em sua família, no bairro e na ONG que justificasse a ausência às aulas. E, nesse momento, eu não o buscava mais em casa, posto que acreditava que havíamos superado essa fase, o que acarretou a saída progressiva do jovem da rotina da ONG. A equipe pedagógica conversou com a mãe e com ele, mas nada de diferente foi feito pela família e pelo Maicon para continuar a frequentar a Instituição. E as estratégias da ONG, desde 2021, não foram suficientes para mantê-lo assíduo e incluído no projeto.

Após o exposto, retomamos a entrevista acerca da temática “Trabalho” com Ângela. A entrevistada nos conta que a mãe trabalhava no antigo lixão desativado e faleceu há cinco anos, vítima de diabetes. E ela não chegou a conhecer a avó, pois já tinha falecido em seu nascimento. Segundo Ângela, a avó era doente e “morreu de idade”, aos poucos. Enfatiza-se que em Jardim Gramacho a expectativa de vida é baixa. Prosseguindo com a interlocução, a entrevistada nos conta que não trabalha fora de casa. O trabalho doméstico é o único realizado por Ângela em toda a sua vida.

Ela narra: *“boto meu filho de manhã pro colégio, já começo a minha trajetória... Chego já lavo a minha louça, limpo meu fogão, limpo minha cozinha toda... Estendo a roupa... Faço minhas coisas cedo pra também*

depois ficar sentada. Vou ficar ralando o dia inteiro não...". Com isso, após esses afazeres, Ângela costuma ficar vendo televisão na maior parte do dia. Ela reclama da desobediência dos filhos, e ela oferece o desprezo para os maiores como protesto e agressão física aos menores como corretivo. Ângela alega que se pudesse ter um emprego seria com "negócio de comida", pois ama cozinhar. Já nos galpões de reciclagem do bairro, a mãe diz que não gosta, pelo "cheiro", "sol", "levanta e abaixa", ou seja, pela insalubridade e desgaste físico e repetitivo desse trabalho. Em seguida, perguntei à Ângela: *"o que você acha que precisa fazer pra conseguir esse emprego com comida?"* e ela respondeu: *"pra fazer uma boa entrevista, quero botar meus dentes tudinho"*, demonstrando a centralidade da aparência estética para conseguir um emprego, mas sem apresentar, além disso, mais estratégias para concretizar o seu querer. A insegurança e a ausência de autoestima de Ângela, decorrente da falta de dentes, e a ausência completa de acesso a direitos básicos nos serviços públicos tendo em vista essa demanda, aprisionam a entrevistada em seu lar.

Maicon, após tomar a decisão de sair da ONG Colheita, disse para a mãe em relação ao futuro profissional que: *"qualquer coisa tem os depósitos"*, isto é, o trabalho com reciclagem, demonstrando o *amor fati* diante das suas condições objetivas. Ângela deseja para o filho um curso técnico e não o galpão, mas ele *"precisa se esforçar também"*, segundo ela.

Kátia, na última entrevista detalhada mais a seguir, após o acidente, expressou o desejo de voltar a estudar e realizar um curso de "cuidadora de idosos", mas não sabemos se ela começou a concretizar essas aspirações, em virtude do fim da pesquisa.

No tocante ao trabalho no tráfico, Ângela recrimina, pois *"o que vem fácil, vai fácil"*, tendo perdido alguns familiares, ou seja, morreram nessa "vida errada". O "tribunal do tráfico" não tarda, segundo a mãe.

Em nossa 4^a entrevista, com a temática “Lazer”, comecei “fugindo do tema”, pois queria saber mais do trabalho do Maicon. O adolescente contou durante a pesquisa de campo na sala de aula dele que estava na “empresa do pai”, recebendo as mercadorias e “anotando no papel”. Entretanto, segundo a mãe, “é caô dele”, ele não está trabalhando. A mãe alega que o pai até queria colocá-lo para trabalhar, mas Ângela pediu para evitar, porque o Maicon está ajudando-a a levar as crianças ao colégio. Certo dia, antes dessa entrevista, fui até a casa da família perguntar a respeito do Maicon e o trabalho que ele comentara comigo. Ângela me levou até ele nos fundos da casa, onde estava rodeado dos amigos, e perguntou ironicamente para o filho: “bateu o ponto hoje, Maicon?”. Segundo a mãe, o filho não estava trabalhando e usou isso para ironizá-lo na frente dos colegas. Parece que Maicon teme as expectativas sociais, demonstrando baixa autoconfiança e estima social, em que a “mentira” pode representar uma tentativa de construir uma imagem positiva de si mesmo, que ele gostaria de ter e ser visto, mas contando com pouco apoio socioafetivo na família nessa *autorrelação prática* (Honneth, 2009).

Adentrando nas indagações da entrevista, perguntei à Ângela a respeito das amizades dela e como ela faz para se divertir. Ela nos conta que as suas amizades são os seus filhos e o seu lazer é “mais em casa”. Além dos filhos e filhas, Ângela afirma que tem uma amiga, uma senhora de mais de sessenta anos, que costuma ir à sua casa para conversar, assistir à novela. Em seguida, diz: “eu não gosto de certas amizades, não” e ao perguntar o porquê, Ângela alegou as “fofocas” e as amizades que “viram as costas” quando “mais precisa”.

É evidente a *solidariedade agreste* (Fernandes, 2021) em contextos de miséria, como Jardim Gramacho, em que muitos pesquisadores e pesquisadoras “romantizam”, alegando que há uma maior união entre os pobres em virtude das necessidades, o que não é confirmado pela nossa pesquisa de campo. Parece que quanto mais houver pobreza e miséria, mais isolamento e abandono sofrem as famílias. A solidariedade existe por questão de

sobrevivência e não por uma virtude. A miséria não é *bela* e as próprias narrativas das entrevistadas confirmam isso. O contexto familiar é disruptivo para grande parte dos membros da família, e não vai ser combatido com discursos que glorifiquem a pobreza, *essencializando* o pobre. Como educador social e pesquisador no lixão de Jardim Gramacho pude sorrir, aprender e ensinar, trocar afetos com os/as moradores/as do bairro, mesmo diante da barbárie, mas isso não significa que devo perder a lucidez, parafraseando Sueli Carneiro (2011). A realidade social das famílias de Jardim Gramacho, em grande parte, não oferece à criança, ao adolescente ou ao adulto condições dignas de existência, relegando aos seus membros as maiores violências pelas Instituições do Estado e a anomia social entre eles, que muitas vezes são transformadas em narrativas idílicas por muitos/as pesquisadores/as, pelos/as próprios/as oprimidos/as, o que deve ser “descortinado” pela pesquisa social crítica.

Prosseguindo com as perguntas, questionei Ângela acerca das amizades do marido, do Maicon e da Kátia. O esposo, segundo ela, tem mais amizades na Igreja, mas não é muito de sair, porque “se ela não sai, ele vai sair por causa de quê?”. O Maicon possui um amigo da idade dele, que estuda com ele na EJA e reside próximo de sua casa, mas o adolescente é muito “parado”, segundo a mãe, não sai muito. E Kátia “parou com a farra”, pois teve filho, mas tem muitas amizades, sobretudo com meninas, com quem costumava sair para bailes e ficar no beco “paquerando”.

