



# RevistaAleph

Revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-FEUFF



## ESPERANÇAR

Movimentos instituintes  
em tempos de reconstrução



## Capa da RevistAleph. Edição número 38 de 2022.

### #DescriçãoDalmagem

Ilustração colorida de Paulo Freire regando o planeta terra. Ele usa macacão azul claro, com as barras da calça dobradas até a canela, e camisa branca. Está descalço em um chão marrom escuro e segura uma inchada com a mão esquerda. Com a outra mão, segura um regador cinza e rega o planeta terra que brota no chão. Do regador, entre as gotas d'água, caem pequenos desenhos de livros, estrelas, corações e lâmpadas acesas. Mãos de diferentes cores circulam o planeta terra como se o segurassem.

No topo da capa em letras azuis marinho: RevistAleph. Revista vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação - FEUFF. Na parte inferior em letras azuis: Esperançar. Movimentos instituintes em tempos de reconstrução. Nas laterais, na vertical: Edição número 38. Ano 2022. ISSN 1807-6211. Endereço: Rua Professor Marcus Waldemar de Freitas Reis, s/n. - Bloco D - Faculdade de Educação. Sala 536.

Contato: (21)2629-2706. E-mail: [aleph.ese@id.uff.br](mailto:aleph.ese@id.uff.br)

Facebook: RevistAleph. Site: <https://periodicos.uff.br/revistaleph>

;

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá/SDC/UFF**

R454 Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. - Ano 1, n. 1 (jun. 2004). - Niterói: ESE/UFF, 2004- .

Dois números por ano (fev., nov.): ano 19, n. 38, fev. 2022 .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004 -ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: World Wide Web.

Disponível em: <http://revistaleph.uff.br>

ISSN: 1807-6211

1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD 370

## EQUIPE EDITORIAL

### COMITÊ DE POLÍTICA EDITORIAL

**Dr. Allan Damasceno**, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

**Dra Bruna Molisani F. Alves**, Universidade Federal do Rio de Janeiro e S.M.E. de Duque de Caxias

**Dra Carmen L. Vidal Perez**, Universidade Federal Fluminense

**Dra Carmen L. Guimarães de Mattos**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Dra. Eugênia Luz Foster**, Universidade Federal do Amapá

**Dra. Estela Scheinvar**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Dra. Jane do Carmo Machado**, Universidade Católica de Petrópolis

**Dra. Lisete Jaehn**, Universidade Federal Fluminense

**Dra. Mairce da Silva Araújo**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Dra Maria Tereza Goudard Tavares**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Dra. Márcia Denise Pletsch**, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

**Dra Marília Arreguy Etienne Arreguy**, Universidade Federal Fluminense

**Dra. Mônica Pereira dos Santos**, Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Dra. Mônica Vasconcellos**, Universidade Federal Fluminense

**Dra. Paula A. de Castro**, Universidade Estadual da Paraíba

**Dra. Rosane B. Marendino**, Universidade Federal Fluminense

**Dra. Rosângela Branca do Carmo** Universidade Federal de São João Del-Rei

### CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

**Dra. Adriana M. Fresquet**, Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Dra. Carmen L. Guimarães de Mattos**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Dra. Célia Frazão S. Linhares**, Universidade Federal Rural

**Dra. Eliana Yunes**, Pontifícia Universidade Católica -RJ

**Dra. Lisandra Ogg Gomes**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Dra. Ludmila Thomé Andrade**, Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Dra. Maria Alice Rezende**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Dra. Maria Elizabeth de Barros**, Universidade Federal do Espírito Santo

**Dra. Mary Rangel**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense

**Dra. Mônica Pereira dos Santos**, Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Dr. Nelson de Luca Pretto**, Universidade Federal da Bahia

**Dr. Sívio Donizetti de Oliveira Gallo**, Universidade Estadual de Campinas

**Dra. Wilma Favorito**, Instituto Nacional de Educação de Surdos - RJ

## CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

**Dra. Maria Nazareth Trindade**, Universidade de Évora (PORTUGAL)

**Dra. Adriana Püiggrós**, Universidad de Buenos Aires (ARGENTINA)

**Dra. Maria do Céu N. Roldão**, Universidade do Minho (PORTUGAL)

**Dra. Thamy Ayouch**, Université Lille III, Paris VII (FRANÇA)

**Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz**, Universidad Pedagógica Nacional (MÉXICO)

**Dr. Juan Espejo Cornejo**, Universidad del Bio Bio, (CHILE)

**Dra. Isabel Maria da Cruz Lousada**, Universidade Nova de Lisboa (PORTUGAL)

### EDITORAS CHEFES

**Dra. Dagmar M. e Silva**, Universidade Federal Fluminense

**Dra. Érika Souza Leme**, Universidade Federal Fluminense

**Dra. Nazareth Salutto**, Universidade Federal Fluminense

**Dra. Rejany dos S. Dominick**, Universidade Federal Fluminense

**Dra Walcea Barreto Alves**, Universidade Federal Fluminense

### BOLSISTAS 2021

**Maria Paula G. Magalhães**, Universidade Federal Fluminense

**Renata Juliana José Paixão**, Universidade Federal Fluminense

### CAPA

**Idealização** – Comissão editorial

**Produção Gráfica** – Renata Juliana José Paixão usando o CANVA (disponível em [https://www.canva.com/pt\\_br/](https://www.canva.com/pt_br/))

A imagem utilizada para compor a capa inicial da revista foi criada para o Festival Paulo Freire, pelo artista João Augusto Rodrigues, professor de História, ilustrador e redator do blog sobre livros Um Amigo de Papel

[umamigodepapel.blogspot.com](http://umamigodepapel.blogspot.com)

### DIAGRAMAÇÃO DESTE VOLUME

Maria Paula G. Magalhães  
Renata Juliana José Paixão

### REVISÃO ORTOGRÁFICA DOS TEXTOS

Responsabilidade dos autores



## Avaliadores

Adriana Barbosa da Silva - UFF  
 Adriana Campani - Univ. E. Vale do Acaraú  
 Ana Lúcia Felippe Guimarães - UFRJ  
 Ana Patrícia da Silva - CAP UERJ  
 Andre Antunes Martins - UFF  
 Carmen sanches Sampaio - UNIRIO  
 Cristiana Callai de Souza - UFF  
 Dagmar Mello e Silva - UFF  
 Eliana Marques Zanata - UNESP  
 Erika Souza Leme - UFF  
 Estela Scheinvar - UERJ  
 Gabriela Machado Ribeiro - UFU  
 Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira - UFF  
 Ilma Rodrigues de Souza Fausto - UNIR  
 Isabel Maria da Cruz Lousada - Univ. Nova de Lisboa  
 Jader Janer Moreira Lopes - UFF  
 Léa Tiriba - UNIRIO  
 Luciana Borgerth Vial Corrêa - PUC/RIO  
 Luiz Fernando Conde Sangenis - UERJ  
 Luis Paulo Borges - CAP UERJ  
 Marcelo Loures dos Santos - UFOP  
 Márcia Guerra Pereira- IFRJ  
 Márcia Marin Vianna - UERJ  
 Maria Inês Barbosa - INES  
 Maria Nazareth Salutto - UFF  
 Marlene Oliveira dos Santos - UFBA  
 Marta Cardoso Guedes - CPIO - RJ  
 Maurício Rocha Cruz - INES  
 Michele Pereira de Souza da Fonseca - UFRJ  
 Michelli Silva Sousa Agra Amorim - UFF  
 Paulo Vitor de Souza Pinto - USP  
 Regiane Aparecida Caire da Silva - UFMA  
 Rejane M. G. da Silva - Univ. E. Vale do Acaraú  
 Rejany dos Santos Dominick - UFF  
 Rosane Karl Ramos - SME/ Petrópolis  
 Ruth M. Mariani Braz - IFR/Ji-Paraná  
 Sandra Cristina Souza - UFPB  
 Sandra Regina Sales - UFRRJ  
 Simone Berle - COLUNI, UFF.  
 Valéria de Oliveira Silva - UERJ  
 Vanessa Blaudt - SME de Nova Friburgo  
 Viviane Merlim Moraes - UFF  
 Walcea Barreto Alves - UFF

## INFORMAÇÕES PARA AUTORES

Deseja enviar contribuições à revista? Convidamos todos a conferir a seção [Sobre a revista](#) e ler as políticas das seções disponíveis, bem como as [Diretrizes para autores](#). Solicitamos que os artigos tenham entre 6.000 e 9.000 palavras, incluindo as referências, notas e anexos.

Todos autores devem ser [cadastrados individualmente](#), incluindo todos os dados solicitados pelo sistema, antes da submissão do artigo. Depois do cadastro de todos, o primeiro autor deve [acessar](#) o sistema e realizar o processo de 5 passos de submissão. Não deixe de informar ORCID e ORCID ID de cada autor. Caso o sistema não esteja aceitando, exclua o S do final, pois esse é um problema de atualização do OJS.

Não se esqueça de passar o artigo pelo <https://copyspider.com.br/main/pt-br/download>, fazer a revisão ortográfica e das referências. Esse processo encurta o período necessário para avaliação do artigo.

Coloque no Modelo para publicação (baixe para editar):

<https://drive.google.com/file/d/1RhwjtM5cYXbD28oqs08HHUtTz9Fpb4f-/view?usp=sharing>

A Revista não tem fins lucrativos. A submissão e o acesso aos artigos são gratuitos, dentro da política do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). Os autores devem arcar com os custos de revisão .

Não temos profissionais revisores. O contato e custeio desse profissional deve ser providenciado pelos autores.

; A RevistAleph é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

## NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO DE ARTIGOS

**Papel:** Formato A4

**Margens:** Todas as margens 3 cm.

Artigos em Espanhol devem conter título, resumos e palavras-chave em Inglês e Português.

**Título:** Em Português e Inglês, em sequência. Centralizados, espaço simples, negrito, Calibri 14, em CAIXA ALTA. Espaço entre os títulos e entre o em Inglês e os autores: 1,5, tamanho 12.

**Sub-títulos:** (O que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

**Autor (es):** (Não esqueça de suprir o nome dos autores em “manuscrito” – arquivo que será enviado para avaliação cega): Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

**Resumos:** (Obrigatórios no “manuscrito” – arquivo submetido para avaliação): em Português e em Inglês. Um terceiro pode ser enviado em outra língua opcional, com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Fonte: Calibri 12.

**Palavras-chave:** 3 a 5, em português e outra língua. Começar por letras maiúscula e separadas por pontos. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço. Ex. Escola. Cultura. Inclusão.

**Corpo do texto:** Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha do parágrafo: 1,5; Fonte: Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5, sem espaço antes ou depois;

**Citações:** Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples sem aspas. Incluir um espaço simples antes e depois. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <https://www.tccmonografiaseartigos.com.br/regras-normas-formatacao-tcc-monografias-artigos-abnt>.

**Notas no rodapé:** Tamanho 10, justificadas. Calibri, espaçamento simples,

**Gráficos e Imagens:** Incluir numeração e título acima. Incluir fonte abaixo. Descrever as figuras e gráficos, utilizando-se da ferramenta de texto alternativo.

### Orientações (passo-a-passo):

Sobre a imagem, clique no botão "Editar Texto Alt".

Na lateral à direita, aparecerá uma caixa onde você poderá descrever a figura.

Importante: A quantidade de caracteres para essa descrição não será contabilizada no total de caracteres permitidos para a submissão de trabalhos.

**Referências:** Apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

**Arquivo da submissão:** Em formato DOC ou ODT, sem autores. Faça a revisão da língua portuguesa.

**Formatação do artigo de acordo com o template da Revista disponível em:**

<https://docs.google.com/document/d/1RhwtM5cYXbD28oqs08HHUtTz9Fpb4f-/edit>

### DIRETRIZES PARA AUTORES

<https://periodicos.uff.br/revistaleph/about/submissions>

### POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

### REVISÃO ORTOGRÁFICA E DE NORMAS DA ABNT

São responsabilidade dos autores. A revista não tem verba para custeio, nem dispõem de profissional da área. Artigos com muitos erros ortográficos serão imediatamente recusados.

## SUMÁRIO

EXPEDIENTE	I
INFORMAÇÕES PARA AUTORES	III
NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO	IV
SUMÁRIO	V

### Editorial

ESPERANÇAR: MOVIMENTOS INSTITUINTES EM TEMPOS DE RECONSTRUÇÃO Dagmar Mello, Erika Leme, Nazareth Salutto, Rejany Dominick e Walcea Barreto	2
---	---

### Autora Convidada

DA PAIXÃO DE APRENDER À PAIXÃO DE ENSINAR Madalena Freire	8
--	---

### Dossiê Temático

DA ANCESTRALIDADE À OPÇÃO DECOLONIAL: O QUE APRENDEMOS COM NOSSA PRÓPRIA HISTÓRIA Luiz Fernandes de Oliveira	22
CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA: CONCEPÇÕES DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERJ Carlos Soares Barbosa e Jaqueline Luzia da Silva	43
PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA SOBRE O ANALFABETISMO NA CONTRAMÃO DO PRECONCEITO CONTRA O ANALFABETO Renato Pontes Costa e José Elesbão Duarte Filho	61
POR UM CURRÍCULO DA INTEIREZA: DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL Anelise Monteiro do Nascimento, Isabele Lacerda Queiroz e Rejane Peres Neto Costa	82
INSPIRAÇÃO FREIRIANA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PROPOSTA DE UM GLOSSÁRIO EM LIBRAS Ingrid Lourenço de Amorim Corrêa, Maíra Soares Henriques, Tathianna Prado Dawes e Ludmila Veiga Faria Franco	102
FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES FREIRIANAS Mara Ribeiro, Sheilla André e Zilda Borges Silva	126



## Experiências instituintes

O JÚRI SIMULADO COMO ETAPA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE RADIOATIVIDADE 145  
Fábio Marques de Oliveira e Eluzir Pedrazzi Chacon

URGÊNCIAS, EMERGÊNCIAS E INSURGÊNCIAS NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 166  
Vera Regina Souza dos Santos, Arnaldo de Oliveira Alves e Juliana de Melo Ferreira

## Pulsões e Questões contemporâneas

MOVIMENTOS INSURGENTES EM TEMPOS PANDÊMICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS GONÇALENSES 188  
Mônica de Souza Motta e Graciane de Souza Rocha Volotão

NOSSAS INFÂNCIAS E O DIREITO À CIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ 202  
André Tinoco de Vasconcelos, Thiago Simão Dias, Clara Regina Moscoso e Thaís Coutinho de Barros Coelho

ASPECTOS DA VIAGEM DE FORMAÇÃO DA PROFESSORA MARIA GUILHERMINA LOUREIRO DE ANDRADE AOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (1883-1887) 221  
Vinicius de Moraes Monção

EJA E LITERATURA: “QUARTO DE DESPEJO” COMO DENÚNCIA DA NEGAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS 245  
Marcia Soares de Alvarenga, Thiago Simão Dias e Ana Carolina Paulo da Cruz

RISK PERCEPTION AND COMMUNICATION MODELING IN THE COVID-19 ERA: STUDY WITH EXPERT JUDGES 265  
Cruz García Lirios



APOIOS



Programa de Pós-Graduação em Educação 1971-2018  
Mestrado e Doutorado





# EDITORIAL

## **CAPA: EDITORIAL**

Início da descrição da imagem: Folha branca com margem azul escuro com a logomarca da Revista Aleph sob a forma de marca d'água. A marca d'água é uma imagem sombreada que, apesar da transparência, torna possível visibilizar a sua presença sem impedir a visão da imagem ou escrita que fica sobreposta a essa imagem. O logo da Revista é o grafema da letra Aleph que é a primeira letra do alfabeto grego. Centralizado na página está a frase em letras cursivas no mesmo tom de azul das margens: Editorial.

## ESPERANÇAR: MOVIMENTOS INSTITUINTES EM TEMPOS DE RECONSTRUÇÃO

Dagmar Mello  
Erika Leme  
Nazareth Salutto  
Rejany Dominick  
Walcea Barreto

Ao darmos início a essa escrita, em novembro de 2021, fomos interpeladas pela triste notícia de que a Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade havia falecido. Inevitável, para nós, conduzirmos essa escrita, sem promovermos um encontro entre Felisberta e Paulo Freire.

Para quem não a conheceu, a Professora Felisberta foi e sempre será uma referência na educação pública da cidade de Niterói. Foi responsável pela formação, não só profissional de estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação de nossa Universidade, mas, principalmente, humana; de todos e todas que tiveram o privilégio de terem suas vidas atravessadas pela força imensurável que sua presença se fazia em suas vidas!

Pessoas como Freire e Felisberta produzem presenças no mundo por seus modos de nos afetar com suas existências. Ainda há pouco, em conversa para produzirmos essa escrita, estávamos a buscar palavras que dessem conta de expressar a intensidade dessas presenças, foi quando nos demos conta de que as palavras reduzidas em seus conteúdos são ineficazes, não produzem efeito de presença. A não ser que apelemos para uma “Didática da Invenção” como nos aconselha o poeta Manoel de Barros ao nos mostrar como “apalpar as intimidades do mundo”<sup>1</sup>. Há que se habitar, portanto, o vazio das palavras, lá onde o nome deixa de ter importância e o significado se abre para compreendermos que a morte não pode findar uma vida cuja presença insistirá eternamente...

É por esses e tantos outros inumeráveis motivos que abrimos o editorial prestando reverência a uma Educadora que soube fazer jus ao legado de Paulo Freire.

---

<sup>1</sup> BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. 13 ed<sup>a</sup>. Rio de Janeiro: Record, 2007.



Um legado que nos faz esperar no amor e na liberdade que só se faz em comunhão, entender que só se ensina e se aprende na boniteza e na alegria de viver, pois se assim não for, a educação se consome em necrofilia. Palavras de tamanha simplicidade, mas que produzem tremores àqueles que conseguem entender seus efeitos na superfície da pele.

Freire foi um educador que soube poetizar o ato de Educar. E só aqueles que sabem fazer poesia daquilo que há de mais ínfimo para os arrogantes, compreendem porque não precisamos de armas para resistir e lutar, pois a arte basta para nos salvar e nos mantermos de pé diante das formas do fascismo que tentam nos assolar. Mas, como diria um outro poeta - Mário Quintana: “Eles passarão...”<sup>2</sup>. E nós..., que reafirmamos o pensamento de Freire<sup>3</sup> de que “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem...”; nós passarinho... Freire passarinho... Felisberta Passarinho...!!!!

