

Livro 1



14ª REUNIÃO REGIONAL
SUDESTE
ANPEd

DIREITO À VIDA, DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ivan Amaro (UERJ)

Luiz Fernando Conde Sangenis (UERJ)

(Organizadores)



anped



70
ANOS
UERJ
1949 - 2019

ProPEd



PPGedu
processos formativos e
desigualdades sociais

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



ORGANIZADORES

Ivan Amaro (UERJ)

Luiz Fernando Conde Sangenis (UERJ)

COMISSÃO ORGANIZADORA DA 14ª ANPED SUDESTE

Ana Chrystina Mignot

(Coordenadora da Comissão Organizadora Local)

Eliza Bartolozzi Ferreira

(Coordenadora do Fórum Regional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região – Forpred Regional)

Valdete Coco

(Vice-Presidente Regional da ANPEd)

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

(Presidente da ANPEd)

COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL

Ana Chrystina Mignot (ProPEd/UERJ)

(Coordenadora da Comissão Organizadora Local)

Elizabeth Macedo (ProPEd/UERJ)

(Coordenadora Adjunta da Comissão Organizadora Local)

Flavia Faissal de Souza (PPGECC/UERJ)

Ivan Amaro (PPGECC/UERJ)

Jane Paiva (ProPEd/UERJ)

Luiz Fernando Conde Sangenis (PPGEdu/UERJ)

Nilda Alves (ProPEd/UERJ)

Rosimeri de Oliveira Dias (PPGEdu/UERJ)

COMISSÃO CIENTÍFICA

GT02 – História da Educação

Titular
Márcia Cabral da Silva (ProPEd/UERJ)
Suplentes
Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra (PPGECC/UERJ)
Nailda Marinho da Costa (PPGE/UNIRIO)
Mônica Yumi Jinzenji (PPGE/Fae/UFMG)

GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos

Titular
Luís Antonio Groppo (PPGE/ UNIFAL/MG)
Suplente
Licinia Maria Correa (PPGE/Fae/UFMG)

GT04 – Didática

Titular
Maria de Fátima Abdalla (PPGE/UNISANTOS)
Suplentes
Maria Inês Marcondes (PPGE/PUC-Rio)
Suzana dos Santos Gomes (PPGE/Fae/UFMG)

GT05 – Estado e Política Educacional

Titular
Sabrina Moehleck (FE/UFRJ)
Suplentes
Regiane Helena Bertagna (PPGE/UNESP/RC)
Úrsula Adelaide de Lélis (PPGE/UNIMONTES)

GT06 – Educação Popular

Titular
Maria Teresa Esteban (PPGEdu/UFF)
Suplente
Maria Waldenez de Oliveira (PPGEdu/UFSCAR)

GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Titular
Livia Maria Fraga Vieira (PPGE/UFMG)
Suplentes
Maria Fernanda Rezende Nunes (PPGEdu/UNIRIO)
Mônica Correia Baptista (PPGE/Fae/UFMG)

GT08 – Formação de Professores

Titular
Samuel de Souza Neto (PPGE/UNESP/RC)
Suplente
Jose Rubens Lima Jardimino (PPGE/UFOP)

GT09 – Trabalho e Educação

Titular
Lia Tiriba (PPGE/UFF)
Suplentes
Marise Ramos (PPFH/UERJ)
Domingos Leite Lima Filho (PPGE /UTFPR)

GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita

Titular
Dagoberto Buim Arena (PPGE/UNESP/Marília)
Suplente
Sônia Maria dos Santos (PPGED/UFU)

GT11 – Política da Educação Superior

Titular
José Carlos Rothen (PPGE/UFSCAR)
Suplentes
Deise Mancebo (PPFH/UERJ)
Afrânio Mendes Catani (PPGE/USP)

GT12 – Currículo

Titular
Alexandra Garcia (ProPEd/UERJ)
Suplentes
Thiago Ranniery (UFRJ)
Sandra Kretli da Silva (PPGE/PPMPE/UFES)

GT13 – Educação Fundamental

Titular
Claudia de Oliveira Fernandes (PPGEDU/UNIRIO)
Suplentes
Graça Regina Franco da Silva Reis (PPGE/UFRJ)
Guilherme de Val Toledo Prado (FE/UNICAMP)

GT14 – Sociologia da Educação

Titular
Diana Gomes da Silva Cerdeira (EDU/UERJ)
Suplentes
Ana Cristina Prado de Oliveira (PPGE/UNIRIO)
Mylene N. Teixeira (CCH/UENF)

GT15 – Educação Especial

Titular
Marcia Denise Pletsch (PPGE/UFRRJ)
Suplentes
Marileide Gonçalves França (PPG/UFES)
Carla Biancha Angelucci (PPGE/USP)
Juliane Ap. de Paula Perez Campos (PPGEs/UFSCar)

GT16 – Educação e Comunicação

Titular
Claudia Maria de Lima (PPGE/UNESP)
Suplentes
Luciana Velloso (PPGECC/FEBF/UERJ)
Rosemary dos Santos (PPGECC/FEBF e ProPEd/UERJ)

GT17 – Filosofia da Educação

Titular
Silvio D. de O. Gallo (PPGE/UNICAMP)
Suplentes
Maria Emanuela Esteves dos Santos (PPG Educação/UFSJ)
Samuel Mendonça (PPGE/PUCCAMP)

GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Titular
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (PPGE/Fae/UFMG)
Suplente
Márcia Soares de Alvarenga (PPGEdu/FFP/UERJ)

GT19 – Educação Matemática

Titular
Flávia dos Santos Soares (PPGE/UFF)
Suplentes
Maria Isabel Ramalho Ortigão (ProPEd/UERJ)
Maria C Fantinato (PPGE/UFF)
Bruno Alves Dassie (PPGE/UFF)

GT20 – Psicologia da Educação

Titular
Maria Eliza Mattosinho Bernardes (PPGE/USP)
Suplentes
Giovanna Marafon (PPFH/UERJ)
Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PPGE/PUC-
-Campinas)

GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais

Titular
Debora Cristina de Araújo (PPGMPE/UFES)
Suplentes
Silvani dos Santos Valentim Programa de Formação Docente
(CEFET/MG)
Rosana Batista Monteiro (PPGECH/UFSCar/Sorocaba)

GT22 – Educação Ambiental

Titular
Luiz Marcelo de Carvalho (PPGE/UNESP/RC)
Suplentes
Jacqueline Girão (PPGE/UFF)
Soler Gonzalez (PPGME/UFES)

GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação

Titular
Daniela Auad
1ª Suplência
Anna Paula Vencato
2ª Suplência
Ivanildo Amaro de Araujo

GT24 – Educação e Arte

Titular
Márcia Maria Strazzacappa Hernández

Secretaria Executiva

Alessandra Nunes Caldas



DIREITO À VIDA, DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Livro 1

Ivan Amaro (UERJ)

Luiz Fernando Conde Sangenis (UERJ)

(Organizadores)



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Direito à vida, direito à educação em tempos de
pandemia [livro eletrônico] : livro 1 /
organização Ivan Amaro , Luiz Fernando Conde
Sangenis. -- Petrópolis, RJ : ANPEd, 2021.
ePub

ISBN 978-65-89060-15-4

1. COVID-19 - Pandemia 2. Direito à educação
3. Direito à vida I. Amaro, Ivan. II. Sangenis, Luiz
Fernando Conde.

21-77197

CDU-34:37.014.1(81)

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Direito à educação 34:37.014.1(81)

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

14ª ANPEd – 2021

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Rua São Francisco Xavier, 524 – Maracanã – 20.550-900

Tel.: (21) 2334-0467

E-mail: anpedsudeste2020@gmail.com

Homepage: <http://regionais.anped.org.br/sudeste2020/>

SUMÁRIO – VOLUME 1

- PREFÁCIO: Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia: reinventando as formas de resistir – 9
Geovana Mendonça Lunardi Mendes
- APRESENTAÇÃO: Reunião Regional da ANPED Sudeste em tempos de pandemia: criatividade, inovação e compromisso – 13
Luiz Fernando Conde Sangenis
1. *Esperançar* em tempos de pandemia: diálogos entre docentes latino-americanos – 23
Danusa Tederiche Borges de Faria e Roberta Dias de Sousa
2. Competências profissionais exigidas do professor em tempo de pandemia – 33
Hélio Cleidilson de Oliveira Sena e Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias
3. Reflexões sobre a escola municipal – 47
Andréa Villela Mafra da Silva e Áurea Cristina Ramos de Novaes
4. Tia Ciata, dos anos 1980 e sua projeção para o período pós-pandêmico – 61
Flávia E. Gomes Pereira, Adriana A. Silva e Ana Lúcia Goulart de Faria
5. A gestão democrática na educação infantil: desafios em tempos de (pós)pandemia – 77
Fabiane Florido de Souza Lima
6. A perspectiva de professoras-artistas sobre o “desenho espontâneo” infantil na primeira metade do século XX – 91
Marilene Oliveira Almeida e Regina Helena de Freitas Campos
7. Quem são as crianças presentes nas manifestações? Características sociais, etárias, econômicas de crianças participantes de atos políticos da cidade do Rio de Janeiro – 107
Regiane Sbroion de Carvalho, Maria Eduarda Rodrigues Teles e Fabiola Vasconcellos Cordeiro
8. “Gente, essas crianças têm que aprender a ler”: inquietações de professoras iniciantes em turmas de alfabetização – 123
Ingrid Cristina Barbosa Fernandes e Giseli Barreto da Cruz
9. Rede de resistência: Fernand Deligny em interlocução com pesquisas sobre infâncias – 137
Olívia Pires Coelho e Fabiana Oliveira Canavieira
10. A Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o currículo da alfabetização: evidência científica para gestão dos riscos do analfabetismo – 153
Maria Carolina da Silva Caldeira
11. História de vida e imagens: experiências formadoras por uma didática transdisciplinar – 167
Clarissa Moura Quintanilha
12. Da invisibilidade à legitimação do cotidiano – 177
Jéssica Caroline Pereira da Silva Costa
13. Formação docente musical: interseções com a educação inclusiva – 189
Lisbeth Soares e Karina Soledad Maldonado Molina
14. Educação inclusiva a partir dos sentidos produzidos no estágio extracurricular por um grupo de estudos – 201
Laine Forati de Alencar
15. Representações sociais sobre as pedagogias de inclusão: novas formas de ensinar e aprender – 215
Maria de Fátima Barbosa Abdalla
16. Políticas de avaliação, educação matemática e reprovação escolar: um estudo de campo em escolas públicas de Niterói – 229
Carlos Augusto Aguilar Júnior e Maria Isabel Ramalho Ortigão
17. Saberes profissionais em intertextualidade: estudo sobre reuniões de trabalho docentes – 243
Cláudia Avellar Freitas
- SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) – 257



**PREFÁCIO:
DIREITO À VIDA, DIREITO À EDUCAÇÃO EM
TEMPOS DE PANDEMIA: REINVENTANDO AS
FORMAS DE RESISTIR**

DIREITO À VIDA, DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REINVENTANDO AS FORMAS DE RESISTIR

[...] lo que estará en el centro del debate durante y después de esta crisis es cuáles serán las vidas que estaremos dispuestos a salvar y cuáles serán sacrificadas (PRECIADO, 2020, p.173)

Em março de 2021 a Organização Mundial da Saúde declarou que entrávamos numa pandemia provocada pela COVID- 19, o nomeado “novo coronavírus” (SARS-CoV-2). De lá para cá, os impactos sociais, econômicos, sanitários, políticos e científicos ainda não são mensuráveis diante das milhares de vidas perdidas. As marcas da desigualdade, escancaradas pelo vírus, foram nos permitindo ver que nem todos viveram essa crise do mesmo modo, como bem demarca Paul Preciado, na epígrafe acima. Especialmente no Brasil, a incompetência, descaso e irresponsabilidade com que a crise sanitária foi gerida pelo governo, intensificou ainda mais os efeitos nefastos gerados pela pandemia, criando, no sentido coloquial do termo, um verdadeiro “pandemônio”.

Diante desse quadro, os desafios impostos à área da Educação foram inimagináveis. Os ataques mais diversos, à Ciência, à Educação, às Ciências Humanas, aos Intelectuais, ao Orçamento Público, agudizaram-se e exigiram das Sociedades Científicas diferentes respostas.

Tomando esse cenário como ponto de partida, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), uma associação de pesquisadores e dos Programas de Pós-graduação, teve que, mais uma vez, se reinventar, pensar formas diferenciadas de construir sua presença num mundo que migrou para o *on-line* e reinventar suas formas de resistência. Nesse mundo diferente, nossa forma de fazer evento também teve que ser reconfigurada e vivenciamos a experiência coletiva de construir 5 eventos virtuais regionais de nossa Associação. Com isso, a 14ª Reunião da Região Sudeste da ANPED construiu uma edição histórica. Tendo por tema o título desse e-book: “Direito a vida, Direito a Educação em tempos de pandemia”, o evento reuniu inúmeros pesquisadores/as/es de toda a região, que ao longo dos dias, estabeleceram inúmeros e profícuos momentos de interlocução, aprofundamentos e encontros.

Os dois volumes dessa obra, que tenho a honra de apresentar, refletem, ainda que de maneira bastante restrita, um pouco da riqueza e da potência desses dias de evento. Representando os diferentes eixos de aprofundamento temático da reunião, o conjunto de textos nos permite conhecer um pouco melhor os trabalhos socializados na reunião trazendo a riqueza e diversidade que compõem o campo da pesquisa educacional, no seu emaranhado de temáticas, objetos, fontes, sujeitos e recortes metodológicos e epistemológicos.

Além desse panorama representativo da área, os textos também nos permitem identificar, como o campo da Educação tem dado visibilidade, voz e representatividade a pesquisas que tematizam a vida e a educação, especialmente de minorias historicamente silenciadas e marginalizadas. Esse recorte, possível de se perceber em alguns textos, apontam como os pesquisadores do campo da educação tem lidado com o enorme desafio de ajudar a reconstruir a escola e pensar nos caminhos possíveis para os

processos de desigualdades intensificados pela pandemia, com vistas a auxiliar a garantir o direito a educação.

A experiência vivida e acumulada ao longo desse um ano e meio de pandemia nos mostra que, num momento de urgência, a espera pode ser fatal. Entre as urgências, está a necessidade de estudos que possibilitem criar diálogos intersetoriais e interseccionais, para que possamos juntos pensar na escola possível e necessária para esse momento. Nossa responsabilidade social exige um compromisso com uma pesquisa educacional engajada, que traga respostas e possibilidades para tudo que estamos vivendo. Entre os desafios, os cortes orçamentários e a ausência de priorização das ciências humanas e da educação tem sido, para nós, um problema persistente. Nesse sentido, entendemos que a nossa comunidade científica tem encontrado diferentes modos de resistir. A socialização das pesquisas, por meio desses e-books, por exemplo, é uma dessas formas.

As pesquisas aqui socializadas nos mostram que resistir e construir ciência diante desse caos é possível, ao mesmo tempo que difícil, desgastante, mas extremamente significativo, se conseguirmos encontrar modos de partilha e de continuar seguindo juntos.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Presidenta da ANPEd

REFERÊNCIAS

PRECIADO, P. Aprendiendo del vírus. *In: AGAMBEN, Giorgio et al. Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias.* Madrid: ASPO, 2020. 188 p.



**APRESENTAÇÃO:
REUNIÃO REGIONAL DA ANPED SUDESTE EM
TEMPOS DE PANDEMIA: CRIATIVIDADE,
INOVAÇÃO E COMPROMISSO**

A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS E O DESAFIO DE REALIZAR UMA REUNIÃO CIENTÍFICA DE GRANDE MAGNITUDE

Os flagelos, na verdade, são uma coisa comum, mas é difícil acreditar neles quando se abatem sobre nós. Houve no mundo tantas pestes quanto guerras. E contudo, as pestes, como as guerras, encontram sempre as pessoas igualmente desprevenidas.

Albert Camus

Em março de 2020, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) comunicou que 850 milhões de estudantes, ou a metade de todos os estudantes do planeta, deveriam ser afastados do contexto escolar devido ao número de casos de infecção pelo Sars-CoV-2, um novo coronavírus causador da chamada Covid-19, transmitida entre seres humanos. Esta situação também repercutiu fortemente no Brasil, e os estados da federação e os municípios adotaram medidas de isolamento social, inclusive recorrendo ao fechamento das escolas e universidades.

A pandemia da Covid-19 foi causa de profundas mudanças no comportamento da sociedade, principalmente nas áreas da saúde, da economia e da educação. A necessidade do isolamento social ocasionado trouxe desafios em diferentes esferas da vida cotidiana das instituições educacionais, bem como dos estudantes, dos professores e dos pesquisadores. Num curto espaço de tempo, foram obrigados a implementar tentativas de aulas remotas emergenciais em detrimento de encontros presenciais. Promoveram-se discussões em torno do papel das Tecnologias Digitais (TD) e dos impactos gerados na sociedade e, particularmente, na educação em todos os seus níveis.

O processo de ensino e aprendizagem entre alunos e professores, inclusive na graduação e pós-graduação, precisou ser reinventado. Além dos efeitos psicológicos acarretados por conta da gravidade da doença, para dar continuidade ao ensino e a todas as demais atividades acadêmicas, houve a necessidade de criar alternativas para propiciar a interação no processo de ensino entre os diversos elementos envolvidos – alunos e suas famílias, professores, pesquisadores, gestores, funcionários – que integram a universidade. A começar pelo conhecimento de tecnologias que suportassem o ambiente de aprendizagem de forma remota.

A situação generalizada de crise, agudizada pela pandemia, encontrou o Brasil em uma conjuntura bastante complexa. A crise econômica no país está em curso, ao menos, desde 2009. O cenário preexistente ao vírus já era de baixo crescimento econômico, evidenciado pelo tímido crescimento de 1,1% do Produto Interno Bruto (PIB), em 2019. Adicionalmente, no primeiro trimestre de 2020, antes ainda dos efeitos da pandemia, o PIB do Brasil teve retração de 1,5%, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). O desemprego também subia, atingindo 12,6% no trimestre encerrado em abril (IBGE, 2020), sem contar o grande número de trabalhadores em situação de informalidade e precariedade. A desigualdade social já era extrema, com o Brasil ocupando o 6º lugar entre os países mais desiguais do mundo, o que contribuía para a pobreza endêmica, com vastas parcelas da população amargando condições de vida e de moradia degradadas e serviços sociais insuficientes. A

somar, vários estados da federação, como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande Sul entraram em profunda crise econômica e fiscal, atrasando salários dos servidores públicos, inclusive dos profissionais da educação e das universidades públicas estaduais, caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A ciência brasileira em crise, pouco prestigiada nos últimos anos pelos governos que se sucedem, vem sofrendo as consequências com a falta de recursos e de investimentos do estado. A previsão de orçamento para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), em 2021, é 34% menor do que em 2020. Em 2020, o orçamento do ministério já havia perdido 15% em relação a 2019. O corte orçamentário tem se refletido na pesquisa e no financiamento de bolsas de estudos, uma vez que também reduz o orçamento do CNPq e da CAPES. O próximo orçamento do CNPq e da CAPES pode sofrer ainda mais cortes, para menos da metade, o que inviabilizaria o pagamento de bolsas, já bastante reduzido em 2020, se considerarmos os anos anteriores, em que tendencialmente cresciam os cortes.

Em outubro de 2019, ao fim da 39ª Reunião Nacional da ANPEd, acontecida na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói/RJ, os três programas de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – o Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Faculdade de Educação (Rio de Janeiro), o Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu-FFP) da Faculdade de Formação de Professores (São Gonçalo) e o Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (Duque de Caxias) aceitaram oficialmente sediar a 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste a se realizar em 2020. Ser humano algum, e muito menos nós, poderíamos imaginar o que aconteceria poucos meses depois.

Em fevereiro de 2020, os primeiros casos de Covid-19 começaram a aparecer e, muito rapidamente, a pandemia se generalizou em todo o país. Como realizar uma reunião científica de grande magnitude em situação imprevista, inédita e desconhecida?

Acompanhávamos as situações e as circunstâncias decorrentes da pandemia, em relação a aspectos políticos, técnicos, sanitários, epidemiológicos etc., que indicavam cotidianamente o agravamento da doença e o espalhamento do vírus por todo o território brasileiro, em especial, na região sudeste. São Paulo e Rio de Janeiro, inicialmente, se tornaram epicentro dos casos da doença. No Sudeste, região em que há maior concentração populacional em grandes centros e capitais, agravado por orientações governamentais equivocadas e irresponsáveis, ainda mais colaboravam para a crise e o colapso do sistema público de saúde.

À medida que os cenários da pandemia iam sendo avaliados pelos epidemiologistas da universidade e partilhados por outros pesquisadores que se pronunciavam na mídia, a Comissão Local da ANPEd Sudeste, em sintonia com a ANPEd Nacional, decidiu assumir o desafio e o risco de realizar a reunião regional de forma inteiramente virtual. Ademais, a ausência, até aquele momento, de vacinação de qualquer tipo, afastava dos cientistas a possibilidade de admitir reuniões presenciais. Em primeiro

de dezembro de 2020, foram registradas 173.817 mortes causadas pela Covid-19. Atualmente, nos aproximamos de 550.000 mortes.

Demos à 14ª Reunião Regional o título: *Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia*, de modo a reunir 55 programas de pós-graduação em educação (com representantes em todos os GTs), o que não poderia ser ignorado na decisão tomada.

A decisão de que a reunião se realizasse ainda em 2020, durante quatro dias, como no modelo presencial, deveu-se ao compromisso de manter a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) política e ativa em um contexto de seguidas ameaças à pesquisa e à pós-graduação, em especial nas áreas humanas e sociais. Aquilatava-se o quanto era desejável essa organização e realização prévias, pela necessidade de se garantir, para 2021, forças concentradas na reunião nacional, cuja organização se iniciou em março, e cujo desenho já está definido para ser remoto em plataforma virtual, face à situação agravada da pandemia no país.

A Comissão Local, então, sugeriu a data de 30 de novembro a 3 de dezembro de 2020 para a realização do evento, e propôs um formato com menos variedade de atividades, para viabilizar a utilização de um modelo ainda pouco testado entre nós.

NA CRISE, A CRIATIVIDADE E A (RE)INVENÇÃO DA VIDA

A palavra “criativo” tem sua raiz no vocábulo latino *creare*. Trata-se da qualidade ou característica de quem é criativo ou inventivo. Inventividade, criatividade, natas ou adquiridas, são a condição para criar, inventar, inovar. A criatividade consiste em encontrar métodos ou objetos para executar tarefas de uma maneira nova ou diferente da habitual, com a intenção de satisfazer algum propósito. Daí a conexão muito comum entre criatividade e inventividade, ou, em outras palavras, a capacidade de expressão de um pensamento original, de uma ideia divergente ou imaginação construtiva. Ambos os conceitos implicam o ato de inventar algo novo, recorrer ao engenho, à capacidade de encontrar soluções originais e a vontade de transformar o mundo.

Percebemos – menos por talentos pretensamente inatos, e mais por necessidade de aprendizados de coisas velhas e novas, mormente, por força da realidade da vida em sua dimensão trágica, que abarca todas as áreas da existência humana, inclusive a dimensão cotidiana do simples existir – que é preciso mais que reagir, é urgente inventar.

A ANPEd Sudeste foi a primeira reunião regional da ANPEd a se realizar integralmente de modo virtual. A magnitude do evento pode ser medida pelos seus números e configuração:

a) mais de mil participantes;

b) uma conferência de abertura gravada previamente e transmitida pelo YouTube, no dia 30 de novembro;

c) cinco mesas temáticas diárias, com pesquisadores do tema representantes de todos os programas da região, indicados pelos próprios programas, com o esquema dois convidados e um coordenador da mesa, com transmissão pelo YouTube para os assistentes;

d) encontros dos 23 GTs para apresentação de trabalhos selecionados, com participação direta dos inscritos previamente, tanto apresentadores de trabalhos, quanto assistentes, que podiam circular em qualquer GT de interesse; com um coordenador e membros no comitê científico, definidos entre os membros da região Sudeste no GTs;

e) reuniões de fóruns da ANPEd (FORPRED e FEPAE Regionais) e de associações demandantes de espaços para alcançar seus associados;

f) sessão especial sobre uso de sons e imagens na pesquisa em educação;

g) sessões concomitantes de lançamento de livros;

h) atividades culturais diárias, nos horários de intervalo para almoço, sob a responsabilidade dos estudantes, por meio de sua associação local;

i) uma cerimônia de encerramento com homenagem a um autor e sua obra resenhada (o escolhido foi o Prof. Dr. Dermeval Saviani, com *Educação e democracia*);

j) e uma conferência final, encerrando os debates sobre a temática proposta *Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia*.

E expressando o compromisso com a inclusão social e o respeito à diversidade, todas as mesas contaram com a tradução de intérpretes de LIBRAS.

Na crise e na tentativa de sua superação, é imperioso aproveitarmos as oportunidades. A imagem das salas de aula das escolas básicas e superiores fisicamente fechadas e à espera do retorno presencial de crianças e jovens nos faz refletir obrigatoriamente. As mesas e carteiras, literalmente de pernas para o alto, ou de ponta à cabeça, estão a simbolizar a oportunidade, que talvez jamais tenhamos tido, de propor mudanças, transformações, no ato de inventar um possível que possa ser viável.

Entendemos que não se pode voltar a um “novo normal”, expressão de cunho populista que ganha as falas de diversos governantes e dirigentes. Sem desejarmos inventariar o que pode significar “normal” ou “novo”, sabendo que é contraproducente e até inviável reeditar a história e o passado. Somos convocados a pensar uma outra escola, uma outra universidade e outros processos de formação possíveis.

Aproveitemos a “desorganização” do antigo ordenamento escolar para conceber uma desorganização criativa, aliás, em pleno curso, e por causas exteriores a nossa própria vontade. Que sejamos capazes de modificar para melhor a experiência acadêmica e a produção de conhecimento e pesquisa dos nossos estudantes e docentes. Com esperança em dias melhores e em modos mais felizes de educar, formar e produzir conhecimento, continuamos a trabalhar, mais que resistindo, inventando diariamente a vida.

APRESENTAÇÃO DO PRIMEIRO VOLUME DO E-BOOK

O primeiro volume do e-book é composto por dezessete textos que foram selecionados pelas comissões científicas dos respectivos GTs da ANPEd dentre os mais de quinhentos trabalhos aprovados e apresentados na forma de comunicações durante a 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste de 2020. Os dezessete textos, além de terem sido publicados nos Anais do evento, agora, na forma de capítulos, foram considerados pelos nossos pares os trabalhos mais relevantes da 14ª edição da Reunião Regional da ANPEd Sudeste.

O primeiro capítulo, de autoria de Danusa Tederiche Borges de Faria e de Roberta Dias de Souza, é intitulado *Esperançar em tempos de pandemia: diálogos entre docentes latino-americanos*. Pretendem as autoras socializar reflexões de uma pesquisa construída nos diálogos entre coletivos docentes de dois países da América Latina, Brasil e Peru, e têm como foco a educação em tempos de pandemia pensada a partir desses diálogos. Das narrativas do processo vivido, extraíram diversas lições, em especial, a interculturalidade e a possibilidade de um giro epistemológico.

Competências profissionais exigidas do professor em tempos de pandemia é o título do capítulo escrito por Hélio Cleidilson de Oliveira Sena e Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias. A partir da análise da BNC-Formação, no tocante às competências profissionais digitais que passam a ser exigidas do professor, procuram demonstrar como a reestruturação da escola, decorrente do “novo normal”, dá continuidade à lógica própria do neoliberalismo, de performatividade e gerencialismo. Ao estimular certos modelos de profissionalismo, “o professor *youtuber*”, que se mostra flexível às mudanças decorrentes de aulas remotas, reconstrói as identidades docentes de forma articulada aos objetivos últimos das reformas neoliberais que vêm operando na escola.

O terceiro capítulo, *Reflexões sobre a Escola Municipal Tia Ciata, dos anos 1980 e sua projeção para o período pós-pandêmico*, de autoria de Andréa Villela Mafra da Silva e Áurea Cristina Ramos de Novaes, traz para ao debate a experiência da Escola Municipal Tia Ciata, que atendia a jovens na faixa etária entre 14 e 18 anos, considerados analfabetos, vivendo em situação de rua ou nas favelas da cidade do Rio de Janeiro. A proposta é a de descrever e apontar alguns elementos das práticas emancipatórias naquela escola e o quanto daquela dinâmica se torna imprescindível em todos os espaços pedagógicos, em tempos pós-pandêmicos. A pretensão dos autores é avaliar em que medida o currículo e as práticas avaliativas inseridas numa perspectiva crítica são reafirmados/ressignificados (ou não) diante do “novo normal”.

Flávia E. Gomes Pereira, Adriana A. Silva e Ana Lúcia Goulart de Faria, são autoras do quarto capítulo, *Educação da pequena infância e a dimensão do cuidado em tempos de pandemia em países com distinta divisão sexual do trabalho*. O trabalho tem o objetivo de problematizar o direito das crianças de 0 a 6 anos à primeira etapa da educação básica, a educação infantil em creches e pré-escolas, a partir de três eixos centrais: 1. A posição da mulher no contexto da pandemia do coronavírus, com a sobrecarga feminina e seus impactos nas vidas das mulheres brasileiras; 2. O papel do cuidado (indissociável da

educação das crianças pequenas de 0 a 6 anos) em tempos de isolamento social e a emergência do autocuidado como estratégia revolucionária com perspectiva nas contribuições do feminismo negro; e 3. O aumento da violência doméstica e dos índices de feminicídio.

No quinto capítulo, *A gestão democrática na educação infantil: desafios em tempos de (pós) pandemia*, Fabiane Florido de Souza Lima investiga a potência da participação das crianças da educação infantil na gestão democrática de uma unidade escolar pública. Diante de um novo contexto trazido pela pandemia da Covid-19, o trabalho apresenta reflexões a partir dos desafios vivenciados pela autora, que desenvolve sua pesquisa de doutorado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil do município de Niterói, RJ.

Em *A perspectiva de professoras-artistas sobre o “desenho espontâneo” infantil na primeira metade do século XX*, sexto capítulo da obra, Marilene Oliveira Almeida e Regina Helena Freitas Campos, contemplam os resultados de pesquisa documental com o objetivo de compreender o “método” de ensino de desenho da artista e professora suíça Louise Artus-Perrelet (1867-1946), em termos de educação estética para a formação de professores primários, divulgado em países da Europa e América, entre eles o Brasil. A pesquisa utilizou fontes inéditas encontradas em acervos do Brasil e da Suíça, tais como o próprio livro da artista-professora publicado em 1917, jornais brasileiros e suíços, relatórios de premiações e de eventos, programas de ensino, manuscritos e correspondências trocadas entre personagens ligados à educação e arte daquele momento.

O sétimo capítulo, intitulado *Quem são as crianças presentes nas manifestações? Características sociais, etárias, econômicas de crianças participantes de atos políticos da cidade do Rio de Janeiro*, Regiane Sbroion de Carvalho, Maria Eduarda Rodrigues Teles e Fabiola Vasconcellos Cordeiro realizam um estudo exploratório sobre participação política das crianças em manifestações e atos políticos em espaços públicos. Delineiam as características das crianças presentes em manifestações políticas entre 2019 e 2020, na cidade do Rio de Janeiro/RJ, trazendo reflexões sobre sua participação política, sob a perspectiva de que a dinâmica participativa implica em uma compreensão de criança como sujeito social e de direitos.

Ingrid Cristina Barbosa Fernandes e Giseli Barreto da Cruz, autoras do oitavo capítulo, cujo título é *“Gente essas crianças têm que aprender a ler”*: inquietações de professoras iniciantes em turmas de alfabetização, desenvolvem pesquisa inscrita no campo da formação de professores. O trabalho se assenta na análise de narrativas de professoras alfabetizadoras egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e que se situavam no ciclo inicial da carreira docente em escolas públicas, no âmbito de turmas do primeiro ao terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental. A investigação pretende reconhecer as concepções de alfabetização das professoras alfabetizadoras iniciantes na carreira docente, bem como identificar as inquietações apresentadas por elas acerca dos seus processos de formação inicial e de sua inserção profissional.

Redes de resistência: Fernand Deligny em interlocução com pesquisas sobre infâncias é o título do nono capítulo desenvolvido por Olívia Pires Coelho e Fabiana Oliveira Canavieira. O texto tem o objetivo

de construir um diálogo entre as obras de Fernand Deligny (1913 e 1996) e pesquisas contemporâneas em Educação, a partir de um olhar mais atento, especificamente, para pesquisas sobre infâncias na América Latina. O autointitulado *etólogo* francês desenvolveu um expressivo trabalho com crianças autistas e crianças em conflito com a lei. Segundo as autoras, a criação desse texto nasceu do desejo de tecer e articular uma *rede de resistência* movida pelo comprometimento teórico, prático e político com uma vida anticolonialista que rompa as barreiras do adultocentrismo.

O décimo capítulo, *A Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o currículo da alfabetização: evidência científica para gestão dos riscos do analfabetismo*, de autoria de Maria Carolina da Silva Caldeira, analisa a referida PNA, promulgada por meio do Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização (2019). Sob uma perspectiva teórica de base foucaultiana, o texto faz uma crítica às políticas curriculares que pretendem instaurar uma nova lógica para as práticas de alfabetização exercidas no Brasil e produzir professores(as) alfabetizadores(as) que balizam suas práticas em uma única verdade, pretensamente afirmada como científica.

Clarissa Moura Quintanilha é autora do décimo primeiro capítulo, intitulado *Histórias de vida e imagens: experiências formadoras por uma didática transdisciplinar*. Explora, nesse texto, a formação docente e a reflexão sobre a didática transdisciplinar por intermédio das histórias de vida e das imagens produzidas pelos professores em oficinas de arte. Para essa discussão, a autora optou por um recorte que se concentrou sobre a narrativa de uma das professoras pesquisadas. Para realizar o trabalho, lançou mão dos aportes teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, das contribuições da psicologia analítica de Carl Gustav Jung e dos estudos da teoria da complexidade de Edgar Morin. O diálogo com as experiências formadoras docentes faz vislumbrar outros sentidos para o campo da didática e da formação de professores.

Jéssica Caroline Pereira da Silva Costa, autora do décimo segundo capítulo, *Da invisibilidade à legitimação do cotidiano*, utilizando a metodologia de pesquisa narrativa, procurou ouvir as professoras da educação infantil e suas experiências práticas sobre os momentos de interações com as crianças. A autora percebeu que os saberes e conhecimentos transbordam para além do que está previsto ou organizado nos planejamentos das docentes participantes da pesquisa. Quando as professoras narram suas histórias, são reforçados os sentimentos de pertencimento, de identidade profissional e de autoria, elementos importantes para que se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.

Lisbeth Soares e Karina Soledad Maldonado Molina são autoras de *Formação docente musical: interseções com a educação inclusiva*. O décimo terceiro capítulo surgiu da análise de 395 pesquisas científicas, na forma de teses e dissertações, e que versavam sobre educação musical. No entanto, apenas 17 delas se ocuparam da interseção da educação musical com a educação inclusiva, no tocante à formação docente. O capítulo é uma contribuição ao estado da arte da temática escolhida e à necessidade de aprofundamento teórico sobre as práticas pedagógicas em um contexto que atenda à diversidade e que favoreça o desenvolvimento musical de forma integral.

Educação inclusiva a partir dos sentidos produzidos no estágio extracurricular por um grupo de estudos é o título do décimo quarto capítulo escrito por Laine Forati de Alencar. Pretende analisar as narrativas e as situações vivenciadas por estagiárias durante período de estágio realizado em escola municipal do interior paulista, especificamente, no atendimento a alunos com deficiência na perspectiva da inclusão escolar. O texto apresenta contribuições à formação docente inicial e aos modos como as redes de ensino compreendem e implementam as suas políticas de inclusão.

Maria de Fátima Barbosa Abdalla escreve o capítulo décimo quinto, cujo título é *Representações sociais sobre as pedagogias de inclusão: novas formas de ensinar e aprender*. O texto tem como objetivo identificar as representações sociais de coordenadoras, professoras e estudantes do curso de Pedagogia de três universidades da região Sudeste sobre novas formas de ensinar e aprender, em especial, quando se pensa em promover pedagogias de inclusão. A intenção é a de refletir sobre as oportunidades formativas oferecidas no curso de Pedagogia para uma docência na direção de uma educação mais inclusiva.

O capítulo décimo sexto, intitulado *Políticas de avaliação, educação matemática e reprovação escolar: um estudo de campo em escolas públicas de Niterói*, é de autoria de Carlos Augusto Aguiar Júnior e de Maria Isabel Ramalho Ortigão. Discutem os resultados de uma pesquisa que ouviu professores de matemática que atuam em escolas públicas da rede municipal da cidade de Niterói/RJ, sobre as suas experiências, no contexto da prática, com as políticas de avaliação escolar. A pesquisa se insere no contexto dos estudos sobre o fracasso escolar e buscou respostas para às seguintes questões de investigação: que fatores internos e externos à escola, a partir dos dados do SAEB, impactam na reprovação de estudantes da rede municipal de Niterói; como as políticas de avaliação são atuadas nas escolas investigadas; como o processo de reprovação se insere na política de avaliação dessas escolas?

O último capítulo da coletânea, o décimo sétimo, é de autoria de Cláudia Avellar Freitas, e tem o título *Saberes profissionais em intertextualidade: estudo sobre reuniões de trabalho docentes*. A autora apresenta resultados de investigação realizada em um Programa de Residência Docente (PRD), cujo objetivo foi identificar os saberes envolvidos nas tarefas realizadas no projeto de formação de professores de Ciências. A investigação se apoia em teorias do campo da formação de professores, desenvolvidas a partir da epistemologia da prática docente.

Luiz Fernando Conde Sangenis¹

¹ Doutor em Educação, Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.



ESPERANÇAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIÁLOGOS ENTRE DOCENTES LATINO-AMERICANOS

**Danusa Tederiche Borges de Faria
Roberta Dias de Sousa**

Pela educação dialógica e problematizadora, os diferentes sujeitos, em diálogo sobre os problemas de sua prática, buscam compreender e transformar o mundo, constituindo-se como sujeitos culturais e políticos em diálogo.

Regina Leite Garcia

Os diálogos, as conversas, os encontros de professores são oportunidades nas quais acreditamos, como *professoras pesquisadoras*, possibilitar o fortalecimento, a troca e aprendizagens. Uma oportunidade de se *pensar fazer* uma educação pública, democrática e de qualidade, *pensando praticando* a partir das próprias experiências e intercambiando estas com nossos pares latino-americanos(as), para encontrar modos outros de fazer educação. Garcia (2015) nos alerta que nesse movimento de diálogo sobre nossas práticas encontramos meios de seguir buscando juntas(os) formas de compreender e transformar o mundo, e, nesse sentido é que, enquanto redes brasileiras e peruanas, vamos nos constituindo como sujeitos culturais e políticos em diálogos na luta por uma América Latina mais forte.

Com essa breve introdução, e defendendo a relação dialógica e problematizadora na Educação, este texto busca socializar reflexões de uma pesquisa construída no diálogo entre coletivos docentes de dois países da América Latina, Brasil e Peru, e tem como foco a Educação em tempos de pandemia pensados a partir desses diálogos. Para essa socialização, optamos por organizar o texto em três seções.

A primeira seção procura trazer um pequeno histórico da formação das redes e uma contextualização dos movimentos desenvolvidos por estas. Na segunda seção, traremos duas narrativas que escolhemos dentre as que foram apresentadas nos encontros, a metodologia para a escolha das narrativas primeiro respeitou que cada uma fosse de um dos países participantes e depois que trouxessem novos caminhos para pensarmos os desafios deste tempo. Na terceira seção, traremos outros aspectos que constituíram esses encontros e a interculturalidade como possibilidade de favorecer um giro epistemológico, bem como as lições que extraímos do processo vivido.

REDEALE E REDENU: A PARCERIA QUE SE FORTALECE NO DIÁLOGO ENTRE DOCENTES

Os movimentos de diálogos entre redes e coletivos docentes na América Latina, nos quais nos inspiramos, surgem a partir da influência dos movimentos pedagógicos que se iniciaram na década de 1980, mais precisamente em 1982, na Colômbia.

Este esfuerzo por incidir en las políticas públicas educativas estuvo presente desde cuando, en 1982, se lanzó el Movimiento Pedagógico en el Congreso de Bucaramanga; animó la realización del Congreso Pedagógico de 1987 y tomó forma en la promulgación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y en sus decretos reglamentarios, instrumentos que contaron con el aval y la participación de los maestros, e importantes sectores de la academia y de la sociedad.

[...] el Movimiento Pedagógico se constituyó en un verdadero movimiento alternativo por la democratización de la educación en un sentido amplio y profundo (FECODE, 2007, p. 26).

Tais movimentos pedagógicos segundo Faria (2021), fortalecem nas(os) professoras(es) o “reconhecimento de seu *saberfazer* pedagógico e, sobretudo, a necessidade de criar uma proposta nacional de educação baseada em uma abordagem para direitos e na defesa da educação pública”.

Imbricadas por estas interlocuções latino-americanas, que foram sendo tecidas a partir da participação das redes em eventos nacionais e internacionais, em encontros de professores, como os ibero-americanos, e, sobretudo, por cada vez mais entender que “las redes pedagógicas son, ellas mismas, un ensayo, intercambio de saberes y prácticas pedagógicas” (BERNAL; BOMM; BEJAMARO, 2009, p. 5), que desde o ano de 2015 mantemos diálogos e parcerias entre os pares docentes latino-americanos através da Rede de Docentes que Estudam e Narram, sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita – REDEALE (Brasil) e da Red Desenredando Nudos – REDENU (Peru), diálogos que vêm sendo cada vez mais intensificados neste período em que estamos atravessando uma pandemia mundial.

Tal aproximação dialógica entre as redes nesse momento se dá não somente pela facilidade do encontro que as diferentes plataformas digitais nos proporcionam, mas, sobretudo, por entender a urgência em se pensar propostas pedagógicas que possam contemplar, ainda que de forma remota, a todas(os) estudantes em contexto de isolamento social. Entendemos, também, que o diálogo favorece que juntas(os) caminhemos com esperança, na perspectiva freireana, daquela que não somente espera, mas sem a qual não lutamos (FREIRE, 1997), para que possamos nos fortalecer e buscar caminhos possíveis de garantir uma educação latino-americana pública e democrática, ainda que em tempos de pandemia, e é essa esperança que nos move.

As redes de docentes latino-americanos(as), REDEALE e REDENU, se constituíram com o propósito de fortalecer um canal de troca e comunicação entre professoras(es) da escola básica em busca de *pensarfazer* modos outros de viver e praticar uma educação popular e libertadora na América Latina. Os diálogos entre as redes de professoras e professores latino-americanas(os) se inscrevem como práticas decoloniais, na medida em que contribuem para problematizar/questionar uma lógica hegemônica, construída a partir do olhar do colonizador.

De acordo com Fleuri e Garcia (2012, p. 3),

Importante termos clareza que a História que nos foi apresentada nos livros, nos cursos de História, nas escolas, foi a História produzida pelo pensamento europeu hegemônico. História contada como a única versão da História, apresentada ao mundo como Universal. Hoje aqueles que vêm reescrevendo a história desde a perspectiva dos povos penalizados do hemisfério sul defendem, contrapondo-se à pretensa universalidade, uma pluriversalidade epistêmica das histórias e das culturas.

Nesse sentido, percebemos nos diálogos tecidos e nas trocas entre as experiências narradas pelas(os) professoras(es) participantes das redes latino-americanas, um espaço de troca intercultural

que, segundo Fleuri e Garcia (2012, p. 6), podem promover “relações de reciprocidade capazes de construir significados e processos de subjetivação plurais, fator mobilizador da interação entre sujeitos e promotor de compreensão, resignificação e transformação de seu próprio contexto interativo”. Sendo esse espaço profícuo em produzir narrativas autorais sobre as histórias tanto desses sujeitos como de suas culturas e não mais narrativas realizadas através de um olhar colonizado, que colocava esses sujeitos, suas culturas, seu passado e suas ancestralidades em um lugar de subjugamento e subalternização.

As redes latino-americanas nasceram com um papel instituinte frente às reformas educacionais neoliberais e, seguindo essa tradição, buscamos, a partir do diálogo entre as redes REDEALE e REDENU, compreender os processos coletivos de mudança das práticas pedagógicas por meio das relações de interação e interlocução entre docentes, impulsionados pelos coletivos docentes.

Tomando como base para a pesquisa seu caráter qualitativo, nos inspiramos nos referenciais da investigação narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) para compreender todo o processo vivido entre pares como movimento formativo. Nesse sentido, nossos encontros *on-line* aconteceram com a proposta de disponibilizar o espaço para que as(os) professoras(es) pudessem falar.

O projeto se constituiu de seis encontros mensais entre os meses de abril e setembro, com duas horas de duração, pela plataforma *Zoom* e teve como ponto inicial da conversa as narrativas orais das professoras que compartilharam questões de sua prática pedagógica ou vida pessoal atravessadas pela pandemia. Num segundo momento, elegeu-se uma questão orientadora para as reflexões: Como Paulo Freire responderia à pandemia? Para esse segundo momento, combinou-se, também, a produção de narrativas escritas que poderiam/deveriam explorar diferentes gêneros textuais, ou mesmo diferentes linguagens: vídeo, desenho, esquemas, charges etc. A cada encontro foram compartilhadas quatro narrativas de cada país, comentadas por todo o grupo participante.

A média de participação foi de dezesseis brasileiras(os) e dez peruanas(os). Quanto à atuação das(os) docentes por nível de ensino tivemos: quatro da Educação Infantil, seis do Ensino Fundamental, sete de Ensino Médio, um da Universidade, três em outros espaços de ensino e cinco não lecionavam. Em relação à natureza das instituições de ensino, tivemos quinze da rede pública, três da rede privada e três de espaços comunitários (ARAÚJO; FARIA; SOUSA; CELESTINO, 2021, p. 6).

Nosso primeiro encontro foi mobilizado por sentimentos comuns de angústia, incertezas, medo, insegurança e tristeza. Sentimentos que transbordavam nas falas das(os) brasileiras(os) e das(os) peruanas, e que, naquele momento, precisavam falar, precisavam externar o que sentiam, o que passavam, o que lhes acontecia e o que lhes fazia tremer (LAROSSA, 2014).

Entendemos que as narrativas da experiência nos permitem produzir conhecimento acerca de si e do outro como “forma de compreender a experiência humana” (CONNELLY; CLANDININ, 2011, p. 18). Os movimentos assumidos nas redes e coletivos docentes têm investido seus esforços em fomentar nas(os) professoras(es) dos dois países a compartilharem suas narrativas, sobretudo nesse momento em que nos deparamos a um acontecimento que nos é comum: o enfrentamento da pandemia. O

acontecimento que nos mobilizava a narrar era comum, os sentimentos que nos tomavam até eram semelhantes, mas nossas experiências e como passamos por/com elas, essas eram únicas, é algo que “pertence ao próprio fundamento da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou se desfalece” (LARROSA, 2014) e sobre/com elas, que as narrativas se constituíram o *corpus* da pesquisa.

Contextualizando o cenário presente no ano de 2020 em que fomos surpreendidos por uma pandemia, da Covid-19, tivemos que nos reinventar, a princípio, ainda impactadas pelos novos acontecimentos, pelas dificuldades e pelas dúvidas que nos assombravam e que nos apresentavam um cenário futuro desesperançoso (FREIRE, 1997), contudo, começamos a ensaiar encontros para pensar essa nova educação que se anunciava. Dessa forma, realizamos o primeiro encontro, em que narramos os sentimentos que nos atravessavam, sobre o momento que vivíamos e que de certa forma ainda vivemos.

A pandemia da Covid-19, no momento em que escrevemos esse texto, já infectou 123.245.026 pessoas no mundo causando 2.716.296 mortes (BBC, 2021), como sua contaminação acontece a partir do contato físico, o isolamento social, em um primeiro momento, foi a estratégia encontrada para tentar controlar o contágio. Assim, as relações virtuais surgiram como possibilidade segura substituindo os encontros presenciais. Hoje, o isolamento social ainda é a única forma mais eficaz para contenção do vírus, o contato físico ainda é uma ameaça para a vida humana, porém, como viver sem (con) viver? Como considerar normal uma vida através dos aparelhos tecnológicos? Como viver em tempos pandêmicos? Como, efetivamente, podemos parar esse vírus que insiste em nos parar? Não temos respostas para essas questões, o que temos são muitas outras perguntas sem respostas. E, em meio a tudo isso, tentamos encontrar meios de seguir combatendo um inimigo invisível. Para isso, vamos adotando as medidas possíveis orientadas até o momento como a manutenção do isolamento social, o uso de máscaras e álcool em gel, formas essas encontradas para tentar conter o avanço da doença e, de certa forma, internalizar um controle da situação, apesar de sabermos que não o temos.

Assim, depois desse primeiro contato entre as professoras das duas redes, percebemos o quanto ainda precisávamos trocar e dialogar. Com essa perspectiva e com todas as incertezas que possuíamos, pensamos em uma proposta de, a partir dos diálogos que tecemos e com as leituras da obra de Paulo Freire, pensar caminhos possíveis para uma educação em tempos pandêmicos. Com esse desafio, nos propomos a realizar outros encontros para leitura e reflexões sobre as narrativas das(os) professoras(es) de cada rede.

A partir de algumas conversas entre as professoras coordenadoras de cada grupo, a metodologia dos encontros ficou com o seguinte formato: os encontros ocorreriam através da plataforma de reuniões *on-line Zoom*, foi acordada uma periodicidade mensal de encontros entre os meses de abril e outubro de 2020, tendo uma média de três horas de duração para cada um desses encontros e ao final do projeto este culminaria na publicação do segundo livro em parceria entre as redes brasileira e peruana. Sendo assim, os diálogos tecidos entre as redes dos dois países, para *pensar/fazer* uma escola outra estavam nesse momento sendo atravessados por novas questões: problematizar os caminhos oficiais propostos

para a educação de forma remota nos diferentes países e refletir sobre as respostas teórico-práticas das(os) docentes a essas propostas, buscando nelas um caráter instituinte.

Em setembro contabilizamos uma média de participação de dezesseis professoras(es) brasileiras(os) e dez professoras(es) peruanas(os), tivemos um total de dezesseis produções brasileiras e treze peruanas, entre essas produções tivemos cartas, vídeos, desenhos ilustrativos, poesias e esculturas, das quais, devido à impossibilidade de compartilhar todas as produções neste artigo, traremos apenas uma de cada país para representar essa totalidade.

Bebendo nas fontes de nossos pares latino-americanos, entendemos que a narrativa de experiências pedagógicas “puede contribuir a recriar el pensamiento y la acción educativos y, en el menor de los casos, puede colaborar en la construcción de otra pedagogía de la formación” (SUAREZ; OCHOA, 2005). Assim, as narrativas compartilhadas entre pares foram nos mostrando uma compreensão docente sobre os contextos vividos no cotidiano, bem como nas propostas oficiais formuladas pelos governos, afinada com o que Santos (2020) nomeou de *pedagogia do vírus*. Ou seja, uma pedagogia que desvela uma realidade, profundamente desigual, atravessada por crises cíclicas, que têm o capitalismo e o colonialismo como modos de dominação predominante, e “o neoliberalismo, dominado pelo capital financeiro global, como a expressão mais anti-social do capitalismo” (SANTOS, 2020, p. 24), abismos sociais que vêm se desvelando com a pandemia, deflagrando o que antes já desconfiávamos, mas que agora somos forçadas a olhar.

MEMÓRIAS DA QUARENTENA: ALGUNS DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E PERU

Para efeito de socialização das reflexões que a pesquisa nos causou, apresentamos a seguir as narrativas de duas professoras participantes dos encontros, que expressam os *saberes-fazer* que vão sendo mobilizados nesse contexto. As duas professoras, cada uma a seu modo e de acordo com suas realidades e possibilidades, trazem em suas reflexões alguns caminhos para pensarmos os novos tempos e desafios. Na primeira narrativa, traremos a reflexão de Blanca, professora peruana que encontrou na arte a maneira de narrar o vivido. Na segunda narrativa, traremos as aflições e saídas da professora brasileira Rutyê em diálogos e vivências com sua turma de Ensino Fundamental em suas aulas remotas.

A professora Blanca leciona a disciplina de artes em uma escola campesina. Recém-formada e iniciando seu trabalho na docência, se vê imersa em uma realidade completamente adversa, realizando um trabalho remoto com alunas(os) que apresentam grandes dificuldades de acesso à internet e de locomoção para os centros da cidade, locais em que costumam recorrer quando necessitam utilizar essa tecnologia. Essa realidade é vivida por grande parte das(os) professoras(es) peruanas(os), visto que o país apresenta um relevo e geografia que não favorecem a chegada das redes móveis em algumas localidades, para além das questões financeiras que dificultam a aquisição de celulares, computadores ou acesso à internet.

Ao ser questionada sobre as possíveis saídas para esse momento pandêmico e de isolamento para os enfrentamos educacionais a partir das leituras de Freire, a resposta de Blanca se deu através da arte. A professora compartilhou com o grupo uma pequena escultura de Dom Quixote, feita por ela a partir de um material que foi retirado da natureza. A imagem do “cavaleiro da triste figura” trazida por Blanca nos conta sobre a história do ingênuo fidalgo medieval, que se contrapõe aos “grandes heróis e seus feitos dos romances de cavalaria” e se aventura pela vida em busca da liberdade, da justiça e da honra, criando seu próprio mundo e suas próprias lutas.

Essa narrativa provocou algumas reflexões no grupo. Nossos novos enfrentamentos são comparáveis às grandes lutas de Dom Quixote, passamos nesse momento por “desafios gigantescos” que os tempos pandêmicos estão colocando para a humanidade e, em especial, para as(os) docentes.

O primeiro deles que se manifestou foi o não domínio da tecnologia e/ou a falta de recursos materiais para acessá-la. Sabemos que as aulas remotas necessitam de um grande investimento em tecnologia e em conhecimento delas, no entanto, não houve preparo nem apoio governamental, nesse sentido, para auxiliar docentes e discentes, seja com estrutura para um acesso desejável ou em formação para essa nova demanda. Depois podemos pensar na fragilidade de um currículo, que com pouca estrutura e investimento, acaba entrando no viés bancário, como definiria Freire, um currículo que não se conecta com as(os) alunas(os), apenas traz informação na expectativa de “não perder o ano letivo”, muitas(os) docentes tentaram transpor para o espaço virtual aulas que fariam presencialmente, deflagrando uma necessidade de apropriação das tecnologias pelos espaços escolares.

Outra discussão que podemos fazer diz respeito à ausência de limites entre o espaço público da escola e o espaço privado da casa, tendo em vista que um se tornou a extensão do outro e deixou vulnerável a privacidade tanto de professoras(es) como de alunas(os). Entendendo que as mulheres são maioria no magistério, e que tinham seus trabalhos produtivos atravessados pelos trabalhos reprodutivos, percebemos que hoje ocorre uma inversão nessa lógica estabelecida pré-pandemia, são nossos trabalhos produtivos que atropelam o trabalho reprodutivo agora (ÁVILA, 2020), visto que perdemos os limites de horário laboral ao passo que deixamos os muros da escola.

Esses foram alguns dos desdobramentos que as lutas e aventuras de Dom Quixote nos ajudaram a discutir. Por outro lado, o romance quixotesco também era um convite ao aventurar-se em busca de respostas para esses desafios, para a reinvenção de materiais didáticos e estratégias pedagógicas outras, para ensinar e repensar os caminhos trilhados. A frase que a professora peruana traz para dialogar com sua imagem nos fala sobre resiliência e esperança e ação, “Por la libertad y el honor hay que aventurar la vida”.

A narrativa da professora brasileira Rutyê, que atua no Ensino Fundamental da rede pública no estado do Rio de Janeiro, nos apresenta questionamentos e preocupações provocados pela pandemia e o atendimento às crianças de forma remota, a partir das propostas que são instituídas pela secretaria de Educação diante de um cenário que paralisou docentes em todo país. Cenário este que nos leva a compreender a urgência de estar com as crianças ainda que remotamente quando o que queremos

é estar presencialmente com elas, demarcando uma lógica produtivista, característica da sociedade capitalista, que prevalece em cobranças que vão transformando a vida da(o) docente em um ativismo constante. Perpetuamos, mesmo nesse momento pandêmico, uma dinâmica que não reconhece que o conhecimento vai sendo construído na experiência cotidiana, e não o que os poucos meses vividos na pandemia sinalizava, revelando que, para o estado, o que importa é contabilizar quantas *lives* assistidas, quantos congressos inscritos, quantas aulas remotas preparadas. “E a vida? O capital ainda marca nossa forma de viver, infeliz de quem pensa que não”, desabafa Ruttyê, denunciando a “espoliação” do trabalho docente (FRIGOTTO, 2017), que socialmente vem explorando o trabalhador, sua força de trabalho, com baixos salários, excesso de atribuições e com foco em ganhos e lucros abusivos para o empregador, transpondo para o trabalho docente, essa espoliação que compromete sua autonomia, seu fazer docente e sua formação.

Como docente da Educação Básica, compartilhando suas experiências com as crianças do 5º ano nas aulas síncronas, a professora Ruttyê brinda o grupo com lições que o cotidiano proporciona. Percebendo o desgaste das crianças durante as aulas remotas, a professora pergunta se gostariam de mudar para outro assunto e, em seguida, uma criança interpela a professora e indaga: “Tia, você não vai dar recreio?” Surpresa, a professora responde: “Vocês acham que precisa?” E as crianças afirmam: “A gente não está em aula? Então, a gente precisa beber uma água, fazer xixi, comer alguma coisa...” Nesse diálogo, além de ser notória a diferença entre as lógicas do pensamento adulto e do pensamento infantil, podemos perceber uma criança que reivindica um ponto de vista e um olhar sobre a realidade, em um contexto que não tem reservado a elas muitas opções. Em um cotidiano inimaginável, até poucos meses atrás, a cobrança da criança parece lembrar à professora que, por trás da janela virtual, existe um sujeito, que pensa, se diverte, se emociona, e quer brincar.

Assim, as narrativas das professoras participantes das redes latino-americanas anunciam e denunciam os enfrentamentos que as práticas pedagógicas vêm se deparando nesses tempos pandêmicos. A escola invadiu as nossas casas, o formato para pensar as aulas tem ganhado uma outra perspectiva que tem exigido de nós estratégias para, de alguma forma, alcançar nossas crianças. As carteiras escolares se transformaram em janelas virtuais, mas nossas crianças ainda são as mesmas. Ainda encontramos por detrás das telas os mesmos olhares curiosos, as mesmas crianças, que são capazes de exigir de nós seu direito de brincar e ter seu tempo de recreio, mesmo que esteja em uma escola virtual. É essa realidade que tem atravessado o cotidiano escolar de cada uma(um) de nós, é com ela que vamos intercambiando nossas experiências e juntas(os) pensando modos outros de fazer uma Educação ainda que em tempos pandêmicos.

É TEMPO DE ESPERANÇAR: ALGUMAS LIÇÕES FINAIS

*Somos, sem dúvidas, homens e mulheres cheios de esperança, pois temos que ter esperança do verbo esperar, porque há outro que têm esperança do verbo esperar, não é esperança, é espera: eu espero que dê certo, espero que funcione, espero que resolva...
Esperançar é ir atrás, é juntar, é não desistir.*

Paulo Freire

É com essa esperança em movimento que temos encontrado coletivamente, nessa parceria entre redes latino-americanas, forças para seguir caminhando diante do cenário de desesperança que estamos atravessando. Um movimento que nos traz o real sentido intercultural, de troca, de protagonismos múltiplos e sem hierarquias, de narrativas outras que não hegemônicas que coexistem para construir novas perspectivas que dialogam e se auxiliam para alterar realidades diferentes com propósitos em comum, uma educação de qualidade, que respeite docentes e discentes e que forme sujeitos críticos e atuantes. Com essa perspectiva, a pesquisa nas redes pressupõe sujeitos da pesquisa em lugar de sujeitos e não de objetos e suas narrativas pretendem mostrar esse lugar.

Os diálogos entre os dois países têm possibilitado reflexões sobre o *saberfazer* docente construídas a partir do contexto que se apresenta. Nesse sentido, a primeira lição que temos aprendido é que a interlocução e formação de professoras(es) entre redes e coletivos docentes latino-americanos, caracteriza-se como uma oportunidade de gerar espaços mais democráticos, em que, nesse intercâmbio de experiências, sabemos que há sempre algo a ensinar e a aprender e que é sempre melhor caminhar acompanhado.

Reflexionar coletivamente sobre a produção de respostas outras aos desafios cotidianos, como os narrados pelas docentes, reafirmam, a nosso ver, a perspectiva instituinte da formação entre pares e a potência de movimentos como as redes de coletivos docentes e dessa experiência que temos experimentado, a lição que fica é a de que o diálogo entre pares nos proporciona a oportunidade de pensar com o(a) outro(a), a partir das experiências uns(umas) dos(as) outros(as), unindo forças na luta por uma educação democrática.

O ano de 2020 nos atravessou com um acontecimento que chegou sem avisar, e com ele temos aprendido a encontrar meios de esperar ainda que em um cenário de desesperança. Tomadas pelos estudos em Larrosa (2014), “vivendo e passando” um tempo de pandemia, temos encontrado na escrita a oportunidade de narrar nossas histórias, e com elas escrever a história coletiva de uma Educação que busca, através do *saberfazer* de cada um(a) professor(a) autor(a) de sua prática, tornar-se mais democrática. Essas histórias de uma Educação em pandemia estão sendo contadas por nós professoras(es), e é escrevendo, passando, passando e vivendo, vivendo, passando e escrevendo, que vamos deixando as marcas na história de um tempo que torcemos para estar chegando ao seu fim. Assim, a lição que fica aprendemos com Larrosa (2014), de que a escrita narrativa não se trata apenas de “escrever **sobre** a experiência, mas também de escrever **na** experiência”.

Por fim, muitas são as lições que temos aprendido a partir das interlocuções que vimos tecendo entre as redes, contudo, é acreditando nessa representatividade e importância das pesquisas narrativas em educação, que as redes latino-americanas REDEALE – Brasil e REDENU – Peru, insistem em um diálogo que rompe com as lógicas que destituem as(os) professoras(es) do papel de intelectuais que pensam/fazem sua prática. Nesse sentido, essa pesquisa e os movimentos que vimos produzindo entre as redes têm nos permitido *esperançar*, no sentido recriado por Freire para o substantivo esperança, ou seja, não é uma esperança que cruza os braços e espera acontecer, mas sim um movimento: “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1992).

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Betânia. **Tempos modernos?** Trabalho das mulheres em tempos de pandemia. SOS Corpo Instituto feminista para democracia. 14 maio 2020. Disponível em: <https://youtu.be/FRIKWT84zZg>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- BBCNEWS. **20 milhões de infecções por coronavírus.** [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53734786>. Acesso em: 08 set. 2020.
- CHAVES, Orlando P. La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente. **Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas**, Buenos Aires, n. 31, maio 2008. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/lpp/fecode.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.
- CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FARIA, Danusa Tederiche Borges de. **Experiências formativas entre professoras/es de redes e coletivos docentes latino-americanos.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.
- GARCIA, Regina Leite; FLEURI, Reinaldo. A Contribuição latino-americana para as pesquisas e práticas interculturais. In: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andreia (orgs.). **Saberes Cotidianos em Diálogo.** 1. ed. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: Faperj, 2015.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015.
- SANTOS, Boaventura S. **A cruel pedagogia do vírus.** Portugal: Almedina Edições, 2020.
- SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana. Una Carta de Invitación. **La Documentación narrativa de Experiências Pedagógicas uma Estratégia para la Formación de Docentes.** Buenos Aires: [s.n.], 2005.



COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EXIGIDAS DO PROFESSOR EM TEMPO DE PANDEMIA

Hélio Cleidilson de Oliveira Sena
Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa desenvolvida ao nível de Mestrado em Educação, que discute os processos de desprofissionalização e reprofissionalização da docência que decorrem do movimento de reforma educacional neoliberal, a partir da BNCC, da BNC de Formação de Professores e de documentos vinculados ao Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular e ao Todos Pela Educação. A pesquisa evidencia uma busca em estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas de formar sujeitos para o século XXI, presentes nas proposições da BNCC e nas reformas educacionais neoliberais que se operam no país.

As relações de trabalho e as formas de vida das pessoas mudaram após a revolução pós-industrial, que foram inseridas em uma era da sociedade em rede e do crescimento das tecnologias digitais, época também conhecida como revolução digital, quando todos os esforços das empresas passaram a atender a uma demanda global, com fulcro nos princípios da eficiência e da competitividade. Essa sociedade em rede tem influenciado consideravelmente o modo de vida das pessoas e o processo de ensino e aprendizagem, de modo que as experiências vividas nas redes sociais e na Web 2.0 têm alimentado essa rede de conhecimentos e trocas de experiências, através de uma educação aberta e colaborativa.

Vale dizer que as transformações digitais que surgiram na contemporaneidade não são meras ferramentas, fato este considerado por muitos autores, mas sim como tecnologias que se imbricam em múltiplas competências, de modo que, para Figueiredo (2019, p. 4), “o digital é hoje um fenômeno predominantemente cultural, político e ético, muito para além da função meramente instrumental que muitos dos quadros de referência lhe atribuem”.

Percebemos que essas mudanças repercutem no cotidiano escolar, e, para tornar efetivas as aprendizagens essenciais previstas nos currículos de Educação Básica, sob um discurso de falta e de crise da Educação construído pelos empresários, que conduzem a reforma da escola, passa-se a exigir dos professores um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas desta sociedade em rede. Defendemos, no entanto, que o estabelecimento destas competências profissionais representa um processo dual que, ao mesmo tempo que desprofissionaliza e intensifica o trabalho docente, reprofissionaliza-o a partir de competências gerenciais, esperadas dentro da racionalidade neoliberal, dentro de uma lógica de performatividade, eficiência e gerencialismo. Esta lógica é própria da entrada destes outros atores (empresários, administradores, gestores, economistas, publicitários) nas escolas através de parcerias propondo soluções para a “crise educacional”.

Especialmente no contexto da pandemia originada pela Covid-19, percebemos uma repetição desta mesma lógica, uma vez que vimos a intensificação das exigências de competências profissionais dos professores, especialmente as competências digitais, e, ainda, o surgimento de diversos programas e soluções privadas que prometem: resolver os novos problemas educacionais decorrentes deste momento de pandemia; treinar professores para o uso das tecnologias, para gravar e editar aulas; e

gerenciar materiais e plataformas elaboradas pelos sistemas de ensino para escolas parceiras – o que serve como porta para o empresariamento da Educação, nosso objeto de estudo.

Para tanto, faremos uma análise da BNC-Formação no tocante às competências profissionais digitais que passam a ser exigidas do professor. O procedimento metodológico utilizado foi a análise documental, sendo os documentos por nós compreendidos como monumentos (FOUCAULT, 2013; LE GOFF, 1996), precisando ser desmontados para melhor entendermos como está sendo constituída essa relação da educação com as transformações digitais, nas mais diversas formas de ensinar e aprender.

Em uma linha do que estudamos em nossas pesquisas, procuraremos demonstrar como a reestruturação da escola, decorrente do “novo normal”, segue também uma lógica própria do neoliberalismo, de performatividade e gerencialismo; e, ao estimular certos modelos de profissionalismo, “o professor *youtuber*”, que se mostra flexível às mudanças decorrentes de aulas remotas, reconstrói as identidades docentes de forma articulada aos objetivos últimos das reformas neoliberais que vinham operando na escola.

Nas próximas partes deste trabalho, contextualizamos a reforma educacional neoliberal. Em seguida, apresentamos a educação digital e as competências gerais previstas na BNC-Formação, como decorrência das demandas educacionais de nossa sociedade. Por fim, analisamos como o profissionalismo docente tem sido afetado por tais exigências.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E A SITUAÇÃO DOCENTE: O CONTEXTO GERAL E A PANDEMIA

As reformas educacionais neoliberais das últimas décadas atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças na natureza do trabalho escolar e nos trabalhadores docentes. É preciso analisar seu contexto e os efeitos que terão no trabalho e profissionalismo dos professores.

O neoliberalismo tem provocado intensas modificações na sociedade ao cunhar uma nova racionalidade e novos modos de ser e de estar no mundo; e, a partir dela,

A inovação e o empreendedorismo passam a ser imperativos do nosso tempo, pois possibilitam que o jogo neoliberal funcione a partir da maximização da produtividade dos sujeitos e das instituições. Perder e recomeçar faz parte do jogo; ficar parado significa ser deixado para trás; ter a formação mínima e ou máxima não é sinônimo de empregabilidade. A própria relação com o emprego modifica-se, pois a ideia é a do empresariamento de si e da capitalização do homem, ou seja, é preciso ver a si mesmo como um capital que requer investimentos permanentes, e a educação passa a ser entendida como algo necessário ao longo da vida (KLAUS, 2017, p. 358).

Nesse contexto de reforma, a Educação passa por transformações que remetem a um novo agenciamento, educativo-empresarial, que opera a partir da articulação entre o desempenho

(performance), a gestão (*management*), o imperativo de visibilidade-transparência e as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) (GADELHA, 2017). Essas reformas, fundamentadas na lógica da competitividade e da performatividade, pressionam para a padronização de métodos e conteúdos, para o gerenciamento através de técnicas empresariais e para a profissionalização dos professores, a partir de competências profissionais gerenciais. Segundo Ball *et al.* (2013), esse processo, considerado em um contexto de um discurso que promove a educação funcional para as demandas da economia global, tem modificado não só o currículo, mas também o modo como pensamos a escolarização, a identidade e o profissionalismo docente.

A racionalidade neoliberal abre a escola para a lógica do mercado: a instituição passa a ser uma prestadora de serviços; o professor, um fornecedor de serviços; e o aluno, um cliente. Esta lógica se intensifica na pandemia; e a escola se transforma ao produzir um formato “em domicílio” para produzir respostas às demandas do presente e entregar às famílias soluções “pronta-entrega de educação”. Tal racionalidade, especialmente na pandemia, passa a operar no cerne da atividade do professor, em uma ordem cada vez mais prática, influenciando orientações didáticas, planejamentos e objetivos de ensino, em uma busca de práticas pedagógicas inovadoras e atrativas para o aluno (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018), sendo-lhe exigidas competências profissionais, especialmente digitais, para que continue atuando.

Dessa forma, os professores, que são acusados de não estarem preparados para formar sujeitos aptos para o século XXI, são obrigados, para garantir a sua empregabilidade, a se tornarem “*youtubers*”, editores de vídeo; e se sentem pessoalmente investidos por envolver seus alunos em casa para que aprendam – e, para isso, acreditam que precisam investir em formação para atender a estas necessidades. Segundo essa lógica, o que é valorizado como prática profissional concerne à satisfação de critérios e índices impostos a partir de fora, e seu capital é dado pelas competências que ele tem demonstrado neste momento.

[...] as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem [...] seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo [...] (GADELHA, 2009, p. 177).

Há, ainda, outras formas que remodelam o trabalho docente, como a redução de jornada de trabalho e salários, dentre outras: “[...] essas formas incluem os termos e condições de contratação do corpo docente, e os modos como são formados, avaliados e representados” (BALL *et al.*, 2013, p. 13). Vale destacar que a Medida Provisória n. 936 (BRASIL, 2020) possibilitou às escolas fazerem a redução de jornada e suspensão de contratos de trabalho de professores, o que, neste contexto de trabalho remoto em casa, nem sempre correspondeu a uma redução da efetiva carga de trabalho. Tudo isso tem contribuído para uma profunda intensificação do trabalho docente e uma precarização profissional, através de novas “pedagogias invisíveis” de gerenciamento e performatividade, que exigem flexibilidade

para adaptação às mudanças e estimulam práticas pedagógicas ditas inovadoras e atrativas (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009; DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2018) – aspecto que problematizamos ao longo deste trabalho. Neste mesmo sentido, Tedesco conclui que:

O novo papel da educação e do conhecimento na sociedade pressupõe também a redefinição do papel dos educadores. Existirão, portanto, novas condições e exigências para a atividade docente, e, apesar de em certos aspectos essas condições deverem implicar níveis mais altos de profissionalização, em outros, ao contrário, podem provocar a desprofissionalização da atividade educativa (TEDESCO, 2002, p. 122).

EDUCAÇÃO DIGITAL

Nas últimas décadas, houve um crescimento das tecnologias digitais no campo da comunicação audiovisual, fazendo parte da vida diária das pessoas. A internet como um dos avanços da tecnologia de informação e comunicação tem estimulado novos modos de aprendizagem formais e informais. Neste sentido, para Moreira,

Em tempos de enormes mudanças, de um mundo estruturado de uma forma complexa onde coabitam o analógico e o digital, o real e o virtual, o humano e a máquina, o *off-line* e o *on-line*, do reconhecimento de que vivemos numa nova ordem social, cultural, económica, política e até ética e da vertiginosa evolução das tecnologias deparamo-nos com a necessidade de redefinir o paradigma educacional no início deste novo século (MOREIRA, 2018, p. 6).

A revolução digital, que teve início com a Web 2.0, proporcionou a participação, a criatividade e a autonomia dos seus consumidores. Dessa forma, na perspectiva de um ensino voltado para uma cultura social, as tecnologias digitais são vistas como articuladoras dos saberes com a prática social. Esse novo mundo globalizado tem proporcionado uma enorme rede de comunicação e socialização de conteúdos dos mais diversos tipos; há produção dos saberes construídos e trocados através da comunicação síncrona e assíncrona, que vão desde o conhecimento espontâneo ao conhecimento científico. Para Moreira e Monteiro,

No século XXI, e com os avanços rápidos dos ambientes digitais abertos e das redes sociais, incluindo a produção e disseminação ampla de recursos, cursos e eventos abertos em larga escala, os estudos sobre “coaprendizagem” têm-se focado, sobretudo, na aprendizagem colaborativa aberta em espaços ubíquos, nos quais são integrados *interfaces* digitais em contextos reais (MOREIRA; MONTEIRO, 2015, p. 384).

A sociedade em rede tem quebrado as barreiras de comunicação tanto geográficas como sociais, promovendo práticas e interações educacionais de forma global, na relação com o ensino e a aprendizagem. Para Dias,

A mudança na concepção das experiências de educação e aprendizagem emerge da natureza de organização em rede na sociedade digital, modelo de organização este que contribui de forma decisiva para a diluição das barreiras de natureza geográfica e sociais, e promove, deste modo, o desenvolvimento das novas práticas de interação entre os indivíduos, e entre estes e os contextos de aprendizagem e conhecimento. É uma mudança centrada nas facilidades que as tecnologias disponibilizam para construir uma experiência de educação e comunicação aberta e global, que tem o seu maior impacto nas formas emergentes de interação social nas redes de conhecimento (DIAS, 2013, p. 5).