A entrevistada sentiu necessidade de relatar outro caso envolvendo o tráfico, após a minha pergunta a respeito das más influências para os seus filhos. Segundo Ângela, é difícil criar filho homem no bairro, porque o “negócio de roubo” pode chamar atenção, porque tem vezes que o caminhão chega lotado de mercadoria roubada e os traficantes chamam alguns meninos para ajudar a descarregar o caminhão, dando algumas mercadorias roubadas de graça para os garotos, como contrapartida pela ajuda. A mãe alude que, além de gerar interesse nos meninos no crime

organizado, pode gerar a sua morte em uma possível incursão policial durante o ato.

Ângela narrou que, aos domingos, Kátia e Maicon costumavam ir à igreja, e ela ia de vez em quando também. Lá no culto, ela expressa que pode fechar os olhos, orar e ter um “sossego”. Ademais, Ângela não esquece de “pedir a Deus” a cura do seu filho pequeno, que teve epilepsia, a bênção de conseguir um terreno/casa nova. Segundo ela, a médica vai suspender o remédio do filho com epilepsia e ela fará um culto de ação de graças, pedindo a cura definitiva do menino. Além dele, há um filho que possui “retardo mental”, conhecido como deficiência intelectual, decorrente, segundo a mãe, de uma meningite na infância, e Ângela também pede a cura a Deus. Esse filho, aposentado por invalidez, com auxílio pago pelo governo administrado pela mãe, frequenta a Igreja de segunda a sexta. Por fim, a mãe sonha todos os dias com uma casa digna, que ela espera ser abençoada por Deus, mas não sabemos se há um planejamento familiar construído para alcançar esse sonho, ou se há apenas a crença religiosa e a “espera de um milagre”.

Nas entrevistas 5 e 6 a respeito das “Relação Raciais e de Gênero” e “Corpo e Sexualidade”, realizadas no mesmo dia, em virtude da temporalidade da pesquisa que chegava ao seu término, iniciamos o nosso diálogo conversando do acidente sofrido por Kátia e o seu esposo. Ângela e Kátia participaram juntas dessa entrevista⁷. Segundo o relato da mãe e dos familiares, a filha e o seu companheiro sofreram um acidente de moto, no qual o rapaz faleceu e a jovem ficou em coma no hospital por uma semana, perdendo a memória acerca do acidente. Kássia, mãe de Gustavo,

⁷ Em virtude do limite do artigo, retiramos essas duas últimas entrevistas. Vamos concluir o material de campo oriundo das entrevistas com algumas informações de Kátia.

outro investigado nosso, disse que foi a “mistura” de baile com drogas, mas essa afirmação não foi confirmada pela Kátia e pela família. No entanto, ao chegar à casa das entrevistadas para realizar a entrevista e me solidarizar com Kátia, a jovem me contou outra versão acerca do acidente. Segundo a adolescente, o ocorrido não foi um acidente, foi “porrada de polícia”. Apesar de ter perdido a memória, Kátia se recorda que voltava de um mirante com o marido, que estava com dois mil reais no bolso, oriundos das “coisas erradas”, mas não estavam sob o uso de nenhuma droga. A garota acredita que os policiais simularam um acidente, porque o esposo estava com o crânio afundado, como se tivesse levado coronhadas, e ela perdeu uma orelha (amputada no hospital), como se tivessem cortado com a faca, além de aparecer no exame que ela tomou vários socos na barriga. Segundo a jovem, retornando ao local do acidente, em Caxias, após a saída do estado de coma no hospital, ela disse que um jovem confirmou a suposta violência policial. Kátia sente medo de investigar o caso, exigindo as filmagens das câmeras de segurança, porque os policiais “são tudo milícia” e podem procurá-la com as piores intenções. A mãe, entrando na narrativa da filha, disse que a moto realmente não está destruída como deveria estar se tivesse sido um acidente do tipo narrado pela polícia.

No laudo, segundo Kátia, consta o acidente de moto e que um carro atropelou a cabeça do seu marido, e no discurso da jovem surge essa outra versão. Não sabemos qual é versão verdadeira. Mas os efeitos desse ocorrido são latentes, pois Kátia sente medo de ficar sozinha em casa com o filho pequeno, sendo que ambos sentem falta do esposo/pai. O seu filho completou três anos, e após o acidente questionou diversas vezes onde estava o “papai”. Kátia foi aos poucos dizendo ao filho que o “papai estava no céu” agora. A jovem termina o seu relato alegando que precisa fazer terapia para não “enlouquecer”, pois está sendo “muita coisa na sua cabeça”. Ao terminar essa entrevista, Kátia desejava “desabafar” mais; fomos comer um açaí e depois ela me levou no ponto de ônibus, prologando o nosso diálogo tão intenso, mas sensível e acolhedor. E

a jovem e a família me convidaram para o culto de ação de graças de Kátia. E mesmo com a pesquisa finalizada, achei muito importante comparecer. Kátia se despediu de mim, dizendo que vai tentar fazer um curso de cuidadora de idosos e voltar a estudar, o que não pudemos acompanhar em virtude do término da pesquisa.

Chegamos ao fim das entrevistas. Ângela e Kátia me convidaram para o culto de ação de graças, em virtude da sobrevivência de Kátia ao acidente. A cerimônia ocorreu no bairro, em um sábado, das 15h às 17h, prolongando-se pela noite com os “comes e bebes”. Ângela acordou às seis horas da manhã para preparar uma panela enorme de caldo verde, salsichas para o cachorro-quente e pegar a encomenda dos bolos e salgadinhos. Quando cheguei ao bairro, Kátia foi me buscar, pois eu estava sem a camisa do projeto Colheita, o que aumenta o perigo em entrar nesse território. No culto, houve louvor, pregação do pastor e testemunho da Kátia. Estavam na celebração amigos e amigas da jovem e alguns parentes.

Após a cerimônia, a mãe, com ajuda dos filhos, serviu aos convidados comidas diversas. As crianças brincavam, os adultos conversavam e todos comiam sem faltar nada, pois Ângela não gosta de “miséria”. A mesa estava farta de comida e carinho, celebrando a vida de Kátia. Tiramos fotos com ela em torno do bolo, e depois alguns ajudaram a limpar o local. Kátia fez questão novamente de me levar até a praça para eu pedir um Uber, pois já estava tarde. Despedimo-nos com sorrisos e abraços, após ter celebrado a vida, com comidas e orações, teimando mais uma vez nesse sistema bárbaro que nos quer tristes e isolados, quando não mortos, assassinados e na miséria. Conseguimos nesse dia, como Ângela nos disse: *“fechar os olhos e ter sossego”*.

POR DENTRO DA SALA DE AULA

A rotina escolar do Maicon, por conta do nosso horário, só conseguimos acompanhar em 2022 (outubro, novembro e dezembro). Já no caso de Kátia, nós não a acompanhamos na escola

porque ela já tinha se evadido do colégio. Maicon frequentava uma turma de aceleração, correspondente ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal João Mendes.