Assim como passarinhos são os/as autores que nos brindaram com sua rica produção, a começar pela nossa autora convidada, a professora Madalena Freire, que proferiu a Aula Magna da Faculdade de Educação da UFF, do primeiro semestre letivo de 2021. Esta foi organizada pela passarinhada da Pós-Graduação, Graduação e pelo Festival Paulo Freire: 100 anos de luta de esperança.

No Dossiê Temático, a passarinhada cantou! Cantou e encantou as diferentes facetas filosóficas, dialógicas e epistêmicas de Paulo Freire por meio de narrativas de formação, questões étnico-raciais e gestão democrática. A dialogicidade e autonomia freireanas orientaram as escritas de práticas educacionais que aconteceram em diferentes modalidades e disciplinas dos diversos níveis de educação e ensino.

Sobrevoamos duas Experiências instituintes. Em uma delas, o tema da radioatividade, que analisa o impacto da estratégia de júri simulado no processo de formação de estudantes do Ensino Médio para a construção de argumentação e pensamento crítico. O segundo texto se reveste de caráter insurgente ao focar a análise das práticas didáticas efetivadas a partir das urgências e emergências

---

<sup>2</sup> QUINTANA, Mario. **Mario Quintana**: poesia completa: (Org. Tânia Franco Carvalho). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

<sup>3</sup> FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

percebidas no diálogo com estudantes de escola na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Destaca a Educação Musical como elemento potencializador da escola democrática.

As produções de *Pulsações e Questões* contemporâneas sobrevoam temáticas sobre as infâncias tais como: o direito à creche; a construção da compreensão do direito à cidade e à vida digna, ambos com foco na cidade de São Gonçalo-RJ; a formação da professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, educadora e estudiosa dos jardins de infância. O texto literário “Quarto de Despejo” é abordado como fonte histórica e de reflexão crítica sobre os direitos sociais no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Encerra-se esse número com um artigo que apresenta levantamento bibliográfico, em bases de indexação, acerca da gestão do conhecimento no contexto da COVID-19.

Concluimos essa revoada em um tempo de despedidas de mais um importante pensador-poeta-escrevinhador da cultura brasileira e do esperançar. Impulsionando nossa perspectiva instituinte trazemos "AS PONTES SÃO COMO PÁSSAROS"<sup>4</sup>, de Thiago de Mello, que nos deixou no último dia 14 de janeiro de 2022. A ele agradecemos o legado em poesia a inspirar os constantes voos que nos permitem criar pontes entre o mundo atual e o que desejamos construir.

Como nasce um vôo de pássaro,  
súbito e simples  
(ninguém - talvez nem o próprio pássaro  
- sabe jamais em que instante vai se erguer),  
nascem também as pontes do coração  
entre as criaturas humanas.  
Nem sabem que vão nascer.

Pontes que são como os vôos  
dos grandes pássaros belos,  
são como os vôos das águias,  
que certeiras e alto voam.  
Perenes de sortilégios,  
são como o vôo sereno  
do condor pastando alturas.

---

<sup>4</sup>Disponível em: MELLO, Tiago. *De Uma Vez Por Todas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003.



Também são como o dos suaves passarinhos,  
em peleja pelo pão de cada dia;  
vôo alegre e cristalino das asas  
amanhecendo.

Antes de tudo essas pontes  
são como os vôos que chegam.  
Chegam sempre.

Ainda que algumas se façam tardas,  
jamais se fazem retardatárias.  
Não sofrem de tempo as coisas  
nascidas do coração.

Nascem as pontes e se alçam,  
certeiras de seus destinos  
como as águias de seus rumos  
- e se vão, levando alvuras,  
aconchegos, mansidões:  
pontes de amor sobre um mundo  
já quase alheio a milagres,  
como um vôo de alvas asas  
contra o azul já anoitecendo.

Por mais que muitas desabem  
(acaso por desamadas),  
embora tantas se calem  
(talvez porque recusadas)  
mesmo que muitas se percam  
depois de perdido o pouso,  
- nenhuma ponte de amor  
se estende jamais em vão.

Pois algo sempre perdura  
de tudo a que ela deu rumo:  
seja um resto de recado,  
um fragmento de canção,  
leve lembrança de alvura,  
ou seja apenas a sombra  
de uma ternura. Pois algo

das pontes - feitas de infância  
e de amor - sempre perdura.

Como contra o sol, o vôo  
de um pássaro cuja sombra  
se projeta e vai cavando,  
bem de suave, um rastro eterno,  
no manso verde do mar.

# AUTORA Convidada

## **CAPA: AUTORA CONVIDADA**

Início da descrição da imagem: Folha branca com margem azul escuro com a logomarca da Revista Aleph sob a forma de marca d'água. A marca d'água é uma imagem sombreada que, apesar da transparência, torna possível visibilizar a sua presença sem impedir a visão da imagem ou escrita que fica sobreposta a essa imagem. O logo da Revista é o grafema da letra Aleph que é a primeira letra do alfabeto grego. Centralizado na página está a frase em letras cursivas no mesmo tom de azul das margens: Autora convidada.

## DA PAIXÃO DE APRENDER À PAIXÃO DE ENSINAR<sup>5</sup>

### FROM THE PASSION TO LEARN TO THE PASSION TO TEACH

Madalena Freire<sup>6</sup>

#### Resumo

Neste texto são tecidas considerações sobre os atos de ensinar e aprender, fundamentados em conceitos de ser humano, paixão triste e paixão alegre, e educação do sonho. Tais formulações sustentam uma concepção democrática de educação. O papel do educador é enfatizado, considerando, ainda, os desafios do contexto pandêmico e político do país. Com inspiração em Paulo Freire, o horizonte é a construção de um mundo mais humano, mais respeitoso, com mais liberdade, onde não seja tão difícil amar.

**Palavras-chave:** Educação. Paixão alegre. Paixão triste. Paulo Freire. Diálogo.

#### Abstract

In this text, considerations are made about the acts of using and learning, fundamentals in the concepts of human being, sad passion and happy passion, and dream education. Such formulations support a democratic conception of education. The role of the educator is emphasized, also considering the challenges of the country's pandemic and political context. Inspired by Paulo Freire, the horizon is the construction of a more human world, more respectful, with more freedom, where it is not so difficult to love.

**Keywords:** Education. Happy passion. Sad passion. Paulo Freire. Dialogue.

Muito obrigada a todos desta Universidade! É uma alegria e um imenso prazer estar aqui, mas alegria e prazer também recheados de muita agonia e de muita ansiedade. Toda aula, todo encontro educativo – isso significa que de um lado há o

---

<sup>5</sup> Texto da aula magna ministrada, no dia 29 de junho de 2021, durante o Festival Paulo Freire [on-line], organizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NcjTVnCHxdU>. A retextualização da transcrição da aula para este artigo foi realizada por Liana Garcia Castro, Mestre em Educação (PUC-Rio), Doutoranda em Educação (PUC-Rio).

<sup>6</sup> Diretora pedagógica do Instituto Superior de Educação Pró-Saber e autora dos livros *A paixão de conhecer o mundo* (1983) e *Educador, educa a dor* (2008), ambos pela Editora Paz e Terra. <https://orcid.org/0000-0002-4693-0903>.

educador e do outro lado, os educandos – é sempre uma aventura na qual não se tem controle dos caminhos, dos problemas, das dificuldades que teremos que lidar.

É por isso que falo sobre aventura e criação: porque a concepção de educação em que acredito parte da compreensão de que o ouro – o ouro do ensinar, o ouro de educar, o ouro da educação – é a pessoa humana que aprende, que conhece. Dizer pessoa humana é uma redundância, porque não tem pessoa que não seja humana, mas, no mundo de hoje, nesse mundo onde a vida humana virou descartável, onde essa brutalização do pensar e do sentir virou banalidade, insisto na redundância: o ouro do ensinar, do educar é a *pessoa humana* que aprende e que conhece.

Por conta do meu nervosismo, e isso não é charme (as pessoas e os alunos que me conhecem sabem que começo toda aula com uma ansiedade terrível e aos poucos vou me soltando, vou ganhando sintonia com os alunos, os quais não vejo o rosto agora, os quais sei que estão aí, mas não estão em interação direta comigo), sempre redijo um pequeno caminho por onde vou trilhar.

### **Ser humano**

Ser humano significa imperfeição, significa vulnerabilidade, significa essa finitude da qual padecemos tão em carne viva neste mundo atual, neste mundo pandêmico, onde perdemos o afago, a quentura do abraço e do toque.

Esse humano é constituído de faltas. E falta é desejo, é o que nos move a caminhar, a ser mais, a buscar o conhecimento e a mergulhar no processo de aprendizagem. Falta, portanto, é o que nos constitui humanos e é o que parteja o desejo e a desgraça... É que somos constituídos de desejos de vida e desejos de morte. Essa afirmação tem inspiração na psicanálise – a psicanálise não trata de desejo de vida e de morte, trata de pulsão de vida e pulsão de morte, mas adoro esta palavra: *desejo*. E desejo de vida significa desejar a vida, envolver-se com a vida, mergulhar no risco da vida. Significa problema, significa “não sei”, significa falta, significa ignorância. É por isso que o educador, ao lidar com esse humano finito, imperfeito, vulnerável e frágil, lida com a dor. Porque dói aprender. Dói, porque lida com o que não se tem ainda, lida



com o que falta. É por isso que temos este nome: *educador* - aquele que *educa a dor*, a dor desta busca do que me falta.

Nunca serenamos e nos acalmamos com o que falta, com o que conseguimos conquistar. E é esta falta, é esse desejar a vida que nos alimenta. Vida é problema, vida é conflito, vida é confronto, vida é divergência. Se vida é conflito, desejar a morte é acomodação, é ausência de pergunta, de agonia. Acomodação no sentido da reprodução: “não, não precisa fazer isso; já tenho tantos anos de experiência; pega um caderno do ano passado que está tudo escrito”. Arrogância também é morte: “porque meu PhD, isso e aquilo”. Desejar a morte é virar múmia (e nem sempre se sabe que é múmia). É este conflito entre vida e morte que nos constitui. Ninguém pode dizer que só tem vida, não existe isso; existe vida e morte ao mesmo tempo, em conflito dentro de nós e dentro de cada outro na nossa frente. Somos seres constituídos de vida e morte.

Morte é acomodação, é paralisia, é fatalismo, é cinismo. Essa briga entre “vamos enfrentar isso”, “está muito ruim, mas fecha os olhos, agora fecha os ouvidos”, “não te contamina, vai lutar”, “tem que se esconder, se esconde”. Essa guerra entre morte e vida é a base da paixão. Eu me entusiasmo pela vida, me entusiasmo pelo conhecimento, me entusiasmo por uma conquista no grupo com meus alunos, com os meus parceiros. A paixão de desejar a vida entra sempre em combate com a paixão de morte. Mas tem uma morte altamente saudável que é quando falamos: “chega, me deixa quieta. Preciso morrer para tudo isso que aconteceu, para poder ressuscitar amanhã e estar diante do grupo, estar fazendo a aula”. Nesse sentido, morremos todo dia, nascemos todo dia, enfrentamos a vida a cada hora, a cada instante.

### **Paixão triste e paixão alegre**

A concepção autoritária – que tem uma paixão autoritária – educa para uma paixão triste, acomodada, homogênea, passiva, obediente. Reproduz o conhecimento nessa paralisia, nesse anestesiamiento do processo de aprendizagem que só faz cópia de outros. Os educadores e as educadoras, por exemplo, aderem a modas

pedagógicas: “agora é o Piaget, joga fora o Vigotski”, “agora é o Vigotski, joga fora o Piaget”, “agora é Reggio Emilia”<sup>7</sup>. É esta morte que não fala do interesse que me move, do que impulsiona o meu desejo de vida, de buscar, de aprender – porque cada um constrói a sua aprendizagem, no grupo e com um educador.

O conhecimento é partilhado sempre no grupo mediado pelo educador, nessa busca permanente de desejar, nesse conflito entre morte e vida que produz paixão. Mas há a paixão de vida e há a paixão de morte. A segunda está na concepção autoritária, na concepção centralizadora, que não escuta e não parte do saber, da curiosidade, do interesse, da vontade do educando: não escuta para partilhar com ele o conhecimento, o novo. Algumas vezes o desejo de vida é uma fagulha, é uma chama, é frágil, e, em outras vezes, é um desejar vida.

Desejo é chama do que nos habita, do que expressa nossa essência, nossa alma. O desejo de ser sempre mais, aprender mais, vem da insatisfação em relação ao conhecimento que já se tornou velho em alguns aspectos da minha aprendizagem. Então busco outro para aumentar essa chama, que pode estar frágil, fraca. Em compensação, com alguns alunos, o desejo pode estar em permanente labareda desorganizada, sem limite. Nesses casos, o educador necessita intervir, limitando e cercando a tomada de consciência para educar essa labareda, que consome e que não produz conhecimento. De tão desorganizada, ela se perde. O mais difícil é educar a chama. O mais fácil nessa busca de desejar a vida, em que os educandos ou nós educadores nos encontramos, é que essa labareda incendeie ou se apague.

Educar a chama pode apagar o nível de dificuldade, de conflito, de insanidade deste mundo atual, mas não a própria chama. Digo o mundo, porque o Brasil deste mundo, deste estado em que a humanidade está, o mais fácil é incendiar; o mais difícil é limitar, é, em alguns momentos, se preservar. Porque também é necessário silenciar, para não “dar murro em ponta de faca” e se perder na exposição, e, nessa perda, ser castrada pelo outro ou pela realidade. Preciso me preservar para ganhar força e luz nas empreitadas que tenho que enfrentar. Essa preservação de si é alimento para me

---

<sup>7</sup> Referência à abordagem pedagógica desenvolvida em Reggio Emilia, província no norte da Itália, com crianças até seis anos.

sustentar nesse ato de desejar a vida; esse se preservar é altamente respeitoso comigo mesma, como educadora, e com os meus alunos.

### **Desafios atuais**

A situação atual não pode aniquilar o nosso desejo de vida. Cada um tem o seu desejo e cada um é o guerreiro que precisa preservá-lo. É um ato de fé. Cada um precisa assumir o seu desejo e garanti-lo, fazer vigília por ele. Ninguém tem o poder de matá-lo: isso só ocorrerá se eu deixar, se eu baixar a guarda.

O que vivemos hoje é sim uma situação extremamente aniquiladora da paixão. É uma situação que forja essa realidade atual do medo, da amargura, do desrespeito pela vida. Essa paixão triste é combatida com paixão alegre. Paixão alegre é o desejo de vida, paixão alegre é o que busco: “vou sair de cena, não quero ver, desliga esse negócio, tira essa imagem, vou mergulhar, retirar-me na minha paixão para me fortalecer”. E obviamente este educador precisa estar em sala de aula, porque é no trabalho de formiguinha, em cada aula, que se constrói, se reivindica e se entra em confronto com esse desejo de morte. Insisto: ninguém tem o poder de matar esse desejo, ninguém tem o poder, porque ele só é morto se eu baixo a guarda; então a responsabilidade é minha.

Esse desejo de vida é o que me dá força, é ato de fé na vida, é assumido por essa pessoa humana que se pensa, que pensa sobre o pensar. Este é o alicerce para a construção do conhecimento: o pensar sobre o que estudo, sobre a minha prática; o pensar movido por esse combate entre morte e vida. É esse pensar que move a aprendizagem e o ensinar: é o que nos dá energia para desejar a vida. Mas pensar é perguntar, é questionar, é sentir, é buscar agir de acordo com o que sinto.

Neste mundo de agora, na pandemia, em que fomos roubados da interação entre muitos, vemos nossa vida perder o brilho pela falta do toque, do aconchego, da celebração coletiva. No entanto, temos vias de acesso, mas só chegamos a elas se houver desejo, porque só aprende e só ensina quem deseja. Desejar não é assim: “ah, estou com vontade”, “ah, não estou com vontade”, “ah, não quero isso porque é muito

difícil”. O desejar – do educador e do educando – é essa aposta, é essa fé na pessoa, no humano. É fazer da mudança que ainda está em construção um ato de fé. Este humano é geneticamente amoroso e geneticamente social, porque nasceu de dois que se amaram. Com exceção dos casos de estupro, que são casos excepcionais. Não me refiro a isso, mas aos que se amaram do seu jeito e do jeito possível, porque não existe receita de amor.

Cada um ama como sabe e como pode. Mas somos geneticamente amorosos e geneticamente sociais, porque nascemos no grupo, em uma família, no espaço privado. Depois as interações se ampliam, mas vivemos sempre em grupo. Dois já formam um grupo.

Estudamos sozinho, mas apenas construímos conhecimento, com todos esses dilemas de vida e morte, em grupo. Já que somos geneticamente amorosos e geneticamente sociais, esse processo de aprendizagem é concebido no confronto com a minha opção, com o meu sonho. Esse confronto é a guerra entre o velho e o novo, entre o que está velho em mim, o que já morreu em mim, e o que é novo, o que me empurra para buscar. Nesse movimento de vida, esse educador é constituído de amor, de ódio, de raiva, de agressividade pelo conhecimento. O ódio se constitui pelo germe da raiva que engulo, mas, quando essa raiva me move e me empurra para vida, se torna uma agressividade positiva, que propõe saídas. Cada um tem este germe, porque precisa ter raiva, no sentido de: “não aguento mais repetir essas coisas, isso já está velho para mim...” Preciso buscar qual é o sentido em que prática e teoria caminham juntas, alimentando uma e outra. Por isso, o processo de aprendizagem que aposta na vida tem como motor básico o pensar, o questionar, o perguntar. As certezas são sempre provisórias.

### **Na indiferença, não aprendo nem ensino**

Só aprendemos por amor ou por ódio, e o ódio de que falo não é a violência, de maneira nenhuma: é o que se constitui como mola propulsora da busca. Este amor e este ódio nos habitam e nos constituem humanos, nos impulsionam na busca de

aprender. Isso significa que, na indiferença, não aprendo e também não ensino, porque, geneticamente amorosos que somos, precisamos de vínculos sociais o tempo inteiro, o resto da nossa vida.

A indiferença é a negação da possibilidade de acompanhar e promover o processo de aprendizagem. E ela se manifesta em situações bem claras, como: aqueles alunos que não gravo o nome, aquele professor que nem sei qual é a matéria, aquele que não me diz nada, aquele que eu levo um susto “ah, é meu aluno!” Isso está no reino da indiferença, e não há educação possível na indiferença. A prova disso são aquelas situações em que paramos para pensar e respondemos: “quem ficou? Quais são os professores que ficaram?” Porque nós ficamos.