Segundo o mesmo autor, a rede deve ser um espaço para interações e partilhas de conteúdos e, dentro do contexto da escola, deve ser o meio de acesso à educação. Ele diz ainda que, na sociedade digital, deixa de existir o limite de acesso à educação e aprendizagem e que, no processo educacional, as práticas de comunicação e experiência do conhecimento devem promover aproximações sociais e cognitivas. Nesse mesmo sentido,

A rede constitui um espaço aberto para o acesso à e-informação e ao desenvolvimento dos contextos de interação social e cognitiva no âmbito dos processos relacionais dos atores da comunidade de aprendizagem e conhecimento. Um espaço que, para além do acesso aberto aos conteúdos, se desenvolve a partir das interações sociais e cognitivas entre os membros da comunidade, através das quais estes elaboram as interpretações individuais e coletivas, e as cenarizações do conhecimento distribuído (DIAS, 2013, p. 7).

Para Di Felice (2012), as redes digitais devem ser vistas através de uma lógica reticular, não apenas de forma comunicativa, mas sim através de uma mudança que permita compreender que houve uma quebra epistêmica nos mais variados campos do conhecimento:

O advento das redes sociais digitais e as suas implicações para as transformações das nossas sociedades nos desafiam a buscar novas teorias interpretativas capazes de narrar o dinamismo contemporâneo. Para entender a profundidade das transformações decorrentes da difusão das redes digitais é necessário interpretar a lógica reticular a partir não somente de uma perspectiva comunicativa, mas no interior de uma mudança maior que torna possível a compreensão das arquiteturas reticulares como uma ruptura epistêmica que acontece em diversos campos do conhecimento (DI FELICE, 2012, p. 9).

O conceito de ecossistema é, assim, o que mais se aproxima da concepção de dimensão reticular, que reúne, dentro de uma comunidade geográfica, diversos membros, como, por exemplo, os animais vegetais e os inorgânicos. Nesse contexto, “a concepção reticular, expressão de um conjunto de relações e de fluxos não apenas entre organismos vivos, mas entre um conjunto de elementos e de realidades em contínua comunicação, é expressa por Tansley de forma clara e consciente” (DI FELICE, 2012, p. 11).

No campo das competências digitais, a cultura de colaboração e interação tem sido um ponto forte da educação da era digital. Segundo Moreira e Monteiro, “a educação aberta colaborativa em rede tem sido considerada uma filosofia educacional importante para enriquecer a aprendizagem ao longo

da vida e tem proporcionado a oportunidade de aceder e de construir conhecimento por meio da Web 2.0.” (MOREIRA; MONTEIRO, 2015, p. 383).

Essas transformações culturais estão ocorrendo na vida das pessoas. Em especial, as interações das tecnologias, sejam analógicas ou digitais, têm estabelecido algumas diferenças no modo de vida das pessoas que nasceram no mundo pré-digital e no mundo digital, o que tem influenciado bastante no convívio de crianças, jovens e adultos. Nesse mesmo sentido, Moreira et al. (2019, p. 110) afirmam que:

Esses sujeitos, portanto, que têm a internet como um lugar de vivência e produção de conteúdos, saberes e conhecimento, apropriam-se dos ciberespaços de maneira singular, modificando e criando novas formas de interação, comunicação, difusão e construção na dimensão social da comunicação e educação, áreas do conhecimento que importam neste estudo.

As tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem têm gerado muitas mudanças nas relações humanas, principalmente na ordem da colaboração e das interações na sociedade.

Os contextos de aprendizagem e conhecimento na sociedade digital formam-se na teia de relações elaborada a partir dos processos de participação e partilha, cujo maior impacto se observa nas práticas de mediação cognitiva e social realizadas através das interações de aprendizagem colaborativa entre os membros da comunidade, e das modalidades emergentes da mediação como forma de e-moderação, tendo esta última um novo sentido para o desenvolvimento organizacional e para a sustentabilidade das comunidades de aprendizagem, nas formas da liderança partilhada e distribuída na atividade da comunidade e nas redes de conhecimento (DIAS, 2013, p. 7).

Assim, essas mudanças na forma de se relacionar na sociedade em rede têm mudado o foco da educação centrada no aluno para as comunidades em rede, mediante os laços relacionados à colaboração e a partilhas de aprendizagem e conhecimentos. Para Dias,

A mudança na concepção das aprendizagens para a educação aberta e em rede, cujo foco se desloca do aluno para a comunidade e, através desta, para as redes de conhecimento, traduz a abordagem emergente de que os contextos constituem espaços relacionais de participação e mediação, partilha e colaboração para a definição dos planos de ação da comunidade e das práticas de educação aberta nos cenários de globalização das interações sociais de aprendizagem e conhecimento em rede (DIAS, 2013, p. 11).

Dentro da perspectiva da educação e transformação digital, as competências digitais têm se destacado nesse momento de isolamento social, no contexto de uma temática relevante nessa era da comunicação em rede, que trouxe muitas mudanças ao mundo do trabalho e, também, às formas de relacionamento dos indivíduos na sociedade. Isso influencia consideravelmente as transformações na educação, especificamente no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que os profissionais busquem constantemente capacitações e formações focadas nas questões pedagógicas de cunho digital. Para Moreira,

Assim, se neste contexto aceitarmos que as tecnologias (audiovisuais, multimídia...) são ferramentas inovadoras para a criação de ecossistemas digitais de aprendizagem dinâmicos, e que as ferramentas da web social configuram novos ambientes educativos, então é crucial reconhecer a necessidade do processo ser sustentado por modelos que permitam produzir as competências hoje necessárias ao sucesso das organizações (MOREIRA, 2018, p. 6).

A educação na sociedade em rede utiliza-se das tecnologias digitais, que são entendidas por muitos autores como uma forma de melhorar a qualidade de ensinar dos professores. Para Moreira (2015, p. 2), sendo a educação “em rede na web 2.0, um processo que se caracteriza pela conectividade, rapidez, fluidez, utilização de recursos abertos e de redes sociais é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores”.

A revolução digital, diante desse contexto, tem alterado significativamente a história da humanidade através da comunicação em rede, criando uma nova arquitetura social focada na interação e colaboração entre membros da sociedade do globo, fato este afirmado por Di Felice (2012, p. 16):

A revolução digital é hoje a última revolução comunicativa que alterou, pela primeira vez na história da humanidade, a própria arquitetura do processo informativo, realizando a substituição da forma frontal de repasse das informações (teatro, livro, imprensa, cinema, TV), por aquela reticular, tecnologicamente interativa e colaborativa. Surge, portanto, não somente uma nova forma de interação, consequência de uma inovação tecnológica que altera o modo de comunicar e seus significados, mas também os pressupostos e as características de uma nova arquitetura social que estimula inéditas práticas interativas entre nós e as tecnologias de informação. É evidente como, perante tais perspectivas, se faz necessário uma nova teoria social das mídias e uma nova perspectiva de estudos que se dedicam à análise do social.

O desenvolvimento de competências digitais, inseridas dentro do contexto dos ecossistemas de inovação na educação, é entendido para além das competências de acompanhar e gerenciar o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, mas se relaciona também, diretamente, às competências de colaboração, interação e autonomia, dentre outras competências de cunho socioemocional e de ordem empresarial. Esses ecossistemas de inovação na educação são considerados como sistemas complexos, constituídos por redes que se conectam entre atores humanos e não humanos, como, por exemplo, organizações, empresas, comunidades, plataformas, mídias, corpos, entre outros. Dentro deste contexto, Di Felice (2012, p. 18) conclui que:

Delineia-se, portanto, uma percepção pós-humanista, reticular e ecossistêmica que revela as fronteiras contemporâneas do pensamento social nos contextos conectivos, que, como sempre acontece nos processos que produzem transformações do pensamento, será considerado um desafio para alguns e uma tolice para outros.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A percepção do professor de acompanhar o crescimento da evolução digital é uma realidade global (SALES; MOREIRA; RANGEL, 2019). As metodologias e práticas pedagógicas inseridas no contexto das tecnologias digitais têm despertado uma aprendizagem de competências de interação e colaboração voltadas para a formação de sujeitos autônomos, estabelecendo um conjunto de conhecimentos e saberes. A BNCC (BRASIL, 2017) apresentou um conjunto de dez competências gerais que os jovens devem desenvolver (entre as quais destacamos as competências digitais). A elas correspondem competências profissionais que os professores precisam desenvolver à luz das demandas educacionais contemporâneas, de forma homóloga. Para tanto, faz-se necessária uma adequação curricular dos cursos, programas e ações de formação inicial e continuada dos professores ao estabelecido na BNCC, o que, de certa forma, foi acelerado pela pandemia.

A Covid-19 fez com que as escolas se adaptassem a essa nova realidade de isolamento social e que mergulhassem com maior intensidade nesse mundo digital, buscando o desenvolvimento, em sua equipe de professores, de competências e habilidades profissionais na área digital para atender a estas demandas, o que precisa ser problematizado, na medida em que afeta o profissionalismo docente. Assim, é preciso discutir como a pandemia tem sido porta de entrada, mais uma vez, para parcerias empresariais na escola, propondo “soluções *delivery*” e reafirmando a noção de competências, presente na BNCC, e de competências profissionais, presente na BNCC-Formação, dentro da lógica de formação instrumental para o mercado de trabalho.

As competências e habilidades requeridas para os sujeitos neste novo contexto das transformações tecnológicas têm contribuído com vários conceitos e habilidades a serem desenvolvidas no campo educacional, principalmente relacionados às competências de autonomia, cooperação, interação. Refletindo esta demanda social, a BNCC, que determina os direitos de aprendizagem de todo aluno, estabelece dez competências gerais que operam como um “fio condutor”, as quais devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica. Por isso, as habilidades e as aprendizagens essenciais especificadas no documento da BNCC permeiam cada um dos componentes curriculares. Além dos aspectos inseridos nos currículos locais, elas foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI. A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e propostas pedagógicas das instituições escolares dentro dessa lógica.

Dentre estas competências gerais estabelecidas na Base, destacamos as competências de comunicação: “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017); e de cultura digital:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017).

A BNCC deve não apenas fundamentar a concepção e implementação dos currículos e propostas pedagógicas, mas também a política para a formação inicial e continuada de professores. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 (BRASIL, 2019) pretende estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes da BNCC.

Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão de desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas da Contemporaneidade. Esses documentos reforçam que a formação continuada de professores deve se apoiar nas competências, nos objetos de conhecimento e nas habilidades que os alunos devem desenvolver. Assim, segundo tal perspectiva, a formação continuada de docentes é mais eficaz quando parte de materiais alinhados à BNCC que indicam ao professor o “como fazer” (BRASIL, 2019). Com isso, exigem-se dos docentes conhecimentos sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos; saberes específicos das áreas de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem; e conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente, alunos e o processo de ensino e aprendizagem.

A BNC-Formação (BRASIL, 2019), como ficou conhecida, por sua vez, ocupa-se em trabalhar a partir do desenvolvimento de competências profissionais docentes, de forma geral e específica. As competências profissionais gerais requerem o desenvolvimento destas competências estabelecidas na BNCC.

Art. 3º. Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

A BNC-Formação (BRASIL, 2019) traz também, no seu Art. 4º, as competências específicas que tratam das três dimensões fundamentais – o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional –, que, de modo interdependente, integram-se e se complementam na ação docente. Quanto ao conhecimento profissional, destacamos:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II -demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III -reconhecer

os contextos de vida dos estudantes; e IV -conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (BRASIL, 2019).

As competências específicas da dimensão da prática profissional são assim definidas:

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (BRASIL, 2019).

Por fim, as competências da dimensão do engajamento profissional são abordadas conforme o excerto a seguir:

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I -comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II -comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; I II -participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019).

A definição destas competências profissionais se faz dentro de uma perspectiva performática e afeta o profissionalismo docente. Assim, cabe apresentar a classificação do profissionalismo trazida por Garcia, Hypolito e Vieira (2005), segundo a qual o profissionalismo clássico significa obter *status* profissional e reconhecimento. Fundamenta-se na existência de um conhecimento especializado, em órgãos reguladores dos aspectos ético-profissionais, das formas de ingresso na carreira e de políticas de formação, e em uma relação formal com a comunidade caracterizada pela submissão ao conhecimento técnico dos profissionais. Segundo tais critérios, a docência é considerada uma atividade semiprofissional.

A noção de profissionalismo flexível está centrada na redefinição dos aspectos técnicos do trabalho docente pelo desenvolvimento de culturas de colaboração, o que pode ser controlado pelas burocracias educacionais, pela imposição de formas colegiadas de trabalho, ou por procedimentos burocráticos, que são a própria antítese do profissionalismo autônomo. Já como trabalho prático, entende-se que a docência é uma atividade cujos saberes coincidem com os saberes experienciais, moldados por valores dos professores.

Na profissionalidade restrita, as habilidades docentes derivam da experiência; as metodologias são decisões de foro íntimo; a autonomia individual é valorizada; e há pequeno envolvimento com atividades não diretamente relacionadas com o ensino, que tende a ser visto como intuitivo. Na profissionalidade extensiva, as habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência; a perspectiva dos docentes vai além da sala de aula; e as metodologias do trabalho resultam da troca de experiências com a comunidade. Este “novo” profissionalismo estaria sendo requisitado para a efetiva consecução dos padrões de um currículo nacional como parte da reestruturação neoliberal. As marcas

discursivas desse “novo” profissionalismo são a colaboração, o trabalho integrado, a equipe, a tutoria, o desenvolvimento profissional (através da formação) e o foco nos resultados.

Apesar do discurso da profissionalidade extensiva, as orientações de um currículo nacional retiram dos docentes parte de sua autonomia e os sobrecarregam com tarefas e responsabilidades extras, intensificando o trabalho de tal forma que resta menos tempo para a preparação das atividades de sala de aula. Decisões sobre currículo e objetivos finais da educação têm sido retirados do âmbito de poder docente.

Segundo Ball (2005), o chamado “pós-profissionalismo”, “novo profissionalismo” ou “reprofissionalismo”, ou “profissionalismo pós-moderno”, não é profissionalismo, pois parte da ressignificação do profissionalismo em termos gerenciais e acaba por se tornar “não profissional”, diferente daquilo que significava e de como era praticado antes. Nesse mesmo sentido, Ball (2005, p. 542-543) conclui que:

Os principais pontos dessa diferença, ou pelo menos dois deles são: primeiro, esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*) em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Os critérios de qualidade ou de boa prática são fechados e completos – em contraste com “a necessidade de raciocínio moral e incerteza adequada” (LAMBK, 2000) como características determinantes da prática profissional. [...] O pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional. Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”.

CONCLUSÃO

O trabalho docente tem sido, nas políticas curriculares das últimas décadas, um campo de contradições, pois, se por um lado, existe um esforço pela valorização dos professores e de sua formação dentro de uma perspectiva reprofissionalizante, por outro, está em andamento um processo de desqualificação e desprofissionalização de seu trabalho. O neoliberalismo põe em questão novas racionalidades docentes, determinando novos significados para o ser e o fazer docente, de um ponto de vista de performatividade, redefinindo o foco do trabalho pedagógico para a produtividade, a performatividade e a responsabilização pelos resultados.

A perspectiva economicista enfatiza a formação prática e a pedagogia das competências, de modo que o professor se torna responsável pelo desenvolvimento de competências e habilidades em seus alunos para o mercado de trabalho (BNCC), as quais demandam o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades nele próprio (BNC-Formação). O discurso de falta fundamenta demandas de formação com este viés.

Vivemos em um tempo de discursos sobre a necessidade de formação de um sujeito flexível, segundo uma lógica de performance, competitividade e inovação, que produz uma reinvenção da sociedade, dos sujeitos e das instituições (especialmente da escola) dentro da racionalidade neoliberal. A pandemia vem a coincidir com um pedido neoliberal de que a escola mude para formar o jovem para o século XXI, para a vida e para o mercado. Percebemos que isso atinge profundamente o trabalho do professor, dentro de um processo dual que o reprofissionaliza e desprofissionaliza.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, S. J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.
- BRASIL. Medida Provisória n. 936, de 2020. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial da União...** Brasília, DF: Presidência da República, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União...** Brasília, DF: MEC, 2019b.
- DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; SILVA, J. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. In: FABRIS, E. T. H.; DAL'IGNA, M. C.; SILVA, R. R. D. (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53-74.
- DI FELICE, M. Redes sociais digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social. **Revista USP**, São Paulo, n. 92, p. 9-19, dez./fev. 2011-2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/34877/37613>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- DIAS. Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. **Educação, Formação & Tecnologias**, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 4-14, 2013.
- FIGUEIREDO, A. D. Compreender e desenvolver as competências digitais. **Revista de Educação a Distância e eLearning**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8108/1/p.1-8.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- GADELHA, S. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 32, p. 171-186, maio/ago. 2009.
- GADELHA, S. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos... **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.
- MOREIRA, J. A. Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagens com tecnologias audiovisuais. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 5-15, 2018. Disponível em: https://auniredede.org.br/revista_2.4.8-2/index.php/emrede/article/view/305. Acesso em: 05 ago. 2020.
- KLAUS, V. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 345-355, set./dez. 2017.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

MOREIRA, J. A. Cenários inovadores em (blended) elearning na sociedade digital: o curso de formação para a docência online da Universidade Aberta, Portugal. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 2 n. 2, p. 7-16, 2015. Disponível em: <http://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/50>. Acesso em: 02 mar. 2010.

MOREIRA, J. A. Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagens com tecnologias audiovisuais. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 5-15, 2018. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/305>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MOREIRA, J. A. *et al.* Ensinar e aprender nas redes sociais digitais: o caso da MathGurl no YouTube. **Revista de Comunicación de la SEECI**, [s. l.], v. 50, p. 107-127, 2019. Disponível em: <http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/622>. Acesso em: 03 ago. 2020.

MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. M. R. Formação e ferramentas colaborativas para a docência na web social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 379-397, jul. 2015.

POPKEWITZ, T.; OLSSON, U; PETERSSON, K. Sociedade de aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 34. p. 73-96, maio/ago. 2009.

SALES, M. V., MOREIRA, J. A.; RANGEL, M. Competências digitais e as demandas da sociedade contemporânea: diagnóstico e potencial para formação de professores do Ensino Superior da Bahia. **Série-Estudos**, [s. l.], v. 24, n. 51, p. 89-120, maio/ago. 2019.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Editora Ática, 2002.



REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA MUNICIPAL TIA CIATA, DOS ANOS 1980 E SUA PROJEÇÃO PARA O PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

Andréa Villela Mafra da Silva
Áurea Cristina Ramos de Novaes

INTRODUÇÃO

Este artigo traz para o debate a experiência da Escola Municipal Tia Ciata (ETC), que atendia a jovens na faixa etária entre 14 e 18 anos, considerados analfabetos, vivendo em situação de rua ou nas favelas da cidade do Rio de Janeiro. Nossa proposta é descrever e apontar alguns elementos das práticas emancipatórias naquela escola e o quanto daquela dinâmica se torna imprescindível em todos os espaços pedagógicos, em tempos pós-pandêmicos. Nossa pretensão é avaliar em que medida o currículo e as práticas avaliativas inseridas numa perspectiva crítica são reafirmados/ressignificados (ou não) diante do “novo normal”. Transitando entre passado, presente e futuro, desenvolveremos essa reflexão assumindo os riscos e limites de estudos lineares e comparativos. Indo ao passado, o governador Leonel de Moura Brizola (1922-2004), cujo primeiro mandato no governo do Estado do Rio de Janeiro teve início em março de 1983 e término em março de 1987, e o segundo mandato se iniciou em março de 1991 e findou em abril de 1994, representou, de fato, significativos avanços no campo da Educação. Em dezembro de 1983, o governo Brizola instituiu uma Comissão para implantar o Programa Especial de Educação (PEE), no período de 1984 a 1987. Em 1984, foi criada a Escola Tia Ciata, inicialmente chamada de Projeto de Educação Juvenil, instalada no Setor 2 do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Avenida dos Desfiles, sob a tutela do Estado. Posteriormente, a escola foi incorporada às escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Destinada à escolarização de adolescentes marginalizados política, social e economicamente, o papel que essa escola desempenhou junto a esses jovens era em prol da inserção no mercado de trabalho. Em síntese, o que caracteriza a conjunção política e a metodologia de ensino diferenciada permitiu à Escola Tia Ciata outras funções para além daquelas de ensinar os conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, permitiu que a coordenação colegiada e os professores adequassem o currículo formal às perspectivas dos alunos. O Projeto Político-Pedagógico da Escola, de caráter experimental, buscou atender a demanda trazida pelos alunos, tendo em vista compensar um histórico de fracasso escolar, uma vez que nas demais escolas da rede não obtinham sucesso (NOVAES, 2018, s/p). Oportuno comentar que a oferta da educação escolar para a população vulnerável não se sustenta sem o suporte de outras políticas públicas sociais e sem a garantia de inovação curricular. Vindo para os dias de hoje, essa adequação curricular, esse repensar das práticas avaliativas e a necessidade da inclusão digital, nos desinstala e mobiliza. Naturalmente, quando a convergência ideológica impulsiona a prática de uma educação libertadora, as transformações ficam potencializadas, o que é o caso do período do governo Leonel Brizola. Podemos somar ao seu olhar humanista, a visão do então vice-governador, antropólogo, escritor e político, Darcy Ribeiro (1922-1997), que definia a Educação como sendo o principal instrumento de emancipação do povo brasileiro. Em outubro de 2020¹, o Partido Democrático Trabalhista (PDT) organizou uma série de homenagens a Darcy Ribeiro, em reconhecimento à sua trajetória no campo da Educação, especialmente pela luta por uma escola de qualidade que oferecesse aos estudantes o sentimento de pertencimento à cultura local, à promoção da cidadania, além do domínio da leitura e da escrita.

¹ Para mais informações, ver o site: <https://bit.ly/3br7wjB>. Acesso em: 07 mar. 2021.

Em oposição ao padrão das escolas brasileiras, a Escola Tia Ciata se propôs a construir um currículo próprio, a partir das vivências e histórias de vida dos alunos. Em certa medida, nos dias atuais, o desafio a ser enfrentado nas escolas brasileiras, considerando o contexto da pandemia de Covid-19, foi assumido, na década de 1984 com a criação dessa escola centrada na busca por alternativas inclusivas possíveis. Por meio de uma incursão teórica, passando por Algebaile (2009), Arroyo (2011), Leite (1991), Santos (2020), dentre outros, evidenciamos que o debate sobre a relação da instituição escola com a questão da pobreza, vulnerabilidade social, acrescida pela cruel realidade exposta pela pandemia da Covid-19 é problemático e reforçado por posições divergentes. Na década de 1980, ter um governo que tenha enxergado a atuação da escola para além do “ensinar a ler, escrever e contar”, permitiu que coordenação e professores da escola adequassem o currículo formal à perspectiva da história de vida dos alunos.

Nesse cenário, em meio às diferentes realidades brasileiras, refletindo sobre a escola e o currículo como “objeto” de análise, questionamos: Que projeto de planejamento é proposto *na/pela* escola, para a construção de um currículo interdisciplinar, respeitando a perspectiva dos alunos? Como adequar o currículo formal às mudanças constantes às quais estão sujeitos os alunos em situação de rua e a própria sociedade, frente a uma crise inesperada, que colocou toda a sociedade exposta ao risco de contaminação em massa?

O que estamos ponderando é que o risco foi o mesmo, mas uns estiveram mais vulneráveis do que outros. Uns estiveram mais protegidos, mais assistidos do que outros. A forma de atravessar a crise expôs a desigualdade social, econômica e sanitária.

Arroyo, em sua obra intitulada *Currículo, território em disputa*, publicada em 2011, afirma que os sujeitos e os coletivos sociais se afirmam no território do conhecimento, a partir de suas experiências e não somente pelas questões epistemológicas. O autor assinala que a separação entre experiência social e o conhecimento legítimo mantém a hierarquização dos saberes e, conseqüentemente, empobrece as perspectivas curriculares. Apoiadas em Arroyo (2011), revisitamos a estrutura curricular da ETC, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, em 1988, definida a partir de dois grandes eixos: Língua Portuguesa e Matemática. Presente também na estrutura curricular, conteúdo de ensino como a História dividida em três perspectivas que se inter-relacionavam: a *história passada e oficial* (que encontramos nos livros escolares e que aprendemos como sendo a história do Brasil), a *história do cotidiano* (presente nos jornais, na televisão e no cotidiano informal de nossas vidas) e a *história de vida dos alunos* (narrativas deles próprios). Na estrutura curricular da ETC era possível observar e reconhecer como legítimos os saberes conquistados no abandono, a partir das experiências acumuladas pela vida nas ruas: suas *histórias de vida*. Boa parte destes alunos, que frequentava a ETC, tinha uma relação péssima com a imagem de escola, em função de sua experiência de “fracasso escolar”, através de sistemáticas “reprovações”.

Trazendo para os dias de hoje, o que teremos de tão diferente em termos de experiência dramática que muitos de nossos alunos se verão expostos? Teremos mais alunos em situação de abandono, de miséria, de exclusão? Teremos alunos excluídos digitalmente, tendo em conta o ensino remoto? Do

nosso ponto de vista, o que foi construído naquela década de 1984, na rica experiência da ETC, precisará ser revisto e atualizado nos dias de hoje, pós surto da Covid-19. Urge que revisitemos a cultura e a prática da reprovação, o que revelam ou o que legitimam. A defesa intransigente da manutenção dessas práticas leva à perpetuação da concepção de cidadania e de pertencimento, à comunidade social e política, extremamente moralizante, pois determina que sem o aprendizado dos hábitos de trabalho, ordem, dedicação, esforço, não poderão ser reconhecidos cidadãos nem da ordem nem do progresso. Não terão o atestado de bons antecedentes escolares, bons comportamentos cívicos e civilizados para o convívio no trabalho e na cidade (ARROYO; ABRAMOWICZ, 2009, p. 145-146).

Em um contexto de descompasso no campo da Educação Brasileira, a obra *A cruel pedagogia do vírus*, de autoria de Boaventura Santos (2020), destaca que a pandemia provocada pelo Coronavírus revela fragilidades da sociedade e a incapacidade do sistema econômico vigente para enfrentar os desafios postos pela crise. Sobre a Educação, o autor comenta que, na reabertura das escolas, é importante permitir que as crianças falem seus dramas. O autor afirma que alguns viveram a realidade da fome, da falta de emprego e renda das famílias, da falta de saúde. É preciso escutar as crianças, mais do que nunca. Santos (2020) examina uma série de questões relacionadas à Covid-19 e seus desdobramentos sociais, culturais e políticos em âmbito mundial. O autor justifica que tais desdobramentos têm como base os efeitos do capitalismo e o aprofundamento do neoliberalismo, enquanto modelo econômico.

A importância da reestruturação das perspectivas curriculares nas escolas brasileiras pós-período pandêmico não se limita apenas à novas relações humanas, novas atitudes, diante desse período de transformação civilizacional. Pressupõe recuperar a ideia de que a escola pública pode e deve escolarizar os alunos, quaisquer que sejam suas origens ou condições socioeconômicas. É um momento, portanto, de criar um currículo próximo das reais necessidades do seu público-alvo; buscar metodologias de trabalho para grupos de alunos heterogêneos, além de implementar uma estrutura organizacional que seja capaz de atender a essas exigências, entre outras.

ESCOLA MUNICIPAL TIA CIATA: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para melhor compreender o alcance da reestruturação das perspectivas curriculares nas escolas, abordaremos o processo vivido pela ETC em termos de reflexão e construção experimental de sua prática pedagógica. Esse caráter experimental poderá e deverá ser atualizado para os dias de hoje, pois, nossas escolas, nossos alunos, nossas equipes pedagógicas precisarão construir, como já comentamos, novas relações humanas, novas atitudes, diante desse período de transformação civilizacional que nós já estamos vivendo.

Podemos perceber o quanto são atuais as questões vividas pela ETC na década de 1980. Vejamos. A ETC se propunha a “formar professores em serviço”, e a coordenação tateava em busca de uma metodologia adequada para atender aos alunos e professores simultaneamente. O material pesquisado pela coordenação pedagógica de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Cultura e Artes era discutido com os professores. Algumas atividades geraram relatos que foram transformados em

registros feitos pelos coordenadores. Quanto ao trabalho com as turmas, a ideia era de aplicar uma avaliação-diagnóstica em cada turma, já dividida por nível de escolaridade dos alunos, de forma a obter dados mais reais e objetivos sobre cada turma, para assim melhor pensar o planejamento. As turmas seriam escolhidas segundo seu grau de desenvolvimento, procurando cobrir os diversos níveis de escolaridade, desde os totalmente ou praticamente analfabetos, até os que já estariam se preparando para ingressar na (antiga) 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental).

Estas seriam consideradas turmas-laboratório, possibilitando que, a partir dessas experiências, se produzissem materiais e reflexões para as demais turmas. Semanalmente, a coordenação participaria da aula nestas turmas para, em seguida, fazer o planejamento, junto com o professor, para o desdobramento da atividade. Na ocasião, se avaliaria a aula e o aproveitamento dos alunos observados. Na outra ponta, o objetivo do trabalho com as professoras seria o de criar condições para que o próprio professor se percebesse como agente transformador de sua própria prática pedagógica. A ideia era instrumentalizar o professor nos aspectos de fundamentação metodológica e de conteúdo. Os passos metodológicos propostos aos professores nas orientações seriam:

- Professores propõem uma situação-problema inicial. Aqui pode ser dada uma fundamentação teórica e metodológica, sempre que necessário;
- Coordenação e professores fazem uma exploração do material disponível, à procura de solução para o problema apresentado;
- Discussão pelo grupo das várias soluções propostas;
- Elaboração de material para o aluno;
- Espaço para a crítica e reformulação do material pelo professor;
- Aplicação das atividades em sala de aula;
- Observação dos resultados;
- Discussão para a escolha de novos materiais para se dar continuidade ao processo iniciado;
- Sistematização;
- Avaliação apontando para a reflexão sobre o processo e não apenas sobre o produto. O critério básico para avaliar a eficácia da orientação seriam a elaboração, a aplicação e a reflexão. A abertura para o diálogo, e com isso, a mudança de postura do professor, seriam pontos centrais da proposta. A discussão deveria ser permanente e a sala de leitura cumpria um papel especial, nesse sentido.

A sala de leitura da ETC era um espaço que cumpria uma função importante permitindo ao aluno pensar e escrever a partir de seu olhar e de seus sentimentos, garantindo àquele jovem o direito ao reconhecimento de sua cidadania. Sua vida contava!

Em seguida, à título de ilustração, citaremos um dos textos datilografados na sala de leitura da ETC:

Carta a todo mundo – Baixo Astral.

Uma vez na sala de leitura, nós estávamos muito tristes. Não sabíamos o porquê. Eu estava tão chateada, havia acordado assim. Sentia uma angústia e não sabia o porquê. Que droga! Por que estou assim? Será que é a solidão? O que será?

É uma coisa muito chata, eu acho que é a solidão, eu tenho solidão. Agora eu estou me sentindo só, você não sabe por que, mas dá para tentar descobrir.

Às vezes, a gente se sente tão só e não conta nada para as outras pessoas, achando que elas não vão ligar. No entanto é tão bom quando a gente encontra alguém para amar. Nós vivemos felizes.

A felicidade está em muitas coisas que esquecemos quando estamos muito pra baixo. A sorte está em descobrirmos estas coisas, nas pessoas amigas que nos mostram essas coisas simplesmente no ato de ouvirem nossas angústias.

Quando estamos tristes, nós procuramos ficar sozinhos, sem ninguém para nos perturbar. A não ser aquela pessoa que nós queríamos o tempo todo estar junto. Quando ela não vem, a gente continua com a mesma tristeza de sempre, depois a gente dorme, esquece tudo. Mas quando a gente acorda, ainda fica um pouco de solidão, mas aí, encontrei a minha professora e ficamos conversando e ela me dando um conselho.

É bom quando a gente encontra alguém para conversar, não é mesmo?

O texto acima, escrito por uma aluna, mostra este espaço de valorização humana e de conexão dessa jovem com ela mesma, dando voz à sua emoção. Esses registros ilustram o desafio enfrentado por coordenadores, professores e alunos na luta pelo fortalecimento do diálogo, da escuta e especialmente para a superação de preconceitos, com relação aos alunos da escola, valorizando seus sentimentos, suas vidas e suas narrativas. Esse material era também usado em sala de aula, articulando todas as disciplinas no currículo, via dinâmicas em grupo, leituras, interpretação dos textos, jogos, teatro, colagens, desenhos e produção de pequenos livros ilustrados e impressos em mimeógrafo, pelos próprios autores-alunos, e incorporados ao acervo da biblioteca da escola.

A propósito, a sala de leitura da ETC funcionava como a biblioteca da escola. Era um espaço oferecido para leitura e empréstimo de livros. Ali o aluno desempenhava o papel de contador de histórias para o grupo. Podia também ler gravuras, quando não conseguia ainda ler um texto. Na leitura de um texto seu, podia ajudar aos colegas a descobrirem o prazer e a utilidade da leitura para a ampliação da visão de mundo e para seu autoconhecimento. A biblioteca instigava e dava vida à proposta da escola.

A realidade da comunidade da ETC era difícil, era dura, era desafiadora. Assim como os alunos, os profissionais que ali trabalhavam eram estigmatizados. Os profissionais, de outras escolas, da mesma

rede pública de ensino, lotadas no mesmo espaço físico que era o “Sambódromo”, argumentavam que aquele trabalho, com aqueles alunos era inútil. Eram demonstrações de preconceito, que refletiam o incômodo que a simples presença irreverente dos alunos causava àquele ambiente escolar que parecia dirigido aos estudantes aparentemente mais “controláveis”.

Considerando essa realidade tão peculiar, o currículo e o método pedagógico foram pensados como para uma escola não seriada, terminando na 4ª série do ensino fundamental (atual 5º ano do ensino fundamental). Tanto o currículo quanto o método pedagógico foram aprovados pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro², em outubro de 1987, com o parecer da presidente, Professora Myrthes Wenzel, que reconhece a ETC como um projeto experimental e assinala de forma contundente seu apoio à escola:

[...] torna-se, portanto, indispensável que os educadores, usando de toda a criatividade de que são capazes, partam para propostas que atendam a especificidade da clientela e que sejam, ao mesmo tempo, elementos de promoção social dos alunos e das comunidades. [...] é extraordinária a tentativa da Escola Tia Ciata, uma escola diferente, que chega ao aluno, penetrando em seu mundo, respeitando-o e procurando socializá-lo no sentido de torná-lo cidadão capaz de compreender direitos e deveres dentro de comunidades livres” (NOVAES, 2017, p. 139).

Com tamanho estímulo, o projeto ganha fôlego. Abaixo, mostramos outro texto produzido por um aluno, escrito pela coordenadora da sala de leitura e datilografado na sala onde os alunos treinavam a datilografia, também. Como vemos, o aluno mostra em seu texto a realidade da presença policial coercitiva em sua vida. Esses textos fazem parte do planejamento pedagógico da turma, sendo explorado por todas as áreas interdisciplinarmente. São textos, infelizmente, ainda atuais:

Carta à sociedade

A Ilha Perdida

Era uma vez uma ilha deserta em que os piratas queriam invadir, mas aquela terra já tinha dono que a polícia tomava conta. Um dia os piratas voltaram para invadir a ilha, mas nada para eles deu certo de que tinha um helicóptero sobrevoando pelo seu posto que tinha na ilha. Aí começou a invasão. O helicóptero jogava granada sobre o navio pirata, depois de um minuto o navio pirata começou a afundar. Aí o capitão do navio pirata falou:

- Salve-se quem puder! Vamos para aquela ilha. Seja o que Deus quiser. Vamos andar por essa ilha, morrer um, morre todos.

² Parecer n. 406/87 concedendo à ETC a condição de Escola Experimental, p. 2 e 3 do Parecer, incluído como anexo da dissertação de mestrado encontrada no link: <http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduareaCristinaRamosdeNovaes.pdf>, p. 139, acesso em 15 mar. 2021.

Depois, um dia, a polícia que sobrevoava ar abaixou-se seu helicóptero na água. Foram atrás deles. Chegou perto e viu eles descansando. Aí começou a luta. Mas quem venceu sempre foi a polícia. Logo assim levaram em seu helicóptero para a delegacia mais perto.

Apesar do imenso desafio, a escola, por sua capilaridade, continua sendo a porta de entrada para atendimento a essa complexa diversidade humana e social, nem sempre permeada pela justiça. Tem cabido a essa instituição a tarefa, nem sempre cumprida, de garantir acesso, permanência e qualidade de educação para todos. A escola tem sido o local propício para ações preventivas de combate às mazelas sociais, as quais estão submetidas boa parte das crianças e adolescentes de nosso país. Diferentes realidades encontradas no território nacional, carregadas de riscos e vulnerabilidades para tantos, justificam o porquê de muitos jovens ainda viverem em situação de abandono ou de marginalidade. A sociedade, profundamente desigual, tende a atribuir o fracasso escolar às características bio-psico-socioculturais. Assim, patologiza-se a pobreza, naturalizando o fracasso escolar. Na realidade, quem também precisa de assistência integral é a própria escola para que possa enfrentar tamanha exigência pedagógica, social e política que lhe recai cotidianamente, ao reconhecer, também como sua, a tarefa de pensar uma intervenção na perspectiva de ruptura da reprodução da pobreza que atravessa gerações. Nessa perspectiva, as políticas educacionais, com vistas à promoção do acesso à escola, podem ter logrado êxito em nosso país, muito embora a variável permanência seja ainda desafiadora para essas políticas.

A instituição escola continua imersa numa realidade social concreta, marcada cada vez mais pela exploração do homem pelo homem, pela negação dos direitos básicos à vida, pelos conflitos de classe, por uma concepção política cada vez mais respaldada em interesses individualistas e de mercado.

Essa realidade aparece *nua e crua* nos textos dos alunos da ETC, ainda dentro do projeto da biblioteca, que trabalhava a história de vida dos alunos e sua percepção de mundo. O relato, a seguir, mostra uma realidade em que o aluno se coloca *dentro*, ao passo que sabe falar sobre ela, e *fora* da mesma, simultaneamente, na medida em que se refere a esta realidade na terceira pessoa do singular. A partir de um determinado ponto da narrativa, o aluno se inclui perguntando “o que será de mim?” A falta de perspectiva o faz determinar que “a fome chegará”. A maior síntese aparece na afirmação: “o problema do povo brasileiro não tem fim”. Eis o texto tal qual foi escrito por um aluno, com cerca de 17 anos de idade:

Os favelados sem o que comer / Ainda criam seus filhos até crescer / Sem educação
/ Já começam a manejar / Os três-oitão. / Eles roubam, não querem nem saber / Eles
querem sobreviver. / Infelizmente é assim: / O problema do povo brasileiro / Não tem
fim. / O que será de mim? / A fome chegará / Eu não vou aguentar. / O povo vai se ferrar.
/ O pobre sem emprego / Só anima com o samba enredo. / As favelas vão crescendo /
E eu, sem poder fazer nada, / Vou morrendo / Os favelados lutando / para não morrer /
Mesmo sem correr / Eu queria fazer uma / Feijoada / Para dar à garotada.

Em tempos de tanto retrocesso político, parece que aquela realidade, de tanta precariedade dos anos 1980, está de volta e em processo de sério agravamento, como consequência de mais de um ano de pandemia mundial, em função da Covid-19, que nos atingiu em cheio e sem uma séria coordenação política sanitária nacional, se agrava dia após dia.

Como vimos até aqui, a sociedade brasileira é marcada pela desigualdade social e pela inconstância política, em termos de investimento de longo prazo em Saúde e Educação, especialmente. Assistimos a essas repercussões, particularmente nos sistemas educativos e nos contextos que lhes dão sentido e significado, como na escola. Os marginalizados pela pobreza no campo, nas cidades ou pela condição étnico-racial, custaram a ter acesso à educação escolar.

No contexto da estratégia de crescimento acelerado do capitalismo, a Educação segue a lógica dos interesses econômicos. Historicamente, temos observado que o referencial do campo da Educação está fundamentado no discurso economicista. Em nossa concepção, a ideia de *escola para todos* sempre foi tardia, seletiva e desigual. Fato que nos chama a atenção para um duplo processo de exclusão – o *da* escola e *na* escola, com baixos níveis de escolaridade que podem ser reflexo tanto desta exclusão estrutural, quanto da marginalização econômica.

A histórica falta de investimento em Educação faz com que esse ciclo não se interrompa. Faz-nos recordar a formulação de Darcy Ribeiro, em 1977, quando em uma palestra na 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) afirmou que: “[...] a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 1977)³.

A afirmação de Darcy Ribeiro coloca em perspectiva a importância da política e da economia para o enfrentamento da desigualdade, em prol da redução da vulnerabilidade social. Sempre foi um desafio para o Estado brasileiro enfrentar essa realidade, no sentido de interromper esse ciclo de pobreza, que ainda mantém viva a condição escravocrata.

As concepções de ensino reveladas por Leonel Brizola, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro tinham em comum a ideia da relação indissociável entre vida, experiência e aprendizagem. Eles defendiam uma nova organização da perspectiva curricular na escola, por considerarem o sistema escolar brasileiro desconectado da realidade e da cultura dominante.

Retomando a experiência da Escola Tia Ciata, importa assinalar que a prática pedagógica lá desenvolvida foi comparada por Darcy Ribeiro à pedagogia de Anton Semionóvitch Makarenko (1888-1939), no contexto da Rússia pós-revolução, à frente de um projeto social dirigido aos excluídos (RIBEIRO *apud* LEITE, 1991, p. 14). A experiência de Anton Makarenko na Colônia Gorki, no período de 1920 a 1927 e, posteriormente, na Comuna Dzerjinski entre 1928-1935; era voltada à educação de jovens infratores, tendo como pilares o afeto e a educação coletiva. Em termos sociais, as crianças atendidas por Makarenko “não eram, de modo algum, idiotas, mas crianças como as outras colocadas pela sorte

³ Palestra na 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), 1977. Frase encontrada no último parágrafo. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/326098223/Darcy-Ribeiro-Sobre-o-Obvio>. Acesso em: 20 mar. 2021.

em uma situação inverossímil absurda”, isto é, privadas de todos os benefícios do desenvolvimento humano (MAKARENKO, 1976, p. 66).

A aproximação central entre a experiência pedagógica de Makarenko e a ECT é a lógica subjacente às mesmas. Seus nexos apontam a democratização do direito à Educação, em harmonia com práticas pedagógicas incluídas.

A PROJEÇÃO PARA O PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

Em uma análise crítica dos dias atuais, os compromissos históricos de mudanças educacionais no país não têm sido colocados em prática. O contexto pandêmico e pós-pandêmico, inegavelmente, marca a crise da escola brasileira. Estamos em deliberado retrocesso, garantido por uma política neoliberal cruel, excludente, privatista, sem precedentes. Também as ações inerentes ao Governo Federal têm empurrado a classe trabalhadora para a informalidade, para a precariedade nos vínculos empregatícios, para a perda de direitos e de renda. Percebemos, por outro lado, que estamos sempre em luta contra uma forte tendência de enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social, tornando as condições para se combater o risco e a vulnerabilidade social mais frágeis.

Nesse sentido, o indivíduo é levado a assumir riscos globais por conta própria e essa pandemia nos demonstra isso de forma contundente. Fatores de risco reais, a partir da Covid-19, aumentam exponencialmente a situação de vulnerabilidade social, atingindo mais severamente alguns grupos do que outros.

Embora abordados e empregados quase sempre de maneira conjunta, os termos risco e vulnerabilidade social não possuem o mesmo significado. Risco é a possibilidade de um evento acontecer ou atingir uma área, população ou indivíduo. Vulnerabilidade, por sua vez, diz respeito ao estado de indivíduos ou grupos que, por alguma razão, têm sua capacidade de autodeterminação reduzida, podendo apresentar dificuldades para proteger seus próprios interesses.

De acordo com Carneiro e Veiga (2004), *apud* Janczura (2012)⁴, destaca-se que a ausência de recursos materiais alimenta outras fragilidades, tais como baixa escolarização; condição precária de saúde e de nutrição; moradias precárias, em locais ambientalmente degradados e condições sanitárias inadequadas (necessidades insatisfeitas). Ou seja, famílias e pessoas em tais condições terão menos possibilidades e recursos para enfrentar as adversidades.

Pensando em prevenção, Janczura (2012)⁵ cita Castel que afirma que os indivíduos que não estiverem assegurados contra imprevistos causados pelos riscos, provavelmente, viverão na insegurança, sem condições de garantir sua própria independência social. São diversos os tipos de riscos, tais como

⁴ Citação em: **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 304, ago./dez. 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905661/mod_resource/content/1/B.aula2_grupo7_Risco_ou_vulnerabilidade_social_JANCZURA.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

⁵ Citação em: **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 306, ago./dez. 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905661/mod_resource/content/1/B.aula2_grupo7_Risco_ou_vulnerabilidade_social_JANCZURA.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

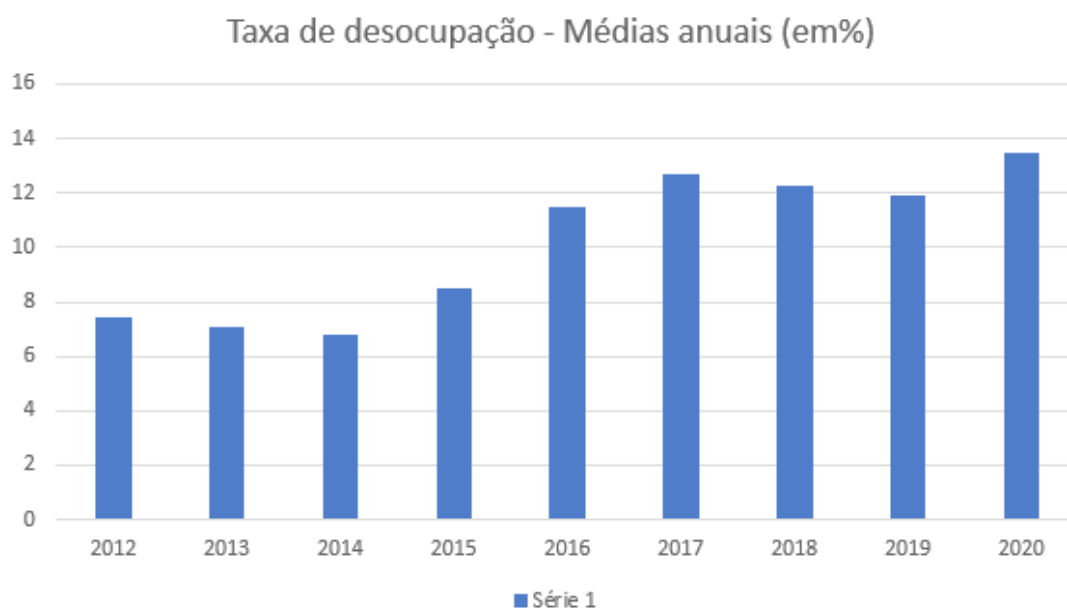
acidentes, doenças, desemprego, incapacidade de trabalhar por idade, por alguma deficiência ou riscos industriais, tecnológicos, sanitários, naturais, ecológicos, dentre outros tantos.

Cumpra assinalar que, desde 2014 até os dias de hoje, apenas nos últimos meses de 2020 houve uma diminuição da desigualdade social, em função da ajuda emergencial, no valor de R\$ 600,00, que durou 5 meses. Se a pandemia não fosse uma realidade, o aumento da desigualdade não sofreria nenhuma trégua.

Agravando ainda mais esse quadro, constatamos que, desde 2016, a taxa de desocupação média, no Brasil, tem se mantido em torno de 12% ou mais, segundo dados do IBGE⁶. Tempos pandêmicos têm acentuado esse quadro de degradação econômica e social. Segundo dados do IBGE (demonstrados no quadro a seguir) sabemos que o Brasil passou a ter quase 52 milhões de pessoas na pobreza e 13 milhões na extrema pobreza.

Quadro 1. Taxa de Desocupação – Médias anuais (em %)

Taxa de Desocupação Médias anuais (em %)									
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Brasil	7,4	7,1	6,8	8,5	11,5	12,7	12,3	11,9	13,5



Fonte: Estatísticas Sociais - IBGE 2021

Portanto, podemos constatar que, em risco, diante da pandemia, estamos todos, porém, inegavelmente as pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza estão em uma situação de vulnerabilidade tal, que são mais gravemente atingidas. O risco é o mesmo, mas a situação de vulnerabilidade varia de acordo com as diferentes realidades socioeconômicas, sanitárias e culturais.

⁶ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. C.f.: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30235-com-pandemia-20-estados-tem-taxa-media-de-desemprego-recorde-em-2020>. Acesso em: 11 mar. 2021.

Diante dessa realidade, a escola, por sua capilaridade, é convidada a atender à comunidade escolar, em caráter de urgência, para além da tarefa de ensinar. A escola acolhe, alimenta, cuida, enfrenta desafios, nem sempre contornáveis, como a dificuldade de acesso à internet, comprometendo o desenvolvimento de atividades remotas. Constatamos que o que se viveu na Escola Municipal Tia Ciata se apresenta como um grande desafio a ser estudado, compreendido e trazido para os dias atuais. Naquela época, vivíamos o sonho da reconstrução democrática, com inclusão social, a ser reafirmado na Constituição Cidadã de 1988. E hoje? Não estamos diante do mesmo desafio de reconstrução democrática, com inclusão não só social como digital?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel que a Escola Tia Ciata exerceu na escolarização de adolescentes em situação de rua transcendeu a tarefa de ensiná-los a ler, escrever e contar. Do ponto de vista pedagógico, o sucesso dessa experiência se deu através da busca pela interdisciplinaridade, pelo respeito ao ritmo de aprendizagem e à história de vida do aluno, pela implantação da não seriação e pelo esforço de sistematização do conhecimento disperso trazido pelo aluno. Por um lado, percebemos que os problemas sociais e econômicos dos anos 1980 não foram superados. No caso da ETC, em 1989, foram interrompidas as construções, conquistas e esperanças. Por questões políticas, a ETC teve sua equipe de coordenação exonerada, sob a alegação de terem suas matrículas pertencentes ao Estado e não ao Município, ao qual estavam subordinadas à escola. Na verdade, a mudança de governo fez mudar a Política Municipal de Educação. A escola continuou, mas sob nova coordenação, o que levou à descaracterização do projeto e à mudança do público-alvo.

Hoje, percebemos a importância do resgate da história da ETC, não só porque nos revela uma realidade dura, distante da ideal, como porque mostra que é possível lidar de forma transformadora com essa mesma realidade. Mais do que nunca, cabe a nós mantermos vivas as experiências que representaram as lutas, resistências, dificuldades e conquistas. A análise dessas práticas e dessas experiências podem representar o diferencial na formação de professores, no desenvolvimento do olhar crítico para com as práticas de ensino e para a compreensão dos diferentes contextos em que se insere a Educação. Mostrar esta forma de estabelecimento de vínculo com esses jovens, buscando valorizar suas identidades, transformando a atividade pedagógica em um trabalho de resgate de autoestima e até de proteção, pode ser transformador para quem ensina e para quem aprende. Pensar no sentido da oportunidade de jovens alunos pobres receberem um sentido de pertença e proteção nos desafia e inquieta.

Este artigo nos mostra que currículo e prática pedagógica pressupõem uma educação democrática, em uma visão de mundo que respeite o perfil da pessoa para quem se pensa o currículo. Percebemos que, sem uma matriz própria, dificilmente uma escola ou um educador possam receber e manter esses alunos, tão marcados pela vida, presentes na escola, hoje mais do que nunca.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G.; ABRAMOWICZ, Anete. **A reconfiguração da escola: entre a negação e a alimentação de direitos**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301-308, ago./dez. 2012.
- LEITE, Ligia Costa. **A magia dos invencíveis: os meninos de rua na Escola Tia Ciata**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MAKARENKO, Anton. **Poemas Pedagógicos**. [S.l.]: Ed. Horizonte, 1976.
- NOVAES, Áurea Cristina Ramos de. **O papel da Escola Tia Ciata na escolarização de adolescentes em situação de vulnerabilidade social: um desafio inacabado?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduareaCristinaRamosdeNovaes.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- NOVAES, Aurea Cristina Ramos de. Um estudo a partir da experiência da escola tia ciata: escolaridade, trabalho e vulnerabilidade social. In: CEDUCE, 5., 2018. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42227>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- RIBEIRO, Darcy. **Palestra na 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)**. 1977. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/326098223/Darcy-Ribeiro-Sobre-o-Obvio>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Portugal: Almedina, 2020.



EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA E A DIMENSÃO DO CUIDADO EM TEMPOS DE PANDEMIA EM PAÍSES COM DISTINTA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO

Flávia E. Gomes Pereira
Adriana A. Silva
Ana Lúcia Goulart de Faria

INTRODUÇÃO

A presente proposta apresentada à 14ª Reunião regional da ANPEd – Sudeste, com o tema central *Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia*, teve por objetivo problematizar o direito das crianças de 0-6 anos à primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil em creches e pré-escolas, a partir de três eixos centrais: 1. A posição da mulher no contexto da pandemia do Coronavírus, com a sobrecarga feminina e seus impactos nas vidas dessas mulheres brasileiras e sem comparação destacar uma realidade na qual está organizada outra forma da divisão sexual do trabalho mais paritária, como é o caso da Suécia; 2. O papel do cuidado (indissociável da educação das crianças pequenas de 0-6 anos) em tempos de isolamento social e a emergência do autocuidado como estratégia revolucionária com perspectiva nas contribuições do feminismo negro; e 3. O aumento da violência doméstica e dos índices de feminicídio.

A partir de pesquisas no Brasil e na Suécia, ao longo deste texto serão apresentadas análises e correlações estruturais entre as diferentes realidades sociopolíticas, abordando os processos de responsabilização da educação das crianças pequenas em cada realidade, destacando como se dá a divisão sexual do trabalho em cada conjuntura política.

Em nossa comunicação oral apresentada *on-line*, buscamos discutir a educação e o cuidado de filhos pequenos e filhas pequenas, a partir das pesquisas realizadas pelo Grupo de pesquisa Gepedisc – Linha Culturas Infantis da Faculdade de Educação da Unicamp, Departamento de Ciências Sociais na Educação – Decise, destacando pesquisas em que investigamos a educação na esfera pública das crianças de 0 a 6 anos e as suas interfaces com os feminismos, bem como a dimensão do cuidado no âmbito da divisão sexual do trabalho.

Essas investigações estão situadas em nossa trajetória de pesquisa, ensino, extensão e articulação política em torno de proposições do Simpósio Temático Creche e Feminismo, no Seminário Internacional Fazendo Gênero, importante evento multidisciplinar na área de gênero e estudos feministas, envolvendo academia e movimentos sociais, realizado periodicamente na Universidade Federal de Santa Catarina. A partir ou em conexão com a experiência desse evento há três publicações: *Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora* (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015), *Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!* (TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018) e *“Isso aí é RACHISMO”! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras* (SILVA; FARIA; FINCO, 2019)¹, na interlocução com pesquisadoras(es) de diversas regiões do país.

Cabe também destacar que esse movimento de divulgação científica se insere em um contexto de pesquisas acerca das relações de gênero, analisando as culturas infantis e as relações de poder entre as meninas pequenas e os meninos pequenos de 0 a 6 anos, visualizando a pedagogia das relações

¹ Estas publicações estão disponibilizadas para *download* no site da Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp e no site da Fundação Carlos Chagas.

entre elas(es) e entre elas(es) e as(os) profissionais docentes de creche e pré-escola, com um preliminar Estado da Arte publicado nos *Cadernos Pagu*, em 2006 (FARIA, 2006).

Estado da arte em constante movimento, atualizado com pesquisas realizadas até 2016 e ainda esparsas na área da Educação Infantil, com foco na luta feminista e nos estudos de gênero, contribuindo para as modificações no cotidiano da educação da pequena infância e na construção de uma pedagogia não sexista (SILVA; SILVA; FINCO, 2020).

A partir desta premissa, que nos localiza na tensão entre o pensamento pós-colonial e o marxismo como referenciais teóricos e trajetória político-acadêmica, em torno das nossas pedagogias descolonizadoras, buscamos, neste artigo, refletir acerca dos efeitos da pandemia do novo Coronavírus na educação das crianças de 0-6 anos em creches e pré-escolas, e o estado de calamidade pública declarado em março de 2020, em dois países com distinta divisão sexual do trabalho: o Brasil e a Suécia.

EM TEMPOS DE MORTE: O TRABALHO DO CUIDADO E A REPRODUÇÃO DA VIDA

Diante de um inimigo invisível, com escolas e creches fechadas no Brasil, isolamento social em massa e fechamento dos comércios não essenciais, muitas famílias dobraram o tempo destinado aos seus trabalhos remunerados e não remunerados. O trabalho doméstico, o cuidado com as crianças e até mesmo o auxílio nas atividades educativas e didáticas das filhas e dos filhos é majoritariamente realizado pelas mulheres. Nesse contexto, ao longo do isolamento social, os índices de produtividade de pesquisadoras caíram bruscamente, enquanto os de pesquisadores cresceram (MIRAGLIA, 2020).

Este tipo de questão é uma das facetas das desigualdades que decorre da divisão sexual do trabalho patriarcal no Brasil; também estamos atentas às interseccionalidades que complexificam as diferenças e desigualdades, pois não há um modelo único de família, bem como temos populações indígenas, os povos originários, que se organizam em distintas formas de reprodução da vida social. (LIMA; BRAGA; CAVALCANTE; SILVA, 2020).

Na Suécia, compartilha-se entre o pai e a mãe (mesmo que não morem juntas) a responsabilidade da educação de filhas(os) pequenas(os) e a licença maternidade/paternidade é de um ano para estudo ou trabalho da mãe ou do pai, e será a partir de um ano de idade que as crianças frequentam creches públicas (gratuitas para algumas famílias e pagas com taxas proporcionais à renda), e o Estado é responsável por sua vida e educação durante o dia. Nessas realidades, na pandemia, creches/pré-escolas e a escola primária (equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil) continuaram a funcionar desde a declaração de estado de calamidade pública em março de 2020; para as(os) jovens do Ensino Médio e das Universidades foi interrompido o ensino presencial e mantido remotamente. Se fechassem as creches/pré-escolas e escolas primárias, quem ficaria com as crianças?

Faria (2017), relatando aspectos de sua pesquisa na Educação Infantil sueca, explicita algumas das especificidades da educação e do trabalho pedagógico na *Forskola Fågel Blå*² (instituição educativa

² A tradução literal da palavra *forskola* é pré-escola, no sentido de algo que vem antes da escola responsável pela educação

sueca pesquisada – Creche/pré-escola Pássaro Azul). De início, vale ressaltar que as famílias cuidam e educam suas filhas e seus filhos até o primeiro ano de vida. Há um suporte estatal para as mães e os pais, que garante a licença maternidade/paternidade. As crianças frequentam esses espaços entre 1 e 6 anos de idade. Há, ainda, uma valorização da diferença, as instituições educativas suecas procuram incentivar os olhos abertos para a diferença desde a mais tenra idade:

Achei superinteressante uma forma de mostrar a diferença sem hierarquia: ainda na perspectiva da educação para a igualdade. Em 21 de março festeja-se o dia da diferença (*Rocka Sockarna* com ênfase nas deficiências e necessidades especiais) e as crianças vão para a *förskola* com um pé de meia de cada cor. E qual é o problema?

Viva a diferença! Vale dizer que, na Suécia, quando se entra em casa ou dentro da creche, sempre se tiram os sapatos e fica-se só de meias. A turma *Gladan*, onde iniciei a minha pesquisa, é frequentada por 20 crianças de 3 a 5 anos. Elas falam nove diferentes línguas em casa e sueco na *förskola*. A *Fågel Blå*, ainda na perspectiva da construção da igualdade, desenvolve o projeto “Vamos viajar em cada país”. A diversidade linguística é tão presente quanto a cultural, étnico-racial, de gênero e de classe. As crianças apresentam inúmeras variações no formato e na cor dos olhos, na cor da pele e dos cabelos, na textura dos cabelos, nas roupas, etc. (FARIA, 2017, p. 3).

Imagem 1. 21 de março celebra-se o dia da diferença



Fonte: Arquivo pessoal.

das crianças de 1 a 6 anos. Com 6 anos, as crianças passam a frequentar uma sala dentro da escola primária, porém não se trata do primeiro ano da escola, mas sim, em tempo integral, uma sala de pré, em sueco *forskola klass*.

As turmas são compostas por até catorze crianças com três professoras – havendo alguma criança com deficiência, de uma quarta pessoa docente. Para além disso, a creche é considerada um direito fundamental da criança e não possui um cunho assistencialista. A *forskola* é o local onde se vive a infância plenamente.

Um país como o Brasil, com dimensões continentais, possui uma série de desafios e, por este motivo, esta especificidade deve ser considerada, mas nada justifica a violência empregada, principalmente agora em tempos de pandemia e pandemônio. A Suécia tem uma população que, somada à da Finlândia, é igual à população da cidade de São Paulo. Dentre as muitas especificidades da educação praticada na Suécia, não sendo um país colonizador, é justamente a problematização das diferenças de gênero, de nacionalidades, de classe e de idade. O adultocentrismo é fortemente combatido. Por exemplo, combatendo toda forma de violência. As famosas “palmadas” que “educam” não fazem parte do itinerário de ações utilizadas para cuidar e educar as crianças. Atos violentos com crianças são duramente combatidos e não há sentido entre defender a não violência contra as mulheres, por exemplo, e perpetuar uma validação das consideradas “palmadinhas educacionais”. O cuidado – indissociado da educação – é a forma mais concreta e sábia de estabelecer relações horizontais com crianças e pessoas adultas. A autora sueca da personagem criança Pippi Meia Longa, Astrid Lindgrens (2013), recomendou enfaticamente que as crianças não obedecessem às pessoas adultas, a não ser que essas deixassem explícita a justificativa para que as crianças as obedecessem³.

Na direção de buscarmos caminhos de possibilidades com interlocuções e resistências transnacionais, inspiramo-nos no manifesto publicado em “Feminismo para os 99% um manifesto” (ARRUZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019), com convocatórias feministas em aberto por todo planeta, das greves do dia 8 de março por melhores condições de trabalho à *Jornada Internacional de eliminação da Violência contra a Mulher*, realizada mundialmente no dia 25 de novembro (inclusive na Suécia), que tem como alegoria a instalação dos *Sapatos Vermelhos*⁴, repercutindo em ações junto às famílias em creches e pré-escolas da Itália e do Brasil (SILVA, 2018).

As crianças suecas não são de responsabilidade única e exclusiva das famílias, elas fazem parte da proposta governamental, compondo o Ministério da Criança e da Velhice. Logo, não faria sentido decidir pelo fechamento desses espaços de educação das crianças, porque durante a manhã e a tarde, enquanto mãe e pai trabalham, somente lá elas brincam, interagem, divertem-se, cantam, inventam, olham e ouvem histórias, dançam, se alimentam, enfim, vivem plenamente a infância.

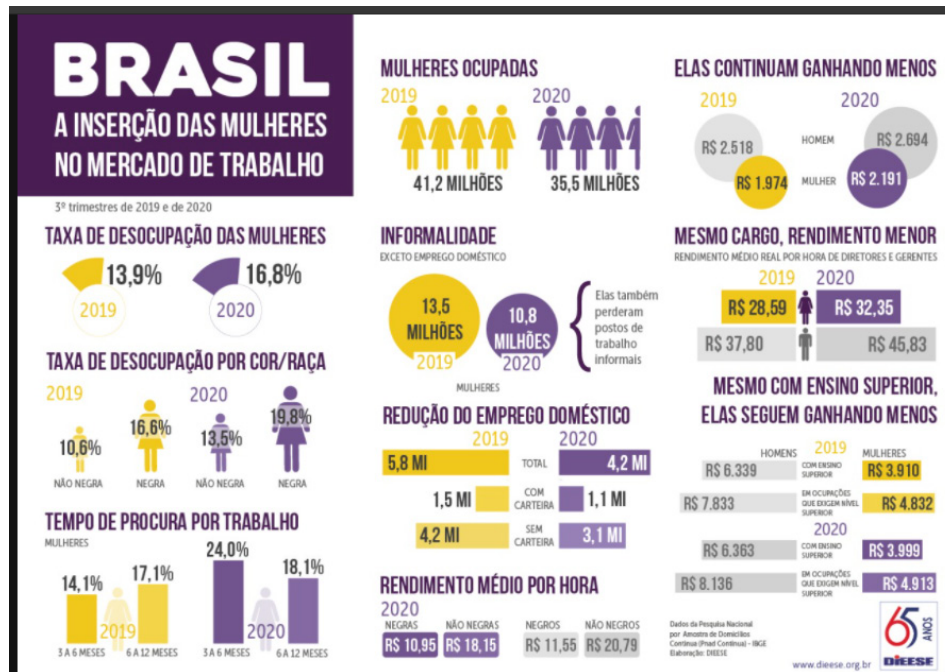
Em tempos neoliberais ultraconservadores, em que o cuidado pode ser sinônimo de banalidade, porém, perversamente também é desvalorizado e invisibilizado enquanto trabalho essencial, as mulheres

³ Vencedora de vários prêmios, inclusive o primeiro entregue à escritora de literatura infantil pelos Livreiros Alemães, em 2 de outubro de 1978, Astrid nesse dia pronuncia o polêmico discurso: “Nunca Violência!”, no qual desenvolve essa ideia antiadultocêntrica. Cabe informar que existe tradução em português de alguns livros com a personagem Pippi Meia Longa.

⁴ Inspiradas pela performance da mexicana Elina Chauvet, artista plástica e arquiteta de 60 anos, que espalhou centenas de sapatos vermelhos na Cidade do México. A intervenção procura conscientizar as autoridades locais sobre o alto número de feminicídios no país. Ela criou os “Zapatos Rojos” dez anos atrás, depois de a própria irmã ser assassinada pelo companheiro. Essa história se repete em diversos lugares do mundo e, por isso, percorre diversos países com o projeto. No México, esse tipo de crime cresceu 111% nos últimos 4 anos. Fonte: <https://catracalivre.com.br/cidadania/artista-espalha-sapatos-vermelhos-contra-o-femicidio-no-mexico/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

brasileiras sofrem diariamente com o medo do vírus que assola o mundo, a violência doméstica e a sobrecarga de trabalho dentro e fora de casa.

Imagem 2. Quadro “Brasil: a inserção das mulheres no mercado de trabalho”



Fonte: <https://bit.ly/2P0v867>. Acesso em: 5 mar. 2021.

A imagem acima apresenta uma realidade dura e complexa: durante a pandemia, as mulheres brasileiras trabalharam muito mais, por vezes ganhando menos. O desemprego cresce, ao mesmo tempo que os salários diminuem e – mesmo com Ensino Superior – a desigualdade de gênero e raça se interseccionam com classe, em um índice dramático da pandemia: os salários baixíssimos, a informalidade crescente e a insalubridade laboral.

Para além desses fatos, elas tiveram de enfrentar uma série de questões que surgiram após a declaração oficial de pandemia. Com as creches fechadas, as profissionais da saúde ou de comércios essenciais não contavam com o apoio destas instituições educativas para cuidar e educar suas filhas e seus filhos. As escolas, algumas adotando atividades remotas, triplicaram a jornada já desgastante de muitas mães, que trabalham nos serviços considerados essenciais, já davam conta do trabalho doméstico e cuidavam da família, e agora também a quádrupla jornada, acompanhando suas filhas e seus filhos sob a orientação das respectivas escolas, creches e pré-escolas por elas/eles frequentadas.

Ao longo do ano de 2020, o GT 07- educação das crianças de 0-6 anos da ANPEd e o Mieib realizaram uma pesquisa com os sindicatos de profissionais docentes da Educação Infantil acerca dos direitos trabalhistas e trabalho remoto na Educação Infantil durante a pandemia. A pesquisa evidenciou uma constante: a maioria das professoras e dos professores teve seus recessos adiantados, seus salários

congelados, a carga horária diminuída e o dobro de trabalho para ser feito. Dentre todas as categorias da Educação Básica, a Educação Infantil foi a mais afetada:

O que nos leva também a concluir que aquelas profissionais que trabalham mais diretamente com a infância, com as crianças pequenas foram as mais impactadas. E, também as que têm vínculos com empregadores privados, os convênios. É sensível a diferença entre os trabalhadores e trabalhadoras da educação infantil, pois foram mais impactadas nas privadas, conveniadas ou com fins lucrativos. Há ainda outras especificidades e perversidades nesta conjuntura, como mulheres que perderam seus empregos e tiveram de permanecer dentro de suas casas com seus potenciais agressores. (COUTINHO; LOPES; VIEIRA; TRÓPIA, 2020, p. 1484).

Muitas professoras da primeira infância perderam seus empregos em escolas privadas, e as que possuíam vínculos empregatícios públicos tiveram de adaptar seu exercício no contexto remoto, aspecto ainda mais desafiador. Afinal, como é possível cuidar e educar através da tela fria de um computador, celular ou tablet? Este aspecto reflete um descaso perante a educação de crianças pequenas.

As relações de trabalho, de um modo geral, sofreram duras represálias durante os doze meses de pandemia. Mesmo as trabalhadoras e os trabalhadores considerados(os) essenciais tiveram suas jornadas triplicadas e enfrentaram a insalubridade do contato direto com pessoas infectadas, exercícios exaustivos e remuneração baixa. Vivemos agora uma crise trabalhista, educacional, sanitária e, principalmente, humana. Muitas organizações sindicais reuniram forças para lutar e conseguir o mínimo de condições para garantir a vida e resistência dessas pessoas, inclusive propondo greve. Há mais de um ano lutamos pelas nossas vidas, pelos nossos direitos mais rudimentares e pela possibilidade de respirar em meio ao caos instaurado.

DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: DESIGUALDADE E VIOLÊNCIA

Uma das referências que nos fundamenta é o trabalho da socióloga brasileira Heleieth Saffioti, pioneira no Brasil dos estudos referentes às mulheres e suas condições de trabalho e preservação da vida perante as complexidades da máquina patriarcal; ou seja, a estrutura social que sustenta as relações de poder fundamentadas na opressão e exploração das mulheres, das crianças, dos sujeitos desprovidos do poder patriarcal.

Saffioti (2013) explicita em seus escritos como essas relações de poder alimentam as relações em uma perspectiva adultocêntrica, salientando as hierarquizações das opressões, na forma que aliena as mulheres em sua condição de oprimidas, fazendo-as reproduzir nos filhos e nas filhas processos opressores. Do mesmo modo como o patrão faz com os homens, fazem com a mulher, a mulher com a criança, em uma reprodução da ideologia patriarcal por parte das mulheres, a opressão em cadeia, em uma síndrome do pequeno poder.

Em *Gênero Patriarcado e Violência* (2015), Saffioti apresenta relevante pesquisa a respeito da violência contra as mulheres no Brasil, realizada pela Fundação Perseu Abramo, no final dos anos 1990. Traz análises dos enredamentos que envolvem as relações de gênero e a violência; segundo a saudosa socióloga feminista marxista, trata-se do entrelaçamento do racismo e do sexismo que sustentam a sociedade de classes, em um nó entre patriarcado-racismo-capitalismo (SAFFIOTI, 2015, p. 134), com uma estrutura de poder que unifica as três ordens de produção de desigualdades e perversidades sistêmicas de gênero, de raça/etnia e de classe social.

Em *Um vírus e duas guerras: Mulheres enfrentam em casa a violência doméstica e a pandemia da Covid-19* (PONTE, 2020), levantamento inédito realizado em uma parceria colaborativa entre as mídias independentes Amazônia Real, sediada no Amazonas, Agência Eco Nordeste, no Ceará, #Colabora, no Rio de Janeiro, Portal Catarinas, em Santa Catarina e Ponte Jornalismo, em São Paulo, acerca da violência doméstica entre os meses de março e abril deste ano, durante a pandemia do novo Coronavírus, apontou que os casos de feminicídio no país aumentaram em 5% em relação a igual período de 2019; segundo esta mesma pesquisa, 1.005 mulheres foram vítimas de feminicídio entre os meses de março e dezembro de 2020 no país.

Somente nos dois meses iniciais da pandemia, 195 mulheres foram assassinadas, enquanto em março e abril de 2019 foram 186 mortes. Entre os vinte estados brasileiros que liberaram dados das secretarias de segurança pública, nove registraram juntos um aumento de 54%, outros nove tiveram queda de 34%, e dois mantiveram o índice. Nos vinte estados analisados, a média observada foi de 0,21 feminicídios por 100 mil mulheres. A taxa ficou acima da média em onze estados, os quais detêm 40% da população feminina do total analisado, e foram responsáveis por 59% das mortes (115 feminicídios). Por dia, três mulheres foram vítimas de feminicídio na pandemia⁵, e as crianças foram as principais testemunhas, os filhos e as filhas da violência de gênero⁶.

A cruel violência doméstica, aumentada com o confinamento das mulheres em casa com seus agressores, a sobrecarga do trabalho que recai sobre as mulheres, com a histórica desigual divisão sexual do trabalho, com toda a sua complexidade interseccional e/ou consubstancial de classe, raça e gênero (HIRATA, 2020), reforçou a urgência do debate a respeito da economia do cuidado (*Live* de Monica Bolle e Debora Diniz, 2020), evidenciando a problematização da responsabilização feminina, seja das mães, tias, avós, quase que exclusiva com as crianças, sem as creches, pré-escolas e escolas.

Em um contexto de racismo e divisão sexual do trabalho, em junho de 2020, uma criança negra de 5 anos, Miguel Otávio, morreu pelo descaso. Sua mãe, mulher negra e empregada doméstica, teve de levar o filho para seu ambiente de trabalho. Sem creches, pré-escolas e sem nenhum subsídio, teve de enfrentar o espaço laboral com seu filho pequeno. Sob ordens da patroa, saiu para passear com os cachorros e em um ato de confiança e extrema necessidade, deixou seu filho com ela. Ao perceber que

⁵ CATARINAS INFO. **Em apenas dois meses, três mulheres são vítimas de feminicídio em SC.** 2021. Disponível em: <https://catarinas.info/na-pandemia-tres-mulheres-foram-vitimas-de-feminicidios-por-dia/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

⁶ CATARINAS INFO. **Filhos da violência de gênero: como crianças e adolescentes são afetadas pela violência doméstica durante a pandemia.** 2021. Disponível em: <https://catarinas.info/filhos-da-violencia-de-genero-como-criancas-e-adolescentes-sao-afetados-pela-violencia-domestica/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Como acolher sem contato? Como secar as lágrimas e conter o choro a distância? Neste movimento de questionamento e recusa, o Fórum Paulista de Educação Infantil elaborou o potente manifesto *Prô, tô sem colo*¹¹, que reafirma, enfaticamente, que para receber as crianças nesses espaços, somente com radical segurança para elas e para todas as pessoas adultas, profissionais docentes e não docentes que trabalham nos espaços educacionais. Os ambientes educativos, desde a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, são compostos por 95% de mulheres, com suas triplas e quádruplas jornadas de trabalho, sendo as mais prejudicadas pela patriarcal divisão sexual do trabalho.