No primeiro dia de pesquisa, o docente Iuri, um homem negro, formado no curso de formação de professores e licenciado em Matemática, recebeu-me com carinho e gentileza, dizendo para eu “ficar à vontade” e que estava ali para “somar”. Enfatizo também que, em toda a pesquisa, os funcionários da escola me acolheram muito bem, e a diretora do colégio permitiu que eu merendasse na escola diariamente e em todas as refeições. A escola, sendo pública, colaborou democraticamente com esta pesquisa, estabelecendo um diálogo com os objetivos da minha pesquisa.

No início da aula, com todos/as sentados/as e enfileirados/as, a atividade constava em copiar um texto de cinco linhas do quadro, a respeito de metrópole, regiões e capitais do Brasil, para em seguida responder às três perguntas referentes ao excerto. Os encontros da EJA tinham a duração de duas horas e meia nessa escola (18h às 20h30), e durante todo esse tempo a única atividade realizada foi essa que mencionei. A maioria só copiou as respostas, sem resolver autônoma e criticamente a atividade. O docente, logo após escrever a matéria no quadro, começou a explicá-la, gesticulando e andando pela sala, mas a maioria ainda estava copiando, o que parece não ter chamado atenção do professor Iuri, que seguiu com a explicação mesmo que quase ninguém estivesse prestando atenção. A turma comportava cerca de doze/treze jovens/adultos, tendo apenas duas senhoras brancas, pois a maioria era composta por negros.

Durante essa aula, uma senhora negra se levantou e pediu para ser transferida para outra turma, que fosse mais fácil. Iuri a conduziu para uma turma correspondente ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e me disse: *“a linguagem para ela estava muito difícil...”*. Adiante, o educador Iuri saiu o tempo todo de sala durante o tempo de resolução da atividade pedagógica, relegando os estudantes a “se virarem sozinhos”, pois parece que copiar a matéria no quadro,

explicar o conteúdo sem ninguém dar atenção e depois colocar as respostas na lousa já era suficiente na tarefa pedagógica do docente. No decurso desse eximido dever do educador, uma jovem negra, definida por Iuri como muito “esperta” e “boa”, ajudava uma senhora que não sabia o que era “colocar em ordem alfabética”, uma das questões postas no quadro. Quase ninguém realizou o dever. Maicon, por sua vez, fez errado, copiando alguns trechos do texto nas respostas das questões, demonstrando um analfabetismo funcional, em que ele conseguia ler mais ou menos a passagem, mas não era capaz de interpretar, a não ser de maneira literal.

Nesse primeiro dia de pesquisa, ficaram explícitos os aspectos discutidos na dissertação, tais como: a exclusão branda e suave; os fracassados relativos (a jovem negra “esperta”) e os fracassados exemplares (quase toda a turma); a má-fé institucional e o *habitus* precário de quase toda a turma. O encontro nessa turma da EJA pareceu um grande *blefe* consentido inarticuladamente pelo professor e os estudantes.

Em outro dia de pesquisa, parecia que eu estava na sala do 4º ano do Ensino Fundamental, frequentada pelo Gustavo, outro investigado, pois a atividade era a mesma, assim como a mesma maneira de se relacionar com o conteúdo. Na lousa havia operações matemáticas de multiplicação e divisão, as “continhas”, para serem resolvidas pelos estudantes. Era o mesmo conteúdo e lecionado da mesma maneira. Essa proposta pedagógica visava proporcionar uma “terceira chance” de aprendizado aos estudantes ou um último veredicto do fracasso discente?

Ao entrar na sala, um adolescente, percebendo a atividade pedagógica do dia, questionou Iuri: “*de novo?*” e o professor respondeu: “*Sim! Enquanto vocês fizerem errado...*”. Durante as duas horas e meia de aula, a única atividade escolar foram essas treze contas matemáticas, divididas entre multiplicação e divisão. Maicon conseguiu realizar as contas de multiplicação, mas apresentou dificuldades na divisão. Nesta última, o professor Iuri se dedicou bastante na explicação, após uma jovem adverti-lo, dizendo: “*Fala mais devagar professor!*”. O docente explicou mais de

uma vez a matéria e resolveu algumas contas de divisão, pois foi a operação matemática mais desafiadora para os estudantes. A operação da divisão requer uma capacidade de abstração maior nessa turma, pois exige uma resolução mental da conta matemática.

Após explicar o conteúdo, Iuri ficou mexendo no celular em sua mesa, e saindo de sala constantemente. Nesse momento, a jovem negra muito “esperta” convocou-me em sua mesa para ajudá-la na conta de divisão, pois ainda demonstrava muitos desafios de compreensão. A adolescente, em certo momento, ficou com os olhos lacrimejados por estar se esforçando e, mesmo assim, não conseguia lembrar de como fazer, porque sempre esquecia o próximo passo. A menina parecia viver uma experiência de mutilação, enxergando uma imagem de si arranhada (Bourdieu; Champagne, 2012).

Em outro dia de aula, a atividade pedagógica da noite consistia em seis situações-problemas de matemática. Grande parte da turma ficou mais de uma hora apenas para copiar a matéria da lousa no caderno. E houve estudantes que decidiram nem copiar. Um menino negro recém-chegado à turma, sentado em frente à mesa do docente e sem fazer o dever, parecia *invisível*, pois o educador não intervinha. Ao final da aula, quase toda a turma apenas copiou a resposta do quadro. O docente, durante a correção, interagiu apenas com a jovem “muito esperta”. Nos demais dias de pesquisa, o *mal-estar* na turma só aumentava: desânimo coletivo, descrença e blefe permanente. O discurso oficial do sistema de ensino que o enquadra como uma instituição em prol da “redenção dos pobres” mostrava-se nessa turma (que não é uma exceção) como uma grande mentira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este trabalho, fundamentado sobretudo na teoria de classes de Jessé Souza e no dispositivo metodológico *Retratos Sociológicos*, de Bernard Lahire (2004), busquei investigar as razões

do fracasso anunciado dos sujeitos do lixão de Jardim Gramacho, oriundos da “ralé estrutural”. A partir do recorte empírico dos Retratos Sociológicos de Maicon e Kátia, filhos de Ângela, pude discutir a construção cotidiana do *habitus precário*, enquanto estilo de vida precarizado diante dos imperativos da sociedade de classes capitalista, fruto de um abandono estrutural/secular de uma classe inteira. Condenada literalmente ao lixo, a ralé de Jardim Gramacho reproduz por mais de três gerações a sua condição desumana de classe.

A empiria apresentada e analisada anteriormente demonstra e parece confirmar a produção paulatina e dissimulada de uma classe de fracassados, condenados à barbárie capitalista.

Maicon e Kátia (e Ângela) vivem vidas singulares, mas estão presos ao destino coletivo de sua classe de origem. O lixão de Jardim Gramacho, desativado formalmente em 2012, mas ativo de forma clandestina até hoje, representa a reificação da posição social perversamente desclassificada dos moradores do bairro, da “ralé brasileira”. Os retratos estão sendo pintados com suor e sangue, mas acreditamos em rupturas, resistências e reexistências, não por milagres, do ponto de vista religioso, mas por *inéditos viáveis* (Freire, 1997) produzidos pela luta de crianças, jovens, homens e mulheres da *ralé* em seus territórios de vida.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A distinção:** Crítica Social do Julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

BOURDIEU, P.; CHAMPANGE, P. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos avançados**, [S.l.], v. 27, n. 79, p. 133-144, 2013.
<https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000300010>

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papirus Editora, 1996.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CORRÊA, M. C. R. **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, 2023a.