Meu pai dizia que nos eternizamos nos alunos. Ele diz de outro jeito, mas o sentido é este: quem carrego aqui dentro, quem me constitui? Posso dizer: aquele de matemática, aquele de química, aquele de português, mas da terceira, da quarta, da universidade, eu tenho um branco... O branco existe na indiferença. Na indiferença, o humano não ensina nem aprende porque não deseja, porque não é movido por essa guerra entre morte e vida.

Nesse processo de aprendizagem, que se constitui no confronto com problemas, o pensar é arma de luta. Para nós, educadores, não basta só pensar, é preciso refletir. Refletir é apurar o pensar, é lapidar esse ouro bruto, organizar, cortar, melhorar. Esse pensar reflexivo precisa do apoio na escrita ou no registro nas mais variadas linguagens. Esse processo de aprendizagem não é agradável de imediato, não é fácil; ele exige, dói. Aprender dói num primeiro momento. Só conquistamos o prazer do aprendizado depois; o prazer é construído. Por isso que o educador é o que educa a dor, a dor no difícil, no esforço, no empenho.

Esse educador é um intelectual: qualquer professor é um intelectual, porque lida com conhecimento, com o mundo das ideias. Não é qualquer coisa ser professora de educação infantil. Muito pelo contrário! Esse educador tem o dever de ir acompanhando esse processo de aprendizagem, lidando com desejo de vida e o de morte. Ele é responsável por fazer do seu espaço de sala de aula um espaço de



aprender a estudar. Esse intelectual não para de estudar nunca. É igual ao cirurgião médico que, se parar de estudar, mata. O educador pode matar o desejo de vida.

O educador que não assume o seu estudo, as suas pesquisas, o seu empenho, que não constrói sua disciplina intelectual, não é modelo para o educando. E é esse o modelo que ele precisa encarnar para que o educando também encare os conflitos do processo de aprendizagem. Conflitos esses que também se manifestam no corpo, com sintomas como ansiedade, agonia, dor de cabeça. Exclama para ele mesmo: “Ah, vou fugir!”; “Não, não aguento!”; “Vou embora!”. É difícil, mas é preciso se fortalecer, se empenhar e mergulhar no que tenho para dar, e me dizer “tenha calma, você vai conseguir, foca...”. Então, este aprender, que não é fácil, tem muitas batalhas, dor, aposta em si mesmo, aposta no grupo, nos parceiros.

Diferente da concepção autoritária, que alimenta a paixão triste, pelo medo, pelo nefasto, a educação que alimenta a paixão de vida é aquela que acredita que o sujeito tem condições de enfrentar a dor. Esta paixão alegre que deseja a vida dá muito trabalho, porque é gestada no conflito, no confronto, no heterogêneo, na luta entre velho e novo, no caos da criação, na perdição. Porque estar vivo é estar em conflito permanente com a vida e a morte, produzindo dúvidas e certezas sempre questionáveis.

### **A educação do sonho**

Estar vivo é assumir a educação do sonho, porque cada um tem um sonho. A educação autoritária não nos faz pensar no sonho de cada um, não escuta nossos desejos. Não é de imediato que encontramos nosso desejo. Por isso, o educador precisa ajudar a iluminar o que está por trás da vontade, o que está por trás do interesse, o que está por trás do que não está sendo dito: aí está o desejo de aprender. Nesse sentido, o educador é um leitor intérprete dos desejos dos alunos e do grupo. Não estou me referindo aos alunos dizendo “Quero estudar isso ou aquilo”, mas à escuta do que os move. Você olha para aquela pessoa, e o olho brilha, a bochecha fica vermelha, a voz muda.... Aí mora o desejo. Somos educados na concepção autoritária a

não ver, não olhar, não escutar; somos educados num monólogo, para ouvir, fazer, copiar, ser passivo e “não perguntar demais”.

Crianças, na Educação Infantil, quando são controladas o tempo todo pelos adultos.... Essa é a educação autoritária, que põe uma camisa de força nos educandos, para que obedeam, para que silenciem, para que ajam na reprodução. É a educação da morte. Quando negamos o pensamento, o desejo, estamos castrando. Não é novidade chegar à universidade infantilizado intelectualmente, como alguém que só copia. O educador autoritário repete: “Não é para dizer com suas palavras, é para dizer com as palavras do livro.” Começa na Educação Infantil e coroa nesta relação.

Estar vivo é assumir essa educação do sonho no cotidiano, no trabalho de formiguinha, na realidade em que vivemos. Não adianta xingar a realidade, não adianta se opor à realidade: é preciso mergulhar na realidade, enfrentá-la, pensando, refletindo, sonhando. Sonhar não é perder o pé da terra, é estar enraizado na realidade.

Agora, por exemplo, com as aulas on-line, a escola invadiu o espaço privado do educando. É com essa realidade que precisamos trabalhar com cada um. É preciso dizer para ele: “Preciso ver o seu rosto para que eu possa entrar em comunicação com você.” “Ah, não pode? Por que não pode?” Não se pode fugir do conflito e do confronto. “Ah, mas isso é delicado!” Claro que é delicado, mas temos que assumir o delicado e enfrentar a situação. Não é com câmera fechada, que vamos valorizar os educandos nem o educador: isso é um desrespeito com todos. Educador é modelo, é exemplo, acompanha o processo para conquista do produto. Educador não é aquele que sabe mais e ponto. É o que sabe mais para conduzir e acompanhar o processo para conquista do produto.

Penso que estamos aprendendo neste mundo on-line a refletir sobre a importância do educador nesta vulnerabilidade da vida e nas delicadezas de entrarmos na casa dos nossos educandos, mantendo respeitosa a relação e o vínculo. Na minha prática – e cada um tem a sua prática, cada um tem que buscar respostas para as perguntas que a realidade nos impõe –, coordenando os professores do Curso

Normal Superior no Instituto Pró-Saber<sup>8</sup>, venho acompanhando e atizando todos sobre a defesa dessa vida, do pensar, do refletir diante de toda vulnerabilidade. Mesmo diante da precariedade dessa relação on-line, não se pode diminuir 1 milímetro da construção desse espaço sagrado do conhecimento no mundo público.

Insistir com cada aluno sobre a construção de seu espaço de sala de aula foi duro no começo. No início, as aulas eram pelo *WhatsApp*<sup>9</sup>; agora, depois de um ano, estamos utilizando o *Google Meet*, e isso vem facilitando essa interação. Tenho impressão de que o que estamos aprendendo é que a realidade muda, mas a concepção de educação não; a concepção de educação continua firme.

Fomos educados, e vivemos ainda, numa concepção autoritária que não escuta, não olha, não vê, não se importa com o saber e o pensar do educando, da realidade dele e que, portanto, trabalha o abandono. Não assume o acompanhamento e o compromisso com esta classe social, com cada um e com o grupo. A prática é do abandono, nessa cópia, nessa massificação, nesse reproduzir cotidianamente em tudo. Um exemplo disso é quando perguntamos ao coordenador pedagógico ou diretor de escola: “Quantos alunos você tem?” Ele costuma responder: “Não, atualmente estou fora de classe”. Se o coordenador, se um diretor não se vê numa classe, os professores estão abandonados. Quem é o professor do professor? Quem é o educador que pensa com o professor? O coordenador tem a classe dos professores. É preciso que o coordenador pedagógico assuma a classe dos professores. Assumir significa trabalhar a partir das reflexões sobre a prática de cada professor e com este material em que todos se leem, em que todos partilham o seu pensar. O educador vai iluminar a teoria que falta.

Educador, quando não assume o acompanhamento do pensar, da reflexão, do informar, do formar, ele abandona. Então, numa concepção autoritária, somos

---

<sup>8</sup> O Curso Normal Superior com habilitação em Educação Infantil, do Instituto Superior de Educação Pró-Saber, desde 2004, forma, em serviço, professoras e professores que trabalham em instituições públicas, comunitárias e particulares de Educação Infantil situadas, prioritariamente, em comunidades de baixa renda.

<sup>9</sup> As experiências das aulas no Curso Normal Superior pelo *WhatsApp*, no ano de 2020, são narradas no livro *O inédito é viável? Formação de professores de educação infantil na pandemia*, organizado por Clara Araujo, Cristina Laclette Porto, Isis Flora e Liana Garcia Castro, sob a coordenação de Madalena Freire. Publicado pela Editora Pró-Saber (2021).

educados a isso, a abandonar o outro. E o que estou querendo pensar com vocês é que, quando há uma câmera fechada e o educador não diz nada, é abandono.

O abandono que se manifesta na câmera fechada já existia no presencial. O que estamos enfrentando agora é o retrato do que já existia, e é isso que temos que romper, é isso que o tempo de hoje nos exige, é isso que a insanidade de hoje convoca. Agora ninguém pode dizer “ah, o Brasil!...” O Brasil está aí, escancarado, preconceituoso, racista, uma vergonha, mas está aí. E é diante desse aí, que preciso ter um posicionamento, porque sou educadora.

### **Refletir é resistir**

Para nos mantermos resistentes e rompermos com a anestesia, é preciso trabalhar, parar todo santo dia, ter um tempo, não importa quanto, para registrar e refletir a partir do seu registro. A reflexão é crucial. Todo educador, se tem aula todo dia, tem o dever de parar – não importa o tempo que ele tenha, 10 minutos, 15, meia hora – para refletir sobre sua prática e se alimentar da sua avaliação para o planejamento da próxima. Planejamento é hipótese: planejamento não significa seguir à risca, e os alunos têm que entrar naquele planejamento. Não, planejamento é uma hipótese que, antes de entrar em aula, elaboro em cima do conhecimento que tenho. Informo meu planejamento para o grupo, mas acompanho como cada educando e o grupo interagem a partir do que estou propondo.

Registrar significa refletir sobre a sua aula, sobre a sua prática. Reflexão é o germe da teoria: é a reflexão que leva a estudar a aula, e o estudar a aula é o estudar a si mesmo e cada um dos seus alunos. Nessa reflexão, tenho a possibilidade da tomada de consciência dos momentos em que me omiti, convivi com o desejo de morte, me acomodei e não falei nada, fiz vista grossa, não sabia o nome dele, mas fingi. É a reflexão que acorda esse sujeito alienado; acorda e impõe mudança para esse sujeito, que copia pensamento dos outros, em vez de construir os seus. Porque aí está o germe da vida, da morte, da reflexão possível para a mudança.

O registro do cotidiano, o que hoje é chamado de documentação pedagógica, vivo no Curso Normal e vivi no livro “A paixão de conhecer o mundo”. Ele é a seleção de alguns relatórios, produzidos quando eu era professora de Educação Infantil numa escola particular, e foi construído a partir das minhas reflexões cotidianas sobre a realidade que eu estava partilhando. Hoje, fala-se muito sobre documentação pedagógica, com base na experiência de Reggio Emilia, mas, diferente do que a abordagem propõe, não há reflexão cotidiana, não há diário de reflexão sobre a prática. Experiência que importa, para mim, não é a importada, é o que fazemos aqui e agora, no dia a dia. É a que tenho responsabilidade de assumir, porque autoridade caminha junto com autoria, que caminha junto com autonomia. São três vigas mestras: quem assume, quem caminha, quem coordena. É cada um com o outro.

Esse livro foi um marco na minha vida muito importante, porque eu achava que não precisava publicar, e meu pai, voltando do exílio em 1981/1982, disse: “Não, está muito bom! Tem que publicar!” Ele sentou comigo, durante dois meses, e trabalhamos na publicação. Digo isso, porque ele sempre foi uma influência muito grande para mim, mas foi o que estamos dizendo aqui: o educador ilumina o que sabe, mas saber mais não é saber tudo. Saber mais é saber o processo para a conquista do produto, e ele foi muito importante nesse sentido para a minha vida, não só nesse livro, mas para tudo mais que eu fiz.

Penso que a saída só é possível na reflexão conjunta, na reflexão com cada um e todos sobre a realidade. A resposta não virá por um iluminado educador: ela é gestada no conhecimento de todos no grupo. Por isso que é ainda mais delicado agora. Não fomos educados para pensar democraticamente, para gerar o pensar. A reflexão, na interação com o grupo, com cada um e com todos, é o que nos dá força e energia para encarar o combate entre a morte e a vida.

É preciso assumir esse sonho no cotidiano para a paixão permanecer viva no educando; é preciso educar o medo e a coragem em ousar, em assumir a solidão de ser diferente, em assumir-se enquanto educador modelo, que dá o testemunho para o grupo. Medo e coragem em romper com que está morto em mim, e fingir que não. Medo e coragem em assumir a educação deste drama de existir. Sim, é um drama

existir. Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos e criamos na busca permanente e cotidiana da Alegria. Paixão triste se combate com paixões alegres. Caso contrário, vamos sucumbir na paixão triste, no medo, no desrespeito, em toda essa loucura que estamos vendo e vivendo.

Paixão de alegria, de aprender, de ensinar, do esperar, isso é Paulo Freire. Meu pai dizia que esperança é verbo, é o esperar, fazendo todo dia uma fagulha do meu sonho, assumindo o difícil, a realidade do agora. O esperar sempre, sempre, sempre. A esperança é um sintoma de vida, nas mais terríveis situações: é do humano a esperança. Esperar um mundo mais humano, mais respeitoso, com mais liberdade, onde não seja tão difícil amar. Isso é Paulo Freire.

### Referência

FREIRE, Madalena. Canal Comunidade FEUFF. Aula Magna Da paixão de aprender à paixão de ensinar. Youtube, 29 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NcjTVnCHxdU>.

Data do envio: 01/11/2021

Data do aceite: 17/11/2021



# DOSSIÊ

## Temático

### **CAPA: DOSSIÊ TEMÁTICO**

Início da descrição da imagem: Folha branca com margem azul escuro com a logomarca da Revista Aleph sob a forma de marca d'água. A marca d'água é uma imagem sombreada que, apesar da transparência, torna possível visibilizar a sua presença sem impedir a visão da imagem ou escrita que fica sobreposta a essa imagem. O logo da Revista é o grafema da letra Aleph que é a primeira letra do alfabeto grego. Centralizado na página está a frase em letras cursivas no mesmo tom de azul das margens: Dossiê Temático.



## DA ANCESTRALIDADE À OPÇÃO DECOLONIAL: O QUE APRENDEMOS COM NOSSA PRÓPRIA HISTÓRIA

### FROM ANCESTRALITY TO DECOLONIAL OPTION: WHAT WE LEARN FROM OUR OWN STORY

Luiz Fernandes de Oliveira<sup>10</sup>

#### Resumo

Este texto vai abordar alguns conceitos e concepções que surgem durante nossas vidas, nossos percursos formativos e nossas atividades políticas que, ao final, orientam profundamente nossas atitudes, posturas e ações didáticas e pedagógicas no campo da educação. Ao longo do texto algumas marcas teóricas vão aparecer como: o marxismo, a ancestralidade negra, as identidades docentes e a opção decolonial. Essas marcas terão como instrumento a construção de um diálogo entre o percurso formativo do autor e algumas concepções de Paulo Freire expressas no seu livro “Aprendendo com a própria história”. Não tratarei aqui simplesmente de uma narrativa autobiográfica, mas a exposição de uma análise sobre um percurso formativo a partir da opção decolonial.

**Palavras-chave:** Percurso Formativo. Opção Decolonial. Paulo Freire.

#### Abstract

This text will discuss some concepts and conceptions that arise during our lives, our formative paths and our political activities that, at the end, deeply guide our attitudes, postures and didactic and pedagogical actions in the field of education. Throughout the text, some theoretical marks will appear such as: Marxism, Black ancestry, teaching identities, and the decolonial option. These marks will have as an instrument the construction of a dialog between the author's formative journey and some conceptions of Paulo Freire expressed in his book "Learning from history itself". I will not deal here simply with an autobiographical narrative, but with the exposition of an analysis of a formative journey from the decolonial option.

**Keywords:** Formative path. Decolonial Option. Paulo Freire.

#### Introdução

Este texto vai abordar alguns conceitos e concepções que surgem durante nossas vidas, nossos percursos formativos e nossas atividades políticas que, ao final, orientam profundamente nossas atitudes, posturas e ações didáticas e pedagógicas no

---

<sup>10</sup> Professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: [axel Luiz@gmail.com](mailto:axel Luiz@gmail.com) Tel: 21 988033391 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3955-3732>



campo da educação. Ao longo do texto algumas marcas teóricas vão aparecer, tais como: o marxismo, a ancestralidade negra, as identidades docentes e a opção decolonial. Tais marcas serão um importante instrumento para a construção de um diálogo entre meu percurso formativo e algumas concepções de Paulo Freire expressas no seu livro “Aprendendo com a própria história”. Não tratarei aqui simplesmente de uma narrativa autobiográfica, mas uma análise reflexiva sobre um percurso formativo a partir da opção decolonial.

Precisamos começar, portanto, com minhas origens. Sou filho único de mãe mineira, nascida no campo e pai nordestino, nascido no interior da Paraíba. Eles se encontraram no Rio de Janeiro e em 1966 se casaram. Nasci em 1968 em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Meu pai era negro e minha mãe descendente de povos indígenas, mas ela tem marcas fenotípicas misturadas entre branco e indígena. No entanto, esta classificação racial de meus pais só vai se evidenciar para mim por volta de meus 25 anos de idade. Antes disso, vivenciei algumas experiências que me formaram de modo profundo e estão presentes até os dias de hoje.

Vivenciei uma infância pobre, sem conforto, mas sobrevivendo minimamente. As brincadeiras de rua eram meus momentos mais marcantes: futebol, pipa, bola de gude, etc. Meu pai era caminhoneiro e minha mãe dona de casa. Ela, antes de se casar, era uma operária da indústria têxtil. A infância foi marcada por uma escolarização no contexto da ditadura militar (1974-1986) onde a disciplina, o culto à pátria e os símbolos nacionais eram presentes cotidianamente dentro da escola, sem falar na presença da pedagogia tradicional e o reforço de uma cultura branca e eurocêntrica perpassado por estereótipos pejorativos contra negros e indígenas. Estes estereótipos foram presentes em minha vida até o início dos anos de 1990.