Imagem 3. Manifesto FPEI contra a volta presencial



Fonte: <https://bit.ly/3cWKhNH>. Acesso em: 1 mar. 2021.

A POLITIZAÇÃO DO CUIDADO: DESVELANDO A EXPLORAÇÃO E A OPRESSÃO DO TRABALHO

A dimensão do cuidado nunca foi tão importante na história da nossa geração: cuidado com as compras, cuidado consigo e cuidado com os/as demais. Nesta perspectiva, destacamos como as mulheres, que historicamente cuidam, estão sendo cuidadas ou se cuidam? Evidenciamos a emergência do autocuidado como uma estratégia revolucionária para nos fortalecermos no cotidiano, entrelaçando esta dimensão como uma ação política, reforçando a necessidade coletiva de como precisamos nos cuidar, singularmente em conexão com as nossas redes sociais, dentro de uma perspectiva radical de reverter os processos de aniquilamento de alguns corpos – das mulheres, das crianças, dos negros, dos pobres, dos “corpos” excluídos ou descartáveis da história.

Cabe ressaltar que nos inspira o conceito do autocuidado com o feminismo negro de Audre Lorde (2019), radicalmente crítico em sua dimensão alinhada ao consumo do neoliberalismo, ressaltando que se situa em uma *práxis* feminista fundamentalmente antipatriarcal, antirracista e anticapetalista que nos alimenta em nossas utopias. E o otimismo para um mundo sendo reinventado desde já, sem pretensões

¹¹ PRÔ, TÔ SEM COLO! É um texto-manifesto do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) que, diante da retomada do atendimento presencial de bebês e crianças, em um trágico contexto de avanço da pandemia no Estado de São Paulo, conclama a todes para se juntar à luta que reivindica a interrupção do atendimento presencial nas unidades educativas, para evitar que vidas não sejam interrompidas.

LEIA COMPARTILHE JUNTE-SE À LUTA EM DEFESA À VIDA! ATENDIMENTO PRESENCIAL DE BEBÊS E CRIANÇAS? AGORA NÃO! Fórum Paulista de Educação Infantil, março de 2021.

de voltar a assim chamada “normalidade” pós-pandemia, já que na verdade não há normalidade com os altos índices de feminicídio, genocídio da juventude negra, dentre outras perversidades sistêmicas que enfrentamos.

Sem vacinas, com um governo genocida e insensível às escolas, pré-escolas e creches sem serem consideradas essenciais é um ataque direto às vidas de milhares de profissionais que mal recebem Equipamentos de Proteção Individual (EPIs). Resta, no entanto, uma alternativa para a maioria das trabalhadoras e dos trabalhadores: enfrentar o cotidiano tão improvável e cuidar. Cuidar de si, cuidar das outras e dos outros e cuidar de sua própria integridade física e psicológica, e reinventar outros modos de vida.

Ainda no âmbito de tanta perversidade, mesmo a distância, o minicurso realizado por Pereira (2020), intitulado “A relevância de práticas antimachistas, antiadulocêntricas, antirracistas e antielitistas no cotidiano da creche”, trouxe como pauta a contribuição de um trabalho docente que respeite as especificidades das crianças pequenas e que tenha como princípios práticas pedagógicas descolonizadoras. Em tempos tão obscuros, a principal ferramenta de resistência é a luta, especialmente na defesa de uma educação presencial segura, **não** neste momento de tantas incertezas.

Ressaltamos que vivemos tempos sombrios de dupla tragédia à brasileira, a do vírus e a do verme no poder, pois há ainda uma valorização exacerbada de atitudes pouco cuidadosas, egoístas e desumanas. Cuidar é considerado algo banal, enquanto atitudes pouco humanas são dadas como símbolos da modernidade. A pandemia no Brasil desgovernado, assassino, com um necroestado, como afirma Safatle (2019), escancarou as desigualdades sociais, matando milhares de pessoas, no genocídio das(os) jovens negras(os), ao feminicídio político de Marielle Franco, passando pelas crianças como Miguel, Ágata, João Pedro, dentre outras inúmeras, e o extermínio de populações indígenas, com a invasão de seus territórios.

Imagem 4. Doze crianças morreram baleadas no Rio em 2020



Fonte: <https://glo.bo/2PAn5wy>. Acesso em: 7 dez. 2020.

Imagem 5. Foto de Angelo Bonelli sobre as desigualdades da pandemia



Fonte: <https://bit.ly/3dbiPvL>. Acesso em: 4 dez. 2020.

A crise desmascarou um governo autoritário, fascista e nada preparado para a gestão de um momento tão complicado para o planeta. Demonstrou para todo o mundo que o Brasil pratica a necropolítica e é um país racista, misógino e machista.

Imagem 6. Charge alemã mostrando como vê o Brasil: “tudo apenas histeria e conspiração”



Fonte: <https://bit.ly/396NLMi>. Acesso em: 17 mar. 2021.

Cabe, ainda, uma problematização a respeito dos alarmantes índices de feminicídio no Brasil, que refletem o desfecho trágico de um processo colonizador que tem na cultura da violência a base estrutural das relações de poder, ou seja, uma violência patriarcal¹².

CONTRA O PESSIMISMO DA RAZÃO O OTIMISMO DA VONTADE: DO LUTO À LUTA!

Porém, estamos atentas aos movimentos de resistência, opondo-se aos “projetos históricos das coisas”, com os “projetos históricos dos vínculos” (SEGATO, 2020), reforçado com a consciência inexorável da morte e da nossa interdependência como seres humanos com nossa vulnerabilidade exposta pelo vírus, sobretudo do feminismo transnacional, que, por sua vez, vem denunciando as múltiplas facetas da violência patriarcal, como as mulheres argentinas, que clamaram “o feminicídio não entra em quarentena”, ações sendo articuladas pela sociedade civil, no âmbito coletivo, muitas vezes na organização espontânea das massas e apontando possibilidades de somarmos esforços para reinventarmos outros modos de educar, de cuidar, de produzir a vida. É preciso “esperançar” e praticar a célebre frase de Luxemburgo (1918): “Há todo um velho mundo ainda por destruir e todo um novo mundo a construir. Mas nós conseguiremos, jovens amigos, não é verdade? Nós conseguiremos!”

A vacinação parcial das pessoas consideradas do grupo de risco teve início no final de janeiro, e, desde então, (hoje, em março de 2021, com mais de 1.000 mortes diárias só em São Paulo) as pessoas vêm sendo vacinadas e imunizadas, em um processo absurdamente lento e trágico aos olhos do resto do mundo. Elza Soares, cantora e compositora brasileira, ao ser vacinada, afirmou que, embora aquele fosse um momento de grande prazer, não conseguia compartilhar sua felicidade em meio ao caos que o Brasil vive. Ela sente dor no peito ao se lembrar das milhares de pessoas mortas pela má gestão, pelo genocídio e pela administração falha de quem deveria gestar pelas pessoas. Vivemos uma profunda crise e para combatê-la é preciso lutar, pois luto é verbo!

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de; YANNOULAS, Sílvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 754-771, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1208>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BOLLE, Mônica de. **As Mulheres na Pandemia e a Economia do Cuidado**: Monica de Bolle e Debora Diniz. [S.l.: s.n.], 2020. (1h4min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uxdh2Pxi4es>. Acesso em: 14 set. 2020.

CAMPOS, Anderson; GALVÃO, Andréia; LEMOS, Patrícia; TRÓPIA, Patrícia Vieira. **Ativos e solidários** – O sindicalismo de trabalhadores em serviços essenciais na pandemia. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/ativos-e-solidarios/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

Centro de Estudos Avançados CEA – UFRRJ. **Trabalho e cuidado em tempos de pandemia** – entrevista com Helena Hirata

¹² Em um precioso ensaio, intitulado “Pelo fim da violência”, bell hooks (2018) (intelectual negra estadunidense, teórica feminista, crítica cultural, artista e escritora) defende o termo “violência patriarcal” para problematizar a cultura da violência, que estrutura as relações de poder na sociedade capitalista.

(CNRS, França / USP). 2020. (1h29min32s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=udwgl dggpgKU>. Acesso em: 14 set. 2020.

COUTINHO, Angela Scalabrin; LOPES, Edna; VIEIRA, Livia Fraga; TRÓPIA, Patrícia Vieira. Direitos Trabalhistas e trabalho remoto na Educação Infantil durante a pandemia: Resultados de pesquisa. Outras Linguagens. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1478-1503, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78785/45086>. Acesso em: 27 mar. 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Crianças abrindo os olhos para a diferença desde pequeninhas. **Revista Pátio**, [s.l.], n. 53, dez. 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero no Brasil: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, p. 279-287, jan./jun. 2006.

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia A.; FARIA, Ana Lúcia G. de (orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas: ALB e Leitura Crítica; São Paulo: FCC, 2015.

FINCO, Daniela; SILVA, Adriana A.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). Dossiê: Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, 2018.

FPEI. **PRÔ, TÔ sem COLO!** Março 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/FPEISP/posts/1929151263891036>. Acesso em: 7 mar. 2021.

GALLO, Silvio. **Promover a morte, governar vidas**. [S.l.: s.n.], 2021. (1h50min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_K1cFOR5FKs. Acesso em: 27 mar. 2021.

HIRATA, Helena. **Trabalho e cuidado em tempos de pandemia- entrevista com Helena Hirata** (CNRS, França / USP). CEA – UFRJ – Centro de Estudos Avançados. [S.l.: s.n.], 2020. (1h29min32s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=udwgl dggpgKU>. Acesso em: 14 set. 2020.

HOOKS, bell. Pelo fim da violência. 2018. In: HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

LIMA, Mariana Semião de; BRAGA, Ruy; CAVALCANTE, Nélia Aparecida da Silva; SILVA, Vanderlete Pereira da. **Divisão sexual do trabalho e o precariado: Reexistências de mulheres negras e indígenas**. [S.l.: s.n.], 2020. (2h01min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2DG8oxQcZps>. Acesso em: 27 mar. 2021.

LINDGREN, Astrid. **Mai Violenza!** Salikon: Lidingö, Suécia, 2013.

LORDE, Audre. Cuidar de mim mesma não é autoindulgência, é autopreservação, um ato de luta política". In: PORTAL GELEDÉS. **Autocuidado: a próxima fronteira do feminismo** (e que deveria ser estendida a todas as mulheres). 12 jan. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/autocuidado-a-proxima-fronteira-do-feminismo-e-que-deveria-ser-estendida-a-todas-as-mulheres/>. Acesso em: 14 set. 2020.

LUXEMBURGO, Rosa. **A Socialização da Sociedade**. [S.l.: s.n.], 1918. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/luxemburgo/1918/12/socializacao.htm>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MIRAGLIA, Livia Mendes Moreira. Mulheres, trabalho e pandemia: a masculinidade dos índices de produtividade. **Jota Info**, [s.l.], 30 nov. 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/mulheres-trabalho-pandemia-30112020>. Acesso em: 22 mar. 2021.

PEREIRA, Flávia Eduarda Gomes. **Minicurso: A relevância de práticas antimachistas, antiadulocêntricas, antirracistas e antielitistas no cotidiano da creche**. UERN, 2020.

PONTE. Um vírus e duas guerras: Mulheres enfrentam em casa a violência doméstica e a pandemia da Covid-19. **Ponte Jornalismo**. 18 jun. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/mulheres-enfrentam-em-casa-a-violencia-domestica-e-a-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 14 set. 2020.

RIBEIRO, Darcy. Nós temos uma das elites mais opulentas, antissociais e conservadoras do mundo. In: BENEDITO, Mouzar. **Burguesia – Que classe! Fedorenta, mas perfumada**. **Blog da Boitempo**. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/20/burguesia-que-classe-fedorenta-mas-perfumada/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

SAFATLE, Vladimir. **O necroestado brasileiro**. [S.l.: s.n.], 2019. (8 min33s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CCgL60UJTck>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SEGATO, Rita L. Coronavirus: todos somos mortales Del significativo vacío a la naturaleza abierta de la historia. In: ANTUCHO, Mario *et al.* **La vida en suspenso**: 16 hipótesis sobre la Argentina irreconocible que viene. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Ed. Argentina, 2020. p. 83-94. Libro digital, EPUB. (Crisis).

SILVA, Adriana A. Niunamenos: feminismo, pedagogias e poéticas da resistência. Dossiê Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas. **Revista Zero-a-seis** (UFSC), [s.l.], p. 221-234, jan./jul. 2018.

SILVA, Adriana A.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **“Isso aí é Rachismo!”** Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para Pedagogias descolonizadoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SILVA, Adriana A.; MACEDO, Elina. Creche: uma bandeira da despatriarcalização. In: TELES, Maria Amélia A.; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade! São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 145-162.

SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Lute como uma menina! O verbo é lutar deste o nascimento na vida de meninas e mulheres. In: ALVARENGA, Marcia S.; TAVARES, Maria Tereza; MACHADO, Rita Fraga. (orgs.). Dossiê Rosa Luxemburgo, mulheres, liberdade e revolução. **Revista Historiæ**, Rio Grande, v. 10, n. 1, p. 59-82, 2019.

SILVA, Peterson Rigato; SILVA, Tassio Jose; FINCO, Daniela. Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, [s.l.], v. 58, jan./jun. 2020.

TELES, Maria Amélia A.; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade! São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

TELES, Maria Amélia A.; SILVA, Adriana Alves da; CYRINO, Rafaela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **A dimensão do cuidado e a divisão sexual do trabalho**. [S.l.: s.n.], 2020. (2h23min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yJkDhpLOpMI>. Acesso em: 27 mar. 2021.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga; FALCIANO, Bruno Tovar. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 788-805, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1224/pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.



A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS EM TEMPOS DE (PÓS) PANDEMIA

Fabiane Florido de Souza Lima

Mas o que eu acho fundamental na sua pergunta é o seguinte: “Paulo, você acha que essas coisas de que você fala têm significação também numa pedagogia infantil?” Eu acho que essa é a pergunta básica. Eu diria que sim.

(FREIRE, 1983, p. 141)



Fonte: Arquivo da UMEI (@umeivmoraes)

O presente texto é um recorte de minha tese, que expressa o desejo de estudar e investigar a potência da participação das crianças na gestão democrática de uma educação infantil pública popular. Diante de um novo contexto que temos vivido, o trabalho apresenta algumas reflexões a partir dos desafios vivenciados, nesse tempo de pandemia, por mim, professora-pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) das infâncias, que desenvolve sua pesquisa de Doutorado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Niterói, município do Leste Fluminense.

Pensar a gestão democrática da Educação Infantil a partir da participação das crianças é o tema que mobiliza a minha investigação no Doutorado. A pesquisa nasce de algumas inquietações emergidas no estudo realizado no Mestrado em Educação, concluído em 2016, que me provocou a pensar em práticas educativas que projetassem e me desafiassem a construir coletivamente ações significantes às experiências do grupo infantil na jornada de nove horas diárias, vivenciadas em uma UMEI, por meio de uma *epistemologia de escuta* (AGOSTINHO, 2013) das vozes das crianças.

O trabalho realizado com os grupos infantis no Mestrado possibilitou que as crianças participassem das propostas pensadas na UMEI. A participação infantil foi acontecendo, por exemplo, com a decisão das crianças sobre o nome do seu grupo de referência, na organização dos espaços e de algumas questões inseridas no cotidiano. Elas escolhiam o que desejavam fazer em determinado momento, o que queriam pintar no ateliê, e quais materiais iriam utilizar.

Nós conversávamos com as professoras para que considerassem, cotidianamente, propostas acerca da participação das crianças. Com esse entendimento, tínhamos o desafio de aprender a escutá-las e reconhecer sua alteridade para a construção de uma relação dialógica. Corroboro com Silva e

Fasano (2020, p. 71), quando afirmam que “o mundo adultocêntrico, ao compreender a criança como um ser que precisa ser preparado para o mundo adulto, desconsidera a voz infantil, suas culturas e suas representações do mundo, impedindo-a de exercitar a dialogicidade”.

Lembro-me de uma situação ocorrida em uma roda de conversa com crianças de cinco anos, quando propus às professoras um movimento de escuta e diálogo com o coletivo infantil, por meio das *assembleias* como estratégia da prática pedagógica, intencionando provocar a participação das crianças nas decisões que envolvessem o dia a dia delas na UMEI. Na dinâmica, duas professoras do Grupo de Referência de cinco anos (GREI 5) propuseram que as crianças conversassem e decidissem sobre o que podia ser mudado/melhorado na escola em relação aos espaços, a fim de torná-los alegres e divertidos, assim como o que poderia ser diferente nas rotinas. Uma pergunta levantada por uma das crianças desse grupo movimentou o dia, desestabilizando as professoras quanto ao princípio da escuta das pequenas vozes acerca de uma educação que precisa dialogar com os envolvidos. As crianças, por meio das suas lógicas, nos questionam, nos fazem pensar e descortinar a nossa práxis.

Criança: Por que temos que usar o uniforme todos os dias? Professora 1: Porque a escola recebe o uniforme do governo para dar para vocês...

Professora 2: Para que as pessoas possam reconhecer as crianças da rede municipal de Niterói...

Criança: Podíamos vir sem uniforme na sexta-feira... Professora 2: Não podemos estar na UMEI sem uniforme... (Registro no “anotador” da pesquisadora – 2015)

Nessa proposta, percebi que os direcionamentos das proposições pedagógicas precisam atentar para que não incidam nos erros comuns, ou seja, para que a participação infantil, por intermédio da assembleia e/ou escolhas, seja satisfatória para o pleno reconhecimento da colaboração da criança no processo de organização da UMEI. O debate foi importante para, em um primeiro momento, partilhar a experiência com o grupo de professoras na intenção de trazer à roda a reflexão da importância do tema da participação das crianças no cotidiano da educação infantil. Como podemos pensar a participação infantil, cotidianamente, em um espaço-tempo vivido de nove horas diárias em cinco dias na semana (9/5)? De que modo as crianças participam das situações que lhes dizem respeito? Essas são questões que nos movimentaram e nos provocaram nas reuniões pedagógicas que acontecem, semanalmente, às quartas-feiras e deslancham para (re)pensar o projeto político-pedagógico (PPP) da unidade educativa.

Em um segundo momento, me fez compreender que quando a criança é colocada como uma referência na construção de uma pedagogia específica para as infâncias, ela evidencia o papel do adulto na relação pedagógica daquele que questiona as certezas, e se abre para experimentar e refletir (AGOSTINHO, 2014, p. 5).

Atualmente, no curso de Doutorado, busco compreender, por meio das ideias de Kátia Agostinho (2014), a reflexão sobre a escuta das vozes das crianças, que vem postular a construção e a consolidação

de espaços democráticos na creche e pré-escola, intencionando possibilitar a participação infantil no cotidiano. Para Agostinho (2014, p. 2)

Ouvir as vozes das crianças [...] é colocar em prática a construção de uma sociedade de afirmação de direitos sociais, em contraposição à exclusão social, contando com o contributo geracional para pensar uma educação inclusiva e que comporte as singularidades dos sujeitos que dela participam.

Nesse contexto, me inspiro nas ideias que a pesquisadora traz nos seus escritos, em que a participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil deve ser vista não apenas como direito, mas como necessidade para desenvolver princípios de democracia nos processos de educação. Aqui, trata-se do reconhecimento das crianças como sujeitos sociais, cidadãos de direitos, competentes para influenciar nas decisões coletivas, por intermédio das múltiplas linguagens pelas quais se expressam.

Da mesma forma, sinto-me afetada pelas leituras de Peter Moss (2009), quando ele preconiza as práticas democráticas e reconhece a potência da participação política das crianças, considerando o seu exercício de cidadania. Em seu texto: *Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática*, Moss (2009) discute a educação a partir de um conceito amplo que engloba aprendizagem, cuidado e formação, assim como nos dá pistas de que precisamos entender as compreensões sobre crianças-famílias-profissionais para introduzir práticas democráticas nos espaços e tempos das UMEI.

De acordo com essa perspectiva, busco, juntamente com os coletivos, a construção de uma educação infantil acerca dos valores da democracia, participação, diálogo, alteridade, sensibilidade e afetividade, com crianças e adultos, para que a UMEI se constitua um lugar de exercício da cidadania plena, em que a participação de todos e todas os(as) envolvidos(as) na relação pedagógica – profissionais, familiares e crianças – seja potencializada nesse movimento.

Assim, compreendo o valor da educação infantil tendo o princípio da gestão democrática, que se constitui na partilha do poder decisório entre os sujeitos que habitam e vivem o cotidiano da UMEI, o que corresponde, na prática, à socialização do poder entre adultos e crianças. Segundo Sarmiento (2007), a defesa da organização educativa fundada nos direitos das crianças à participação é uma proposta reabilitadora da missão cívica da escola pública, assim como a pré-escola e a creche, e constitui-se como um dos maiores desafios para que se construam espaços educativos justos, em que as crianças possam, gradualmente, tomar decisões e dividir responsabilidades baseadas no sentimento de pertença ou identificação.

No tocante às práticas democráticas vividas com crianças nos contextos educativos, pergunto: *o que significa trazer práticas políticas para a educação infantil?*

O enfrentamento da pesquisa me provoca a ampliar o meu estudo também no campo da Educação Popular, especificamente com as temáticas da gestão democrática e participativa, na compreensão sobre quem são as crianças e infâncias com as quais trabalho, na aposta por uma pedagogia como *prática da liberdade* (FREIRE, 1980) para a educação infantil.

A articulação da gestão democrática com o projeto político-pedagógico pensado com os coletivos infantis (FARIA, 2007) e adultos (profissionais e famílias) constitui-se no tocante a alguns princípios considerados fundamentais para a educação infantil, como: a *gestão democrática*, a *participação infantil*, a *escuta e o diálogo*, que suleam nosso fazer/pensar/ser no cotidiano com as crianças. Compreendo que a constituição de um espaço público democrático só pode ser efetivada mediante a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) na relação pedagógica *com e entre* crianças, famílias e profissionais da UMEI, a partir da escuta e do diálogo com as/das diferentes vozes que estão no contexto educativo, tendo em vista a amorosidade vivida no dia a dia.

Trago o diálogo sobre a gestão democrática e participação calcado nas ideias de Freire (2019, p. 67), na compreensão de que “*uma escola pública popular* não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela que realmente atende aos interesses populares que são os interesses da maioria”, em outros termos, o espaço vivo e dialógico no qual os coletivos – crianças, famílias e profissionais – participam da construção do seus espaços-tempos.

O tema da gestão escolar não é uma questão específica dos estudos de Paulo Freire, mas emerge atravessado no conjunto de sua obra, em sua visão de educação, de ser humano e de sociedade. Isso me faz pensar sobre a gestão democrática e me faz reconhecer, em suas leituras, que sua epistemologia abarca e apoia as reflexões sobre as crianças e infâncias, demarcando o compromisso político de Freire, também, com o coletivo infantil. Sob esse aspecto, compreendo o legado rico em concepções, diretrizes e contribuições deixado por Freire, sendo essencial para a realização de uma prática que confirma os princípios da gestão democrática e participativa, na perspectiva dialógica, libertadora e crítica, em que seja possível que todos(as) os(as) envolvidos(as) participem do processo de tomada de decisão e socialização das ações.

No cerne dessa discussão, o mergulho no campo da Educação Popular me faz olhar de outra maneira para as infâncias e as crianças, uma vez que estou imbricada na intercessão dos Estudos da Infância em diálogo com o campo da Educação Popular, trabalhando com crianças moradoras de uma favela na periferia do município investigado.

Na esteira do pensamento de Paulo Freire (2002), busco pensar uma pedagogia que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertarem-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30). O processo libertador, percorrendo essa visão, acontece de uma intencionalidade política que assume um futuro voltado para a transformação social.

Diante do tempo de incertezas e quebras de vínculos que temos vivido com a pandemia da Covid-19, venho ressignificando a minha questão de estudo e pesquisa. Atualmente, me mobiliza a pensar: como o cotidiano me provoca a pensar/fazer/conversar com crianças e adultos sobre outra possibilidade de escola? Escola pensada, em outro tempo, em torno de uma *pedagogia do vírus* (SANTOS, 2020).

Nesse novo tempo, assumo o desafio de me (re)inventar enquanto pesquisadora e professora das infâncias, a ressignificar meu percurso investigativo diante dos impactos causados nos modos de pesquisar, estudar e trabalhar. Novos desafios surgem revelando e me desafiando a pensar em projetos de educação que estejam afinados aos novos modos de viver. Diante da *cruel pedagogia do vírus* (SANTOS, 2020), o que posso fazer, enquanto gestora da UMEI, para (re)aproximar as crianças e suas famílias do cotidiano vivido? A pandemia impõe alterações nos modos de viver em grupos, o que afeta decisivamente o cotidiano das crianças, assim como mobiliza a pensar em uma nova pedagogia... Pedagogia vivida em um novo tempo, na perspectiva de uma *Pedagogia da Libertação*.

ARTICULANDO FAZERES EM UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLETIVO: COMO A EDUCAÇÃO INFANTIL ESTÁ SE FAZENDO PRESENTE NA AUSÊNCIA EM TEMPOS DE SUSPENSÃO DO COTIDIANO?

O contexto da pesquisa e desse relato se dá em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), destinada às crianças das classes populares que vivem em uma periferia da cidade de Niterói. A referida UMEI atende 237 crianças de 2 a 5 anos de idade na educação infantil, em horário integral, e 98 crianças de 6 anos/7 anos, no 1º ano – 1º Ciclo – do ensino fundamental, em horário parcial.

Em março de 2020, fomos atravessadas por um cenário pandêmico e de isolamento social que implicou o fechamento das instituições de educação pelo país e pelo mundo afora. Diante dessa situação mundial inimaginada que estamos vivendo desde então, a forma como a doença se propagou e vem nos impactando social, política e economicamente, no âmbito de todos os setores da sociedade, principalmente no que concerne à população mais vulnerável e invisibilizada pelos governantes do país, fomos obrigadas, imediatamente, a pensar e adotar uma série de medidas e proposições que acolhessem e atendessem às crianças em suas necessidades específicas na educação infantil pública do município de Niterói.

As ideias de Boaventura de Souza Santos (2020, p. 29) me ajudam a compreender algumas questões que são intensificadas em um tempo de incertezas e rompimentos de vínculos, quando o sociólogo sinaliza, em seu ensaio, alguns caminhos que me fazem “pensar em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI”, dentro dessa *cruel pedagogia do vírus*. O sociólogo português dialoga sobre essa inesperada mudança nas rotinas impostas em todo o planeta, evidenciando reflexões sobre o tempo que agora partilhamos com a família, filhos, assim como reflexões sobre a diminuição da poluição nas grandes cidades e a redução do consumo desenfreado.

Diante do exposto, pergunto: como, nesse contexto, posso oferecer possibilidades de (con)vivência ao coletivo infantil, às famílias, professoras(es) e profissionais em tempos de distanciamento social? Enquanto diretora e pesquisadora dessa UMEI, venho refletindo sobre a questão colocada acima, do mesmo modo que busco construir ações pedagógicas com professoras e professores, em consonância com as concepções de educação infantil, criança e currículo apresentadas nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), pois consideramos esse documento oficial como um aporte para pensar práticas favoráveis à educação e ao cuidado das crianças de 0 a 5 anos, ainda que seja em um contexto pandêmico.

O movimento que tencionamos com os adultos não é muito diferente. Oferecer um tempo de escuta, de partilhas e de atenção é a nossa proposta. Um tempo que nos humanize e nos ajude a olhar para as famílias com respeito, cuidado e acolhimento, assim como um tempo de pensar junto, de fazer *com...* De nos entender, mais que em qualquer outro contexto, como um coletivo.

Entendo o *coletivo* adulto, envolvido pelas famílias, professoras(es) e profissionais da UMEI Vinicius de Moraes, como aquele que está a pensar/fazer/pesquisar/descobrir/engajar/ conhecer/aprender/ acolher/transformar/sentir. Dessa forma, entre tantas outras ações e sentimentos, compreendo sempre o *fazer ações com o meu Outro*. Inspiro-me nas palavras de Marcos Cezar de Freitas (2007, p. 12), quando traz a sua concepção de *coletivo infantil* como “[...] expressão de uma universalidade que só se torna efetivamente apreensível de perto, [...] não é só um microcosmo a ser desvelado. É também um conjunto de falares e saberes [...]”. Um conjunto de falares e saberes das crianças, de suas famílias e das(os) profissionais que habitam e convivem conosco cotidianamente.

Enquanto coletivo de professoras(es) da UMEI, temos nos questionado sobre quais medos, anseios, desejos e sonhos estão presentes nas crianças, assim como estão presentes em nós adultos neste contexto de isolamento. Como tem sido a rotina dessas crianças em suas casas? Como podemos ajudá-las a se sentirem mais seguras? Como viver o cotidiano da UMEI em tempos de educação infantil remota?

“Como o cotidiano me provoca a pensar/fazer/conversar com crianças e adultos sobre outra possibilidade de escola?” (LIMA, 2021)



Fonte: Arquivo da UMEI (@umeivmoraes, 2020)

No tocante a essas duas perguntas, compreendemos que as interações com as famílias, por meio remoto, não devem impor cobrança de retorno, rotina, rigidez e muito menos de tempo. Ainda nessa linha de pensamento, buscamos não transferir o caráter docente das ações pedagógicas para mães, pais, avós, irmãos(ãs), tios(as), primos(as), ou outra pessoa qualquer que seja responsável pelo cuidado da criança.

Diante desse cenário pandêmico, professoras e professores precisaram (re)inventar-se e (re)adaptar-se à realidade que foi imposta com a crise estabelecida na educação. Dispomos de diferentes estratégias para manter/criar vínculos e reaproximação com as crianças e suas famílias. Refletindo sobre as delimitações das tecnologias para as crianças das classes populares, iniciamos, por meio das redes sociais, como WhatsApp e Facebook, primeiramente estabelecendo diálogos e informações sobre cuidados com a Covid-19: higienização das mãos, distanciamento, uso de máscaras, etc. A saúde física, mental e social foi o foco.

A Superintendência de Desenvolvimento de Ensino/Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), por meio da Diretoria de Educação Infantil, em setembro de 2020, enviou um ofício circular às UMEI com o objetivo de orientar as unidades quanto às ações pedagógicas durante o período de suspensão das atividades presenciais, ocasionado pela pandemia da Covid-19. Ressalto aqui que, quando o documento foi enviado às UMEI, já vínhamos em um movimento, desde o mês de abril, de pensar o fazer pedagógico dentro das especificidades e singularidades da educação infantil remota.

Nesse contexto de tantas incertezas e rompimento de vínculos, percebemos que o documento afirma e articula os nossos *fazer*es e *saber*es com as orientações postas pela FME, em uma perspectiva de ofertar experiências lúdicas de modo a envolver crianças e suas famílias. Compreendemos, portanto, a importância de possibilitar que a educação infantil continue sendo vivida como contexto de vida coletiva. Para tanto, o ofício aponta, também de acordo com as nossas reflexões para o trabalho remoto, a importância de considerar os princípios norteadores da educação infantil (BRASIL, 2010), preconizando o afastamento de práticas educativas que enfocam a escolarização das crianças pequenas de 0 a 5 anos de idade. Ainda assim, estabelece em seu texto a necessidade de garantir que as experiências lúdicas propostas no trabalho remoto com a educação infantil não possuam caráter de obrigatoriedade, sendo facultativas às famílias a sua adesão.

A FME enfoca quatro pontos de tensão para o trabalho cotidiano com o coletivo infantil nesse tempo de distanciamento social. O primeiro ponto, já colocado acima, é em atenção às proposições a serem feitas a partir de *experiências lúdicas*.

As ações que construímos com o grupo da UMEI, por meio da brincadeira, da alteridade e da participação, envolvem a tríade: crianças-famílias-profissionais. Um dos movimentos feitos para as crianças diz respeito aos projetos pensados para a (re)aproximação e a criação de vínculos, utilizando os canais que a escola movimenta (Facebook, Instagram e WhatsApp) com proposições fomentadas pelos princípios *éticos, políticos e estéticos* (BRASIL, 2010, p. 16), que são complementares entre si,

indissociáveis e prioritários para o trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos, da mesma maneira que intenciona promover a democracia, valorizar as diferenças e a sensibilidade.

Observar a paisagem, prestar atenção ao céu e no entorno de casa; escutar histórias, poesias e músicas; construir brinquedos e jogos com materiais acessíveis e brincadeiras com elementos da natureza; resgatar brincadeiras infantis, tais como: amarelinha, pular corda, pique-esconde; encontrar com os amigos de maneira remota para conversar, rir, partilhar, escutar. Essas são proposições que apresentamos na educação infantil às crianças, tendo em vista uma concepção de criança e infâncias a que nos propomos que não esteja articulada às perspectivas preparatórias e assistencialistas.

O segundo ponto para a orientação do trabalho remoto traz a importância de dar continuidade às *reuniões pedagógicas semanais*, em dia e horário acordados pela equipe pedagógica (EAP) da UMEI junto com os demais profissionais da unidade, com a finalidade de manter esse espaço-tempo ao atendimento das necessidades de organização do trabalho pedagógico, estudos e formações continuadas.

Nesse ponto de convergência entre os fazeres da UMEI com as orientações dadas, os encontros semanais com as(os) profissionais da educação da UMEI fluem para (re)pensarmos a educação infantil remota e *outros modos* de aprendizagem, que parecem ser urgentes para o momento. Porém, como alcançar as crianças e suas famílias por meio desses outros modos de aprendizagem remota?

Compreendo as tecnologias digitais, como o uso de celulares, computadores, tabletes, como *outro modo* de aprendizagem possível atualmente, mesmo na educação infantil, que não podemos desconsiderar e não complexificar o agravante das diferentes condições de acesso aos recursos tecnológicos, sobretudo para as crianças e famílias inscritas na educação pública brasileira. O contexto social das famílias das classes populares é marcado por um elevado índice de desemprego, condições precárias de moradia, assim como pela falta de alimentos para muitos. Diante desse cenário, potencializam-se as desigualdades no acesso e usos da internet e reforçam-se as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais, como explicitado na narrativa abaixo:

Hoje, um pai de uma criança muito preocupado e ansioso procurou a direção, por meio de um áudio no WhatsApp, relatando sua impotência diante da situação da educação de sua filha. Solicitou ajuda com relação ao que ele pode estar fazendo diante de sua falta de condições para orientar sua filha no processo de alfabetização que está inscrita nesse ano letivo de 2021. Sua preocupação é potencializada por ele não saber ler e escrever; por não possuir acesso e conexão à internet; por não saber/conhecer/entender a cultura digital e ter apenas um celular para uso de uma família de cinco pessoas (*Anotador cotidiano* da pesquisadora – 26/03/2021).

Muito abalada ao escrever em meu *anotador cotidiano* esse relato que intensifica e escancara as situações de desigualdades sociais que perpassam as vidas dessas famílias, penso nas palavras de Santos (2021, p. 16), no tocante à maneira implacável que o coronavírus vem abrindo as *veias do mundo*, permitindo-nos “ver as entranhas de muitas monstruosidades que habitam nosso cotidiano e nos seduzem com os disfarces que, de tão comuns, tomamos por normalidade”. Refletir sobre as condições

que as crianças com as quais trabalhamos vivem e os impactos que a (pós)pandemia causará me faz pensar com o coletivo de professoras(es) sobre os significados das proposições remotas para as crianças da UMEI, sobretudo em contextos de desigualdades e exclusão digital em que elas vivem. Como vamos contemplar os núcleos familiares que não dispõem de internet ou dispositivos para seu acesso?

De acordo com Almeida e Paula (2005, p. 12), “a exclusão social e a exclusão digital são mutuamente causa e consequência. Os fatores da exclusão social aprofundam a exclusão digital e a exclusão digital contribui para o aumento da exclusão social”. É certo que a internet, como ferramenta utilizada para a conexão com as crianças, famílias e professoras, nesse momento de suspensão das atividades presenciais, é a única forma viável de contato que temos para salvaguardar a saúde e a vida de todos e todas.

A disposição das propostas pensadas com os coletivos é feita com a intenção de possibilitar a formação de frentes de trabalho, composta por trinta e três profissionais, divididos em cinco grupos, assim organizados: um grupo da EAP (diretoras, coordenação pedagógica, professora articuladora); uma frente representando os grupos de referência (GR) do 1º ano do ensino fundamental (GR 1A, 1B, 1C e 1D) e três frentes de trabalho para organizar as propostas educativas representadas pelas(os) professoras(es) e grupos de referência da educação infantil (GREI 2 e 3 Anos, GREI 4 Anos e GREI 5 anos).

As ações e produções que o coletivo assume são individuais, de forma a atender, por meio das propostas e atividades, os GR ou GREI, quando fomentam encontros com crianças e suas famílias, reuniões pedagógicas com famílias e profissionais, assembleias com Conselho Escola Comunidade, dentre outras, sempre em um movimento cotidiano, em uma perspectiva de educação infantil remota cuidante, brincante, participativa e afetiva, em que todas as crianças e suas famílias podem estar em interação conosco.

As produções assumidas coletivamente têm como ponto positivo a importância de pautar a prática educativa de forma coletiva, ou seja, preconizando a participação de todas as pessoas envolvidas nesse processo, em torno de uma intenção única, superando, de certa maneira, uma fragmentação e isolamento de ações que tentam padronizar e homogeneizar a educação das infâncias. Afirmando a gestão democrática da UMEI, por meio do princípio da participação, a minha compreensão de *coletivo* vem a corroborar, também, com a ideia de Terra (2007, p. 217), no sentido de que

[...] o entendimento de coletivo não deve estar sujeito somente a uma reunião de pessoas em torno de um determinado assunto e sim a partir da necessidade de dar sentido às coisas, tendo uma objetividade, uma perspectiva colocada frente ao grupo que somente poderá ser alcançada se o trabalho de fato se realiza em conjunto.

Trazendo como exemplo de nossas práticas coletivas, os projetos desenvolvidos na página da UMEI (@umeivmoraes) são ações contundentes, pensadas/apresentadas/criadas/sugeridas pelo coletivo de profissionais, e podem ser acessadas por todas e todos por meio das transmissões ao vivo (*lives*) semanais. O projeto *Sessão de Segunda* é subdividido em dois momentos: “Cinco minutos de curta”, com curtas-metragens escolhidos pelo grupo e apresentados por um(a) professor(a) e um membro da EAP. O “Vinicius convida...”, que conta com a participação de convidados externos que compartilham suas

experiências literárias (contação de histórias, poesias, fábulas etc.), languageiras (parlendas, trava-línguas, anedotas...), musicais (brinquedos cantados, cantigas populares...), em diálogo com as artes, com as ciências da natureza, dentre outras. Nesse contexto de produções coletivas, às sextas-feiras, quinzenalmente, realizamos o projeto *Senta que lá vem história*, em que professoras e professores da UMEI revezam-se para contação de diferentes histórias. Percebemos que os projetos pensados por meio de *lives* têm obtido acessos bem satisfatórios, com muitas curtidas, reações e comentários. Um ponto positivo e significativo é a possibilidade de poder assistir em qualquer horário após a sua apresentação real e por qualquer pessoa que não esteja inserida no contexto da UMEI.

Nosso processo de estudo e formações nesse *espaçotempo* pandêmico aconteceu de forma muito diferente do que geralmente estávamos acostumadas. Contudo, a forma que estabelecemos foi oferecida, de forma virtual, a partir das redes sociais como Facebook e plataformas (Zoom, Meet etc.). Nossas reuniões pedagógicas e as novas aprendizagens foram grandes oportunidades de reflexão sobre nossa própria prática. Cursos, palestras, seminários e *lives* eram compartilhados entre nós, no grupo de WhatsApp da UMEI, para que escolhêssemos aquele ou aquela que gostaríamos de estar em diálogo, naquele momento, com o nosso fazer e saber pedagógico. Dessa forma, os processos formativos docentes continuaram fazendo parte do nosso cotidiano, ainda que estivéssemos distantes fisicamente.

Tivemos o privilégio de nos conectarmos em uma ação conjunta de formação com outra UMEI da rede municipal de Niterói. O *(WEB)Seminário entre UMEI: Compartilhando Saberes e fazeres com professoras das Infâncias da Rede Municipal de Niterói*, proposto e organizado pelas duas UMEI, foi disposto em três encontros feitos por intermédio da plataforma Google Meet, com carga horária de 3h. O primeiro encontro, realizado no dia 17/11/2010, foi mediado pela equipe diretiva das UMEI e trouxe para a roda a professora doutora Heloísa Carreiro (UERJ/FFP), que tem suas propostas de trabalho voltadas para a literatura infantil, atendendo às infâncias que estão presentes em nossos cotidianos. O segundo dia do encontro teve como tema: *Entre saberes e fazeres... Tecendo experiências com professoras das infâncias*. O objetivo, como o próprio título sugere, foi a partilha das experiências entre as(os) profissionais das duas UMEI, que tecemos cotidianamente com os nossos coletivos infantis. Com efeito, o último dia foi marcado pela conversa sobre saúde física e emocional, que contou com a participação uma professora de educação física de uma UMEI e de um psicólogo da FME, falando sobre o trabalho que a equipe do Departamento de Atenção à Saúde do Servidor da Fundação Municipal de Educação de Niterói (DASS) vem fazendo com os profissionais de Educação da Rede Municipal de Niterói.

O terceiro ponto que o ofício de orientação aos modos de fazer a educação infantil propõe, no cenário pandêmico, é manter a *regularidade do movimento de aproximação com as famílias*, com o sentido de nos desafiar a pensar em propostas que considerem a realidade desse coletivo. Tendo em vista as produções apresentadas acima, por meio dos projetos feitos com as *lives* semanais, dos encontros com famílias e crianças e das reuniões para conversarmos sobre a intenção da educação infantil nesse momento, compreendemos o acolhimento às famílias com essas ações e produções.

A quarta e última orientação que o documento oficial da FME faz é sobre manter os *registros de todo o trabalho desenvolvido*, sobretudo nesse período de pandemia, quando o processo acontece fora

das unidades educativas da rede municipal, considerando os documentos norteadores: as DCNEI (2010), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil da Rede de Niterói (2010) e demais legislações em vigor como aportes para as ações e produções. Com efeito, a construção do *portfólio digital*, organizado por cada unidade, contendo todo o trabalho desenvolvido nesse espaço-tempo de pandemia, explicita um breve relato das(os) professoras(es) responsáveis por cada grupo de referência, registros fotográficos que conversam com as ações pensadas coletivamente pelos grupos, ações realizadas com as famílias, e por fim, uma avaliação do trabalho educativo desenvolvido.

O portfólio da UMEI pode ser visto por toda a comunidade escolar e quem mais quiser conhecer o nosso trabalho na página do Facebook (@umeivmoraes) por meio do link de acesso: https://drive.google.com/file/d/1cldpvmR4HOmedUeJ8fSdrTS5-4FkEi-H/view?usp=drive_web.

Os relatos e a avaliação do trabalho pedagógico do ano letivo de 2020 feitos pelas(os) profissionais da UMEI nos revelam/revelaram que o Facebook é a rede social mais utilizada, pelo fácil acesso das famílias. Sabe-se, porém, que muitos ainda não possuem internet ou apresentam dificuldade de conectividade às redes e dispositivos. A organização da educação infantil remota é o grande desafio desse “novo” tempo que estamos vivendo.

O grupo destacou algumas considerações em relação à realidade que nos foi posta no ano letivo de 2020:

A sensação de impotência mediante o isolamento e distanciamento social que se deu de forma inesperada, nos afastando de nossa rotina profissional com as crianças.

A necessidade de nos adaptarmos ao contexto pandêmico, além de reinventar-nos quanto à prática pedagógica não presencial, destacando que a educação infantil não tem caráter escolarizante e, conseqüentemente, não tem ensino remoto.

Nossa preocupação em relação à questão emocional das crianças, família e profissionais num possível retorno foi unânime no grupo, além da necessidade de um possível apoio profissional através de um trabalho intersetorial entre as políticas públicas.

Refletimos também sobre a questão do retorno das propostas postadas nas redes sociais por parte das famílias. Apesar das professoras destacarem que o retorno serve de acalento e estímulo ao trabalho, ao mesmo tempo ficou explícito que seria inviável a cobrança deste retorno por conta da dificuldade de acesso à internet e principalmente porque esta prática não corrobora com a proposta da educação infantil pautada em documentos oficiais como os DCNEI, o Referencial Curricular de Niterói e o PPP da UMEI.

A professora Fernanda Souza destacou a necessidade da continuidade do trabalho em uma perspectiva da educação antirracista, atentando para a Lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo (Reunião de avaliação – Anotador cotidiano da pesquisadora – 10/02/2021).

Quanto aos avanços e desafios nas *vias* do desenvolvimento do trabalho pedagógico, pensamos que a aprendizagem na educação infantil se dá principalmente pelo contato, diálogos e afetos. Por isso, compreendemos que, ainda que tenhamos avançado em relação ao manuseio das tecnologias, o estar presente, o dia a dia, a troca, o tocar, o sentir é o que traz a potência na Educação Infantil. Ter que lidar com ferramentas tecnológicas de uma hora para outra não foi uma tarefa fácil, bem como estar aberto às novas formas de interação ao vivo, como lives, principalmente para os mais tímidos. Os professores tiveram que se adaptar a uma alternativa de conexão com as crianças e suas famílias: gravar vídeos, preparar contações de histórias ao vivo, preparar materiais que pudessem ser compartilhados por meio de imagens, compreender e utilizar ferramentas que nunca viram antes... Além disso, enfrentaram problemas com conectividade e a infraestrutura de algumas famílias que não dispunham de recursos tecnológicos ou wi-fi para interagir.

(IN)CONCLUINDO... OS DESAFIOS DE UM NOVO TEMPO ESTÃO AÍ...

O pós-coronavírus é tão preocupante quanto a própria crise. Poderia tanto ser apocalíptico quanto portador de esperança. Muitos comungam a certeza de que o mundo de amanhã não será o mesmo de ontem. Mas como será? Eis que entramos na era das incertezas.

(MORIN, 2020, p. 22)

Considerando os desafios colocados, compreendo que a atuação da gestão da escola, nesses tempos pandêmicos, deve ser um aporte para (re)visitar o projeto político-pedagógico com os coletivos, (re)pensar o nosso papel enquanto profissionais, assim como (re)inventar os espaços e tempos constituídos para que a *educação infantil pública popular* possa atender às expectativas e interesses das crianças e de suas famílias nesses tempos de tantas perplexidades e perdas. A escola contemporânea é a escola dos dispositivos tecnológicos e necessita estar articulada e em diálogo com outras instituições para buscar outros modos de viver e de se colocar nesse novo tempo.

A educação infantil não prevê, legalmente, a educação à distância, sendo assim, nesse contexto de incertezas e rompimentos de vínculos, é importante buscar a organização da educação das crianças pequenas a partir da flexibilização do fazer pedagógico educativo. Foi e será vital acolhermos as crianças por meio da escuta e do afeto para ajudá-las a compreender que os momentos difíceis existem, mas que é possível enfrentá-los. Sobretudo, é necessário estarmos em conexão com as famílias para pensarmos juntos sobre a educação desses pequenos, dialogar sobre como as infâncias se constituem, assim como tentar entender as questões que nos abalam diante dessa pandemia, que é o que nos mobiliza a seguir nesse novo modo de viver e estar na educação com os pequenos.

O que permanece desafiador como um horizonte a ser perseguido nesses tempos de (pós) pandemia é praticar, no cotidiano da UMEI, uma gestão participativa e democrática com os diferentes sujeitos, principalmente as crianças pequenas. *Como ampliar e garantir a participação das crianças, das famílias e das(os) profissionais na gestão da UMEI?*

O desejo é que minha pesquisa possa contribuir para um debate mais amplo e democrático sobre as práticas educativas a partir do direito das crianças de participar, decidir e planejar os rumos cotidianos da sua escola.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. Caminhos para a participação das crianças na educação infantil. *In*: ANPED SUL, 10., Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, out. 2014.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. O direito à participação das crianças na educação infantil. **EducAtiva**, Goiânia, v. 16, n.2, p. 229-244, jul./dez. 2013.
- ALMEIDA, Lília Bilati de; PAULA, Luiza Gonçalves de. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Ernesto fortes (org. e notas). Direitos humanos e educação pública na cidade de São Paulo. **Paulo Freire. Patrono da Educação Brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Marcos Cezar de. O coletivo infantil: o sentido da forma. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-13.
- GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105.
- LIMA, Fabiane Florido de Souza. Como pensar a gestão da escola de educação infantil em um contexto de pandemia? *In*: REIS, Graça *et al.* **Narrativas na/da pandemia**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2021.
- MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Revista Psicologia**, São Paulo: USP, v. 20, n. 3, p. 417-423, jul./set. 2009.
- NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). **Referenciais curriculares da educação infantil: uma construção coletiva**. Niterói: [s.n.], 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Portugal: Edições Almedina, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começar agora: da pandemia à Utopia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.
- SILVA, Marta Regina Paulo da; FASANO, Edson. Crianças e infâncias em Paulo Freire. *In*: **Paulo Freire e a educação das crianças**. 1. ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 57-82.
- TERRA, Dinah Vasconcellos. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP). **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, dez. 2007.



A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS-ARTISTAS SOBRE O “DESENHO ESPONTÂNEO” INFANTIL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Marilene Oliveira Almeida
Regina Helena de Freitas Campos

INTRODUÇÃO

Este artigo contempla os resultados de pesquisa documental¹ para se compreender o “método” de ensino de desenho da artista e professora suíça Louise Artus-Perrelet (1867-1946), em termos de educação estética para formação de professores primários, divulgado em países da Europa e América, entre eles o Brasil. A interpretação dos dados encontrados em acervos no Brasil e na Suíça foi pautada pela análise de conteúdo (BARDIN, 1997), tendo sido analisadas fontes inéditas como o próprio livro da artista-professora publicado em 1917, jornais brasileiros e suíços, relatórios de premiações e de eventos, programas de ensino, manuscritos e correspondências trocadas entre personagens ligados à educação e arte daquele momento.

O estudo insere-se no enquadramento histórico das manifestações das tendências modernistas de arte e de instauração dos princípios da Escola Nova que circularam internacionalmente desde fins do século XIX. Uma multirreferencialidade teórica foi necessária para se desenhar o cenário artístico e educacional da época, recorrendo às abordagens da história contextual, da circulação e recepção do conhecimento, da história da arte e do ensino de arte, da história da psicologia da educação, da história das disciplinas escolares, da cultura material escolar e da educação estética (ALMEIDA, 2020; ALMEIDA; VENEROSO; CAMPOS, 2020).

As análises de algumas fontes, como os relatórios de comitativas compostas por membros dos sistemas oficiais de ensino da Suíça, demonstraram que o interesse pelo desenho infantil se tornou tema de debate em Congressos Internacionais de Desenho tais como os realizados em França, Paris, em 1900; na Suíça, Berna, em 1904; na Inglaterra, Londres, em 1908; na Alemanha, Dresde, em 1912; na Bélgica, Bruxelas, em 1935.

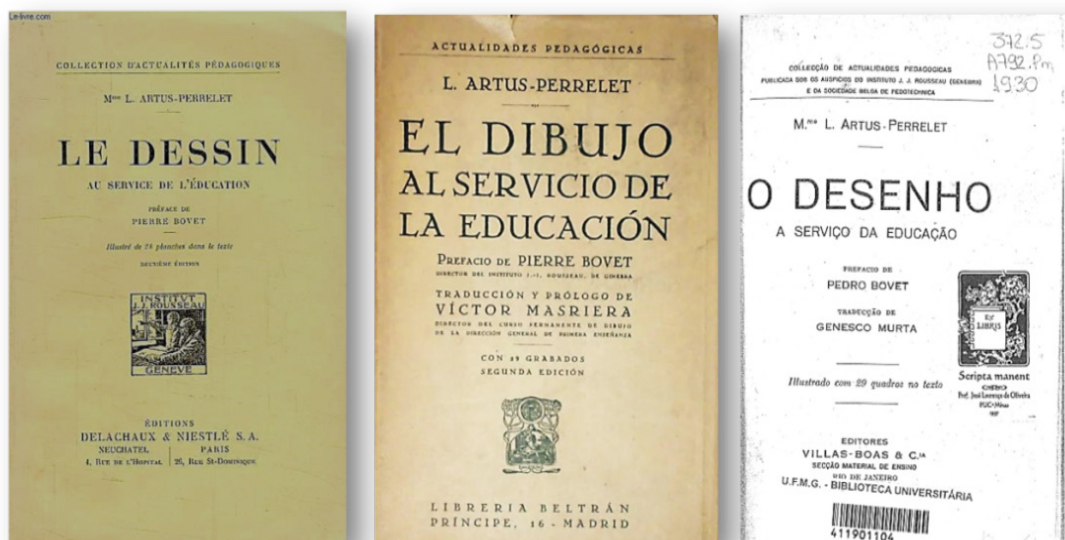
Neste artigo, daremos centralidade aos debates e concepções sobre o ensino do desenho para crianças que circularam no Brasil da primeira metade do século XX, publicados no periódico carioca *Diário de Notícias*. Para isso, faremos um recorte sobre as repercussões da proposta de ensino do desenho de Artus-Perrelet no citado periódico, fonte que nos levou a conhecer as abordagens conceituais da artista e professora brasileira Georgina Moura Andrade de Albuquerque (1885-1962), também autora de um método de ensino de desenho para crianças, personagem sobre a qual retomaremos adiante (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1934).

Pela relevância que o livro de Artus-Perrelet teve na pesquisa, nos ocuparemos com a definição de algumas características das versões em que foi publicado e traduzido.

¹ A pesquisa de doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, recebeu apoio do Programa de Capacitação de Recursos Humanos – PCRH da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, para o período do Estágio Sanduíche realizado na *Université de Genève*, Suíça.

O LIVRO DE LOUISE ARTUS-PERRELET E O CONTEXTO DE SUA DIVULGAÇÃO NO BRASIL

Figura 1. Imagens das versões do livro de Artus-Perrelet.



Fonte: Reprodução das versões impressas de *Le dessin au service de l'éducation*, 1917; *El dibujo al servicio de la educación*, 1935 e folha de rosto de *O desenho a serviço da educação*, 1930.

Artus-Perrelet sistematizou o ensino do desenho para crianças por ela elaborado no livro *Le dessin au service de l'éducation*. Nas notas de introdução dessa publicação, a autora comunica aos professores, pais ou responsáveis pelo processo educacional de crianças sua preocupação em divulgar aquele livro sem pretensões de torná-lo um manual didático. Reitera que o livro relata suas experiências pedagógicas com o ensino de desenho e jogos educacionais para crianças ao longo de quarenta anos. Faz questão de sublinhar que ao reunir essas experiências em livro que não fossem entendidas por meras “receitas prontas” para o ensino do desenho, mas, sim, como exemplos de investigações sobre modos de ensiná-lo às crianças. Seria, assim, o “método” como um “não método”, uma proposta capaz de ser adaptada às diferentes realidades, com a descrição de alguns meios didáticos por ela elaborados, os jogos educativos.

Com primeira edição em língua francesa, de 1917, *Le dessin au service de l'éducation* foi publicado pela *Delachaux & Niestlé, Neuchâtel; Paris*, com prefácio do psicólogo e pedagogo suíço Pierre Bovet (1878-1944). Existem informações sobre outras duas edições em francês, uma de 1930, pela mesma *Delachaux & Niestlé, Neuchâtel*, e outra, de 1927, sem indicação de editora.

Há registros de duas edições em espanhol, publicadas em 1921 e 1935, com o título *El dibujo al servicio de la educación*, da *Librería Beltrán, Madrid*. A tradução espanhola se diferencia da original em francês por conter um prólogo do tradutor e professor de desenho Víctor Masriera (1875-1938), que faz uma apreciação da proposta sob o ponto de vista de um especialista da área, que também atuava com a formação de professores primários na Espanha.

O livro foi publicado também em português, em 1930, com o título *O desenho a serviço da educação*, pela Editores Villas Boas & Cia, Rio de Janeiro, ano que coincide com o período em que Artus-Perrelet trabalhava no Brasil. A versão em português tem a mesma configuração do original em francês, com prefácio de Pierre Bovet. Na época, durante as ações da Reforma de Ensino Francisco Campos/Mario Casasanta (1927-1929), a artista havia sido contratada pelo Governo mineiro por dois anos, tendo atuado como professora de Desenho e Modelagem na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte de março de 1929 até fevereiro de 1931.

Em algumas ocasiões, Artus-Perrelet teria representado Minas Gerais em eventos no Distrito Federal, onde teve oportunidade de apresentar sua proposta de ensino do desenho e jogos educacionais. E, ainda, demonstrar como estava sendo realizada a formação regular no curso de aperfeiçoamento de professores primários na área de Desenho e Modelagem na referida Escola de Belo Horizonte e em cursos intensivos direcionados aos docentes de outras cidades do Estado.

Para melhor apreensão da proposta educativa de Artus-Perrelet, no item a seguir passaremos a esboçar uma breve contextualização de sua trajetória artística e profissional.

APROPRIAÇÕES E TENSÕES NOS CONTEXTOS DE ELABORAÇÃO E REPERCUSSÕES DO MÉTODO DE ENSINO DO DESENHO E JOGOS EDUCATIVOS DE ARTUS-PERRELET

Louise Artus-Perrelet nasceu em 1867 em Valangin, Suíça, e faleceu em 1946 em Genebra. Filha de um pastor, teve apoio da família para estudar arte na *École des Beaux-Arts* de Genebra entre 1886 e 1891, período que envolveu as tensões e transformações das manifestações artísticas que deram origem ao Modernismo. Foi cofundadora do Instituto Jean-Jacques Rousseau, contribuindo para a configuração dos métodos ativos de educação originados nessa relevante instituição, que influenciou sobremaneira a educação brasileira na primeira metade do século XX.

Figura 2. Artus-Perrelet – Imagem e assinatura.

Artus-Perrelet

Fonte: *Gazette de Lausanne*, 10 de fevereiro de 1940, *apud* Franck (DUPRET, 2014, p. 7).

Conforme mencionado anteriormente, Artus-Perrelet trabalhou com formação de professores primários em Minas Gerais entre março de 1929 e janeiro de 1931. No Rio de Janeiro, entre março e maio de 1931, há ainda registros de outro curso, sobre conceitos matemáticos, realizado em 1933 (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1931; 1933). A repercussão positiva da atuação de Artus-Perrelet com os professores mineiros colaborou para que o interventor do Distrito Federal Adolpho Bergamini (1886-1945) contratasse a artista-professora para desenvolver o mesmo curso realizado em Minas Gerais na expectativa de ampliar a formação do magistério carioca em 1931. Essa passagem de Artus-Perrelet pelo Distrito Federal foi especialmente relatada por Cecília Meireles (1901-1964) na *Página de Educação* do jornal *Diário de Notícias* (FERREIRA, 2010). Com olhar observador de uma experiência vivenciada, os relatos da jornalista, poeta e educadora brasileira compuseram a série *As vinte e sete lições do curso de aperfeiçoamento de Mme Artus*, fontes que se tornaram relevantes para a compreensão da apropriação do conceito de ensino do desenho de Artus-Perrelet no Brasil (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1931).

Contudo, reportagens do periódico carioca, publicadas entre 1931 e 1934, tornaram evidentes outras concepções sobre o desenho infantil, apontando como alguns personagens brasileiros abordaram e teorizaram sobre o tema. Parece terem sido as repercussões do método de Artus-Perrelet no Brasil que estimularam as primeiras discussões sobre o “desenho espontâneo” da criança entre profissionais

da área, conforme demonstraram artigos encontrados no periódico carioca já em 1931. No mencionado ano, registram-se divergências entre os pensamentos do arquiteto e professor de desenho da Escola Normal do Distrito Federal Fernando Nereu de Sampaio (1892-1943) e Artus-Perrelet que justificam uma análise descritiva do conteúdo que as constituíram.

Em 24 de maio de 1931, o subdiretor de Instrução Pública do Distrito Federal Frota Pessoa (1875-1951) publicou o artigo – *Essa admirável Mme. Artus – a fulguração de uma vida ao serviço da educação* – sobre a biografia e o trabalho que a professora Artus-Perrelet havia desenvolvido em Minas Gerais e estava a desenvolver no Distrito Federal. Essa publicação parece ter estimulado um debate que gerou a publicação de, pelo menos, outros quatro artigos, com nuances das tensões que permeavam o tema sobre o ensino de desenho para crianças naquele momento de nossa história da educação. Em resposta ao artigo de Frota Pessoa, Nereu de Sampaio causa polêmica ao se contrapor ao método de Artus-Perrelet, insinuando que tal método não permitia a expressão espontânea da criança em termos de desenho. Entre as décadas de 1920 e 1930, Nereu de Sampaio era influente no Distrito Federal e circulava entre os intelectuais comprometidos com a educação. A tese *Desenho espontâneo das crianças* foi apresentada em concurso para a Cátedra de Desenho da Escola Normal do Distrito Federal em 1929 (PERES, 2019).

Para Sampaio (1931), a verdadeira expressão da espontaneidade infantil baseava-se na concepção de que a criança pequena deveria desenhar livremente, sem orientação ou condução do professor. Suas concepções se inspiravam nas teorias educacionais do filósofo e educador estadunidense John Dewey (1859-1952). Segundo as interpretações de Ana Mae Barbosa (2011), Sampaio estabeleceu uma apropriação indevida de aspectos da teoria de Dewey, fato que, para a autora, não invalida por completo seu trabalho. Barbosa (2011) destaca ainda que o pensamento de Nereu de Sampaio articulava as ideias de Dewey sobre a interação entre autoexpressão e observação com as proposições de aquisição e experiência de Édouard Claparède (1873-1940). Médico suíço e professor, Claparède foi cofundador do Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, onde Artus-Perrelet trabalhava como professora de desenho desde sua criação em 1912. Para a referida autora, Nereu de Sampaio articulava as ideias funcionalistas de Dewey e Claparède com o estudo dos estágios da evolução do desenho infantil. Àquela época, o desenho da criança era vislumbrado pelos cientistas da educação como um recurso ao qual se recorria para testes de psicologia e análises sobre o desenvolvimento do pensamento infantil (BARBOSA *apud* PERES, 2019).

Compreende-se que a pedagogia que marca o método de ensino do desenho de Artus-Perrelet afiliava-se aos princípios da educação funcional e pedagogia experimental originadas no Instituto Jean-Jacques Rousseau. Fundamentava-se ainda à sua experiência como professora de desenho antes de atuar na referida instituição, quando se dedicou à formação de normalistas em Escolas Normais e ao ensino de arte em ateliês para crianças, também em Genebra.

Sabe-se que o Instituto Jean-Jacques Rousseau se destacou como marco da efervescência intelectual e científica do início do século XX na Europa, tornando-se um centro de excelência de estudos sobre a criança, fomentando e divulgando as mais recentes concepções de renovação educacional da

época. Essas concepções situavam a criança como centro gravitacional das preocupações e estudos da psicologia, que fundamentavam a educação naquele momento e que deram origem ao movimento que ficou conhecido no Brasil como Escola Nova (CAMPOS, 2010; 2012).

Esse panorama apresentado ilustra as repercussões da intervenção e ideias de Artus-Perrelet no sistema educacional brasileiro, que vinha investindo na formação de professores primários como meio de implementar novas metodologias ativas de ensino desde as primeiras décadas do século XX.

Resta ainda destacar que a formação artística de Artus-Perrelet havia transcorrido no contexto de associação entre as artes plásticas e artes aplicadas, e de tensões entre a valorização do conhecimento artístico clássico, acadêmico, e do surgimento das vanguardas modernistas de arte. O cenário de uma potente indústria dedicada ao *design* relojoeiro e joalheiro impulsiona a criação de uma Escola de Desenho em 1748, em Genebra, uma das pioneiras na área na Europa. Essa Escola irá sofrer diversas transformações desde o século XVIII, em decorrência das demandas sociais e econômicas ocasionadas pela Revolução Industrial Europeia, tendo sido seu nome e estrutura alterados várias vezes ao longo do tempo (MEYLAN, 2016).

Barthélemy Menn (1815-1893), professor de figura na *École des Beaux-Arts de Genève*, originária da Escola de Desenho de 1748 mencionada anteriormente e onde Artus-Perrelet formou-se entre 1896 e 1891, é indicado como quem a teria incentivado a direcionar sua trajetória profissional para a educação. Barthélemy Menn a teria influenciado na crença do conhecimento como fundamento para a criação, o *savoir pour créer* (saber para criar) que Artus-Perrelet adota fortemente em seu método (ALMEIDA, 2020) e sobre o qual nos ocuparemos de contextualizar no item a seguir.

O MÉTODO ARTUS-PERRELET EM SUAS RELAÇÕES COM O MODERNISMO EM ARTE E COM OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ATIVA

Em nossas análises, percebem-se relações entre o método de ensino do desenho de Artus-Perrelet e os processos de criação e de ensino descritos em diários e teorias de Paul Klee (1879-1940) e Wassily Kandinsky (1866-1944), professores na Escola Bauhaus, que funcionou entre 1919 e 1933. Os registros desses artistas-professores modernistas revelam que os elementos básicos da forma, como o ponto e as diferentes expressões da linha, percebidas na natureza e no ambiente cotidiano, por exemplo, estavam na base de suas metodologias de ensino do desenho, em uma relação ativa com o corpo e direta entre arte e vida. A produção de figurinos para teatro, o conhecido Balé Triádico, a experimentação de novos materiais em móveis e objetos decorativos, são exemplos que demonstram como a Escola Bauhaus se concentrou em conceituar, praticar e produzir uma arte total, associada ao artesanato, à arquitetura e ao *design* funcional. Uma arte acessível a todos, em virtude da melhoria da vida em sociedade, que aliava as belas artes e as artes e ofícios (WICK, 1989).

De maneira análoga aos processos de criação e ensino de Klee e Kandinsky, Artus-Perrelet se baseava na aprendizagem dos elementos fundamentais do desenho em articulação com os sentidos,

percebendo sons, ritmos da natureza e do ambiente cotidiano, e transpondo-os em linguagem visual como meios para se ensinar desenho às crianças. A projeção das sombras dos objetos, induzida pela luz das janelas ou o estudo dos ângulos, observando-se a abertura da porta da sala de aula, demonstram as maneiras como Artus-Perrelet apresentava os conceitos dos elementos básicos do desenho às crianças como vivências, em uma espécie de conjugação desses saberes com a criação de situações problemas. Assim, o ensino se dava a partir do ponto de vista da criança, de exercícios de captação sintética da forma, estimulada pela percepção e intuição, em uma relação direta com os objetos, com o cotidiano e com a natureza.

Nessa perspectiva, Artus-Perrelet buscava formar o professor na intenção de incentivar as crianças a compreenderem os conceitos básicos do desenho por meios ativos, como propostas de atividades corporais ou jogos simbólicos. Defensora de uma maior integração entre as artes, a artista-professora entendia que elementos primordiais da forma, dentre os quais destacamos o ritmo, poderiam ser percebidos nas diferentes linguagens artísticas como o desenho, a literatura, o teatro ou a música, por exemplo (ARTUS-PERRELET, 1917; DIARIO DE NOTICIAS, 1931).

Para se ensinar os elementos básicos do desenho às crianças desde a mais tenra idade, tais como o ponto, os diferentes tipos de linha, as formas geométricas tridimensionais e figuras geométricas planas, a noção de medidas e proporção etc., Artus-Perrelet elaborou, em 1890, jogos educativos em que se partia do tridimensional ao bidimensional e que foram premiados pelo Estado de Genebra na época. A concepção de jogos educativos de Artus-Perrelet foi estruturada tendo-se como intenção que esses materiais pedagógicos se adequassem às diferentes fases do desenvolvimento humano. No conjunto geral de sua proposição, configuravam-se os jogos educativos em que se previa disponibilizar às crianças pequenas os sólidos geométricos e as figuras geométricas planas para que se familiarizarem o mais cedo possível com as formas básicas do desenho. Outros materiais mais complexos, que seriam direcionados a crianças e jovens com conhecimentos específicos do desenho, já bem mais aprofundados como a perspectiva, por exemplo, destinavam-se aos que tinham intenção de atuar em profissões ligadas ao saber técnico do desenho, como no caso dos *Sete Quadros de Jogos* (DIARIO DE NOTICIAS, 1931; ALMEIDA, 2020).

A documentação consultada durante a pesquisa doutoral revela que o trabalho artístico de Artus-Perrelet transitava na interface das artes decorativas, das artes e ofícios, no limiar entre o saber acadêmico e as tendências modernistas de sua época. Artigos de jornais suíços e um catálogo de exposição da *Sociedade Suíça de Pintoras e Escultoras Femininas de Genebra*, em 1908, demonstram as incursões da artista nas artes decorativas e na produção de cenários e figurinos para as apresentações teatrais de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), renomado compositor e pedagogo suíço, criador da Ginástica Rítmica e do Instituto que leva seu nome, fundado em 1915, em Genebra. Registros documentais como os Programas de Ensino do Instituto Rousseau indicam que Dalcroze teria lá realizado cursos para a formação de professores, mantendo colaboração pedagógica e artística com a referida instituição. Outro elemento revelador de uma concepção integrada das artes de Artus-Perrelet é a criação do Cromofone, um aparelho de iluminação para os palcos que funcionaria como um difusor de cores em sintonia com

os sons musicais. No *Journal de Genève*, na seção *Spectacles et Concerts*, menciona o uso do aparelho na peça de Dalcroze:

O cromofone Artus e suas aplicações - Todos os genebrinos admiraram as maravilhosas projeções coloridas da *Fête de la Jeunesse et de la Joie*, de Jaques-Dalcroze, especialmente no ato do lago com suas criações plásticas. Sabe-se que estas projeções são feitas por um teclado e uma gama de vidros escolhidos com cuidado e cuja invenção se deve à senhora Artus, a artista de renome internacional. A Sra. Artus pensou, com razão, que a aplicação destas projeções coloridas acrescentaria um valor artístico e mesmo psicológico dos mais interessantes, quer a realizações plásticas ou a execuções musicais, quer mesmo a recitais [...] (JOURNAL DE GENÈVE, 1º de novembro de 1923, p. 6, grifos do autor, tradução livre nossa).

Os dados indicam que a aplicabilidade e efeitos do Cromofone, revolucionário à época, deu vida às cenas rítmicas na produção teatral apresentada na *Fête de la Jeunesse et de la Joie* (Festa da Juventude e da Alegria), realizada em 1923, na Suíça. A apresentação compunha-se de uma sequência de cânticos, canções, mímicas e danças no estilo e na tradição populares, com música de Jaques-Dalcroze, poemas e prosas de Chenevière e Pierre Girard (ALMEIDA, 2020).

Figura 3. Cenário de apresentação da *Fête de la Jeunesse et de la Joie*, 1923, Genebra.



Fonte: Fotografia de Frank Henri Jullien (1882-1938). Arquivo da *Bibliothèque de Genève – BGE, Centre d'icographie genevoise*.

A análise dos dados apresentados dimensiona o fazer artístico de Artus-Perrelet, com tendências para a ação social, que parecem ter alcançado terreno fértil na educação, de maneira internacional, perpassando a formação de professores primários na área do ensino do desenho e jogos educativos, entre 1929 e 1931, no Brasil.

A DISCUSSÃO SOBRE O DESENHO ESPONTÂNEO NO DIÁRIO DE NOTÍCIAS NA DÉCADA DE 1930

Para situar a incursão feminina de artistas brasileiras no cenário artístico-educacional do segundo quartel do século XX, retomaremos o conteúdo de *“Uma entrevista com a ilustre pintora, d. Georgina de Albuquerque”* publicada em 1934, na Primeira Seção, primeira e sexta páginas do periódico *Diário de Notícias*. A publicação tem como título destaque – *Como foi cuidada a parte artística do Congresso Brasileiro de Educação* – e é assinada por Rachel Crozman, redatora do periódico carioca na época.

Figura 4. Publicação de entrevista com Georgina de Albuquerque sobre sessão artística no Congresso Brasileiro de Educação, Ceará, em 1934.



Fonte: *Diário de Notícias*, 10 de março de 1934, Rio de Janeiro.

O relato da entrevista com a artista e professora Georgina de Albuquerque, também autora de um método de ensino para crianças, marca sua participação na pioneira seção artística daquele evento nacional de educação, realizado em Fortaleza, Ceará. Os termos que chamam atenção e sinalizam relevância para nossas análises neste artigo está no título intermediário da reportagem – *Desenho espontâneo – Utilidade dos Congressos de Educação – Ação da ABE – O elemento feminino no Congresso – Ensino no Ceará – Prêmio Brasil*.

No mencionado evento, Georgina apresentou sua tese sobre como deveria ser compreendido o desenho espontâneo nas escolas primárias. Na publicação, descreve-se a seguinte afirmação em que se entrevê a concepção de ensino do desenho de Georgina: “Considero o desenho espontâneo [...] como a base para o ensino de desenho à criança, que se deve conduzir do desenho espontâneo para o ensino do desenho geral, como se corrige a linguagem até se fazer a criança falar perfeitamente”. Georgina reafirma seu pensamento ao declarar que “o desenho espontâneo tem de ser compreendido como um auxílio” (DIARIO DE NOTICIAS, 1934, p. 1).

Para Georgina de Albuquerque, o desenho da criança não deveria sofrer intervenção do professor: “O sr. Sussekind aconselha que se archive o desenho como um teste e se recomesse todo o trabalho de novo. Também acho que o professor nunca deve tocar no desenho de seu aluno e deve guardá-lo como está, corrigindo-o, porém, na pedra”. Edgar Sussekind de Mendonça (1865-1962), também professor de desenho no Distrito Federal, teria dividido opinião com a artista-professora naquela seção artística. Georgina argumenta ter apresentado sua tese sobre “um método de chegar ao aproveitamento do desenho espontâneo”, que não constou no relatório geral enviado ao governo sobre os resultados do referido Congresso. Segundo seu depoimento, o relator alegou que, por não ser admitida votação, e por não ter se chegado a um acordo final, não haveria um resultado positivo para ser relatado, o que foi considerado por Georgina “uma omissão injustificada” (DIARIO DE NOTICIAS, 1934, p. 1).