CORRÊA, M. C. R. Crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho: a construção cotidiana de um habitus precário e a sua relação com a rotina escolar. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 31, n. 62, p. 102–132, 2023b. DOI:10.20396/tematicas.v31i62.17558

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. R. T. de. A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. 27. 2009, Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-062/623> Acesso em: 19 jun. 2026.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. São Paulo: Artmed Editora, 2004.

SOUZA, J. **Subcidadania brasileira:** para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018 a.

SOUZA, J. **A ralé brasileira:** quem é e como vive. São Paulo: Editora Contracorrente, 2018 b.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros:** nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DOS COTIDIANOS NASCE A *ESCRITAVIADA*¹

COMO RESISTÊNCIA ACADÊMICA: DESOBEDECER PARA PRODUZIR CONHECIMENTO²

Renan Corrêa

I – MESMO AMEAÇADO EU SEREI CADA VEZ MAIS VIADO³

É com essa frase cantada em um trecho da música Quebrada Queer, do grupo que tem o mesmo nome da obra, que inicio este texto, pois, em meio a contextos tão conservadores em que direitos de grupos minoritários e minorizados⁴ vêm sendo atacados

¹ A escrita das palavras juntas é uma opção teórica e epistemológica das pesquisas *nosdoscum* os cotidianos para enfatizar a indissociabilidade entre alguns termos tradicionalmente opostos ou diferenciados. Importante também salientar que esta grafia não se trata de um recurso estético e está embasada na argumentação de que vivemos e atuamos em redes nas quais diversos aspectos não se opõem ou anulam, ao contrário, se enredam uns aos outros os tornando indissociáveis. (Sepulveda; Sepulveda, 2019, p. 71)

² Texto resultante da dissertação de mestrado sob orientação da Profa. Dra. Denize Sepulveda.

³ Segundo Corrêa (2024) A palavra “viado” possui diferentes possíveis origens. Uma delas vem de “transviado” ou “desviado”, termos usados para designar quem fugia da norma heterossexual, sendo empregados de forma pejorativa no Brasil, especialmente durante a Ditadura Militar. Outra explicação relaciona o termo ao veado (animal), associado à fragilidade e ao feminino — imagem popularizada por representações como *Bambi* (1942), da Disney. Há ainda a ideia de que o termo foi ligado a homens gays por interpretações sobre o comportamento sexual desses animais.

⁴ Santos (2020, p. 23) compreende “como Maioria Minorizada o grupo social majoritariamente formado por pretos e pardos (negros) conforme categorização do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística “IBGE” que, conquanto conformem a maioria demográfica da população brasileira, é minoria em termos de acesso a direitos, serviços públicos, representação política (...)”. Tomo emprestado o conceito do autor para fazer referência as mulheres, pois o mesmo se passa com essa parcela da população. Apesar de serem em termos quantitativo

cotidianamente, ser e estar viado nesta nossa sociedade é, além de muitos outros atributos, um ato de resistência.

Dito isto, afirmo que é a partir do meu Lugar de Fala Encarnado⁵ (Sanches, 2020) e do meu Lugar de Corpo⁶ (Duque, 2020), que desenvolvi este texto e este conceito que atravessam a minha vida, ou seja, “Não se trata de escrever *sobre*, mas de escrever *na*. Escrever na experiência” (Ribetto, 2016, p. 59). Afinal, também enxergo a academia como espaço de militância, principalmente no que tange aos estudos identitários.

Essa forma de tecer minhas escritas, passa por minhas experiências e entendo-as como Larrosa (2002, p. 20) que diz “(...) 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”.

Sendo assim, este texto nasce desse movimento. Não se trata apenas de propor um conceito, mas de reivindicar uma posição epistemológica e política: escrever a partir da experiência dissidente, tensionando os limites do que é considerado ciência, método e linguagem válida. Ao afirmar as *escritasviadas*, proponho uma forma de produção de conhecimento que assume a implicação do pesquisador, recusa a neutralidade e reivindica a centralidade das experiências de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais,

6, 0 milhões a mais do que os homens no Brasil (IBGE, 2022) ainda são minoria em termos de direitos e representação política.

⁵ Lugar de fala encarnado não pode ser interpretado como uma recusa ao enfrentamento de todas as opressões. Por isso, o lugar de fala encarnado deve ser entendido: 1) como uma ambiência o que nos possibilita jogar no mundo social o trauma sofrido, expondo as dinâmicas traumáticas sofridas pelo eu através dos relatos, das denúncias, do compartilhamento de dor; 2) como instância de afetos que circulam entre aquelas e aqueles que também sofrem com o preconceito. Nesse sentido, a ideia de pensarmos o lugar de fala encarnado pode nos levar a uma dinâmica de busca do “comum”, daquilo que toca em nossas mais íntimas sensações, articulando assim um conjunto de percepções e afetos coletivos. (Sanches, 2020, p. 44 e 45).

⁶ No entanto, quando me refiro a lugar de corpo, quero afirmar que todxs temos materialização (social), e, por isso, temos corpo. Essa possibilidade de autorreflexão me faz perceber o quanto poder, controle e resistência estão vinculados à pesquisa e à minha própria identidade corporal (Duque, 2020, p. 73).

queers, intersexos, assexuais, pansexuais e não-binárias (LGBTQIAPN+) na academia.

Como problematiza Kilomba (2019), a produção de conhecimento está atravessada por relações de poder que definem quem pode falar e quem pode ser reconhecido como sujeito⁷ de saber. E eu reconheço isso não apenas no campo teórico, mas na minha própria trajetória, marcada por diversos silenciamentos enquanto sujeito da comunidade LGBTQIAPN+. Em muitos momentos, percebi que minhas experiências eram desconsideradas, vistas como “pessoais demais” ou “pouco científicas”, como se aquilo que atravessa meu corpo e minha existência não pudesse também produzir conhecimento. É justamente a partir dessas vivências que insisto em falar, escrever e ocupar espaços, tensionando essas estruturas que historicamente nos negam o direito de sermos reconhecidos como produtores legítimos de saber.

Trata-se de compreender que todo texto é atravessado por corpos e diferentes histórias. Como dizem algumas autoras negras como Gonzalez (2020), Akotirene (2019), Ribeiro (2017) e Carneiro (2003), se o conhecimento sempre foi situado, por que insistimos na irreabilidade da imparcialidade? Escrever viadamente é, portanto, um gesto metodológico, ético e político. É deslocar o olhar. É assumir que a pesquisa não acontece fora da vida, mas na carne, na memória, no cotidiano e nas marcas que nos constituem.

Ao articular pesquisa militante, estudos dos cotidianos e experiências encarnadas, tenho a intenção de que este texto possa,

⁷ 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).

quem sabe, compor um lugar entre os saberes comprometidos com a transformação social. As *escritasviadas* não pretendem substituir a norma, mas evidenciar que toda norma é construída e que outras formas de dizer, e de existir, são possíveis. Assim, escrever torna-se ato de resistência, de (re)existência e de invenção de mundo possível onde todxs nós possamos ser o que queremos ser.