Em 1980 meu pai sofreu um acidente com seu caminhão no município de Seropédica e faleceu. Daquela data em diante, minha mãe passou a viver só e necessita trabalhar fora como empregada doméstica. Assim, dos 12 anos de idade até os 16, passava a maioria das horas do dia estudando, cuidando da casa e brincando na rua.

Em 1984 mudei de escola e conheci um professor no primeiro ano do ensino médio que lecionava a disciplina de Educação Moral e Cívica. Entretanto, ele não seguia o programa estabelecido pela ditadura militar. Era marxista e mobilizava os jovens adolescentes, como eu, a debaterem sobre os problemas sociais brasileiros, sobre a política e as desigualdades sociais. Essa influência pedagógica também foi reforçada por alguns primos da parte da família de minha mãe, pois esses eram participantes de organizações clandestinas de esquerda. Encantado com as ideias deles, iniciei muitas leituras, muito além dos livros didáticos e, por conta disso, optei, em 1985, por fazer o único curso profissionalizante disponível que mais se aproximava dos debates políticos e sociais que me interessavam: o curso médio normal de formação de professores. Naquela época não tinha a menor noção e consciência de que minha vida estava traçada para sempre nesta profissão e na construção de minha identidade.

Isto porque, também em 1985, depois que este professor saiu da escola, procurei a sede do Partido dos Trabalhadores (PT) de Nova Iguaçu, pois o mesmo era militante do PT e me sugeriu procurar os militantes de Nova Iguaçu. Passei alguns meses procurando a sede do PT e após 6 meses a encontrei. Foi a partir desse encontro que passei a ler muito mais do que antes, pois, além dos livros teóricos sobre marxismo, ciência política, etc., li também muitos jornais da esquerda, documentos internos de correntes políticas dentro do PT e participei de muitos eventos e seminários. Portanto, foi um mergulho em um outro mundo enquanto cursava a escola normal, até 1986.

Quando termino o ensino médio logo em seguida começo a trabalhar no setor do comércio em Nova Iguaçu. Esta experiência, não como escolha voluntária, me direcionou para uma participação além do PT, ou seja, o movimento sindical e a organização das lutas e reivindicações dos comerciários de Nova Iguaçu. A partir dessa militância, em 1988 fui eleito presidente do sindicato dos Comerciários de Nova Iguaçu, Nilópolis, Paracambi e Itaguaí<sup>11</sup>, seguindo neste cargo até 1991.

---

<sup>11</sup>O município de Itaguaí nessa época englobava o distrito de Seropédica.

Enfim, todo este período representou alguns dos momentos mais intensos de meu percurso formativo, pois ainda reverberam até hoje as marcas do marxismo crítico, do posicionamento político de esquerda e da prática pedagógica do diálogo permanente com setores organizados ou não das classes populares e trabalhadoras, visto que sempre tive como horizonte pedagógico e político uma perspectiva de transformação das relações de poder e opressão capitalista.

Encerrada essa fase de sindicalista, retomo um desejado projeto: o de entrar para a vida universitária. Em 1992, depois de passar no vestibular, ingresso no curso de Ciências Sociais na UFRJ, entretanto, ao mesmo tempo, por conta de uma demanda coletiva, me apresento como candidato a vereador pelo PT em Nova Iguaçu. Quis o destino e graças às energias dos meus orixás de cabeça, eu não fui eleito, pois o resultado mudou completamente minha trajetória de estudo e profissional.

A partir de 1993 retorno ao trabalho sindical, porém numa outra função, agora como funcionário do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ). Mas, era uma função provisória, já que o meu foco era os estudos. Neste momento, retomei os contatos com amigos italianos que conheci nos anos de 1987 a 1991 que militavam junto a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Eles, empenhados junto aos meus desejos de estudo, me informaram da possibilidade de estudar na Itália. Com esta informação, ousei tentar uma seleção na Universidade Degli Studi di Roma. Não se tratava de uma ousadia subjetiva, mas de uma tentativa por ter a possibilidade de ajuda de famílias italianas, pois jamais teria condições econômicas para tal empreendimento. Assim, após ter passado na seleção para uma universidade pública italiana, inicio meus estudos em Sociologia em setembro de 1993 até abril de 1998.

### **Viagem a Europa e a descoberta da ancestralidade**

Como afirmei anteriormente, minha militância se iniciou em 1985 e foi contínua até 1993. Em de julho de 1993 eu parti para Roma para começar meus

estudos universitários na faculdade de sociologia. Foi uma decisão difícil e radical, já que passaria no mínimo quatro anos de vida em outro país, com uma cultura diversa e, no decorrer dos estudos, aprenderia outra língua. Meu ritmo de vida foi completamente alterado. Já não era o militante “24 horas” e nem uma pessoa que era identificada somente como um dirigente do PT, sindicalista e marxista.

Saí do Brasil com a perspectiva de não militar durante um bom tempo e dedicar minhas energias a um projeto de estudo. Somente este fato já era uma mudança radical e, somado à vivência num cotidiano desconhecido, acabou por se tornar ainda mais revolucionária para “meu pequeno grande mundo” que aprendi até aquela época.

Os primeiros tempos foram difíceis porque, além das saudades do Brasil, deveria me habituar aos novos padrões de vida europeus. Quando se vive em outro país e numa perspectiva de integração mínima a ele, começa-se logo a perceber as diferenças com o seu país de origem que, no meu caso, é o Brasil. O contato com as pessoas na faculdade de Roma e na vizinhança se dava no sentido de que elas começavam a me conhecer, querendo saber sobre minha vida no Brasil, querendo saber como era meu país, a cultura, o futebol, as pessoas, a qualidade de vida, etc. Porém, por mais que falasse do Brasil, sentia-me uma pessoa sem história, ou seja, no contato com essas pessoas não existia um passado, era preciso começar do zero, construir tudo, fazer histórias em patamares jamais feitos por mim neste novo território desconhecido, com uma língua que não dominava completamente e onde o cheiro era diferente e as intuições incompreensíveis.

Mas as pessoas eram sensíveis e compreendiam minhas dificuldades. Contudo, não paravam de perguntar sobre o Brasil, como era, qual a sua história, como será seu futuro, etc. Respondia na medida do possível e então comecei a perceber que não sabia responder adequadamente sobre a história do Brasil e suas culturas. Além de não saber responder sobre certos assuntos, achava complicado explicar determinadas coisas “bem brasileiras”, sem vivenciá-las de perto.

Um exemplo disto foi um almoço organizado por mim e alguns colegas da faculdade, quando já me encontrava a seis meses na Itália. Neste, preparamos uma

feijoada, prato “típico brasileiro”. Num certo momento, alguém me perguntou qual era a origem da feijoada. Por sorte, estava presente outro brasileiro que respondeu imediatamente, sem esperar que eu desse a resposta. Digo sorte porque, até aquele dia, eu não sabia a origem da feijoada como prato típico brasileiro. Descobri naquele momento que os senhores de escravos (na versão desse colega) pegavam os restos de carne e osso e jogavam pela janela da casa grande e, logo depois, os negros escravizados pegavam esses restos e, na senzala, misturavam com o feijão, nascendo assim a feijoada.

Foi um momento de crise para mim, pois comecei a me perguntar como eu, um militante de esquerda, do PT e marxista não sabia a origem da feijoada. Esses e outros momentos começaram a me fazer questionar se realmente conhecia meu país o suficiente para contribuir num processo de transformação social. Além dessas dificuldades identitárias, comecei a frequentar, no final de 1993, as aulas de antropologia. Nestas aulas, encontrei um professor chamado Massimo Canevacci, cujo olhar sobre o Brasil era muito diferente do meu. O que mais me impressionou nele era a originalidade em ver coisas “estranhas” nas coisas mais naturais para mim da cultura brasileira. Nestas aulas, torcia para que ele não me perguntasse nada sobre o Brasil, porque não me sentia seguro nas respostas sobre cultura brasileira. Enfim, percebi que era um ignorante da “minha” cultura. Existia um Brasil que sempre esteve debaixo de meu nariz, mas que eu não o via. Isto me obrigou e me incentivou a conhecer e estudar determinados elementos da cultura “tupiniquim”.

Outro evento, em 1994, também contribuiu para esse despertar para a cultura brasileira. Era o ano de eleições quando, no primeiro semestre, Lula e o PT estavam cotados como certos para vencerem as eleições presidenciais. Mas a conjuntura mudou, veio o plano real e Fernando Henrique Cardoso venceu logo no primeiro turno, com mais de 50% dos votos. Para mim, junto a toda militância de esquerda no Brasil, esse evento foi um momento de paralisia, pois as esperanças de mudanças escaparam de nossas mãos. Não conseguia compreender aquela derrota, até porque estava muito distante do Brasil. Esta derrota eleitoral foi um marco político em minha vida. A angústia de saber por que o imaginário popular muda radicalmente em seis meses me

mobilizou ainda mais no sentido de pesquisar a “cultura brasileira”, que não fazia parte das análises da esquerda em minha época, mesmo tendo o marxismo como método de pensamento e ação.

Naquele momento comecei a estudar em antropologia a força social dos símbolos, da religião, do sincretismo. Combinado com a necessidade de começar a pensar num trabalho de final de curso, comecei a ler tudo sobre Brasil, o que se encontrava ao meu alcance na Itália. Influenciado por professores, comecei a me indagar sobre o poder simbólico na cultura brasileira e como ela influenciava as disputas políticas nacionais pelo poder, indagações essas bem abstratas.

Ao contrário da esquerda europeia, sob influência da queda do socialismo real, eu não me preocupava em rever o marxismo, ou pelo menos a forma como o interpretava, ou seja, como um dos métodos de análise da realidade. Estava preocupado em como seria minha militância quando voltasse ao Brasil. Procurei então me aprofundar nas questões que mexiam com minhas utopias: a prática socialista no cotidiano, a complexidade da realidade para lutar por um mundo melhor, a diferença entre as culturas.

Iniciei, em 1995, os meus estudos sobre sincretismo, religiosidade e o poder dos símbolos. Na época, não eram claros os questionamentos, mas sempre me perguntava: como era possível fazer com que as pessoas desejassem um mundo melhor e daí decidissem lutar por ele? Acreditei que o caráter místico e enigmático dessas perguntas me conduzia a refletir sobre a religiosidade, pois essa era, para mim, um mistério que dominava a cabeça das pessoas; então, comecei a identificar muitas afinidades com nossos desejos utópicos de transformação social. Combinando isto com minhas leituras sobre Brasil e suas culturas, me dediquei a ler mais sobre candomblé e umbanda, que desconhecia completamente.

Nesse processo de autoconhecimento, em junho de 1995, chegava em minhas mãos um texto intitulado “Candomblé, Exclusão e Luta” de Jorge Carneiro (1995), um militante do PT que conhecia desde 1990. Este texto cintilou as minhas intuições e caiu perfeitamente como um tema que buscava para um trabalho de final de curso de graduação na Itália. Neste texto, Jorge afirmava que o candomblé também contribuía



para a luta socialista, pois “Exú era o princípio que assegurava que é na contradição que a ordem era estabelecida”.

À primeira vista, o texto me colocava diante de grandes perspectivas na temática, mas, ao mesmo tempo, grandes dúvidas: como era possível ser do candomblé e ser petista ao mesmo tempo? Como era possível conciliar magia e revolução? Entrar em transe e racionalizar um projeto político? Ou seja, de início via mais contradições que elementos comuns entre ser candomblecista e ser de esquerda.

Porém, logo depois percebi a lógica de meus raciocínios: estava de certa forma contaminado pelo olhar eurocêntrico, pois fui despertado por amigos e professores que era uma tolice pensar a partir de categorias supostamente objetivas, já que, para Jorge e outros militantes que descobri que existiam no Rio de Janeiro na mesma condição, tinha um sentido profundo ser de esquerda, do PT e pertencer ao candomblé. Percebi também que, através deste estudo, num viés antropológico, poderia responder parcialmente minhas indagações e descobrir novas dimensões utópicas na luta política.

Entretanto, este processo de descoberta de elementos de “minha” cultura não foi somente racional. No aspecto emocional fiquei muito abalado por estar longe de meus amigos e minha família. A saudade apertou, mas a maior saudade foi de meu pai (falecido em 1980, quando tinha doze anos). Esta saudade cortou a pele e doeu muito, pois aos doze anos eu não chorei seu falecimento e, quando as memórias de infância inundaram minha mente devido à solidão profunda em um território distante, o choro copiosamente foi diário por longos dias e longas semanas. O rosto do meu pai surgia como espírito presente em cada momento de estudo e de reflexão sobre a vida, e esse rosto era negro, como negro eram os africanos escravizados no Brasil, que começava a identificar nas páginas de vários livros que devorava todos os dias. Assim, acompanhando meus estudos sobre cultura brasileira, eu também descobri que sou descendente de negros africanos. Nunca em minha vida, até aquele momento, eu reconhecia que meu pai era negro, e esta condição emocional e racional me levou a incorporar esta minha ascendência negra e a ascendência indígena de minha mãe. Daí tudo se combinou, levando-me a tomar novos rumos na militância política,

profissional, de pesquisa e afetiva. Foi um período doloroso, mas também muito rico, assim como o início de minha pesquisa, que me levou a outras reflexões teóricas além do marxismo crítico.

### **O retorno ao Brasil: militância negra e a docência**

Antes de voltar definitivamente ao Brasil, estive no Rio de Janeiro de dezembro de 1996 a junho de 1997 realizando uma pesquisa de campo para meu trabalho de monografia. Este período foi de intensa interlocução com o mundo do candomblé. Levado pelos sujeitos de minha pesquisa, frequentei dezenas de rituais e cerimônias públicas e privadas de terreiros de candomblé e umbanda. Passei a conhecer um Brasil ignorado por mim até aquela época. E, na primeira festa de candomblé que frequentei, em 1996, presenciei uma cena que muitos marxistas, racionalistas europeus e ateus talvez não tivessem como explicar racionalmente.

Numa cerimônia do terreiro Axé Opó Afonjá<sup>12</sup>, localizada no município de São João de Meriti (Baixada Fluminense), presenciei a incorporação de Orixás em seus filhos de santo, danças e canções em yorubá<sup>13</sup>. A certa hora da madrugada, uma senhora de mais de 80 anos de idade, que chegou ao terreiro portando uma bengala, pois mal caminhava sozinha, incorporou o Orixá Obaluaê<sup>14</sup>, e a partir da incorporação seu corpo dançou até o amanhecer, não demonstrando nenhuma dificuldade no caminhar e na dança. Parecia que seus problemas de locomoção tinham desaparecido. Minha primeira reação foi de espanto e, ao ser indagado por um amigo, eu afirmei: “não tenho condições racionais de explicar isso, ou melhor, isso não tem explicação por tudo que aprendi em minha vida”. De fato, aquele momento foi inexplicável para mentes formadas por uma concepção iluminista, moderna e cristã. A dimensão cognitiva racionalista não tem nenhuma capacidade de explicar este evento, fora de

---

<sup>12</sup> Denominação do espaço comunitário que foi o primeiro terreiro de candomblé do Rio de Janeiro e que veio a ser chamado de Axé Opô Afonjá, cujo significado em português é: Casa da Força sustentada por Xangô.

<sup>13</sup> Língua falada e cantada nas comunidades de terreiros em rituais públicos e privados.

<sup>14</sup> Nome geralmente dado a Sânpònná, orixá da varíola e das doenças contagiosas. Obaluaê é aquele que pune os malfeitores e insolentes, enviando-lhes a varíola.

sua própria lógica racional. Há outras dimensões da vida humana que não são explicáveis pela cultura eurocêntrica.

Depois deste evento, passei a frequentar muitos terreiros de candomblé e umbanda e observando muitos outros eventos parecidos. Mas, após meu retorno definitivo ao Brasil, em abril de 1998, passei a desenvolver minha militância política junto ao Movimento Negro – no Movimento Negro Unificado (MNU) e no setorial de Negros e Negras do PT. Desliguei-me do partido em 2002; já no MNU, militei de 1998 até 2003.

No mesmo período, ingresso através de concurso e seleção pública em mais dois espaços: como professor do Ensino Médio da Rede Pública de ensino do Rio de Janeiro e no mestrado em Ciências Sociais na UERJ, ambos em 1999.

Ao final do mestrado, em 2002, defendi a Dissertação “Caçadores de Utopia: Religiosidade afro-brasileira e militância petista no Rio de Janeiro”, uma continuação de minhas pesquisas iniciadas em 1996. Este trabalho significava um aprofundamento das discussões teóricas que desenvolvi na graduação, tendo por referência as valiosas contribuições de Michael Agier (2001), Stuart Hall (1997) e Marshall Sahlins (1997). Estes, nas então recentes análises antropológicas sobre cultura e identidades, rediscutiam as implicações teóricas contemporâneas desses conceitos.

No entanto, foi na experiência do magistério, a partir de 1999, aliada às minhas preocupações em relação às temáticas africanas e afro-brasileiras, que me motivaram e construíram meu percurso acadêmico. Do ponto de vista pedagógico, o exercício da docência na educação básica se revelou fundamental para a compreensão de processos educacionais, relativos à diferença étnico-racial e à militância educacional.

Sob diversos aspectos, não somente restritos à relação pedagógica em sala de aula, como também à possibilidade de participar e produzir seminários, debates e projetos inter/multidisciplinares sobre a questão racial no Brasil, aprofundei meus estudos sobre as relações entre esta temática e as práticas de ensino, tendo como objeto de estudo as culturas e Histórias afro-brasileiras. Esta trajetória levou-me também ao encontro das discussões realizadas no interior do movimento negro.

Simultaneamente a estas reflexões, realizávamos eventos nas escolas sobre a questão racial (entre 1999 e 2003), tentando mobilizar reflexões antirracistas entre jovens. Entretanto, a partir de 2003 e 2004, obtivemos uma grande vitória em nível nacional: a promulgação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira na educação, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/ 96. Em 2004, a Lei foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes foram fundamentadas a partir do Parecer do Conselho Pleno do CNE, aprovado por unanimidade, em março de 2004<sup>15</sup>.

A força simbólica desta legislação foi caracterizada por Pereira (2006) como um “raio em céu azul”, pois obteve a força de mobilização de vários militantes, professores e intelectuais no mundo acadêmico, inclusive para nós que, atuando nas escolas desde antes da Lei, propiciou uma intervenção mais aguerrida na exigência de cumprimento da lei, possibilitando uma maior repercussão dos debates sobre o racismo, em espaços jamais penetrados pela militância negra.