Edgar Sussekind trabalhava à época no Curso Normal do Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, mesma instituição na qual Nereu de Sampaio trabalhava quando ocorreu a polêmica entre ele e Artus-Perrelet relatada anteriormente. A Escola Normal do Distrito Federal foi transformada em Instituto de Educação do Distrito Federal em 19 de março de 1932, conforme estudos de Peres (2019).

A reportagem de 1934, bem como as polêmicas publicadas no mesmo periódico *Diario de Noticias* em 1931, na *Pagina de Educação*, revelariam resquícios de um descrédito da práxis feminina na cena artístico-educacional frente à atuação de intelectuais homens daquele período? Parece ter havido um esforço tanto de Artus-Perrelet quanto de Georgina de Albuquerque em demonstrar seus pontos de vista e seus métodos de ensino do desenho se comparados ao posicionamento de Nereu de Sampaio e Edgar de Sussekind. Tais evidências indicariam que a elas restaria o exercício da docência e não o lugar de potentes pesquisadoras, capazes de criar seus métodos e teorias? Parece ser imperioso dar relevo aos discursos dessas mulheres e aos seus protagonismos na educação e na arte, que, conforme destacado por Perrot (2011, p. 6), “sempre estiveram presentes na trama da história, mas não necessariamente na sua narrativa” (tradução livre nossa).

No sentido de colaborar para construir essas narrativas, comporemos a seguir uma breve biografia de Georgina de Albuquerque, que, assim como Artus-Perrelet, teve a chance de estudar em uma escola de Belas Artes em uma época em que poucas mulheres teriam acesso a tal formação.

PERCURSO PROFISSIONAL DE GEORGINA DE ALBUQUERQUE – BIOGRAFIA EM CONTEXTO

Figura 5. Georgina de Albuquerque – Imagem e assinatura



Fonte: Guia das Artes e Wikiart.

Georgina Moura Andrade de Albuquerque nasceu em 1885, em Taubaté, São Paulo, e faleceu em 1962, no Rio de Janeiro. Com apoio da família, teve aulas particulares de pintura com Gaspar Falco (1861-?) e Rosalbino Santoro (1857–1942) quando ainda era bem jovem. Com a tela *Um caipira*, participou da *X Exposição Geral de Belas-Artes* em 1903, um ano antes de ingressar na Escola Nacional de Belas Artes – ENBA, do Distrito Federal, onde estudou pintura com Henrique Bernardelli (1858-1936). Em 1906, mudou-se para a Europa em companhia do marido Lucílio de Albuquerque (1877–1939), por ocasião do prêmio de viagem por ele recebido. Em Paris, pôde dar continuidade aos seus estudos em arte, tendo lá se matriculado na *Académie Julian* e depois na *École des Beaux-Arts*, onde obteve a classificação de quarto lugar no concurso de ingresso (SIMIONI, 2008 *apud* SILVA, 2018).

Georgina produziu vastamente durante sua vida artística, conseguiu profissionalizar-se como artista, tendo recebido diversos prêmios em reconhecimento de seus trabalhos e elogios da crítica. Sua produção transitou também pelas artes decorativas, influência que veio do período em que teve contato com o *Art Nouveau* em Paris. Considerada impressionista, a artista brasileira foi pioneira na pintura histórica com a tela *Sessão do Conselho de Estado*, de 1922, pertencente à Coleção Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro, época em que o gênero era dominado exclusivamente por artistas homens. Pintou inúmeros retratos, nus, natureza mortas e cenas de gênero, tendo ainda produzido vasta quantidade de desenhos e croquis. A artista foi considerada precursora no uso do desenho como linguagem, dando-lhe *status* moderno e inovador como técnica independente, ampliando sua função de esboço para a pintura, a escultura ou para a gravura (MENDONÇA, 1988 *apud* SILVA, 2018).

Como professora, Georgina de Albuquerque teria desenvolvido intensa atividade didática, atuando como docente de adultos em escolas de formação de artistas no Rio de Janeiro. Trabalhou na Escola Nacional de Belas Artes – ENBA desde 1922, quando assumiu a cadeira de docente livre em ensino de desenho. Em 1935, dirigiu o curso de Artes Decorativas do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal. Em 1927, teria realizado concurso para professora catedrática na ENBA e não assumido o cargo, apesar da classificação em primeiro lugar. Lá, continuou lecionando como docente livre quando, em 1948, obteve primeiro lugar novamente, apresentando sua tese *O desenho como base no ensino das artes plásticas*, em concurso para o cargo de professora catedrática, no qual foi nomeada. Na ENBA atuou ainda como diretora, de 1952 e 1954, cargo ocupado pela primeira vez por uma mulher no Brasil, implantando mudanças importantes para modernização do ensino. A artista-professora desenvolveu ainda um dos primeiros cursos gratuitos de desenho e pintura para crianças na década de 1940, no Museu Lucílio de Albuquerque criado por ela em homenagem ao marido, recém-falecido em 1939 (SILVA, 2018).

Nota-se uma ausência de informações sobre o método de ensino do desenho para crianças elaborado por Georgina de Albuquerque, e que muito interessa ao debate de instauração da presença feminina no contexto artístico-educacional brasileiro e suas implicações para a presença da arte na educação primária da primeira metade do século XX. Diante dessa constatação, compreende-se a necessidade de avançarmos na pesquisa para trazer novos dados à área e relacionar as diversas concepções de ensino do desenho que circularam pelo Brasil àquela época, das quais são exemplos os métodos de Georgina de Albuquerque e Artus-Perrelet.

Nossa pesquisa revela que Artus-Perrelet questionava a existência de um “desenho espontâneo” infantil, para a educadora quando a criança toma um lápis e desenha um boneco, por exemplo, está na realidade representando voluntariamente uma imagem que vive dentro de seu cérebro. Sua interpretação consiste na compreensão de que tal desenho seria uma reminiscência do que a criança desejava fixar no papel, devendo-se chamá-lo “desenho livre”. No método Artus-Perrelet, o registro com o lápis e papel seria a última expressão de um longo processo para se conhecer os elementos fundamentais do desenho: ponto, linha, formas geométricas, noções de equilíbrio, de proporção, de perspectiva, de movimento, de síntese da forma, de composição etc. Esse processo se daria pela observação, experimentação, investigação e pela crítica, e seria vivenciado em uma espécie de jogo interativo, pela ação e pelo movimento, envolvendo todo o corpo da criança, em uma constante relação com as coisas e com os fenômenos do ambiente (ALMEIDA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste artigo, que se deteve em um recorte temporal de publicações do jornal carioca *Diário de Notícias*, entre 1931 e 1934, lança luzes sobre como se deu a circulação de conceitos sobre o desenho espontâneo na primeira metade do século XX no Brasil. Destaca o ponto de vista de duas mulheres que tiveram a oportunidade de se formarem artistas-professoras em contextos similares,

de aproximação das belas artes e artes e ofícios, e de afirmação das tendências e princípios da arte modernista e educação ativa. Provavelmente, as marcas desse tempo impactaram o modo como conceberam o ensino do desenho para crianças. Marca ainda a resistência dessas mulheres ao terem seus discursos entremeados pela perspectiva masculina de intelectuais da educação, que como elas apresentavam expertise na área de arte, especialmente, no ensino do desenho para a formação de professores que iriam atuar na educação primária.

Nosso estudo revela, portanto, uma perspectiva do percurso de institucionalização das disciplinas escolares relacionadas ao ensino do desenho e a necessidade de outros estudos historiográficos que aprofundem o debate sobre o protagonismo intelectual feminino na educação e na arte no Brasil da primeira metade do século XX (PERROT, 2011; SIMIONI, 2008). Os dados apontam também a necessidade de se aprofundar pesquisas sobre os processos de recepção e apropriação do conhecimento em contextos diferentes do que que foi originado, que será transformado pela própria dinâmica da circulação das ideias e pela cor local da cultura na qual será inserido (WERNER; ZIMMERMANN, 2004).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Georgina. **Desenho como base no ensino de Artes Plásticas**. Tese apresentada no concurso para a cadeira de desenho – Curso de Pintura da Escola Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/txt_artistas/ga_desenho.pdf. Acesso em: 29 ago. 2020.
- ALMEIDA, Marilene Oliveira. **Louise Artus-Perrelet e o ensino do Desenho**: uma proposta de educação estética para formação de professores no início do século XX. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- ALMEIDA, Marilene Oliveira; VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Circulação, recepção e apropriação do método de ensino do desenho de Louise Artus-Perrelet: educação estética e modernismo na formação de professores primários no início do século XX. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 10, n. 20, nov. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff (1892-1974) e a Perspectiva Sociocultural em Psicologia e Educação**. Tese (Professor Titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff (1892-1974)**: uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes/Biblioteca Nacional, 2012. (Coleção Memória do Saber CNPq).
- CROTMAN, Rachel. Uma entrevista com a ilustre pintora, d. Georgina de Albuquerque. A publicação tem como título destaque - Como foi cuidada a parte artística do Congresso Brasileiro de Educação – Desenho espontâneo – Utilidade dos Congressos de Educação – Ação da ABE – O elemento feminino no Congresso – Ensino no Ceará – Prêmio Brasil. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 10 de março de 1934. Primeira Seção, p. 1 e 6.
- DUPRET, Franck. **“Louise Artus-Perrelet”**. Curso da Professora Madame Martine Ruchat: Une histoire culturelle et sociale de l'éducation spécialisée. Semestre d'automne, 2014, p. 7. (trabalho semestral não publicado).
- FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A obra educacional de Cecília Meireles: um compromisso com a infância. **Acta Scientiarum**, Education Maringá, v. 32, n. 1, p. 93-103, 2010.
- Fotografia de Frank Henri Jullien (1882-1938). Arquivo da *Bibliothèque de Genève* – BGE, **Centre d'iconographie genevoise**. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://notrehistoire.ch/entries/Gq2YaaeKYJx>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- GUIAS DAS ARTES. **Georgina de Albuquerque**. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://www.guiadasartes.com.br/georgina-de-albuquerque/biografia>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MEYLAN, Jean-Louis. **La formation des artistes et ses enjeux**: le cas de Genève, de l'école de dessin à l'école supérieure d'art visuel, 1704-1980. Saint-Denis, France: Éditions Connaissances et Savoirs, 2016. Disponível em https://books.google.com.br/books?id=NG_LDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 24 dez. 2019.

PERES, José Roberto Pereira. Fernando Nerêo de Sampaio, Engenheiro-Arquiteto, Artista e Educador: um intelectual da arte-educação. **Rebento**, São Paulo, n. 11, p. 57-103, dez. 2019.

PERROT, Michelle. Histoire des femmes et féminisme. **Journal français de psychiatrie**, [s.l.], n. 40, p. 6-9, 2011.

PESSOA, Frota. “Um certo desenho espontâneo” - A propósito do método de madame Artus - Frota Pessoa (Exclusividade da “Pagina de Educação”). **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 9 de junho de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

PESSOA, Frota. Essa admirável Mme. Artus – a fulguração de uma vida ao serviço da criança – Frota Pessoa (Exclusividade da “Pagina de Educação”). **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 24 de maio de 1931, p. 5, Pagina de Educação.

PESSOA, Frota. Essa Admirável Mme. Artus – Carta aberta a Frota Pessoa. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 29 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

PESSOA, Frota. O Desenho a Serviço da Educação – Final de uma polêmica. Frota Pessoa (Exclusividade da “Pagina de Educação”). **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 15 de julho de 1931, p. 6, Pagina de Educação.

SAMPAIO, Fernando Nereu de. A propósito do desenho espontâneo – Mea culpa... mea máxima culpa – F. Nereu de Sampaio. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 19 de junho de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

SAMPAIO, Fernando Nereu de. Essa Admirável Mme. Artus – Carta aberta a Frota Pessoa. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 29 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

SILVA, Thais Canfil da. Revisitando Georgina de Albuquerque: Caminhos para uma revisão historiográfica de sua trajetória. In: OLIVEIRA, Luiz Sérgio de; TÁVORA, Maria Luisa (orgs.). **Estado de Alerta! (livro 2)** – Encontro ANPAP Sudeste de Jovens Pesquisadores 2018. Niterói: PGCCA-UFF, 2018.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Entre convenções e discretas ousadias: Georgina de Albuquerque e a pintura histórica feminina no Brasil. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 17, n. 50, p. 143-159, out. 2002.

SPECTACLES ET CONCERTS. Le Chromophone Artus et ses applications. **Journal de Genève**, Genebra, 1º de novembro de 1923, p. 6-7.

WERNER, Michael; ZIMMERMANN, Bénédicte. **De la comparaison à l'histoire croisée**. Paris: Seuil, 2004.

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. Tradução: João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WIKIART. Enciclopédia da Artes Visuais. **Georgina de Albuquerque**. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/georgina-de-albuquerque>. Acesso em: 11 mar. 2021.



QUEM SÃO AS CRIANÇAS PRESENTES NAS MANIFESTAÇÕES? CARACTERÍSTICAS SOCIAIS, ETÁRIAS, ECONÔMICAS DE CRIANÇAS PARTICIPANTES DE ATOS POLÍTICOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO*

Regiane Sbroion de Carvalho
Maria Eduarda Rodrigues Teles
Fabiola Vasconcellos Cordeiro

* Trabalho produzido a partir da pesquisa de Iniciação Científica denominada “Da invisibilidade à participação política? Sentidos e significados construídos por crianças sobre sua participação em manifestações na cidade do Rio de Janeiro”, realizada com o apoio financeiro UERJ/CAPES no período de 2018/2020.

INTRODUÇÃO

Existem diferentes compreensões com relação à infância que disputam, entre si, pautas de luta e formas de compreender e se relacionar com as crianças, sendo compostas por uma ampla gama de lógicas que perpassam desde uma perspectiva protecionista, defendendo sua máxima proteção e tutela, afastando-as de temáticas e contextos que corrompam sua fragilidade e pureza, até outras que afirmam a necessidade de inserção e participação das crianças – perspectiva denominada participativa (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Vinculadas a uma compreensão de mundo e de relações que devam ser mais igualitárias, inclusivas e possibilitar a vivência e inserção de todos os sujeitos sociais etários, nos inserimos no grupo de militantes, acadêmicos e teóricos que propõem e refletem sobre a participação, inserção e escuta da criança em todos os espaços por elas vivenciados. Tal posicionamento considera a vivência, pela criança, de um momento peculiar do desenvolvimento que demanda ações e práticas específicas, muitas vezes realizadas por outros sujeitos, como no exercício do cuidado pelo adulto à criança. Entretanto, tais especificidades não devem ser vistas como fator determinante para que as crianças sejam silenciadas, desconsideradas e subjugadas às vontades e concepções de seus cuidadores. A partir dessa perspectiva, a própria proteção da criança se torna mais eficaz, uma vez que esta compreende, através de suas vivências, ser um sujeito que merece respeito e não deve ter seus direitos negados. Assim, a proteção é protagonizada pela própria criança, que se compreende enquanto sujeito de direitos e não de terceiros, adultos (SOARES, 2005). Ou seja, tal dinâmica participativa implica em uma compreensão de criança como sujeito social e de direitos que, a partir de seu lugar de desenvolvimento e características sociais, históricas, econômicas, de gênero e etárias, coconstrói, em suas relações sociais e vivências, espaços, culturas e histórias, não apenas reproduzindo-as.

A partir dessa perspectiva, buscamos, a partir de um estudo exploratório sobre participação política das crianças em espaços públicos – manifestações e atos políticos –, delinear as características das crianças presentes em manifestações políticas entre 2019 e 2020 na cidade do Rio de Janeiro/RJ, trazendo reflexões sobre sua participação política.

CRIANÇA, INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

A participação, principalmente a participação política da criança, apresenta-se como um campo novo, em construção, sendo debatidas as possibilidades teóricas e práticas de se considerar as crianças como sujeitos deste processo.

As discussões sobre a temática ganham força no fim da década 1980¹ com a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) pela Organização das Nações Unidas (ONU) que, pela

¹ Algumas práticas participativas e de consideração da criança são relatadas antes da década de 1980. Entretanto, são práticas pontuais. A partir da década de 1980, encontramos a constituição de uma corrente teórico-prática sobre a temática da participação da criança.

primeira vez, pauta direitos de participação da criança (CARVALHO, 2015; CASTRO, 2013; LARA; CASTRO, 2016; OLIVEIRA, 2018; RENAUT, 2002; WALL, 2012; WALL; DAR, 2011), afirmando em seu 12º artigo:

1 – Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

2 – Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

Em que pese a importância de inaugurar tal temática no âmbito dos direitos a serem desfrutados pelas crianças, várias discussões se colocam:

- *Relação entre idade, maturidade e participação.* A CDC apresenta uma visão associada a uma perspectiva maturacionista que coloca como critério para o exercício da participação o desenvolvimento vinculado à idade. Assim, qualifica quais crianças podem participar e o grau em que devem ser consideradas – quanto maiores, mais próximas aos adultos, mais devem ser consideradas (CASTRO, 2013).
- *Formas, relações e espaços em que a participação deve ocorrer.* Ao propor “o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela”, aponta para inúmeras possibilidades do exercício da participação, tanto em níveis microsociais, como as relações entre crianças e seus pais, quanto em níveis macrosociais, como a eleição governamental, sendo que todas essas vivências, têm impactos sobre a vida das crianças.
- *Caminhos possíveis para implementação da participação.* Com exceção da escuta da criança em processos judiciais ou administrativos, a CDC não apresenta caminhos, instâncias, aparatos sociais e jurídicos que poderiam ser utilizados para a efetivação dessa participação.

Mesmo com os limites apresentados, ressaltamos a importância da promulgação do direito à participação (RENAUT, 2002; LARA; CASTRO, 2016; WALL, 2012; WALL; DAR, 2011) e consideramos que, como documento inicial, a CDC oferece bases para que possamos tecer críticas, apontar limites e avançar na efetivação e conceituação desse direito. Assim, a partir das possibilidades de inserção da criança colocadas pela CDC e pela literatura, temos nos debruçado sobre o tema da participação da criança e, mais especificamente, da participação política.

Ao analisar a relação entre criança e política na sociedade contemporânea, Qvortrup (2010) destaca quatro formas que trazem diferentes visões e modos de relação com as crianças e,

consequentemente, possibilidades de sua inserção e relação com a política: crianças/infância como objeto não focalizado; como objetos visados; como objetos instrumentalizados; e como sujeitos. Nos casos em que as crianças são tratadas como *objeto não focalizado* e *como objetos visados*, a relação entre elas e a política se dá por meio de políticas públicas, sendo as crianças alvo (ou não) dessas ações. As relações em que se consideram as crianças *como objetos instrumentalizados* se referem à concepção da criança como “matéria-prima para a produção de uma população adulta” (QVORTRUP, 2010, p. 787), favorecendo ações voltadas para a preparação da criança para o exercício da política no futuro. Finalmente, a concepção de *crianças como sujeitos de direitos* atribui a elas inclusive o direito à participação política. Entretanto, Qvortrup (2010) destaca a dificuldade encontrada por alguns autores, como John Rawls, Marshall e Ralf Dahrendorf, para abordar a criança no âmbito da política, sendo essa união expressa por Dahrendorf como “um problema irritante e enfadonho que atrapalha discussões sérias entre pessoas adultas sobre pessoas maduras” (QVORTRUP, 2010, p. 781).

Carvalho (2015) realizou uma revisão da literatura nacional e internacional sobre a temática da participação política de criança, encontrando algumas definições para o conceito: possibilidade de agência das crianças (ELWOOLD; MITCHEL, 2012; SOUZA *et al.*, 2010; WALL; DAR, 2011); o exercício de sua voz (SOUZA *et al.*, 2010; WALL; DAR, 2011); influência ativa na construção de suas próprias vidas e da sociedade na qual estão inseridas (LANSDOWN; KARKARA, 2006; MONTEIRO; CASTRO, 2008; WALL; DAR, 2011); tomada de decisões no campo da política institucional (BARROW, 2010; BEN-ARIEH; BOYER, 2005; SOUZA *et al.*, 2010; LANSDOWN; KARKARA, 2006; WALL; DAR, 2011); e engajamento em ações e situações (MOSS, 2013).

Entre os autores que colocam a participação da criança na política como possível e/ou necessária, alguns propõem a participação e inserção direta na política institucional (BEN-ARIEH; BOYER, 2005; WALL, 2012; WALL; DAR, 2011), alguns indicando mesmo a possibilidade do exercício do voto (WALL, 2012; WALL; DAR, 2011). Por outro lado, alguns autores (BATALLAN; CAMPANINI, 2014; ELWOOD; MITCHELL, 2012; MOSS, 2013) destacam a possibilidade e a necessidade de pensar a participação política da criança para além do campo da política institucional, pois esta restrição leva ao risco de perder especificidades e características das crianças. Propõem analisar as experiências cotidianas, as ações em espaços públicos e ações das vidas das crianças e jovens como completamente permeadas pela política. Outros (BARROW, 2010; BATALLAN; CAMPANINI, 2014; BEN-ARIEH; BOYER, 2005; CASTRO, 2012; WYNESS *et al.*, 2004), por sua vez, têm apresentado a participação como uma ação dotada de características políticas, o que pode ocorrer em âmbitos políticos institucionais ou na escola, comunidade e outros contextos. São apresentadas discussões que repensam a política institucional (WALL, 2012; WALL; DAR, 2011; WYNESS *et al.*, 2004), as políticas públicas (ALOZIE *et al.*, 2003; WYNESS *et al.*, 2004), as ações sociais (ELWOOD; MITCHELL, 2012; MOSS, 2013; WALL; DAR, 2011; WYNESS *et al.*, 2004), a legislação (BEN-ARIEH; BOYER, 2005) e as relações escolares (BARROW, 2010; CASTRO, 2012) de forma a englobar a criança no processo político.

Estas proposições inauguram um debate teórico e conceitual necessário de ser enfrentado com profundidade pelas diferentes áreas do conhecimento. Se a participação política ampliada da criança,

entendida como sujeito social e ativo nos seus diferentes contextos já é um solo comum, amplamente aceito e defendido na produção acadêmica, o mesmo não vale para a participação política no seu sentido restrito, vinculada à presença das crianças nas decisões e canais políticos institucionalizados. Pensar a contribuição da criança nos mecanismos de representação política e de exercício direto da cidadania provoca a revisão desses próprios conceitos. Em entrevista para Carvalho e Silva (2016), Natália Fernandes coloca que a participação política diz respeito a processos de ação social intencionalmente realizados pelas crianças e que têm impactos sociais, e aponta: “É uma ação dotada de significado, [...] que também tem que ter algum efeito na prática. A criança tem que sentir, pelo menos, que é levada em consideração, é focada num coletivo e é posta ao serviço de um coletivo” (CARVALHO; SILVA, 2016, p. 190).

Buscando identificar fatores que levariam a uma maior ou menor participação das crianças, Hart (1992) nos propõe um modelo, representado por uma escada, em que cada degrau corresponde a um nível de participação; ao avançar nos degraus, encontramos níveis mais participativos das crianças. Os níveis ou degraus são:

Não participativos:

- manipulação;
- memorização;
- *tokenismo*² ou envolvimento simbólico

Participativos:

- designado, mas informado;
- consultado e informado;
- iniciado por adultos, mas compartilhado com as crianças;
- iniciado e dirigido pelas crianças;
- iniciado por crianças e dividido com adultos

O autor aponta que as crianças podem experimentar diferentes posições ou graus de participação, mas que se deve promover a possibilidade de que as crianças escolham participar no nível mais alto. E, para que a experiência promova a participação das crianças, elas devem responder aos seguintes requisitos: devem entender as intenções da ação; devem saber quem realiza as decisões e o porquê; devem ter um papel significativo (mais do que “decorativo”); e, finalmente, elas devem se voluntariar para participar após seu esclarecimento (HART, 1992).

Baseada em Gramsci e Vigotski, Carvalho (2015) propõe compreender a participação política da criança em dois níveis: participação política cotidiana e institucional. Com base no conceito de política ampla de Gramsci, que remete ao caráter político presente nas relações sociais cotidianas, as quais

² Termo utilizado para se referir a uma falsa aparência da participação da criança, mas, com uma análise mais aprofundada, verifica-se que a criança não tem escolha sobre o assunto.

são perpassadas pelo exercício de poder, a participação política cotidiana ocorre em todas as relações sociais em que as crianças estão inseridas e é marcada pela possibilidade de exercício e tomada de poder ou subordinação de seus sujeitos. Já a participação política na perspectiva institucional envolve as ações que ocorrem diretamente com o Estado, nas relações entre governantes e governados; são os espaços públicos, institucionalizados, normalmente reconhecidos como espaços políticos onde ocorrem discussões, negociações e decisões que impactam as vidas dos sujeitos.

Como se trata de um campo incipiente, são encontradas dificuldades para se pensar e propor espaços e práticas que abarquem a criança e sua participação, considerando suas especificidades. Se é necessário modificar a visão de infância e criança, na mesma medida devemos refletir sobre a ocupação dos espaços de participação política pela criança e se eles respondem a suas especificidades e demandas. Enquanto não encontramos propostas que respondam às demandas colocadas, voltamo-nos para a investigação de espaços reconhecidos como de participação política – os atos e manifestações políticas – para compreender se, em face aos avanços jurídicos e teóricos sobre a participação política da criança, têm sido ocupados pelas crianças e, em caso afirmativo, que crianças são essas. Assim, podemos delimitar, na prática, se, e por quais crianças, as manifestações estão sendo ocupadas.

PROTESTOS, MANIFESTAÇÕES E ATOS POLÍTICOS³

Borba (2012), ao analisar as concepções clássicas de participação política no campo da Sociologia Política, afirma que os estudos e conceituações sobre a participação política se iniciam em meados da década de 1960, com Milbrath, que foca a participação política relacionada às eleições, votos e engajamentos a eles relacionados. Segundo o autor, os estudos teóricos sobre manifestações e atos políticos iniciam-se na década de 1970, compreendendo-os como uma forma de participação política – o que se deu apenas a partir dos protestos ocorridos nas sociedades apontadas como “democracias industriais avançadas” (BORBA, 2012), sendo que, anteriormente, esse fenômeno de massas era associado a contextos de instabilidade política em países em desenvolvimento. O autor adiciona:

Ao reconhecer as atividades de protesto e contestação como uma modalidade de participação política, percebendo-as não como uma anomalia típica dos países subdesenvolvidos, mas como fenômenos que estavam acontecendo naqueles contextos centrais, em termos de desenvolvimento político e econômico – e sem necessariamente apontar para uma crise de legitimidade das democracias, como chegou a ser apontado em alguns estudos –, tal projeto levou a uma reformulação das próprias formas de mensurar e classificar a participação política. (BORBA, 2012, p. 270).

A partir da introdução dos protestos e manifestações políticas como formas de participação política, busca-se sua compreensão, havendo uma diversidade de definições, como apontam Taylor e Van Dyke (2004, p. 263, tradução nossa):

³ No presente texto trataremos os termos manifestações políticas, protestos e atos políticos como sinônimos.

Protestos podem abranger uma ampla variedade de ações, variando de estratégias convencionais de persuasão política tais como lobby, voto e petições; táticas de confronto como marchas, greves e manifestações que perturbam o dia a dia de uma comunidade; atos violentos que infligem danos materiais e econômicos e perda de vidas; e formas culturais de expressão política como rituais, espetáculos, música, arte, poesia, cinema, literatura e práticas culturais da vida cotidiana.

Frequentemente, essas ações são compreendidas como possíveis formas de atuação em movimentos sociais (TILLY; WOOD 2010; TAYLOR; VAN DYKE, 2004; COSTA; GROppo, 2018), sendo que, para McAdam, Tarrow e Tilly (2002), seriam baseadas em ações conflituosas, em que as pessoas que não detêm o poder buscam a mudança de situações injustas ou que as ameacem, desafiando quem o detém. Entretanto, essa definição não abarca os conflitos entre pessoas pertencentes ao mesmo grupo – detentores ou não de poder –, mas que não compartilham dos mesmos posicionamentos.

Sobre as várias ações que podem ser entendidas como protesto, Taylor e van Dyke (2004) defendem que devem abarcar três características: intencionalidade, construção de identidade coletiva e contestação. Já Sabucedo (1996) propõe que as manifestações e atos políticos sejam compreendidos como ações, legais ou não, em sua maior parte não institucionais, e que têm objetivos ligados ao apoio, defesa ou ataque a determinadas pautas ou autoridades. Leeuwen, Stekelenburg e Klandermans, (2016) apresentam a definição de protesto de Fillieule (1997) como sendo a ação de pessoas ocupando um espaço aberto, que pode ser público ou privado, por um tempo determinado, e que tem expressão de opiniões políticas, direta ou indiretamente. Tal definição se aproxima da de Montero (2004, p. 142, tradução nossa), que afirma ser o protesto:

Forma de expressão do descontentamento, do desconforto de grupos ou populações, através da qual o público em geral, as comunidades ou grupos específicos dentro delas expressam sua discordância e tornam pública sua opinião sobre algum aspecto ou situação que lhes causa descontentamento.

As definições acima levam em consideração a participação de adultos, sem necessariamente apresentar análises que contemplem a ocupação desses espaços por pessoas de diferentes idades e características, inclusive geracionais. Entretanto, alguns apontamentos são comuns aos pressupostos de participação (política) da criança, como a intencionalidade da ação (TAYLOR; VAN DYKE, 2004; HART, 1992; FERNANDES EM CARVALHO; SOARES, 2016) e expressão de sua opinião (apoio, discordância) publicamente (MONTERO, 2004; HART, 1992) em relação a pautas ou autoridades (SABUCEDO, 1996).

Para avançarmos nessa discussão, devemos considerar alguns aspectos das vivências das crianças, como a restrição de sua circulação social e a ocupação de espaços públicos, muitas vezes tutelada por adultos responsáveis, para repensar as formas de efetivar tais propostas de participação na materialidade da vivência da criança. Assim, julgamos necessário conhecer quem são as crianças que ocupam os espaços das manifestações, como chegam ali, para que possamos avançar conceitualmente e na proposição dos espaços para que possam acolhê-las, considerando suas especificidades e vivências.

INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS, MÉTODOS E PARTICIPANTES

Realizamos uma busca ativa por crianças de quatro a onze anos em manifestações que ocorreram de fevereiro de 2019 a março de 2020 na cidade do Rio de Janeiro, independente de sua linha ou vertente política. Para nos informarmos sobre as manifestações que ocorreriam na cidade do Rio de Janeiro, utilizamos as redes sociais, principalmente o Facebook, e contatos pessoais com membros de movimentos sociais.

Em cada manifestação, as pesquisadoras procuravam por crianças presentes no espaço. Ao serem localizadas, o primeiro contato era realizado com o adulto que acompanhava a criança, buscando atender aos preceitos éticos⁴ e, também, contribuir para a construção da segurança e confiança da criança com as pesquisadoras. A pesquisa era inicialmente apresentada ao adulto e, frente ao aceite, era também remetida à criança, a quem também se perguntava se aceitava participar.

Foram acompanhadas 13 manifestações, conforme demonstrado a seguir.

Quadro 1. Relação de manifestações acompanhadas, crianças e responsáveis abordados e participantes da pesquisa.

Data	Manifestação ¹	Total de crianças abordadas	Crianças que recusaram participar	Responsáveis que recusaram participar	Participantes da pesquisa
27.02.2019	Banqueteo contra o fim do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA)	0	0	0	0
08.03.2019	Dia Internacional das Mulheres 8M	12	1	0	11
14.03.2019	Ato em memória de Marielle Franco	8	0	0	8
23.03.2019	Ato Contra a Reforma da Previdência	0	0	0	0
14.04.2019	Ato 13 meses, 80 tiros; Justiça para Marielle, Anderson e Evaldo	2	0	0	2
15.05.2019	Ato contra os cortes na educação	3	0	3	0
23.05.2019	Ato a Favor da Educação	4	0	0	4
25.05.2019	Ato Em apoio ao Bolsonaro	4	0	0	4
31.05.2019	Ato a Favor da Educação	3	0	0	3

⁴ A pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ, parecer n. 3.110.661.

Data	Manifestação ¹	Total de crianças abordadas	Crianças que recusaram participar	Responsáveis que recusaram participar	Participantes da pesquisa
14.06.2019	Profissionais da Escola Parque Gávea e Barra – Greve Geral	4	1	1	2
14.06.2019	Ato Greve Geral	2	1	0	1
13.08.2019	3ºTsunami da Educação	2	0	0	2
29.09.2019	1 Ano #EleNão	2	0	1	1
09.03.2020	Dia Internacional da Mulher	3	0	0	3
Total	13	49	3	5	41

Verificamos a presença de crianças em 12 dos 14 atos. De um total de 49 crianças e responsáveis abordados, 41 participaram da pesquisa e três crianças e cinco responsáveis recusaram.

Como instrumento, foi utilizado um questionário estruturado com 21 questões referentes à caracterização e composição familiar, renda, moradia, atuação em movimentos sociais e iniciativa da presença da criança no ato, as quais foram pré-elaboradas e respondidas por escrito, pelo próprio responsável pela criança no momento do protesto político.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas dos questionários, buscamos delinear as características sociodemográficas das crianças presentes nas manifestações políticas na cidade do Rio de Janeiro. Destacamos que se trata de um estudo exploratório, não tendo pretensão de generalização das informações. Trata-se de uma análise quanti-qualitativa que busca uma aproximação da temática e jogar luz na presença desse grupo etário frequentemente invisibilizado. Assim, mais do que esgotar e apresentar um perfil final e generalizável da criança presente em atos políticos, busca-se trazer ao centro da discussão uma criança concreta, pertencente a um grupo social, econômico e familiar, sendo necessário conhecer essas características e formas que a criança chega e esse espaço para avançarmos na possibilidade efetiva de participação política da criança.

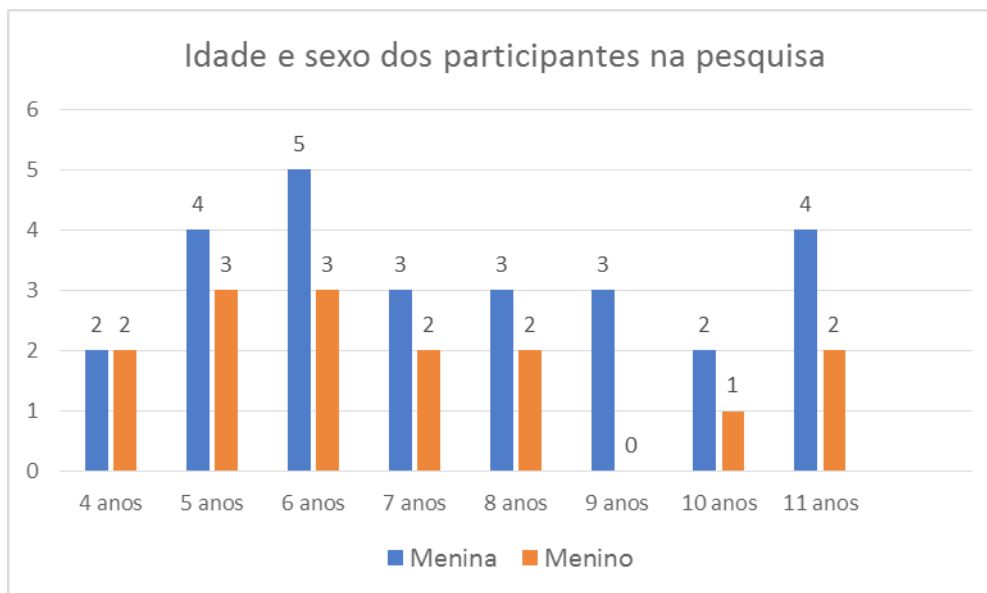
Iniciamos pela análise dos tipos de atos e a presença das crianças. Havia crianças em praticamente todos os atos acompanhados, sendo, em maior número, no *ato do Dia Internacional das Mulheres 8M* (2019), com 11⁵ crianças, seguido do *Ato em memória de Marielle Franco*, com oito crianças, o dobro dos atos seguintes – *Ato a favor da Educação (23/05/2019)* e *Ato em apoio ao Bolsonaro*, com a participação de quatro crianças cada. O número elevado de crianças nos atos do *Dia Internacional da Mulher – 8M* em comparação com o restante é digno de nota. Indagamo-nos se esse dado apresenta estreita ligação com o fato de as mulheres ainda serem consideradas as principais cuidadoras e responsáveis pelas

⁵ Ressaltamos que o número de crianças presentes pode ter sido maior do que o relatado, devido à fluidez dos atos, desencontros possíveis entre crianças e pesquisadoras, entre outras razões.

crianças⁶ e, assim, para que possam ocupar o lugar de luta e maternidade acabam por levar as crianças consigo. Assim, a presença da criança estaria atrelada a uma demanda de luta e militância da mulher/mãe e não necessariamente ao desejo, demanda e busca de participação da própria criança.

Em relação à idade e sexo das crianças presentes nos atos e manifestações, encontramos:

Gráfico 1. Distribuição dos participantes por idade e sexo.

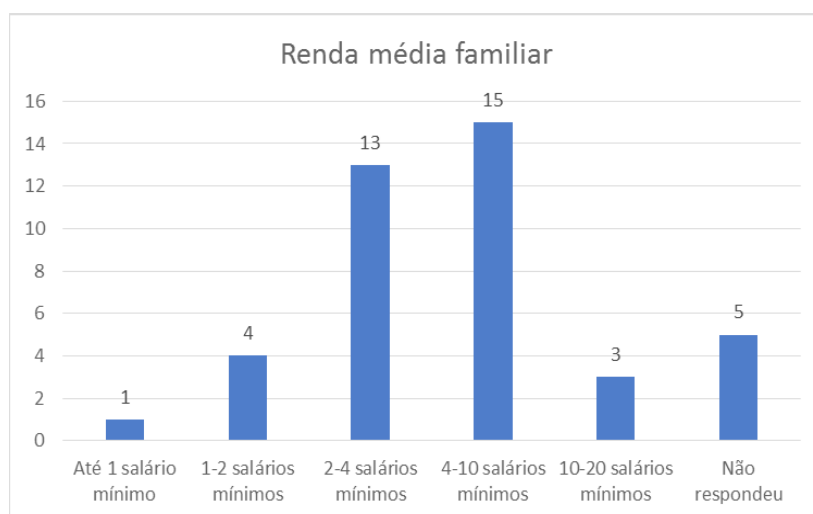


A distribuição de presença de crianças por idade foi: seis anos (oito crianças); seguido por cinco anos (sete crianças), onze anos (seis crianças), sete e oito anos (cinco crianças cada); quatro anos (quatro crianças); nove e dez anos (três crianças cada). A partir dessa distribuição, podemos verificar que a pouca idade não constituiu fator determinante para o afastamento das crianças de espaços públicos e ações políticas, uma vez que mais da metade dos participantes (23 crianças) está na faixa etária de cinco a sete anos. Isso contraria o discurso corrente de que as manifestações são espaços perigosos, principalmente para crianças pequenas, pois neles pode haver violência de diferentes formas e sujeitos, além de uma compreensão de que a pouca idade das crianças é caracterizada pela imaturidade e incapacidade que as afastariam desses espaços. Em relação ao sexo das crianças, encontramos uma maioria de meninas em relação a meninos, com quase o dobro do número de participantes nas manifestações (26 meninas e 15 meninos). Ao analisarmos a distribuição de meninas pelos protestos acompanhados, verificamos que dez estavam no ato do *Dia Internacional das mulheres 8M (2019)*, em que encontramos apenas um menino. A segunda manifestação com maior registro de presença de meninas foi o *Ato em memória de Marielle Franco*, que registrou um número consideravelmente baixo (quatro meninas). O número elevado de meninas no ato feminista nos faz acreditar que a presença das crianças, mais do que acompanhar os adultos, tem uma intencionalidade formativa para que as meninas assumam ativamente e sejam protagonistas de pautas que dizem respeito a elas.

⁶ De acordo com IBGE (2020), no ano de 2019, 31,6% das pessoas de 14 anos ou mais cuidavam de moradores no domicílio ou de parentes não moradores. Desses, 36,8% eram mulheres e 25,9% homens. Os principais alvos de cuidado foram: 49,2% moradores de 0 a 5 anos e 52,0% de 6 a 14 anos.

Em relação à renda média das famílias, com base no salário mínimo (SM) de 2019 (R\$998,00), primeiro ano da construção do *corpus* empírico, encontramos:

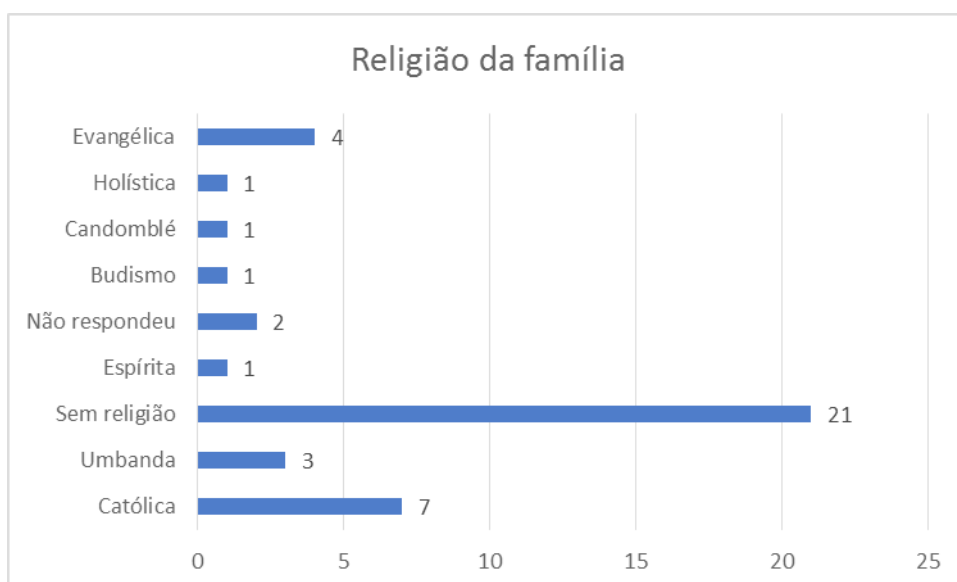
Gráfico 2. Renda média familiar



São 36,6% na faixa de 4 a 10 salários mínimos, 29,3% apresentam renda entre 2 e 4 SM, 12,2% entre 1 e 2 SM, 7,3% entre 10 e 20 SM e 2,4% de até 1 SM e 12, 2% não responderam. Dado que o rendimento médio mensal real dos trabalhos da população ocupada no Brasil em 2019 era de R\$2.308,00 e, no Sudeste, de R\$2.650,00, verificamos que os participantes dos atos possuíam uma renda mais alta do que a média (IBGE, 2020).

Em relação à religião da família, encontramos a seguinte distribuição:

Gráfico 3. Religião das famílias



A maior parte dos respondentes (51,2%) afirma não ter religião, seguida por católicos (17%), evangélicos (9,7%), umbandistas (7,3%), espíritas, candomblecistas, budistas (2,4% cada). Duas pessoas

não responderam e uma optou por “outros”, sendo respondida “holística”. Dos 21 participantes que se classificaram como “sem religião”, encontramos a seguinte distribuição:

- quatro no Dia Internacional das Mulheres 8M de 2019;
- três cada em: Ato em memória de Marielle Franco; Ato a Favor da Educação (23/05/2019);
- dois cada em: Profissionais da Escola Parque Gávea e Barra – Greve Geral; Tsunami da Educação e Dia Internacional da Mulher (2020);
- um cada: Ato 13 meses, 80 tiros; Justiça para Marielle, Anderson e Evaldo; Ato a favor de Bolsonaro; 1 ano #Ele Não; Ato Greve Geral; Ato a Favor da Educação (31/05/2019).

Em relação à concentração de pessoas que seguem uma religião em cada ato, encontramos:

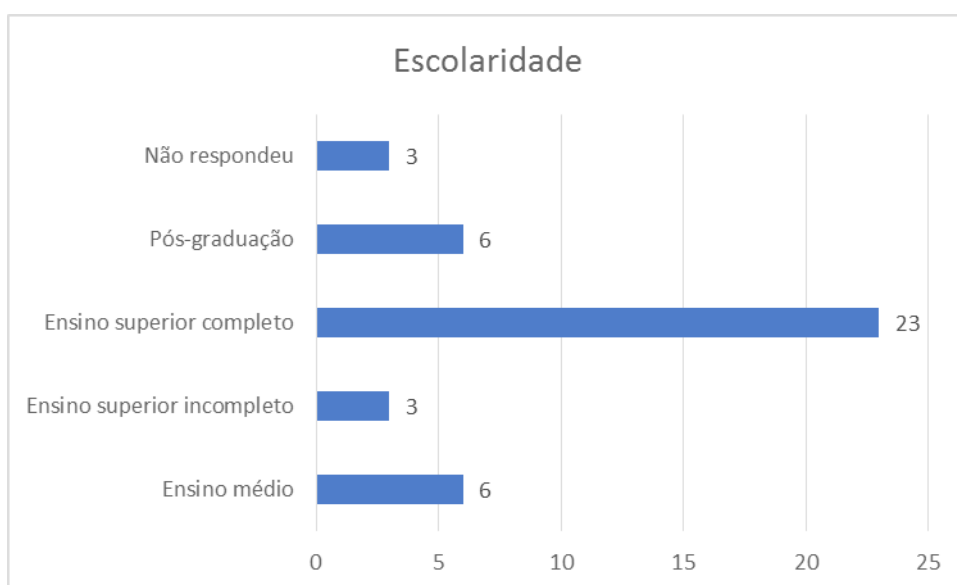
- Das quatro pessoas da religião “evangélica”, três estavam no *Ato a favor de Bolsonaro* e uma no *Ato a Favor da Educação de 31/05/2019*.
- Todas as pessoas que seguem a religião umbandista estavam no ato em *Memória de Marielle Franco*.

Assim, os dados apontam uma concentração de determinadas religiões em alguns atos, como umbandista no *Memória de Marielle Franco* e evangélicos naqueles em *Ato a favor de Bolsonaro*.

Em relação à raça ou cor, o maior índice foi de brancos (58,5%) seguido por negros (17%), pardos (14,6%) e indígenas (2,5%), outros (2,5%) e não responderam (4,9). Verificamos, assim, uma predominância maior de brancos se comparado com o índice de brasileiros que se declararam brancos em 2019 – 42,7% (IBGE, 2020).

Em relação à escolaridade dos responsáveis pelas crianças, a distribuição foi a seguinte:

Gráfico 4. Escolaridade dos respondentes



Em todos os atos encontramos pelo menos um respondente com nível superior completo, entretanto, nos atos a favor da educação encontramos maior incidência: 9 de 12 participantes. Os atos em que há mais participantes com pós-graduação (dois em cada) são aqueles em memória de Marielle Franco e do Dia Internacional da Mulher (2019). O grupo de escolaridade de nível médio foi encontrado de forma equilibrada em atos com diferentes propostas. A proporção de participantes com ensino superior completo é de 56,09%, o que é bem superior aos dados da população brasileira em geral que, em 2019, era de 17,4% das pessoas com mais de 25 anos com ensino superior completo (IBGE, 2020). Esse dado aponta uma tendência à frequência, nos atos políticos, de crianças cujos responsáveis têm alta escolaridade. Além disso, os atos em defesa da educação concentraram os responsáveis com maior escolaridade, o que aponta uma pauta que chama às ruas pessoas com essas características.

Entre as formas de atuação política dos responsáveis pelas crianças, 39% citaram participar de movimentos sociais, que variam entre: movimentos feministas (quatro participantes); luta por moradia (dois participantes); movimentos sindicais (quatro); organização comunitária (três); partidos políticos (dois); e fórum de saúde (um). É significativo o valor de 39% de participantes ligados a movimentos sociais, o que indica que estas crianças, já estão, direta ou indiretamente, introduzidas em ambientes de luta e reivindicações políticas.

Em relação à iniciativa para ir ao ato, encontramos:

Gráfico 5. Motivação para a ida das crianças aos atos/manifestações



Trinta e duas (78%) crianças estiveram presentes por iniciativa dos responsáveis. Este dado diz muito sobre como as crianças têm ocupado esse espaço, sendo sua presença tutelada e decidida pelo adulto responsável, o que afasta essa presença de princípios apontados como cruciais para considerar esse ato como de participação política da criança, pois não há uma intencionalidade da criança de estar na manifestação (FERNANDES EM CARVALHO; SILVA, 2016) e não é uma ação voluntária da criança após esclarecimento do adulto (HART, 1992). Em que pese qualquer tentativa de análise do fenômeno da participação política, seja ele adulto ou de crianças, seu princípio básico é a iniciativa do sujeito, sua

vontade em fazer parte daquele espaço, se apropriar das pautas e se expressar. Nessa perspectiva, a presença da criança nesse espaço, pela iniciativa do responsável, poderia ser considerada como um momento de ensino e preparação da criança como objeto instrumentalizado, como aponta Qvortrup (2010).

Além disso, os dados apontam que a idade não é um fator que influencia na decisão de ir à manifestação. Das crianças levadas pelos adultos, encontramos: 9,4% de quatro anos, 15,6% de cinco anos, 21,9% de seis anos, 12,5% de sete anos, 9,4% de oito anos, 9,4% de nove anos, 3,1% de dez anos e 18,8% de onze anos. Estudos têm refletido que, quanto menor a criança, menor sua possibilidade de participação e decisão, sob o argumento de sua incapacidade cognitiva e moral (LARA; CASTRO, 2016; OLIVEIRA, 2018). Entretanto, nossos dados não corroboram tal afirmativa, uma vez que a decisão sobre a ida das crianças foi realizada pelos adultos, independente da idade da criança, não apenas para as mais novas, sendo, inclusive, uma das maiores incidências de decisão adulta quando se trata de crianças mais velhas, de onze anos. Por outro lado, duas crianças de 8 anos apontam que a presença no ato foi uma decisão conjunta com seu responsável e duas (uma de 6 e a outra de 10 anos) decidiram sozinhas. Seis participantes não responderam. A idade da criança, portanto, não aparece como fator determinante para sua possibilidade de escolha e decisão, nesse caso, sobre sua presença em atos políticos.

CONCLUSÃO

Com nossa pesquisa buscamos nos aproximar das crianças que chegaram o mais próximo de exercer seu direito de participação política ao ocupar manifestações políticas, espaço reconhecidamente de participação política, o qual é histórica e hegemonicamente ocupado por adultos.

Conseguimos lançar luz para a presença, ainda que tímida, das crianças em manifestações políticas na cidade do Rio de Janeiro entre os anos 2019 e 2020, permitindo vislumbrar sua cor, sexo, idade, pertencimento social e econômico. São crianças, em sua maioria, meninas, de cinco, seis e onze anos, com renda familiar de 4 a 10 salários mínimos, cujos responsáveis possuem curso superior. Assim, o grupo de crianças que inicia o exercício do direito à participação política estaria mais próximo a camadas mais altas em níveis educacionais e econômicos.

Entretanto, essa presença é decidida pelo adulto, o que ataca a base da concepção de participação política da criança, tornando o espaço, a partir dos dados obtidos junto aos responsáveis, mais próximo a uma vivência para formação da criança e menos para sua expressão, impacto e consideração no momento atual, enquanto criança, incidindo nas decisões e negociações.

Além disso, devemos refletir sobre a participação da criança nos espaços de manifestações políticas, os quais são teorizados, propostos e concretizados por uma perspectiva adultocentrada, isto quer dizer que respondem a características, vivências e formas de exercer a política desse grupo geracional. Assim, se pretendemos que esses espaços sejam compartilhados com outros grupos geracionais devemos reformular tanto suas formas de organização e proposta como as formas de compreensão e teorização sobre essa forma de participação política.

Finalmente, destacamos que os dados aqui apresentados são embasados na perspectiva do responsável pela criança e parte da pesquisa desenvolvida, na qual ouvimos as crianças sobre suas experiências nas manifestações, o que nos possibilitará ter uma maior compreensão do fenômeno também pela perspectiva da criança.

REFERÊNCIAS

- ALOZIE, Nicholas O.; SIMON, James; MERRILL, Bruce. D. Gender and political orientation in childhood. **The Social Science Journal**, [s.l.], v. 40, n. 1, p. 1-18, 2003.
- BARROW, Wilma. Dialogic, participation and the potential for Philosophy for Children. **Thinking Skills and Creativity**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 61-69, 2010.
- BATALLÁN, Graciela; CAMPANINI, Silvana. La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes: Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. **Cuadernos de Antropología Social**, [s.l.], v. 28, p. 85-106, 2008.
- BEN-ARIEH, Asher; BOYER, Yifat. Citizenship and Childhood: The state of affairs in Israel. **Childhood**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 33-53, 2005.
- BORBA, Julian Participação Política: uma revisão dos modelos de classificação. **Revista Sociedade e Estado**, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 263-288, maio/ago. 2012.
- CARVALHO, Regiane Sbroion de. **Política e infância: aproximações a partir da escuta de crianças de movimentos sociais de luta pela terra**. Tese (Doutorado em Ciências: Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.
- CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA, Ana Paula Soares da. A Participação Infantil Em Foco: Uma Entrevista Com Natália Fernandes. **Psicologia em Estudo**, [s.l.], v. 21, n. 1, p. 187-194, 2016.
- CASTRO, Lucia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: Faperj; 7 Letras, 2013.
- CASTRO, Lucia Rabello de. The “good-enough society”, the “good-enough citizen” and the “good-enough student”: Where is children’s participation agenda moving to in Brazil? **Childhood**, [s.l.], v.19, n.1, p. 52-68, 2012.
- COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio. (orgs.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- ELWOOD, Sarah; MITCHELL, Katharyne. Mapping Children’s Politics: Spatial Stories, Dialogic Relations And Political Formation. **Geografiska Annaler: Series B, Human Geography**, [s.l.], v. 94, n. 1, p. 1-15, 2012.
- IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2019**. Brasília: IBGE, 2020.
- LANSDOWN, Gerison; KARKARA, Ravi. Children’s right to express views and have them taken seriously. **The Lancet**, [s.l.], v. 367, n. 9511, p. 690-692, 2006.
- LARA, Juliana Siqueira de; CASTRO, Lucia Rabello de. As crianças no encontro com o outro: uma perspectiva relacional e afetiva da responsabilidade. **Latitude**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 217-249, 2016.
- LEEuwEN, Anouk van; STEKELENBURG, Jacqueliën van; KLANDERMANS, Bert. The phenomenology of protest atmosphere: a demonstrator perspective. **European Journal of Social Psychology**, [s.l.], p. 44-62, 2016.
- MCADAM, Doug; TARROW Sidney; TILLY, Charles. **Dynamics of Contention**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- MONTEIRO, Renata Alves de Paula; CASTRO, Lucia Rabello de. A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. **Revista Psicologia Política**, [s.l.], v. 8, n. 16, p. 271-284, 2008.
- MONTERO, Maritza. **Introducción a la psicología comunitaria**. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2004.
- MOSS, D. The Form of Children’s Political Engagement in Everyday Life: Children’s Political Engagement. **Children & Society**, [s.l.], v. 27, n. 1, p. 24-34, 2013.

OLIVEIRA, F. A Criança e os Espaços Públicos: Reflexões acerca das Implicações da Participação Infantil. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n. 57, p. 41-57, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção internacional sobre os direitos da criança**. [S.l.: s.n.], 1989.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 40, n. 141, p. 777-792, dez. 2010.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças**: Contribuição Filosófica para uma história da infância. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lucia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 40, v. 141, p. 693-728, 2010.

SABUCEDO, J. M. **Psicologia política**. Madrid, Espanha: Síntesis, 1996.

SOARES, Natalia Fernandes. **Infância e Direitos**: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2005.

SOUZA, Ana Paula Lazzaretti de; FINKLER, Lirene; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Silvia Helena. Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. **Avances En Psicología Latinoamericana**, [s.l.], v. 28, n. 2, p. 178-193, 2010.

TAYLOR, Verta; VAN DYKE, Nella. "Get up, Stand up": Tactical Repertoires of Social Movements. *In*: SNOW, David A.; SOULE, Sara; KRIESI, Hanspeter. (eds.). **The Blackwell Companion to Social Movements**. Oxford: Blackwell, 2004.

TILLY, Charles; WOOD, Lesley J. **Los movimientos sociales 1768-2008**. Desde sus orígenes a Facebook. Barcelona: Crítica, 2010.

WALL, John. Can democracy represent children? Toward a politics of difference. **Childhood**, [s.l.], v. 19, n.1, p. 86-100, 2012.

WALL, John; DAR, Anandini. Children's Political Representation: The Right to Make a Difference. **The International Journal of Children's Rights**, [s.l.], v. 19, n. 4, p. 595-612, 2011.

WYNESS, Michael, HARRISON, Lisa, BUCHANAN, Ian. Childhood, politics and ambiguity: towards an agenda for children's political inclusion. **Sociology**, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 81-99, 2004.

(Footnotes)

1 As manifestações foram registradas com a mesma nomenclatura divulgada nas redes sociais.



“GENTE, ESSAS CRIANÇAS TÊM QUE APRENDER A LER”: INQUIETAÇÕES DE PROFESSORAS INICIANTE EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Ingrid Cristina Barbosa Fernandes
Giseli Barreto da Cruz

O presente texto deriva de uma pesquisa inscrita no campo da formação de professores, voltada para a temática da inserção profissional docente, com ênfase nas inquietações de professores iniciantes. A pesquisa se orientou pelo objetivo de compreender como inquietações de professores em turmas de alfabetização afetam a sua docência no transcorrer da inserção profissional. Para favorecer a investigação foram delimitados os seguintes objetivos específicos: reconhecer concepções de alfabetização de professores alfabetizadores em situação de inserção profissional; identificar inquietações de professores alfabetizadores acerca de seu processo de formação inicial e referentes a seu processo de inserção profissional.

As narrativas das professoras participantes da pesquisa constituem o fio condutor de análise, a partir de uma compreensão não como um processo em busca de uma noção de verdade, mas dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e por eles elaborados a partir de suas vivências.

Os sujeitos da pesquisa foram egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro¹, que se situavam no ciclo inicial da carreira docente em escolas públicas, no âmbito de turmas do primeiro ao terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa escolha se fundamenta na Resolução CNE/CEB número 7 de 14 de dezembro de 2010, que em seu artigo 30 menciona que os três anos iniciais do ensino fundamental deverão assegurar a alfabetização e o letramento.

O percurso metodológico percorrido foi: i. aplicação de questionários *on-line* encaminhados pela coordenação do curso de Pedagogia da FE/UFRJ a todos os alunos, de modo a mapear os estudantes formados entre 2016 e 2018 que estivessem em situação de inserção profissional em escolas públicas e com turmas de alfabetização; ii. realização de entrevistas narrativas com seis professoras, identificadas pelas respostas ao questionário, que aceitaram participar da pesquisa, sendo nomeadas utilizando letras do alfabeto. Estamos cientes que esse tipo de identificação não é aceito sem contestação pela área, tendo em vista que o narrador é um sujeito participante da pesquisa, cuja autoria merece ser destacada. Todavia, nem todos os entrevistados desejaram ser revelados. Para evitar modos distintos de identificação, optamos por chamar cada uma de "professora", distinguindo-as por uma letra do alfabeto, sinal convencional do nosso sistema de escrita, objeto da alfabetização, foco desta pesquisa.

Para o desenvolvimento das entrevistas a perspectiva narrativa foi adotada, perspectivando-a sob três prismas que explicitam suas potencialidades, bem como suas questões desafiadoras, destacando que uma metodologia é um percurso e não um fim, são eles: i. a narrativa como método de investigação que pressupõe uma interação entre investigador e participantes e permite aderir ao pensamento experiencial do docente; ii. a narrativa como processo de reflexão pedagógica que permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias em um processo de reflexão, investigação e nova reflexão; e iii. a narrativa como processo de formação que evidencia a relação investigação/formação, "pondo em confronto saberes

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, em virtude deste fato, a instituição foi identificada e o anonimato das professoras participantes da pesquisa foi assegurado.

diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas” (GALVÃO, 2005, p. 343).

Em um cenário de sentidos e possibilidades plurais, nossa pesquisa utilizou as narrativas como percurso metodológico pela via das entrevistas, destacando a necessidade de problematizar a narrativa para além de um relatório, mas como um processo no qual o sujeito vai além do relato e imprime novos sentidos e perspectivas a partir do relato de suas experiências, relato que não é apenas um ato de contar, mas de produzir efeitos sobre aquilo que relata, como destacou Delory-Momberger (2012). Assim, o que buscamos não é uma “verdade” preexistente, mas estudar como os indivíduos dão sentidos às suas experiências a partir dos relatos de suas vivências.

Ao compartilharem suas narrativas, as professoras revisitaram experiências relevantes para seu processo de desenvolvimento profissional, que englobaram trocas, aprendizagens intensas, descobertas, inquietações de variadas ordens – especificamente sobre o foco da pesquisa, inquietações sobre o processo de alfabetização e a inserção profissional – e formas de enfrentar as mesmas que se constituíram como importantes fontes de reflexão sobre o processo de inserção profissional e suas reverberações na trajetória do professor.

Para além do aporte teórico da pesquisa narrativa, o trabalho considerou dois eixos de discussão: i. alfabetização, leitura e escrita (GOULART, 2000; SOARES, 2003; SMOLKA, 2012); ii. formação docente e inserção profissional (COCHRAN-SMITH, 2012; MARCELO, 1999).

Para fins do presente texto, propomos o seguinte percurso: inicialmente desenvolveremos algumas reflexões acerca da inserção profissional docente em turmas de alfabetização; em seguida, abordaremos duas das inquietações apresentadas pelas docentes, a saber: o manejo da turma e as cobranças pessoais; e a forma de enfrentamento mais citada pelas professoras: a troca entre os pares.

INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Investigar sobre o processo de formação docente demanda a compreensão de que o desenvolvimento profissional é uma construção que se modifica ao longo da carreira e é perpassado por distintos aspectos, decorrentes antes mesmo da formação inicial, como o contexto escolar, por exemplo. Segundo Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional

[...] é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, do qual tentamos mostrar algumas das suas ideias gerais. Aprofundar requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão (MARCELO, 2009, p. 19).

Com o intuito de lançar um olhar para um momento singular do desenvolvimento profissional docente – e não a fornecer uma resposta pronta – optamos por direcionar nosso foco no presente texto aos professores em situação de inserção profissional atuando em turmas de alfabetização, analisando suas inquietações uma vez que

Em estudos prévios sobre os problemas dos professores principiantes, descobriu que os professores com maior maturidade têm problemas e preocupações distintas dos principiantes (MARCELO, 1999, p. 61).

Os professores em situação de inserção profissional, aqui chamados de professores iniciantes, por estarem em momento distinto de seu percurso formativo, possuem diferentes perspectivas e questões. Compreendemos a inserção profissional, segundo Tardif e Raymond (2002) e Marcelo (1999), como um período significativo na formação do professor, visto que nesta etapa ocorrem aprendizagens intensas e os professores lidam com o chamado “choque do real”, fase na qual há o enfrentamento de múltiplos desafios, como o conhecimento da realidade escolar, o desenvolvimento de sua identidade profissional e as particularidades da escola na qual o docente está inserido.

Um quantitativo expressivo de docentes vivencia tais experiências de modo isolado, sem um acompanhamento sistemático deste complexo processo de inserção profissional, vivenciando sozinhos suas experiências no início da profissão. É importante salientar que o contexto escolar, de modo geral, favorece uma prática isolada, à medida que o docente não possui espaços específicos para compartilhar experiências com regularidade, suprimindo a partilha e a troca em virtude das demandas consideradas mais urgentes no cotidiano.

Sendo assim, ao falar em prática privada, não falamos em – apenas – uma opção do docente em um trabalho solitário, mas em um contexto que não favorece o intercâmbio de experiências. Cochran-Smith (2012) destaca a necessidade de um processo de desprivatização da prática, isto é, uma interrupção do isolamento, do ato de ensinar como privado e o fomento ao trabalho entre pares de modo a promover a investigação das práticas em um sistema colaborativo. Tal proposta requer condições apropriadas, como tempo e espaço para encontro com os colegas, participação em reuniões pedagógicas organizadas pela escola que tenham como pauta o apoio colaborativo aos iniciantes, incentivo da coordenação e dos colegas ao trabalho coletivo, apenas para citar algumas possibilidades.

Esse movimento comunitário em torno da docência, no contexto da escola, é decisivo para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em especial para os professores iniciantes. Essa ambiência tem potencial para favorecer o movimento de reflexão e ação acerca da prática docente, bem como o desenvolvimento da postura investigativa, considerando a pluralidade de saberes que tal processo engloba. No entanto, a multiplicidade de saberes no processo de formação docente não deve ser confundida com a ausência de uma formação específica. Conforme destacam Tardif e Raymond (2002), há saberes da experiência e há saberes específicos da formação, porém tais saberes não estão polarizados.

Nesse sentido, segundo Cochran-Smith (2003), é fundamental a investigação como postura, processo que transcende a noção de senso comum acerca da reflexão e vislumbra a prática educacional para além do aspecto instrumental, dialogando com os sentidos políticos e sociais.

Tomar a *investigação como postura* significa professores e alunos trabalhando dentro desta investigação para gerar conhecimento local, visualizar e teorizar sua prática, e

interpretar e interrogar a teoria e a pesquisa de outros (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 7, tradução livre.).

Assim, entendemos que o processo de formação docente é complexo e não se reduz a um momento específico. Os docentes mobilizam saberes plurais no desenvolvimento das práticas pedagógicas que não são restritos a um espectro circunscrito de conteúdos. Cochran-Smith (2003) destaca a complexidade do processo de formação, propondo que em tal atividade há teias históricas, sociais, culturais e políticas.

Chartier (1998), abordando especificamente a formação do professor alfabetizador, aproxima-se de Cochran-Smith (2003), afirmando que

Para saber como os professores foram formados para alfabetizar, é necessário explicitar o tipo de demanda social e ver como sua evolução transformou o modo de ensinar, na tentativa de responder a essa demanda (CHARTIER, 1998, p. 4).

Para compreender as demandas em torno da formação do professor que atua em turmas de alfabetização, faz-se necessário entender que o processo de alfabetização é complexo e abarca múltiplas facetas, conforme destaca Soares (2003), englobando diferentes aspectos que envolvem a diversidade de concepções teórico-metodológicas, processos de formação docente, contextos sociais, cognitivos, psicológicos, entre outros, que atravessam o mesmo. Nessa direção, traçamos a seguir uma breve contextualização do debate da área, de modo a situar o leitor.

No fim da década de 1970, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs a ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, sugerindo que as avaliações sobre leitura e escrita não verificassem apenas a capacidade de saber ler e escrever, mas também os usos sociais, de modo vinculado às realidades dos sujeitos (SOARES, 2003, p. 6).

A década de 1980 é considerada efervescente nos estudos sobre alfabetização e letramento. É nesse período que se dá a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado de alfabetização, *alphabétisation*.

No contexto brasileiro, Soares (2003) afirma que as discussões sobre alfabetização e letramento promoveram certa confusão nas terminologias e concepções, acarretando fusões e apropriações reducionistas dos mesmos, e conduzindo a um apagamento da alfabetização em detrimento do letramento.

Segundo Colello (2003), os anos que se seguiram foram férteis na compreensão da perspectiva da dimensão sociocultural da língua escrita e seu respectivo processo de aprendizagem, destacando o rompimento de concepções unilaterais, do aluno como sujeito que aprende e do docente como sujeito que ensina. Nesse sentido, indo além da concepção de sala de aula como único espaço de aprendizagem possível.

Tal contexto proporcionou um redimensionamento na compreensão acerca do processo de alfabetização, ampliando-o. A aprendizagem da leitura e da escrita foi problematizada, com perspectivas

que propõem ir além da memorização e da decodificação, compreendendo os usos sociais da leitura e da escrita, conforme exemplificado na citação a seguir:

Paulo Freire utilizou o termo alfabetização com o sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora (KLEIMAN, 2005, p. 20).

De um modo geral, observa-se certa familiaridade nas escolas com o termo alfabetização, todavia, familiaridade não é sinônimo de compreensão. Albuquerque e Mendonça (2007) destacam que as discussões sobre o termo alfabetização são vistas como desnecessárias à medida que são "conhecidas" do contexto escolar. Enfatizamos a necessidade de desnaturalizar tais familiaridades de modo a conhecer suas perspectivas e implicações, de modo a propiciar uma compreensão mais ampla da alfabetização e seus processos.

Soares (2003) sustenta a especificidade do processo de alfabetização, enfatizando a necessidade de não o dissociar do letramento. Nesse sentido, a autora defende a alfabetização como aquisição do sistema convencional de escrita, o letramento como desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e ambos os processos como interdependentes.

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente (SOARES, 2003, p. 16).

Apesar da apresentação destas terminologias é necessário frisar que não há consensualidade na utilização delas, sob a justificativa de que as ideias trazidas pelo letramento já estão incorporadas ao conceito de alfabetização. Em uma concepção de alfabetização nascida em oposição às práticas tradicionais, o processo de alfabetização abrange práticas do letramento, significando a utilização do termo letramento uma redundância, conforme destaca Colello (2003):

Questionada formalmente sobre a "novidade conceitual" da palavra "letramento", Emília Ferreiro explicita assim a sua rejeição ao uso do termo: Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um

retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (COLELLO, 2003, p. 30).

Com o objetivo de apresentar a alfabetização sob distintas óticas e prismas, nos debruçamos, também, sobre o que defende Smolka (2012), que evidencia a seletividade da escola, uma vez que a alfabetização, para a autora, se constitui como uma questão social fundamental com implicações econômicas e políticas, ultrapassando o âmbito escolar e acadêmico.

A ideologia da “democratização do ensino” anuncia o acesso à alfabetização pelas próprias condições de escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa – “Há vagas para todos!” “Nenhuma criança sem escola!” –, as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam (SMOLKA, 2012, p. 16).

A autora traz questões importantes a serem consideradas nas reflexões mais abrangentes sobre a alfabetização. Observa-se a necessidade de não se limitar à perspectiva de que, por estarmos inseridos em uma sociedade letrada, a escrita acontece. É preciso refletir sobre o processo de aquisição da escrita buscando suas raízes psicológicas, políticas e sociais das formas de linguagem. Desse modo, o que se propõe é a necessidade de se compreender processos de leitura e escrita nas teias das interações sociais, dando sentido a tais processos.

No desenvolvimento de nossa pesquisa e no âmbito da discussão proposta no presente texto, consideramos a alfabetização sob distintos prismas, de modo a apresentar que o familiar não necessariamente é conhecido. Com vistas a tal movimento, debruçamo-nos nas inquietações de professores alfabetizadores em situação de inserção profissional, por meio do estudo das inquietações docentes, compreendendo que a inserção profissional em turmas do primeiro ao terceiro ano do primeiro segmento do ensino fundamental é particularmente catalizadora de inquietações, conjugando a complexidade do processo de inserção profissional e do processo de alfabetização.

“EU CHEGUEI COM AQUELA REALIDADE, AQUELE MONTE DE CRIANÇA... É COMPLICADO”: O TRABALHO COM A TURMA COMO FATOR DE INQUIETAÇÃO

O professor iniciante, ao se deparar com a turma com a qual trabalhará, se vê diante de um cenário perpassado por inquietações, uma vez que está vivenciando a novidade da transição de estudante para professor, se vê diante da responsabilidade no processo de aprendizagem dos educandos, da relação com a instituição na qual trabalha, além das particularidades de cada turma.

Sob três aspectos distintos, as professoras apresentaram as complexidades no manejo da turma: o comportamento dos alunos, elevado número de alunos por turma e a heterogeneidade. As falas das professoras A e B exemplificam tais inquietações

Era uma turma bastante complicada, assim... Já era uma turma que tinha um histórico na escola de ser uma turma muito agitada assim tal... com esse perfil, então assim é... até eu construir... eu conseguir construir essa relação com eles assim foi... foi complicado (Professora A – 16/04/2019).

Eu cheguei com aquela realidade, aquele monte de criança... É complicado. Crianças com diferentes níveis dentro da mesma sala. E é difícil porque eles são pequenos, então assim, você tem que preparar atividade pra um, prepara uma atividade pra outro, aquele dali avança até onde o outro não avança. E isso dificulta bastante também (Professora B – 18/04/2019).

A dimensão científico-pedagógica das dificuldades sentidas pelas docentes, tal como apontam Alarcão e Roldão (2014), articulam-se com a gestão do ensino, diferenciação dos ritmos de aprendizagem, relacionamento com os alunos e problemas com indisciplina. Tais questões são apontadas pelas docentes, trazendo os ritmos variados de aprendizagem como elemento mais destacado nas narrativas das professoras entrevistadas. Nesse sentido, conforme Lima (2007) afirma,

O principal aspecto envolvido na dificuldade em relação à aprendizagem dos alunos parece ser o da diferenciação dos ritmos, pois figura em todos esses estudos. Silveira (ibid.), por exemplo, relata com tintas fortes a “ansiedade” que sentia diante do processo de aprendizagem dos alunos. Inicialmente, achava que a aprendizagem aconteceria como decorrência imediata de ensinar (LIMA, 2007, p. 147).

Articulada com tal complexidade emerge uma possibilidade potente de aprendizagem, na qual o professor começa a ter um sentimento de responsabilidade com a “sua turma”, o docente tem sua própria turma e aprende por distintas fontes: alunos, demais professores e afins (LIMA, 2007). Nesse processo, um misto de sentimentos e reflexões é realizado pelos docentes, conforme relata a professora C:

Então, o começo foi muito difícil, eu digo que ... é... eu errei muito com essa turma, porque eu não soube ensinar, de fato. Eu tive que gerir tantos conflitos... eu separava briga o dia inteiro! Eles, né, como ocorrem casos até hoje, agrediam a gente. Eu já apanhei de aluno, de separar briga e ser mordida, então, assim... é... foi muito difícil o primeiro ano! (Professora C – 21/06/2019).

Para além da violência no contexto da sala de aula, as professoras destacaram em suas narrativas a violência presente no entorno da escola nas quais atuam e seus impactos no cotidiano escolar. A fala da professora B é representativa dessa situação:

Eu hoje tô em uma escola em área conflagrada, então assim até agora o mês de abril a gente não conseguiu ainda fechar uma semana inteira de aula. Toda semana a gente tem dia, um ou dois dias de episódios de tiroteio, operação (Professora B – 18/04/2019).