II – A ESCRITA COMO LUGAR DE DISSIDÊNCIAS E DESOBEDIÊNCIAS

Antes de adentrar nas experiências que atravessam este texto, é necessário reconhecer que a escrita acadêmica não é neutra, até porque neutralidade não existe, tampouco universal, como historicamente se pretendeu afirmar. Ao contrário, ela é produzida a partir de lugares específicos, atravessada por relações de poder que determinam quais vozes são legitimadas e quais são silenciadas. Nesse cenário, determinados corpos, sobretudo aqueles que escapam à norma cis-heteronorma⁸, foram sistematicamente excluídos dos espaços de produção de conhecimento, tendo suas vivências desconsideradas, deslegitimadas ou reduzidas a objetos de análise.

(...) utilizadas para manter a cis heterossexualidade como a norma e como a única normal, que fábrica formas de ser e estar no mundo, que conforma personalidades, que aprisiona pessoas em segredos, mentiras, isolamento, vergonha e medos, que legitima violências, que reifica a desigualdade de gênero, que humilha e desqualifica, que se baseia em preconceitos e estereotipias, que estigmatiza (Oliveira, 2020, p. 123)

⁸ De acordo com Sousa: O padrão cis-heteronormativo imposto pela sociedade oprime, violenta, discrimina, subordina, inferioriza e mata diariamente pessoas que não se identificam com o mesmo. Por isso, devemos compreender, em uma perspectiva decolonial, que a desconstrução desse padrão visa a justiça social e valida movimentos e lutas de resistência (Sousa, 2018, p.1)

Como aponta Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio⁹ opera como um mecanismo de deslegitimação dos saberes produzidos por grupos historicamente subalternizados.

Partindo do que nos disse bell hooks (2017), “a teoria é um lugar de cura” quando emerge das experiências vividas. É justamente nesse contexto que emerge a necessidade de tensionar essas estruturas e reivindicar outras formas de escrever, de ser e estar na academia. Mais do que preciosismo da minha parte, trata-se de um posicionamento político que reconhece a centralidade das experiências dos corpos dissidentes na construção do saber. Assim, abrir espaço para escritas que partem da dissidência e, também abalar as estruturas de uma lógica que domina as epistemes acadêmicas, permitindo que outras narrativas, historicamente marginalizadas, possam não apenas aparecer, mas também produzir conhecimentos e transformar os modos de pensar e fazer ciência.

Nesse sentido, as experiências que me atravessam e me convocam à luta, especialmente no que diz respeito à construção de uma sociedade mais justa e democrática para sujeitos que, como eu, escapam aos enquadramentos cis-heteronormativos, são também aquelas inscritas em trajetórias marcadas por exclusões, silenciamentos e violências, notadamente nos cotidianos escolares. No entanto, longe de se reduzirem à dimensão do sofrimento, tais experiências se reconfiguram como territórios de elaboração e potência, na medida em que tensionam as estruturas que as produziram e abrem fissuras para outras possibilidades de existência e enunciação. É precisamente a partir desse emaranhado de vivências, simultaneamente dolorosas e produtivas, que se torna possível reconhecer a urgência e a legitimidade de escrever desde aquilo que, neste trabalho, nomeio como *escritasviadas*.

⁹ Epistemicídio refere-se ao processo de deslegitimação, apagamento e destruição de sistemas de conhecimento produzidos por grupos historicamente subalternizados, especialmente populações negras, indígenas e do Sul Global. Trata-se não apenas da negação de saberes, mas também da negação da própria condição desses sujeitos como produtores legítimos de conhecimento (Carneiro, 2023).

Assim, peço licença para, ao beber em diferentes fontes teóricas, políticas e afetivas, também me permitir o gesto de fragmentação, tal como sugere Ribetto (2016), compreendendo-o não como dispersão, mas como estratégia metodológica e epistemológica. Fragmentar-se, aqui, implica deslocar a pretensa linearidade do pensamento acadêmico, acolhendo rupturas, atravessamentos e incompletudes como constitutivos do próprio processo de produção de conhecimento. É, portanto, a partir desse movimento que me proponho a apresentar e desenvolver o que compreendo por *escritasviadas*, não como um conceito fechado, mas como uma prática insurgente que desafia normas, reinventa linguagens e inscreve outras possibilidades de existência no campo acadêmico.

Quando penso sobre essa palavra, sobre esse conceito, não consigo pensá-lo de maneira abstrata; ao contrário, ele me convoca a uma escrita implicada e profundamente atravessada por quem eu sou e por tudo aquilo que vivi e sigo vivendo. Trata-se, para mim, de uma escrita em primeira pessoa que não se envergonha de existir, que assume as marcas do corpo como partes importantes do próprio processo de produzir conhecimento. É uma escrita que se constrói a partir das nossas experiências, que se alimenta das vivências cotidianas, das lutas travadas muitas vezes em silêncio, das resistências que inventamos para continuar existindo, das (re)existências que nos permitem permanecer mesmo quando tudo parece nos empurrar para a margem.

É também uma escrita que se recusa a ficar presa apenas à dor e à denúncia, abrindo espaço, com a mesma força, para narrar aquilo que conquistamos, aquilo que construímos apesar de todas as barreiras. Porque escrever a partir de nós é também afirmar que chegamos, que ocupamos, que transformamos e que vamos seguir nesse caminho, cantando como o Quebrada *Queer*: (...) “Quebrando armários, extermínio à normatividade” (...)

Vivendo na infância sem ter a sensação de um lar qual, encontrei um refúgio na “teorização”, entender o que estava acontecendo.

Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. Essa experiência “vivida” de pensamento crítico, de reflexão e a análise se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura (Hooks, 2017, p. 85).

Ainda utilizando o trecho da música Quebrada *Queer* que diz: “Me empoderei, vai vendo, *pro* sistema eu não me rendo, que impõe “é isso, aqui”, sabe o que eu faço? Aquendo¹⁰. Mesmo já me reconhecendo como *gay* e sendo bem resolvido com minha sexualidade, foi durante a graduação que pude me empoderar e ressignificar muitos daqueles termos que falavam de/contra mim nas escolas e hoje posso afirmar, sou viado sim e um viado mestre em educação e atualmente doutorando. E como afirma Larrosa “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (Larrosa, 2002, p. 69).

E é nesse movimento que me inscrevo: como um viado que veio de uma cidade do interior, que percorreu toda a sua formação em escolas públicas, atravessando limites materiais e simbólicos, e que, rompendo com ciclos históricos de exclusão, tornou-se o primeiro da família, tanto por parte de mãe quanto de pai, a ingressar em uma universidade pública, transformando essa travessia não apenas em conquista individual, mas em afirmação coletiva de que nossos corpos, experiências e vozes também pertencem a esses espaços. E é aquilo, o viado nasce no discurso e nas experiências. “O discurso que tentou neutralizá-la foi o combustível que a lançou no mundo” (Oliveira, 2020, p. 143).

¹⁰ **Aquendar** pode ser definido como uma prática linguística do pajubá que designa o ato de ocultar ou ajustar o corpo, especialmente o pênis, articulando-se como estratégia de gestão da visibilidade e de negociação da identidade em contextos marcados pela cis-heteronormatividade.