Foram muitas as iniciativas por nós realizadas e, neste processo, retomo em 2005, a intenção de continuar os estudos em nível de doutorado, agora refletindo sobre a implementação da lei 10.639/03 na educação pública. Assim, em mais um processo de seleção, ingresso no doutorado em educação da PUC-Rio, tendo como reflexão um pré-projeto intitulado “História da África e dos africanos na escola: mais que um desafio, uma ferida aberta na formação docente”. Este trazia como tema central pesquisar as possíveis limitações e desafios da formação docente para a implementação da Lei 10.639/03, e suas implicações e dilemas no campo do currículo, das práticas pedagógicas e dos saberes docentes sobre as questões das relações étnico-raciais em educação. Entretanto, a partir de 2007, o projeto se tornou mais específico e mais focado, em função do aprofundamento das questões relativas à Interculturalidade e às diferenças étnico-raciais no Grupo de Pesquisa em Estudos

---

<sup>15</sup>Foi nesse ano de 2004, que aprofundei meus estudos sobre História da África e dos negros no Brasil, num curso de pós-graduação lato-sensu, promovido pela Universidade Cândido Mendes.

sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC) da PUC – Rio, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Maria Candau.

A entrada no doutorado foi um rito de passagem para expressar mais uma grande mudança em minha vida, semelhante ao que vivenciei em 1985, 1993 e 1998. Pois, foi neste espaço que conheci uma perspectiva teórica denominada Modernidade/Colonialidade que, com o aprofundamento de leituras e reflexões teóricas, mobilizavam em mim uma conexão sobre a opção decolonial com as formulações antes experienciadas com o marxismo crítico e os debates teóricos realizados dentro do Movimento Negro no final do século XX.

### **A descoberta da colonialidade e um retorno a Paulo Freire**

Em 2006, entrei em contato pela primeira vez com as formulações de um grupo de pesquisadores denominados “Modernidade/Colonialidade” (MC). E a primeira afirmação que me chamou atenção foi a de Catherine Walsh (2005), citando um pensador árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi: “Descolonizar-se, esta é a possibilidade do pensamento” (p. 22).

À época não era claro para mim o significado profundo desta ideia da autora e dos autores que veremos mais adiante. Porém, no contexto de reflexão sobre a luta antirracista em educação, fui percebendo que as questões levantadas por estes autores do grupo MC faziam referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

Mergulhando nesta literatura, fui percebendo algumas afinidades com a questão da luta antirracista em educação, que questiona os padrões eurocêntricos de interpretação da realidade brasileira, pois uma das principais proposições epistemológicas do grupo MC é o questionamento da geopolítica do conhecimento,

entendida como a estratégia modular da modernidade. Esta estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e Histórias. Para a perspectiva teórica decolonial foi este o processo que constituiu a modernidade, cujas raízes se encontram na colonialidade. Implícita nesta ideia está o fato de que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e esta não pode ser entendida sem levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.

Essa perspectiva teórica me aproximou de um conceito denominado de Pedagogias Decoloniais e da necessidade de revisitar os escritos de Paulo Freire, especialmente em um de seus livros, “Aprendendo com a Própria história”.

Pedagogias Decoloniais fazem referência a uma luta política e epistêmica contra a colonialidade. Este outro conceito significa um padrão de poder que surge como resultado do colonialismo moderno europeu, porém, não se limita “a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). A colonialidade sobrevive até hoje “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (idem).

Como face da mesma moeda, a Modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A Modernidade não foi fruto de uma autoemancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano. Foi necessário, segundo Dussel (2009), afirmar uma razão universal a partir da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único que pôde pretender uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, conquistada a América, as classes dominantes

européias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu, daí, constituindo a Modernidade/Colonialidade.

Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico, científico ou pedagógico. Isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

Apesar da colonialidade, desde quando os europeus chegaram ao Brasil, dominando povos nativos e escravizando povos africanos, esses nunca se resignaram ou se deixaram dominar completamente. Em meio às ruínas da colonização e da colonialidade, povos indígenas e negros pensaram a partir dessas ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade. Reconstruíram outras subjetividades, outros conhecimentos e se constituíram como diferenças coloniais.

Foi uma reconstrução que representou também dimensões pedagógicas e de pensamento, pois foi e é vivida a partir de experiências próprias em meio ao terror da colonialidade, foi pensada a partir de visões de mundo não eurocêntricas e foi capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, que, por sua vez, questiona a hegemonia da Modernidade/Colonialidade (WALSH, 2005).

Portanto, quando emerge esse novo conceito de pedagogias decoloniais, as afinidades entre este e as histórias e legados de povos africanos escravizados são muito fortes. Pois as pedagogias decoloniais, enquanto projeto político (a opção decolonial), faz expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensa a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como



horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade.

Segundo Walsh (2007), a construção teórica da noção de pedagogias decoloniais, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva - portanto não somente denunciativa - onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento, se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, é uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. A mesma autora afirma que esta perspectiva ainda está em processo de construção nos sistemas educativos, mas cita as formulações e práticas educacionais de Paulo Freire (1987), além das teorizações de Frantz Fanon (1983 e 2005) sobre a consciência do oprimido e a necessidade de construção da humanização dos povos subalternizados, como referências fundamentais.

No diálogo com a colonialidade e a opção decolonial em educação, fui mobilizado a reler Paulo Freire e, imediatamente, tendo em minhas mãos dois livros: “Aprendendo com a própria história” e “Pedagogia do Oprimido”. E foi o primeiro livro que me mobilizou a essa narrativa e análise deste texto que ora escrevo.

Mas, antes de entrar na reflexão final sobre a opção decolonial, quero destacar as últimas fases do meu percurso formativo, ligadas à minha conclusão de doutorado, a iniciação no candomblé e uma nova jornada político-pedagógica profissional.

Em abril de 2010 defendi a tese “Histórias da África e dos africanos na escola”. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular”, tendo como reflexão teórica os debates em torno dos conceitos de Modernidade/Colonialidade, racismo epistêmico, diferença colonial, pedagogias decoloniais, dentre outras.

Alguns meses depois, dois outros eventos vão contribuir para mais um giro epistêmico e político no meu percurso: minha iniciação ao candomblé como Ogã de Ogum<sup>16</sup> e meu ingresso, através de concurso público, na UFRRJ.

Alguns meses depois, dois outros eventos vão contribuir para mais um giro epistêmico e político no meu percurso: minha iniciação ao candomblé como Ogã de Ogum<sup>17</sup> e meu ingresso, através de concurso público, na UFRRJ.

Desde 1996 frequentei centenas de rituais de candomblé e umbanda. Conversas com Yalorixás, Babalorixás e outros sujeitos iniciados, me fizeram mergulhar nessas cosmovisões e cosmopercepções de mundo, entretanto, sempre com um olhar e atuação de fora, sem um compromisso visceral. Porém, em julho de 2010, numa festa pública, o orixá Ogum me ofereceu sua espada, e isso representava que, daquele dia em diante, eu seria um de seus pais na função de Ogã. Deste dia em diante não era mais um sujeito de fora, pois meus compromissos existenciais caminhariam junto a Ogum e meus orixás de cabeça.

Neste mesmo mês, presto concurso para a UFRRJ com o objetivo de trabalhar na formação docente em ciências sociais. Com a aprovação, desde então passo a exercer a docência num outro lugar profissional, não mais na educação básica, mas na formação de futuros docentes. Esse lugar não era desconhecido por mim, pois exerci a docência por longos 12 anos e, naquele momento, deveria utilizar esta experiência anterior para dialogar com as futuras gerações.

Portanto, o ano de 2010 se constituiu como mais um rito de passagem, mais um giro epistêmico e político pois, em minha identidade, são acrescentadas novos compromissos e novas implicações que vão se entrecruzar com o acúmulo experiencial anterior.

---

<sup>16</sup> Ogã é um termo genérico para identificar os iniciados homens no candomblé que exercem várias funções. Ele é escolhido por um Orixá. Segundo Verger (2018), os ogãs ajudam materialmente o terreiro e contribuem para protegê-lo, além de formarem uma sociedade civil de ajuda mútua.

<sup>17</sup> Ogã é um termo genérico para identificar os iniciados homens no candomblé que exercem várias funções. Ele é escolhido por um Orixá. Segundo Verger (2018), os ogãs ajudam materialmente o terreiro e contribuem para protegê-lo, além de formarem uma sociedade civil de ajuda mútua.

## Rememorar a própria história como um exercício decolonial

Mignolo (2003) afirma que precisamos fazer emergir a diferença colonial, ou seja, pensar a partir das ruínas, das margens criadas pela colonialidade do poder, das experiências e histórias subalternizadas para se contrapor a racionalidade de violência da modernidade-colonialidade. Não se trata aqui de resgate de autenticidades identitárias, mas sim de uma operação conceitual a partir de um lócus específico de enunciação, marcada pelas várias opressões. A rememoração e a reescrita de histórias locais e da própria história são operações que não são simplesmente pessoais, mas de um tempo-contexto que fizemos parte (FREIRE e GUIMARÃES, 1987).

O diálogo que podemos ter com algumas formulações de Paulo Freire e meu percurso formativo se encontra em algumas situações que este relata quando estava na prisão e no exílio. Essas experiências o fizeram refletir a reescrita da própria história, a rememoração das próprias experiências como pedagogia, a reflexão sobre a solidão que mediatiza a presença do outro, a distância que nos faz transplantar e reeducar quando saímos de um contexto original que nos encontrávamos e, uma das coisas mais importantes:

(...) confesso que aprendi no Chile, quer dizer, não que o Chile me tenha feito um homem completamente diferente do que eu era, mas o que fez comigo foi exatamente aprofundar em mim uma radicalidade já anunciada (FREIRE e GUIMARÃES, 1987, p 127).

Diferente de Paulo Freire, não vivenciei a prisão e nem o exílio, mas suas reflexões borbulham nas minhas rememorações. Rememorar minha solidão emocional profunda fora do Brasil foi capaz de provocar um sofrimento que me fez resgatar minha ancestralidade, e esta, mobilizar uma imaginação como “forma antecipada de conhecer” (FREIRE e GUIMARÃES, 1987, p 52), de fazer parte de um conhecimento. Ou ainda, como diz Freire “quando a memória funciona como uma espécie de labirinto: a gente entra por um caminho, descobre outros e outros” (p 58).

Minha identificação ancestral não representou uma construção de vítima de preconceito e racismo, pois meu fenótipo sempre me colocou em situações de privilégios. O que retrato aqui é uma nova consciência de enunciação subalterna que

começa com a consciência de classe e salta para uma consciência racial, que não pode ignorar uma profunda ancestralidade negra. E aqui não interessa o fenótipo dominante em mim, mas a necessidade de uma radicalidade anunciada pela ancestralidade. Ou como diz alguns, um caminho sem volta na luta antirracista.

A distância me reeducou, me fez, como diz Freire, “aprimorar os instrumentos de compressão e análise da realidade” (p. 94). A presença do outro na solidão, o outro no sentido mais radical do termo, me permitiu conversar com a ancestralidade e comigo mesmo, na base da imaginação e que me possibilitou um reencontro.

o grande interesse em se rememorarem momentos passados é o de vê-los como recursos que a gente, como leitor, como pessoa, pode usar, com o intuito de melhor entender as ideias e melhor desocultar o contexto humano, social e histórico em que o indivíduo que as escreveu estava inserido (FREIRE e GUIMARÃES, 1987, p. 79).

No momento em que inicio o exercício da docência, e sou desafiado por estudantes a como proceder, tive que mobilizar uma série de memórias de vida. A primeira é que um grupo de jovens inseridos em uma instituição, que tem histórias próprias, identidades variadas, a partir de minhas experiências, percebia muitas semelhanças em relação ao que vivenciei como sindicalista. Pois, o trabalho político no movimento social, exige uma didática própria, procedimentos próprios e, por vezes, construções e formulações inovadoras, pois a realidade sempre nos coloca situações inéditas aos quais devemos responder e que, portanto, nos exige produzir conhecimentos.

Outra exigência, no exercício da docência, foi a necessidade de um trato pedagógico diante do racismo e das discriminações de todos os tipos. Desde 1999, até o momento em que escrevo este texto, onde passei pela Educação Básica (ensino médio e anos iniciais) até a educação superior (graduação e pós-graduação), a presença do racismo e várias opressões estavam e estão presentes. Portanto, meu encontro com a ancestralidade não me permitiu, e não me permite, um não tratamento pedagógico permanente sobre o racismo e o antirracismo. E as marcas dessa postura pedagógica sempre se alimentaram do mergulho militante que fiz nos movimentos negros. Estas marcas foram se construindo e reconstruindo durante os

processos didáticos e iniciáticos no candomblé que vivenciei ou fui desafiado a vivenciar.

Enfim, alguns momentos de meu percurso formativo, rememorado e reimaginado, me fazem dialogar com Paulo Freire, quando ele descreve e analisa suas experiências de prisão e exílio. A experiência do pós-golpe civil-militar de 1964, o mobilizou a perceber a “politicidade da Educação” (idem, p.15). Quando identifico esta análise, imediatamente a memória estala e me faz perceber que minha experiência de militância foi um dos elementos cruciais na mobilização do exercício de minha docência a partir de 1999, pois não foi e não é possível não pensar a didática como um ato político.

Paulo Freire ainda analisa, a partir de vários momentos rememorados enquanto estava preso, que “há uma pedagogia no comportamento, na maneira de interpretar os fatos” (p.60). Assim, no meu percurso formativo, desde a primeira vez que entrei em sala de aula, não conseguia me perceber agindo como um mero professor de sociologia sem posicionamento político e sem um lugar nas classificações raciais brasileiras.

Em uma publicação recente Oliveira (2018) afirma que a descoberta da colonialidade foi fundamental para outra compreensão de que as formulações da opção decolonial:

(...) associadas às outras que construíram minha trajetória política e acadêmica, encaminham-me para a compreensão de que não é possível um caminho de emancipação e libertação somente em restritos espaços de militância partidária, e nem mesmo somente em movimentos sociais. Hoje, mais do que nunca, faz-se necessário um diálogo entre esses espaços com processos e dinâmicas societárias mais amplas. Partidos de esquerda e movimentos sociais precisam aprender com outras lógicas de resistência, negociação e organização que foram construídas pela diferença colonial. Há muito que aprender, construir e socializar. E isto vale também para o mundo acadêmico, pois a construção do conhecimento não se restringe aos espaços legitimados pela ordem hegemônica (OLIVEIRA, 2018, p.61).

E mais, pensar a partir da opção decolonial, assim como fez Paulo Freire, é pensar a partir das margens da colonialidade, das próprias histórias que nos perpassam, que nos implicam em lógicas epistêmicas e societárias de opressão e

dominação política. O lugar que a gente vive é o lugar onde pensamos (sou, onde penso). Não vivemos sob uma lógica abstrata de existência a partir simplesmente da lógica do pensamento (penso, logo existo).

Nossas próprias histórias, interseccionadas com nossos lugares de existência, de opressão, de privilégios e de vontades políticas, produzem conhecimentos capazes de mobilizar ações pedagógicas. Pois, como afirma Freire, não há educação sem intencionalidade, e esta, é repleta de implicações, sejam elas excludentes ou emancipadoras. Nossos percursos formativos, embriagados pelas nossas opções políticas, formam também nossas identidades docentes e os conceitos que nos guiam.

## Referências

AGIER, Michael. Distúrbios identitários em tempos de globalização. In: **Mana**. nº. 7/2, 2001, p. 7-33.

CARNEIRO, Jorge. **Candomblé, exclusão e luta**. São Paulo: Jornal Em Tempo, 1995.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 283-335.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sergio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. y GROSGUÉL, Ramon. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais / projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Ed. Selo Novo, 2018.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Para além do racismo e do anti-racismo**: a produção de uma cultura de consciência negra na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado. PPCIS/UERJ, 2006.

SAHLINS, Marshall. O Pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extinção. In: **Mana**. nº. 3/2, 1997, p. 41-150.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**. Deuses Iorubás na África e no novo mundo. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2018.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. y GROSGUÉL, Ramon. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

Data do envio: 09/09/2021

Data do aceite: 09/11/2021



**CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES PARA EJA: CONCEPÇÕES DE EGRESSAS DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UERJ**

**CONTRIBUTIONS OF FREIRIAN PHILOSOPHY IN THE TEACHER TRAINING  
FOR EJA: CONCEPTIONS OF TEACHERS OF THE PEDAGOGY COURSE AT  
UERJ**

Carlos Soares Barbosa<sup>18</sup>

Jaqueline Luzia da Silva<sup>19</sup>

**Resumo**

Este artigo tem o objetivo de investigar as contribuições da pedagogia/filosofia de Paulo Freire na formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de resultado da pesquisa exploratória e qualitativa, realizada com dez professoras iniciantes da EJA, egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ. Amparada no método da análise do conteúdo, os resultados indicam que, embora o contato com a filosofia freiriana durante a graduação contribua para a construção de um discurso democrático e de uma consciência histórica, há a necessidade de fortalecer a perspectiva da formação docente como um ato contínuo, pois o contato com a filosofia freiriana na formação docente inicial não é garantia de que ela irá se materializar no chão da sala da EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pedagogia. Filosofia freiriana. Prática docente.

**Abstract**

This article aims to investigate the contributions of Paulo Freire's pedagogy/philosophy in the formation of teachers who work in Youth and Adult Education (YAE). It is the result of an exploratory and qualitative research, carried out with ten beginning EJA teachers, graduates of the Pedagogy course at UERJ. Supported by the content analysis method, the results indicate that, although the contact with the Freirian philosophy during graduation contributes to the construction of a democratic discourse and historical awareness, there is a need to strengthen the perspective of teacher training as a continuous act, because the contact with the Freirian philosophy in the initial teacher training is not a guarantee that it will materialize on the floor of the EJA classroom.