A violência afeta o andamento do trabalho docente dificultando a sua continuidade. Esse elemento destacado como fator de inquietação foi sinalizado apenas pelas docentes que atuam na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, mostrando que atuam em comunidades com o entorno violento que reverbera no relacionamento interpessoal dos alunos e no desenvolvimento do trabalho, uma vez que as docentes relatam que, por vezes, são impedidas de dar aulas em virtude de tiroteios e outros episódios de violência. Lidar com os desafios da turma e a violência do entorno – que impacta o cotidiano escolar – configura-se como fator de inquietação para as professoras que iniciam a carreira tendo de equilibrar uma série de questões que ameaçam o seu trabalho.

Assim, a inserção profissional docente, como período de aprendizagens intensas, demanda olhares atentos e conjugação de esforços, de modo a amparar os professores iniciantes com o intuito de que as dificuldades não se tornem motivo de abandono da profissão, mas que antes sejam fontes privilegiadas de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional.

“EU SEMPRE FICO MUITO PREOCUPADA... ATÉ NO INÍCIO DO ANO EU FIQUEI MUITO DOENTE...”: EXPECTATIVAS E COBRANÇAS PESSOAIS COMO FATORES DE INQUIETAÇÃO

O processo de construção do conhecimento é marcado por uma complexidade que se dá no âmbito de relações políticas, sociais, históricas e culturais. Cochran-Smith (2003) apresenta três grandes ideias a respeito do conhecimento que nos auxiliam a compreender suas articulações com a prática. A primeira é o conhecimento para a prática, na qual a prática potente consiste em uma espécie de estado da arte; a segunda se trata do conhecimento na prática, na qual os docentes entram em contato com conhecimentos essenciais para o ensino, o que é chamado corriqueiramente de conhecimento prático e, por fim, a ideia com a qual corroboramos do conhecimento da prática, na qual os professores assumem suas escolas e salas de aula como espaços de investigação intencional e quando consideram os materiais produzidos como elementos para interpretação.

A opção por discorrer brevemente acerca do processo de ensino e de construção do conhecimento decorre das expectativas e cobranças pessoais mencionadas pelas docentes em situação de inserção profissional ao abordar suas inquietações.

Eu tenho esse medo de chegar no final do ano e falar “Ah, meu Deus, não consegui fazer nada por essas crianças. Sabe? Isso é que é complicado, né? E assim... às vezes eu percebo que a gente fica tão preocupado com os resultados finais e eu deixo às vezes de valorizar conquistas pequenas que eles têm no momento. O que acontece? Às vezes eu falo “poxa, mas eles foram bem nisso” e eu já tô pensando longe, porque é muita responsabilidade você alfabetizar (Professora B – 18/04/2019).

Eu sempre fico muito preocupada... até no início do ano eu fiquei muito doente... Doente, assim, no sentido de garganta, de como aquela criança vai aprender né, porque

eu acho muita responsabilidade e é a gente que tá ali com eles, né?! (Professora D – 22/07/2019).

O professor em situação de inserção em turmas de alfabetização lida com suas próprias cobranças, percebidas nas narrativas das professoras, e – geralmente – as enfrenta isoladamente (COCHRAN-SMITH, 2003).

Além de lidar com suas próprias cobranças, ainda há as externas, percebidas nesta fala da professora F que sinaliza um desconforto diante da avaliação de seu trabalho.

E em compensação, como professora iniciante o que eu tenho vivenciado como inquietação são essas dúvidas, assim, de é... primeiro de às vezes não saber se você tá é... tá correspondendo às expectativas e fazendo o melhor trabalho que você conseguia fazer (Professora F – 27/08/2019).

É preciso oportunizar um movimento de interrupção do ensino como ato privado partilhando vulnerabilidades, práticas e vivências, isto é, de modo a, intencionalmente, investigar o fazer pedagógico em um processo de partilha.

Tal defesa não elimina as expectativas e cobranças pessoais dos professores como fator de inquietação, todavia, permite observá-las por prismas diversos e enfrentá-las com um arcabouço mais abrangente que contemple as dimensões do diálogo, da reflexão, da mediação e da articulação.

Portanto, as cobranças pessoais – características, sobretudo, desse início de exercício da profissão docente – são apresentadas pelas docentes como elemento que as inquieta. Apostamos na premissa de que o que as inquieta deve mobilizar os cursos de formação inicial de professores, que não dará conta de eliminar essas cobranças pessoais, que possuem uma dimensão subjetiva, todavia, analisar suas causas e investir em um movimento de reflexão pode propiciar um repertório mais amplo para lidar com a complexidade que o fazer aprender alguma coisa a alguém, nas palavras de Roldão (2007), envolve. Para além da formação inicial, se faz necessária a criação e a efetivação de iniciativas institucionais que subsidiem espaços de troca e partilha entre os pares, de modo a interromper o isolamento com os quais os professores iniciantes, geralmente, lidam nesse período marcado por aprendizagens intensas e fundamentais para a permanência ou não do mesmo na docência.

“EU PEGAVA CARONA COM ELA (UMA PROFESSORA MAIS EXPERIENTE), FORA DO MEU TRAJETO, MUDAVA MEU TRAJETO COMPLETAMENTE SÓ PRA TROCAR COM ELA”: A TROCA ENTRE PARES COMO FORMA DE ENFRENTAMENTO ÀS INQUIETAÇÕES DOCENTES

O tumulto característico do início da docência, segundo Lima (2007), entra em processo de rompimento a partir de um sentimento de descoberta (HUBERMAN, 1995). Apesar de todas as

inquietações inerentes ao início da carreira, há aprendizagens relevantes a partir de fontes variadas. Lima (2007) aponta como uma dessas fontes a troca com os pares, formando “redes de ajudas”.

A relação com os pares emergiu nas narrativas docentes como forma de enfrentamento das inquietações. Mesmo sem um aparato institucional, as professoras buscaram ajuda com os colegas de profissão e esse apoio favoreceu seus processos de descoberta e desenvolvimento profissional.

É marcada nas falas das professoras da Rede Federal de Educação (professoras A, E e F) a importância dessas trocas com os pares, uma vez que possuem planejamentos semanais coletivos e espaços favoráveis para isso. Diferentemente, as professoras da Rede Municipal de Educação (professoras B, C e D), ao falarem da troca, destacaram a falta de espaço e tempo no seio da escola para que esta se dê de modo mais efetivo e contínuo. Em seus contextos de atuação, há insuficientes espaços de planejamento coletivo, além de turmas cheias, sem estratégias institucionais projetadas especificamente para essa partilha. Todavia, apesar dessas condições, ela não deixa de ocorrer. Ou seja, pela via institucional ou não, a troca se configura como elemento importante no enfrentamento das inquietações acerca da inserção profissional.

É importante sinalizar a necessidade de criar espaços para que a troca entre pares possua um apoio institucional. Assim como é importante pensar em políticas que as favoreçam, para além de seu aspecto mais informal, dada a sua imprescindibilidade para a formação do professor.

Mas assim, algo da instituição que me ajudou muito foi essa questão de planejamento integrado, de sentar pra planejar com a outra colega... Isso me ajudou muito! (Professora A – 16/04/2019).

E... que... como a gente tem planejamento conjunto e... e... o planejamento, assim, tanto da manhã quanto da tarde, então a gente tem esse planejamento do que a gente vai dar essa semana, o que será dado durante o mês, aonde nós vamos chegar. Eu já tenho aonde recorrer! (Professora E – 25/07/2019).

Quando eu preciso de ajuda eu falo, trocamos experiências e isso, assim, é um diferencial, os planejamentos... (Professora F – 27/08/2019).

A troca de saberes entre os professores é uma importante forma de enfrentar as dificuldades no processo de socialização que se dá por meio de sugestões, conversas, confrontos, partilha de dificuldades e formas de lidar com elas (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014). Tanto nas inquietações acerca da alfabetização, quanto no que tange à inserção, as professoras apresentaram o apoio dos pares como forma de enfrentá-las, tal como se pode notar na fala a seguir:

Cheguei de paraquedas, aí você recebendo doação de professores, de colegas. “Toma, eu tenho isso pra doar”, “Eu tenho isso”, e você vai montando. Aos poucos você vai... (Professora B – 18/04/2019).

Frente à importância trazida nas narrativas docentes acerca do processo de inserção profissional, é possível refletir sobre a necessidade de viabilizar cada vez mais condições para que o trabalho entre

pares aconteça. A literatura aponta a importância da partilha na permanência do docente na profissão e no seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, é preciso que o trabalho entre pares se torne parte do processo de formação do professor de modo formal, uma vez que:

Acreditamos que privilegiar na formação de professores a imersão na prática pressupõe a criação de situações em que professores em formação inicial e professores experientes possam pensar, investigar, refletir e trocar saberes sobre o que os constitui como docentes: seu trabalho. Não se trata, portanto, de meramente aumentar o tempo dos licenciandos na escola, mas de qualificar este tempo, privilegiar outros protagonismos, criar novos cenários, proporcionar outros tipos de experiência e convivência (CAMPELO; CRUZ, 2019, p. 171).

Cochran-Smith (2012) aponta, bem como as narrativas das professoras, essa troca entre os pares como aspecto que impacta na continuidade do docente na profissão – essa estratégia favorece a edificação do conhecimento da prática. A autora apresenta o conhecimento *para*, na e da prática. O conhecimento *para* a prática consiste em uma espécie de estado da arte, nesse sentido, a concepção consiste em uma noção de que saber mais leva a uma prática mais efetiva; o conhecimento *na* prática consiste em um conhecimento que as pessoas chamam de prático, que professores ditos competentes sabem, construídos na sua prática, com saberes considerados mais essenciais para o ensino; o conhecimento *da* prática, o qual nossa concepção mais se afina, concebe que os professores tratem suas salas de aula como espaço de investigação e os conhecimentos gerados como propiciadores de novas indagações em um movimento intencional de aprendizagem da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo sintético, o estudo nos propiciou a reflexão a respeito da importância de atentar ao que inquieta o professor em situação de inserção profissional, em especial nas turmas de alfabetização, recorte específico de nossa pesquisa, de modo que as marcas deixadas pela inserção não os paralise ou os faça desistir da docência; nesse sentido, a pesquisa também nos permite pensar sobre a necessidade de analisar as articulações e distanciamentos entre as urgências que interpelam a escola e as questões que permeiam as pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico

Ao narrarem suas inquietações as professoras não apresentavam uma preocupação de cunho metodológico, mas suas inquietações se articulavam com a relevância da aprendizagem para o educando, a importância de respeitar os ritmos próprios e vivências dos alunos, bem como a complexidade de autocobrança de ver alunos lendo e escrevendo. Suas narrativas indicam a potência da troca entre os pares como mecanismo de enfrentamento das inquietações, que apesar de lhes intercorrer, não as paralisa.

A tônica atribuída à troca entre os pares ratifica a importância de, no processo de formação docente, os professores em formação inicial e experientes partilharem experiências e refletirem juntos

sobre questões vivenciadas no percurso da profissão docente, minimizando o isolamento característico da profissão.

Assim, podemos abordar a desprivatização da prática, apontada por Cochran-Smith (2003), como uma construção de conhecimentos a respeito da docência em um sistema colaborativo e engajado no sentido de ampliar o trabalho desenvolvido para além das paredes de uma sala de aula, a partir de um sistemático processo de reflexão.

Com base nas narrativas docentes, percebemos que os processos de mudança se articularam com suas inquietações, uma vez que, diante delas, as docentes não paralisaram ou buscaram formas mais confortáveis de lidar, antes construíram práticas que estão sendo reconstituídas no cotidiano. E, neste processo, desenvolvem-se, ratificando a concepção de que aprender a ensinar nunca se finda ou esgota.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um passo importante no Desenvolvimento profissional dos Professores: o ano de indução. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 10-21.
- CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. “Deprivatizationofpractice” como estratégia de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 169-187, jan./mar. 2019.
- CHARTIER, A.M. Alfabetização e formação de professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], ANPEd, n. 8, p. 4-12, maio/jul./ago. 1998.
- COCHRAN-SMITH, M. Aprendizagem e desaprendizagem: a formação de professores educadores. **Teaching e TeacherEducation**, [s.l.], v. 19, p. 5-28, 2003.
- COCHRAN-SMITH. Um conto de duas professoras: aprendendo a ensinar com o tempo. **Kappa Delta Pi Record**, [s.l.], v. 48, p. 108-122, 2012.
- COLELLO, S. G. **Alfabetização e Letramento: repensando o Ensino da Língua Escrita**. [S.l.: s.n.], 2003. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GOULART, C.M. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 106, p. 172-186, jun. 2000.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (coord.). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto, 1995. p. 31-78.
- KLEIMAN, A.B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- LIMA, E.E. *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, [s.l.], n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MARCELO, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.
- MONBERGER, C.D. Abordagens Metodológicas na Pesquisa Biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

- SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 0, p. 5-16, 2003.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [s.l.], ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez./2002.



REDE DE RESISTÊNCIA: FERNAND DELIGNY EM INTERLOCUÇÃO COM PESQUISAS SOBRE INFÂNCIAS

Olívia Pires Coelho
Fabiana Oliveira Canavieira

PALAVRAS INICIAIS: DESEJO, RESISTÊNCIA E REDE

O presente texto tem como objetivo a construção de um diálogo entre as obras de Fernand Deligny e pesquisas contemporâneas em Educação; a partir de um olhar mais atento, especificamente para pesquisas sobre infâncias na América Latina. A criação desse texto nasce do desejo de tecer e articular uma *rede*, que chamaremos aqui de **rede de resistência**, movida pelo comprometimento teórico, prático e político com uma vida anticolonialista, que rompe com as barreiras do adultocentrismo. Navegaremos, inicialmente, pela vida e obra de Fernand Deligny.

Retomando um pouco sobre o *desejo* da criação do texto, dialogando com Deleuze, entendemos esse desejo como sendo produtor, não como ausência. No Abecedário, Deleuze nos diz que “Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol.” (D de Desejo). Enquanto *máquinas desejan*tes que somos, não habitamos a ausência, produzimos, escrevemos, discutimos, aqui, a obra de Fernand Deligny, em um fluxo de desejo, em um movimento de reinventar um real, de construir mundos. Esse desejo, sempre revolucionário, para Deleuze e Guattari (2010), se faz, se refaz, se expande e: “o que define precisamente as máquinas desejantes é o seu poder de conexão ao infinito, em todos os sentidos e em todas as direções.” (p. 514). Logo, nosso desejo não é mera vontade, mas força pulsante que nos move, coletivamente, a tecer a rede de resistência.

Deligny teceu muitas teias e articulou muitas redes durante sua vida, escreveremos um pouco mais sobre *La Grande Cordée* e da sua *guerrilha asilar* (MIGUEL, 2015) em Cevennes, sul da França. É importante notar, porém, o que Deligny nos diz em *O aracniano*: “Os acasos da existência me fizeram viver mais em rede do que de modo distinto, isto é, de outro modo. A rede é um modo de ser.” (DELIGNY, 2015, p. 15). O desejo de articular a rede, de constituir uma linha (a ser conectada em outras linhas), um encontro, uma cartografia não se esgota tão somente na produção desse texto, mas sim de ocupar um tempo-espaço enquanto um *modo de ser*. Cabe, então, elucidar que esse texto é produzido por duas mulheres, militantes feministas, do Norte e do Nordeste de Brasil, uma mulher indígena e uma mulher negra; não se trata apenas de identitarismo, mas de ocupar um campo epistemológico com vozes outrora rejeitadas no espaço acadêmico. **Nosso desejo pela rede é modo de ser.**

O compromisso teórico, prático e político por uma vida anticolonialista diz respeito, também, a um comprometimento de luta contra o poder adultocêntrico:

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 73).

Entendemos, aqui, que o adultocentrismo foi constituído e se constitui pelo poder colonial. Quando falamos sobre uma resistência ao poder colonial, estamos nos opondo e resistindo às opressões de raça, classe, gênero, idade, em práticas sociais, discursos e imagens que subordinam as existências.

Nesse sentido, toma-se o colonialismo “como uma relação política, econômica, sexual, espiritual, epistemológica, linguística de dominação metropolitana no sistema-mundo e uma relação cultural/estrutural de dominação étnico-racial” (GROSFOGUEL, 2012, p.345) que gera a subordinação (SANTIAGO; FARIA, 2018, p. 73).

Acreditamos ser importante tratar da opressão adultocêntrica junto às opressões de raça, classe e gênero por uma abordagem metodológica interseccional, como conceitua Crenshaw (2002, p. 177):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. [...] Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos... através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando interseções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam.

Nesse sentido, entendemos que o adultocentrismo é um eixo de poder, diferente do racismo, porém é possível afirmar que se sobrepõem e criam cenários complexos, como visto nas pesquisas sobre raça e infância que apostam em uma abordagem antiadultocêntrica e interseccional (SANTIAGO, 2015a; 2015b; 2019). Isto porque: “A interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política.” (HIRATA, 2014, p. 69) Reafirmamos nosso compromisso com a luta política de resistência às opressões que contemple o preconceito pautado pela hierarquização por idade.

Enfim, lutamos por uma **vida** que esteja em harmonia com a dignidade humana, para que tenhamos condições de romper com as estruturas de dominação e privilégio. Em um modo *aracnídeo* como Deligny, tecemos nossas teias, traçamos nossas linhas e articulamos nossas redes em defesa dessa vida. Na defesa da construção de um mundo onde essas vidas possam florescer. “Isso simplesmente é o tratado político, em uma frase, escrito pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN): um mundo em que muitos mundos coexistirão.” (MIGNOLO, 2017, p. 13).

“As aranhas não tecem suas teias

Por loucura ou por paixão

Se o sangue ainda corre nas veias

É por pura falta de opção...”¹

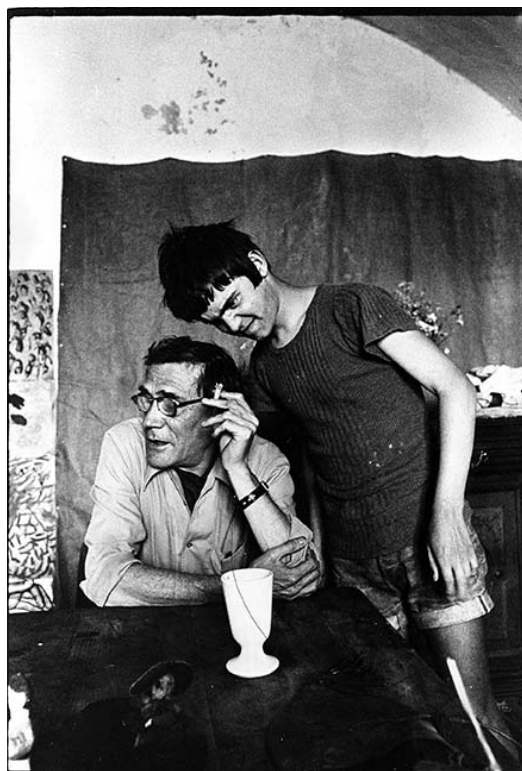
¹ Canção *Além dos outdoors* da banda Engenheiros do Hawaii.

FERNAND DELIGNY: E COMUNISTA... E ETÓLOGO... E PEDAGOGO... E ARTISTA... E... E...

Fernand Deligny foi um militante pela infância livre. Livre de diagnósticos limitantes, livre de espaços opressores, livre das expectativas irreais dos adultos sobre as suas existências. Viveu entre 1913 e 1996 na França, onde desenvolveu um expressivo trabalho com crianças autistas e crianças em conflito com a lei. Deligny se autointitulava *etólogo*, tendo abandonado os cursos de Filosofia e Psicologia, era licenciado professor de crianças “atrasadas”, além de ter sido um militante comunista, poderia ser considerado pedagogo, cineasta, clínico, cartógrafo, porém nunca fez questão de nenhum desses títulos.

Difícil capturar Deligny na figura de um pedagogo, psicólogo ou terapeuta, o que também torna difícil a autoincumbência de “delinear” um Deligny clínico. Ele próprio preferiria antes ser caracterizado como etólogo, se alguma alcunha fosse sentida como necessária (ARAGON, 2018, p. 175).

Figuras 1 e 2. Fernand Deligny, traçando e com crianças.



Fonte: Domínio público, disponível em: <https://bityli.com/m7Zlj>. Acesso em: 14 mar. 2021.

De acordo com a *Chronologie*², de Fernand Deligny, organizada pela pesquisadora Sandra Alvarez Toledo, no livro *Oeuvres* (Obras de Fernand Deligny, da editora francesa L'Arachnéen), na segunda metade da década de 1930, Deligny se filia à Juventude Comunista e inicia uma militância organizada em Lille.

² Os fatos históricos da vida de Deligny, com suas respectivas datas, foram organizados por Sandra Toledo. Para este texto, realizamos uma breve síntese. A organização está disponível no formato de cronobiografia, sob Editoração de Marlon Miguel e Maurício Rocha, em: <https://bityli.com/k9M6j>.

Em 1938, assume o posto de professor substituto em uma escola primária. As primeiras manifestações da sua postura enquanto educador se manifestam a partir da sua recusa no uso de cadernos, jogos de mímica e investidas em passeios ao ar livre; trabalhou por quatro meses na escola primária da Rue de la Brèche-aux-Loups e terminou o ano letivo em Nogent-sur-Marne.

Em 1939, aceita uma posição no Asilo de Arrmentières, onde, a partir de 1940 inicia o trabalho com crianças com “atraso intelectual” no Instituto Médico Pedagógico. Entre 1941-1942, no contexto da Segunda Guerra Mundial, torna-se educador no Pavilhão 3, dedicando-se às crianças “atrasadas e ineducáveis”, agora licenciado com aptidão para ensinar crianças “atrasadas”. Nesse panorama, extingue castigos, organiza jogos e ateliês e organiza passeios com os vigias do Pavilhão, cargos ocupados por operários desempregados, artesãos, ex-detentos.

Em 1943 retorna a Lille, onde torna-se diretor da prevenção da delinquência infantil e passa a ocupar o cargo de conselheiro técnico na Associação Regional e Salvaguarda da Infância e da Adolescência (Arsea). Em 1945, é nomeado diretor do primeiro Centro de observação e triagem (COT), o Centro é um espaço aberto para 80 jovens, muitos que fugiam de centros de detenção procuravam abrigo ali; o quadro de monitores era composto por sindicalistas, operários e desempregados. Na edição brasileira de *Vagabundos Eficazes* (2018), Deligny escreve um *diário de bordo* das suas experiências na COT. É imensamente rico pensar essa experiência institucional, pois é possível notar, pelos seus escritos, que a posição que toma frente aos limites da instituição, de resistência, de criatividade, de não violência, seu esforço em olhar para além do “inadaptado”, enfim, de trabalhar a potência além de diagnósticos e rótulos, estará presente nas suas futuras tentativas e em suas redes. Os tais *Vagabundos Eficazes* seriam, então, os sindicalistas, operários e desempregados que Deligny convidou para trabalhar no COT.

Esses “vagabundos” educadores são eficazes porque são capazes de inventar situações propícias para que os menores delinquentes possam avaliar a si próprios, porém juntos, a sua “inadaptação”. *Os vagabundos* formula assim uma pedagogia da revolta, onde não se trata de “amar” os moleques, mas de ajudá-los, de ensiná-los a sobreviver em mundo que lhes é hostil, em primeiro lugar e, desde já, pela sua origem social. *Os vagabundos* se conclui com um elogio ao desequilíbrio (DELIGNY, 2018, p. 12).

Ainda sobre essa pedagogia da revolta, é importante citar Miguel (2019), em que percebemos que esse “primeiro” Deligny, o que trabalha nas instituições, já se ocupava em pensar “brechas” para resistir a um modelo de reprodução social de desigualdades e violências.

Le “premier” Deligny, celui qui travaille à l’intérieur des principales institutions d’État concernant la jeunesse en difficulté (l’école et la classe de perfectionnement ; l’hôpital psychiatrique; le centre juridico-social de prise en charge de la délinquance), se rend compte très vite qu’il doit prendre des positions singulières s’il ne veut pas participer d’un système de reproduction sociale très puissant³ [...]. (MIGUEL, 2019, p. 7).

³ Tradução das autoras: “O ‘primeiro’ Deligny, aquele que trabalha nas principais instituições do Estado destinadas aos jovens ‘inadaptados’ (a escola e a turma de aperfeiçoamento; o hospital psiquiátrico; o centro jurídico e social de atendimento à delinquência), percebe muito rapidamente que deve assumir posições singulares se não quiser participar de um sistema muito poderoso de reprodução social [...]”.

A pedagogia da revolta de Deligny nasce dessas “posições singulares” que fabula entre as brechas do institucional. Suas posições não significam, porém, um “método”. Deligny não prescreve, em nenhuma das suas obras, relatos, romances sociais, filmes ou mapas, nenhuma receita ou modo de agir. Em suas palavras:

Não se trata de método, eu jamais tive um. Trata-se antes de, em um momento dado, em lugares muito reais, numa conjuntura que não pode ser mais concreta, tomar uma posição [...] A cada vez, ela era circunscrita, investida e eu me virava como podia, sem armas e sem bagagens e sempre sem método (DELIGNY *apud* ARAGON, 2018, p. 178).

Foi, então, em 1947 que começou a articulação da *Grande Cordée*, no Laboratório de psicobiologia da infância, dirigido por Henri Wallon⁴. Trata-se de uma rede de atendimento para adolescentes delinquentes e tem seu estatuto publicado em 1948, ano que recebe seus primeiros jovens. Muitos militantes comunistas participam do conselho administrativo. Até 1953 teriam atendido cerca de 193 jovens. Em 1953, a *Grande Cordée* reduz suas atividades por falta de recursos e, em 1962, as encerra.

É muito importante falar sobre a *Grande Cordée*, pois Deligny recebeu bastante atenção pelo modo como lidava com os jovens, podendo ser considerado inovador (ou rebelde, mas, no mínimo, atual) frente aos desafios com jovens em conflito com a lei. A *Grande Cordée* pode ser definida como uma:

Réseau nomade d'aide à l'enfance en danger, synthétise l'ensemble de ces expériences discrètement ou bruyamment subversives. “L'espace libre” ouvert par cette institution sans murs ni personnel, aura valeur de prototype institutionnel et rend Deligny célèbre dans le monde de l'éducation, de la psychothérapie institutionnelle et du travail social (PERRET, 2018, p. 20)⁵.

E ainda:

A Grande Cordée foi a primeira criação institucional de Deligny. Em 1948, ele propõe uma via alternativa para jovens inadaptados que de outra maneira poderiam estar na prisão, no asilo ou em centros de internação. A Grande Cordada – como Noelle Resende (2016) traduziu enfatizando esse sentido que a expressão ganha no alpinismo – constituiu uma rede de lugares, como albergues de juventude, onde os jovens poderiam passar o dia em circunstâncias favoráveis para tecer outros destinos. A aposta foi: 1) na criação de meios favoráveis para esses jovens, apostar nas circunstâncias propulsoras para alterar o destino deles; e sobretudo 2) na reversão do sentido de inadaptação, uma reversão crítico-clínica que: 1) toma a inadaptação a partir de suas causas sociopolíticas; e 2) torna positivo o que tinha o caráter negativo de delinquência, desvio, patologia (PASSOS, 2018, p. 146).

⁴ A relação de Deligny com Wallon é citada em alguns textos da 1ª edição do *Cadernos Deligny*.

⁵ Tradução das autoras: “Rede nômade de atendimento para crianças em perigo”, sintetiza todas essas experiências de forma discreta ou ruidosamente subversiva. O ‘espaço livre’, iniciado por esta instituição, sem paredes nem pessoal, servirá de protótipo institucional e tornará Deligny famoso no mundo da educação, psicoterapia institucional e serviço social.”

Nesse sentido, percebemos que a “brecha” que Deligny cria nos espaços em diversas redes, institucionais ou não, produz e alimenta a rede de uma via alternativa à violência social e simbólica a qual estavam submetidos os jovens à margem da normatividade.

Além da *Grande Cordée*, faz-se necessário comentar sobre outra *tentativa* de Deligny. Dessa vez, em Cevennes, no sul da França, a partir de 1967, onde seu “modo de ser” é evidenciado em suas práticas e na organização de suas *tentativas*:

Dans ses différentes tentatives, Deligny ne cherche pas proprement à éduquer, à guérir, ni à réhabiliter socialement. Cette position va se préciser au fil des années, en particulier lorsqu’il s’installe dans les Cévennes en 1967 et crée un réseau de lieux prenant en charge des enfants profondément autistes et pour la plupart mutiques (MIGUEL, 2019, p. 10)⁶.

Essa rede que Deligny organiza na região de Cevennes (em cidades como Gourgas e Monoblet, por exemplo) teve como propósito criar uma *vida comum* entre autistas severos, porém, é preciso pensá-la por dois vieses: clínico e político, uma vez que todo trabalho de Deligny, em suas distintas frentes, é indissociável da sua militância e comprometimento político.

Penser la tentative des Cévennes exige d’adopter un point de vue clinique et politique, car elle donne à considérer deux aspects inséparables: son mode d’expérimentation des allures vitales (clinique) et son **mode d’être** en réseau (politique)⁷ (KRTOLICA, 2010, p. 5, grifo nosso).

Na direção que comentamos no início do texto, nas pesquisas que discutiremos a seguir, o modo de ser (*mode d’être*) em rede é um viés, um comprometimento que assumimos e trazemos as *tentativas* de Deligny “para roda” de discussões sobre infâncias no Brasil, no espaço da ANPEd Regional Sudeste, por acreditar que a essa fricção de pensamentos é rica, que poderá articular a *rede* de pesquisadores e militantes na luta anticolonial contra o adultocentrismo.

Há muitos aspectos relevantes da *tentativa* de Cevennes que poderíamos destacar: a tática cartográfica e o *traçar*, os filmes e a aproximação com François Truffaut, a curiosa doação financeira do grupo de rock *Pink Floyd* ao projeto (as mencionamos aqui para aguçar a curiosidade das(os) leitoras(as)), mas nos limitaremos a comentar brevemente a relação que foi construída entre o grupo, especialmente os autistas mutistas, e o território.

Um elemento significativamente importante em Cevennes foi a liberdade com a qual os autistas exploravam o território. Deligny desenvolve potentes conceitos a partir da observação dos seus trajetos e da organização coletiva, como: *vagar*, *linhas costumeiras*, *presenças próximas*; uma vez que ele era radicalmente contra aprisionar ou limitar as crianças e jovens autistas, o objetivo era criar condições

⁶ Tradução das autoras: “Em suas diferentes *tentativas*, Deligny não pretendeu educar, curar ou reabilitar socialmente. Essa posição ficará mais clara com o passar dos anos, em particular quando ele se estabelecer nos Cévennes em 1967 e criar uma rede de locais para cuidar de crianças profundamente autistas e, em sua maioria, mutistas”.

⁷ Tradução das autoras: “Pensar a tentativa de Cévennes requer adotar um ponto de vista clínico e político, pois dá origem a dois aspectos indissociáveis: seu modo de experimentação (clínico) e seu modo de estar em rede (político)”.

favoráveis para que essas crianças e jovens pudessem estar no mundo e habitar os territórios de acordo suas próprias possibilidades e vontades, uma das estratégias foi, então, *territorizá-los* no espaço de Cevennes.

Trata-se, em primeiro lugar, de uma organização que é de fato e concretamente em *rede*. Diferentes pessoas vivem em pequenas unidades (*aires de séjour*) espalhadas em um grande território. Essas unidades são em geral coordenadas por um ou dois adultos (*présences proches*) e se encontram entre cinco e vinte quilômetros de distância umas das outras. Algumas unidades são simples acampamentos, outras uma pequena chácara com horta ou criação de cabra, outras uma pequena casa com um forno para produção de pão, etc... Elas são ao mesmo tempo interligadas, mas livres para experimentar como quiserem a vida no território. As crianças são livres para vagar por todo o território da rede e uma vez por semana pelo menos as presenças próximas se reúnem em uma das unidades, o *Serret*, o laboratório da rede, para discutir os “projetos”, os diferentes dispositivos e práticas (MIGUEL, 2015a, p. 59).

É por essa concepção de rede, presente na *Grande Cordée* e em Cevennes (também sua atuação no COT)⁸, que procuramos articular nossas pesquisas sobre infância com o trabalho realizado por Deligny, que possui uma vasta obra em distintas frentes. Também foi muito próximo de Félix Guattari, tendo organizado três volumes do *Cahiers de Fgéri* (MIGUEL, 2015a, p. 58). Suas pesquisas e posicionamentos ressoavam nos circuitos acadêmicos, sendo inspiração para textos de Gilles Deleuze⁹, especialmente, suas contribuições cartográficas em *O que as crianças dizem* (DELEUZE, 1997, p. 73). Trabalhou com Deleuze e Oury em La Borde por 2 anos.

Entendemos que a nossa aproximação com seu trabalho é inspirada nas palavras de Ailton Krenak: “É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros” (KRENAK, 2019, p. 13). Os ideais que orientaram o trabalho de Deligny, especialmente, seu posicionamento político e comprometimento com a dignidade humana desde a infância, causa uma *fricção* com o nosso próprio pensamento e com as pesquisas que desenvolvemos sobre infância na América Latina atualmente.

DESCOLONIZAÇÃO E PESQUISAS SOBRE INFÂNCIAS

Nesta pesquisa, entendemos por *descolonização da infância* a construção de uma concepção de infância que compreende as crianças como produtoras de cultura, ativas na construção e na dinâmica da sociedade que habitam, em uma perspectiva antiadultocêntrica. Defendemos, a partir de uma perspectiva descolonizadora, que a criança não está no *vir a ser*, ou seja, a defesa da infância não está pautada pelas possibilidades do que futuro “promete”, e sim, na potência da multiplicidade do presente, no que a criança *já é*.

⁸ Essas três tentativas guardam em comum um teor político importante. Deligny se alia sempre ao lado “minoritário” – o aluno “especial”, o louco, o delinquente, em resumo, o inadaptado (MIGUEL, 2015b, p. 3).

⁹ Ver Miguel (2015a) para mais detalhes sobre a relação de Deligny com Deleuze e Guattari.

A busca por *pedagogias descolonizadoras* encontra a obra de Fernand Deligny a partir do seu trabalho com as crianças “ineducáveis”, consideradas inaptas à sociabilização e às vivências infantis que as crianças “normais” experimentavam no seu curso de vida. Deligny esteve junto à infância considerada inadaptada:

A noção de “infância inadaptada” foi institucionalizada por decreto pelo governo da Ocupação de Vichy em 1943, reagrupando categorias de uso corrente como “infância infeliz”, “em perigo moral” ou “deficiente”. Junto com o surgimento da noção, instituições são estruturadas, criam-se novas profissões e leis, em suma, surge uma verdadeira tecnologia médico-jurídico-social destinada à juventude “anormal” ou “desviante” (DELIGNY, 2018, p. 18, nota de rodapé).

Em sua obra, *Os Vagabundos Eficazes*, Deligny compartilha suas reflexões em torno do entendimento sobre infância pautado pelo estado francês, em consequências, pelas práticas pedagógicas direcionadas às crianças “inadaptadas”:

Elas (agentes do Estado) pululam em torno das crianças em situação de perigo “moral”, delinquentes ou inadaptadas. Defensores dissimulados de uma ordem social podre e ruindo por toda parte, ocupam-se das vítimas mais flagrantes dos desmoronamentos: as crianças miseráveis. [...] Como se as crianças tivessem em algum lugar um pedaço de não-sei-quê, direito em uma, torto em outras, e que poderia ser modelado vergando-lhes as costas a golpes de exemplos ou dando-lhes bolachas amanteigadas nos dias de visita ou de grande festa (DELIGNY, 2018, p. 16, grifo nosso).

Deligny criticava a *negação da vida* das crianças categorizadas como “inadaptadas” e lutava pela realização plena das suas potências. No conceito de *semblabiliser*, traduzido por Marlon Miguel como *assemelhar*, é possível compreender o entendimento de Deligny sobre um dos conceitos-chave na articulação do seu pensamento com os estudos de descolonização da infância. O *assemelhamento*, para Deligny, pode ser entendido como o movimento de uniformização e silenciamento da existência descolonizada do outro. Deligny desenvolve essa conceituação a partir do seu trabalho com crianças autistas:

O trabalho de Deligny inscreve-se, portanto, nesta tensão: recusa a “semelhartizar”, e, no entanto, busca do comum, dessa rede ou dessa tecedura pela qual a comunidade se faz. Portanto, respeitar o ser autista não é buscar semelhartizá-lo; nem tampouco “respeitar o ser que ele seria enquanto outro; é fazer o que for preciso para que a rede se trame. Fazer o que for preciso? Não há nada a fazer, a não ser permitir que a rede se faça” (SEVERAC, 2012, p. 258, tradução de Adriana Azevedo e Guilherme Ivo).

No trabalho de Macedo *et al.* (2016) discutem-se os desafios para uma educação emancipatória, argumentando a quem interessa o entendimento das crianças como não produtoras de cultura. Em articulação com Deligny, é possível pensar: a quem interessa “semelhartizar” as crianças?

Estamos nesse movimento de invenção, transgressão e descolonização, das pesquisas e das pedagogias. De luta, de rebeldias, de desobediência civil e epistêmica, aprendendo com as crianças e os(as) jovens a não nos deixar dobrar. Problematizar, descolonizar, emancipar, questionar: quem tem medo e não quer reconhecer a participação das crianças na construção da realidade social? (MACEDO *et al.*, 2016, p. 48).

Em 2019, participamos do *II Encontro Internacional Fernand Deligny: gestos poéticos e práticas políticas transversais*, na cidade do Rio de Janeiro, entre 23 e 26 de outubro, por diversos espaços. O evento promoveu o intercâmbio entre pesquisadores da América Latina e da França. Na ocasião da apresentação de pesquisas, tivemos a oportunidade de discutir novas possibilidades e articulações entre a obra de Deligny e Educação, com quatro pesquisas específicas da área, sendo três concentradas na Infância.

Tabela 1. Sistematização das pesquisas apresentadas na área de Educação/Infância no II Encontro Internacional Fernand Deligny

Autores	Pesquisa apresentada	Área
Michael Pouteyo	Du grand reportage au roman d'éducation: comment écrire l'enfance ? [1920-1960]	História, Educação, Infância
Diego Silva Balerio	Adolescencias, práctica educativa y subjetivación cartográfica: manifiesto contra el moralismo de un orden social podrido.	Educação social crítica.
Olivia Pires Coelho Rafael Limongelli Silvio Gallo	Incuráveis – normopatologização dos corpos jovens e descolonização da infância.	Infância, descolonização.
Gabriela Guarnieri Tebet Wenceslao de Oliveira Júnior Meiry Costa Pereira	Bebês, Crianças e Corpos-Câmera: Geografias giratórias e experimentações cartográficas com Fernand Deligny	Infância, cinema e cartografia.

Fonte: Sistematização das autoras a partir da participação no Encontro.

Nesse sentido, comentaremos as pesquisas de alguns autores, a partir de outras publicações, visto que a segunda edição do *Cadernos Deligny*, que contará com os textos citados na íntegra, ainda está em processo de editoração. Vamos nos concentrar nas pesquisas brasileiras sobre infâncias em interlocução com o trabalho de Deligny, sendo: Coelho, Limongelli e Gallo (2021), Tebet (2015; 2019) e Oliveira-Júnior (2019; 2021).

O trabalho de Coelho, Limongelli e Gallo (2021) aborda a questão da colonização da infância em interlocução com o cinema, a partir do filme *Ce gamin là*, de Fernand Deligny e *Pixote*, de Hector Babenco. Os autores discutem como as imagens de infância dissidentes nos ajudam a construir um repertório de crianças para além do diagnóstico, além da medida socioeducativa, apontando para uma concepção múltipla de *infância*. Além de abordarem o cinema de Deligny, articulam teoricamente sua concepção de *desvios*, *afetos* e a criação de *redes*. O texto é constituído de modo a ser provocativo e

questionar, discutindo ora os conceitos, ora as cenas dos filmes, articulando as *tentativas*, na perspectiva de Deligny:

Tentativas que fogem ao disciplinar, assemelhar, normatizar, como lido no pensamento de Deligny e na vida/sobrevida de Pixote, que também cria *linhas de erro* pelo seu vagar. O que afeta Pixote que o faz sobreviver à ausência de um projeto pensado? Da mesma forma como constitui sua infância em uma constante linha de erro, sob repressão estatal, e sobrevive sendo afetado, criando relações, criando **redes**. E assim a rede segue.

Até uma próxima chacina, uma próxima temporada na praia, na prisão, no hospital, no puteiro, talvez assassinado, talvez assassino, um corpo que já não tem mais adequação. Um passo incluso como monstro, marginal, órfão, morador das ruas; outro passo, corpo livre de estado, solto em sua própria sina e ventura (COELHO; LIMONGELLI; GALLO, 2021, p. 16).

Nosso primeiro contato com as pesquisas de Tebet em diálogo com o trabalho de Deligny aconteceu por meio do website de divulgação científica da autora e do seu grupo de pesquisa, BebêEducação, onde a autora compartilha para professoras(es), pesquisadoras(es) e interessadas(os) o desenvolvimento das pesquisas realizadas, inclusive sobre Cartografia.

A **tática cartográfica** de Fernand Deligny, inspiração epistemológica e metodológica nas pesquisas de Tebet, nasce junto à *tentativa* de perceber e registrar os trajetos das crianças e jovens autistas mutistas. Nesse sentido, a autora procura perceber e registrar os movimentos dos bebês em espaços coletivos, especialmente, a maneira que se *territorializam* nos espaços.

A pesquisa se fundamenta em uma reivindicação que vem sendo feita por Tebet e Abromowicz, em relação à especificidade dos bebês em relação às crianças (Tebet e Abramowicz, 2014, 2018). Segundo as autoras, os bebês se comunicam, se expressam e se movimentam de formas singulares dos adultos e das crianças, porém, por não terem desenvolvido as capacidades da linguagem verbal, os bebês ficam à mercê das interpretações adultocêntricas. E nesse sentido, a cartografia apresenta uma perspectiva rica, na medida em que não assume a linguagem como central. (TEBET; MORAES; COSTA, 2019, p. 2).

O complexo trabalho desenvolvido se concentra em *prestar uma especial atenção* ao movimento dos bebês, privilegiando seus trajetos e seus *afetos* no espaço. Privilegiando o protagonismo dos bebês, a aposta na cartografia inspirada em Deligny colabora para percepção de processos de singularização, individualização e territorialização, por exemplo.

Traçar uma cartografia dos bebês não é mapear seu envolvimento com as atividades propostas pelas professoras, mas suas fugas, suas desterritorializações. Traçar uma cartografia dos bebês é observar e acompanhar a invenção de espaços-tempos outros, onde o percurso nada mais é que o rastro de um processo desejante, a possibilidade de surgimento de novas formas de agenciamentos (TEBET, 2015, p. 3).

As pesquisas de Oliveira-Júnior se concentram, majoritariamente, na relação com as imagens. O autor prioriza a produção de imagens em vídeo feitas pelas crianças, privilegiando a relação *crianças-corpos-câmera*. Um dos trabalhos citados faz parte de um projeto de pesquisa do autor, sendo: *Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas*.

O autor articula (2021) conceitos importantes no pensamento de Deligny: o *fazer* e o *agir*, que dizem respeito ao *projeto pensado*. Uma grande contribuição teórica é entender a *condição autista*, não limitada ao “diagnóstico”, mas a um determinado *lugar* habitado pelas crianças durante a filmagem dos filmes.

No entanto, esta “condição autista” permanece muito presente entre as crianças, mesmo as maiores. Nas experiências já realizadas, as crianças-corpos-câmera seguem se relacionando com o entorno como um “encontro aberto” realizando seus traçados a partir daquilo que afeta seus corpos no momento que têm uma câmera acoplada a eles: “vou filmar no labirinto”; “vou filmar a fulana no escorregador”; “vou...”. Este “vou filmar...” emerge quase sempre quando a câmera está nas mãos (OLIVEIRA-JÚNIOR, 2021, p. 139).

Um ponto bem interessante para destacar da articulação que o autor realiza com a obra de Deligny e o projeto de pesquisa sobre cinema está no fato de que esta não é feita *a partir* dos filmes de Deligny, mas sim em um diálogo conceitual. De modo a também construir, criar um *comum* entre os participantes do projeto, adultos e crianças.

Oliveira-Júnior (2015) tensiona a *ausência de linguagem*, abordada em diversos momentos da obra de Deligny como um marcador das crianças autistas, na produção de imagens, visto que ausência de linguagem significaria ausência de intencionalidade. Nessa direção, o autor desenvolve uma detalhada argumentação entre as filmagens feitas por crianças em articulação com o pensamento de Deligny.

Os trabalhos citados aqui, que articulam o pensamento de Deligny com pesquisas na área de infância, integram uma *rede*. Uma rede de colaboração *conceitual, política*, que defende, em primeiro lugar, um olhar atento à participação das crianças e seu protagonismo. As pesquisas citadas aqui partem de uma concepção de infância que resiste ao adultocentrismo.

Diante disso, é possível notar, também, que a obra de Fernand Deligny tem sido cada vez mais difundida no Brasil, de acordo com o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, entre 2013 e 2017 foram defendidas sete pesquisas em interlocução com Deligny, sendo:

Tabela 2. Sistematização de teses e dissertações cujos autores dialogam com a obra de Fernand Deligny

Autor(a)	Título	Grau / Ano de defesa	Linha de Pesquisa / Capes	Orientador(a)	Programa / Universidade
Sonia Regina da Luz Matos	Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças: abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural	Tese / 2014	Cultura, Currículo e Sociedade	Sandra Mara Corazza	Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Mariana Louver Mendes	Esquivas, Criação e Planos de Existência: Ressonâncias éticas, estéticas e clínicas na trajetória de Fernand Deligny	Dissertação / 2017	Teoria e Crítica de Arte	Eliane Dias de Castro	Estética e História da Arte – Universidade de São Paulo
Marlon Miguel	A la marge et hors-champ l’humain dans le pensée de Fernand Deligny	Tese / 2016	História da Filosofia	Rafael Haddock Lobo	Filosofia – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Noelle Coelho Resende	Do Asilo ao Asilo, as existências de Fernand Deligny. Trajetos de esquiva à Instituição, à Lei e ao Sujeito	Tese / 2016	Teoria do Direito, Ética e Construção da Subjetividade	Maurício de Albuquerque Rocha	Direito – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Julia Yoko Tachikawa De Oliveira	Trajetórias e caminhos: uma cartografia dos bebês	Tese / 2016	Educação, Cultura e Subjetividade	Anete Abramowicz	Educação - Universidade Federal de São Carlos
Pedro Rodrigues de Almeida	A pró-cura do “médico de cabeça”: análise da demanda por atendimento na neurologia infantil	Dissertação / 2017	Subjetividade, Política e Exclusão Social	Lília Ferreira Lobo	Psicologia – Universidade Federal Fluminense
Adriana Barin de Azevedo	A intuição clínica: entre Espinosa e Deleuze	Tese / 2013	Contextos Histórico e Cultural da Psicologia Clínica	Peter Pál Pelbart	Psicologia – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Sistematização das autoras a partir do banco de dados da Capes, disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Nosso objetivo em apresentar pesquisas sobre infâncias em interlocução com a obra e/ou com as concepções de Deligny diz respeito ao nosso modo de ser: *em rede*. Como podemos ver, cada vez composta por mais indivíduos, tecendo uma teia de resistência, da qual apoiamos e nos integramos, acadêmica e politicamente.

Deu meia noite, a lua faz o claro

Eu assubo nos aro, vou brincar no vento leste

A aranha tece puxando o fio da teia

A ciência da abeia, da aranha e a minha

Muita gente desconhece

Muita gente desconhece, olará, viu?¹⁰

PALAVRAS FINAIS

Descolonizar a Educação Infantil passa, também, por pensar novos aportes teóricos, ampliar e construir outras pontes de discussão para além das contribuições no nosso lugar-comum, explorando caminhos pela Filosofia, pelas experimentações e *tentativas* de Fernand Deligny.

Seguimos, inspiradas em Deligny, construindo uma educação infantil no chão latino-americano que segue resistindo, se reinventando, fabulando possibilidades de existência que não nos negue a vida, que caminha lutando pela plenitude da existência não assemelhada das crianças, ainda que não caibam no nosso lugar-comum.¹¹

REFERÊNCIAS

ARAGON, Luis Eduardo P. Deligny Clínico. **Cadernos Deligny**, [s.l.], v. 1, n. 1, 2018.

BEBÊEEDUCAÇÃO. Website do Grupo de estudos e pesquisas pós-estruturalistas da infância, de bebês e de políticas públicas para a educação infantil. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <http://bebeeeeducacao.blogspot.com/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

COELHO, Olivia Pires; LIMONGELLI, Rafael Moraes; GALLO, Silvio. **Incuráveis!** Normalização dos corpos e descolonização das infâncias e das juventudes. 2021. (Capítulo de livro no prelo).

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, [s.l.], n. 10, p. 171-188, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida a Claire Parnet. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://bityli.com/lhxiL>. Acesso em: 14 mar. 2021.

DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. In: **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Épido: capitalismo e esquizofrenia 1**. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010. (Coleção TRANS).

DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. Tradução: Lara de Malimpensa. São Paulo: Editora n-1, 2015.

DELIGNY, F. **Os vagabundos eficazes**. São Paulo: Editora n-1, 2018.

ENCONTRO FERNAND DELIGNY. [S.l.: s.n., s/d]. Informações sobre os artigos apresentados nas duas edições do encontro: <https://deligny.jur.puc-rio.br/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

¹⁰ Canção *Na Asa do Vento*, do artista Caetano Veloso.

¹¹ Agradecemos aos participantes do II Encontro Internacional Fernand Deligny por todas as trocas (e pela amizade) que possibilitaram a escrita desse texto, em especial, ao Marlon Miguel, à Gabriela Tebet, Wenceslao Oliveira e Rafael Limongelli.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v26n1/05.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

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

KRTOLICA, Igor. La “tentative” des Cévennes. Deligny et la question de l’institution. **Chimères**, [s.l.], v. 72, n. 1, p. 73-97, 2010. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-chimeres-2010-1-page-73.htm>. Acesso em: 14 mar. 2021.

MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 2, n. 2, p. 38-50, jul./dez. 2016.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 32, n. 94, jun. 2017.

MIGUEL, Marlon. Os dois lados da inquisição: Fernand Deligny, ensaios de uma tentativa pedagógica. **Revista Ao Largo**, [s.l.], v. 1, 2015b. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25314/25314.PDF>. Acesso em: 14 mar. 2021.

MIGUEL, Marlon. Pour une pédagogie de la révolte: Fernand Deligny, de la solidarité avec les marginaux au perspectivisme. **Cahiers du GRM**, [on-line], v. 14, 2019.

MIGUEL, Marlon. **Revista Trágica**: estudos de filosofia da imanência, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 57-71, 1º quadrimestre de 2015a.

OLIVEIRA-JUNIOR, Wesceslao Machado de. Infância da Cidade. O que podem imagens feitas por crianças pequenas para pensar a cidade? **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPG/UFES**, [s.l.], ano 16, v. 21, n. 49, p. 04-21, jan./jun. 2019.

OLIVEIRA-JUNIOR, Wesceslao Machado de. Localizar(-se) (n)o entorno: entre o agir para nada e o projeto pensado. Traçados do primeiro ano do Projeto Lugar-Escola e Cinema. **Trajeto Errático - Revista de Educação Audiovisual**, [s.l.], n. 1, p. 127-140. Disponível em: <http://cidadaniaporimagem.uff.br/erratico>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PASSOS, Eduardo. Inadaptação e normatividade. **Cadernos Deligny**, [s.l.], v. 1, n. 1, 2018.

PERRET, Catherine. La vie fossile – Hommage à Fernand Deligny. **Cadernos Deligny**, [s.l.], v. 1, n. 1, 2018.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015a.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o sol!** (Re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 à 3 anos em creche. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2019.

SANTIAGO, Flávio. Hierarquização e racialização das crianças negras na educação infantil. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 33, n. 64, p. 31-47, 2015b.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan./abr. 2015.

SEVERAC, Pascal. **Fernand Deligny**: l’agir au lieu de l’esprit. *Intellectica*, [s.l.], v. 57, p. 253-268, 2012. Disponível em: <https://bityli.com/k9M6j>. Acesso em: 28 ago. 2020.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Bebês, Cartografia e Máquinas de Individuações. **Alegrar**, [s.l.], n. 16, dez. 2015. Disponível em: <https://bityli.com/ni3Xh>. Acesso em: 15 mar. 2021.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; MORAES, Karolina; COSTA, Júlia. Entre errâncias e afe(c)tos: O desafio de cartografar bebês. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE GEOGRAFIAS DAS CRIANÇAS, DA JUVENTUDE E DAS FAMÍLIAS, 6., 2019. **Anais [...]**. Campinas, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/gcyf-2019-pt/papers/entre-errancias-e-afectos-o-desafio-de-cartografar-bebes>. Acesso em: 15 mar. 2021.



A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) E O CURRÍCULO DA ALFABETIZAÇÃO: EVIDÊNCIA CIENTÍFICA PARA GESTÃO DOS RISCOS DO ANALFABETISMO

Maria Carolina da Silva Caldeira

Este capítulo analisa a Política Nacional de Alfabetização (PNA), promulgada por meio do Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019 e o Caderno da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), entendendo-os como políticas curriculares que pretendem instaurar uma nova lógica para as práticas de alfabetização exercidas no Brasil. Considero que esses materiais se constituem em políticas curriculares, pois estão envolvidos no processo de seleção, organização e hierarquização de saberes e conhecimentos a serem ensinados e aprendidos em instituições escolares (SILVA, 2001). Com base em uma perspectiva foucaultiana, entendo que não há “[...] saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 27). Nesse sentido, ao organizar saberes e conhecimentos de determinada forma, essa política curricular envolve aqueles(as) para os(as) quais se destina em relações de poder.

O currículo é entendido como um artefato que corporifica saberes e poderes a fim de produzir sujeitos de determinado tipo. Especificamente no que concerne à Política Nacional de Alfabetização, compreendo que ela pretende produzir professores(as) alfabetizadores(as) que balizam suas práticas em uma única verdade, afirmada como científica. Além disso, ela demanda estudantes-crianças alfabetizados(as) que deixam de ser um risco aos desafios econômicos colocados pela contemporaneidade e famílias que se corresponsabilizam pela educação de seus(uas) filhos(as).

Argumento que essa política curricular utiliza conhecimentos da “ciência cognitiva da leitura” para se afirmar como verdade nesse momento histórico a fim de gerenciar os riscos que uma população analfabeta representa para um país no contexto neoliberal. Para isso, ela utiliza três procedimentos principais: a apresentação da *ciência cognitiva da leitura como único saber legítimo* para a garantia da alfabetização de todos(as); o *recurso aos(às) experts* para afirmar suas verdades; e o *risco do analfabetismo* para mobilizar famílias e docentes no processo de alfabetização. Este capítulo está organizado, então, em torno da análise desses três procedimentos. Antes, porém, apresento as ferramentas teórico-metodológicas para a realização do estudo, bem como uma breve contextualização da PNA no contexto político atual.

FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ANALISAR A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO EM UM CONTEXTO REACIONÁRIO

A Política Nacional de Alfabetização é compreendida aqui como um instrumento para governar populações e gerir a vida dos indivíduos. O conceito de governo ou governmentação, na perspectiva foucaultiana, não se restringe ao governo de estado. Esse conceito é utilizado para explicar um modo específico de exercício do poder que age não sobre os corpos para discipliná-los ou supliciá-los, mas sobre as populações e sobre as ações que podem ser por elas realizadas. Nesse sentido, a partir de dado momento histórico, as relações de poder se reconfiguram e “[...] caracterizam a maneira como os homens são ‘governados’ uns pelos outros” (FOUCAULT, 2004, p. 239). Nessa perspectiva, “[...] governar não é impor uma conduta ou conjunto de condutas, mas orientar, conduzir as condutas das pessoas” (CARVALHO; GALLO, 2020, p. 149). O conceito de governo emerge em uma lógica neoliberal,

na qual é necessário que todos(as) estejam incluídos(as) a fim de que o poder seja exercido de forma mais controlada sobre eles(as) (LOPES; FABRIS, 2017). Como nessa perspectiva o que se governam são populações, é preciso que todas elas estejam inseridas nas normas estabelecidas a fim de que seja possível estruturar o eventual campo de ação dos indivíduos que as compõem (FOUCAULT, 1995). Considerando-se a ascensão da lógica neoliberal no Brasil ao longo do século XX, Carvalho e Gallo (2020) afirmam que uma série de políticas foram gestadas nesse período no sentido de criar um “laboratório biopolítico”, em que técnicas de governo e gestão da vida foram colocadas em prática, de maneira a estabelecer “[...] uma lógica governamental de governo das diferenças, devidamente incluídas na ordem de uma política” (CARVALHO; GALLO, 2020, p. 148).

Cabe registrar, todavia, que nos últimos anos, sobretudo após o rompimento institucional da democracia brasileira e a ascensão da extrema-direita à presidência do país, há uma reorganização das estratégias de governo da população. Desde 2016, “[...] emergiu uma enunciação visando a combater as experiências e as teorias educativas voltadas para as diferenças e as políticas afirmativas de inclusão social” (CARVALHO; GALLO, 2020, p. 147). A respeito desse cenário, Lockmann (2020, p. 72) afirma que não se trata simplesmente de uma inversão na qual a exclusão torna-se a norma, mas sim de “[...] uma espécie de reconfiguração do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal cuja ênfase não é mais a sua face democrática (ainda que a ideia de direitos se mantenha presente e forte), mas seu viés conservador”. Nesse sentido, a inclusão de todos(as) passa a ser questionada e outras formas de atuação política – mais individualizadas e menos voltadas à convivência – têm sido criadas.

A PNA, embora opere na lógica de incluir a população infantil em determinadas práticas, também o faz por meio de estratégias de responsabilização individual no processo de construção da alfabetização e de negação da diferença. Assim, ela trabalha com as estratégias de governo da população, ao mesmo tempo que nega os espaços de convivência democrática e as políticas de inclusão da diferença gestadas anteriormente no Brasil. Para isso, ela opera produzindo silenciamentos de certos saberes e articulando modos de subjetivação específicos.

Para Foucault (1998, p. 10), os modos de subjetivação são produzidos na relação entre a “[...] formação dos saberes que a ele se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos”. Esse processo de produção se refere, então, ao modo como os saberes se organizam para nomeá-los, às relações de poder que se estabelecem entre eles e às práticas de si que o sujeito é levado a fazer sobre si mesmo a fim de se constituir de determinada maneira. Portanto, analisar o modo como uma política curricular atua na produção de sujeitos pressupõe compreender de que maneira esses três eixos se articulam e que demandas são feitas para aqueles(as) que são interpelados(as) por tais políticas.

Na perspectiva aqui adotada, o saber se caracteriza como um “[...] conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar” (FOUCAULT, 1972, p. 220). Saberes se referem a elementos que funcionam dentro de determinado discurso estabelecendo disputas

entre o verdadeiro e o falso e demandando determinados modos de se comportar. O saber também se refere ao espaço em que o sujeito “[...] pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso” (FOUCAULT, 1972, p. 221).

Em toda sociedade, a produção de discursos é, “[...] ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos” (FOUCAULT, 1996, p. 9). Esse processo de seleção se dá em meio a relações de poder que atuam na regulação desses discursos. Assim, a análise de discurso pressupõe verificar os procedimentos que fazem com que, entre os muitos saberes que podem ser acionados, efetivamente pouca coisa seja dita, procurando compreender os procedimentos de rarefação e as relações de poder que se estabelecem para limitar a multiplicidade de discursos (FOUCAULT, 1972).

Na visão de Foucault (2000, p. 183), o poder não é de mão única, ou seja, não deve ser compreendido como “[...] um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras”. Pelo contrário, o poder é difuso, descentralizado, está presente nas diversas esferas sociais. Ele “[...] nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 2000, p. 183). Na teorização pós-crítica de currículo, compreende-se o poder “[...] em sua positividade, como produtor de verdades, de subjetividades, de saber” (PARÁISO, 2007, p. 54). Analisar discursos considerando o poder dessa maneira significa perseguir os efeitos produtivos que ele tem. Significa verificar que saberes são incluídos e quais são excluídos, por meio de quais procedimentos determinadas autoridades são estabelecidas e de que forma são criadas posições que os diferentes sujeitos (estudantes, professores(as), familiares) podem e devem ocupar para serem reconhecidos como sujeitos desse discurso.

Nesse sentido, metodologicamente, ao analisar a Política Nacional de Alfabetização e o Caderno que a divulga, procurei estar atenta aos seguintes elementos: a) quem pode falar nesse documento?; b) que autoridades são estabelecidas?; c) que procedimentos são utilizados para desqualificar certos saberes e afirmar outros?; d) que posições de sujeito são estabelecidas para docentes, estudantes e famílias nesse currículo? A partir dessas questões, foi realizada a análise do discurso no documento. Por meio dela, foi possível perceber que a PNA está imersa em relações de poder-saber que se preocupam com a gestão da vida daqueles(as) que vivenciam o currículo da alfabetização. Para isso, estabelecer uma verdade única para a alfabetização passa a ser um aspecto central, como mostro a seguir

A CIÊNCIA COGNITIVA DA LEITURA COMO ÚNICO SABER VERDADEIRO

Nos últimos três séculos, conhecimentos nomeados como científicos passaram a gozar de *status* e realizaram a desqualificação de outras formas de pensar. Como afirma Santos (2007, p. 10), a “[...] racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”. A Política Nacional de Alfabetização procura se legitimar tendo como base

uma das formações discursivas mais significativas de nosso tempo: a ciência, como evidencia o excerto a seguir:

A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país (BRASIL, 2019, p. 7).

A ênfase dada à ciência cognitiva no texto da PNA se insere na lógica que utiliza o procedimento de se nomear como científico para se afirmar como verdade, negando outros saberes e conhecimentos. Ao mesmo tempo, esse currículo apresenta essa verdade automeada científica como a única capaz de colocar o Brasil no rol de países que conseguiram promover a melhora da qualidade da alfabetização. Contudo, esses excertos também podem causar alguma confusão. Afinal, nos últimos anos, há um grande descaso do governo atual com a ciência, expresso por meio de cortes significativos em diferentes âmbitos¹ e, especificamente, de posicionamentos diante do contexto da pandemia da Covid-19: falas de diferentes entes do governo desqualificam a ciência e negam a existência ou a gravidade da doença.² Como entender, então, uma política que utiliza justamente a ciência para se afirmar?

Ellsworth (2001, p. 23), ao analisar como funcionam os filmes hollywoodianos, afirma que “[...] diferentes sistemas formais e estilísticos, presentes em um único filme, podem ter diferentes modos de endereçamento”. Considerando o modo de endereçamento como as estratégias utilizadas para que determinado discurso interpele um grupo de pessoas, é necessário multiplicar as entradas para que esse discurso possa ser acessível ao maior número de indivíduos. No caso de uma política curricular em nível federal, parece ser necessário utilizar-se da baliza científica a fim de garantir certa adesão por parte dos(as) docentes e entes federados aos quais a política se destina. Afinal, esse currículo entra em disputa com outros já existentes e que também se utilizavam de estudos e pesquisas para construir seus argumentos. Para se afirmar, é necessário se inserir nessa mesma cadeia discursiva, a fim de desqualificar as outras ciências que disputam lugar no terreno da alfabetização.

A PNA afirma, então, a ciência cognitiva como a mais atual forma de pensar a alfabetização e a única capaz de promover seu avanço. Segundo o documento, “por ciência cognitiva se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (BRASIL, 2019, p. 20). Um dos procedimentos utilizados na PNA, para se afirmar como verdade, se refere ao fato de que ela homogeneiza a ciência cognitiva, particularmente a ciência cognitiva da leitura.

¹ Como exemplos, cito a Emenda Constitucional 95, que limitou os gastos públicos por 20 anos e os recorrentes cortes de bolsas de pesquisa de diferentes agências. No *link* a seguir há gráficos que mostram o desinvestimento em pesquisa ocorrido em nosso país nos últimos anos: <https://vocesa.abril.com.br/carreira/cortes-bolsas-pesquisa-ciencia/>. Acesso em: 8 mai. 2020.

² Um exemplo de diferentes falas que mostram a desqualificação de ditos da ciência a respeito da Covid-19 pode ser visto no *link* a seguir: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/26/frases-bolsonaro-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 8 mai. 2020.

Dessa forma, dá-se a entender que toda a ciência cognitiva opera da mesma maneira e estabelece os mesmos princípios para se afirmar como verdade. Scliar-Cabral (2019, p. 279), porém, ao analisar a PNA, afirma que há “[...] desatualização dos autores da proposta a respeito das contribuições mais recentes das ciências cognitivas, em especial, da neurociência da leitura”. Tal fato parece indicar que há diferentes perspectivas no que se refere à ciência cognitiva, aspecto ignorado por esse currículo que, ao usar o *procedimento da homogeneização*, ignora e silencia toda a diversidade que existe no próprio campo da ciência cognitiva.

De modo semelhante, também se dá a entender que apenas os modos da ciência cognitiva são válidos e que outras formas de pensar a alfabetização não são científicas ou não produzem evidências, de acordo com os critérios estabelecidos na PNA. Desconsidera-se toda a produção acadêmica em educação relacionada à alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao problematizar esse contexto, Maciel (2019) cita a pesquisa “Alfabetização no Brasil: estado do conhecimento”, realizada pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG, que conta em sua base de dados com “1924 teses e dissertações produzidas sobre alfabetização de crianças no ensino fundamental, ao longo de 40 anos” (MACIEL, 2019, p. 59). Há uma vasta produção a respeito da alfabetização que é desconsiderada pela PNA em prol da afirmação da ciência cognitiva da leitura como única verdade. Fato semelhante ocorre em torno da produção acadêmica acerca do letramento que também é desconsiderada na PNA, como mostra o estudo de Bunzen (2019).

Nesse sentido, a afirmação da ciência cognitiva como único saber válido desconsidera todos os campos do saber que historicamente têm sido utilizados para pensar a alfabetização no Brasil. Além de ignorar outras formas científicas de problematizar a alfabetização e de homogeneizar a ciência cognitiva da leitura como se fosse uma coisa só, a PNA traz diferentes especialistas para dizer de como deve se dar o processo de ensinar a ler e escrever. O recurso aos(as) *experts*, como procedimento para afirmar a ciência cognitiva como verdade é analisado a seguir.

EXPERTS EM CIÊNCIA COGNITIVA DA LEITURA: AS AUTORIDADES APRESENTADAS NO CURRÍCULO DA PNA

A desconsideração quanto à produção no campo da educação e a predominância de saberes da chamada ciência cognitiva também se apresentam na seleção dos(as) *experts* que são autorizados(as) a falar nesse documento. No Caderno da PNA, há boxes explicativos nas laterais da página, a maior parte desses intitulados “O que dizem os especialistas”. São 15 explicações de especialistas em 37 páginas de documento. A maioria é apresentada como tendo o título de doutores(as) que atuam em universidades do Brasil e internacionais. Nas páginas iniciais do documento é apresentada também a composição da equipe que elaborou o documento, composta por 21 membros. Maciel (2019, p. 58) afirma que, “[...] nessa Equipe, constam 13 especialistas cuja formação e atuação principal são na área da Psicologia, 2 na área da Linguística e 5 na Educação”. Aparece aqui também outro procedimento que funciona nesse currículo para afirmar uma determinada verdade: o *recurso aos(as) experts*.

Nas relações de poder-saber contemporâneas, as autoridades têm fundamental importância, pois “[...] cumprem a função no discurso de fazer diversas tentativas para agir sobre as ações dos outros, em nome de objetivos ligados à prosperidade nacional, produtividade, felicidade” (PARAÍSO, 2007, p. 187). Para se afirmar, “[...] a autoridade da autoridade depende de uma presunção de saber positivo, de sabedoria e virtude, de experiência e julgamento prático” (ROSE, 2001, p. 39). Recorre-se, na escrita da PNA, à autoridade vinculada a certas instituições universitárias (em sua grande maioria internacionais e notadamente estadunidenses) e aos títulos acadêmicos como estratégia para mostrar a neutralidade e a superioridade desse saber.

Parece operar aqui uma expertise que tem se tornado fundamental nas relações de poder-saber. Isso ocorre “não porque os experts conspiram com o estado para iludir, controlar e condicionar os sujeitos” (ROSE, 1998, p. 42). Pelo contrário, o que eles(as) fazem é agir sobre escolhas, desejos e condutas. Operam, assim, “[...] não através da ameaça da violência ou do constrangimento físico, mas através da persuasão inerente às suas verdades, das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu que ela nos oferece” (ROSE, 1998, p. 43). A PNA reconhece e dialoga com os desejos de alfabetização de docentes e famílias ao estabelecer quem pode falar nesses documentos. Nesse processo, esse currículo demanda subjetividades docentes que utilizam conhecimentos apresentados como científicos e baseados em evidências para alfabetizar seus(uas) alunos(as).

Ao analisar as autoridades que são estabelecidas nesse documento, Morais (2019, p. 66) afirma que, “[...] sem nenhum debate, empresários e especialistas, que desde 2003 queriam impor o método fônico como única forma de alfabetizar, se aliaram a um governo nada democrático, para contrariar esse direito constitucional” de livre escolha da metodologia a ser utilizada nas escolas. Ao apresentar a ciência cognitiva da leitura como única forma de garantir que todos/as se alfabetizem, a Política Nacional de Alfabetização estabelece também que saberes devem ser ensinados para as crianças. Na visão de Morais (2019), ela estabelece um “como”, o que contraria o preceito estabelecido na Constituição Federal, do “[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988, art. 206, inciso III).³

Dessa forma, ainda que o documento ressalte que “[...] não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino” (BRASIL, 2019, p. 33) ou que “[...] o uso dos métodos fônicos, por si só, não irá resolver o problema da alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 17), há nessa política um modo de compreender o processo de alfabetização que a aproxima dos métodos fônicos. Isso se evidencia pela predominância que os saberes desse método apresentam na proposta de currículo estabelecida para a alfabetização.⁴ Parece que esse documento reativa a chamada “querela dos métodos”, que está

³ Na Constituição Federal, art. 210, estabelece-se que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. É esse preceito que justifica a criação de documentos como a Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, conforme o texto constitucional, é dever do Estado definir “conteúdos mínimos”, mas contraria a liberdade pedagógica a definição sobre como ensiná-los ou a negação de outras formas de saber.

⁴ Importante registrar também que dois dos *experts* citados nos boxes “O que dizem os especialistas” são representantes proeminentes desse método. O professor Fernando César Capovilla, um dos autores do livro “*Alfabetização: método fônico*” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2003), e o professor João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, instituição que defende o uso do método fônico e que produz e divulga diferentes materiais voltados para essa dimensão. (Para mais

presente em nosso país desde o século XIX (MORTATTI, 2000). Embora busque utilizar “[...] as mais recentes evidências científicas”, o que essa política faz é reacender uma discussão que dura mais de cem anos, na qual parece haver uma “[...] contínua alternância entre ‘inovadores’ e ‘tradicionais’: um ‘novo’ método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por outro ‘novo’ que qualifica o anterior de ‘tradicional’” (SOARES, 2018, p. 23, destaques da autora). Nesse momento, a chamada “ciência cognitiva da leitura”, por meio de seus(uas) *experts*, aparece como a grande inovação para combater o analfabetismo em nosso país, embora ela acione os elementos dos métodos fônicos e reatualize a disputa entre métodos já tão antiga. Para combater esse analfabetismo, a afirmação da ciência cognitiva e a presença dos(as) especialistas se soma a um terceiro procedimento, que consiste na apresentação do analfabetismo como um risco para a população, como se verá a seguir.

O RISCO COMO PROCEDIMENTO PARA APRESENTAR UM CURRÍCULO COMO VERDADE

De acordo com a PNA, “[...] o analfabetismo nos dias atuais está claramente associado a condições adversas de vida, geralmente relacionadas à pobreza e geradoras de diferentes formas de vulnerabilidade sociais” (BRASIL, 2019, p. 10). Por essa razão, o objetivo central da Política Nacional de Alfabetização é “[...] elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019, p. 7). O preconceito contra os(as) analfabetos(as) é uma realidade construída na sociedade brasileira por meio de diferentes estratégias e que parece ser reativada pela PNA. Nela “[...] os analfabetos foram (e continuam sendo) narrados como indivíduos pouco produtivos, explorados, excluídos da sociedade, que se sentem envergonhados pela sua condição” (TRAVERSINI, 2009, p. 578).

Nesse sentido, o analfabetismo é apresentado como um risco para um grupo de crianças, particularmente aquelas que não dispõem do que é nomeado no documento como “literacia familiar”, definida como o “[...] conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2019, p. 51). Por não terem acesso às práticas da cultura escrita em suas famílias, essas crianças precisam da escola e de ações voltadas à aquisição do código escrito, para evitar que permaneçam analfabetas. Precisam, também, que suas famílias assumam certas posições a fim de combater os riscos do analfabetismo.

As crianças pobres são aqui entendidas como uma população. Para Foucault (2006, p. 31), a partir do século XVIII “[...] os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um ‘povo’, porém com uma ‘população’, com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias”. Trata-se, assim, de delimitar as características de um determinado grupo e, a partir delas, planejar políticas gerais e formas de exercer poder. Como afirmam Bello e Traversini (2009, p. 144), “[...] em uma comunidade pode haver indivíduos ou um grupo deles que não se enquadram

informações, acesse: <https://www.alfaebeto.org.br/category/politicas-educacionais/alfabetizacao/>. Acesso em: 8 mai. 2020.)

nas características consideradas de risco”, porém, para o exercício do poder sobre a população, tais diferenças pouco importam. O que vale, nesse momento, é produzir “exercícios de gestão de riscos” (BELLO; TRAVERSINI, 2009, p. 144) que modelem essa população a uma meta preestabelecida.

Para isso, a estatística funciona como um saber fundamental que possibilita mostrar os riscos que o país corre caso a alfabetização não se consolide. Ela é acionada para estabelecer as metas para a população infantil que se quer governar. Na PNA, os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do Pisa e do o (Indicador de Alfabetismo Funcional) são acionados por meio de percentuais e tabelas, a fim de evidenciar o quanto ainda temos “problemas” no campo da alfabetização, como se vê na imagem (tabela 1) a seguir.

Tabela 1. Dados sobre analfabetismo

NÍVEIS DE ALFABETISMO NO BRASIL CONFORME O INAF (2001-2018)									
Nível	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015	2018
Base	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Inaf 2001-2018 (o critério de arredondamento das frações dos resultados permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados)

Fonte: Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019, p. 13).