Voltando a *escritaviada*, penso também em uma escrita que não precise recorrer aos cânones¹¹acadêmicos, muito pelo contrário “Escrever afirmando outras formas de produzir texto na academia” (Ribetto, 2016, p. 58), pois a maneira como vivemos não foram pensadas e incluídas em suas teorias. Muitos deles,¹²ao “criarem” o sujeito universal¹³, os fizeram o oposto de nós, ou seja, não nos fizeram sujeitos com direito à cidadania e como afirma Caetano (2016, p.94) “Para quem não se aproxima do ideal de sujeito universal, a cidadania é uma conquista”.

É preciso, nessa perspectiva, a luta não só por direitos humanos, mas, sobretudo, a busca de (re)conquistar direitos epistêmicos de refletir, produzir, escre(vi)ver, existir e resistir às violências simbólicas e físicas as quais somos submetidos pelo alicerce da condição de os outros que nos foi imposta (Medeiros; Nolasco, 2022, p. 77).

Muitxs de nós atravessamos diferentes espaços sociais marcados por processos de silenciamentos, nos quais nossas vozes foram sistematicamente desautorizadas, interrompidas ou simplesmente ignoradas. Em inúmeras ocasiões, aquilo que produzimos por meio da escrita sequer alcançou reconhecimento, permanecendo à margem dos circuitos de leitura, circulação e legitimação acadêmica e social, quanto mais sendo indicado como referência para que outras pessoas possam (re)conhecer e

¹¹ Segundo o dicionário *online* de português, o termo cânone significa “Regra padrão, princípio absoluto do qual são retiradas diversas regras específicas” e também “Modo de se comportar; modelo.”

¹² Neste momento não faço uso do “X” para “neutralizar” o sentido da frase, por entender que ainda, infelizmente, são os homens considerados como os grandes e principais cânones acadêmicos.

¹³ Na conjuntura expressa com a Revolução Francesa e amplamente difundida no Ocidente, a cidadania tornou-se um conceito que abarcou apenas um conjunto específico de sujeitos. Estes, de modo prioritário, teriam acesso ao campo do direito, à política e à vida pública, à universidade e à definição de princípios epistemológicos que orientaram a constituição de conhecimentos científicos, os mesmos que legitimaram a política da elite branca, masculina, proprietária e judaico-cristã: o ideário do sujeito universal (Caetano, 2016, p. 93).

(re)aprender sobre nossas formas de existir, (re)resistir e persistir. Trata-se de um contexto profundamente atravessado por uma lógica cis-heteropatriarcal¹⁴ que, ao estabelecer hierarquias de saber e de existência, opera também na tentativa contínua de apagamento e eliminação simbólica e material de sujeitxs dissidentes.

Essa maneira de escrever, vem também do desejo de uma escrita não neutra, mas inclusiva, pois tudo que as *escritasviadas* não possuem é neutralidade. O que desejo é a inclusão de todxs, seja essa escrita com “x”, com “e” com o “@”, com o/a ou com outra maneira até o momento desconhecida pelo autor deste artigo, o importante é ter um posicionamento inclusivo.

Como afirma Bagno:

A linguagem é uma atividade social ela é parte integrante (e constitutiva) da vida em sociedade. Por isso as mudanças que ocorrem na língua são fruto da ação coletiva de seus falantes, uma ação impulsionada pelas necessidades que esses falantes sentem de se comunicar melhor, de dar mais precisão ou expressividade ao que querem dizer, de enriquecer as palavras já existentes com novos sentidos (principalmente os sentidos figurados, metafóricos) de criar novas palavras para dar uma ideia mais precisa de seus desejos de interação, de modificar as regras gramaticais da língua para que novos modos de pensar e de sentir, novos modos de interpretar a realidade sejam expressos por novos modos de dizer (Bagno, 2007, p. 168).

E endossado por Caetano que afirma que “a linguagem não somente reflete a sociedade, mas também a condiciona, limitando-a e guiando sua maneira de pensar, já que é um instrumento de classificação e interpretação da realidade” (Caetano, 2016, p. 141). Ou seja, se afirmarmos que existe apenas um modelo de escrita, estamos nos posicionando da mesma maneira daquelxs que nos excluíram.

¹⁴ O cis-heteropatriarcado é um sistema sociopolítico, no qual a heterossexualidade cisgênero masculina tem supremacia sobre as demais formas de identidade de gênero e sobre as outras orientações sexuais.

É importante mencionar que em relação à “linguagem neutra” que aqui chamo de linguagem e/ou escrita inclusiva, temos tido sucesso em relação a leis que tentam proibi-la no Brasil, pois o Supremo Tribunal Federal (STF) tem declarado a inconstitucionalidade das tentativas de silenciamento dessa maneira de se comunicar. Uma dessas inconstitucionalidades foi dada ao município de São Gonçalo¹⁵, na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, cidade onde está situada a Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde cursei minha graduação e mestrado.

O posicionamento inclusivo desta escrita está fundamentado na ideia de inclusão a partir de Sepulveda (2025) que defende uma lógica mais vasta e abrangente. A autora engloba todas as pessoas que, devido a condições diversas, encontram dificuldades em acessar e se manter em espaços educativos, ou seja, a inclusão de todxs.

Cabe ressaltar que durante muito tempo a questão da inclusão foi pensada e tratada apenas como um problema relacionado às deficiências sensoriais, físicas e mentais, aos transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades/superdotação. Apenas nos últimos anos que outros processos de discriminação começaram a integrar as preocupações governamentais e vêm dando origem a leis e regulamentações a respeito da exclusão de negros, homossexuais e outros segmentos minoritários (Sepulveda, 2025, p. 86).

O conceito de *escritaviada* apesar de muito embrionária, tem a intenção de não se enquadrar no padrão de “escrita correta”, muito pelo contrário, é uma escrita desobediente 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 a

¹⁵ STF invalida lei municipal criada em SG que proíbe uso de linguagem neutra em escolas | Portal O São Gonçalo

linguagem pajubá¹⁶ e também ressignificando termos ofensivos, tornando-os potentes ou em palavras 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”.

A inspiração da *escritaviada* vem também das mulheres pretas que estão na base da pirâmide social e econômica¹⁷ no Brasil, afinal se a mudança não começar pela base, tudo continuará como sempre foi. Conceição Evaristo e suas *escrevivências*¹⁸ foram fontes de inspiração e continuarão sendo para as minhas *escritasviadas*.

Quando me refiro às minhas *escritasviadas*, estou, inevitavelmente, mobilizando muito mais do que uma escolha estética ou metodológica, estou falando também das dores que me constituem, as marcas deixadas pelas experiências de homofobia que atravessaram e, em alguma medida, ainda atravessam a minha trajetória. Falo de um preconceito que não se sustenta apenas em atitudes individuais, mas que é estruturado a partir da recusa em reconhecer o outro em sua diferença, produzindo hierarquias que classificam determinados corpos e existências como desviantes de uma suposta “normalidade”. É nesse enquadramento violento que nossas vidas são constantemente tensionadas, como se precisássemos justificar nossa existência, e é justamente a partir dessas feridas que minha escrita também se constrói, transformando dor em palavra, e palavra em resistência.