---

<sup>18</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Programas de Pós-Graduação em Educação: Processos formativos e desigualdade sociais (FFP-UERJ) e em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ). E-mail: [profcarlossoares@gmail.com](mailto:profcarlossoares@gmail.com) Telefone: (21) 99256-3544. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4519-5174>

<sup>19</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. E-mail: [jaquelineldasilva@gmail.com](mailto:jaquelineldasilva@gmail.com) Telefone: (21) 99160-3459. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7164-9542>



**Keywords:** Youth and Adult Education (YAE). Pedagogy. Freirian philosophy. Teaching practice.

## Introdução

A importância do pensamento de Paulo Freire para os estudos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em seus distintos aspectos, constitui-se em um ponto de relativo consenso entre os pesquisadores do campo. Esta importância tem sido retratada em diversos trabalhos acadêmicos publicados no Brasil e na América Latina. A título de exemplo, uma rápida consulta ao repositório Google Acadêmico com o uso dos descritores “Paulo Freire” e “EJA” encontramos cerca de 13.500 trabalhos publicados entre os anos 2017 e 2021, em forma de artigos, livros, teses, dissertações e monografias. Ao se acrescentar o descritor “formação docente” chegamos ao resultado de 8.750 trabalhos até o momento da escrita deste texto. Se por um lado esses dados corroboram a importância do educador pernambucano para a educação brasileira e o forte vínculo epistêmico entre a pedagogia freiriana e a EJA; por outro, nos provocam a questionar em que medida essa expressiva produção acadêmica tem adquirido concretude no “chão da sala de aula” e auxiliado o desenvolvimento de práticas pedagógicas para as pessoas jovens, adultas e idosas fundamentadas no acolhimento, na amorosidade, no diálogo, na valorização do universo linguístico-cultural dos educandos, na problematização e na conscientização do seu papel histórico, político e social.

Entendemos a formação inicial e continuada docente como um momento importante para a socialização e reflexão dos/sobre os achados de pesquisas recentes e estímulo de um novo fazer pedagógico. Todavia, entre os muitos desafios ainda persistentes na EJA encontra-se a formação docente, uma vez que muitos professores atuam na modalidade sem terem tido estudos específicos sobre a modalidade durante a formação inicial e ainda haver uma ausência no oferecimento de formação continuada adequada à realidade do trabalho na EJA. Ou seja, o reconhecimento da educação como direito de todos, garantido na Constituição Federal de 1988, e os

avanços conquistados posteriormente nos documentos regulatórios, não têm sido suficientes para que os estudos sobre a modalidade adquiram relativo espaço nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas da maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Segundo Soares (2008), em 2005, das 612 IES brasileiras que ofertavam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 15 ofereciam a habilitação de EJA (2,45%); e entre os 1698 cursos existentes à época, somente 27 ofertavam essa formação específica (1,59%). Barbosa e Pires (2020) expõem que pouco se avançou no sentido de minimizar as lacunas sobre os estudos da EJA na formação inicial docente, embora esse *déficit* seja minimizado por meio da extensão acadêmica, da Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*) e/ou da formação continuada ofertada por algumas redes de ensino, apesar de ser cada vez mais escassa aos professores da EJA, nos últimos tempos.

Como prevê a LDB nº 9394 (1996), a EJA é uma modalidade de ensino da educação básica com o objetivo de reparar um direito historicamente negado a um grupo significativo da população jovem, adulta e idosa. O seu reconhecimento como modalidade (BRASIL, 1996) invoca tratar-se de um novo modo do fazer pedagógico, com especificidades e funções político-sociais próprias que demandam políticas públicas, organização curricular, recursos pedagógicos, metodologia e formação docente atentas as suas especificidades, conforme assevera o Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Contudo, a (quase) ausência de reflexões sobre as funções político-sociais da EJA e suas singularidades pedagógicas na formação docente contribuiu para que ela continue a ser concebida como um território aberto à improvisação. Por essa razão, vale destacar o pioneirismo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus Maracanã, que na reforma curricular empreendida no ano de 1991 constituiu a EJA em uma das quatro habilitações (PAIVA, 2006). Em 2003, motivada pela LDB, pelas novas Diretrizes Curriculares para EJA (BRASIL 2000) e pelo entendimento de que as aprendizagens ocorrem ao longo da vida e em todos os espaços existentes na sociedade multicultural (UNESCO, 1997), na nova reforma instituída no curso de Pedagogia da UERJ, as disciplinas de EJA passaram a ser

estruturadas em torno de quatro eixos: pedagogia nas instituições, pedagogia nos movimentos sociais, educação escolar e educação inclusiva. Atualmente, são oferecidas sete disciplinas obrigatórias, que abordam tanto a perspectiva escolar quanto os demais espaços sociais de formação humana<sup>20</sup>, além da oferta de Estágio Supervisionado e de cinco disciplinas eletivas renovadas a cada semestre.

O compromisso da Universidade com os anseios das camadas populares e com a democratização do ensino superior público a faz ser vanguardista em muitas ações voltadas à ampliação de direitos e à reparação histórica de expressiva parcela da população brasileira, sendo uma das IES pioneiras no oferecimento de cursos de graduação no horário noturno e na adoção da política de cotas para o ingresso no ensino superior. Entendemos que este compromisso político da UERJ a coloca em pleno diálogo/sintonia com as aspirações de Paulo Freire, qual seja, a de uma educação pública, democrática, popular, universal, de qualidade e potencializadora da transformação do indivíduo e da sociedade.

Todavia, nos últimos anos, a universidade pública, a ciência, o pensamento crítico e a memória de Paulo Freire têm sido alvos de intensos ataques por parte do pensamento conservador brasileiro, apontando a (suposta) predominância da pedagogia freiriana nas escolas públicas como uma das principais responsáveis pelos baixos resultados dos estudantes nas avaliações institucionais. É o que se observa na justificativa do Projeto de Lei (PL) nº 1930/2019 apresentado à Câmara dos Deputados, com o objetivo de revogar o título conferido ao educador Paulo Freire de patrono da educação brasileira (Lei nº 12.612/2012). Na justificativa do PL consta que o "modelo freiriano de educação é celebrado pela insubordinação do aluno perante o professor [...]. A péssima situação da educação brasileira revela por si só os resultados catastróficos da adoção dessa plataforma esquerdista de ensino" (JANARY JR. e SILVEIRA, 2019, s/p). Nessa mesma direção, o presidente Bolsonaro, em palestra proferida para empresários no Espírito Santo durante a campanha eleitoral, afirmou:

---

<sup>20</sup> São elas: Educação de Jovens e Adultos; Abordagens Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos; Educação Continuada e as Perspectivas em Redes de Conhecimento; Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional; Educação e Movimentos Sociais: aspectos históricos e políticos; Educação para a Gestão de Projetos Socioambientais.

A educação brasileira está afundando. Temos que debater a ideologia de gênero e a Escola sem Partido. [Vou] Entrar com um lança-chamas no MEC para tirar o Paulo Freire de lá”. E complementou: “Eles defendem que tem que ser crítico. Vai lá no Japão, vai ver se eles estão preocupados com o pensamento crítico (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 3).

Contraditoriamente ao que é afirmado pelo atual bloco histórico do poder, as pesquisas que temos desenvolvido com professores que atuam na EJA escolar têm constatado que a influência da filosofia freiriana se faz mais presente nos discursos dos docentes do que nas práticas desenvolvidas no chão da escola. Isso é determinado por múltiplas mediações, entre elas, as lacunas existentes na formação inicial aqui já mencionadas. Contudo, considerando as contribuições do pensamento freiriano na formação de professores para atuar com pessoas jovens, adultas e idosas e o espaço que os estudos sobre a modalidade possuem na matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ, esta seria uma realidade diferente dos/as professores/as egressos/as do referido curso? Qual o lugar de importância da filosofia freiriana nas práticas pedagógicas dos/as professores/as egressos/as do referido curso?

O objetivo do presente texto é compreender o lugar de importância da filosofia/pedagogia freiriana nas práticas pedagógicas de professores/as iniciantes, egressas/os do curso de Pedagogia da UERJ e que atuam na EJA. As reflexões aqui tecidas resultam da pesquisa exploratória e qualitativa, que utilizou como procedimento de coleta de dados a aplicação de questionário composto por perguntas fechadas e abertas, enviado via correio eletrônico no início do ano de 2020 para 160 estudantes que concluíram o curso entre os anos de 2016 e 2019, cujos endereços eletrônicos constavam no banco de dados de uma das professoras responsáveis pela disciplina de Educação de Jovens e Adultos. Obteve-se o retorno de 43 questionários respondidos. Desse grupo, somente 10 professoras atuam na EJA. É o conjunto das respostas dessas 10 professoras que constituímos como corpus de análise.

As perguntas do questionário buscaram identificar a concepção dos/as professores/as a respeito da contribuição de Paulo Freire e de sua filosofia/pedagogia para a educação, de um modo geral, e para a prática pedagógica na EJA, em particular; as mediações que possibilitam/não possibilitam a implementação da pedagogia

freiriana nas turmas de EJA; bem como as atividades desenvolvidas com os educandos tendo por base o pensamento de Freire. A organização e o tratamento dos dados foram realizados com base na metodologia da análise do conteúdo, por entender que esta metodologia permite ao pesquisador captar, no relato dos sujeitos, os componentes cognitivos, subjetivos, afetivos e valorativos, além de “fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação” (FRANCO, 2007, p. 24).

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo está estruturada em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, sendo que no presente estudo essas fases se encontram articuladas, visto que ao iniciar a pré-análise já ocorrem simultaneamente a exploração do material e o tratamento dos resultados. No tratamento das respostas (unidade de contexto) foram definidas as seguintes categorias de análise: prática docente; formação humana; contribuições específicas para a EJA; educação como prática libertadora; o legado de Paulo Freire e aprofundamento necessário da/na prática freiriana. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2007, p. 59).

Neste artigo, primeiramente busca-se relacionar a prática da EJA a alguns princípios e conceitos de Paulo Freire, apontando aproximações nesta relação. A seguir, são apresentados alguns fragmentos das narrativas dos sujeitos da pesquisa, doravante denominados respondentes, no intuito de fundamentar a análise aqui elaborada.

### **A Educação de Jovens e Adultos e a filosofia freiriana**

[...] está errada a educação que não reconhece na justa raiva<sup>21</sup> que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador” (FREIRE, 1998, p. 45).

---

<sup>21</sup> Freire (1998, p. 45) esclarece tratar-se “A de Cristo contra os vendilhões do Templo. A dos progressistas contra os inimigos da reforma agrária, a dos ofendidos contra a violência de toda discriminação, de classe, de gênero. A dos injustiçados contra a impunidade. A de quem tem fome contra a forma luxuriosa com que alguns, mais do que comem, esbanjam e transformam a vida num desfrute”.

A filosofia freiriana busca, entre outras frentes, a denúncia de uma estrutura de desumanização da sociedade. Por isso, diferentemente dos discursos oficiais nas décadas de 1950 e 1960, Freire concebia o analfabetismo não como uma causa da situação de pobreza, mas como produto de uma sociedade estruturada nas desigualdades – econômicas, políticas e sociais. No II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, o educador já chamava a atenção para as causas sociais do analfabetismo e defendia que a sua eliminação era condicionada ao desenvolvimento da sociedade. Para “a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta” (FREIRE, 1981, p. 13). Daí objetivar com a sua ação educativa superar concomitantemente o analfabetismo político e o analfabetismo das palavras, por meio da transformação da consciência ingênua para a consciência crítica das classes populares, como forma de lhes proporcionar uma intervenção mais consciente no mundo.

Dada a preocupação de Freire com as condições concretas em que os sujeitos produzem a existência, na experiência em Angicos, que teve o objetivo de alfabetizar 300 trabalhadores em 40 horas, é possível perceber a importância conferida à realidade do educando no processo de formação, não só por considerar que a pessoa tem mais facilidade de aprender a ler e escrever quando o aprendizado está apoiado na sua própria experiência de vida, mas, acima de tudo, por acreditar que sem “uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos [...] ajudar a educar-se [...], corre-se o risco de adotar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto” (FREIRE, 1979, p. 34). Sendo assim, em vez de usar a cartilha como material do processo educativo, Freire e sua equipe (coordenadores, monitores e estudantes universitários) confeccionaram os próprios materiais tendo por base as situações-problemas vivenciadas pelos educandos e algumas palavras geradoras, coletadas por meio da pesquisa do universo vocabular da região, realizada anteriormente ao início do projeto. A preocupação era a de que os temas escolhidos tivessem importância e significado social para os educandos.



É possível perceber que Freire confere atenção às especificidades dos educandos e às finalidades que vão além da codificação e decodificação das palavras na sociedade grafocêntrica. Tem por princípio a educação como um ato político, podendo servir tanto para a submissão/conformação como para a libertação do povo. Essa emancipação das massas não será possível com a pedagogia do opressor, mas com a pedagogia do oprimido, forjada *com* os oprimidos e não *para* eles. A educação libertadora, portanto, postula uma pedagogia do oprimido, que “leve o sujeito à reflexividade e descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FIORI, 1987, p. 9). Isso exige que os oprimidos desvelem as estruturas da opressão e se comprometam com a sua transformação, o que é possível por meio da conscientização. Entendemos que, na filosofia freiriana, conscientização implica a necessidade de se ultrapassar “a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 26). Isto só é possível por meio da práxis, a unidade dialética entre ação-reflexão/teoria-prática, segundo a filosofia da práxis de Marx. Portanto, para Freire, é por meio da conscientização que homens e mulheres desvelam a realidade. Nesses termos, “conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual” (FREIRE, 1979, p. 15); mas assumir o papel de sujeito que faz e refaz o mundo, sobretudo por compreender que a realidade social é produto da ação dos homens. Consequentemente, transformar a realidade impõe-se como tarefa dos próprios homens (FREIRE, 1987).

O sujeito consciente é aquele que, assumindo uma postura crítica, se percebe como ser histórico e ético, capaz de optar, decidir e combater o *imobilismo fatalista*. Essa reflexão sobre a mudança do mundo e da realidade proposta por Freire se atrela ao próprio objetivo da EJA, como reparação de um direito historicamente negado aos sujeitos desconsiderados em sua humanidade. Desse modo, a garantia do acesso, da permanência e de aprendizagens significativas aos educandos da EJA é condição de cidadania, ou seja, é instrumento que nega o imobilismo fatalista e impulsiona o que

Freire (1987) chama de *inédito viável*<sup>22</sup>, como possibilidade de realização de um sonho, como a utopia alcançada. Vale lembrar que, para o referido educador, utopia não é idealismo, o irrealizável, e sim a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante (FREIRE, 1979). Por isso mesmo, a utopia exige conhecimento crítico, uma vez que não é possível denunciar a estrutura desumanizante se não a conhecemos a fundo, se não ultrapassamos a aparência apreendida pela consciência ingênua.

Como se observa, há um forte vínculo entre a concepção freiriana e a educação popular, que traz em suas raízes a luta pela transformação das estruturas sociais e das condições de vida da população. Entretanto, junto com o processo de institucionalização da EJA, ocorreu o progressivo enfraquecimento dos princípios defendidos pela educação popular. Se, por um lado, a institucionalização da EJA consolidou a luta da sociedade civil para que a modalidade adquirisse espaço na política pública educacional, usufruindo, inclusive, dos recursos destinados às escolas ditas regulares; por outro, a entrada da EJA no sistema público de ensino trouxe consigo a dificuldade da flexibilização característica da educação popular e de ver reconhecida suas especificidades, de modo a garantir um modelo pedagógico próprio, além de organização curricular, material didático, avaliação, formação docente, tempos e espaços distintos das escolas destinadas às crianças e adolescentes.

Assim sendo, a base da tensão entre flexibilização e institucionalização da EJA consiste na crítica à escola e a sua estrutura, ainda que manifeste a importância da escolarização para os sujeitos que foram alijados de seu direito à escola. O desafio que se apresenta é como garantir a escolarização de jovens, adultos e idosos com base nos princípios da educação libertadora e da pedagogia crítica proposta por Freire. Por ter sido gerada no seio da Educação Popular, a EJA deve ter também o compromisso com o combate às desigualdades e às relações concretas que produzem essas desigualdades, além de promover a intervenção consciente dos educandos no mundo, com vista à transformação das estruturas que geram a sua condição de oprimidos e sua

---

<sup>22</sup> Freire (1987) criou e usou pela primeira vez o conceito de *inédito viável*, que é expressão da atitude utópica que se opõe à visão fatalista da realidade. Os inéditos viáveis são sonhos coletivos e não têm um fim em si mesmos. São sonhos democráticos a serviço do mais humano que existe em nós.

desumanização. A questão é: a nova geração de educadores e educadoras da EJA está comprometida com essa originária finalidade ético-política?

### **Contribuições da pedagogia freiriana na concepção de professoras egressas da UERJ**

A primeira disciplina obrigatória sobre a EJA cursada pelos estudantes do curso de Pedagogia da UERJ se chama *Educação de Jovens e Adultos*. Além de apresentar o histórico da EJA, demonstrando o descompromisso governamental com a educação de adultos, com ações pontais e restritas a campanhas de alfabetização, contrapondo-se ao protagonismo dos movimentos de cultura e educação popular com o intuito de garantir um dos principais Direitos do Homem e do Cidadão, a disciplina tem, entre seus objetivos, promover a compreensão do papel histórico de Freire na produção de uma epistemologia da educação para jovens, adultos e idosos. Nessa reflexão inicial, a disciplina pretende evidenciar a luta para a efetivação do direito à educação de uma parcela significativa da população brasileira, visando ressaltar não só os desafios vivenciados pela modalidade no tempo presente, mas, principalmente, fortalecer o compromisso das novas gerações de professores para a plena efetivação desse direito, já que as conquistas e avanços fizeram mais nos termos da lei do que na materialidade concreta. Nesse sentido, o legado de Paulo Freire tem muito a ensinar e inspirar a nova geração de professores e professoras. Como assegura uma das participantes da pesquisa, “o pensamento e a prática de Freire nos encorajam a lutar por uma educação democrática, que nos move a sair do lugar de opressão” (Respondente 06). Significa reconhecer que

O lugar da docência possibilita construir nossa intervenção na criação deste mundo, confrontando-nos cotidianamente com a desigualdade social que caracteriza a sociedade. Também impõe, como nos lembra Freire (1989), a necessidade de termos clareza sobre a favor de quem e do que e, portanto, contra quem e contra o que fazemos o ato educativo (MOURA, 2021, p. 184).

Na práxis desenvolvida por Freire, verifica-se que o exercício da docência não se restringe à dimensão técnica e à lista de conteúdos a ensinar, pois:

[...] assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. [...] A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1998, p. 116).

Junto a essa ética e coerência constam “a sensibilidade e a criticidade que Paulo Freire imprime em seu legado” (Respondente 04). No entanto, a provocação que *a priori* parece simples – de indicar as contribuições do legado de Freire na sua prática cidadã e profissional – exige dos respondentes uma reflexão crítica e aprofundada da sua formação; um processo que não se esgota em um curso de licenciatura, mas que se constrói e se reconstrói, permanentemente, nos múltiplos espaços e nas diferentes relações sociais. Ao se ver diante de uma questão tão complexa, muitas afirmam ser “difícil medir a grandiosidade da contribuição desse grande pensador para a educação dentro e fora do país” (Respondente 06).