A estatística é usada para exercer poder sobre docentes e crianças. É para evitar que a insuficiência nos níveis de leitura se mantenha, para impedir que continuemos a ocupar o 59º lugar entre os países avaliados pelo Pisa e para resolver o problema dos “7,0 pontos percentuais [que ainda faltam] para a erradicação do analfabetismo absoluto” (BRASIL, 2019, p. 12), que esses dados são apresentados. Não por acaso, eles estão logo no início desse documento. A apresentação de dados numéricos pretende dar um caráter de verdade incontestável à situação precária no que se refere à alfabetização que vivemos no país, de acordo com esse documento, já que “[...] os números permitem um planejamento administrativo” (BELLO; TRAVERSINI, 2009, p. 144) de determinadas situações. Eles fazem com que certos aspectos da “[...] vida e de seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do

poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 2006, p. 155-156). É necessário medir o desempenho das crianças e conduzir suas vidas de maneira a evitar que elas caiam no risco do analfabetismo a que sua baixa *literacia familiar* conduziria. Diante de tal argumentação, parece ser preciso pensar uma política que venha para combater um risco que as crianças pobres correm, caso medidas específicas não sejam tomadas. Desse modo, define-se a posição de sujeito “criança alfabetizada” como uma demanda desse discurso. É necessário que as crianças se alfabetizem e, preferencialmente, que façam isso o quanto antes, ainda no primeiro ano do Ensino Fundamental⁵.

Para que isso ocorra, é necessário garantir que os(as) professores(as) sigam certos preceitos e que baseiem suas práticas nas evidências científicas da ciência cognitiva. Porém, é necessário também “conduzir as condutas” (FOUCAULT, 1997) das famílias. Os pais e mães precisam contribuir com o que é chamado de “literacia familiar”, ou seja, com “[...] práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal” (BRASIL, 2019, p. 23). Para reforçar a importância do governo da família para evitar o risco do analfabetismo, cita-se o fenômeno conhecido como “Efeito Mateus” (figura 1):

Figura 1. Efeito Mateus

Você já ouviu falar em Efeito Mateus?

As crianças que adquirem desde cedo habilidades fundamentais para a alfabetização têm mais sucesso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e na vida escolar do que aquelas que não as adquirem. Esse fenômeno ficou conhecido na literatura especializada como Efeito Mateus, expressão que o cientista Keith Stanovich tomou emprestado da sociologia, inspirado na parábola dos talentos do Evangelho de São Mateus. Essa expressão passou a ser amplamente utilizada na literatura educacional para mostrar como as crianças com mais dificuldades em leitura no início do processo de alfabetização tendem a continuar a ter dificuldades ao longo da vida escolar. A consequência disso é que a distância entre os bons leitores e os maus leitores vai aumentando com o tempo: enquanto os bons leitores se sentem motivados a ler, e por isso leem mais, os maus leitores tendem a considerar a leitura algo tedioso e penoso, e portanto leem menos. Para aqueles a leitura vai-se tornando mais fácil, para estes mais difícil, agravando as desigualdades na trajetória escolar (STANOVICH, 1986).

Fonte: Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019, p. 23).

A história parte da passagem bíblica registrada no Evangelho de São Mateus, segundo a qual “[...] a quem tem, mais lhe será confiado, e possuirá em abundância. Mas a quem não tem, até o que tem lhe será tirado”. É assim que se justifica a necessidade de que as famílias envolvam as crianças em práticas de literacia desde muito cedo, visando ampliar sua inserção no mundo da escrita e garantir que elas tenham algo para que ganhem ainda mais ao ingressarem na escola. Demanda-se a posição de sujeito “[...] pai/mãe responsável pela alfabetização”. Essa é uma posição que não pode ser exclusiva

⁵ Caldeira (2019, p. 173) mostra como opera em diferentes documentos curriculares o Dispositivo de Antecipação da Alfabetização, que busca “[...] governar docentes e crianças para que a alfabetização se opere o quanto antes no processo de escolarização infantil”.

para as famílias de classe média, afinal “[...] até mesmo pais ou cuidadores não alfabetizados podem realizar práticas simples e eficazes de literacia familiar quando bem orientados” (BRASIL, 2019, p. 23). É necessário que as famílias mais pobres assumam tal posição pois “[...] os principais beneficiários são as famílias de nível socioeconômico mais baixo, cujas crianças se encontram em desvantagem com relação às demais” (BRASIL, 2019, p. 23). Assim, as famílias são corresponsabilizadas no processo de alfabetização de seus(uas) filhos(as) e devem assumir essa tarefa junto com as escolas a fim de evitar os riscos que uma população infantil analfabeta pode representar ao país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo aqui algumas questões a fim de sintetizar as análises que empreendi anteriormente. Ao analisar a Política Nacional de Alfabetização, procurei demonstrar quem pode falar nesse documento e que autoridades são estabelecidas. Parece que, em uma perspectiva antidemocrática, como aponta Morais (2019), esse documento silencia todos/as aqueles(as) que não falam conforme o que está estabelecido na chamada “[...] ciência cognitiva da leitura”. Somente aqueles(as) que falam conforme uma parcela bastante específica desse saber, que se apresenta como única verdade, são reconhecidos e se constituem como “autoridades”.

Essa análise permitiu mostrar também quais saberes são desqualificados nesse processo. Aqueles(as) pesquisadores(as) que se utilizam de inúmeras outras formas de pensar a alfabetização são excluídos(as) desse processo. Ignora-se a vasta produção acadêmica em torno da temática da alfabetização que considera as especificidades das regiões brasileiras e os diferentes saberes necessários à alfabetização, que de forma alguma se reduzem às questões cognitivas, como mostra o estudo desenvolvido por Maciel (2019). As perspectivas históricas, linguísticas, sociais, antropológicas são silenciadas e desconsideradas nesse currículo, privilegiando-se saberes da ciência cognitiva para embasar as práticas de alfabetização.

No que concerne às posições de sujeito produzidas, pode-se destacar que esse documento demanda “a criança alfabetizada”, o(a) “alfabetizador(a) que utiliza evidência científica em seu trabalho” e a “família corresponsável pela educação”. Nesse processo, todos(as) são pensados(as) a partir de saberes da ciência cognitiva, que pretender estabelecer modos adequados de se relacionar com a alfabetização. É importante destacar que essa política já tem gerado outros produtos que visam detalhar o modo como esses indivíduos devem conduzir suas condutas. Assim, para os(as) educadores(as) foi criado, em 2020, o Programa de Formação “Tempo de Aprender”, curso *on-line* “[...] que se destina principalmente a professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização, sendo também proveitoso para gestores de redes educacionais e para toda a sociedade civil interessada”.⁶ Apresentado como “o programa sobre alfabetização mais completo da história do Brasil”, em 30 horas de formação a distância pretende-se instrumentalizar os(as) docentes para colocarem em prática os

⁶ Informações disponíveis em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 10 mai. 2020.

saberes da PNA⁷. Para as famílias, foi criado o Programa “Conta pra mim”, que conta com um livro disponível *on-line* intitulado “Conta pra mim – Guia de literacia familiar” e 40 vídeos⁸ que ensinam às famílias como promover a literacia familiar e se responsabilizar pela educação de seus(uas) filhos(as). Para as crianças, novas práticas de avaliação são estabelecidas, como o novo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, entre outras medidas, pretende avaliar os(as) estudantes a partir do segundo ano do ensino fundamental⁹.

O amplo investimento feito para garantir a produção dessas subjetividades, todavia, não é feito sem resistência. Afinal, não existe relação de poder que se estabeleça sem resistência (FOUCAULT, 1995). Nesse momento, diferentes instituições sociais e educacionais se movimentam para dizer não a esse processo. A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), por exemplo, construiu um posicionamento em que critica o Programa Tempo de Aprender e a Política Nacional de Alfabetização. A Revista Brasileira de Alfabetização publicou um número especial em dezembro de 2019 com 23 análises em torno desse documento curricular que problematizam diferentes aspectos dessa política.

Não se trata, contudo, de uma resistência que simplesmente diz “não”. Trata-se de um convite para construir junto e por meio do diálogo uma política que abarque a diversidade existente em nosso país. Nesse momento de descaso com a educação e com a vida, a necessidade de pensar criticamente o momento que vivemos torna-se ainda mais urgente. É necessário resistir, não apenas para ser contra algo. É preciso resistir para que a prática “[...] crie possíveis, nestes tempos de tantas políticas reacionárias” (PARÁISO, 2016, p. 389), para que continuem a ser produzidos caminhos rumo a uma educação realmente igualitária e que afirme e produza a diferença.

REFERÊNCIAS

BELLO, Samuel; TRAVERSINI, Clarice. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 135-152, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8267/5535>. Acesso em: 30 dez. 2020.

BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União...** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. PNA. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2020.

BUNZEN, Clécio. Um breve decálogo sobre o conceito de “iteracia” na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 30 dez. 2020.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Dispositivo de antecipação da alfabetização e políticas curriculares contemporâneas:

⁷ O curso está disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>. São oito módulos de formação: Módulo 1 – Introdução; Módulo 2 – Aprendendo a ouvir; Módulo 3 – Conhecimento alfabético; Módulo 4 – Fluência; Módulo 5 – Vocabulário; Módulo 6 – Compreensão; Módulo 7 – Produção de escrita; Módulo 8 – Avaliação. Conforme pode-se perceber, os módulos correspondem quase que integralmente aos pilares da alfabetização descritos na PNA.

⁸ Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25:programa-conta-pra-mim&catid=18:para-pais-e-responsaveis. Acesso em: 10 mai. 2020.

⁹ Informações disponíveis em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 10 mai. 2020.

governando crianças e docentes. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 24, n. 43, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9689>. Acesso em: 10 maio 2020.

CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2003.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio D. de Oliveira. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 146-160, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52688/34300>. Acesso em: 30 dez. 2020.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. São Paulo: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFYS H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematização. In: MOTTA, Manuel (org.). **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 225-233.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 179-191.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogia y Saberes**, [s.l.], n. 52, p. 67-75, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339073586_As_reconfiguracoes_do_imperativo_da_inclusao_no_contexto_de_uma_governamentalidade_neoliberal_conservadora. Acesso em: 30 dez. 2020.

LOPES, Maura; FABRIS, Eli. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 58-59, jul./dez. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 10 maio 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber, subjetivação**. Chapecó, SC: Editora Argos, 2007.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-203.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2007.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Políticas Públicas de Alfabetização. **Ilha Desterro**, Florianópolis, v. 72, n. 3, p. 271-290, dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262019000300271&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 dez. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Autoestima e alfabetização: o que há nessa relação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 577-595, ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 maio 2020.



HISTÓRIA DE VIDA E IMAGENS: EXPERIÊNCIAS FORMADORAS POR UMA DIDÁTICA TRANSDISCIPLINAR

Clarissa Moura Quintanilha

INTRODUÇÃO

O início deste projeto é permeado por diversos caminhos percorridos, pelas experiências, pela relação com o mundo, com as coisas e pelas histórias narradas pelos professores. Muitas indagações, reflexões e/ou questionamentos ecoam e, a partir disso, movo-me na direção de uma jornada outra. Escolher um caminho é abandonar diversos outros é ter coragem para navegar em um mar de incertezas. Edgar Morin (2000) aponta para a importância da dúvida, da incerteza para a produção de outros conhecimentos, teorias e para a dificuldade em saber lidar com o inesperado. Todavia, na incerteza mora um potencial criador e todo projeto precisa ser alimentado pela criação.

Antes do início é preciso retornar alguns caminhos... O ano de 2017 foi repleto de experiências que me marcaram, defendi a titulação intitulada “História de vida e formação docente: atravessamentos transdisciplinares” pelo programa de Pós-graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, orientada pela professora doutora Helena Amaral da Fontoura, que buscou favorecer a compreensão da formação transdisciplinar por intermédio das histórias de vida dos docentes convidados. Em agosto de 2020 realizamos uma oficina, via Zoom com as mandalas¹ criativas e contamos com 10 docentes de segmentos diversos do campo educacional. Realizamos também, uma entrevista individual visando explorar ressonâncias e impactos nas suas histórias de vida profissionais e suas implicações no campo da didática transdisciplinar e formação de professores. Pretendemos no doutorado continuar a *circum-ambular*² as narrativas imagéticas, realizar outras oficinas utilizando mais técnicas expressivas (colagem, mosaico, argila, pintura, etc.), ou seja, tecer outros fios. Junto com os docentes iremos dar sentidos, significados outros as imagens e as narrativas produzidas nos encontros/oficinas. Exploramos nesse texto a formação docente e refletimos sobre a didática transdisciplinar por intermédio das histórias de vida e das imagens criadas pelos professores previamente selecionados que aceitaram amorosamente participar desta pesquisa, optamos por evidenciar a narrativa da professora Alice para esta discussão. Para tal desafio contamos com o aporte teórico-metodológico da pesquisa (auto)biográfica, com as contribuições teóricas e metodológicas da psicologia analítica de Carl Gustav Jung, e os estudos da teoria da complexidade.

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A nossa intenção é propor uma reflexão crítica acerca do tema em questão e contamos para tal com as contribuições teóricas e metodológicas da Psicologia Analítica, da Teoria da Complexidade e

¹ A mandala vem do sânscrito *mandalo*. Universalmente é o símbolo da integração e da harmonia. Na sua etimologia, representa a união dos opostos, o princípio integrador do feminino e do masculino. A forma circular representa o centro do mundo, as grandes catedrais, os terreiros, as cirandas, os encontros religiosos, o alto da montanha morada dos deuses olímpicos, onde Jesus, Buda, Moisés meditaram e se ligaram ao seu centro. Lugar ao encontro do sagrado. Este símbolo atravessa várias culturas, religiões, sabedorias ao longo do tempo. É lugar de integração entre o velho e o novo, entre o sagrado e o profano, o claro e o escuro, entre o aluno e professor. A mandala é um símbolo que atravessa o passado, o presente, o futuro; por isso, nesse momento de reflexão, as mandalas guiaram a nossa conversa.

² *Circum-ambular* é uma etapa do caminho para o inconsciente; tratar-se-ia assim de uma passagem, de um instrumento que possibilita alcançar uma meta além, ainda não formulada. É um dos caminhos em direção ao centro do não ego, que os pesquisadores da Idade Média também percorreram para produzir o lápis (JUNG, C. G. Psicologia e Alquimia, p. 167).

da abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica. Optamos por uma investigação que atravessou alguns caminhos: grupo focal, em que realizamos oficina com técnicas expressivas, entrevista individual e análise das narrativas dos docentes pela tematização (FONTOURA, 2011).

A tematização (FONTOURA, 2011) foi a proposta metodológica escolhida para a análise das histórias de vida narradas pelos professores, ela é pautada em uma reflexividade criteriosa dos depoimentos, na qual o pesquisador assume o papel de colaborar com os sentidos emergidos na pesquisa, delimita o *corpus* da análise, levanta unidades contextuais, temas e assume o papel de interpretar os dados com responsabilidade. A autora expõe que a tematização não é a única maneira de analisar dados na pesquisa qualitativa que são coletados por meio das entrevistas, dos questionários com perguntas abertas, dos depoimentos orais etc. Todavia, com grande experiência na pesquisa etnográfica expõe ao leitor alguns passos da análise, reconhecendo a complexidade (MORIN, 2000) desse processo.

Fontoura (2011) sugere alguns passos em prol de organizar as falas coletadas, descrever os passos e auxiliar na análise dos dados adquiridos. O primeiro passo consiste na transcrição do material recolhido:

[...] (entrevistas gravadas, filmagens, por exemplo) ou escritas (perguntas abertas em questionários, depoimentos escritos, por exemplo). A transcrição de entrevistas demanda tempo, em torno de cinco horas para cada hora de entrevista, digitado em algo como 20 páginas em espaço 1,5cm; aconselhamos que o(a) próprio(a) pesquisador(a) faça suas transcrições, de preferência assim que acabar as entrevistas, para ajudar na reconstituição dos depoimentos e possibilitar a primeira escuta mais atenta e ainda correção de rumos em entrevistas futuras. Em caso de dúvida sobre uma palavra, devido à falha na gravação, ela pode ser representada por reticências (FONTOURA, 2011, p. 66).

Essa etapa da pesquisa é árdua e exige paciência para transcrever diversas falas, mas pode auxiliar a perceber o que não ficou claro no momento da entrevista. O passo seguinte demanda uma leitura atenta do material transcrito; o pesquisador pode anotar as suas percepções e intuições. Essa etapa se inicia por uma leitura flutuante, em seguida uma leitura em profundidade com o intuito de ter uma ideia do todo, ainda que inicial.

Em seguida, o pesquisador deverá demarcar o que é considerado relevante e demarcar o “*corpus* da análise”,

[...] sob forma de exploração do material com vistas à codificação, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro, que podem ser ideias, palavras, frases, metáforas, enfim, passagens que pareçam ao pesquisador significativas para seu trabalho. Esses dados serão classificados e agregados de acordo com ideias-chave. Devemos ter cuidado para não modificar o que os participantes dizem de modo a se adequar ao que é esperado na investigação. Isso requer atenção especial na seleção de temas e na exemplificação de extratos de fala que sinalizem evidências da pertinência da escolha temática (FONTOURA, 2011, p. 67).

A próxima etapa consiste em levantar os temas em cada agrupamento de dados seguindo os princípios da coerência ao tema, semelhança ao grupo, pertinência ao referencial teórico, objetivo do estudo, exaustividade, ou seja, quando encontramos nas transcrições exemplos de um mesmo tema, atingindo assim um esgotamento, e por último a exclusividade.

A quinta etapa busca definir

[...] unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões). A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição (desde muito frequente até apenas uma vez) pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. Podemos nos indagar sobre a importância qualitativa dos temas para o objeto de estudo: o tema é fundamental para compreender o objeto de estudo? O tema revela alguma faceta do objeto de estudo que interessa ao pesquisador? O tema desvela alguma dimensão do referencial teórico adotado? (FONTOURA, 2011, p. 69).

Nessa etapa o pesquisador deve perceber nas falas dos sujeitos da pesquisa os temas emergidos e qual a sua relação com o objeto de estudo. Nesse momento, novas dimensões teóricas podem surgir, ampliando assim o olhar do pesquisador.

Na sexta etapa, é necessário esclarecer o “[...] tratamento dos dados a partir da separação das unidades de contexto do *corpus*” (p. 69). Isso pode ser feito pela elaboração de quadros com unidades de contexto, unidades de significado e comentários.

O último passo é marcado pela interpretação de acordo com o referencial teórico adotado. Percebemos que o pesquisador implicado nesse processo deve optar por qual caminho deverá seguir, ancorado pelas leituras prévias, mas ciente de que novos horizontes poderão emergir. Outrossim, a análise dos dados é intencional a partir do olhar do pesquisador acrescido da visão teórica, mas, na medida em que novas perspectivas são ampliadas, os caminhos e as interpretações também o são.

O trabalho com as histórias de vida representa um dos caminhos teórico-metodológicos do movimento (auto)biográfico (PINEAU; LE GRAND, 2012). As práticas das histórias de vida são multiformes e buscam uma compreensão de sentido a partir de fatos ocorridos em temporalidades, localidades, culturas, no ambiente social, atravessadas pela experiência.

Na sua especificidade, essa definição alarga triplamente o território das “escritas do eu”: primeiramente, fora do espaço da “grafia”, não se restringindo aos meios escritos (biografia, autobiografia, diário, memórias), mas integrando a eles a fala, ou seja, a dimensão da comunicação oral da vida (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 15).

O trabalho com histórias de vida abrange um leque de possibilidades imersas na complexidade do ser humano; o pesquisador assume um papel de estar junto no processo, de escutar sensivelmente com responsabilidade e ética com implicações existenciais. A escrita do eu pode assumir diversas possibilidades a partir de fotografias, teatro, vídeo, cinema, televisão etc. Nós optamos pela escolha do grupo focal utilizando a arte como uma ferramenta potente capaz de fomentar as histórias. A vida

ultrapassa os limites impostos pela estrutura egoica, atravessa o mar do inconsciente, do coletivo social e cultural tecido por um rizoma complexo do ser, do outro e do cosmos. Propõe um trabalho de mobilização da consciência do indivíduo em relação à sua individualidade, ao seu lugar de origem, ao outro e à sua totalidade imersa em uma biosfera.

As histórias de vida apontam para um processo humano antropológico, social e cultural, um caminho permanente de construção de uma pessoa atravessada pelo seu ser em um devir constante. “Para além das definições literárias disciplinares, a história de vida é, desse modo, tratada como prática autopoietica, ou seja, aquela que trabalha para produzir por si mesma sua própria identidade e agir em conformidade com seu propósito” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 17).

Notamos o quanto é precioso o trabalho com as histórias de vida; os relatos orais e escritos abarcam uma complexidade permeada por emoções, afetos, pensamentos e intuições. Os relatos que expõem uma intimidade e podem ecoar em outros seres, ganham vida, materializam-se em um corpo que pode ser um texto, uma voz, uma pintura, um filme, uma fotografia, etc. Esse momento de captura se torna mágico, mas também se esvai com o tempo e a transformação existencial do humano, do social e da natureza. Notar essas transformações auxilia a perceber indícios do processo de construção, no nosso caso a formação docente articulada ao campo da didática.

O eixo de reflexão sobre as histórias de vida é pautado em metodologia e epistemologia, assim como o movimento de práticas sociais e de pesquisa-formação. A divisão entre teoria e prática deve ser superada, pois é pautada em uma divisão binária entre pesquisador/ator. Em outro viés, o trabalho com histórias de vida consiste em uma relação dialógica entre pesquisador e ator, ambos envolvidos no processo. “Mediante a ideia de práxis, trata-se de efetuar uma junção dialética entre o registro da reflexão teórica e o registro das práticas, tendo em vista que os chamados teóricos são também praticantes e vice-versa: toda prática se baseia em teorias subjacentes, explicitadas ou não” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 150). Refletir sobre a teoria e questioná-la consiste em uma metodologia dialética entre teoria e prática, os professores imersos nas escolas dão vida à teoria exercendo a sua prática cotidiana.

Compreendemos que as práticas das histórias de vida tomam corpo no campo da formação,

[...] pela preferência por uma concepção de liame social que valoriza, como elemento central, o respeito pelo indivíduo passível de orientar sua vida a partir da consideração dos fatores determinantes da sua própria história (pessoal, social, historicamente situada, dada) e de sua transformação num projeto existencial socialmente inscrito (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 150).

Refletir sobre a sua vida na própria vida vai além de reviver o passado; articula existencialmente o passado, o presente e o futuro. Em outras palavras, é uma importante ferramenta formativa, pois os atores sociais percebem sua individualidade, a relação com os outros, seu processo formativo, sua relação com a natureza entrelaçados e podem, a partir do passado, em uma atitude presente, projetar o futuro. A seguir, exploraremos a oficina realizada e dialogaremos com as narrativas de uma professora que consideramos pertinente para esta discussão.

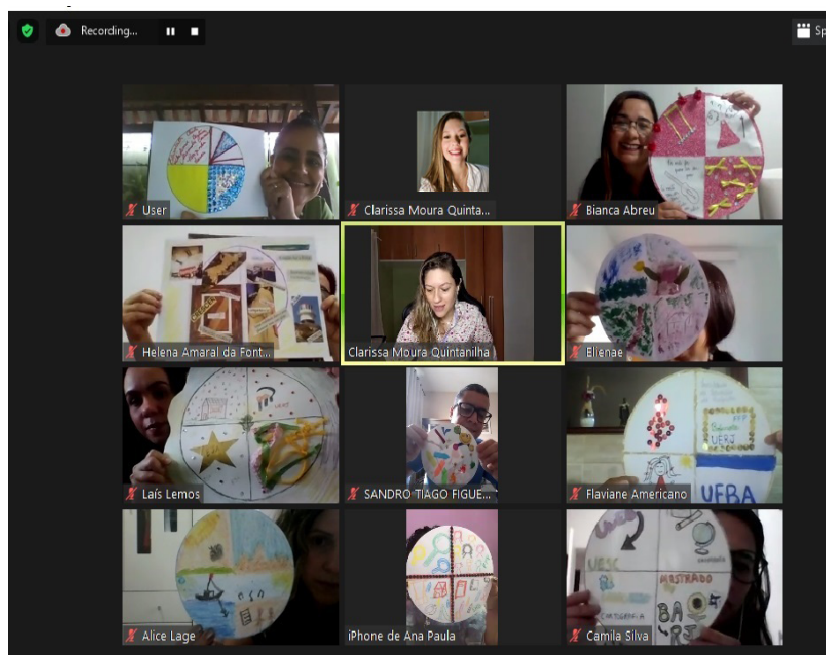
DIALOGANDO COM O PASSADO, PRESENTE E FUTURO: NAVEGAR É PRECISO

No dia 01 de agosto de 2020 realizamos um grupo focal com aproximadamente 1 hora e 30 minutos de duração; no dia 08 de agosto elaboramos uma escrita sobre a mandala produzida pelos docentes e, em outra data, uma entrevista individual de acordo com a disponibilidade dos participantes. Contamos com a participação de dez professores de diversos segmentos da educação. Realizamos uma oficina em que exploramos o corpo, mediante exercícios de respiração e relaxamento, a imaginação com as mandalas, as memórias que emergiram a partir da indução realizada e do trabalho criativo efetivado via zoom. No primeiro momento, atravessamos o campo simbólico da mandala, circum-ambulamos essa imagem. Em seguida, fizemos um relaxamento, trabalhamos a respiração, o corpo, exploramos o universo da mandala, sua etimologia, as suas diversas representações simbólicas em ambientes culturais, sociais e religiosos diversos.

O trabalho com a arte, com o corpo, nos proporcionou visitar o campo da imaginação, da experiência, das memórias; notamos que somos seres criativos, simbólicos, imaginais, e precisamos valorizar momentos como este na formação de professores, que tem como pano de fundo a própria vida cotidiana, suas histórias carregadas de saberes e experiências.

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

Foto 1. oficina com as mandalas criativas



Fonte: A autora.

Esta imagem representa a potencialidade do trabalho com as narrativas utilizando a arte como uma forma de revisitar memórias que marcaram as histórias de vida desses docentes. Escolhemos para este ensaio a mandala produzida pela professora Alice³, que ao revisitar fragmentos do seu processo formativo, disse o seguinte:

Esse trabalho com a mandala me fez refletir sobre as etapas da minha trajetória de vida e formação e eu me vejo estudante ainda é sério. Mesmo depois do doutorado e agora na pós-graduação sabe? Eu nunca tive a sensação de que o conhecimento está aqui e eu ali, não – eu nunca tive, eu tenho essa sensação de busca. É até um pouco angustiante é uma busca que não acaba... (professora Alice).

A professora evidencia a importância de o professor estar em estado de busca constante e reflete a angústia de uma trajetória permeada por um processo autônomo e reflexivo. Entendemos que este processo é permeado também pela autoformação que é realizada ao longo da vida de maneira multipolar, criando um campo de tensões contrárias a toda simplificação lógica, unidimensional e disciplinar. Cabe destacar o potencial da superação dos determinismos cegos e a potencialidade da autoformação coletiva ou individual de proporcionar uma “[...] revolução escondida, a que chamamos a revolução cultural dos tempos” (PINEAU, 2010, p. 99).

Metaforicamente, a autoformação é exposta por Pineau (2010) como um processo noturno de autorreflexão, e a heteroformação como um processo diurno. Podemos dialogar com Nietzsche (1992) quando declara que Dionísio é um deus noturno, que nasce e renasce, representa a transmutação, o princípio da individuação. “No panteão grego, Dionísio é um deus à parte. É um deus errante, vagabundo, um deus de lugar nenhum e de todo lugar” (VERNANT, 2000, p. 144). O processo autoformativo gera no indivíduo uma transformação, um movimento de vida e morte; é um processo constante de composição com o outro e com o cosmos. As linhas tecidas pela autoformação são errantes, vagabundas e estão em todos os lugares, mas ao mesmo tempo em lugar nenhum, tal como Dionísio.

No terceiro quadrante eu fiz um barquinho viajando- busca, busca que não acaba- o alto mar é profundo- o barco sou eu, navegando, buscando e a âncora é uma necessidade de estabilidade que a gente tem. Eu acho que isso combina muito com a profissão docente, estamos sempre buscando (professora Alice).

³ Utilizamos as diretrizes de acordo com o ofício circular n. 2/2021/ CONEP/ SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021 para a realização de pesquisa em ambiente virtual com consentimento dos professores participantes, mesmo antes da publicação desta diretriz estávamos de acordo com as normas estabelecidas.

Foto 2. Mandala da professora Alice

Fonte: A autora.

Esta fala potente: “estamos sempre buscando” nos remete a refletir e buscar outros modos de pensar a formação docente e o campo da didática. Defendemos uma didática transdisciplinar que atravesse saberes cotidianos, plurais em prol de uma resposta complexa que visa respeitar o ser humano na sua totalidade. Ou seja, que dê voz ao coletivo, à ancestralidade, à cultura, à espiritualidade e ao mesmo tempo legitima o sujeito eticamente. Dessa forma, acreditamos que a educação voltada para a transdisciplinaridade poderá contribuir para um mundo mais fraterno, consciente, ético, responsável pela sua história e pela mudança voltada para a paz. A prática transdisciplinar cria um espaço participativo, evidencia a possibilidade de exercer a liberdade de expressão, gerando confiança nos alunos e professores para expressar suas angústias, seus desejos, seus anseios e novas descobertas. Outros processos são implicados pela prática transdisciplinar, outras posturas, outros olhares cotidianos, outra forma de lidar com o trabalho pedagógico, ou seja, todos os sujeitos envolvidos são atores da própria vida. No viés disciplinar, quando há a reflexão os saberes são separados em caixas, o movimento do conhecimento é desconsiderado, não há o reconhecimento, a integração e o entrelaçamento presentes no ato da produção dos saberes. O mundo está em transformação constante, o pensamento disciplinar desconsidera a vida e o movimento da vida. Nesse breve ensaio, não encontramos respostas, mas sim reflexões e uma fala eoa “estamos sempre buscando”. Esse fato nos move a continuar nesse caminho e a querer nos aventurar em outras ilhas; seguindo o exemplo de Ulisses, nosso eterno navegante, podemos agir com astúcia, sabedoria, mas cientes de que é preciso nos despir, nos curar de nós mesmos, das nossas sombras, descobrir potenciais que ainda brotarão do rizoma da vida. Não saímos com afirmações, mas com muitas dúvidas e/ou questionamentos, cientes de que a formação doente e reflexões por uma didática transdisciplinar é uma investigação de si com o outro, a partir do outro e para o outro, em um cenário cósmico.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Percebemos na pesquisa realizada em 2017 que as práticas transdisciplinares estão na escola e é preciso ter um espaço para refletir sobre elas em prol de fomentar uma escola mais fraterna, solidária, ética, onde diversos tipos de conhecimento são bem-vindos e abraçados. O trabalho com a arte, com o corpo, nos proporcionou revisitar o campo da imaginação, da experiência, das memórias; notamos que somos seres criativos, simbólicos, imaginais, e precisamos valorizar momentos como este na formação de professores, que tem como pano de fundo a própria vida cotidiana, suas histórias carregadas de saberes e experiências.

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

Estamos cientes que agora, no doutorado, a pesquisa irá atravessar caminhos diversos, em que será possível avistar diferentes paisagens, com dúvidas, certezas, e com um novo horizonte a desbravar, sendo necessário, portanto, ter coragem para lidar com o inesperado...

REFERÊNCIAS

- FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. *In*: FONTOURA, Helena Amaral da. **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82. (Coleção Educação e Vida Nacional).
- JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da personalidade**. 11. ed. Tradução: Frei Valdemar do Amaral; revisão técnica de Dora Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.
- JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos do inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo**. Tradução, notas e posfácio: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.
- PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.
- PINEAU, Gaston; LE GRAND, J. L. **As histórias de vida**. Tradução: Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.
- SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de. **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.
- VERNANT, Jean-Pierre. **O universo, os deuses, os homens**. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.



DA INVISIBILIDADE À LEGITIMAÇÃO DO COTIDIANO

Jéssica Caroline Pereira da Silva Costa

O presente trabalho tem por objetivo apresentar parte da pesquisa que desenvolvo no mestrado. Meu interesse é ouvir os docentes e suas experiências práticas sobre os momentos de interações com as crianças em que percebem que os saberes e conhecimentos transbordam para além do que está previsto ou organizado em seus planejamentos, entendendo a escola como um *lócus* de produção de conhecimentos.

A construção dessa pesquisa se dá em um contexto em que todos nós, no ano de 2020, fomos surpreendidos por uma situação mundial excepcional, o surgimento de um vírus que nos obrigou a fazer o impensável, nos isolar para preservar nossas vidas e a vida de todas as pessoas que nos cercam. Com isso, tivemos que interromper algumas atividades, e uma delas foi o funcionamento da escola, lugar no qual aconteceria a pesquisa de campo deste trabalho. Como fui atravessada pela interrupção do trabalho da pesquisa, será apresentada uma narrativa dos caminhos e reflexões teóricas já alcançados até aqui.

Tenho buscado refletir sobre como a metodologia de pesquisa narrativa pode ser uma grande aliada em dar visibilidade e legitimar as vozes emergentes no chão da escola, abrindo espaço para os saberes tecidos no cotidiano, através do que nos contam as professoras¹ sobre suas práticas pedagógicas com as crianças pequenas, porque nada melhor do que ouvir os próprios professores, pois são eles que criam suas práticas.

Desenvolver uma pesquisa na perspectiva narrativa, tornou algumas histórias minhas, que antes eram invisíveis, visíveis, e ao resgatá-las em minhas memórias, ganharam novos significados e sentidos. Para Clandinin e Connelly

Como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas. Às vezes, isso significa que nossas histórias sem nome, e talvez secretas, vem à luz assim como aquela dos nossos participantes (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 98).

Estou investindo o meu olhar nas relações construídas no espaço de educação infantil, escolhi a primeira etapa da educação básica por ser um lugar em que vivi experiências como professora, e por atualmente atuar como orientadora pedagógica. Dessa forma, pretendo tecer um trabalho que narre o cotidiano da escola para além do que dizem os documentos curriculares nacionais, colocando luz nas experiências práticas, pois quando as professoras narram suas histórias, elas narram para si e para o outro, que podem reforçar sentimentos de pertencimento, de identidade profissional e de autoria, elementos importantes para que se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção (REIS, 2013). Com esse diálogo, desejo contribuir para que as professoras percebam e reflitam sobre o que fazem e inventam cotidianamente, e se vejam como produtoras de conhecimentos.

¹² Daqui em diante irei utilizar professoras, no feminino, porque durante a minha trajetória na educação infantil, o lugar da docência foi, majoritariamente, ocupado por mulheres.

Partindo do entendimento de que as docentes são produtoras de saberes, as leituras sobre os estudos com os cotidianos têm me permitido compreender que as professoras, sujeitos dessa pesquisa, serão as minhas interlocutoras, presentes como *autores autoras* e esse diálogo é necessário e importante, pois “[...] envolve aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam, estão nesses cotidianos” (ALVES; FERRAÇO, 2016, p. 308). Assim, assumo o compromisso de não trazer esses discursos com o objetivo de analisá-los, mas para compreender as questões de interesse desse trabalho investigativo, entendendo essas narrativas como legítimas para se pensar as indagações que permeiam o trabalho. Ressalto ainda que Alves e Ferraço (2016, p. 310), influenciados pelas reflexões de Ginzburg, afirmam que

Os estudos com os cotidianos das escolas acontecem em meio às situações do dia a dia, por entre múltiplos fios que ajudam a tecer as “vidas vividas”. Mostram-se por meio de indícios (GINZBURG, 1989) efêmeros, pistas do que está, de fato, sendo *feitopensadofalado* pelos sujeitos do cotidiano.

Assim, o sentido da palavra cotidiano ganha uma outra conotação, diferente das definições encontradas nos dicionários, como algo que é comum todos os dias, ou seja, banal. Quando penso em cotidiano, penso também em rotina, e na educação infantil, as rotinas são importantes para a organização do tempo, tanto para as professoras, quanto para alunos, mas percebo que, mesmo com as rotinas, esse cotidiano é atravessado de diferentes formas e vivências, ele transborda, pois estamos falando de relações entre pessoas, que constantemente estão se constituindo e se alterando na convivência com o outro, e que a cada dia expressa diferentes sentimentos e atitudes. Nesse sentido, “[...] mergulhar nos cotidianos das escolas vai ao encontro, então, dessas redes cotidianas de *fazeressaberes* que inventam a educação” (ALVES; FERRAÇO, 2016, p. 311).

Segundo Oliveira (2003), o cotidiano está para além de ações e práticas repetitivas, uma concepção da palavra cotidiano disseminada no mundo contemporâneo. O fato de realizarmos as mesmas ações no dia a dia não significa que elas aconteçam da mesma maneira, o que denomina de rebeldia do cotidiano “Atitude que não se deixa dominar por normas e regulamentos formais, exatamente porque as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização não são e não podem ser repetidas no seu ‘como’” (p. 51). A autora afirma que

A complexidade do seu cotidiano faz a escola não ser um espaço apenas para saberes formais para também incluir outros saberes. Isto não impede que o planejamento ocorra, mas é preciso que seja feito de uma forma aberta à dinâmica dos acontecimentos da sala de aula e do que os alunos trazem dos seus cotidianos (OLIVEIRA, 2003, p. 118).

Os estudos de Santos (2002) nos permitem pensar sobre as pesquisas com os cotidianos, problematizando a crise do paradigma dominante e a possibilidade de pensar sobre outras formas de tecermos os conhecimentos, denominados por ele de emergentes. Esse processo não se dá de maneira simples, mas partir do local, acreditar e apostar em pesquisas com os cotidianos é uma

maneira desinvisibilizar os *saberesfazeres* das professoras, muitas vezes não vistos e reconhecidos como produtoras de conhecimento.

Moreira e Tadeu (2013) definem que “[...] o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 14). É por meio do currículo que se pensa o homem, a educação, o conhecimento e a cultura, e essas concepções que determinam as relações e negociações no ambiente educacional. Reis (2016) propõe pensarmos para além de uma concepção de currículo concebido dentro de uma única narrativa:

A valorização das práticas e a discussão sobre valores e culturas que circulam nas escolas podem nos encaminhar em direção a um diálogo mais horizontal entre as diversas culturas presentes nesse espaço-tempo. A superação da dominação cultural que dá credibilidade a um único saber, a um único modo de estar no mundo, é fundamental se quisermos pensar na busca por conhecimentos mais solidários e emancipatórios, onde o outro não seja objeto, mas alguém a ser reconhecido numa relação de alteridade (REIS, 2016, p. 1335).

Sendo assim, buscamos desinvisibilizar outras formas de pensar, de viver, de compreender a vida e de produção de conhecimento, problematizando os modos que fomos criados e ensinados pela ciência moderna. Torna-se necessário pensar sobre práticas de pesquisas que valorizam todas as experiências e os saberes emergentes das escolas, essa experiência rompe com o conhecimento hegemônico.

Lembrei-me da frase do escritor Guimarães Rosa “Felicidade se acha é em horinhas de descuido”, enquanto penso e repenso sobre as pesquisas com os cotidianos, quando reflito sobre a vida vivida nos *espaçostempos* das escolas através dos encontros e conversas, que proporcionam bons momentos de partilha, espaços que potencializam o entrelaçamento de diversos saberes.

Mergulhada nos estudos sobre a experiência de narrar, revisitei uma história nas minhas memórias sobre esses momentos que transbordam no cotidiano escolar. Em 2018, quando estava trabalhando como professora na antiga Escola de Educação Infantil da UFRJ, hoje Colégio de Aplicação, atuando com crianças de 4 anos de idade, em um contexto de codocência, vivenciei uma situação marcante na prática pedagógica. Durante uma roda, contávamos uma história chamada *Chapeuzinhos Coloridos*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. Nesse dia, as crianças haviam escolhido, por votação, ouvir a história da *Chapeuzinho Lilás* (uma das personagens do livro). Nessa história, a *Chapeuzinho Lilás* gostaria de ser famosa e conhecida por todos, então no texto apareciam palavras como fama, revista de fofocas, televisão e jornal. Antes que terminasse a história, uma criança perguntou:

– O que é *popstar*? (não tinha essa palavra na história)

Imediatamente, surgiu um silêncio na roda. Eu e a outra professora nos olhamos, foi um olhar de “E agora?” e começou a passar pela minha cabeça como eu explicaria e definiria para as crianças essa palavra estrangeira, mas não tão estrangeira assim. Então, resolvemos “jogar a pergunta” de volta para todos, para instigá-los a responder. E perguntamos:

– Alguém sabe o que é a palavra *popstar*?

Prontamente as crianças começaram a responder:

– É alguém que aparece na televisão!

– São cantores.

– É uma banda.

Nesse momento, todos começaram a compartilhar na roda as suas hipóteses e eles ouviam concentrados a palavra do outro, riam e faziam comentários sobre o que o outro dizia. Foi um momento de muita escuta, conversa e troca. Cada criança trazia para o debate a sua resposta, baseada em suas experiências e olhares sobre o mundo. Depois desse momento de partilha, seguimos com o livro, as crianças ficaram mais atentas, curiosas e concentradas na história.

Articulo essa vivência com à questão central da pesquisa que é conhecer os momentos do cotidiano das professoras e crianças em que os saberes e conhecimentos transbordam. Tenho utilizado a palavra *transbordar* para pensar sobre algo que não cabe nos limites do planejado, mas que vai além, é um acontecimento que supera o previsto.

Dialogando com as ideias de Kohan (2004), somos provocados a pensar a escola como um lugar que promove espaços onde uma criança, ou qualquer outro indivíduo, possa ter uma experiência criadora e revolucionária

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis [...] (KOHAN, 2004, p. 66).

Pensando nas relações estabelecidas na escola, muitas vezes somos levados a silenciar o nosso corpo e a nossa história, agindo como meros receptores e reprodutores de informações, caindo na armadilha da transmissão de um conhecimento que apenas serve para informar, nos esquecendo que o conhecimento é produzido com o “outro”. É importante garantirmos espaços em que os sujeitos possam narrar suas histórias e experiências, dando assim legitimidade e visibilidade a diferentes culturas.

Kohan (2004) nos estimula a reconhecer que nosso comprometimento em estar em relação com o outro, com o mundo, pode permitir que algo inesperado e imprevisível aconteça e a partir daí possamos inventar outros modos de estarmos juntos.

Boaventura (2004) problematiza a superação do modelo monocultural, que é a valorização de uma cultura e desvalorização e deslegitimação das demais. Vivemos em um mundo plural e diverso em que não existe apenas um modo de viver e de ser. Hierarquizar as diversas experiências na escola nos faz desprezar a ideia de que há produção de conhecimento pelos sujeitos sociais que a frequentam. Ao desconsiderarmos essas experiências, continuaremos a praticar a invisibilidade de culturas que ao longo

da história foram segregadas. É necessário pensar e praticar um currículo que valorize todas as vivências e os saberes que chegam ao ambiente escolar. Essa experiência pedagógica rompe com a concepção de conhecimento hegemônico.

É muito comum, no campo da Educação, as professoras serem culpabilizadas pelos fracassos dos resultados das avaliações em grande escala, sua prática é descredibilizada e constantemente ouvimos discursos sobre a necessidade de se investir em formações continuadas dessas profissionais. No Brasil, a problematização sobre a formação continuada de professores tornou-se um dos principais temas de discussão no campo educacional, desde os anos 1980, consolidando-se na década de 1990. A formação passou a ser uma das principais motivações para os investimentos das Políticas Públicas, pois passa a ser considerada a grande questão do fracasso escolar e uma das estratégias para se construir um novo perfil docente. A Formação Continuada não se limita apenas à concepção de teorias e conhecimentos científicos, mas é preciso refletir e dialogar com as questões que surgem da vivência cotidiana.

Em sentido contrário a este pensamento de desvalorização das práticas cotidianas, organizei conversas com as professoras que dividem comigo o dia a dia de uma escola de educação infantil na Rede Municipal de Maricá, situada na região metropolitana, no estado do Rio de Janeiro. Uma instituição que atende crianças de 04 a 05 anos de idade, nas modalidades de ensino integral e parcial. De acordo com as escolhas epistêmico-teóricas assumidas nessa investigação, optei por uma metodologia coerente com a “complexidade constitutiva dos cotidianos, uma metodologia em que o instituído, atravessado pelas possibilidades de um cotidiano vivo, escapa às amarrações do já dado, abrindo-se às práticas constituintes [...]” (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2018, p. 22).

Então, como procedimento metodológico, escolhi a conversa, que nessa pesquisa se constituirá, em função do momento de isolamento social, a distância, através de uma tela de celular ou computador, o modo possível de estabelecer essa relação nesse tempo, mas provisório, pois tenho a certeza de que isso vai passar e nós poderemos nos encontrar outra vez. Essa foi uma maneira encontrada de entender as experiências dos sujeitos que estão imersos nas escolas através das suas experiências narradas. Para Clandinin e Connelly “Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48).

Cada sujeito traz consigo suas individualidades e experiências, de modo que não podemos ocupar o lugar do outro, mas podemos ouvi-lo. É através das narrativas que temos a possibilidade de ouvir outras vozes, outras posições e versões de diferentes sujeitos e histórias. Para Walter Benjamin (1993), a linguagem é a “casa” das ideias (CORSINO, 2012, p. 48), é por meio dela que nos expressamos e nos comunicamos com o mundo. A gente se constitui a partir da nossa interação com o outro, e essa relação só é possível através da linguagem, através do pensar junto e pensar no outro, a partir dessas experiências coletivas vamos nos alterando e nos constituindo individualmente. Escutar é uma oferta de contrapalavras, e nossas palavras próprias são vozes de outros que carregamos como significações possíveis (OLIVEIRA, 2003, p. 04). O jornalista e escritor Eduardo Galeano, em sua obra “O livro dos

Abraços” (2002), dedica-se a escrever sobre a necessidade que o ser humano possui de expressar-se, e a linguagem é um meio de estabelecer essa comunicação com o mundo

[...] quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada (GALEANO, 2002, p. 15).

Viver em grupo é partilhar o encontro das diversas formas de ver o mundo. A escola é um espaço coletivo importante para a troca de ideias e sentimentos. Um lugar de encontro de diferentes culturas, um campo fértil de variedades de saberes e vivências. Para Santos (2004), esses procedimentos e essas formas de narrar a vida e o conhecimentos podem contribuir para a revalorização das vozes/ conhecimentos/práticas sociais daquelas populações historicamente excluídas enquanto sujeitos de culturas e de saberes, ampliando as possibilidades sociais de superação das monoculturas que caracterizam a sociedade contemporânea em benefício de relações mais ecológicas entre os diferentes conhecimentos, culturas e formas de expressão (SANTOS, 2004 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 10).

hooks (2019) nos encoraja a legitimar e visibilizar as diferentes maneiras de pensar e saber, pois não precisamos de uma única cultura para favorecer a comunicação, não precisamos conhecer tudo o tempo todo, aprendemos muito com o que o “outro” tem a dizer. Esse movimento nos ajuda a criar uma visão de mundo contra-hegemônica, abrindo espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas. Propõe que

[...] não necessariamente tenhamos de ouvir e conhecer tudo o que é dito, que não precisamos dominar e conquistar a narrativa como um todo, que possamos conhecer em fragmentos. Proponho que possamos aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio; que no ato de ouvir pacientemente outra língua, possamos subverter a cultura do frenesi e do consumo capitalistas que exigem que todos os desejos sejam satisfeitos imediatamente; que possamos perturbar o imperialismo cultural segundo o qual só merece ser ouvido aquele que fala em inglês padrão (HOOKS, 2019, p. 232).

Problematizando o lugar da escola, para que as diversidades de experiências que cada ser humano carrega conversem entre si, por meio das diferentes linguagens, os espaços discursivos precisam ser potencializados. Nessa interação, crianças e adultos permitem se modificar, produzindo na troca de conhecimentos, uma reflexão que resulta na alteração do sujeito. O ouvir, o escutar e o observar são fundamentais para a construção de um diálogo sensível e vivo entre as pessoas que se permitem afetar pelo outro. Segundo Oliveira (2003, p. 01), sujeitos e conhecimentos escreventes estão no *espaçotempo* escolar e precisam e merecem ser narrados e narrarem-se.

A educação infantil, campo privilegiado desta pesquisa, após muitas lutas, estudos e pesquisas, não possui mais o caráter assistencialista para as crianças das classes populares, com a finalidade de

apenas cuidar e atender às necessidades básicas das crianças. Conforme aponta Kuhlmann Jr. (*apud* NUNES; CORSINO, 2012, p. 24) “[...] ao longo da história, o atendimento às crianças pobres foi marcado pelo barateamento dos serviços, pela ideia de uma educação assistencial preconceituosa em relação à pobreza e descomprometida quanto à qualidade do atendimento”. Atualmente, entende-se que o cuidar e o educar caminham juntos durante todo o processo da aprendizagem.

A ideia apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reconhece a criança como um ser participativo e capaz de produzir cultura, que em suas relações com o mundo constrói sua identidade pessoal e coletiva. De acordo com as DCNEI, a criança é compreendida como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p. 12).

Portanto, ela é ativa e potente na construção do seu próprio conhecimento e em suas relações com o meio em que vive. A criança é vista como um sujeito importante na relação com o outro, sendo legitimadas suas potencialidades e competências. Dessa forma, crianças e adultos são figuras importantes na troca e na produção do conhecimento, e o protagonismo está na “relação” estabelecida entre os sujeitos, pois o trabalho com as crianças pequenas, como é apresentado no documento, acontece nas relações, através da troca com o “outro”.

O professor não aparece como um transmissor de conteúdo ou reproduzidor de informações de livros didáticos, mas sim, como mediador, pesquisador e instigador na construção dos saberes. Sendo assim, a interação e o brincar como eixos norteadores para a construção de propostas pedagógicas, aproximam o professor das suas crianças, pois necessita desenvolver uma observação mais apurada e sensível sobre os interesses individuais e coletivos do grupo, estando atento aos gostos, brincadeiras, músicas e preferências gerais do grupo, para assim articular com os conteúdos que tem a intenção de trabalhar com os pequenos.

Vale destacar, a partir das reflexões apresentadas, que o caráter educacional da educação infantil precisa se configurar na ruptura do pensamento assistencialista e preparatório para o ensino fundamental, que caracteriza a trajetória da prática docente com as crianças pequenas, porém sem deixar de garantir o atendimento às necessidades básicas de cuidado e o acesso a conhecimentos culturalmente e historicamente produzidos em diferentes tempos e espaços.

Então, busco compreender, por meio das narrativas das professoras que trabalham com a primeira infância, experiências práticas de trocas de saberes e conhecimentos que emergem no cotidiano do trabalho no ensino da educação infantil. Conforme afirmam Corsino e Nunes (2012):

Experiência e narrativa são capazes de ajudar a compreender processos institucionais e seus impasses. Mais do que isso, esses conceitos trazem contribuições para a prática, em especial no que diz respeito a ações de formação que abram espaço da narrativa,

para que crianças e os adultos possam falar do que sentem, vivem, assistem, enfrentam (CORSINO; NUNES, 2012, p. 29).

Durante uma conversa realizada com uma das *professoras autoras* dessa investigação, a professora empolgada e emocionada trouxe à tona um acontecimento que a mobilizou e a levou a refletir sobre o seu trabalho pedagógico com crianças pequenas, uma vivência cotidiana em que houve uma superação das expectativas do que estava previsto

[...] no momento livre de brincadeira, eu tinha um aluno com muita dificuldade na fala. Ele quase não falava, o Bernardo era o mais bebezinho da turma. E aí ele brincando, lá a gente tem aquela mesa que é rodinha e no meio tem um bauzinho, e tem uma tampa em formato de losango. Acho que é um losango, enfim, ele pegou aquela tampa, e ficou assim, né, com aquela tampa aqui, andando na sala. E eu não entendi muito bem. E a gente observando para que aquela tampa não caísse na cabeça de alguém, não voasse, enfim. E ele andando assim, e até que chegou o momento dele falar: “Quem quer pizza? Quem quer pizza?”

E ele quase não falava. Aí as crianças começam: Eu, eu, eu.

Ele ia de mesinha em mesinha fingindo que estava servindo uma fatia de pizza. Aí eu fui falar “Nossa, ele falou”, e aí fiz festa porque ele falou, eu e a auxiliar da turma na época. “Bernardo você falou.” “Tia, você que pizza?”, me perguntava, “Eu quero.” e aí a gente brincou.

Aí no final do dia, ou num outro momento, não lembro, mas eu fui falar com a mãe dele. Eu falei: “Olha, mãe ele falou durante a brincadeira. Ele brincou que tava servindo pizza”. Aí ela falou: “Ah, o pai dele é pizzaiolo.” “É o cotidiano dele”.

Eu falei assim: “Então, mãe, é assim que a gente vai fazê-lo falar, com as coisas que ele percebe”. A partir daí ele começou, porque todo mundo começou a dar atenção para ele, porque ele era um bebezinho, então por tudo ele chorava, e as crianças maiores não tinham paciência. Até porque criança é assim, ou elas têm toda paciência do mundo com o colega, ou elas não têm nenhuma paciência. E aí as crianças começaram a dar atenção para ele, né porque ele inventou uma nova brincadeira, elas também começaram a brincar com a brincadeira dele, né, de restaurante, começaram a servir um monte de coisas, e ele foi incluído na brincadeira, e aí dali ele começou a falar. Falava palavras curtas, né, “suco” da nossa rotina, “agenda”, “mochila”, começou a falar e a interagir melhor [...].

Nesse universo do brincar, as palavras e objetos são ressignificados para criar possibilidades e movimentos. Esse acontecimento me afetou e me levou a refletir sobre o quão valioso é darmos importância às falas e aos gestos das crianças, compreendendo como suas maneiras individuais de ver e sentir o mundo que as cerca, e a linguagem como possibilidade de “[...] garantir a vida, a troca de experiência, a construção de uma história coletiva, a comunicação, a criação de novos sentidos sobre

as coisas, sobre o mundo e sobre si mesmo” (CORSINO, 2012, p. 48). Como nos leva a refletir o poeta Manoel de Barros sobre suas brincadeiras de infância “O que parecia um despropósito. Para nós não era despropósito”.

O cotidiano do professor é marcado por controles externos sobre o seu trabalho pedagógico que predeterminam direitos de aprendizagem, objetivos da aprendizagem, conteúdos, campos de experiências e avaliação que deverão orientar a prática. Os estudos dos cotidianos vêm indicando a necessidade da crítica radical à organização dominante: internamente, tanto quanto à estrutura de poder, quanto ao fazer pedagógico (ALVES, 2008, p. 96). O saber docente é marcado pela influência de vários outros saberes oriundos da sociedade, da escola, dos outros profissionais da educação, das universidades etc.

Dessa maneira, ele constrói e desenvolve esses saberes ao longo da sua carreira profissional, são resultados do seu trabalho, com erros e acertos ele aprende a atuar e a lidar com as questões cotidianas dentro da instituição de ensino. Por isso, quando nos referimos aos saberes docentes é necessário ouvirmos o que este profissional tem a dizer e compartilhar sobre suas práticas e saberes. Perrenoud (1993) valoriza o saber construído a partir da experiência docente, o autor afirma que

Estão presentes na prática cotidiana do professor características particulares que oscilam entre a rotina e a improvisação regulada, em um movimento que implica uma complexidade que a racionalidade técnica não tem condições de dominar (PERRENOUD, 1993 *apud* FERREIRA, 2005, p. 60).

De acordo com a afirmação, as vivências práticas dos professores são repletas de particularidades que constituem o saber docente como singular e único, que vai além do conhecimento limitado da racionalidade técnica. A experiência permite ao professor selecionar os saberes curriculares e disciplinares adquiridos na sua formação, adequando-os à sua realidade escolar, repensando os conhecimentos que são utópicos com a realidade vivida. O professor experiente é capaz de filtrar e selecionar os outros saberes, permitindo assim, julgá-los e avaliá-los, submetendo-os à prática cotidiana.

Vivemos em um mundo plural, no qual não existe apenas um modo de viver e de ser. Hierarquizar as diversas experiências na escola nos faz desprezar a ideia de que há produção de conhecimento pelos sujeitos sociais que a frequentam. Ao desconsiderarmos essas experiências, continuaremos a praticar a invisibilidade de culturas que ao longo da história foram segregadas. É necessário pensar e praticar um currículo que valorize todas as vivências e os saberes que chegam ao ambiente escolar. Essa experiência pedagógica rompe com a concepção de conhecimento hegemônico. É preciso buscar a justiça cognitiva pela construção de uma ecologia entre saberes que são desenvolvidos nas escolas e se fazem presentes nas narrativas a respeito das quais produzimos, trazendo-as ao centro das discussões, desinvisibilizando-as como meio de contribuir para a ruptura com as hierarquias e com as relações de poder nelas baseadas (OLIVEIRA, 2003, p.09), ou seja, uma educação como prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N.; GARCIA, R.L. **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008
- CLANDININ, D. J; CONNELLY, F.M. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo**, [s.l.], v. 8, n. 3, 25 jan. 2016.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- HOOKS, bell. A fala. *In*: HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- KOHAN, Walter. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Petrópolis: DP&A, 2004.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote. 1993.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos Praticados – entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- REIS, G. R. F. A narrativização das práticas como prática de liberdade. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013.
- RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- SANTOS, B.S. Para uma sociologia das ausências e das uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, B.S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as Ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777- 821.



FORMAÇÃO DOCENTE MUSICAL: INTERSEÇÕES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lisbeth Soares
Karina Soledad Maldonado Molina

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema recorrente em pesquisas acadêmicas e em diversas instâncias de discussão, sendo possível ter acesso a vários estudos que buscam analisar os contextos de formação inicial e de formação continuada, em várias áreas de conhecimento. Neste caso, o interesse pelo tema surgiu a partir das inquietações da prática profissional em Escola de Música e em escola regular como professora de Sala de Recursos que diz respeito à necessidade de aprofundamento teórico sobre as práticas pedagógicas em um contexto que atenda à diversidade e que favoreça o desenvolvimento musical de forma integral.

Neste percurso de estudos e aprofundamento, passamos a ter contato com a Pedagogia Histórico-Crítica, particularmente com as produções de Dermeval Saviani e Newton Duarte e com a proposta das Pedagogias Musicais Abertas, defendida pelo Fórum Latinoamericano de Educação Musical (FLADEM).

Saviani (2009) comenta que, apesar de alguns estudos indicarem que no século XVII teve início a formação docente, foi apenas após a Revolução Francesa (final do século XIX), que se começou a discutir sobre esta formação profissional na Europa, de forma mais efetiva, dada a necessidade de estruturação da sociedade.

Ao analisar o contexto histórico e as mudanças ocorridas nos diferentes momentos do nosso país, o autor delimita alguns períodos para compreensão deste percurso, sendo importante destacar que no período inicial, denominado por ele de “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)” (SAVIANI, 2009, p. 144), não houve uma preocupação clara com este aspecto, o que só passou a ocorrer a partir de 1890, quando foram feitas reformas na instrução pública e as Escolas Normais foram constituídas como espaços formativos.

Vemos, com isso, como escrito por Gatti (2010), que a preocupação e a institucionalização da formação de professores parece ser algo relativamente recente em nosso país, se comparada a outras carreiras profissionais, pois se tornou mais efetiva no início do século XX. Esta autora comenta que mesmo com as alterações mais atuais em termos de lei, como, por exemplo, com a exigência da formação em nível superior conforme indicado pela LDB 9.394/96, ainda há problemas, pois os cursos oferecidos, tanto da Pedagogia quanto das Licenciaturas, mostram-se fragmentados, organizados em estruturas disciplinares que pouco dialogam com os diferentes níveis de ensino.

Gatti (2010) escreve que no Brasil não há uma “[...] base comum formativa, como observado em outros países” (p. 1358) e que ainda há um entendimento geral de que os profissionais dos anos iniciais da Educação Básica, os chamados polivalentes, têm menos valor do que os licenciados/especialistas, por não terem conhecimento específicos de forma aprofundada. Para a autora, este é ainda um dos reflexos da ausência desta base formativa, a qual poderia enfatizar os saberes da docência, ou seja, da Pedagogia.

Segundo Saviani (2009), tal discrepância entre os saberes específicos (conteúdos culturais-cognitivos) e os saberes didático-pedagógicos, já foi observada nas Escolas Normais (período de 1890 a

1932) e algumas reformas ocorridas na década de 1930 vislumbravam minimizar esta questão, porém sem sucesso. Os aspectos didático-pedagógicos continuaram a ser menos importantes nos cursos de Licenciatura; nos cursos de Pedagogia não se atingiu a discussão teórica necessária, sendo que estes aspectos continuaram a ser encarados meramente como conteúdos a serem transmitidos.

Gatti (2010), na mesma linha de pensamento, afirma que “verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (p. 1357). Duarte (2010), assim como Gatti (2010) e Saviani (2009) observa que há um esvaziamento das discussões teóricas e que o conhecimento acaba sendo encarado como algo que tem um fim imediatista, para resolver os problemas originados na prática.

Na concepção deste autor, este esvaziamento gera, ainda, uma desqualificação profissional e uma “desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico” (DUARTE, 2010, p. 38). Com isso, há uma supervalorização do cotidiano e do conhecimento tácito ou seja, do “conhecimento pessoal, não verbalizado, circunstancial” (p. 37). Em outras palavras, tal questão significa que professores estão sendo formados para repassar conteúdos que têm uma aplicabilidade imediata, sem consciência dos conhecimentos produzidos historicamente e sem refletir sobre as origens das desigualdades observadas na sociedade e sobre as necessidades de mudança.

Em relação à Educação Musical, também observamos que a discussão sobre a formação docente se faz atual e necessária, sendo tema constante em pesquisas, fóruns e eventos relacionados à área. Com a promulgação da Lei 11769/2008, a qual indica a inserção da Música nos currículos das escolas regulares, observamos uma maior preocupação com a qualificação profissional, na medida em que mais professores passaram a atuar nos diversos espaços.

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) é uma das associações que promove discussões a este respeito em seus eventos regionais e nacional, problematizando a questão nas mesas redondas e palestras e incentivando a apresentação de trabalhos. Nestas discussões surgem as demandas relativas tanto à formação inicial quanto à formação continuada, considerando a atuação docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Além disso, diferentes universidades brasileiras que têm o curso de licenciatura em Música também promovem eventos e encontros para qualificar esta formação.

O Fórum Latinoamericano de Educação Musical (FLADEM), por sua vez, também promove encontros formativos, regionais e internacionais. Este fórum tem promovido a discussão sobre as Pedagogias Musicais Abertas, um conceito ainda em construção, mas que parte da ideia de que a Educação Musical é um direito e de que as práticas docentes devem ser flexíveis, não vinculadas a métodos enrijecidos e que só priorizam os conhecimentos técnicos e virtuosísticos.

Segundo Barros (2017),

[...] as pedagogias abertas envolveriam uma ação pedagógica personalizada que teria como objetivo, através da experiência e da reflexão, promover ao educando a dose de

autonomia necessária para que ele pudesse se desempenhar como protagonista ativo em seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem (BARROS, 2017, p. 35).

Apesar deste cenário movimentado, observamos que a discussão e a pesquisa sobre a formação de professores para a educação inclusiva carecem de maior espaço e aprofundamento, pois a formação inicial talvez ainda não ofereça bases suficientes para a atuação profissional neste aspecto.

Por educação inclusiva entendemos a educação que atende a todas as necessidades educacionais especiais dos alunos na escola regular, desde dificuldade de aprendizagem até a condição de deficiência, preocupada em oferecer a cada aluno condições para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Assim como Rodrigues (2006), refutamos a ideia de que a educação inclusiva é apenas para os alunos considerados diferentes do ponto de vista biológico, pois muitas vezes esta diferença é qualificada como negativa, o que deve ser combatido. De acordo com este autor, compreendemos que “[...] a diferença é, antes de mais nada, uma construção social histórica e culturalmente situada” (RODRIGUES, 2006, p. 305), sendo importante que os profissionais da educação colaborem, de forma crítica, para a eliminação ou minimização dos preconceitos e para o respeito às diferenças.

Cabe ressaltar, ainda, que defendemos a ideia de que é a educação que deve ser inclusiva e não apenas a educação especial, como temos observado no Brasil. Molina (2021), ao recuperar o histórico do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais em nosso país, comenta que a partir do Relatório Warnock e da Declaração de Salamanca, o caráter inclusivo acabou ficando atribuído, exclusivamente, à educação especial, diferentemente do que se observa em outros países. Nesta perspectiva, utiliza a expressão *educação especial inclusiva* para demarcar esta questão “[...] porque no Brasil se pensou a Educação Especial exclusivamente desta forma” (MOLINA, 2021).

Retomando o propósito deste artigo, também observamos que no ambiente acadêmico, em um universo de 395 pesquisas analisadas, apenas 17 se ocuparam efetivamente da interseção da educação musical com a educação inclusiva, no tocante à formação docente, indicando aí um espaço para que outras pesquisas sejam realizadas. Diante disso, o objetivo deste trabalho é apresentar os dados coletados a partir do levantamento de teses e dissertações que se ocuparam desta temática, para aprofundar esta questão.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Antes de apresentar estes dados, julgamos pertinente comentar sobre pesquisas e artigos publicados por professores vinculados às universidades brasileiras, as quais levantaram elementos relevantes para este trabalho, pois tratam sobre as licenciaturas em Música.

Teresa Mateiro, professora da UDESC, publicou um artigo no qual apresenta resultados de investigação feita em 45 planos curriculares de cursos de licenciatura oferecidos em países da América do Sul; destes 45 planos, 15 são do Brasil. Tais documentos foram classificados em três áreas: Música,

Pedagogia e Artes (MATEIRO, 2010). Apesar de não fazer menção específica à formação docente para a educação inclusiva, este trabalho contribui para nossa pesquisa na medida em que traz elementos para a discussão sobre o perfil profissional dos professores de música e sobre a complexidade desta formação.

Um destes elementos diz respeito à discussão sobre a carreira profissional e suas demandas, nos diferentes níveis, considerando que nos países pesquisados a formação se dá tanto no âmbito universitário quanto fora dele, em conservatórios, institutos e demais escolas (MATEIRO, 2010). Particularmente no Brasil observamos que em algumas escolas particulares de ensino regular e mesmo em escolas especializadas de música (cursos livres), não há exigência da licenciatura, sendo suficiente o conhecimento técnico. Tal questão parece ter relação direta com o próprio mercado de trabalho. A autora nos diz que:

Os professores de música podem atuar como professores de instrumento, canto ou matérias teóricas em conservatórios e escolas livres de música; podem ser professores, regentes ou instrumentistas em projetos sociais; animadores culturais ou regentes de corais. Esses exemplos mostram o grande âmbito e possibilidades profissionais do mercado de trabalho para a educação musical (MATEIRO, 2010, p. 33, tradução nossa de trecho originalmente em espanhol).

Outro elemento que destacamos está relacionado ao currículo dos cursos de licenciatura, sendo importante considerar quais disciplinas devem ser oferecidas (dentro obrigatórias e eletivas), para que haja um equilíbrio entre os aspectos artísticos, técnicos e pedagógicos. A autora destaca que apenas no Brasil o termo licenciatura está relacionado diretamente à formação docente, sendo que nos demais países pesquisados os cursos de licenciatura formam intérpretes, instrumentistas e compositores e comenta que “[...] a formação do professorado em educação musical a nível superior pode ser tanto uma especialidade dentro da Licenciatura em Educação como da Licenciatura em Artes” (MATEIRO, 2010, p. 34, tradução nossa de trecho originalmente em espanhol).

Diante do exposto anteriormente, identificamos nas palavras de Mateiro (2010) que ainda há um desequilíbrio entre os conteúdos culturais-cognitivos e os pedagógicos-didáticos nos processos formativos de professores de Música, tal como aponta Saviani (2009), ao discorrer sobre a formação do professor, de modo geral.

Outra pesquisa que daremos destaque neste momento inicial foi coordenada pelos professores José Soares (UFU), Regina Schambeck (UDESC) e Sérgio Figueiredo (UDESC), e contou com financiamento do poder público; foi realizada no período de 2008 a 2012.

Segundo informações dos coordenadores, esta pesquisa teve como objetivos “[...] a necessidade de compreender a situação da formação de professores de música no Brasil e de conhecer as expectativas de estudantes de cursos de licenciatura em música no Brasil com relação à atuação profissional” (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 11). Um dos elementos que motivou a realização do mesmo foi a aprovação da Lei 11.769/2008, que indicou a retomada da presença da música nas escolas

e, conseqüentemente, trouxe a necessidade de um maior contingente de profissionais licenciados nestes espaços.

A partir do levantamento de instituições de ensino superior brasileiras que ofereciam cursos de licenciatura em Música em 2010, Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) identificaram várias questões relevantes. Uma delas diz respeito às necessidades de complementação na formação, identificada a partir de perguntas feitas aos estudantes. “A categoria ‘habilidade para trabalhar com alunos com necessidades especiais’ foi a primeira, seguida de habilidade para compor e improvisar” (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 59).

Os autores também identificaram que apenas três IES atenderam às normativas da legislação federal, particularmente ao Decreto Presidencial 5.626/2005, o qual indica a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e a Portaria 1.793/94/MEC, que propõe a inserção da disciplina “Aspectos ético- político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” nos cursos de graduação em Pedagogia, Psicologia e nas licenciaturas.

Em relação aos dados coletados junto aos alunos de licenciatura, Lopes e Schambeck (2014), em um subprojeto desta pesquisa, apontam que a “[...] habilidade para trabalhar com alunos com necessidades especiais” (p. 137) foi destacada como uma das habilidades importantes para a docência, mas evidenciam que “[...] os estudantes tendem a não gostar de ensinar música para alunos com necessidades especiais” (idem), o que reforça a necessidade de inserção de práticas e discussões nos cursos formativos.

Concluem que é papel das IES, dentre outras questões, “conhecer os instrumentos de acessibilidade que podem auxiliar na aprendizagem dos educandos com deficiência e discutir práticas pedagógicas organizacionais voltadas para uma escola aberta a todos” (LOPES, SCHAMBECK, 2014, p. 138). Estas autoras também reconhecem que as IES têm um importante papel na construção de uma sociedade inclusiva e perguntam:

Se os cursos de formação de professores deveriam ter em seus currículos disciplinas de conteúdos para capacitá-los a atuarem no contexto inclusivo, como ficariam os professores de música? Será que esse professor de educação musical conhece estratégias de ensino-aprendizagem que sejam adequadas, que enfatizem as potencialidades dos alunos com deficiências, tendo qualificação técnica para esse trabalho específico? (LOPES; SCHAMBECK, 2014, p. 131).

Tendo feito estas colocações iniciais e retomando nosso objetivo para este trabalho, apresentaremos agora o resultado de pesquisa feita em bancos de teses e dissertações acerca da formação de professores de Música na perspectiva da Educação Inclusiva. Tal pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2020 e foi feita no portal de teses e dissertações da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br>) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<https://bdtd.ibict.br>).

A PESQUISA: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Para o levantamento das pesquisas relativas à nossa temática fizemos combinações com as seguintes palavras e expressões: 1) formação de professores, 2) música ou educação musical, 3) inclusão ou educação inclusiva; também determinamos o período de 2009 a 2020 como recorte cronológico.

Observamos que, ao lançar as combinações das referidas palavras/expressões de busca, os repositórios indicaram trabalhos que não estavam diretamente relacionados com o nosso foco. Na BDTD, por exemplo, foram indicados 45 trabalhos, entre teses e dissertações. No portal da Capes, o volume de pesquisas indicadas foi muito maior, sendo que na primeira busca, 1211777 surgiram como resultado. Foi necessário, então, refinar a busca neste portal inserindo outros delimitadores, além daqueles já indicados. Restringimos os tipos de pesquisa, restringimos as áreas de conhecimento, de avaliação e de concentração, chegando a 2067 trabalhos. Dadas as condições de tempo para realizar a análise, fizemos a verificação de 340 destes 2067 trabalhos.

Tendo este montante de 395 trabalhos (45 da BDTD e 340 do Portal da CAPES), estabelecemos um primeiro critério de exclusão a partir da leitura dos títulos, buscando selecionar quais apresentavam, de forma explícita, pelo menos duas das palavras/expressões de busca já mencionadas ou expressões/palavras correlatas. Por palavras/expressões correlatas consideramos:

- em relação à formação de professores: processos formativos, desenvolvimento profissional, saberes docentes, aprendizagem da docência, processos de aprendizagem, formação inicial e continuada;

- em relação à música/educação musical: processos educativos em música, ensino de instrumento e/ou canto, ensino de música, aprendizagem musical;

- em relação à inclusão: indicação de questões diagnósticas (tipos de deficiência ou transtornos/distúrbios), trabalhos que pesquisaram a inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade, pessoas com privação de liberdade, em classes hospitalares, população indígena, dentre outros.

A tabela 1 indica a quantidade de dissertações e teses selecionadas após esta primeira etapa de análise dos títulos.

Tabela 1. Número de teses e dissertações selecionadas na primeira etapa do levantamento

Banco de dados	Teses	Dissertações	Total
BDTD	12	21	33
CAPES	31	50	81
TOTAL	43	71	114

Diante deste primeiro levantamento, observamos que a palavra inclusão, por exemplo, levou a pesquisas que versaram sobre inclusão social, inclusão de disciplinas em determinados cursos ou inclusão digital, ao passo que a expressão formação de professores gerou a apresentação de pesquisas que estavam relacionadas à formação de professores de diversas áreas. A palavra música indicou trabalhos que falaram também sobre a formação de músicos, sobre grupos de música.

Na segunda etapa da pesquisa, retomamos a leitura dos títulos e realizamos a leitura dos resumos e palavras-chave e outras pesquisas acabaram sendo desconsideradas, por não atenderem aos critérios estabelecidos. A tabela 2 indica o resultado final da busca.

Tabela 2. Número de teses e dissertações selecionadas na segunda etapa do levantamento

Banco de dados	Teses	Dissertações	Total
BDTD	02	09	11
CAPEs	01	05	06
TOTAL	03	14	17

Conforme podemos verificar na tabela 2, o número de trabalhos que atenderam a todos os nossos critérios é relativamente pequeno, representando cerca de 4% do total das pesquisas localizadas inicialmente (395).

COMENTÁRIOS SOBRE AS PESQUISAS

Apresentaremos agora comentários sobre algumas das pesquisas selecionadas na segunda etapa do levantamento bibliográfico, articulando os dados com o referencial teórico.