¹⁶ Nascido na ditadura e com origem no iorubá e nagô, o pajubá é conhecido como uma linguagem de uso dos grupos LGBTQIAPN+ e foi usada inicialmente por travestis. Esse vocabulário tem possibilitado transformações, incorporações e ressignificações de muitos vocábulos.

¹⁷ A pirâmide social é um tipo de representação gráfica que mostra como uma determinada sociedade se estrutura, em um determinado momento histórico e a partir do poder de decisão das diferentes classes sociais.

¹⁸ Um termo para sua literatura, comprometida com a condição de mulher negra em uma sociedade marcada pelo preconceito: *escrevivência*. O termo aponta para uma dupla dimensão: é a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, assim como cada um escreve o mundo que enfrenta, mas não é uma escrita de si, pois essa se finda com o sujeito que a escreve/vivência, mas uma escrita na coletividade.

III – AS ESCRITASVIADAS E OS ESTUDOS DOS COTIDIANOS

As *escritasviadas* dialogam com os estudos *nosdoscom* os cotidianos propostos por Nilda Alves (2010), sobretudo porque ambas as perspectivas recusam a neutralidade científica e reivindicam um modo de pesquisar que parte da vida comum, das práticas cotidianas, dos gestos mínimos e das experiências vividas. Quando Nilda nos ensina a produzir pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, ela nos convoca a abandonar a posição distanciada do pesquisador que observa de fora e a assumir uma postura implicada, ética, estética e política. As *escritasviadas* emergem exatamente desse gesto: são escritas situadas, produzidas na e pela carne, ancoradas na vida e na convivência com xs sujeitxs que compõem os contextos pesquisados.

(...) Para pesquisar com os cotidianos estejamos abertos e prontos a incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o que nos chega desses ‘*espaçotempos*’, nos seus tão diferentes acontecimentos, através de todos os nossos sentidos (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 24).

Se os estudos dos cotidianos nos convidam a olhar para os “indícios”, para as micro-relações, para os efeitos subjetivos e coletivos das práticas sociais, as *escritasviadas* ampliam esse convite ao inserir no texto a própria experiência dissidente daquelx que tece a pesquisa. Ao escrever viadamente, não me coloco apenas junto ao cotidiano, mas atravessado por ele. O cotidiano que investigo é também o cotidiano que me fere, me molda, me transforma. Assim, a *escritaviada* assume que “Não há como separar o que vivemos do que pesquisamos. A pesquisa acontece na vida e com a vida” (Alves, 2010, p. 56).

Outra aproximação importante é que ambas as perspectivas apostam na oralidade, na conversa, na costura de narrativas e na partilha de sentidos produzidos em comum. Ao valorizar as vozes, memórias e práticas de sujeitxs e/ou grupos minoritários ou

minorizados, as *escritasviadas* reforçam a ética cotidiana que Alves (2010) defende quando diz que quem pesquisa *nosdoscom* os cotidianos não observam de fora. Pesquisa com o corpo inteiro, implicado nas relações que tece. Nesse sentido, as *escritasviadas* recusam a hierarquia entre saberes e deslocam a norma acadêmica da escrita impessoal, permitindo que o texto seja espaço de convivência e escuta, na construção de outras lógicas de tecer pesquisa.

As pesquisas *nosdoscom* os cotidianos também reconhecem que o campo é sempre um espaço de disputa, potência e conflito. Da mesma forma, as *escritasviadas* assumem o conflito como parte constitutiva da produção de conhecimento, especialmente porque tratam de corpos dissidentes que vivem diariamente o choque com normas e violências estruturais. Não se trata de “escrever sobre” LGBTQIAPN+, mas de escrever a partir de uma experiência dissidente que tensiona as epistemologias hegemônicas e desestabiliza a suposta neutralidade científica.

Os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos vêm ao encontro de minhas concepções sobre como tecer uma pesquisa e por isso foi escolhida como metodologia para elaborar minhas investigações. Principalmente no que tange ao quinto movimento, pois xs sujeitxs são primordiais na minha pesquisa. O meu compromisso com xs sujeitxs LGBTQIAPN+ que sofrem processos de exclusão é um dos motivos que me levou ao meu tema de investigação (Correa, 2024, p. 61)

Por fim, os estudos *nosdoscom* os cotidianos nos convocam a reconhecer que toda experiência de pesquisa, longe de ser um processo neutro ou unilateral, implica transformações mútuas, atravessando aquelxs que investiga quanto aquelxs que são, de algum modo, envolvidos no processo investigativo.

Como diz Evaristo (2017) a nossa escrevivência não se constitui como narrativas destinadas a embalar ou confortar aqueles que habitam a “casa-grande”; ao contrário, ela se inscreve

como uma escrita que busca inquietá-los, perturbando a aparente tranquilidade de seus sonos marcados por injustiças históricas.

Retomo aqui minha inscrição para compartilhar uma experiência, só que agora de um incômodo provocado pelo título de minha dissertação de mestrado “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”. Uma parcela de discentes de um Programa de Pós-Graduação (PPG) da FFP, dirigiram críticas ao trabalho, mais especificamente ao título, sem, no entanto, se dedicarem à sua leitura, alegando tratar-se de uma escolha excessivamente “lacrativa” e, portanto, inadequada ao formato de uma dissertação acadêmica. Este é só mais um exemplo de como a simples presença dos nossos corpos incomodam a muitos. Todavia, como costumo dizer, se não for para incomodar, eu nem escrevo. Imagina só, escrever uma dissertação, e ela ser só mais uma em cima de uma prateleira empoeirada? Aqui não!

Agora sim, finalizando, destaco que o conceito de *escritasviadas* tenta de alguma forma, trazer um novo olhar para os estudos dos cotidianos, reforçando que conhecimento é invenção, é movimento, é corpo e, sobretudo, é política.

IV – Finalizando, mas é aquilo, a gente não para por aqui!

Se as *escritasviadas* nascem da carne, das dores, dos silenciamentos e das conquistas de existir como dissidência em meio ao cis-heteropatriarcado, elas também apontam para um horizonte de criação, de desobediência epistemológica e de invenção de mundos. Ao escrever deste lugar, reafirmo que não há separação entre vida e pesquisa. O que escrevo não é apenas método, mas é também gesto, corpo, experiências, histórias, memória e insurgência.

As *escritasviadas* não são apenas uma forma de narrar, mas uma forma de tensionar a própria ideia de escrita legítima. Elas deslocam o cânone, rasuram o universal, produzem fissuras nas

normas da linguagem e fazem do dissenso um princípio ético. Se a língua é, como afirma Bagno (2007), movimento vivo, coletiva e socialmente transformador, então escrever viadamente é participar desse movimento de forma radical, afirmando modos de dizer que abrem espaço para outros modos de existir.

Ao propor esse conceito, reconheço que não estou só. Meu texto caminha ao lado das escritivências de Conceição Evaristo, das fragmentações de Ribetto (2016), da crítica anticolonial de tantas autoras que denunciaram a violência de um conhecimento que sempre exigiu neutralidade enquanto silenciava nossos corpos. As *escritasviadas* bebem dessas fontes, mas também seguem adiante, misturando a potência do pajubá, a força das identidades LGBTQIAPN+ e o compromisso político das pesquisas militantes que se recusam a dissociar teoria e vida.