A despeito dessa dificuldade inicial, são consenso, entre os/as egressos/as, as contribuições de Freire para a educação, especialmente para a EJA e para a prática pedagógica (a ser) desenvolvida na modalidade. De um modo geral, afirmam que

Qualquer trabalho mais simples a ser realizado com jovens, adultos e idosos deveria estar baseado nas contribuições de Freire. A partir dele o educador pode começar a compreender o sentido e a importância de proporcionar uma construção de conhecimento através da criticidade, dialogicidade e experiência (Respondente 09).

A análise do questionário indica que são muitos os aprendizados construídos com a pedagogia freiriana, entre as quais destacam-se: a necessidade do conhecimento da realidade dos educandos; a valorização dos seus conhecimento prévios; a reflexão sobre a prática pedagógica; a importância da formação crítica; a educação como prática da liberdade; a pedagogia do/com oprimido, a educação conscientizadora e transformadora, baseada na formação política; a educação como um ato político; a educação dialógica promotora do compartilhamento dos saberes e a construção de novos conhecimentos; a empatia, o respeito e amorosidade à todos; a

educação democrática contra todas as formas de opressão, a relação não-hierarquizada entre estudantes e professores; a concepção não bancária da educação e a luta pelos direitos e por uma escola inclusiva e popular, que objetive aprendizagens significativas aos educandos da EJA.

Para as professoras pesquisadas, Freire instiga a problematizar a prática docente e a demonstrar que toda prática (ingênua ou crítica) não está isenta de finalidades. “Leva os professores a enxergarem o papel político da sua prática docente, enquanto produto e produtora da sociedade na qual está inserida” (Respondente 10). Contudo, dada a importância da filosofia freiriana para a prática, consideram que são poucos os espaços-tempos existentes na matriz curricular para o estudo das obras e o pensamento de Freire. Informam que a pedagogia freiriana é apresentada de forma fragmentada em algumas disciplinas, a depender do professor. Isto é apontado igualmente no estudo de Silva, Batista e Leite (2019). Ademais, na vigente matriz curricular há apenas uma disciplina eletiva que aborda o pensamento e a atualidade de Freire, oferecida pelos professores da área de EJA, desde o ano de 2017, cujo principal objetivo é conhecer o educador, suas concepções, suas referências e os princípios de sua pedagogia/filosofia. Contudo, o oferecimento desta disciplina não ocorre regularmente, em todos os semestres letivos. Em geral, são 45 estudantes que se matriculam na disciplina, quantitativo pequeno se comparado à totalidade dos 180 matriculados semestralmente no curso de Pedagogia da UERJ. Isso nos leva a deduzir que a proposta curricular consiste em apresentar às futuras professoras o pensamento de Freire, com o propósito de estimular a curiosidade e aprofundar o estudo da filosofia freiriana por meio de outras atividades acadêmicas e em outros espaços sociais de formação humana.

Os relatos aqui apresentados expressam a atualidade da filosofia freiriana, conforme evidenciada de forma contundente por uma das egressas.

Acredito que seja impossível falar em educação e não falar em Paulo Freire. Sua metodologia, embora o mesmo não tenha adotado tal palavra, enriquece o currículo escolar e é um dos alicerces para rompermos com o tradicional dentro da educação. É a teoria que precisamos para vencer a barbárie, a violência a qual somos impostos pela prática perversa do neoliberalismo. Freire, ao ir para Angicos,

mostra que é possível educar/ensinar com uma metodologia crítica e reflexiva, formando e aprendendo a cada dia com os sujeitos da EJA. Sem Paulo Freire a educação perde, o povo oprimido perde e a educação bancária tem seu sucesso! Quando Freire utiliza as palavras geradoras, acredito que ele torna o momento da alfabetização mais significativo para o educando, ao mesmo tempo que é feita uma formação política, este fato torna a sala mais dinâmica e deixa o aprendizado mais representativo (Respondente 08).

As professoras pesquisadas apontam algumas categorias importantes na pedagogia freiriana, entre elas, dialogicidade, problematização, contextualização dos conteúdos e o uso de palavras geradoras no processo de alfabetização, sempre associadas ao objetivo de “facilitar a aprendizagem dos educandos” (Respondente 2) ou sob o entendimento de que “o que ensinamos deve fazer sentido para o aluno” (Respondente 6). Desse modo, para uma professora, “quando Freire utiliza as palavras geradoras, torna o momento da alfabetização mais significativo para o educando, ao mesmo tempo que é feita uma formação política, tornando a sala de aula mais dinâmica e deixando o aprendizado mais representativo” (Respondente 9). Mas não indica, por exemplo, quais palavras do universo linguístico-cultural de seus estudantes constituem o bloco de palavras geradoras.

As professoras da EJA, egressas do Curso de Pedagogia da UERJ, não apresentam uma descrição das suas práticas, de modo a perceber se o seu fazer pedagógico com jovens, adultos e idosos é de fato orientado pela pedagogia freiriana. Somente duas professoras esboçaram uma narrativa da prática, mas fizeram de uma forma muito genérica. Essa ausência nas respostas analisadas pode ser um indicativo de que, embora o contato com esta filosofia/pedagogia durante a graduação e com outras redes educativas possibilitam a construção de um discurso democrático e de uma consciência histórica, a filosofia/pedagogia freiriana ainda adquire pouca materialidade na prática da EJA.

O estudo realizado por Almeida, Fontenele e Freitas (2021) retrata essa pouca materialidade a que estamos nos referimos, ao concluir que formações e práticas na EJA, mesmo que fundamentadas nas compreensões freirianas, continuam realizando uma educação tradicional e conteudista. Todavia, assim como a filosofia freiriana, entendemos que a EJA – por ter sido gerada no seio da Educação Popular – deve ter o

compromisso ético-político com o combate das relações produtoras das desigualdades (sociais, econômicas, políticas), visando instrumentalizar intelectualmente os educandos a uma intervenção consciente no mundo, com vistas à transformação das estruturas que geram a sua condição de oprimidos e sua desumanização. A omissão nas respostas das pedagogas de como a filosofia freiriana se materializa no chão de suas salas de aula indica que o contato com o pensamento de Freire, viabilizado na formação inicial, deve ser ampliado em outras redes educativas, entendendo a formação docente um *continuum* entre formação inicial e continuada. Indica, outrossim, que, embora Freire apareça nas epígrafes de trabalhos acadêmicos e nos discursos das professoras iniciantes, participantes da pesquisa, encontra pouco espaço nos currículos vividos e nas metodologias pedagógicas cotidianas da EJA, muitas delas ainda embasadas em uma educação bancária. São reflexões que demandam mais pesquisas empíricas.

### **Considerações finais**

Os dados da pesquisa revelam que, apesar dos ataques recentemente sofridos, a filosofia de Paulo Freire continua a inspirar os professores da EJA, não obstante, em tese, seja compreendida mais como uma teoria do que uma prática emancipadora e conscientizadora. Sendo assim, o desafio que se coloca é como construir práticas pedagógicas que realmente contribuam para a transformação das condições concretas que vivenciam os educandos da EJA. Isto é, uma formação que os possibilite uma intervenção mais consciente na realidade social e os impulsione à luta contra o alto índice de desemprego, a pobreza, as desigualdades e a vulnerabilidade social intensificadas no atual contexto de retomada da ortodoxia neoliberal.

O atual contexto de ataque aos direitos sociais reflete no sucateamento da escola pública, buscando minimizar todo potencial transformador que ela contém, pois como nos ensina Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha *não* transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Assim, contra a intencionalidade de conformar e silenciar as classes populares e de impedir o desvelamento da



realidade por meio da consciência crítica, é preciso reafirmar que a luta pela desalienação, humanização e emancipação é tarefa histórica dos oprimidos, pois “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para compreender o significado terrível de uma sociedade opressora?” (FREIRE, 1987, p. 31).

Não se trata de conferir uma função salvacionista à educação e acreditar que ela, sozinha, irá resolver as mazelas produzidas por um modo de produzir e organizar a vida coletiva fundamentada na desigualdade econômica, social, política e na desigual distribuição do conhecimento, mas reconhecer o seu potencial transformador, sob o princípio de que a “educação não transforma o mundo; educação muda as pessoas e pessoas transformam o mundo”.

Para essa tarefa, professores e professoras assumem papel fundamental, uma vez que o “homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (FREIRE, 1979, p. 40). Exige-se dos professores compromisso com a humanização, sobretudo neste momento em que se propaga o ódio e a violência entre os homens, ocasionada, em parte, pela intolerância contra a diversidade (de pensamento, de gênero, étnico-racial, de sexualidade, regional, entre outros). Exige-se, igualmente, conhecimento teórico, consciência crítica, dialogicidade e curiosidade epistemológica. Afinal, como nos adverte Freire (2000, p. 67), “não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor”.

Tendo por base a filosofia freiriana, o trabalho realizado nas escolas destinadas aos jovens, adultos e idosos demanda, decerto, uma pedagogia dialógica, que rompa a distância entre educador e educando e as relações de poder que permeiam o ambiente escolar, favorecendo o fortalecimento da confiança e da cooperação entre ambos os sujeitos e um processo de ensino-aprendizagem mais humanizado. Uma educação comprometida com a formação humana e integral dos educandos, em que o afeto, o acolhimento e a alteridade sejam dimensões desenvolvidas pelas práticas educativas, como foram apontadas pelas professoras

egressas da UERJ. Todavia, é preciso lembrar que a finalidade do processo educativo proposto por Freire é a compreensão dos educandos como sujeitos históricos e, conseqüentemente, a transformação de todas as relações de opressão. Isso requer da EJA um diálogo fecundo com a Educação Popular e não só como resposta aos ditames do mercado.

A partir do estudo aqui apresentado, compreende-se que o conhecimento da pedagogia freiriana é uma etapa importante, mas não o suficiente para uma prática transformadora da realidade e para inéditos viáveis que se sobreponham às situações-limites enfrentadas no cotidiano da escola e na vida dos sujeitos da EJA. Para que isso ocorra, continua válido afirmar a necessidade de uma profunda interligação entre teoria e prática, no intuito de aproximar o discurso a ação de todos os agentes envolvidos com a modalidade. Entretanto, as ausências nas respostas das professoras pesquisadas em torno de reflexão sobre as suas próprias práticas revelam que a unidade teoria-prática ainda carece de um exercício diário. Este se constitui em um dos desafios postos à formação docente inicial e continuada.

Sendo assim, para a formação do professor e da professora compromissados com a escola pública, laica, republicana, universal e comprometida com os interesses das classes populares, Paulo Freire se faz mais que necessário nos cursos de licenciaturas do país. Inclusive no curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ.

## Referências

ALMEIDA, Nadja R. Oliveira de; FONTENELE, Inambê Sales; FREITAS, Ana Célia Sousa. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6151/5164>. Acesso em 25 ago. 2021

BARBOSA, Carlos Soares; PIRES, Raquel Lopes. Desafios para educação de qualidade e o direito à aprendizagem de jovens, adultos e idosos no tempo presente: o que pensam os professores? **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 271-291, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3571>. Acesso em 20 ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.



BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília: CNE: MEC, 2000.

FRANCO, Maria Laura Pubglii Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 13-50.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981, p. 11-20.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JANARY JR.; SILVEIRA, Wilson. Projeto revoga lei que declarou Paulo Freire patrono da educação. **Agência Câmara de Notícias**, 27 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/558470-projeto-revoga-lei-que-declarou-paulo-freire-patrono-da-educacao/>. Acesso em 15 ago. 2021.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. Diálogos com Paulo Freire: contemporaneidade. In: MELO, Maria Aparecida Vieira de; TORRES, Maria Erivalda dos Santos; ALMEIDA, Ricardo Santos de. (Orgs.). **Educação e prática pedagógica em Paulo Freire: desafios da atualidade**. Vol. 1, Recife, PE: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2021.

PAIVA, Jane. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sergio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 24, 2019 (pp.1-25). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240050>. Acesso em 11 ago. 2021.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BATISTA, Janahina de Oliveira; LEITE, Jussara Soares Campos. Formação inicial de educadores para a EJA: contribuições em um curso de Pedagogia. In:



COSTA, A. D. (Org.). **Cultura, cidadania e políticas públicas 2**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Disponível em:

<https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/01/E-book-Cultura-Cidadania-e-Pol%C3%ADticas-P%C3%ABlicas-2-1.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SOARES, Leônicio. O educador de jovens e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000100005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005). Acesso em 19 ago. 2021.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo** – texto síntese. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html>. Acesso em 23 ago. 2021.

Data do envio: 05/09/2021

Data do aceite: 06/10/2021

## PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA SOBRE O ANALFABETISMO NA CONTRAMÃO DO PRECONCEITO CONTRA O ANALFABETO

### PAULO FREIRE AND YOUTH AND ADULTS' LITERACY: A PERSPECTIVE ON ILLITERACY AGAINST THE PREJUDICE AGAINST THE ILLITERATE

Renato Pontes Costa<sup>23</sup>  
José Elesbão Duarte Filho<sup>24</sup>

#### Resumo

O presente artigo apresenta a contribuição de Paulo Freire para o campo da alfabetização. Para tanto, faz um histórico de como se produziu, no início do século XX, uma visão preconceituosa contra os analfabetos e como essa visão foi sendo modificada a partir do final dos anos 1950, destacando a presença fundamental de Paulo Freire nesse debate. O texto discute a concepção freiriana de alfabetização, a partir de três aspectos fundamentais: a alfabetização como ato criador do sujeito em processo de aprendizagem; a alfabetização como direito de todos/as e a alfabetização como uma forma de potencializar a leitura de mundo. Na conclusão, observa-se a construção da educação popular como um campo epistemológico próprio da América Latina e de como a alfabetização de adultos é herdeira desse legado.

**Palavras-chave:** Alfabetização de jovens e adultos. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire. Educação popular.

#### Abstract

This article presents Paulo Freire's contribution to the field of literacy. Therefore, it provides a history of how, in the beginning of the 20th century, a prejudiced view against the illiterate was produced and how this view was being modified from the end of the 1950s onwards, highlighting the fundamental presence of Paulo Freire in this debate. The text discusses Freire's conception of literacy, based on three fundamental aspects: literacy as a creative act of the subject in the learning process; literacy as a right for all and literacy as a way to enhance the reading of the world. In conclusion, it

---

<sup>23</sup> Licenciado em Filosofia, Mestre em Educação Brasileira (2001) e Doutor em Ciências Humanas – Educação (2018) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente é professor do Departamento de Educação da PUC-Rio. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. E-mail: [recosta@puc-rio.br](mailto:recosta@puc-rio.br) Telefone: (21) 996068743. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7654-7593>

<sup>24</sup> Bacharel em Direito (2004) e Licenciado em Filosofia (2018) pela PUC-Rio, onde atualmente é mestrando. Bolsista FAPERJ – Mestrado Nota 10 (2021). Integra o Grupo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFFOC). E-mail: [elduarte@gmail.com](mailto:elduarte@gmail.com) Telefone: (21) 964521718. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0624-7229>



is observed the construction of popular education as an epistemological field specific to Latin America and how adult literacy is heir to this legacy.

**Keywords:** Young and adults' literacy. Young and adults' education. Paulo Freire. Popular education.

### **Educação de Jovens e Adultos, analfabetismo e a produção do preconceito contra o analfabeto**

A história da educação de adultos no Brasil em muito se confunde com a história da alfabetização de jovens e adultos. Em termos históricos, não há como dissociar os dois campos. Muitos estudos como os de Freire (1989), Beisiegel (1974) e Paiva (1973), que se ocuparam em remontar o percurso e os percalços que caracterizam a educação de adultos no país, tratam, de certo modo, da alfabetização de adultos, alguns recorrendo até ao tempo colonial. Beisiegel (1974, p. 59), por exemplo, afirma que a educação de adultos no Brasil somente passa a ter uma história mais consistente, com iniciativas governamentais e orientações próprias, a partir do final dos anos 1940. Mas esse mesmo autor aponta que existem alusões e dispositivos legais desde o final do período imperial. Beisiegel (1974) afirma, ainda, que a própria atividade catequética dos jesuítas orientava-se sobretudo para adolescentes e adultos. Contudo, apesar dessa amplitude histórica, os mesmos estudos mostram o quanto o processo de escolarização de jovens e adultos na história brasileira representava muito fortemente um processo de alfabetização. O analfabetismo sempre foi (e ainda continua sendo) uma grande questão que atravessa o tempo e está intimamente ligado a um processo longo, excludente e muito mais amplo, que é a democratização do ensino no Brasil. Freire (1989) alerta para essa questão:

Uma estrutura social que “não podia” privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com “sistema” esfacelado de “aulas avulsas”, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo) de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela (p. 57).

Beisiegel (1974) faz um bom histórico das ações governamentais levadas a cabo pelos estados, no ensino dos adultos, entre meados do século XIX e início do século XX. Segundo o autor, todas as experiências foram pequenas e sem maior expressão; ele chega, inclusive, a afirmar que até o início do século XX “o ensino de adultos não chegava efetivamente a aparecer como uma educação que se procurava levar para toda coletividade” (BEISIEGEL, 1974, p. 78). É importante destacar, como lembram Di Pierro e Galvão (2012), a promulgação da Lei Saraiva, em 1881, que retirou dos analfabetos o direito ao voto. A negação desse direito atravessou décadas, assembleias constituintes e todas as outras constituições posteriores a esse período, até 1988, quando foi reestabelecido a essa parcela da população, ou seja, mais de 100 anos depois.