A pesquisa feita por Silva (2017) versou sobre formação continuada de professores de música atuantes em escola pública de educação básica, analisando as práticas com os alunos com deficiência incluídos nas turmas regulares. A partir de entrevistas e observações das aulas, a pesquisadora indica que as dificuldades pertinentes às situações de ensino derivam tanto das questões estruturais e materiais – falta de espaço físico adequado, falta de materiais e instrumentos musicais, falta de profissionais de apoio – quanto das questões relativas à formação docente.

De acordo com Silva (2017), os participantes da pesquisa buscam na autoformação possibilidades para qualificar seu trabalho, já que não há ações formativas no âmbito das escolas ou da rede de ensino que abordem a temática da educação musical ou da educação inclusiva. Para estes participantes, as formações oferecidas pela secretaria de educação local, apesar de terem a inclusão como temática, não são suficientes para a sua prática.

Além disso, a formação inicial dos participantes desta pesquisa não contemplou disciplinas voltadas para a educação musical inclusiva, apesar da legislação que faz esta indicação, conforme já mencionamos anteriormente.

As pesquisas de Viana (2015) e Pendeza (2018) identificaram lacunas na formação inicial dos docentes em música e tiveram como objetivo a proposição de ações formativas. Viana (2015) propôs um curso de formação continuada para professoras de música e para licenciandas em educação musical, visando oferecer informações gerais sobre as deficiências e promover a discussão sobre algumas atividades e estratégias pedagógicas.

Este curso de formação fez parte das Atividades Curriculares de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), vinculadas à UFSCar e teve como objetivo “[...] oferecer aos educadores musicais

subsídios teóricos e práticos sobre educação musical especial” (VIANA, 2015, p. 32). Três professoras participaram desta proposta, realizada em nove encontros e os resultados também apontam para a importância da formação continuada.

Para estes encontros foram propostas discussões a partir da exibição de trechos de filmes e de vídeos, a leitura de artigos; também foi feita apresentação das definições e caracterização de deficiência. Segundo a autora, as participantes “[...] sugerem que alunos dos cursos de licenciatura em educação musical deveriam ter contato direto com alunos com NEE em aulas de música dadas nos estágios” (VIANA, 2015, p. 53), um indicativo importante no tocante à formação inicial.

Com o propósito de colaborar com a atuação docente diante de bebês com diagnóstico de autismo, Pendeza (2018) propôs em sua pesquisa um curso de formação para licenciandos em Música. Este estudo contou com 12 participantes, alguns já com experiência na docência em escolas de Música ou escolas de Educação Básica.

Neste caso, foram aplicados questionários para levantamentos de saberes prévios acerca do autismo, particularmente sobre os sinais que podem ser observados em crianças entre 6 e 24 meses, bem como outros relativos aos saberes sobre o desenvolvimento típico infantil e seus marcos; após este levantamento foram propostos 10 encontros. Alguns dos conteúdos desenvolvidos nestes encontros foram: histórico e caracterização do autismo, benefícios da música, atenção compartilhada, busca de contato físico, sorriso social, fases da brincadeira (PENDEZA, 2018).

Dentre as questões indicadas nos questionários de avaliação desse percurso formativo, “foi indagado se os participantes acreditavam que iriam enfrentar alguma dificuldade para aplicar na prática os conhecimentos adquiridos” (PENDEZA, 2018, p. 57). Do total de participantes, 58,33% selecionaram a alternativa “parcialmente” e 33,33% a alternativa “sim”, dado significativo, pois nos faz inferir sobre a importância de uma formação que seja mais contextualizada, que parta das vivências para a teoria.

Assim como observado por Viana (2015), Pendeza (2018) também destaca a necessidade de realização de estágios para que os participantes desta pesquisa e de outros cursos formativos possam colocar em prática os conhecimentos discutidos nos encontros.

Apesar da pesquisa de Rodrigues (2014) não ter como objetivo central a discussão sobre a formação docente, a necessidade de ações formativas junto aos professores também foi comentada pelo autor, tanto para o atendimento direto aos alunos quanto para a organização curricular e de materiais.

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (escola pública) e buscou analisar o processo de formação de alunos com diagnóstico de TEA no curso técnico. Tratou de forma mais específica sobre o Programa de Cordas da Amazônia, que é um programa de extensão da referida universidade e que tem, dentre tantos projetos, o grupo de pesquisa sobre transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. Pessoas com Síndrome de Down e com dificuldades de aprendizagem derivadas das condições de pobreza e vulnerabilidade social também são atendidas por este programa, que visa, dentre outras questões, preparar alunos para o curso técnico oferecido pela referida escola.

Previato (2016) entrevistou cinco professores de música atuantes em escolas regulares, levantando dados sobre concepções, sobre condições de trabalho e sobre aspectos didáticos para o ensino de música para alunos com deficiência. Os dados obtidos por meio das entrevistas foram analisados a partir de referenciais teóricos da educação musical e da educação inclusiva e os resultados mostraram que os professores não conseguem implementar práticas efetivamente inclusivas, tendo dificuldades desde o planejamento das propostas até o estabelecimento de critérios para a avaliação dos alunos com deficiência.

Tudissaki (2014) fez levantamento bibliográfico e acompanhou o trabalho de professor de música em instituição especializada para pessoas com deficiência visual, apontando a importância da Musicografia Braille e do uso de recursos adaptados para favorecer o aprendizado dos alunos com cegueira e baixa visão. Levantou competências e habilidades necessárias para o professor que pretende trabalhar com alunos nestas condições e identificou lacunas na formação inicial dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na maioria das dissertações e teses analisadas, as conclusões apontam para as questões formativas do corpo docente, indicando falta de preparo, falta de conhecimento ou de discussão coletiva para o atendimento aos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais; também ressaltam a escassez de recursos (materiais, financeiros, estruturais, etc.) no que tange à inclusão nas aulas de música, sejam elas em escolas regulares ou em escolas de música.

Cabe dar destaque, diante destas informações, que as pesquisas que procuraram analisar as ações docentes ou propostas formativas tiveram como foco analisar as aprendizagens musicais de pessoas com necessidades educativas especiais, sendo que os pesquisadores formaram grupos especificamente com este objetivo; outros analisaram a inclusão nas aulas ou escolas de música, porém não aprofundaram, no nosso entendimento, a discussão sobre a atuação docente ou sobre a discussão dos aspectos didático-pedagógicos. Mesmo nos casos em que a temática é especificamente a formação de professores, as propostas indicam a realização de encontros formativos, partindo das questões diagnósticas e não aprofundam a discussão sobre as questões pedagógicas.

Segundo nossa análise, parece prevalecer a ideia de que a educação inclusiva ainda deve estar pautada nos dados biológicos e médicos e que a ação docente deve se basear apenas no uso de recursos específicos ou na adaptação de materiais, desconsiderando as características particulares e as diferentes formas de aprender. Ponderamos que se a análise e as práticas partirem das questões diagnósticas, a educação pode vir a ter um caráter homogeneizante, indo na direção contrária do que se entender por educação inclusiva.

Obviamente entendemos e validamos o uso de recursos específicos, tais como os de Tecnologia Assistiva e reconhecemos a importância da Musicografia Braille e da LIBRAS para o desenvolvimento

das pessoas com deficiência, porém ponderamos que as práticas pedagógicas devem considerar a diversidade inerente às pessoas, identificando particularidades e semelhanças nos diversos contextos.

Outro ponto relevante é que a maioria dos participantes das pesquisas aqui comentadas destaca não ter tido disciplinas ou conteúdos relativos à educação inclusiva em seus cursos de formação inicial, o que contraria a legislação em vigor, conforme já comentado anteriormente. Há necessidade, então, de retomar esta discussão nas universidades, visando a inserção de disciplinas que tenham este objetivo.

Finalizamos validando a importância de pesquisas que aprofundem estas questões e que discutam os direitos à educação e à cultura, para todas as pessoas. Diante destes dados, entendemos que a formação de professores de música, inicial ou continuada, não pode estar distante dessas questões da atualidade, pois é essencial formar profissionais que sejam atentos à diversidade humana, que acolham as várias ideias de música, de maneira particular, e que tenham uma ação contextualizada, consciente e política.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Fábio C. S. **Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escolas de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2017.
- GATTI, Bernardete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 mar. 2021.
- LOPES, Josiane P. M.; SCHAMBECK, Regina. F. Currículo, deficiência e inclusão. In: SOARES, J; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. (org.). **A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p. 127-142.
- MATEIRO, Teresa. Músicos, pedagogos y arte – educadores con especialidade em educación musical: um análisis sobre la formación docente en países suramericanos. **Revista de Currículum y formación de profesorado, Universidad de Granada, Espanha**, v. 14, n. 2, p. 29-40, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/25588004.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.
- MOLINA, Karina S. M. **Educação Especial Inclusiva: reflexões e ações na pandemia**. Palestra proferida na Mesa 8 -- Pensar a Educação Especial na Pandemia, como parte da Jornada em Defesa da Educação, realizada entre os dias 18 e 22 de janeiro de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=edCf2Tb4vTg>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- PENDEZA, Daniele P. **Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria /RS, 2018.
- PREVIATO, Daniel Bianconi. **Professores de música e inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial: percepções sobre o fazer docente**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, UNESP, 2016.
- RODRIGUES, Davi. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- RODRIGUES, Jessika Castro. **Caminhos de formação em música de estudantes com transtorno do espectro do autismo em escola técnica em música**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-graduação em Artes, Belém, 2014.
- SILVA, Crislany V. da. **Práticas docentes e educação musical inclusiva no ensino fundamental da rede municipal de Olinda – PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
- SOARES, J; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. (org.). **A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.
- TUDISSAKI, Shirlei E. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2014.
- VIANA, Ana Célia. **Uma proposta de capacitação na área da Educação Musical Especial**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2015.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DOS SENTIDOS PRODUZIDOS NO ESTÁGIO EXTRACURRICULAR POR UM GRUPO DE ESTUDOS

Laine Forati de Alencar

Com a implantação em curso das políticas de cunho inclusivas, muitas demandas e desafios têm sido colocados a todos os envolvidos nos processos escolares. Dentre essas demandas, emergem dois pontos que se inter-relacionam: a formação docente inicial e os modos como as redes de ensino compreendem os dispositivos legais e, a partir disso, organizam-se para promover a implantação da política de educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

Dentre os desafios que envolvem a temática da inclusão escolar, está o da formação docente. O Brasil, acompanhando um movimento mundial, dispõe de uma orientação legal para a implantação de uma política de educação inclusiva (BRASIL, 1996; 2008), o que culminou com a oferta de muitos programas e cursos de formação para os professores das redes de ensino. Ainda assim, estudos apontam que os professores não se sentem preparados para o trabalho com os alunos com deficiência e que esses alunos não têm encontrado na escola possibilidades concretas de aprendizagem de conteúdos escolares (DAINEZ, 2009; KASSAR, 2014; GARCIA, 2013; MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO, 2014; FREITAS; MONTEIRO; CAMARGO, 2015; GARCIA, 2016; LAPLANE, 2013).

Tendo em vista que a discussão aqui pretendida perpassa a temática da formação docente inicial, percebemos alguns autores que se dedicam a estas reflexões e são tomados como fundantes neste texto. Franco (2009) reflete sobre a descontextualização que as aulas do curso de Pedagogia transmitem aos alunos, salientando existir uma enorme lacuna entre a realidade das aulas teóricas e as aspirações dos alunos quando chegam nos estágios. Pimenta (2012) aponta para a falta de interlocução entre os estágios realizados pelos alunos e a supervisão dos professores de estágio. Saviani (1990; 2007; 2011) analisa a realidade da educação no Brasil e, especialmente, reflete acerca da não convergência entre os conteúdos ensinados nos cursos e a realidade de sala de aula, muitas vezes dando a impressão de serem universos estanques.

Em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 1996) levam a uma série de questionamentos a respeito do professor e pedagogo. Um dos maiores questionamentos está na temática da organização de um currículo que permite uma maior articulação entre teoria e prática na formação do pedagogo (OLIVEIRA; PINTO, 2011). Em seus estudos, Pimenta *et al.* (2013), enfatizam a realidade dos professores agirem racionalmente e resolverem muitos problemas nos contextos em que pertencem, sem muitas vezes terem consciência de suas ações. Esta consciência só vai aparecendo na medida em que refletem sobre sua prática, constroem novos saberes e modificam suas ações.

Desta forma, as pesquisas em educação deveriam articular e reinterpretar o conhecimento prático dos professores, tentando estabelecer princípios, pressupostos, regras e campos de atuação. Pensar em mudanças nos dias de hoje para as escolas, seria ampliar e reconfigurar a função social do ensino em uma perspectiva social mais ampla, pensando em decisões curriculares, organização, estrutura administrativa, legislação, organização espaço-tempo, condições físicas e materiais que modifiquem as práticas escolares, as condições de formação dos docentes e do trabalho dos profissionais no âmbito escolar (PIMENTA *et al.*, 2013).

Para Freitas (1992), os estágios devem ser espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes; porém, muitos dados referidos a eles revelam uma série de imprecisões, inviabilizando a análise do que acontece nos espaços de formação a partir dos currículos. Exemplificando esta situação, o autor ressalta alguns princípios da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece a finalidade e os fundamentos da formação profissional, utilizando o termo *formação de profissionais da educação* e, mais adiante *formação de docentes*. O *profissional da educação* é aquele que foi designado para desempenhar as funções pedagógicas no interior da escola ou fora dela, sendo que o trabalho pedagógico é o núcleo central de sua formação.

Para Saviani (2007), a teoria e prática deveriam ser entendidas como forma de possibilitar a aprendizagem de uma determinada realidade, abarcando múltiplos e contraditórios elementos que a compõem. Pimenta *et al.* (2013) também enfatizam a questão da didática na universidade e suas articulações em relação aos conhecimentos pedagógicos da academia e a produção em relação às dificuldades encontradas no trabalho de ensinar. Seria um pensar em uma inter-relação com as explicações teóricas e a práticas escolares.

Pensando na importância entre a teoria e a prática, conforme Prieto *et al.* (2004) e Garcia (2013), alguns municípios têm se organizado para assegurar algum suporte pedagógico para subsidiar a escolarização do alunado da educação especial. Essas autoras apontam a realidade do deslocamento das atribuições do professor regente da classe comum para o estagiário, indicando a necessidade de mudanças em relação à formação dos diferentes participantes da comunidade escolar: gestores, professores regentes e de educação especial, funcionários técnico-administrativos, estagiários, auxiliar de vida escolar/cuidador.

Em relação aos estágios extracurriculares, encontramos até o momento, poucos estudos que focalizam essa temática. Oliveira e Pinto (2011) ressaltam que a participação de alunos de cursos de Pedagogia em estágios extracurriculares realizados em escolas das redes públicas ocorre com a inserção desses alunos em sala de aula da educação infantil e do ensino fundamental que tenham alunos com necessidades educacionais especiais matriculados. Para essas autoras, isso possibilita que os estagiários tenham contato com os desafios para a implantação de práticas educativas inclusivas e contribui para uma maior articulação entre os conhecimentos teóricos e as práticas educativas do cotidiano escolar; porém, os estagiários deveriam atuar junto com os professores regentes da sala, mas, muitas vezes, acabam por cuidar dos alunos com deficiência.

Logo, neste contexto, que representa parte de uma pesquisa de doutorado, pretendemos demonstrar algumas análises das narrativas que foram produzidas, transformadas e ressignificadas a partir dos papéis que desempenham no estágio e suas reflexões produzidas no movimento do grupo de estudos.

CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO: DESAFIOS NA FUNÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como objetivo principal deste texto, destacamos o processo das reflexões instauradas no grupo: a compreensão das percepções das alunas de um curso de Pedagogia sobre o seu papel como estagiárias em salas de aulas que têm alunos com deficiências a partir da óptica de que as discussões desenvolvidas no grupo de estudos estavam propiciando reflexões nas ações realizadas pelas alunas que estavam realizando os estágios.

Neste enfoque, esta pesquisa ocorreu em um município do interior de São Paulo, a partir da demanda de algumas estagiárias do curso de Pedagogia da cidade: alunas do 1º semestre que estavam realizando estágio extracurricular na rede municipal de ensino com a função de acompanharem os alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem matriculados nas salas comuns. Estas alunas foram procurar uma das professoras do curso que tinha conhecimento em inclusão, na área pedagógica, para auxiliar na atuação que tinham que desenvolver nos estágios extracurriculares.

O estágio extracurricular se efetivou como uma forma de apoio oferecida pelo município no sentido de implantar práticas educativas inclusivas. As alunas do curso de Pedagogia participaram de um processo seletivo e foram contratadas como estagiárias, com contrato de 20 horas semanais e responsabilidade de um centro de atenção educacional do município, que em 2017 era formado por uma equipe multidisciplinar com profissionais de diversas áreas, como psicóloga, psicopedagogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas, a fim de subsidiar o trabalho pedagógico das escolas na perspectiva da inclusão.

O grupo de estudos funcionou em caráter de atividades complementares em um curso de pedagogia de uma universidade privada-comunitária, localizada em uma cidade do interior paulista, com a função de abarcar e discutir as situações vivenciadas durante o estágio e aprofundar as questões relacionadas ao ensino para alunos com deficiência no contexto das políticas de inclusão escolar. Nesta época, todas as alunas que cursavam Pedagogia na referida universidade e que realizam esse estágio extracurricular, iniciado pela maioria delas em abril de 2017, foram convidadas a fazer parte do grupo. Desse modo, seis alunas, de idade entre 17 e 21 anos, tiveram disponibilidade de participar e então, desde maio de 2017, elas, a pesquisadora e a professora responsável, passaram a se reunir quinzenalmente, durante 90 minutos, para discutirem sobre as situações vivenciadas durante os estágios no contexto da realidade política da inclusão escolar.

Traremos na análise a seguir o relato de Gabriela, uma das estagiárias, que realizava estágio no ensino fundamental 1. Gabriela estava responsável pelo acompanhamento da aluna Laura, com oito anos, no segundo ano, diagnosticada com TEA (transtorno do espectro autista) e deficiência intelectual.

A pesquisa de campo foi realizada ao longo do ano de 2017, considerando-se as reflexões construídas no grupo de estudos. A professora Ana, responsável pelo grupo e a pesquisadora propuseram um trabalho colaborativo junto com as estagiárias, na perspectiva de busca de sentido para as vivências

realizadas nos estágios extracurriculares por estas alunas. Desse modo, a professora e a pesquisadora também foram sujeitos da pesquisa. As análises dos dados produzidos durante as transcrições das gravações foram organizadas em unidades temáticas, de modo a contemplar os objetivos propostos. As ações do grupo consistiam em: relatos orais das situações vivenciadas pelas alunas durante os estágios extracurriculares, narrativas escritas produzidas por elas sobre essas situações e que eram compartilhadas no grupo, bem como leituras e discussão de textos teóricos. As reuniões foram áudio-gravadas, mediante a autorização prévia dos envolvidos, com posterior transcrição. Desse modo, o movimento realizado nesse grupo e o seu processo de trans(formação) foi considerado como objeto de análise.

As análises foram realizadas com base no método dialético, condizente com a perspectiva histórico-cultural, em que, para Vygotsky (1994), é a partir das relações sociais que o homem se torna humano, se constituindo nas interações com os outros de sua cultura. Na busca de compreender a constituição humana, defende a importância da superação do dualismo existente entre as funções biológicas e culturais, indicando que, no curso do desenvolvimento, as funções biológicas não determinam o processo de desenvolvimento, mas com a inserção do homem na cultura, são transformadas nesse processo. O autor afirma que o ser humano se desenvolve por meio de sua história pessoal, interagindo com a história da espécie humana.

Em consonância com as ideias de Vygotsky, por meio da análise discursiva bakhtiniana, podemos olhar para as produções dos sentidos que foram sendo construídos durante a dinâmica dialógica do grupo. Bakhtin (2003) nos instiga diferentes maneiras de olhar para as ações possíveis na dinâmica dialógica. As narrativas orais produzidas no grupo orientaram as reflexões/percepções das estagiárias.

Assim, respectivamente, traremos uma análise que focaliza o movimento do grupo: sentidos e percepção, tendo em vista as contribuições que o grupo foi realizando nas condições históricas, socioculturais e políticas dessa formação/transformação que foi acontecendo no decorrer do processo com as estagiárias.

ANÁLISES DOS DESAFIOS COTIDIANOS DE UMA ESTAGIÁRIA

Trazemos para análise um recorte do episódio, momento em que a professora Ana Paula comenta sobre a narrativa oral de Gabriela.

Episódio: Gabriela está contando ao grupo que a Laura, aluna com transtorno do espectro do autismo, que frequenta o 2º ano, está ficando muito mimada. Ela sabe que a aluna tem deficiência, porém, não sabe o quanto de limite pode colocar na aluna, porque ela é autista. Gabriela relata que Laura dá ordens: *aponte meu lápis, amarre meu sapato...* Gabriela reflete: *eu sei que ela não sabe amarrar o sapato, mas ela tem 8 anos e tem que saber pedir...*

[...]

T. 1: Professora Ana Paula: ... e ela tem que aprender a amarrar os sapatos, porque com 8 anos de idade, ela tem que começar a aprender, já está mais do que na hora dela aprender a amarrar o próprio sapato [...] na verdade não adianta só você tomar uma atitude com ela, tem que ser um combinado, escola, família, todo mundo trabalhar na mesma direção, que é para trabalhar a autonomia. Uma criança com deficiência precisa ter autonomia. Todo nós precisamos ter autonomia na vida. Hoje ela é criança, bonitinha, mas daqui a pouco ela vai crescer, vai ser uma pessoa adulta, e não vai saber amarrar o próprio sapato?

T. 2: Estagiária Gabriela: eu sou a babá dela, tenho que fazer tudo por ela... Conversei com a professora e ela também acha melhor ficar mais com a Laura e eu ficar com as crianças.

T. 3: Professora Ana Paula: [...] essa questão que o grupo está vivendo – de ser estagiário que fica com crianças com deficiência – precisa esclarecer um pouco o papel. A inclusão escolar vem como forma de política em educação. É uma política de ação inclusiva que diz que alunos com deficiência devem preferencialmente estar inseridos na rede regular de ensino e não na escola especial. [...], Mas, a escola é o lugar onde essas crianças terão acesso ao conhecimento escolar... e aluno é aluno... você tem que trabalhar na diversidade. Uma sala de 30 alunos, onde cada aluno é de um jeito. A responsabilidade pedagógica e de ensino é o do professor da sala. [...] O papel de vocês é o sentido de apoio; de apoiar a criança em algo que a criança não consegue fazer. Independência para ir ao banheiro. Precisa ter independência, mas não tem. Para alimentação... Um professor que tem na sala de aula, 20 ou 30 alunos diferentes e precisa de alguém na sala para ajudá-lo nas atividades. O papel de vocês não é somente ficar do lado deste aluno e fazendo tudo para ele. Então é importante quando o próprio professor tem essa visão. Ela vai achar que você está aqui.... que você está lá por causa dela e ela está espertamente aproveitando da situação. Você não precisa ajudar a Laura... e pode ajudar o professor com outros alunos, pois certamente há outros alunos que vão precisar de uma atenção maior. [...] Amarrar o sapato. Tem que ensinar. Se ela tem 8 anos e ainda não sabe. Tem que ensinar, mostrar... E as atividades?

T. 4: Estagiária Gabriela: A professora achou melhor passar algumas atividades diferenciadas para ela e ela se recusa a fazer normalmente. Isso me irrita. Porque ela fala *não consigo* (com vozinha de dengo), mas sei que ela consegue. Tem horas que eu falo bem firme: *você consegue sim senhora*.

T. 5: Professora Ana Paula: Me parece que tem a ver com as formas que ela está sendo tratada, mas se crescer assim: *não consigo*... Talvez você precisasse conversar com a professora, perguntar o que ela está achando: *então, o que você acha? Estou percebendo... Como é que será que é em casa?* Tenta sondar a professora...

T. 6: Estagiária Gabriela: Então, já conversei com a professora e ela falou que tem que ser dura mesmo...dá para perceber que é muita birra. Conversei até com a psicopedagoga da escola... que fica na sala de recursos...

[...]

Para uma criança em um contexto diário com sua família, seus pares, seus amigos da escola e com seu professor, a aprendizagem vai acontecendo, vai ocorrendo e sendo construída em seu cotidiano. Na visão da professora, Laura deve ter atividades diferenciadas (turno 4), indo ao encontro das diretrizes curriculares para o aluno com deficiência (BRASIL, 2001b; 2008). Podemos ainda interpretar os dizeres da professora, com base na trajetória histórica da educação da pessoa com deficiência, na qual o aluno com deficiência recebia um ensino paralelo ao que estava ocorrendo no ensino comum (JANNUZZI, 1997; 2004; KASSAR, 2011). Ainda hoje temos resquícios desse modo de conceber o aluno com deficiência e suas possibilidades educativas, como tem sido discutido por vários estudos (DAINEZ, 2009; GÓES, 2013; BOTTURA; FREITAS, 2014; DAINEZ; FREITAS, 2018, entre outros).

É preciso questionar: o que vêm a ser atividades diferenciadas? Bottura e Freitas (2014) dialogam nesse sentido ao enfatizarem em seus estudos, em uma concepção de escola inclusiva, que não é somente simplificar o ensino, oferecendo uma “pedagogia menor”, com exigências menores para as crianças com dificuldades, mas ofertar condições de desenvolvimento de acordo com suas potencialidades. Deve ser uma educação prospectiva, pautada em uma visão de potencialidades e desafios, e não atrelada às limitações deste sujeito.

Com base em Vygotsky (1997), as orientações voltadas para pessoas com deficiência demandam evidenciar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, fundamentais para o desenvolvimento humano, e não reduzir este processo a uma educação minimalista, que não possibilita o desenvolvimento cultural. Será que as atividades diferenciadas propiciavam isto? Para Vygotsky (1997), muitas vezes a criança com deficiência não domina o pensamento abstrato porque a própria escola exclui de seus materiais tudo o que requeira para um trabalho que enfoque o desenvolvimento das funções superiores, como pode ser o caso citado. Se a própria professora reduz as atividades, simplificando-as, deixa de oportunizar todas as formas de aprendizagem para essa criança.

Na reflexão, inferimos que, na relação intersubjetiva propiciada pelo grupo, a estagiária Gabriela vai revelando seu desconforto em relação à aluna Laura; sua fala é reveladora das tensões que permeiam a inserção de alunos público da educação especial na sala regular. Na fala da estagiária: “Laura tem 08 anos e tem que saber pedir, eu sou a babá dela, tenho que fazer tudo por ela, Laura se recusa a fazer as atividades, isso me irrita!”. Qual é o papel do professor na sala regular com um aluno com deficiência? Por que Gabriela se irrita? São enunciados materializados por Gabriela, e que são construídos socialmente: alunos com deficiência demandam mais cuidado e proteção, não conseguem aprender ou realizar atividades, precisam de tarefas diferenciadas etc.

Para Bakhtin (2003), o contexto será sempre uma arena em que diferentes valores e suas posições sociais se encontram. Uma vida encontra um sentido, tendo na construção estética uma vista do exterior,

estando englobada diretamente no horizonte de outra pessoa. Ao analisar o episódio, chama-nos a atenção as diferentes posições sociais: da professora da sala, que determina o que a estagiária deve fazer (turnos 4 e 6), da professora Ana, que ocupa o lugar de formadora da estagiária (turnos 1, 3, 5), da criança com autismo, que, provavelmente pelos modos de relação que têm estabelecido com outros (família, escola, etc.), coloca-se no lugar do não saber, e da estagiária, que está no papel de aluna de Pedagogia e também tem consciência de sua responsabilidade pedagógica com a aluna.

Geraldi (2013) reflete sobre os conceitos bakhtinianos de responsabilidade e não álibi para a existência no âmbito das relações de ensino. Explica que, para Bakhtin, tais conceitos revelam uma atitude ética frente à vida: “[...] no estudo dedicado precisamente à ética, encontra-se uma extrema exigência. Ela resulta da responsabilidade associada ao não álibi da existência: não posso dizer ‘não estou aqui’” (GERALDI, 2013, p. 21). Assim, na voz de Gabriela, verificamos as vozes de educadores que se sabem responsáveis diante de seus alunos e esperam que eles também sejam responsáveis pelos seus atos.

A dinâmica dialógica, para além do diálogo face a face, é perpassada pelos contextos sociais mais amplos, quais sejam, as orientações da política de educação especial, as diretrizes da rede de ensino para o ensino do aluno com deficiência, as concepções de ensino e aprendizagem.

Em seu conceito de “exotopia”, uma das duas pessoas consegue englobar diretamente a outra, completando-a e dotando-a de sentido. Podemos, então, compreender que Gabriela vê na Laura possibilidades que a criança não está percebendo (turno 4). A estagiária olha para a aluna pelo viés das possibilidades disponibilizadas nas relações sociais e não pela sua condição orgânica.

Analisando a fala de Gabriela, ela deixa explícito que está acreditando no potencial da aluna, *que sabe que ela consegue fazer*; logo, é pensar na especificidade das crianças com deficiência, sabendo que, para ajudá-las, faz-se necessário desfazer-se de preconceitos que esta criança já carrega, às vezes até sendo comparada a uma pessoa incapaz. Dessa forma, é preciso olhar para as crianças com deficiência de outra forma, com trabalho e incentivo, considerando o contexto histórico-social.

Retomamos aqui o conceito de vivência (VIGOTSKI, 2011). A vivência, para o autor, relaciona-se com o conceito de significação, na medida em que o modo como uma criança apropria-se de uma experiência vivida diz respeito ao modo como essa experiência foi significada para ela na relação com o outro. Assim, no turno 3, a professora Ana Paula explicita: “Amarrar o sapato. Tem que ensinar. Se ela tem 8 anos e ainda não sabe. Tem que ensinar, mostrar...”, deixando clara a importância do outro para o desenvolvimento de Laura, pois sozinha ela não aprenderá. Dessa forma, tudo aquilo que se transforma, a partir do outro, impacta a criança a partir de sua vivência com o outro. E, nesse contexto, a estagiária Gabriela também tem uma nova percepção de seu papel na medida em que fala: “mas sei que ela consegue”. Gabriela acredita na potencialidade de Laura, e isso é fundamental, pois nas relações sociais, nos modos de conceber e significar as ações é que é possível encontrar vias de redimensionamento do desenvolvimento impactado por uma condição biológica.

Desse modo, sabendo que o ensino escolar é pautado nas prescrições curriculares e nas políticas de avaliação (FREITAS, 2010), a aprendizagem de amarrar os sapatos não está no programa curricular proposto para a turma de Laura; por conseguinte, a percepção da estagiária sobre a atuação com a Laura fará uma grande diferença. A escola tem um papel importante de ensinar conteúdos elaborados, culturais, como o ensino de cálculo, de leitura e escrita, entre outros. A escola tem a função social de dar a Laura e a todas as crianças o acesso ao desenvolvimento cultural; o que Laura precisa aprender nestes momentos são conhecimentos relativos à autonomia e aos hábitos culturais, já que tem 8 anos de idade e ainda não sabe ainda amarrar seus sapatos.

O olhar para as possibilidades de desenvolvimento, a atenção para as especificidades, a importância da produção e disponibilização dos recursos, o apoio específico, a mediação pedagógica pautada na criação de situações que promovam novas formações psicológicas, são teses que ecoam muito fortemente na contemporaneidade e que nos ajudam a pensar... nas condições de escolarização de alunos com deficiência no contexto da educação inclusiva (FREITAS; DAINEZ, 2018, p. 95).

Freitas e Dainez (2018) corroboram com esta análise ao evidenciarem a importância de uma mediação pedagógica voltada inteiramente para as possibilidades desta criança. O fato de Laura não amarrar os próprios sapatos pode não ter relação com sua condição de criança com diagnóstico de autismo, mas com a maneira como foi tratada até então e com a falta de oportunidades que lhe foi dada para esta aprendizagem.

Nas reuniões do grupo, Gabriela vai revelando seus sentimentos e modos de fazer: “Então, já conversei com a professora e ela falou que tem que ser dura mesmo...dá para perceber que é muita birra. Conversei até com a psicopedagoga da escola... que fica na sala de recursos”. Parece-nos que Gabriela está solicitando ajuda. Ela quer saber como lidar com a aluna Laura. A professora Ana escuta seus dizeres e participa do diálogo de diferentes modos: assume seu papel docente ao explicar sobre a política de educação especial e suas diretrizes, leva Gabriela a refletir sobre os motivos pelos quais Laura não faz o proposto e sugere modos de agir. Depreendemos que, por meio das relações intersubjetivas do grupo, a estagiária está tendo outras reflexões sobre o estágio e as condições de aprendizagem de Laura. Se nos apoiarmos em Bakhtin (2003) e seus pressupostos, em que a compreensão sobre a qual o sujeito tem de si vai se constituindo através do olhar e da palavra do outro, percebemos que, no contexto do grupo de estudos, os diálogos permeados pela palavra contribuem para a modificação do olhar da estagiária, para os modos de lidar com a aluna que acompanha.

Para Bakhtin (2003), na relação constitutiva entre o eu e o outro, em alteridade, há sempre um espaço de constituição das individualidades, em que o *outro* dá ao *eu* uma completude provisória e necessária, fornecendo elementos que o incorporam e o fazem ser o que é... é o que esperamos para o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos investigar as possibilidades de (trans)formação de alunas de Pedagogia, que realizaram estágio extracurricular em uma rede de ensino e tiveram como tarefa principal serem apoio de alunos considerados pela rede como público da educação inclusiva. Essas alunas, no âmbito da universidade, frequentaram um grupo de estudos; na pesquisa, procuramos focalizar seu processo de desenvolvimento no grupo.

Ao buscarmos um outro olhar para a perspectiva dos estágios na realidade das políticas que permeiam a educação inclusiva, problematizamos questões que envolvem os alunos público-alvo da educação especial, principalmente aspectos relacionados ao processo de escolarização destas crianças e ao papel dos profissionais de apoio/estagiários. Deste modo, ao refletimos sobre o trabalho desenvolvido pelas estagiárias que assumem a tarefa de acompanhar esse público e levantamos questionamentos a respeito da formação inicial de professores para lidar com esta temática, ponderamos sobre a complexidade do cotidiano escolar para incluir esses alunos e almejamos que as estagiárias reflitam sobre suas ações diante do papel que desempenham na escola com os alunos que apoiam.

A escola que atenda as reais necessidades de um público diverso é ainda algo desafiador para todos nós. Há políticas públicas prescritas; contudo, muitas vezes, as questões concretas do cotidiano escolar são diferentes do que está posto nos documentos regulatórios, levando-nos a questionarmos o papel da escola, da educação e da formação de professores. Isso nos envolve de contradições, incertezas, indagações e desafios sobre nosso papel no contexto educacional, pois desconstrói certezas, dando lugar a dúvidas e desafios e não sabemos se estamos preparados.

Tendo em vista esta problemática, apoiamos-nos em proposições da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, pois compreendemos que tal referencial ancora direcionamentos para o trabalho pedagógico, permitindo que a escola seja um espaço privilegiado da sociedade, que propicie ações significativas para crianças e jovens, público da educação inclusiva.

Um dos objetivos centrais da referida perspectiva está na compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem; e percebemos que os sujeitos se transformam e são afetados pelas diversas formas de produção humana que ocorrem nas interações sociais, quando a história social e a história individual fundem-se e o homo sapiens passa a constituir-se como parte da cultura e pertencente a um contexto histórico.

Na problemática apontada no título do texto “Educação inclusiva a partir dos sentidos produzidos no estágio extracurricular por um grupo de estudos”, percebemos que a situação dos estágios extracurriculares se configura como um modo precário de profissional de apoio para lidar com o público-alvo da educação especial. A contratação de alunas para realizar o estágio extracurricular sem apoio e condições adequadas de trabalho permite-nos discutir como a efetivação das políticas de educação inclusiva ainda está aquém do que seria esperado para garantir o acesso de todos os alunos ao desenvolvimento cultural.

Ainda, em relação a políticas de inclusão e contratação de estagiárias, podemos refletir que, em um primeiro ano de graduação, as alunas não dispõem de subsídios teóricos suficientes para atuar nas práticas com as crianças, ainda mais pensando nas realidades de crianças com deficiência, com autismo, com TDAH, etc. Desta forma, faltou embasamento teórico para que as mesmas pudessem demonstrar segurança no trabalho que estavam desenvolvendo junto às crianças no sentido de entenderem que o seu trabalho não precisaria ser apenas um “acompanhamento” de crianças com deficiência, e sim também ter um enfoque no desenvolvimento/ aprendizagem destas crianças. O grupo de estudos foi se construindo e se constituindo como um local de construção de saberes e percepções, com subsídios teóricos e metodológicos que a didática e o currículo exigem, por meio de diálogos e troca de experiências a partir das realidades vivenciadas nas escolas e trazidas nas reuniões pelas estagiárias. Um lugar de práxis pedagógica: reflexão – ação – reflexão, para uma nova ação e um novo direcionamento de todos envolvidos no processo de ensino – aprendizagem.

Nesta reflexão, há a importância de estabelecer um trabalho de formação ou supervisão nos estágios baseado na constante problematização, construção, articulação do contexto social com as situações vivenciadas e em colaboração. No caso, a articulação da realidade escolar com o contexto social de todos envolvidos na pesquisa: estagiária, professores e escola.

É o que se espera com o texto... uma contribuição importante para todos aqueles que trabalham com educação especial, formação de professores e crianças com deficiência.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476p.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BOTTURA, N. V. Z.; FREITAS, A. P. de. Avaliação processual do ensino-aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino. In: MONTEIRO, M. I. B., FREITAS, A. P. de, CAMARGO, E. A. A (org.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 41-58.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de setembro de 2017.
- DAINEZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção da compensação na abordagem histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/THJXLGN YJXOD.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.
- DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vigostky: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, [s.l.], v. 36, n. 3, p. 145-156, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/685/328>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos Pedagogia Universitária**, USP: Universidade Católica de Santos, set. 2009. Disponível em: <http://www.prrg.usp.br/pt-br/pae/etapa-de-preparacao-pedagogica/cadernos-de-pedagogia>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- FREITAS, A. P. de *et al.* O olhar do outro na constituição de uma aluna deficiente intelectual: imagens de educadores e colegas. **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 2, p. 67-81, jul./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Documents/USF%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/DEFESA/O%20olhar%20do%20outro.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D. Estágio extracurricular e educação inclusiva: dilemas e percepções de alunas do primeiro ano de um curso de pedagogia. Questões contemporâneas sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Rio de Janeiro. **Revista Interinstitucional sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 79-100. jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/30043/0>. Acesso em: 27 jul. 2020.

FREITAS, A. P. de; MONTEIRO, M.I.B.; CAMARGO, E. A. A. Contradições no/do cotidiano escolar: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. **Horizontes**, [s.l.], v. 33, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/245>. Acesso em: 27 jan. 2020.

FREITAS, L. C. . Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, [s.l.], v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086/3294>. Acesso em: 27 jan. 2020.

GARCIA, R. M. C. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, Número Especial, p. 7-26, 2016. Disponível em: <http://dx.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26>. Acesso em: 27 jan. 2020.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação. ANPED**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-109, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

GERALDI, J. W.. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. (orgs.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11-28.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas realções sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, [s.l.], ano XXI, n. 71, jul. 2000.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais. In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

JANUZZI, G. S. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira Ciências Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em: 27 jul. 2020.

JANUZZI, G. S. de M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; 1997.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: ago. 2018.

KASSAR, M. de C. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea). p. 5-19.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A.. Concepções e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. In: MONTEIRO, M. I. B., FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 23-39.

OLIVEIRA, I. M.; PINTO, A. K. P. Estágio extracurricular e formação em educação especial. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M., BAPTISTA, C.R. (orgs.). **Professores de educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 105-124.

PIMENTA *et al.* A construção da didática no GT -- análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PRIETO, R. R.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação Especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45570>. Acesso em: 26 jul. 2020.

SAVIANI, D. A. A nova Lei de Diretrizes e Bases. **Pro-posições**, Campinas, n. 1, p. 7-13, mar. 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644508>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SAVIANI, D. A. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: jul. 2020.

SAVIANI, D. A. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134. jan./abr. 2007.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.). **Questões do desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997. 391p.



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS PEDAGOGIAS DE INCLUSÃO: NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

INTRODUÇÃO

[...] diante das sociedades marcadas por processos de exclusão, que se multiplicam e agravam com as políticas neoliberais, [...] promover processos de inclusão, em suas diferentes dimensões, se torna uma consequência óbvia para todos aqueles cidadãos e cidadãos comprometidos com processos de democratização num horizonte de afirmação dos direitos de igualdade na sociedade em que vivemos (CANDAU, 2012, p. 227).

A partir da epígrafe inicial, a discussão aqui proposta coloca o foco nas possibilidades de que se promovam “processos de inclusão”, nos cursos de formação de professores, para que seja possível, tal como afirma Candau (2012, p. 227), sedimentar “processos de democratização” e “afirmação dos direitos de igualdade” para todos.

Diante dessas ideias, este texto tem como objetivo identificar as representações sociais de coordenadoras, professoras e estudantes do curso de Pedagogia de três universidades da região sudeste sobre novas formas de ensinar e aprender, em especial, quando se pensa em promover pedagogias de inclusão. Trata-se de um recorte da pesquisa realizada junto a OREALC-UNESCO (2018), cujo objetivo era analisar as políticas nacionais que regulam a formação inicial docente na Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Guatemala, México e Peru, de modo “[...] a conhecer distintas formas de pedagogias para a inclusão e sua contribuição ao desenvolvimento de habilidades para o século XXI” (p. 4). A intenção aqui é a de refletir, em especial, sobre as oportunidades formativas oferecidas no curso de Pedagogia para uma docência na direção de uma educação mais inclusiva.

Considerando-se esses elementos, o texto se apoia em autores que estudam a Didática, em uma perspectiva situacional, como Libâneo (2012; 2015), Pinto (2012) e Pimenta (2015), entendendo que ela tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, suas normas, contextos e finalidades sociais e pedagógicas; além das condições e formas de gestão e organização das situações didáticas.

Levam-se em conta, também, as concepções de Shulman (2005) a respeito da necessidade do(a) professor(a) compreender as estruturas da matéria a ser ensinada e os princípios da organização conceitual. Ao mesmo tempo, ter o conhecimento didático do conteúdo, a fim de que seja possível um entendimento mais significativo sobre temas que se aproximem melhor dos alunos, contribuindo para uma educação inclusiva.

O estudo fundamenta-se, ainda, em Moscovici (2005, p. 134), ao buscar entender que há sempre uma “unidade lógica ou cognitiva de nossa vida mental”, guiando as práticas, fazendo circular diferentes representações, que se manifestam em normas, contextos e fins, como também se inscrevem nas “relações coletivas concretas” (MOSCOVICI, 2012, p. 72).

Com base nessas colocações, este texto se estrutura pela introdução, já desenvolvida; expõe, depois, a fundamentação teórica, a abordagem metodológica e o movimento da análise e dos resultados. Por fim, levantam-se mais algumas considerações, na perspectiva de abrir espaços de reflexão sobre as dimensões analisadas. Espera-se poder contribuir, também, para os estudos da Didática e para o campo da formação docente.

DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ALGUMAS CONCEPÇÕES SIGNIFICATIVAS

Para tratar das pedagogias de inclusão, foi necessário, primeiro, compreender o significado de *inclusão* como um processo ou uma busca que não tem fim para encontrar as melhores formas de responder à diversidade, e que consiste na identificação e remoção de barreiras, de modo a inserir todos os estudantes, dando ênfase aos grupos de alunos que estejam em risco de marginalização e/ou exclusão (OREALC-UNESCO, 2018). Nesse sentido, foram tratadas duas dimensões de abordagem teórica, presentes em um “Modelo de ações docentes para uma pedagogia de inclusão” (OREALC-UNESCO, 2018, p. 19). A primeira dimensão, denominada de *pedagógica*, inclui cinco “categorias de ação docente”; e a segunda dimensão, *responsabilidade profissional*, desenvolve três categorias, conforme o quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Modelo de ações docentes para uma pedagogia de inclusão

Pedagogia de Inclusão	
Dimensão pedagógica da inclusão	Dimensão de responsabilidade profissional
Categorias	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração de planos de ação individuais ▪ Planejamento e adaptação curricular ▪ Conhecimento pedagógico para um ensino eficaz em contextos desfavorecidos ▪ Estratégias metodológicas variadas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho colaborativo ▪ Participação da comunidade escolar ▪ Espaços de reflexão entre profissionais da educação

Fonte: elaborado a partir do documento da OREALC-UNESCO (2018, p. 19).

Tal modelo foi estudado a partir das políticas públicas de cada país e da análise curricular dos projetos pedagógicos das instituições envolvidas. Este texto não tem a intenção de ir por este caminho, mas de refletir, quanto à dimensão *pedagógica da inclusão*, sobre o “conhecimento pedagógico para um ensino efetivo e significativo em contextos desfavorecidos” (3ª categoria), e, também, sobre as “estratégias metodológicas variadas” (4ª categoria) para atender a este conhecimento. E, no caso, da dimensão de *responsabilidade profissional*, as discussões se concentram na categoria “trabalho colaborativo” (1ª categoria).

Essa escolha se justifica, para entender, conforme diria Libâneo (2012), as interfaces entre práticas socioculturais e ensino e compreender como professores(as) e estudantes de Pedagogia estão refletindo sobre as formas de acolher a diversidade e contribuir com práticas mais inclusivas. O que implica, também, pensar na *docência* em um contexto de inclusão, abrindo possibilidades de se refletir, conforme Candau (2011, p. 241), sobre “[...] as diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras”, que se “[...] manifestam em todas as suas cores, sons ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão” (p. 241).

Diante de se problematizar a questão das diferenças e as possibilidades de inclusão, assim como a oportunidade de se repensar a formação inicial, é que incluímos, também, os estudos da Didática, em especial, aqueles que nos orientam em uma *perspectiva situacional*. Nesta direção, Libâneo (2012, p.

348) afirma que será “[...] absolutamente imprescindível considerar o impacto das questões culturais, tais como a interculturalidade, a coexistência das diferenças, o compartilhamento de identidades culturais, nos processos de ensino e aprendizagem”. Mediante essa perspectiva, Libâneo (2015, p. 39) compreende a Didática como aquela que “[...] articula a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica) e a lógica das relações entre práticas socioculturais e ensino (dimensão sociocultural e institucional) [...]”.

Nesta mesma linha, Pinto (2012, p. 516) discute o conceito de “docência em contexto”, e considera que as práticas docentes, “[...] assim como as demais práticas sociais, são condicionadas pelo contexto da sociedade em que estão inseridas, em um determinado espaço e tempo histórico marcado por diferentes condições econômicas, políticas, sociais, culturais” (p. 517). O que implica pensar, também, que docência será necessária para enfrentar os contextos desfavorecidos, de forma a promover processos de inclusão.

Pimenta (2015) também vem contribuir para este estudo, ao reafirmar a importância da Didática, quando “ao estudar o ensino como fenômeno complexo e prática social, [...] busca compreender o *ensino em situação*, suas funções sociais, suas implicações mais amplas [...] (grifos nossos)” (p. 89). O que significa, segundo a autora, que a Didática é imprescindível na formação de professores, “[...] para fazer frente aos desafios que o ensino e a aprendizagem, como *práxis de inclusão social e emancipação humana, situados em contextos*, lhes coloca” (grifos nossos) (p. 95).

Consideramos, ainda, as concepções de Shulman (2005) em relação ao “conhecimento no ensino” (p. 6), ou melhor, à necessidade de professores compreenderem as estruturas da matéria a ser ensinada e os princípios de organização conceitual, que são denominadas por ele como “categorias da base de conhecimentos” para a docência. Dentre elas, Shulman (2005, p. 11) identifica: a) conhecimento do conteúdo; b) conhecimento didático geral; c) conhecimento didático do conteúdo; d) conhecimento dos alunos e de suas características; e) conhecimento dos contextos educativos; f) conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. Chamamos a atenção, como o autor, para o “conhecimento didático do conteúdo”, que significa: “[...] uma compreensão de como determinados temas e problemas se organizam, se representam e se adaptam aos diversos interesses e capacidades dos alunos, e se expõem para seu ensino” (tradução livre) (SHULMAN, 2005, p. 11).

Ainda, na perspectiva de se compreender as representações sociais das formadoras e dos estudantes sobre as oportunidades formativas para uma educação inclusiva, recorreremos a Moscovici (2012), para desvendar: “[...] um conjunto de proposições, de relações e de avaliações que tocam pontos particulares, ditos aqui e ali” (p. 62). Tais elementos representacionais se manifestam nos diferentes contextos analisados, em suas normas, intenções e práticas; e possuem, conforme Moscovici (2012, p. 52), “[...] o frescor da imaginação e o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo”.

DA ABORDAGEM TEÓRICA À METODOLÓGICA: ALGUNS ASPECTOS DE PERCURSO

A fim de compreender, mais de perto, as representações sociais dos sujeitos de pesquisa sobre as oportunidades formativas do curso de Pedagogia quanto às pedagogias de inclusão, revisitamos a noção de *representações sociais* (MOSCOVICI, 2012), para entender, sobretudo: “[...] o poder criador da atividade representativa: partindo de um estoque de saberes e experiências [...]” (p. 57). Pois, para Moscovici (2012, p. 52): “Fazer a representação de alguma coisa e ter consciência de alguma coisa é quase o mesmo”.

Nesta perspectiva, a pesquisa, aqui relatada, seguiu a orientação metodológica do projeto maior, realizando: 1º. análise das informações sobre as políticas educativas referentes à inclusão na formação inicial; 2º. seleção de três instituições de ensino superior (IES), que fossem representativas: duas universidades públicas (federal e estadual) e uma instituição privada de grande porte; 3º. análise das definições curriculares por meio do projeto pedagógico de curso (PPC) das três instituições, a fim de identificar o tema da inclusão nos planos das diferentes disciplinas; 4º. entrevistas com as formadoras do curso de Pedagogia (6 no total); e 5º. realização de quatro grupos focais (2 na IES Federal, 1 na IES Estadual e 1 na IES Privada) com estudantes do Curso de Pedagogia (total de 22 alunos).

Para a escolha das instituições, privilegiamos a região sudeste, pois, em 2017, era a região do país onde se concentrava a maior parte dos cursos de Pedagogia, representando 44% total nacional; e, também, concentrava 87% dos cursos de Pedagogia em instituições privadas.

Dentre os cursos de Pedagogia analisados, o da IES Pública Federal existe há mais de 60 anos, é oferecido nos turnos matutino, vespertino e noturno, tem duração de 3.435 horas e conta com cerca de 120 professores doutores. Já, a Pedagogia da IES Pública Estadual tem duração de 3.735 horas, inicia suas atividades na década de 1970, e hoje, conta com cerca de 94 professores doutores, que atuam no período integral e noturno. E o curso de Pedagogia da IES Privada inicia a partir dos anos 2000, e, em 2017, conta com 64 unidades de ensino, que se integram por meio do currículo, que é único. Tem uma carga horária de 3.200 horas, oferece a modalidade presencial, no período noturno, e a modalidade a distância para alunos provenientes de diversas regiões do país. Na Unidade pesquisada, o corpo docente é composto por 10 professores: 4 doutores, 3 mestres e 3 especialistas.

Destacamos que a pesquisa se orienta pelas seguintes inquietações: quais conhecimentos são oferecidos no curso de Pedagogia para que se fortaleça a docência em um contexto de inclusão? E como são discutidas novas formas de ensinar e aprender para acolher a diversidade e contribuir para as práticas inclusivas? Para dar conta dessas questões, elaboramos um roteiro, que trata de cinco eixos temáticos: 1º. conteúdos voltados para as pedagogias de inclusão; 2º. disciplinas e/ou situações de formação em torno da educação inclusiva para a diversidade; 3º. disciplinas e/ou situações de formação, com o foco no ensino para alunos de diferentes condições, características e níveis de aprendizagem; 4º. disciplinas e/ou situações de formação, com o foco nas estratégias metodológicas diversificadas; 5º. disciplinas e/ou situações de formação, em que se abriram espaços para aprender a trabalhar no coletivo e de forma colaborativa.

DA ANÁLISE À DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao garimpar as representações sociais das formadoras do curso de Pedagogia e de seus estudantes, concordamos com Moscovici (2012, p. 54), quando revela que: “[...] representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, modificar-lhe o texto”. E é nesta perspectiva que analisamos os dados nas duas dimensões a seguir.

DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO

Esta primeira dimensão trata das categorias denominadas conhecimento pedagógico para um ensino eficaz em contextos desfavorecidos e estratégias metodológicas variadas.

Quanto à *primeira* categoria, resolvemos partir de três questões: qual a concepção de docência? O que significa docência em contextos desfavorecidos? E qual a importância da cultura escolar, quando se pretende tratar do conhecimento pedagógico para um ensino que seja efetivo e significativo para a inclusão de todos os estudantes? Tais questões geraram as ideias desenvolvidas a seguir.

A *primeira* delas reforça que a base da docência se fundamenta no conhecimento da disciplina, no conhecimento dos alunos e de seu contexto social, e no conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2005). Diante disso, algumas falas das formadoras, em especial das instituições públicas, contribuíram no sentido de especificar a “identidade” de seus cursos, situando a importância de uma formação que ofereça aos estudantes uma “compreensão da realidade”, e expondo o que entendem por “docência”:

A principal identidade do curso de Pedagogia se pauta na formação de um profissional, um pedagogo que tenha a reflexão da sua prática, que consiga a compreensão da sua realidade, da realidade educacional, inclusive, para contextos desfavorecidos (Coordenadora e Professora, IES Pública Estadual).

[...] existe no entorno uma ambiência acadêmica que tem essa efervescência crítica, política, reflexiva muito forte, e os estudantes se mobilizam com toda sorte de demanda que aparece: escolas sem partido, ocupação das escolas pelos estudantes, reforma do ensino médio. Esses temas emergentes viram uma mobilização e eles mesmos iniciam ações que visem a uma educação mais inclusiva (Professora B, IES Pública Federal).

[...] para se falar na docência, penso que é preciso recuperar o papel da Didática na formação, não a que foi um dia, mas a necessidade de formação desse professor no que se refere ao exercício de sua função, que é *ensinar* (Professora A, IES Pública Federal).

Se tomarmos também as falas de alguns estudantes durante os grupos focais, podemos observar que consideram que a *docência* se fundamenta no conhecimento que possuem das disciplinas, dos estágios supervisionados, do cotidiano e do contexto escolar, observando a necessidade de uma educação inclusiva voltada para a diversidade:

[...] as disciplinas de fundamentos fizeram uma enorme diferença na minha visão, de como entendo o meu aluno, de como vejo as relações entre a sociedade e a escola, e de como posso prever momentos que incluam os alunos de uma forma mais humana (Estudante, IES Pública Federal).

[...] inclusão, diversidade, eu acho que muitas disciplinas e, especialmente, os estágios trataram desses temas, não só com relação às deficiências, mas com relação às diferentes etnias, aos diferentes gostos, diferentes saberes, aptidões (Estudante, IES Pública Estadual).

A disciplina de Currículo, por exemplo, a professora bate bem na diversidade. Ela sempre chama a atenção de que é preciso contextualizar, tentar atender a todo mundo, às demandas, às diferenças (Estudante, IES Privada).

Entretanto, embora os sujeitos de pesquisa comentem sobre a formação para a docência voltada para a educação inclusiva, observamos, como informa o documento OREALC-UNESCO (2018, p. 81): “[...] desde o ponto de vista da promoção de uma educação inclusiva e equitativa, nos programas do Curso de Pedagogia das três instituições brasileiras, não se encontra referência explícita à preparação dos professores para atender à diversidade no contexto da aula e da escola”.

A *segunda* ideia diz respeito ao conceito de “docência em contexto” (PINTO, 2012), para que o futuro professor tenha o conhecimento crítico dos contextos desfavorecidos e seus efeitos na aprendizagem profissional:

Você tem que estar preparado para lidar com a diversidade! Os professores sempre deixaram bem claro: nunca é a mesma criança, nunca é o mesmo jeito, sempre tem que se renovar, você tem sempre que reinventar. Você tem que ter jogo de cintura, saber solucionar os problemas (Estudante, IES Privada).

Aprendemos que é preciso saber selecionar as escolhas como professora, e aí envolve uma questão política, porque ser docente é uma ação política o tempo inteiro. Isso é o que ficou para mim: a de saber justificar as minhas escolhas, enquanto professora; e ter um compromisso com a minha profissão frente a um determinado contexto, aquele desfavorecido (Estudante, IES Federal).

Essas narrativas retratam que os estudantes reconhecem e valorizam a sólida formação teórica proporcionada pelo itinerário formativo do curso, até aquela formação que contribuiria com reflexões sobre uma educação mais inclusiva para contextos desfavorecidos.

E a *terceira* ideia gira em torno de reconhecer, no âmbito dos contextos desfavorecidos, que a cultura escolar é movida por tensões e conflitos. O que nos faz lembrar de Candau (2011) a respeito da necessidade de permanente diálogo e negociação. Nesta perspectiva, há um depoimento de aluno, que retrata bem a importância de se compreender a *cultura escolar*:

Bom, eu acredito que, nesse tempo em que eu passei na IES, ela me ofereceu um suporte teórico, de conhecimento, uma possibilidade de enxergar o mundo, a realidade, de uma forma muito mais ampla do que eu tinha, permeada por conflitos, mas também pelo diálogo e escuta, até para compreender a cultura escolar, seus desafios e tensões (Estudante, IES Pública Estadual).

O que notamos é que as instituições públicas oferecem um melhor espaço para que haja reflexões sobre esses contextos desfavoráveis, de forma a possibilitar negociações e diálogos na direção de uma educação inclusiva e que atenda à diversidade do alunado. Diante disso, consideramos também que o conhecimento pedagógico para um ensino mais significativo em contextos desfavorecidos, é melhor reforçado nas instituições públicas, onde se reconhecem o pensamento crítico e reflexivo e a responsabilidade social. Isso acontece, porque além dos espaços de sala de aula, há projetos de extensão, de pesquisa e de iniciação à docência; ou seja, há toda uma ambiência que oferece oportunidades formativas.

Ainda, em relação à segunda categoria da dimensão pedagógica de inclusão – *estratégias metodológicas variadas* –, partimos das seguintes questões: quais seriam as melhores estratégias didáticas para se efetivar processos de inclusão? E em que sentido elas podem contribuir com novas formas de ensinar e de aprender nos tempos de hoje?

Nesta perspectiva, ao procurar respostas para as questões, consideramos dois aspectos para serem desenvolvidos. O *primeiro* deles tem a ver com o que pensam as formadoras sobre o significado de estratégias metodológicas inclusivas, variadas, atraentes e interativas, levando em conta uma educação mais inclusiva. Eis algumas falas a respeito:

A metodologia que a IES utiliza prevê um material variado onde a gente traz um contexto de aprendizagem profissional – situações-problema; enfim, é um material que ajuda a provocar a integração entre teoria e prática, e procura contribuir com uma educação inclusiva (Coordenadora, IES Privada).

É mais importante que eles reconheçam e se sintam confortáveis nesse contexto, identificando que o objetivo é fazer com que aquelas crianças aprendam dentro das suas compreensões sociais, históricas e culturais, do que instrumentalizá-los. Se eles sássem daqui com muitas técnicas, dificilmente saberiam o que fazer com isso. É preciso inovar neste sentido, ainda mais quando se está pensando em uma educação inclusiva de fato (Coordenadora de Estágio, IES Pública Estadual).

Diante dessas falas, podemos inferir que a Coordenadora da IES Privada responde sobre o que perguntamos, pensando no material que é produzido, em especial, para a formação semipresencial ou a distância. Já, a Coordenadora de Estágio da IES Pública Estadual tece reflexões sobre a importância da fundamentação teórica que sustente as metodologias ou técnicas a serem desenvolvidas em sala de aula, ainda mais ao se tratar de uma educação inclusiva.

Nesta linha de pensamento, a estudante da IES Estadual considera também que mais importante que aprender “métodos pedagógicos” é saber *por que* usá-los:

[...] o curso me deu, pelo menos, a possibilidade de aprender como aprender, para eu correr atrás. [...] A gente aprende, até aprende, algum método ou outro, mas o que a gente aprende que é bem valoroso, é como é que eu vou achar esses métodos para poder me amparar no meu trabalho, inclusive aquele que atenda a uma educação mais inclusiva (Estudante, IES Estadual).

Esta fala da estudante nos faz lembrar de Moscovici (2012, p. 71), quando afirma que: “Saber ‘quem’ produz esses sistemas é menos instrutivo que saber ‘por que’ foram produzidos”. Em outras palavras: a estudante tem consciência das possibilidades que possui para “aprender como aprender” e sabe o *porquê* do seu curso foi “valoroso”.

O *segundo* aspecto se relaciona com as atitudes baseadas na escuta, no respeito e na participação, que possibilitem criatividade, uso de tecnologias digitais e o desenvolvimento de estratégias didáticas voltadas para atividades culturais, entre outras experiências inovadoras. Entretanto, alguns depoimentos indicam que muitas dessas atividades não se voltam, diretamente, para uma educação inclusiva e/ou para a diversidade:

Eu acho que a criatividade acontece nas disciplinas de didática, nos estágios, mas a gente pode exercitar de uma maneira mais eficaz aqui no curso. A gente tem horas de atividade cultural e eu acho que isso dá um repertório de vivências, filmes, museus. Entretanto, são poucos os espaços para se pensar em desenvolver atividades culturais mais voltadas para os contextos desfavorecidos e/ou para inclusão (Estudante, IES Pública Federal).

Então, a gente é incentivado a usar esses recursos tecnológicos. Mas, aqueles que estão disponíveis: cinema, telão, essas coisas. Mas, não é algo que, de fato, dá para dizer que a gente foi preparada para usar. E, muito menos, quando se pretende desenvolver uma educação inclusiva (Estudante, IES Pública Estadual).

Eles (os professores) sempre trouxeram inclusão. Na disciplina de Metodologia de Matemática pediram para a gente fazer a criação, a montagem de um ábaco e o professor sempre pergunta: “Mas esse seu ábaco também é inclusivo? Também serve para trabalhar com todos ou ele, de alguma forma, exclui alguém?” (Estudante, IES Privada).

Nesses relatos, os estudantes reconhecem que o tema da *inclusão* foi debatido e estudado. Indicam alguns aspectos de *como* foram trabalhados no contexto das disciplinas e do estágio; entretanto, não conseguem discutir as estratégias metodológicas e/ou fundamentar o seu uso.

Por outro lado, um aluno da IES Pública Estadual mencionou a disciplina de Educação Especial, que trabalhou não apenas as deficiências, mas discutiu a “temática da inclusão, de não pensar apenas nas deficiências, mas também nas diferenças, outros olhares, na cultura da escola”. Neste sentido, é

preciso refletir, mais uma vez, sobre o significado da *dimensão cultural*, apresentado por Candau (2011, p. 242), pois esta dimensão “[...] é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas”. O que implica um olhar mais alargado do que somente tratar de estratégias metodológicas. Ou seja, será preciso pensar também sob a perspectiva da Didática situacional, tal como compreendem Libâneo (2012; 2015), Pinto (2012) e Pimenta (2015).

Com efeito, foi possível ressignificar alguns pontos com base na docência para contextos desfavorecidos, situando a importância do conhecimento pedagógico para um ensino crítico e reflexivo, assim como as escolhas das estratégias metodológicas que possibilitem espaços de criatividade e inovação. Entretanto, estes aspectos não podem ser desconectados do compromisso social e da responsabilidade profissional.

DA DIMENSÃO DE RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL

Esta dimensão se concentra na categoria “trabalho colaborativo”; pois, é por meio dela, que buscamos esclarecer as seguintes questões: a) se há nos respectivos cursos de Pedagogia uma cultura de trabalho comum e uma vontade coletiva de inclusão?; b) se podem contar com modelos de trabalho baseados na colaboração e nos processos pedagógicos inclusivos, com possibilidades de contribuir equitativamente?; e c) quais seriam os desafios para se compreender e enfrentar situações didáticas colaborativas, quando se quer práticas mais inclusivas?

Conforme os dados coletados, afirmamos que, nos diferentes cursos de Pedagogia, não há uma cultura de trabalho comum e não se nota que há uma vontade coletiva de inclusão. Na verdade, os relatos indicam que há, no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), uma certa intencionalidade, para que se efetivem ações no sentido de uma cultura de trabalho colaborativo e de inclusão, e isso também está pontualmente presente nos planos consultados. Também, não existem modelos de trabalhos, que desenvolvam processos pedagógicos mais inclusivos e colaborativos, com possibilidades de contribuir equitativamente com a comunidade acadêmica.

Entretanto, quando questionamos sobre quais seriam os desafios para compreender e enfrentar situações didáticas mais efetivas na direção de práticas inclusivas, os relatos reforçam a importância do *trabalho coletivo/colaborativo*. E, neste sentido, destacam, como desafios e/ou perspectivas, três aspectos, conforme o que segue:

1º Conhecer, analisar e coconstruir criticamente conhecimentos teórico-práticos em um contexto educativo para pedagogias de inclusão – tomamos, aqui, as percepções de duas formadoras e de um estudante sobre a importância de se compreender, de forma crítica, o significado do trabalho colaborativo para as pedagogias de inclusão. A formadora da IES Federal destaca, por exemplo, que as questões de inclusão são tratadas de forma mais política do que em seu aspecto prático-pedagógico, indicando que será preciso conhecer mais a fundo e analisar criticamente os conhecimentos teórico-práticos, que poderão fundamentar estes contextos educativos para as pedagogias de inclusão:

Acho que todas essas questões referentes à inclusão são também muitíssimo discutidas por todos dentro da faculdade. Toda questão da inclusão, questão de gênero, socioeconômica, etnia, deficiências são muito mais discutidas no aspecto político dessas inclusões do que no aspecto prático-pedagógico; ou seja, a questão prática me parece que é tangenciada (Formadora B, IES Pública Federal).

Outro ponto a ser considerado por uma das coordenadoras da IES Privada se relaciona com a questão da inclusão voltada para a diversidade. Segundo seu depoimento:

A intenção é um olhar de todos nós da diretoria para a diversidade. [...] enfim, essa é a proposta: trazer questões do cotidiano, da diversidade, não de forma pontual, como na matriz anterior, mas em diferentes momentos (Coordenadora B, IES Privada).

Um outro depoimento coloca o acento na importância de se desenvolver um trabalho coletivo/colaborativo e de responsabilidade profissional para contribuir com os conhecimentos e práticas a fim de atender a uma educação mais inclusiva:

Depois dos programas de iniciação, de extensão e dos estágios, no último estágio, você já não sente tanto aquele frio na barriga... Você já começa a compreender melhor o lugar em que você está inserido, a sua profissão como docente, a importância de um trabalho coletivo/colaborativo que te ajude a construir conhecimentos e práticas, especialmente, aqueles voltados para uma educação inclusiva. Então, eu não consigo me ver não fazendo, e isso tem a ver com essa construção coletiva (Estudante, IES Pública Federal).

Observamos que este relato valoriza a formação de qualidade proporcionada pelo curso de Pedagogia, pois o estudante se sente preparado para o exercício da docência, sabe que a formação é um *continuum* e que as primeiras experiências exigirão um esforço acerca de seu fazer profissional frente a um trabalho coletivo e voltado para as questões da inclusão;

2º Possuir parâmetros claros que orientem as tomadas de decisão, em especial, nas escolhas por estratégias metodológicas diferenciadas que contribuam com relações interacionais mais efetivas, oferecendo condições de aprendizagem para a inclusão – nesta perspectiva, há depoimentos que revelam a presença de oportunidades formativas:

Sim, acho que estou preparada para me preparar. Então, é a nossa busca constante para promover relações mais dialógicas e afetivas com nossos futuros alunos, escolher estratégias mais adequadas e motivadoras (Estudante, IES Pública Federal).

[...] o curso me deu a possibilidade de aprender como aprender, para eu correr atrás. Penso que foi orientada para tomar decisões, fazer boas escolhas metodológicas para conseguir incluir meus futuros alunos na discussão proposta (Estudante, IES Pública Estadual).

A gente sai daqui preparada para saber como tentar lidar com as escolhas para motivar meus alunos e oferecer condições de aprendizagem que possam incluí-los e ter relações mais significativas (Estudante, IES Privada).

Segundo as narrativas dos estudantes, notamos que se sentem preparados para uma busca de formação constante e que foram oferecidas a eles condições de aprendizagem, que os orientam em suas escolhas e tomadas de decisão para futuros desafios;

3º Favorecer o trabalho coletivo/colaborativo, no sentido de propiciar espaços coletivos de formação continuada, problematizando e propondo condições para a promoção do diálogo entre as diferenças e dar visibilidade ao cotidiano escolar – diante desse desafio e/ou perspectiva, é preciso nos lembrar de Candau (2011, p. 250), quando se refere à importância do trabalho coletivo, pois é, a partir dele, que: a) reconhecemos que somos diferentes, e que é preciso “estar sensível ao que acontece”; b) trabalhamos com as “relações interpessoais e a dinâmica do grupo”, discutindo os conflitos e valorizando o diálogo; e c) apostamos em “estratégias pedagógicas”, que deem “visibilidade às produções do coletivo”, para poder empoderá-lo. Nesta direção, seguem as falas das formadoras das duas IES públicas:

Penso que é preciso ter um espaço coletivo de formação continuada, que problematize questões sobre a inclusão e as diferenças no contexto de nossa Universidade e das escolas (Professora Formadora, IES Pública Federal).

Considero fundamental que se propiciem espaços coletivos, onde se possa problematizar o cotidiano escolar, as situações didáticas, as questões metodológicas e como se dá o trabalho coletivo/colaborativo, no contexto dos estágios, nos projetos de extensão, de pesquisa e de iniciação à docência (Coordenadora, IES Pública Estadual).

Os depoimentos vão na direção de que espaços sejam abertos, para que se fortaleça o trabalho colaborativo em atendimento às necessidades da Universidade e da Escola, de seus estudantes e profissionais frente aos desafios do cotidiano para uma educação mais inclusiva. Diante disso, é preciso que sejam reafirmadas as dimensões: *pedagógica da inclusão* e da *responsabilidade profissional*.

MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa realizada possibilitou identificar as representações sociais das formadoras e dos estudantes sobre as possibilidades de se promoverem pedagogias de inclusão e de se refletir sobre novas formas de aprender e ensinar para contextos desfavorecidos.

Dentre as ideias assinaladas, chamamos a atenção, *primeiro*, sobre a necessidade de se promover processos de inclusão, que estejam, como afirma Candau (2012, p. 227), “[...] comprometidos com processos de democratização num horizonte de afirmação dos direitos de igualdade na sociedade em que vivemos”. *Segundo*, consideramos que seria importante refletir, nos cursos de Pedagogia, em especial, na Didática, sobre estudos e pesquisas que tratem da *perspectiva situacional*, considerando o

contexto da docência e o conhecimento didático do conteúdo, de modo a desenvolver uma educação mais inclusiva. E, neste caminho, discutimos as duas dimensões de análise, que contribuem para indicar reflexões a respeito das representações sociais das formadoras e estudantes sobre a formação inicial frente às pedagogias de inclusão.

Como nos ensina Moscovici (2005, p. 242): “[...] no coração das representações sociais, no coração das revoluções científicas, existem temas que perduram como ‘imagens-conceito’ ou que são objetos de controvérsias antes de serem questionadas” (grifos do autor). A partir dessa reflexão, perguntamos a nós mesmos: quais as “imagens-conceito” que foram possíveis de identificar em cada uma das dimensões analisadas? Respondendo a essa questão, quanto à *dimensão pedagógica da inclusão*, observamos que:

1º Não há um lugar definido para que seja implementado um ensino eficaz em contextos desfavorecidos e nem estratégias metodológicas diferenciadas; pois, essas questões aparecem apenas tangenciadas nas práticas formativas, especialmente, nas disciplinas de didática específica, metodologias de ensino e no estágio curricular supervisionado;

2º As *formadoras* das IES Públicas, ao analisarem os limites do curso de Pedagogia quanto à formação para a promoção da educação inclusiva, identificam que é preciso haver uma maior articulação, no percurso formativo, entre as dimensões teórica e prática. Indicam, também, que serão necessárias ações mais precisas no contexto das disciplinas e do estágio, para que se possa, de fato, delinear novas formas de ensino e de aprendizagem frente às pedagogias de inclusão. Além disso, destacamos que, embora as coordenadoras da IES Privada explicitem que o atual PPC foi concebido para promover práticas formativas que favoreçam o aprendizado da docência em contextos diversos, é difícil saber do alcance dessas ações nas 64 unidades de ensino que oferecem a Pedagogia nas modalidades presencial e a distância;

3º Os *estudantes*, especialmente das IES Públicas, relatam suas dúvidas e questionamentos sobre terem desenvolvido (ou não) conhecimentos pedagógicos que permitam ensinar em contextos desfavorecidos ou elaborar planos de ação que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos. Já, os estudantes da IES Privada pronunciam aspectos muito pontuais das disciplinas, que tratam de desenvolver ações em torno da educação inclusiva, mas não conseguem apresentar fundamentação teórica de forma pertinente. Entretanto, destacamos que os estudantes das três IES imprimem ao professor formador um lugar de destaque. Nesse sentido, ressaltam as contribuições de sua prática docente para a formação intelectual e para o exercício da docência, relatando, ainda, que também aprendem, com seus professores, atitudes, valores e modos de ser e estar na profissão; inclusive, para enfrentarem contextos mais vulneráveis.

Quanto à *dimensão de reponsabilidade profissional*, são estes os temas ou “imagens-conceito”:

1º Se considerarmos as desigualdades de oportunidades sociais, culturais e educacionais, são notórias as diferenças de perfil entre os estudantes das IES Públicas e da IES Privada, tendo em vista a capacidade argumentativa, o encadeamento de ideias, o levantamento de hipóteses e proposições, e o

posicionamento crítico frente às questões colocadas. Tais diferenças precisam ser levadas em conta em processos de inclusão; pois, acabam trazendo implicações para um exercício profissional mais autônomo e mais responsável;

2º Destacamos, quanto às disciplinas, o desafio que as formadoras enfrentam para reparar as lacunas decorrentes da escolarização básica, a fim de poder “ensinar a ensinar”. Reforçamos, aqui, a necessidade de um trabalho coletivo/colaborativo, para que muitos dos desafios da formação inicial possam ser superados, promovendo, assim, ações de responsabilidade profissional;

3º Sabemos que a formação docente tem reflexos diretos sobre a educação escolar das novas gerações em um contexto de mudanças sociais complexas. Neste sentido, é preciso que as instituições formativas assumam seu compromisso social com a formação de seus futuros professores, e, sobretudo, com a Educação.