Escrever viadamente é um ato que se opõe à frieza da norma e à rigidez dos discursos que pretendem regular os corpos e suas expressões. É afirmar que a linguagem não foi feita para nos aprisionar, mas para nos permitir criar frestas de liberdade. É construir um espaço onde todas as identidades cabem, onde os marcadores linguísticos inclusivos não são “erro”, mas projeto ético. É romper com a ilusão de que exista uma única forma legítima de escrever, pois toda norma é também uma forma de poder.

Mas as *escritasviadas* também são denúncia. Elas surgem porque nós fomos e somos alvejadxs por políticas e discursos que tentam nos eliminar de diferentes formas. Surgem porque nossos textos ainda são ridicularizados, deslegitimados ou empurrados para as margens da academia. Surgem porque muitos, dentro e fora da universidade, tentam nos convencer de que não somos parte legítima da produção de conhecimento. Ao invés de sucumbir, escolhemos transformar esse ataque em combustível para criar, ou seja, transformar toda nossa dor em potência de existir e ocupar todos os espaços, incluindo os que elaboram conhecimento.

Não é que não tenhamos falado, é que nossas vozes não foram escutadas. Não é que não tenhamos produzido conhecimento, é que

nosso conhecimento não foi reconhecido como tal. Fomos forçados a ocupar o lugar do Outro, aquele que não fala, que não sabe, que não produz teoria. Falar, portanto, não é apenas um ato de expressão, mas um ato político de tornar-se sujeito, de sair da posição de objeto e de reivindicar uma humanidade que nos foi negada (Kilomba, 2019, p. 33).

É justamente nesse entrecruzamento entre ferida e afirmação que as *escritasviadas* se tornam necessárias. Elas são tanto memórias de resistência quanto ferramenta de combate. São recordações das violências que nos atravessam e, ao mesmo tempo, gesto de futuro, porque não aceitamos permanecer no lugar que nos foi imposto. Ao escrever viadamente, reclamamos não somente o direito ao texto, mas o direito de ser e estar no mundo.

Por isso, esta proposta não se encerra em si mesma. As *escritasviadas* não são conceito fechado. São convites. São aberturas. São porosidades. São possibilidades de que outrxs, a partir de suas experiências dissidentes, também fragmentem, reinventem e ampliem essa forma de escrever. Talvez, no futuro, alguém leia este texto e perceba que minhas palavras serviram de chão, ou de ponte, ou até de faísca. E que dali surjam muitas outras maneiras de escrever a partir *danacom* a dissidência.

“Escrevo para registrar o que outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Escrevo para me tornar mais íntima comigo mesma e com você, para descobrir a mim mesma, para preservar-me, para criar-me. Escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever” (Anzaldúa, 2000, p. 232).

Concluo reafirmando que as *escritasviadas* se constituem, antes de qualquer outra definição possível, como uma prática radical de liberdade, na medida em que tensionam as normatividades que historicamente delimitam quem pode falar, escrever e produzir conhecimento. Ao reivindicarem a centralidade das experiências LGBTQIAPN+ nos processos de elaboração teórica, tais escritas não

apenas ampliam o campo epistemológico, mas também deslocam, de forma incisiva, os próprios contornos do que se convencionou reconhecer como científico, abrindo espaço para outras formas de narrar e legitimar saberes. Nesse movimento, reinscrevem nossas existências no texto acadêmico, não como objeto de análise externa, mas como potência viva de produção e transformação.

Se este texto alcançar outrxs leitorexs, que possa operar, ao mesmo tempo, como memória e como convocação: nós existimos, escrevemos, pensamos, produzimos e criamos, afirmando nossas presenças em um campo que tantas vezes tentou nos excluir ou nos reduzir ao silêncio. E fazemos isso não apesar de nossas identidades, mas precisamente a partir delas, reconhecendo nelas lugares de potência, invenção e crítica. Nossas escritas são viadas porque nossos corpos são viados, porque nossas trajetórias são atravessadas por dissidências, porque nossas potências se constituem na recusa em se adequar às normativas impostas. São viadas, portanto, porque carregam consigo a marca de existências que insistem, resistem e reinventam, continuamente, outras possibilidades de vida e de conhecimento.

E, como diz o verso do primeiro subtítulo deste artigo: **mesmo ameaçadx, serei cada vez mais viadx.**

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, N. 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, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400008>

ANDRADE, N.; CALDAS, A. N.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos—após muitas “conversas” acerca deles. In: OLIVEIRA, I. B. de; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (org.) **Estudos**

do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba, CRV, 2019.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BRINGEL, B.; VARELLA, R. V. S. A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. **Revista Digital de Direito Administrativo**, [S.l.], vol. 3, n. 3, p. 474-489, 2016. DOI:10.11606/issn.2319-0558.v3i3p474-489

BUTLER, J. **Quadros de guerra:** quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAETANO, M. **Performatividades reguladas:** heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Apris editora, 2016.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA. (org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2005.

CARNEIRO, S. Epistemicídio: o apagamento dos saberes negros. In: CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CORRÊA, R. **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. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/22882>. Acesso em: 19 jun. 2026.

DUQUE, T. Corpo de fala e pesquisa: Autorreflexões sobre identidade e diferença. In: NOGUEIRA G., ASSIS, D. N. C. de; TROI, M. (org.). **Lugar de Fala: conexões, aproximações e diferenças**. Salvador: Editora Devires, 2020.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FERRAREZI JUNIOR, C. Semântica Cultural. In: FERRAREZI JUNIOR, C.; BASSO, R. (org.) **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, F.; LIMA, M. (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir: A Educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

MEDEIROS, P. H. A. de; NOLASCO, E. C. Escrivivências homobiográficas descoloniais. In: MIRANDA, E. O.; SANTOS, M. A. dos; CASTELEIRA, R. P. **Enviadescer a decolonialidade**. Salvador: Editora Devires, 2022.

OLIVEIRA, M. R. G. de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Salvador: Editora Devires, 2020.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

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

SANCHES, J. C. O lugar de fala é uma experiência carnal. *In*: NOGUEIRA, G.; ASSIS, D. N. C. de; TROI, M. **Lugar de Fala**: conexões, aproximações e diferenças. Salvador: Editora Devires, 2020.

SANTOS, R. **Maioria minorizada**: um dispositivo analítico de racialidade. Rio de Janeiro: Telha, 2020.

SEPULVEDA, D. **Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar**: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias. Curitiba: CRV, 2025.

SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A. Trabalhando questões de gêneros: Criando e recriando currículos para a valorização do feminino. **Periferia**, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 58-80, set./dez. 2019.

DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2019.42273>

SOUSA, V. P. de. Desconstruindo a cis-heterossexualidade: uma perspectiva decolonial. **Artefactum** - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia, [S.l.], v. 10, n. 01, 2018. Disponível em: <https://artefactumjournal.com/index.php/artefactum/article/view/1605>. Acesso em: 19 jun. 2026.



O presente volume reúne os trabalhos reconhecidos no âmbito do Prêmio Jacqueline Moraes, resultado do compromisso compartilhado entre mestres e seus orientadores e orientadoras na construção do conhecimento. Esta obra coletiva expressa a qualidade da produção acadêmica do PPGedu e reafirma a pesquisa como um processo de diálogo, formação e transformação social.