Por fim, há necessidade de se incentivar e propiciar uma formação inicial, que prepare professores para a educação básica no sentido de seu aprimoramento didático, favorecendo a criatividade, a reflexão analítico-crítica, o uso de tecnologias e a inovação nos processos pedagógicos. Nessa perspectiva, é mais do que urgente, desenvolver ações formativas, que fortaleçam trabalhos colaborativos e de responsabilidade profissional, de modo a socializar saberes e experiências, e lidar com novas formas de ensinar e aprender, que tenham como horizonte pedagogias de inclusão.

REFERÊNCIAS

- CANDAUI, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.
- CANDAUI, Vera. Escola, inclusão social e diferenças culturais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 16., Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2012. p. 225-236.
- LIBÂNEO, José C. Antinomia na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. *In*: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira & Marin Editora, 2015. p. 39-65.
- LIBÂNEO, José C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-60.
- MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- OREALC-UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina e Caribe/OREALC. Estrategia Regional sobre Docentes. **Formación Inicial Docente em Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: análisis comparativo de siete casos nacionales**. Santiago: OREALC-UNESCO, 2018.
- PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da Didática nos cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar. *In*: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira & Marin Editora, 2015, p. 81-97.
- PINTO, Umberto de Andrade. A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da Didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas da Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 513-533.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.



POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E REPROVAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CAMPO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE NITERÓI

Carlos Augusto Aguilar Júnior
Maria Isabel Ramalho Ortigão

*Quando chegar o momento
Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juro, juro
Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Este samba no escuro
Você que inventou a tristeza
Ora, tenha a fineza
De desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
Nesse meu penar*

Chico Buarque, Apesar de você.

A epígrafe do capítulo revela o estado de espírito dos autores frente à situação que o país vive sob o comando do atual governo, fascista e ultraneoliberal. Estamos certos de que os responsáveis por essa tragédia que nos abateu pagarão dobrado por toda essa dor, todo esse nosso sofrimento! Mais do que nunca é preciso resistir e nos unirmos! Nossa solidariedade às famílias dos mais de 421 mil brasileiros e brasileiras, até o momento, que tiveram a vida ceifada pela Covid-19 e pelo descaso dos governantes.

Neste capítulo, que surge do desdobramento de um trabalho apresentado no GT-19 (Educação Matemática), na 14ª Reunião Regional Sudeste da ANPEd, discutimos os resultados de uma pesquisa que ouviu professores de matemática de uma escola pública sobre as suas experiências, no contexto da prática, com as políticas de avaliação escolar. Tal pesquisa se insere no contexto do fenômeno do fracasso escolar (AGUILAR JÚNIOR, 2019).

O fracasso escolar é referenciado na literatura sob diversos aspectos, que abordam a questão do rendimento escolar (notas nas avaliações, em especial das de largo alcance), distorção idade-série, reprovação/repetência e evasão escolar. Aqui nos debruçamos sobre a reprovação escolar como parte da política de avaliação de escolas públicas da cidade de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. A escolha por Niterói se deve em função de seu sistema de ensino se pautar pela escolarização em ciclos de aprendizagem.

Compreendemos que a reprovação é reprodutora de exclusão e produz outros fatores associados ao fracasso escolar, que são a distorção idade-série e a evasão escolar (AGUILAR JÚNIOR; ORTIGÃO, 2020; ORTIGÃO; AGUIAR, 2012; RIBEIRO, 1991; LEON; MENEZES-FILHO, 2002). Em uma situação de distorção muito elevada, acima de dois anos, a tendência é que o estudante não reconheça a importância da escola na/para sua formação, evadindo-se do ambiente escolar para ingressar de forma precoce no mercado de trabalho, com condições de trabalho e salário precarizados, reproduzindo situações de exclusão social, que se inserem em contextos de total vulnerabilidade e marginalidade social (SILVA, 2009) e também em outras relacionadas ao atendimento de necessidades econômico-familiares (LEON; MENEZES-FILHO, 2002).

Na escola se realizam debates a respeito do papel da educação das crianças e jovens e de sua “missão” como sistema de proteção social. O trabalho de Silva (2009) apresenta um estudo do tipo *survey*, que se utilizou de formulários e entrevistas realizadas com jovens infratores moradores da cidade de Duque de Caxias (Rio de Janeiro) e seus familiares, com o objetivo de se verificar o possível vínculo entre a baixa escolaridade e o cometimento de atos infracionais por estes jovens. Tomando por base a discussão de fracasso escolar trazida por Patto (1996) e as contribuições de Spozati (2000) e Arroyo (2000) em relação à discussão do acesso e da permanência do estudante na escola, a autora identifica em sua intervenção processos de exclusão social e fracasso escolar que levam os estudantes, em primeiro lugar, a abandonarem a escola e, depois (nesta ordem), a entrarem no mundo da criminalidade, como resultado de dificuldades financeiras da família, ausência de políticas públicas para promoção da cidadania e emancipação do indivíduo, crença em que a escola não proporcionará oportunidades para conquista de empregos mais bem remunerados e com melhores condições laborais. Por outro lado, Silva (2009) registra que a escola funciona como fator de proteção ao risco de entrada na criminalidade e possibilita inclusão social.

Dessa forma, as questões socioeconômicas exercem influência decisiva na vida escolar dos estudantes, principalmente em termos de continuidade dos estudos, tendo em vista que a necessidade de entrada no mercado de trabalho, por motivos de subsistência da família, afasta o estudante dos bancos escolares, que também, como apontado por Silva (2009), não enxergam a escola como uma possibilidade de emancipação social e conquista de melhores condições de emprego e salário.

Não olvidando a interferência dos fatores intraescolares na produção do fracasso escolar, é importante frisarmos que a sociedade na qual a instituição escola se encontra inserida também apresenta fracassos em diversas áreas. O atual cenário político-econômico, agravado com a crise econômica de 2014/2015 e com o golpe de 2016, registra elevadas taxas de desemprego, encolhimento da renda média do trabalhador, desinvestimento em políticas públicas e sociais em saúde e educação por força da Emenda Constitucional 95/2016 e supressão de direitos trabalhistas, como a reforma trabalhista, a lei de terceirizações e a recente reforma da previdência.

Em um país que hoje figura entre as 15 maiores economias mundiais, segundo dados recentes do Instituto de Pesquisa das Relações Internacionais (IPRI), é inconcebível e inaceitável que ainda exista tamanha desigualdade social, econômica e cultural. É inexplicável haver um contingente de centenas de milhares de famintos; é vergonhoso que milhares de residências brasileiras não possuam ainda, em pleno século XXI, acesso pleno à água potável e a tratamento de esgoto; é intolerável termos milhares de jovens sem perspectiva qualquer de construção de um projeto de futuro, de vida, e outros muitos que abandonam os bancos escolares porque não veem sentido na escolarização, não se sentem células vivas do espaço escolar e do processo educativo. As conclusões às quais os autores dos trabalhos discutidos acima chegam indicam que o fracasso do papel da escola, em possibilitar pleno desenvolvimento do ser social, é uma decorrência do fracasso do projeto de sociedade mais geral, como aponta mais detidamente Arroyo (2000).

De acordo com este autor, analisar a reprovação/repetência consiste em compreender os mecanismos de exclusão incrustados nas instituições, mergulhadas em “complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas [...], inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação” (ARROYO, 2000, p. 34), sem eximir a escola, os processos de avaliação, de escolarização e as políticas curriculares da contribuição que também oferecem para tal fenômeno ou, nas palavras de Arroyo, “pesadelo” para a educação brasileira, principalmente para a educação pública.

A escola, nesse sentido, funciona como reprodutora do modelo social posto, uma vez que funciona como instituição desta sociedade em que processos culturais e sociais de seletividade e de exclusão são evidenciados e reforçados, principalmente, pela política de avaliação atuadas nas escolas, na qual a reprovação assume papel preponderante.

Spozati (2000) adverte que, apesar de a exclusão social e o fracasso escolar estarem intimamente ligados, não se pode estabelecer uma mera relação de causa e efeito entre eles, sob risco de naturalização do fracasso da escola, ancorada nas teses neoliberais e meritocráticas, em meio a uma realidade de exclusão social. Para realizar um debate mais teórico sobre o tema, Spozati (2000, p. 22) propõe um tensionamento entre os conceitos de fracasso e sucesso escolar, apontando para a discussão do não fracasso, que não é o sinônimo de sucesso, mas sim um fator de inclusão social, um conceito que se refere à erradicação das condições de fracasso escolar.

Entendemos que fracasso escolar seja uma combinação de fatores que sinalizam que a escola não cumpriu seu papel em relação ao processo de escolarização, qual seja, o de possibilitar aprendizagem qualificada dos estudantes, permitir a conclusão da escolarização em idade compatível, sem distorções entre a idade e a série cursadas, e construindo possibilidades de desenvolvimento sociocognitivo com seu grupo social constituído no interior da escola. Nesse sentido, referimo-nos ao fracasso escolar a partir da compreensão de que a retenção/reprovação escolar, o abandono e a defasagem entre idade e série representam, juntamente ao baixo rendimento em avaliações (tanto internas quanto externas), como o não cumprimento das funções do processo (pedagógico) de escolarização.

Partindo das considerações debatidas sobre o processo de escolarização (acesso à escola e oferta de vagas, construção cultural e relacional dos sujeitos da escola), Spozati (2000, p. 30) infere que a escola assume papel de cúmplice da produção/reprodução da exclusão social, apontando a necessidade, dentro de uma realidade de pleno desenvolvimento científico e tecnológico, de superação das formas de segregação e dominação que se traduzem em exclusão social.

De fato, a ação da escola ou talvez sua não ação em promover um ambiente de aprendizagem favorável, em possibilitar pleno desenvolvimento do educando, pode estar associada ao processo de exclusão, que ela mesma produz e reproduz. Spozati (2000) chama atenção para o descolamento da realidade que a escola apresenta em relação às experiências e expectativas dos estudantes e o consequente fracasso escolar, ao afirmar que:

Ultrapassada a barreira do acesso à escola, a criança, uma vez dentro dela, tem pouco ou nenhum incentivo para nela permanecer. Digo isso porque acredito que, dentre os demais fatores que levam os jovens para longe das escolas, está o distanciamento de sua realidade pessoal. O modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão social (SPOZATI, 2000, p. 27).

Considerando o panorama do fracasso escolar, nosso foco de investigação foi a reprovação escolar e procuramos na pesquisa entendê-la em meio a políticas de avaliação que são realizadas nas escolas pelos diversos agentes políticos nelas presentes – diretores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes. É possível inferir que as políticas de avaliação sejam produções locais de textos políticos influenciados pelos resultados das avaliações externas, em especial o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O SAEB não apenas obtém informações sobre a proficiência dos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio, mas também permite, por meio dos questionários contextuais dos alunos, professores, diretores e escolas, a aquisição de diversas informações que podem influenciar na tomada de decisão, em âmbito local, sobre os processos avaliativos a serem empreendidos.

Na pesquisa desenvolvida, empreendemos um movimento de investigação que se pautou em uma perspectiva metodológica híbrida, envolvendo aspectos macrossociais e microssociais, para analisar a reprovação escolar. Com relação ao primeiro aspecto, implementamos uma análise estatística aos dados do SAEB-2015, considerando os níveis nacional, estadual e municipal, para estudar os fatores associados à reprovação, pautando as análises em aportes teóricos de cunho sociológico. Esta parte do estudo envolveu a aplicação de um modelo de regressão logística e pode ser acessada em Aguiar Júnior e Ortigão (2020). Dentre outros aspectos, esta análise orientou a seleção de duas escolas da rede niteroiense, onde a investigação mais pontual ocorreu, o que possibilitou a compreensão da reprovação no âmbito da política de avaliação na/da escola. De modo geral, esta segunda etapa da pesquisa envolveu entrevistas com professores, equipe diretiva e estudantes e observação de conselhos de classe e de aulas. A análise desta etapa pautou-se nas discussões de Ball e colaboradores acerca da teoria da atuação. A pesquisa como um todo buscou responder às seguintes questões de investigação:

- Que fatores internos e externos à escola, a partir dos dados do SAEB, impactam na reprovação de estudantes da rede municipal de Niterói?
- Como as políticas de avaliação são atuadas nas escolas investigadas?
- Como o processo de reprovação se insere na política de avaliação dessas escolas?

Neste capítulo, discutimos os resultados da investigação conduzida nas escolas, trazendo, especificamente a visão de dois professores de matemática sobre o processo de avaliação em suas aulas e a reprovação discente. O texto está organizado em quatro seções, incluindo essa introdução. Na sequência, discutimos o referencial teórico que nos baseamos para realizar a pesquisa qualitativa. Na terceira seção, destacamos as entrevistas realizadas com os professores de matemática, tendo como

base teórica a teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016). A quarta e última seção fecha o presente capítulo, apontando algumas considerações.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A etapa da pesquisa conduzida nas escolas envolveu a aplicação de entrevistas semiestruturadas, abordagem recorrente em pesquisas educacionais e que, de modo geral, baseiam-se em procedimentos etnográficos, ou que adotam tal perspectiva metodológica, sem necessariamente realizar uma pesquisa totalmente etnográfica. A literatura destaca que a entrevista é um rico aporte metodológico, que contempla a coleta de farta quantidade e qualidade de dados levantados (SCHOSTAK; BARBOUR, 2015; DUARTE, 2004; BABBIE, 1999).

De acordo com Duarte (2004, p. 216), as entrevistas semiestruturadas requerem do investigador cuidado técnico e um quadro teórico bem-montado e organizado, de modo que as entrevistas proporcionem situações que sejam “[...] ao mesmo tempo formais e informais, de forma a ‘provocar’ um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante” (p. 216). Para a autora, é necessária atenção aos riscos que a entrevista, como instrumento de coleta de dados em pesquisa qualitativa, pode trazer para a investigação, especialmente no que tange à confiabilidade e à subjetividade na sua condução, mas pontua que as entrevistas

[...] são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (DUARTE, 2004, p. 215).

Schostak e Barbour (2015) problematizam o uso da entrevista e o cuidado ético que se deve ter na utilização desta ferramenta metodológica. Ainda de acordo com os autores, existem alguns conceitos que devem ser considerados ao se adotar a entrevista como ferramenta de coleta de dados, a saber: poder, considerando que a relação que se estabelece entre entrevistado e entrevistador é uma relação de poder; posição social ocupada pelos envolvidos na entrevista; valor da informação prestada pelo entrevistador como testemunho da verdade a ser construída pelo investigador; confiança como alicerce que se estabelece na relação entrevistado-entrevistador; significado, que é uma construção discursiva do entrevistador, que pode interpretar e concluir não exatamente aquilo que o entrevistado quis dizer; interpretação, que precisa, numa situação de polissemia, pautar-se por regras, enfoques e arcações teóricas que fundamentem a interpretação dos dados realizada pelo investigador/entrevistador; e a incerteza idiossincrática do processo de entrevistar, dada a dificuldade ou mesmo impossibilidade de encontrar um significado fixo frente à variedade de sentidos.

Alves e Silva (1992), em um trabalho com mais de 210 citações, alertam que, no trabalho de análise qualitativa dos dados coletados em entrevistas, deve ser estabelecido um tipo de roteiro, a

partir dos pressupostos teóricos da pesquisa e das questões de investigação, que deve considerar estes princípios ou guias mestras: 1. As questões advindas do seu problema de pesquisa (o que ele indaga, o que quer saber); 2. As formulações da abordagem conceitual que adota (gerando polos específicos de interesse e interpretações possíveis para os dados); 3. A própria realidade sob estudo (que exige um “espaço” para mostrar suas evidências e consistências) (ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

Com as entrevistas, buscamos extrair dos entrevistados algumas concepções ou traços com respeito às políticas de avaliação na escola em que trabalham, e o papel da reprovação nesse contexto de avaliação. Este instrumento nos possibilitou obter informações mais detalhadas com o objetivo de compreender os papéis que os encenadores de políticas (no âmbito desse texto, os professores de matemática) desempenham nas traduções possíveis em relação às políticas de avaliação escolar, no que concerne principalmente à reprovação escolar.

Durante as entrevistas, utilizamos instrumentos digitais (gravação de áudio) para registro mais fiel das contribuições dos participantes, além do diário de campo, o que permitiu registrar pontos considerados importantes nas falas dos entrevistados, bem como expressões, gestos e impressões, que a gravação em áudio não seria capaz de captar.

Para análise dos dados das entrevistas, realizamos as transcrições dos áudios com o auxílio da ferramenta *Web Speech API Demonstration*¹. Sobre este procedimento de transcrição das entrevistas, Duarte (2004, p. 221) apresenta uma espécie de roteiro para a organização dos dados a serem extraídos das gravações, sugerindo a conferência de fidedignidade – que consiste em ler as transcrições e ouvir as entrevistas para comparação –, além de criar unidades de significação a partir de fragmentações das falas dos entrevistados, o que permite uma análise mais facilitada destes dados, que serão organizadas em categorias de análise.

A análise das entrevistas se pautou nas discussões que Ball, Maguire e Braun (2016) apontam sobre textos escrevíveis e textos legíveis (BARTHES, 1970, *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 30), e sobre discurso e governamentalidade, de Foucault. Também nos ajudaram a pensar sobre políticas educacionais e os processos de atuação dos sujeitos políticos outros autores nacionais que apresentam profunda e conceituada discussão sobre este referencial (MAINARDES, 2006; LOPES, 2016). Na sequência, trazemos uma breve discussão sobre a teoria da atuação, a partir das discussões de Ball e colaboradores.

SOBRE A TEORIA DA ATUAÇÃO

Bowe, Ball e Gold (1992) estruturaram o funcionamento da produção e da circulação de políticas públicas para a educação, tomando como objeto de investigação a realidade dos programas e políticas educacionais na Inglaterra, durante os anos 1980 e início dos anos 1990. De acordo com Mainardes (2006), o estudo do referencial teórico-analítico potencializado pela abordagem do ciclo de políticas

¹ Ferramenta da Google disponível em: <https://www.google.com/intl/pt/chrome/demos/speech.html>.

permite descrever e compreender um panorama da construção e implementação de programas e políticas educacionais no contexto da prática escolar, possibilitando também a articulação entre processos macro e micro, global e local das políticas educacionais e demonstrando a complexidade do processo político.

O ciclo de políticas, que partiu de uma formulação inicial que se restringia a três espaços – de influência (política de fato), formulação (política proposta) e prática (política em uso) –, para produção e circulação das políticas educacionais, é pensado por Bowe, Ball e Gold (1992) como um espaço de disputas e enfrentamentos, que é subsumido por uma leitura mais rígida das políticas, como sendo produção de textos políticos e sua aplicação/implementação nas escolas, que constitui o lugar da prática. O conceito de ciclo de políticas, além de caracterizar e descrever as arenas políticas – contexto da prática, contexto de influência e contexto da produção de textos –, dá visibilidade às disputas que existem em todo o processo político de construção e implementação de políticas.

Para isso, os autores se valem do referencial de Roland Barthes para tratar os textos políticos como legíveis e escrevíveis. Textos políticos que são apenas lidos, com interpretação limitada e sem atribuição de sentidos por parte dos atores políticos envolvidos no processo, são os textos legíveis, em que os envolvidos no processo político no contexto da prática são “consumidores inertes” das políticas (MAINARDES, 2006, p. 50). Já os textos escrevíveis são aqueles que podem ser preenchidos de sentido, permitindo que atores políticos se tornem coautores do fazer político, intérpretes criativos.

Utilizando-se de referenciais pós-estruturais, como Barthes e Foucault, para compreender o papel dos textos políticos nos processos de interpretação e tradução e como agem os sujeitos nesse processo da atuação das políticas, criando subjetividades e identidades profissionais, inclusive, em uma pesquisa etnográfica, realizada em quatro escolas britânicas, Ball, Maguire e Braun (2016) relatam os processos de interpretação e tradução de políticas nestes contextos escolares distintos, mostrando como os professores, equipe diretiva e alunos são atores que encenam as políticas, como também são sujeitos, no sentido de sujeição, deste processo. Assim, a atuação de políticas (*policy enactment*) implica os professores agirem com os textos políticos conforme os atores atuam no texto a ser encenado, produzindo sentidos, interpretando de formas distintas as políticas, propagando de modo difuso os diferentes sentidos.

Nesse sentido, Lopes (2016) sinaliza que a teoria da atuação de Ball é um aprofundamento de noções referentes à contextualização da política no campo da prática (política em ação) e tensionamento à noção de que a escola seja mero espaço de implementação de políticas, a partir da compreensão de que os sujeitos do espaço escolar – em especial, professores – realizam leituras diversificadas, interrogando dialogicamente significados e símbolos. A autora afirma que “Atuação, interpretação, tradução e contexto são assim noções centrais para entender as políticas educacionais em uma perspectiva discursiva e a elas Ball se dedica teórica e empiricamente” (LOPES, 2016, p. 4). Reforçando o caráter discursivo que as políticas educacionais possuem ao serem analisadas com as lentes possibilitadas pela teorização de Ball, Lopes (2016, p. 5) argumenta que as políticas são significadas nos espaços de atuação – escolas,

considerando que as políticas são “plurais, multifacetadas, construídas discursivamente de forma não coerente e não coesa”.

Assim, as políticas são dirigidas e compreendidas para, discursivamente, produzir “o bom aluno”, “o bom professor” e o propósito da escolarização. A reprovação escolar, enquanto artifício para a condução de processos de avaliação em situação de escolarização por ciclos de aprendizagem, é mobilizada para garantir, através das políticas de avaliação atuadas nas escolas, educação de “qualidade” e a formação do “bom aluno”. Para Lopes (2016, p. 6), ao considerar a política como texto e que este texto pode ser do tipo *escrivível (writerly)*, afirma que “os professores oscilam, portanto, entre dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles”. Esta escolha não se dá de forma completamente consciente, e é influenciada pelo contexto institucional e a forma como a política circula entre os diversos atores (os artefatos utilizados para disseminar a política).

Um elemento importante da teoria da atuação é o discurso mestre. Este conceito se estabelece a partir da ideia de discurso foucaultiano que aponta fragilidade intrínseca do discurso em termos de lacunas, limites, ausências, para formular discursos mais atualizados sobre os sujeitos da política, travando-se uma disputa entre discursos pretéritos e atuais. Olhando para os dados levantados em mais de dois anos de pesquisa de campo, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 202) apontam que encontraram

[...] evidências poderosas de ser o “bom professor”, produzir o “bom aluno” e fazer a “boa escola”. Esses discursos são incorporados no vasto número de políticas inter-relacionadas que se reúnem para abordar as especificidades e os mecanismos do desempenho escolar. Desempenho e comportamento de alunos é, talvez, o “discurso mestre” de escolaridade do século XXI.

Conforme sugere Lopes (2016), entendemos também que a teoria da atuação permite uma abordagem contestadora das políticas educacionais, ao questionar a visão pretendida pelos textos políticos de se promover a valorização do papel instrucional da escola (ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares), em detrimento das aprendizagens voltadas às questões de justiça social e igualdade.

Dessa forma, apoiamos a condução deste trabalho na referência teórico-metodológica trazida por Ball, Maguire e Braun (2016), devido à consistência teórica que o trabalho apresenta ao se fundamentar nas ideias de Barthes sobre os textos *escrivíveis* e *legíveis*, e de Foucault sobre processos discursivos de constituição de subjetividades e identidades profissionais. Seu método etnográfico me inspirou a realizar a intervenção nas escolas niteroienses selecionadas, tendo em vista a atenção que deve ser dada aos contextos em que elas se inserem e à forma como estes influenciam as políticas de avaliação.

Na próxima seção discutimos os dados coletados por meio de entrevista semiestruturada com dois professores de matemática de escolas públicas da cidade de Niterói, mantendo o anonimato dos sujeitos, conforme demanda a ética em pesquisa.

A REPROVAÇÃO ESCOLAR NA VISÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS NITEROIENSES

Nesta seção discutimos as respostas dos professores de matemática – ou, mais precisamente, os textos políticos por eles produzidos – às seguintes questões: “Como as políticas de avaliação são atuadas na escola?” e “Como o processo de reprovação se insere na política de avaliação?”.

A atuação, como discutido acima, significa interpretar os textos políticos como em uma encenação teatral. Dessa forma, influenciados pelas concepções teóricas, suas experiências e vivências, os atores políticos conferem ao texto político, no processo de interpretação e de tradução, sentidos e significados às ações e aos artefatos políticos no contexto da prática, isto é, conferem sentido aos instrumentos, às rotinas construídas, às posturas dos atores envolvidos, no caso deste texto, os professores de matemática.

Para tanto, nossa análise dos textos das entrevistas se pautou sobre significantes e expressões que estivessem associados à questão da atuação em relação à avaliação e à reprovação escolar, analisando-os a partir dos recursos teóricos trazidos por Ball, Maguire e Braun (2016), nomeadamente o recurso dos textos *writerly* e *readerly* (textos escrevíveis e textos legíveis, de Barthes), e governamentalidade, de Foucault. Na sequência, trazemos os principais destaques das entrevistas realizadas com o professor A1, da Escola A, e a professora B1, da Escola B.

Ambos os docentes têm larga experiência na profissão. O primeiro (A1) está há 30 anos no magistério e há 9 anos atua na rede pública municipal de Niterói. A segunda (B1) possui experiência de 20 anos na rede de ensino municipal e acompanhou diversas transformações das políticas educacionais vividas pelas escolas niteroienses, em especial, “da aprovação automática para a atual organização da escolarização por ciclos de aprendizagem” (B1).

De acordo com seu depoimento, o docente A1, ao ingressar na escola em questão, precisou rever aquilo que imaginava ser “o rigor na avaliação”. Para ele, a avaliação tem um caráter disciplinador, que pode (ou não) impor uma punição. Nesse sentido, avaliar assume um processo educativo de cunho formativo, que funciona como uma “oportunidade” para que os estudantes possam repensar suas posturas e seu comportamento, além de possibilitar que as aprendizagens ainda não construídas se concretizem nesta “nova chance”. Para este professor, esta nova chance se manifesta pela possibilidade de o aluno repensar o passado (o ano anterior em que foi reprovado) e corrigir o presente (o ano em curso). Em nosso entendimento, uma perspectiva em que o estudante é o responsável pelo seu processo e o único “culpado” pelo resultado de sua avaliação.

A reprovação, pelo que se depreende aqui, deveria funcionar como parte do processo de avaliação do modo que possa realizar uma filtragem e seleção dos alunos, permitindo ao “bom aluno” o avanço dos estudos e aos repetentes, responsáveis pelos seus próprios infortúnios devido ao “seu” desinteresse, novas oportunidades de aprendizagem daqueles assuntos não aprendidos – embora

ensinados – e o despertar de seu interesse pelos assuntos escolares, realidade, entretanto, que não se verifica na realidade observada pelo professor A1.

A atuação do professor A1 se dirige pelo sentido que ele extrai de sua experiência e vivência do chão da escola e imprime à avaliação uma diversidade de sentidos. Dentre os quais, os que transitam entre emitir um parecer sobre a aprendizagem para cumprimento dos regramentos e das normas (burocracia escolar), e, principalmente, o de entender a avaliação como uma política através da qual se consegue obter um retorno do trabalho pedagógico, de modo a verificar em quais pontos o professor precisa atuar para garantir uma melhor qualidade da educação. Para ele, essa qualidade é entendida como o processo que permite ao aluno estar realmente preparado para seguir com os estudos, sem “ajudazinhas” dos professores.

A professora B1, ao descrever a sua inserção na rede evidencia descontentamento às políticas de avaliação da SME-Niterói, em especial, pela impossibilidade de haver retenção escolar, com a implantação/organização dos ciclos de aprendizagem. Para ela, a não retenção é indutora de certo desinteresse dos alunos com seus estudos. Com isso, de modo análogo ao que nos disse o professor A1, B1 compreende que a reprovação se insere na política de avaliação como um elemento que possibilita nova oportunidade de aprendizagem para aqueles estudantes que não alcançaram o mínimo esperado. E mais, para ela, o sucesso ou o fracasso do estudante depende, em grande parte, da escola, uma vez que entende que o envolvimento dos pais, a partir de sua visão e da sua experiência e vivência de pouco mais de 20 anos de docência da rede de Niterói, não impacta no desempenho dos estudantes em termos de rendimento acadêmico e aproveitamento.

De modo geral, os dois professores de matemática conduzem a avaliação pela necessidade de produzir o “bom aluno”, que seria o aluno completo em termos de aprendizagem e capaz, por seu próprio mérito e sua própria capacidade, de avançar nas séries escolares. Ao mesmo tempo, para eles, a reprovação funciona como uma “parada necessária” para que os alunos não dedicados possam refletir sobre o ano perdido e mudar sua postura com os estudos no ano seguinte.

Nesse sentido, percebemos indícios de que as políticas de avaliação são atuadas pelos professores, essencialmente, para o cumprimento da burocracia escolar prevista nos textos legais, em uma proposta de avaliação de caráter somativo, que em poucos casos é utilizada como *feedback* do trabalho pedagógico desenvolvido.

As políticas atuadas parecem, também, não considerar os efeitos dos fatores que agravam o risco da reprovação. E mais, não são estruturadas de forma a poder minorar os impactos dessas características que os alunos trazem consigo. Com isso, a reprovação se insere na política de avaliação atuada para filtrar os alunos que não se constituíram sob a subjetividade do “bom aluno”, a partir de discursos-mestres (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016) que projetam nas políticas e na construção de subjetividades que assimilam como natural o processo de reprovação escolar. Na sequência, apresentamos nossas considerações sobre a pesquisa realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo – que é parte de uma pesquisa doutoral realizada pelo primeiro autor e orientada pela segunda autora – buscamos compreender as políticas de avaliação nas escolas brasileiras, com foco na reprovação escolar. E, de modo mais específico, estudamos a atuação política em escolas públicas de Niterói. Como recorte, trouxemos a análise das entrevistas realizadas por dois professores de matemática.

A reprovação, como mecanismo do processo de avaliação, é operada essencialmente para despertar o interesse através do medo, garantir nova chance de aprendizagem, desfazer a ilusão de uma falsa aprendizagem que uma aprovação “não merecida” possa criar e levar o aluno à reflexão de sua postura durante o ano letivo “perdido”.

Fernandes (2006; 2008; 2010) nos indica caminhos a tomar em relação ao processo de avaliação, no sentido de que este pode ser construído com a intenção de proporcionar aprendizagem, e não simplesmente verificar se a aprendizagem ocorreu sem uma reflexão do trabalho docente desenvolvido, visibilizado, em grande parte, nos resultados apresentados. Entendemos que a educação matemática deva envidar esforços de pesquisa apontando para estudos que foquem a avaliação em matemática, desde a formação inicial, considerando ser uma marca nos processos de escolarização a disciplina de matemática como aquela em que os índices de reprovação se apresentam maiores.

Defendemos que a escola pública precisa ser valorizada pelos poderes constituídos e pela população, livre para expressar, sem patrulhamento ou mordaza, as diversas opiniões sobre fatos históricos, sobre o conhecimento ensinado e aprendido, respeitando as diversas posições políticas. A escola pública precisa ser entendida como espaço vivo e orgânico de construção de relações com os conhecimentos ensinados/aprendidos, com vistas à formação humana que permita aos estudantes serem capazes de exercer plenamente seus direitos, cumprir com seus deveres e vivenciar a cidadania. Entendemos que a reprovação impede essas situações elencadas e “fecha as portas”.

Para além do sentimento de incapacidade e frustração da família e do estudante, a reprovação desmotiva, leva à evasão escolar e não garante necessariamente nova oportunidade de acesso aos conhecimentos não aprendidos e melhoria do rendimento escolar. Não defendemos a “aprovação automática”. Ao contrário, defendemos um trabalho pedagógico orientado para as aprendizagens. Nesse contexto, as políticas de avaliação, sejam as conduzidas no interior das escolas e das salas de aula, sejam as conduzidas externamente, são importantes agentes para a promoção da aprendizagem, quando atuadas para garantir uma avaliação para as aprendizagens, com caráter mais formativo (FERNANDES, 2006; 2008). Para nós, “a reprovação é um desserviço pedagógico!” (AGUILAR JÚNIOR, 2019, p. 199).

REFERÊNCIAS

- AGUILAR JÚNIOR, C. A. Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2019. Disponível em: http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15621. Acesso em: 20 jan. 2021.
- AGUILAR JÚNIOR, C. A.; ORTIGÃO, M. I. R. Análise de risco de reprovação com base nos dados do Saeb 2015 – algumas evidências. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; SANTOS, João Ricardo Viola dos. (org.). **Avaliação e educação matemática: pesquisas e delineamentos**. 1. ed., Brasília: SBEM, 2020. v. 15. p. 210-231.
- ALVES, A. M. L. Os ciclos: a experiência do ensino no Rio de Janeiro e Niterói. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora (MG), v. 17, n. 3, p. 87-115, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-04.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- AROSA, A. C. O ensino fundamental na Rede Municipal de Niterói: ciclo e resseriação. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora (MG), v. 17, n. 3, p. 133-151, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-06-4.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100/2069>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**. Atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. Londres: Routledge, 1992.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em: 7 mar. 2021.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s.l.], v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.
- LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s.l.], v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 111-133, 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/205/236>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- MANDELERT, D. V. **Repetência em escolas de prestígio: quanto, quando e como**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- ORTIGÃO, M. I. R. **Currículo de Matemática e Desigualdades Educacionais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://pct.capes.gov.br/teses/2005/919171_1.PDF. Acesso em: 21 mar. 2021.
- PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.
- PEREIRA, P. C. R. **Alguns fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos do 9º e 12º anos nos exames nacionais de Português e Matemática e o Efeito Escolar**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/10119>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PETRÓ, V. Conselhos de classe: uma medida de justiça escolar? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, jan./abr. 2018. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14351/pdf_1. Acesso em: 23 fev. 2021.

SCHOSTAK, J.; BAUBOUR, R. S. Entrevista e Grupos-alvo. In: SOMEKH, B; LEWIN, C. (org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SILVA, S. B.; RAPOPORT, A. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente**, Porto Alegre (RS), v. 2, n. 2, 2013. Disponível em <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/410/203>. Acesso em: 14 mar. 2021.

SOUZA, E. R. M. A distorção idade-série e a avaliações: relações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-3571.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

SPOZATI, A. Exclusão social e Fracasso Escolar. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2099/2068>. Acesso em: 5 mar. 2021.



SABERES PROFISSIONAIS EM INTERTEXTUALIDADE: ESTUDO SOBRE REUNIÕES DE TRABALHO DOCENTES

Cláudia Avellar Freitas

Apresento resultados de investigação realizada em um Programa de Residência Docente (PRD), cujo objetivo foi identificar os saberes envolvidos nas tarefas realizadas no projeto de formação de professores de Ciências, como esses saberes foram utilizados e com quais consequências para a formação docente. Os resultados aqui discutidos, são um recorte do relatório da pesquisa, realizada em estágio pós doutoral e enfocaram reuniões quinzenais do grupo de professoras de ciências na escola básica, das quais as residentes participaram.

Essa investigação tem como objeto os *saberes docentes* e se apoia em teorias do campo da Formação de Professores, desenvolvidas a partir da epistemologia da prática docente. Adoto o termo *saber* neste texto, e não *conhecimento*, porque ambos surgem de epistemologias diferentes (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2009, ROLDÃO, 2007; ARROYO, 2000). Os saberes se referem ao conjunto de pressupostos produzidos pelos professores no seu labor, ao longo de suas carreiras, enquanto os conhecimentos se referem ao conjunto de modelos e ideias produzidos em instâncias externas ao trabalho docente e aprendidos, principalmente, em cursos de licenciatura (TARDIF, 2014).

Pesquisas anteriores (FREITAS, 2013; FREITAS *et al.*, 2020) indicam que a construção de saberes práticos se origina nas interações entre os pares e nas interações professor-aluno, interações essas, que constituem as práticas docentes. Entendo que algumas formas de comunicação produzidas nessas interações precisam ser problematizadas. A partir das seguintes questões orientei as análises que aqui apresento: que saberes são discutidos pelo grupo de professores de Ciências em suas reuniões de trabalho? Como esses saberes compõem os enunciados nas reuniões? Com que finalidades eles são utilizados pelo grupo?

FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As práticas docentes são um tipo de prática social e, como tal, elas podem ser entendidas, de acordo com Bloome *et al.* (2009), como um conceito para operacionalizar a pesquisa, que pode ser definido como uma forma conjunta de desenvolver uma atividade situada no tempo e no espaço. Para os autores, as práticas são mantidas não tanto nas mentes das pessoas, mas, nas histórias encenadas e materialmente compartilhadas dos modelos culturais em evolução, construídos interativamente que, tanto orientam o comportamento das pessoas, quanto estabilizam seu significado.

Para Lira e Villas Boas (2020) as “epistemologias da prática” se desenvolvem a partir dos primeiros estudos sobre a prática educativa de cunho marxista, enveredando pelos estudos críticos e pós-estruturalistas que apoiaram o desenvolvimento dos conceitos de “práticas de ensino” e “prática docente”. Os autores afirmam que as principais referências, que introduzem no Brasil a ideia de uma epistemologia da prática docente são: Shon, Perrenoud, Sacristan, Altet e Tardif e que há diferenças significativas entre os conceitos de prática educativa e prática docente.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária define epistemologia da prática profissional como:

[...] o estudo do conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Sua finalidade, segundo os autores do conceito desse verbete, é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e os transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (TARDIF, 2000) (MOROSINI, 2006, p. 443).

As práticas docentes, como construção coletiva, produzem saberes dinâmicos e provisórios do professor e a ideia de que existe um tipo de saber essencialmente ligado a uma experiência pessoal e de que é preciso que ele seja compreendido, foi reelaborada por Tardif (2014) a partir de suas pesquisas com professores e dos aportes teóricos da fenomenologia e da hermenêutica (HEIDEGGER, 1972 *apud* TARDIF, 2014), para dar conta de explicar as relações que os professores da educação básica estabelecem com os saberes e compreender sua natureza.

A relação entre os conceitos de prática docente e de saberes práticos é baseada na concepção fenomenológica de que a experiência produz conhecimentos e no posicionamento político ideológico de valorização desses conhecimentos. Para Tardif (2014), os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana para resolver problemas dos professores em exercício são tão caros a seu trabalho, quanto os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, que os professores adquirem a partir de sua formação acadêmica, produzidos em instâncias diferentes das de sua prática laboral. Esse posicionamento epistemológico e político afirma que “a prática docente não pode ser compreendida como uma aplicação de métodos” (LIRA; VILLAS-BOAS, 2020, p. 1004), ela deve ser analisada à luz de teorias compreensivas e explicativas, em detrimento de abordagens tecnicistas que baseiam a redação de manuais e guias para os professores, pois alguns tipos de saberes só podem ser produzidos na própria atuação profissional e configuram-se como saberes da prática (NÓVOA, 2009; ARROYO, 2000; TARDIF, 2014).

De acordo com Fernandez (2015) é possível identificar duas linhas dominantes no campo de pesquisa sobre a formação docente: uma linha que se aproxima dos estudos de Shulman, que analisa as práticas docentes pela desmontagem analítica de seus componentes epistêmicos e outra que segue a linha desenvolvida sob influência de Donald Schön e da sua epistemologia da prática, que é denominada pela autora como “corrente teórica do pensamento do professor” (FERNANDEZ, 2015, p. 503) e centra sua análise na construção do conhecimento profissional como processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação. As análises aqui apresentadas se baseiam nessa última linha.

A pesquisa que aqui relato visou a identificar saberes práticos e suas formas de uso, o que foi feito a partir dos referenciais teórico metodológicos da etnografia interacional (EI) e da análise de discurso (AD), como lógicas de investigação complementares. Parto dos pressupostos de que o discurso é “linguagem em uso” (MILLS, 1997, p. 11) e possibilita modos de pensar e produzir saberes que orientam as ações dos participantes em interação nas práticas docentes observadas (BLOMME *et al.*, 2009).

Green e Bloome (2004, p. 183) entendem que, apesar de a etnografia ter suas raízes na antropologia, ela se tornou uma abordagem usada por antropólogos, sociólogos, pesquisadores educacionais e outros, “para estudar questões de interesse de suas respectivas disciplinas e campos acadêmicos” (GREEN; BLOOME, 2004, p. 183). Neste estudo, a abordagem é usada para pesquisar a formação docente como um processo de enculturação, o que significa olhar para um grupo de professoras em suas práticas docentes, buscando os significados que esse grupo (re)constrói e usa para realizar seu trabalho. Isso implicou estabelecer com o grupo investigado uma interlocução contínua observando o que elas faziam no trabalho e com que sentido usavam saberes práticos. A lógica de pesquisa da EI possibilita compreender processos complexos como os de construção de saberes práticos que têm origem em diversos espaços socioculturais e funcionam como um saber “integrador, situado e contextual” (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Essa compreensão da complexidade é possível porque usar a perspectiva etnográfica orienta a observação naturalística e êmica das práticas. De acordo com Green *et al.* (2005), a observação e o registro etnográficos são realizados por um longo período e orientadas por teorias da cultura, o que implica em uma atenção dirigida ao que os membros de um grupo precisam saber, fazer, prever, interpretar a fim de poder participar do cotidiano das ações daquele grupo estudado.

Nisto, se diferem das demais formas de coleta de dados de pesquisas ditas qualitativas, nas quais o tempo e a compreensão da cultura do grupo não são os focos do olhar do investigador, o que, muitas vezes, entra no campo com o olhar dirigido por categorias construídas *a priori* e se apoia, exclusivamente, em dados coletados à distância do campo de prática, como por meio de entrevistas e questionários. Observação e análise etnográfica são consideradas êmicas porque ocorrem a partir de uma interpretação situada do que acontece com o grupo observado, o que implica em buscar significados construídos no grupo, evitando trazer para investigação modelos exóticos para ler, observar e interpretar o que está sendo observado.

O processo investigativo etnográfico é interativo e recursivo (BLOOME *et al.*, 2005; GREEN *et al.*, 2005). A partir do que se observa e se analisa, se produz questionamento e, como resposta a esse questionamento, se produzem novas organizações dos dados e se retorna ao campo, interagindo com os participantes e produzindo categorias, significados situados e mais questões que podem levar à identificação de pontos-chave a serem investigados minuciosamente. Green *et al.* (2005, p. 25) afirmam que a etnografia é “um processo complexo que envolve a descrição escrita de um processo social” que se apoia em uma grande diversidade de perspectivas teóricas distintas e diferenciam a etnografia realizada por antropólogos sobre fenômenos educativos: **etnografia da educação**, daquela realizada por educadores: **etnografia na educação**. A diferença está nas questões produzidas pelos pesquisadores e em seus objetivos.

A etnografia na educação visa responder a questões pedagógicas. No caso da pesquisa em tela, possibilitou criar questões relacionadas às práticas docentes, aos valores e saberes compartilhados nas reuniões observadas. Quem se envolveu com quem? De quais formas? Quando e onde? Em quais

condições? Com quais propósitos? Com quais recursos? Com quais resultados e consequências para os indivíduos e para o grupo? (GREEN *et al.*, 2005).

A AD é entendida aqui também como lógica de pesquisa que não possui um receituário, ou conjunto de métodos predefinidos e desenvolve questões e metodologias de análise dos dados ao longo de todo processo investigativo. Existem diferentes modos de se pensar e analisar o discurso, cada um guiado por uma lógica epistemológica específica, mas todas as formas de AD entendem a linguagem “para além da sentença” (ATKINSON *et al.*, 2011, p. 87), como uma ferramenta que medeia a existência humana, possibilita certos pensamentos e não outros, ampara nossa concepção da realidade e, ao mesmo tempo, a constrói.

Cameron (2001) afirma que AD é um termo usado para denominar diferentes perspectivas teórico metodológicas que, dependendo dos campos de pesquisa que as informam, operam de modo distinto nas análises que produzem. De acordo com a autora (2001), a AD tomou emprestado de diferentes disciplinas acadêmicas, tais como a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia e a Linguística, enquadramentos teóricos e questões que, ao longo da segunda metade do século XX, foram sendo desenvolvidos por pesquisadores de diferentes campos: educação, psicanálise, psicologia, literatura e a AD é, hoje, academicamente reconhecida como uma disciplina.

Dentre as abordagens da AD que Cameron (2001) aponta, essa investigação adotou a sociolinguística interacional, que se apoia, principalmente, na antropologia cultural, na etnografia da comunicação e na filosofia do círculo de Bakhtin. A metalinguística, termo usado pelo círculo para designar a disciplina que eles estavam propondo para analisar a linguagem em uso, desenvolveu ideias fundantes que a AD sociolinguística utiliza. Dentre eles, destaco aqui: sua concepção de linguagem e os conceitos de enunciado e de dialogia.

Para os autores do círculo de Bakhtin a linguagem é um processo constitutivo do ser humano e é também fenômeno semiótico: ideológico e material ao mesmo tempo. A atividade mental humana se realiza mediante sua materialização na linguagem que se apresenta nas diversas formas de organizações sociais, que vão das menos sistematizadas até os sistemas ideológicos mais solidamente constituídos, tais como as ciências e as artes. A linguagem é usada para a expressão de uma consciência em relação às outras, em relação ao meio social e cultural em que essa consciência está (BAKHTIN, 2002; VOLOCHÍNOV, 2006; BRAIT, 2006; FARACO, 2009).

Discurso, definido a partir dessa perspectiva, é a linguagem em uso e sua análise envolve o uso de um “[...] corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. [...] pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem” (BRAIT, 2006, p. 29). Essa concepção de discurso implica entender a linguagem como um objeto de estudo vivo, um “acontecimento”, seus significados como construídos e não estáveis e, portanto, a tarefa da AD se baseia em realizar interpretações a partir dos contextos em que o acontecimento se dá. Para o analista

do discurso, é o uso da linguagem, com sua história, seus participantes e sua situação concreta, que constitui discurso, materializado em enunciado.

Esse texto relata um estudo empírico, de caráter descritivo, qualitativo e, quanto aos objetivos, classifica-se como exploratório, que visa a entender o fenômeno e dele deduzir novas ideias (MARCONI; LAKATOS, 2001). A compreensão dos fenômenos aqui é dependente dos contextos concretos e socioculturais em que eles aconteceram, portanto, a descrição desses contextos é fundamental. Passo agora a essa tarefa, partindo do pressuposto de Mc Dermott (1976 *apud* ERICKSON; SHULTZ, 2002, p. 217) de que “um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante [...] os indivíduos em interação se tornam ambientes uns para os outros”.

O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O PRD investigado possuía 10 projetos, dentre eles, o que formou duas professoras de Ciências (2019/2020), em parceria entre a Universidade Federal e a Escola de Aplicação (CAP), onde elas participavam do Grupo de Trabalho CE. Os nomes que estou usando para designar a escola, o grupo e suas participantes são pseudônimos, visando assim evitar que se conheça a identidade das participantes da pesquisa. As participantes do PRD, Projeto Ciências, eram quatro: duas professoras de Química, uma residente e uma orientadora e duas de Biologia, uma residente e a outra orientadora. As professoras residentes: Ida com 25 anos licenciada em Ciências Biológicas e Paula 35 anos, licenciada em Química, ambas recém-formadas, no início da residência, estavam concluindo o Mestrado Acadêmico. Ida concluiu o Mestrado em Educação e Paula concluiu o Mestrado em Ensino de Química e, ao final do Projeto de Residência, iniciou o Doutorado na mesma área.

As professoras orientadoras eram: Fá, que orientou Ida, formada em Ciências Biológicas, com Mestrado em Ecologia e Doutorado em Química, na Linha de Pesquisa Educação Química, estudando o desenvolvimento profissional de professores de Ciências e com cerca de 15 anos de exercício no magistério; e Helen, que foi a orientadora da Paula e é formada em Farmácia e Bioquímica, possui licenciatura em química, Mestrado em Ciências Biológicas (Biologia Molecular) e Doutorado em Educação para a Ciência, em que investigou o Ensino por Investigação e a Aprendizagem Significativa.

Ao entrar no campo de pesquisa, observei que as quatro participantes do projeto se encontravam quinzenalmente no colégio, durante o contraturno, por cerca de 2 horas, com as demais professoras de Ciências do CAP: Maria, Edna e Tais, para pensar o Ensino de Ciências, elaborar atividades de Extensão e de Pesquisa. Então, passei a participar dos encontros, convidada por Fá para me juntar ao grupo e decidi registrar todas as reuniões. Durante as reuniões, fui informada que esse trabalho coletivo já acontecia desde 2017, quando o grupo CE se formou, com a seleção de duas professoras em um concurso público, que se uniram às demais, que já eram efetivas a mais tempo no CAP.

A professora Fá, que trabalha no CAP desde 2010, é a líder do grupo e quem tomou a iniciativa de propor sua formação e seu cadastro no CNPq. O grupo CE é formado por Fá, Maria, Edna e Tais,

todas licenciadas em Ciências Biológicas (Helen, a orientadora de Paula, oficialmente, não compõe o grupo). Além delas, o grupo conta com dois técnicos em educação e participantes eventuais: bolsistas de extensão e convidados como eu e Helen. O site do grupo anuncia que seu objetivo é a produção e a socialização de conhecimentos sobre o Ensino de Ciências, visando a contribuir para a formação inicial e continuada de professores e para o Letramento Científico dos estudantes das escolas de todo o Brasil.

O CAP é uma escola que possui cerca de 1.320 alunos e, antes da pandemia, os recebia para aulas em três turnos: ensinos Fundamental e Médio, sendo que, nesta última etapa, também oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A escola se situa em um bairro de classe média alta da cidade, próximo de seu centro comercial e, atualmente, as aulas são realizadas à distância, por meio de plataformas como o *google classroom* e *moodle*. Na época em que as observações foram feitas (08/2019 a 03/2020), as atividades educativas ainda eram presenciais. É uma escola referência de ensino de qualidade na cidade, admite seus alunos por sorteio e incentiva a formação em serviço de todos seus profissionais, com plano de carreiras e bolsas de estudos, nos moldes de um colégio de aplicação de uma universidade pública.

PROCEDIMENTOS DE SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados analisados são de três tipos: documentais, observacionais e constituídos em entrevistas. Os documentais foram obtidos por buscas em sites da universidade, nos editais do Programa RD, no projeto de RD de autoria das quatro professoras (residentes e orientadoras), no Trabalho de Formação Docente (TFD) da residente Ida e em propostas curriculares de outros sistemas de ensino usadas pelo grupo CE nas reuniões. Os dados obtidos da observação participante foram construídos em reuniões do grupo e em aulas de Ciências ministradas em codocência pelas professoras Ida e Fá. Os dados das entrevistas foram obtidos em dois encontros virtuais realizados com Ida e Fá.

As análises apresentadas neste recorte da pesquisa se apoiam, em parte, em todos esses dados, uma vez que eles nos informam os contextos em que o projeto de RD aconteceu. Entretanto, o foco das análises foram os registros das observações das reuniões do grupo CE, durante os meses de agosto e novembro de 2019, feitos em cadernos de campo, áudio e vídeo, em oito reuniões. A estruturação dos dados envolveu o mapeamento dos eventos das reuniões, a partir da audição das gravações e da transcrição de algumas partes. Os eventos são construídos pelas ações das pessoas umas com as outras, no ambiente social e sua delimitação depende da identificação de pistas de contextualização que os interlocutores sinalizam uns para os outros pela linguagem (CASTANHEIRA, 2004; GUMPERZ, 2002).

A partir de 8 mapas de eventos construídos, organizei um mapa geral das reuniões do grupo que possibilitou: o exame da corrente contínua de interação entre os participantes, ao longo das reuniões; a identificação das ações dos participantes e do tema abordado; a caracterização do evento; a descrição dos saberes observados naquele evento. A leitura do mapa geral das reuniões, me fez retornar aos registros em áudio e vídeo, nos trechos em que o mapa apontava os saberes práticos como objeto do discurso, para selecionar eventos para análises microetnográficas (CASTANHEIRA, 2004).

Esta estratégia de análise se origina da metodologia desenvolvida por Green e Wallat (1981, *apud* CASTANHEIRA, 2004), na qual as autoras definem suas unidades de análise como *tracer units*, “um tipo de ação, de informação, ou de construção, que tem interesse para a análise e por isso é acompanhado em espaços e contextos variados”, termo traduzido para o português como “unidades pivô” (p. 21). No caso dessa investigação, ao retornar aos registros busquei, como unidade pivô, os saberes práticos, ao longo de diferentes tempos, temas, textos e estruturas interativas das reuniões do grupo CE.

A elaboração do mapa geral também permitiu que eu construísse um quadro de fases (anexo 1) para as oito reuniões observadas, com base no trabalho de Bloome *et al.* (2009). O quadro de fases evidencia ações padronizadas do grupo e me orientou no processo de traçar os saberes práticos, como unidade pivô, usados nas fases. Optei por explorar, neste capítulo, a análise do fluxo dos saberes ao longo das fases e em seguida apresentar a análise de parte do evento 13, da reunião de 08/10, para exemplificar como os saberes foram usados nas reuniões, de maneira detalhada, em uma análise de discurso microetnográfica (GREEN *et al.*, 2005).

RESULTADOS

A primeira coluna do quadro de fases (anexo 1) representa a data da reunião, as demais, representam suas fases e há recorrências de fases ao longo das oito reuniões. Bloome *et al.* (2009) afirmam que cada fase de um quadro desse tipo tem uma atividade distinta e é marcada por diferenças nos padrões de interação e comunicação entre os participantes. No estudo que ora apresento, outro elemento que permite identificar as fases é o tema dos enunciados das professoras, que segue variando ao longo da reunião, mas que, assim como as ações, também apresenta recorrências. A seguir apresento as fases recorrentes observadas.

Introdução: informes, leitura da ata da reunião anterior; interação professora-grupo. **Narrativas:** narrativas do que a participante experienciou em ações profissionais e pessoais; interação professora-grupo, professora-professora. **Debates:** proposição de ideias para o grupo, argumentação; interação: professora-grupo e professora-professora. **Relato de pesquisa:** apresentação de relatório de pesquisa; interação professora-grupo. **Encaminhamentos coletivos:** planejamento e divisão do trabalho; interação: professora-grupo. **Escrita coletiva:** escrita do currículo em um texto projetado na parede, chamado de tabela; interação: professora-grupo. **Caracterização grupo:** descrição do grupo CE; interação: professora-grupo.

O retorno às gravações das reuniões a partir da leitura do quadro de fases evidencia que os saberes práticos usados nas fases de **narrativas de atividades** escolares e de **debates**, tiveram papel preponderante nas ações de produzir o currículo de ciências. Isso não quer dizer que eles não estejam sendo mobilizados pelas professoras em outras fases das reuniões, no entanto, essa identificação pode ser feita quando elas falam deles, quando em certos enunciados eles se tornam o objeto do discurso (BAKHTIN, 2002) e isso ocorre nas **narrativas e nos debates** e, algumas vezes, eles são enunciados amalgamados a saberes pedagógicos, curriculares e disciplinares (TARDIF, 2014).

A leitura do quadro de fases (anexo 1) mostra que as participantes intercalam **narrativas** com **debates** nas reuniões. Os **debates** abarcam ideias de textos acadêmicos e de documentos curriculares, prevalecendo como tema do discurso, conhecimentos pedagógicos e curriculares, tais como: o modelo triangular de representação do saber químico de Johnstone; teoria de aprendizagem significativa; conceito de subsunção de Ausbel; BNCC, PCN e currículo da prefeitura. As **narrativas** abarcam saberes práticos, sobre experiências que as docentes vivenciaram.

As ideias, modelos e certezas construídos pela experiência e usados nas reuniões em debates e narrativas foram importados de outros tempos e espaços, principalmente, em processos de intercontextualidade (ITC) (BLOOME *et al.*, 2009) enquanto que conceitos pedagógicos, disciplinares e curriculares foram trazidos para os **debates**, por meio da intertextualidade (IT) (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993), quando as participantes se referiam, em seus enunciados, a textos como os de Mortimer, Piaget, Johnstone e a documentos como os PCN.

ITC e IT são processos que as pessoas vivenciam para produzir significado e se comunicar a partir de textos e contextos externos ao contexto imediato da produção discursiva. Bloome *et al.* (2009) desenvolveram esse conceito, a partir de estudos de Kristeva, fundamentados na concepção do círculo de Bakhtin de que, nas interações dialógicas, cada “ato reflete e refrata atos prévios” (idem, p. 314). Bloome *et al.* (2009), estudando participantes de grupos que convivem cotidianamente, como professores e seus alunos, afirmam que, pela ITC, as pessoas selecionam um subconjunto de textos e eventos que experimentam para fazer conexões com eventos anteriores e futuros e com eventos externos ao contexto imediato da produção discursiva.

A construção social da ITC é, necessariamente, uma construção sociocognitiva porque os membros do grupo trazem suas próprias memórias para as interações e o conjunto combinado de memórias é fundamental para o resultado do processo de construção social. Os membros do grupo precisam reconhecer esses textos e contextos externos para produzir sentidos comuns. As professoras do grupo CE participaram dos processos de IT e ITC, tanto como propositoras, quanto como reconhecedoras, criando oportunidades de troca de saberes, conforme a análise a seguir.

Essa relação intercontextual e intertextual entre conhecimentos acadêmicos e saberes experienciais observada na dinâmica discursiva, característica das reuniões do grupo, me chamou a atenção por entender que ela é peculiar de professoras da educação básica do ensino público federal. As professoras do grupo compõem um contexto institucional bem específico, pois, apesar de trabalharem em uma escola pública, suas condições de trabalho, como professoras do sistema federal de ensino, são distintas da grande maioria de seus colegas, professores de escolas municipais e estaduais, que não têm incentivo para realizar pesquisas. As condições de trabalho a que me refiro são: tempo remunerado para planejamento do ensino, estudo, pesquisa e debate, disponibilidade de recursos (acesso à internet, equipamentos e livros). Elas possibilitam que as professoras possam desenvolver essa dinâmica discursiva, intertextualizando e intercontextualizando saberes práticos e conhecimentos acadêmicos para escrever coletivamente o novo currículo de ciências.

Essa primeira interpretação dos dados, feita a partir do mapa geral dos eventos e do quadro de fases, produziu dois resultados: fez questionar esse tipo de formação em serviço e indicou formas de uso dos saberes práticos. Em relação ao questionamento, pergunto: quantos professores de escola pública trabalham em contextos como esse em que as residentes do PRD estão se formando? Uma hipótese que levanto é que ser formado nesse esquema deve impactar sobremaneira o que significa ser professor de ciências e a forma como os conhecimentos no trabalho são utilizados, valorizando a troca de saberes experienciais e a busca por conhecimentos acadêmicos. Espera-se que essa profissional entenda que ser professor vai além do perfil de professor aulista¹ e busque como condições de trabalho a dedicação exclusiva em uma escola e a remuneração do tempo de estudos e planejamento de aulas, além da autoria no currículo (FREITAS, 2013).

Em relação às formas de uso dos saberes práticos, observei que, nas **narrativas**, eles são expostos e compartilhados com as colegas e, nos **debates**, são usados para apoiar argumentos, afirmando posições sobre o processo de ensino aprendizagem, o que me levou a selecionar eventos para transcrever e analisar alguns de seus trechos. Apresento aqui a análise microetnográfica (GREEN *et al.*, 2005) do evento 13, de uma fase de **narrativa**, da reunião do dia 01/10, para elucidar formas de expressão e papéis desempenhados pelos saberes práticos na dinâmica discursiva característica desse grupo.

No dia 01/10, a pauta principal era que conceitos e temas geradores deveriam ser centrais para elaboração do novo currículo de ciências. A reunião contou com a presença de um professor de física do CAP, convidado para apoiar a discussão com conhecimentos originados de sua formação acadêmica e de sua experiência lecionando física. Os docentes usavam um texto projetado na parede com o currículo da Secretaria Municipal de Educação (CSME) da cidade como base para a discussão, em uma fase de **debate**, apontando trechos no documento e comentando sua organização em desdobramentos: introduzir; trabalhar; retomar; consolidar; ampliar. O **debate** estava centrado em quais conceitos ensinar ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental (EF). Os participantes interrompem a reunião para lanchar (anexo 1) e, ao finalizar, retomam a discussão sobre os desdobramentos do ensino dos conceitos, o que marca o início o evento 13, já em uma fase de **narrativas** de experiências pessoais.

Nas primeiras ações do evento, as professoras de ciências narram várias situações vividas anteriormente, intercontextualizando suas experiências para apoiar seus argumentos, usados no debate no evento anterior, sobre quando um conceito deve ser introduzido e retomado e de que forma e com quais recursos deve ser trabalhado. Ida é responsável por ir subindo e descendo o texto projetado na parede para que o grupo consiga ler, pois o texto do CSME tem cinco páginas. Ela digita o que Fá e Maria vão ditando, em forma de comentários ao CSME, construindo coletivamente, o protótipo do novo currículo de ciências do CAP, com base no texto que está em formato docx, o que permite que lhe sejam feitas alterações controladas e comentários (opção revisão do *word*).

O conceito discutido antes da fala de Ida (turno 1), é o de *energia* e os professores narram: “eu falo do sistema nervoso, dos impulsos elétricos”; “quando eu diferencio matéria de energia eu

¹ Termo usado pela professora Ida em seu trabalho de formação docente, que se refere ao professor contratado, que não tem vínculo efetivo com uma só escola e leciona em várias.

falo...”. Os professores também citam os recursos didáticos que usam no ensino, descrevendo, a partir de experiências anteriores, uso de livros e jogos e a interação passa de professor-grupo, para díades, professor-professor, e as pessoas falam ao mesmo tempo. Então, Ida toma o turno de fala, retomando a interação professora-grupo para citar um saber a ser considerado na organização curricular.

Quadro 1. transcrição de um trecho do evento 13 do dia 01/10

Turno	Prof.	Enunciado
1	Ida	A gente tem que tá considerando que quando esses alunos começam a trabalhar com equações <u>eh</u> em química e física lá no nono ano se os professores de matemática já trabalharam bem equação com os alunos
2	Elio	Ah pois é esse é outro problema <u>ainda..</u> esse é um problema [insanável]
3	Ida	[Por que as vezes] ele tem dificuldade em matemática
4	Elio	<u>Sim</u> mas é isso que os professores de física [<u>cê</u> tá dizendo isso] vocês que não sabem física tem que ensinar isso nós que sabemos não ensinamos que a gente sabe que não dá pra ensinar
5	E	mas a dificuldade em matemática (....)
6	Ida	meu noivo dá aula particular de <u>física..</u> e o menino tá vendo [...] antecipando cada vez mais essa coisa da das fórmulas e <u>tudo..</u> pros oitavos anos sendo que os meninos não tão vendo nem equação em matemática... incoerência

Fonte: acervo de registros da pesquisa da autora [falas sobrepostas] [...] falas não compreendidas [...] tempo de silêncio.

A residente lembra que o ensino das reações químicas em ciências depende do de equações em matemática e se dirige ao grupo de docentes mais experientes afirmando um saber sobre o ensino de ciências que teve origem na experiência, apontando um problema que o colega experiente reconhece e enfatiza ao dizer que é insanável. Ele identifica dois interlocutores com horizontes socioculturais diferentes (BAKHTIN, 2002), no turno 4, ao usar os pronomes “vocês”, se referindo às professoras de ciências e “nós”, se referindo aos professores de física, que ele representa. Outra colega mais experiente, Edna, reconhece que a dificuldade em entender matemática é um fato a ser levado em conta no ensino de ciências, porém, Ida não entra no debate sobre os aspectos abstratos dessa dificuldade. Ela enuncia uma narrativa para expor um saber experiencial que a permite afirmar que o que é feito nas escolas é incoerência, propondo a intercontextualidade (BLOOME *et al.*, 2009) ao trazer para aquele evento, saberes originados em contexto exteriores e tempos anteriores. Ida tem poucas experiências no ensino do nono ano, como afirmou na entrevista, mas usa a experiência de outros para poder participar do debate por meio de uma narrativa.

ITC e IT são processos complexos que, para “funcionar”, requerem que as pessoas em interação proponham textos e contextos e que seus interlocutores reconheçam esses textos, sentidos e significados propostos, sinalizando esse reconhecimento (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993). Nos enunciados do evento 13 (figura 1) é possível observar esse processo intertextual pelas sinalizações de Ida, ao propor a narrativa no turno 6 e pela sinalização do grupo, que, após o turno 6, passa para interação professor-professor, em que eles narram uns para os outros experiências semelhantes à que Ida apresentou, uma forma de reconhecer o saber que ela compartilhou: que ensinar física e química, a partir de equações, para alunos que não aprenderam equações em matemática, é uma incoerência na organização curricular de uma escola.

Tardif (2014) afirma que os saberes práticos se baseiam na habilidade que o docente constrói de interligar saberes provenientes das diversas bases de conhecimentos (inclusive os acadêmicos), com o objetivo de melhorar a sua prática. A partir de experiências que um professor constrói ao estar no mundo em seus múltiplos processos de socialização: trabalho, vida social, familiar e afetiva, ele produz esquemas de ação, constituindo um lastro de certezas que guiam o fazer docente e funcionam como um filtro interpretativo para os conhecimentos acadêmicos. A microanálise do evento 13, indica como as professoras utilizavam saberes que vêm de outros contextos, para discutir questões inerentes a seu trabalho cotidiano, em que os saberes práticos, como a certeza da influência da matemática na aprendizagem de equações químicas, funcionaram como filtros para produção de significados e sentidos para os saberes acadêmicos na construção do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que, no trabalho docente de elaboração do currículo, pelo grupo CE, foram recorrentes as fases de narrativas e de debates, em que uma dinâmica discursiva característica do grupo foi identificada e caracterizada. Nesta dinâmica, evidenciei o papel dos saberes práticos e como eles foram enunciados. No trabalho docente de elaboração do novo currículo de ciências do CAP esses saberes foram usados de forma amalgamada a saberes pedagógicos e curriculares, para apoiar argumentos em debates sobre o que ensinar em ciências no EF e como organizar os conceitos ao longo dos nove anos em que essa etapa ocorre.

As interações das participantes do grupo foram mediadas por narrativas que trouxeram para os eventos das reuniões saberes práticos construídos por elas em experiências em outros eventos, ou de outros professores, evidenciando processos de ITC e a importância da vida pessoal e social na construção dos saberes profissionais. Também aponte a importância dos textos escritos usados nas reuniões, como base material da IT, materializando conhecimentos produzidos em outros eventos e produzindo textos que serviram para propostas de IT em outros eventos, como o texto do novo currículo de ciências: a tabela. Sobre esses processos IT é preciso continuar a investigação, levantar hipóteses e produzir microetnografias, o que pretendo ainda desenvolver.

A ITC é um dos mecanismos pelos quais ocorreu a aprendizagem de saberes profissionais pelas residentes, requerendo a permanência por longo tempo no campo de formação, pois a construção coletiva de saberes profissionais requer tempo de convivência, o que dá sentido aos saberes acadêmicos e valoriza as experiências dos professores e a troca de saberes, como forma de constituição do cabedal profissional docente. Nesse sentido, a residência docente é um tipo de formação adequado para ampliar a qualidade profissional docente no país, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagem**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ATKINSON, D., *et al.* Ethnography and Discourse Analysis. *In*: HYLAND, K; PALTRIDGE, B. (eds.). **Bloomsbury Companion to Discourse Analysis**. [s.l.: s.n.], 2011. p. 85-100.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do Romance. 5. ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.
- BLOOME, D. *et al.* Learning Over Time: Uses of Intercontextuality, Collective Memories, and Classroom Chronotopes in the Construction of Learning Opportunities in a Ninth Grade Language Arts Classroom. **Language and Education**, [s.l.], v. 23, n. 4, p. 313-334, 2009.
- BLOOME, D., *et al.* **Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic approach**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.
- BLOOME, D.; EGAN-ROBERTSON, A. The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. **Reading Research Quarterly**, [s.l.], v. 28, n. 4, p. 305-333, 1993.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- CAMERON, D. **Working with spoken discourse**. London: Sage, 2001.
- CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.
- ERICKSON, F; SHULTZ, J. O quando de um contexto. *In*: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234.
- FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FERNANDES, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Ensaio**, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 500-528, maio/ago. 2015.
- FREITAS, C. A. O papel do professor na escolarização dos saberes: produção e reprodução de discursos sobre a genética mendeliana. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 97-112, 2013.
- FREITAS, C. A.; ANTÔNIO, T. M.; TOLENTINO, W. S. Saberes, Experiências, Docências. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [s.l.], n. 46, p. 63-95, 2020.
- GREEN, J. L. *et al.* A Etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 42, p. 13-79, 2005.
- GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and Ethnographers of and in Education. *In*: FLOOD, J.; HEATH, S.B.; LAPP, D. (eds.). **Handbook of Research on Teaching Literacy Through The Communicative And Visual Arts**. New York: Macmilam, 2004. p. 181-202.
- GUMPERZ, J. J. Convenções de Contextualização. *In*: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149-182.
- LIRA, A.A.D.; VILLAS-BOAS, L. Conceitos de “prática” no campo educacional: história conceitual e teoria das representações sociais em foco. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 989-1014, 2020.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2001.
- MILLS, S. **Discourse**. London and New York: Routledge, 1997.
- MOROSINI, M. C. Glossário. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 295-443.
- NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 12 n. 34. p. 94-103, jan./abr. 2007.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.



SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Adriana A. Silva – Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp (2014), com estágio de doutorado sanduíche (PDSE/Capes) na Itália (2012), junto à Università degli Studi Milano-Bicocca. Atualmente é docente da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). E-mail: silvadida07@gmail.com.

Ana Lúcia Goulart de Faria – Professora da Universidade Estadual de Campinas desde 1984, possui doutorado pela FE USP (1994), Pós-doutorado em educação pela Università degli Studi di Milano-Bicocca, UNIMIB, Itália (2010). Atualmente ocupa a posição de professora colaboradora aposentada e se dedica à orientação de pesquisas de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso, Mestrados, Doutorados e pós-doutorados. Desenvolve 3 projetos de pesquisa no Brasil, na Itália e na Suécia. Coordenadora do Gepedisc, linha Culturas Infantis. E-mail: cripeq@unicamp.br.

Andréa Villela Mafra da Silva – Andrea tem pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora e Coordenadora de Pesquisa no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no ISERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (FORPROTEC/CNPq) e do Laboratório de Investigação em Tecnologias e Formação de Professores (LITEC) com projeto em andamento financiado pela FAPERJ. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo/GEPAC/UNIRIO. E-mail: andreamafra.iserj@gmail.com.

Áurea Cristina Ramos de Novaes – Áurea é Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (2020/2023), bolsista pela CAPES, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula – RJ (1989); graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979); Trabalhou como professora no ensino público municipal de São José dos Campos, SP, no ensino privado e público municipal do Rio de Janeiro, RJ. Atualmente, compõe o grupo de pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação e Currículo/GEPAC/UNIRIO. E-mail: novaesab@gmail.com.

Carlos Augusto Aguilar Júnior – Universidade Federal Fluminense – UFF. E-mail: carlosaugustobolivar@hotmail.com.

Clarissa Moura Quintanilha – Doutoranda em Educação pelo programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais – UERJ/FFP, bolsista FAPERJ. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ-FFP), Pedagoga (UERJ-FFP), Psicóloga (FAMATH), Psicopedagoga Clínica e Institucional (FAMATH), Arteterapeuta (FACIS) e Terapeuta de Casal e Família (CAAPSY). E-mail: clarissa_quintanilha@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4455-9186>.

Cláudia Avellar Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. E-mail: claux2601@hotmail.com.

Danusa Tederiche Borges de Faria – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais. E-mail: danusa.tederiche@hotmail.com.

Fabiana Oliveira Canavieira – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Diversidades Socioculturais – GEPEDISC – Culturas Infantis do Programa de Pós-graduação da UNICAMP e do CLIQUE – Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de crianças pequenas e bebês; Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão – FAPEMA. Contato: fabicanavieira@yahoo.com.br.

Fabiane Florido de Souza Lima – Doutoranda do PPGEduc/GPPFA/UniRio. E-mail: fabianeflorido@gmail.com.

Fabiola Vasconcellos Cordeiro – Graduanda em Pedagogia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – fabiolavasconcellos98@gmail.com.

Flávia E. Gomes Pereira – Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas e Auxiliar de Desenvolvimento Educacional em uma creche pública do interior do estado de São Paulo. E-mail: flaviaeduardgp@gmail.com.

Giseli Barreto da Cruz – Doutorado em Educação pela PUC-Rio, UFRJ, e-mail: cruz.giseli@gmail.com.

Hélio Cleidilson de Oliveira Sena – Mestre em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: heliocleidilson@hotmail.com.

Ingrid Cristina Barbosa Fernandes – Mestrado em Educação pela UFRJ, e-mail: ingridfernandes.jc@gmail.com.

Jéssica Caroline Pereira da Silva Costa – Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro PPGE/UFRJ. E-mail: jessi_kroline@hotmail.com.

Karina Soledad Maldonado Molina – Doutora em Psicologia da Educação, docente do Programa de Pós-Graduação da FEUSP. E-mail: karisol@usp.br.

Laine Forati de Alencar – Doutora em Educação pela Universidade São Francisco – USF. E-mail: lainefalencar2015@gmail.com.

Lisbeth Soares – Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP. E-mail: lisbethsoares@usp.br.

Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias – Mestra em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: marcelarangelfarias@gmail.com.

Maria Carolina da Silva Caldeira – Professora do Centro Pedagógico e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. Doutora em Educação pelo mesmo PPGE.

Maria de Fátima Barbosa Abdalla – Doutora em Educação (FEUSP) e pós-doutora em Psicologia da Educação (PUC/SP). Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Santos/SP. E-mail: mfabdalla@uol.com.br.

Maria Eduarda Rodrigues Teles – Graduada em Pedagogia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – maduteles99@gmail.com.

Maria Isabel Ramalho Ortigão – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. E-mail: isabelramalhoortigao@gmail.com.

Marilene Oliveira Almeida – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, professora na Escola Guignard – Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, e-mail: marilene.almeida@uemg.br.

Olívia Pires Coelho – Estudante de Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas na linha Linguagem e Arte em Educação (UNICAMP), Integrante do PHALA – Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais e do CLIQUE – Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de crianças pequenas e bebês na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Bolsista CAPES-DS. Contato: olivia.p.coelho@gmail.com.

Regiane Sbroion de Carvalho – Doutora em Psicologia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – resbroion@yahoo.com.br.

Regina Helena de Freitas Campos – Doutora em Educação pela Universidade de Stanford, professora na Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e-mail: reginahcampos@gmail.com.

Roberta Dias de Sousa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais. E-mail: betadias3112@gmail.com.