Uma primeira ação de nível nacional no campo da alfabetização de adultos foi a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA), fundada em 7 de setembro de 1915. Uma ação implementada pela sociedade civil que, de forma organizada, assumia como missão patriótica enfrentar o problema do analfabetismo em todo o Brasil. Como afirma Freire (1989), a LBCA foi a primeira campanha que pretendia abranger todo o território nacional através de uma ação articulada, embora não fosse diretamente induzida pelo governo federal. Tinha na sua composição militares oriundos da Marinha e do Exército e, talvez por conta disso, seus programas e conteúdos eram marcados por forte sentido nacionalista, patriótico e cívico. Segundo Freire (1989), mais do que reduzir significativamente os índices de analfabetismo no país, a Liga foi responsável por massificar e difundir uma visão preconceituosa a respeito do analfabetismo e, conseqüentemente, do analfabeto. Reproduzimos, a seguir, um longo trecho no qual Freire (1989, p. 190) explicita essa questão:

A Liga idealizou juntar seus esforços aos poderes públicos federais, estaduais e municipais e aos de toda a população (Art.3º); criar escolas gratuitas, urbanas e rurais, diurnas e noturnas (Art. 3º, A); arregimentar um professorado ambulante (Art. 3º B); criar Leis de Exclusão dos ANALFABETOS das funções públicas de qualquer natureza a partir improrrogavelmente de 7 de setembro de 1920 (Art. 3º, E); criar impostos municipais sobre estabelecimentos industriais, agrícolas e comerciais que tiverem a seu serviço ANALFABETOS DE QUALQUER IDADE OU SEXO (art. 3º, F); ensinar leitura, escrita, aritmética, desenho geométrico e noções de instrução cívica (Art. 4º);



e ser uma associação composta de sócios “em número ilimitado, residentes no BRASIL ou no estrangeiro, quando brasileiros natos” (Art. 8º).

E continua:

Quanto aos resultados quantitativos, pude obter apenas um dado. A Liga, explicitando a herança da República quanto ao analfabetismo, diz que entrou em ação em 1915, e “conseguiu um decréscimo anual de 5% até 1920 e 1921 até atingir a 65%” (Liga Brasileira contra o Analfabetismo, 69). Entendi, no entanto, que a grande força da Liga foi a ideológica. Incomparavelmente maior que seus resultados numéricos, foram seus produtos qualitativos. Gerando, fermentando e difundindo uma compreensão de educação altamente discriminatória e elitista – a partir “apenas” dos qualificativos para o analfabeto e analfabetismo – com seus discursos, impregnavam a população brasileira, de um modo geral e até muitos educadores, até os dias de hoje, da inferioridade intrínseca dos analfabetos. São expressões constantes em seus discursos: “muralhas do obscurantismo” (p. 21); “expurgar-se da praga negra” (p. 23); “maior inimigo do Brasil” (p. 60); “libertarem do cativo do ANALFABETISMO” (p. 60) “UMA VERGONHA QUE NÃO PODE CONTINUAR” (p. 75); etc. E mais: “um grande desgraçado [...] duplamente nocivo: a si e ao seu país”; “o mais funesto de todos os males”; “cancro social da nossa Pátria” ao qual deve ser declarada “guerra de morte”; “urge vibrar este grito de salvação de redenção nacional”. (FREIRE, 1990, p. 191).

A Liga e outras campanhas de alfabetização de adultos do início do século XX<sup>25</sup> são marcadas por uma compreensão de que era necessário reduzir os índices de analfabetismo e isso significava salvar os analfabetos das “trevas da ignorância”. Somente assim seria possível implementar o desenvolvimento do país. Freire (1989) identifica no desenvolvimento da LBCA uma aproximação que começa a ser feita entre a noção de analfabetismo e a concepção higienista da educação, ideia que marcará o pensamento educacional nesse campo até meados da década de 1930. Segundo a autora:

É oportuno transcrever texto da Memória apresentada ao Congresso Nacional dos Práticos, realizado em setembro de 1922, escrito por membros da Liga, numa clara concepção higienista e, ao mesmo tempo, economicista e nacionalista da educação, próprias do capitalismo em franco desenvolvimento nesta década brasileira,

---

<sup>25</sup> Além da LBCA, também podemos destacar a existência da “Liga da Defesa Nacional” (1916), a “Liga Nacionalista”, a “Liga Pró-Saneamento” (1916), entre outras. Sobre essa questão, ver: Nofuentes (2008).

concepções que aprofundavam a já “consagrada” inferioridade do analfabeto e, portanto, da ideologia da interdição do corpo. “O problema do saneamento do Brasil pela educação popular envolve duas questões importantes: a da alfabetização do povo e a do ensino sistemático das noções capitais de higiene nas escolas e ao público leigo [...]. Porque não se gasta instruindo-se ao povo, capitaliza-se criando novas fontes de riqueza que asseguram a formação de uma raça sadia e vigorosa, para o triunfo decisivo de uma nação [...] contra esse fantástico inimigo que embrutece a alma, compromete a saúde, nulifica a espécie, avilta os ideais, enfraquece o país, retardando as indústrias, desprezando os campos, incendiando florestas e mais ainda do que isso, embotando o sentimento patriótico. Esse inimigo cruel que não se vê, mas que está de posse de setenta por cento da nossa população, há quatrocentos anos, é uma palavra só, o analfabetismo!” (Vasconcelos, 1924)<sup>26</sup>. (FREIRE, 1989, p. 201).

Se por um lado a LBCA é uma das primeiras experiências de alfabetização de adultos com pretensão de abranger todo o território nacional, por outro, essa experiência possui um conteúdo ideológico que molda toda uma visão e um discurso sobre a inferioridade dos analfabetos. Tal discurso acompanhará toda a história posterior (quicá até os dias de hoje).

De acordo com Paiva (1973, p. 26-27), a imagem do analfabeto como um cego, um incapaz, é parte de fenômeno presente em muitos grupos e movimentos educativos nos anos 1910, chamado de “entusiasmo pela educação”. Esse fenômeno está baseado numa crença que supervaloriza a educação, entendendo-a como um elemento capaz de proporcionar o desenvolvimento e o progresso da nação. Um dos principais expoentes dessa concepção foi o médico sanitário Miguel Couto, que relacionava diretamente educação e desenvolvimento, identificando nas questões higienistas todos os problemas nacionais, entre os quais o próprio analfabetismo. Paiva (1973) traz duas citações do próprio Miguel Couto, que reproduzimos a seguir, nas quais é possível identificar muito claramente a visão que se tinha do analfabeto naquele período:

Ocupava-se da ignorância”, considerando-a “não somente uma doença, mas a pior de todas porque a todas conduz; e quando se instala endemicamente, como na nossa terra, assume as proporções de verdadeira calamidade pública. É ela que reduz o nosso homem e

---

<sup>26</sup> VASCONCELOS, Aleixo de. *Luta contra o analfabetismo*: de como esta campanha favorece o saneamento do Brasil. Rio de Janeiro: Empresa Graphica Editora, 1924.

a meio homem, a um quarto de homem e a nossa população à metade ou a um quarto da realidade; ele e somente ela é a responsável pelo relativo atraso de nossa pátria, que não pode sofrer o confronto com as outras.

O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo com as suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório (PAIVA, 1973, p. 28).

Não é difícil perceber nesse discurso a direta associação do analfabetismo como uma doença, como um mal que precisa ser “erradicado”. A expressão: “erradicar o analfabetismo”, aliás, é usada para se referir a políticas de alfabetização até os dias atuais.

A primeira iniciativa governamental implementada para enfrentamento do analfabetismo foi a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (CEAA), criada e coordenada por Lourenço Filho. Além da alfabetização, a campanha se ocupava em estender também o ensino primário a adolescentes e adultos não alfabetizados. De acordo com Beisiegel (2010, p. 23): “em artigo de 1945, Lourenço Filho alertava também para a necessidade de respeitar as características do aluno analfabeto, especialmente ‘o desuso da capacidade de aprender’ e a ‘falta de treino para aprender’.” A CEAA, segundo Paiva (1973) foi regulamentada a partir do Fundo Nacional do Ensino Primário, que havia sido criado pelo decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, e como forma de responder às demandas internacionais criadas pela Unesco no pós-guerra. Quanto aos objetivos da campanha, Paiva (1973) afirma que:

[...] ela acenava para a possibilidade de preparar mão de obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir como um instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (p. 178).

Ao se referir à CEAA, a autora mostra que essa campanha retoma em grande medida aspectos do “entusiasmo pela educação” do início do século XX, em uma visão consolidada sobre a inferioridade do analfabeto e a necessidade de “erradicar” essa “chaga” do país. Tais afirmações, segundo Paiva (1973, p. 180), justificavam-se numa

ideia consolidada de “insuficiência cultural” da população e que isso era, de certa forma, responsável pelos atrasos no desenvolvimento e na industrialização do país.

Apesar dos esforços de uma campanha que dura de 1947 até meados da década de 1960, os resultados da CEAA não conseguem modificar em muito o quadro do analfabetismo no Brasil, como aponta Paiva (1973, p. 181):

O declínio da Campanha chega ao seu auge em 1958 quando é convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde se reconhece de público o fracasso do programa do ponto de vista propriamente educativo. Nesse momento, observa-se que a CEAA havia se mantido fiel ao seu fundamento político, formando novos contingentes eleitorais, e – por outro lado – havia efetivamente contribuído para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil. Sua atuação, entretanto, excetuada uma pequena parcela, carecia de profundidade, reduzindo-se à mera alfabetização: apontavam-na como “fábrica de eleitores”.

Convém, ainda, registrar, como aponta Beisiegel (2010), que durante a década de 1950 três outras campanhas subsidiadas pelo governo federal foram criadas: em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e o Sistema Radioeducativo Nacional (SIRENA).

### **A contribuição teórica de Paulo Freire no final dos anos 1950 no contexto da formação de uma nova postura sobre alfabetização de jovens e adultos**

No final dos anos 1950 e início de 1960, já é possível perceber alguns posicionamentos fortes de Paulo Freire sobre a questão do analfabetismo, fruto de intenso debate em torno da questão durante a segunda metade dos anos 1950 e que vai, de certo modo, suscitar um questionamento da concepção de analfabetismo existentes no Brasil até então. A antiga visão, decorrente de ações e práticas desenvolvidas nas campanhas de alfabetização do início do século XX, estava ainda plenamente instaurada e seu questionamento provocava amplos confrontos sobre o tema.

Em âmbito governamental, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) discutia a relação entre educação e desenvolvimento. A escalada desenvolvimentista presente no o governo Juscelino Kubitschek tem forte ligação com essa questão, influenciando diretamente as ações e campanhas de alfabetização de jovens e adultos naquele período. Beisiegel (2010) afirma que no final dos anos 1950 já se pode perceber, de forma tímida, uma nova postura sobre alfabetização de adultos no país sendo discutida. Essa postura estava presente, inclusive, em ações governamentais, como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). De acordo com o autor, nesse momento, começava-se a afirmar que “o analfabetismo, como fenômeno social, teria causas sociais e econômicas que deveriam ser conhecidas, controladas e dominadas.” (p. 26).

No campo específico da educação de adultos essa discussão impulsionou, como apontam Paiva (1973) e Fávero (2000), a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958. No ISEB, destaca-se a figura de Álvaro Vieira Pinto, que, entre outros, ocupava-se em discutir o tema do analfabetismo sob outro prisma. Ele apontava para a necessidade de separar o debate técnico sobre o analfabetismo de um debate mais pedagógico, ou seja, o enfrentamento do analfabetismo implicava sim na gestão técnica, que demandava um ordenamento dos sistemas de ensino, mas também exigia uma mudança de postura pedagógica na tentativa de aproximar a discussão dos sujeitos diretos dessas ações – os analfabetos e da sua compreensão desse processo. Nos trechos destacados a seguir, Vieira Pinto (1956) trata especificamente sobre essa questão:

[...] torna-se indispensável criar um novo conceito de educação como parte essencial daquele projeto e condição do seu completo êxito. Não estamos ainda preparados para dizer qual o plano educacional a realizar, porque se trata justamente de abordá-lo desde os fundamentos. O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do país. Educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica; é

muito mais do que isto, despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa de seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; fazê-lo perceber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade (VIEIRA PINTO apud FÁVERO, 2000, p. 168-169)<sup>27</sup>.

Essas ideias aparecem com bastante força no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, sobretudo no documento apresentado por Paulo Freire, como relator do estado de Pernambuco. Elas vão também, de alguma maneira, influenciar as experiências implementadas por muitos dos movimentos de educação e cultura popular no início dos anos 1960, podendo ser percebida, inclusive, no trabalho de Paulo Freire, em Recife e em Angicos. É possível, então, afirmar que uma concepção sobre alfabetização de adultos estava sendo gestada no interior dos movimentos de educação e cultura popular.

A presença marcante de Paulo Freire nesse debate mostra, já naquele período, o seu envolvimento com o tema da alfabetização de adultos, no bojo das preocupações engendradas pelos movimentos de educação e cultura popular. Como mostram Beisiegel (2010), Góes (1991) e Soares (2009), alguns textos de Freire desse período revelam um posicionamento próprio sobre o tema e a construção de uma concepção sobre alfabetização de adultos que ele estava construindo no final dos anos 1950:

- a. Em 1958, Paulo Freire foi relator do estado de Pernambuco no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro. Nesse evento, apresentou o documento intitulado “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”<sup>28</sup>, como a síntese das discussões feitas na sua região sobre a temática da educação de adultos. O documento apresenta uma visão bastante avançada para a época, defendendo a ideia de que o

---

<sup>27</sup> VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: MEC/ ISEB, 1956. p. 41-42.

<sup>28</sup> O relatório final completo do Seminário Regional de Educação de Adultos (RECIFE, 1958), está publicado na revista *Em Aberto* (Brasília, v. 26, nº 90, jul./dez. 2013) – “Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois”.

analfabetismo era uma questão social com origem na desigualdade social;

- b. Em 1961, Paulo Freire fez um concurso para a Cadeira de História e Filosofia na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, na Universidade de Recife. Um dos requisitos dessa contratação era a defesa de uma tese. Na ocasião, apresentou o documento intitulado “Educação e atualidade brasileira”<sup>29</sup>. De acordo com Beisiegel (2010, p. 17), nesse texto Paulo Freire: “focaliza o analfabetismo como uma expressão da situação global da existência do homem analfabeto” e mostra que “o adulto analfabeto, suas condições de vida e suas experiências existenciais deveriam determinar as orientações e as características dessa prática educativa”.
- c. Em 1963, Paulo Freire publica o artigo, intitulado: “Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo”, em um número especial da Revista de Estudos Universitários, da Universidade do Recife, totalmente dedicado à questão da alfabetização de adultos. Naquele período, é preciso lembrar que algumas experiências de alfabetização realizadas por ele em Recife já haviam sido feitas e esse texto representa, de certa maneira, uma primeira sistematização de uma concepção prática sobre a alfabetização de adultos.

A memória de toda essa trajetória nos ajuda a perceber a relevância da contribuição de Paulo Freire para um campo específico que é a alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Essa contribuição não se deu apenas como um “metodólogo”, como ele dizia, mas como um pensador que ousou enfrentar a cultura vigente e conceber o processo de alfabetização em outras bases. Alfabetização de jovens e adultos era uma temática urgente, desafiadora e um campo de ação que sintetizava muitas lutas colocadas no campo político, educacional e cultural. A ação de Freire e dos muitos movimentos de educação popular na época foram responsáveis por um amplo debate sobre o que significava, de fato, alfabetizar jovens e adultos. O resultado de

---

<sup>29</sup> A tese foi publicada como livro pelo Instituto Paulo Freire (FREIRE, 2003).



muitas experimentações feitas nesse período possibilita a construção de alguns importantes indicativos que, sistematizados por Paulo Freire, são hoje assumidos pelas pessoas que militam nesse campo e ousam pensar e fazer uma educação outra.

### **Paulo Freire e a alfabetização de jovens e adultos: mais que uma metodologia a sistematização de uma teoria do conhecimento sobre alfabetização**

Conforme apresentamos, a alfabetização de jovens adultos é um problema histórico que Freire e muitos/as outros/as educadores/as ousaram enfrentar do ponto de vista prático, experimentando caminhos e possibilidades de fazer, mas também a partir da perspectiva teórica, indagando-se profundamente sobre o significado de tal tarefa. Um dos pilares da reflexão proposta por esses educadores era pensar os processos de alfabetização concentrando-se na figura do educando, ou seja, em desenvolver um olhar atento ao contexto e se perguntar: “quem é esse alfabetizando?” Como desdobramento desse questionamento inicial, passava-se também a perguntar sobre qual o sentido que a alfabetização tinha para esse sujeito.

Partir dessas questões para pensar o processo de alfabetização de jovens e adultos mudava completamente a forma de encarar a questão, porque mais do que um ato isolado, mecânico, a proposta de alfabetização gestada no âmbito dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960 se caracterizava como um ato de criação, um ato de conhecimento produzido pelo sujeito em processo de aprendizagem da língua escrita. Reforçando a questão, Barreto (2006, p. 82) destaca que: “para Freire, nesta teoria do conhecimento, não é possível: a) separar prática de teoria; b) separar o ato de conhecer o conhecimento hoje existente do ato de criar o novo conhecimento; c) separar ensinar de aprender; educar de educar-se.”

Na visão freiriana de educação, considerar a necessária e adequada articulação entre teoria e prática significa, em grande medida, estar atento ao outro e a iniciativas que respeitam esse outro como sujeito de direito, como sujeito histórico, e principalmente, como sujeito de conhecimento e aprendizagem. Nesse sentido, a alfabetização assume uma perspectiva emancipatória, na medida em que age em

sintonia com o contexto no qual está inserida e da qual produz sentido e relevância para o alfabetizando, a partir da realidade da qual ele também faz parte. Tudo isso para que se possa efetivamente potencializar a alfabetização como uma “ação fértil”, “um movimento produtivo”. Afinal, conforme enunciado por Barreto (2006, p. 82-83), Paulo Freire costumava afirmar que:

Todas as vezes que tenho discutido o problema da alfabetização de adultos, tenho sublinhado que, numa perspectiva libertadora, ela há de ser sempre um ato criador, em que o conhecimento livresco cede lugar a uma forma de conhecimento que provém da reflexão crítica sobre uma prática concreta de trabalho. Daí a insistência com que falo da relação dialética entre o contexto concreto (realidade vivida pelo alfabetizando), em que tal prática se dá, e o contexto teórico (sala de aula), em que a reflexão crítica sobre aquele que se faz.

No livro “Paulo Freire para educadores”, Vera Barreto (2006) publica uma carta de Paulo Freire respondendo a uma educadora que o havia questionado: “para que alfabetizar?” Respondendo de maneira simples e ensaística, Freire enuncia o que denomina, de modo muito sugestivo, de “solidariedade entre perguntas” (p. 76). O autor sinaliza que, na sua perspectiva, a indagação “para quê?” decorre da curiosidade para saber a finalidade da ação de que se está falando. Assim como, quando a pergunta é “o que é?”, ela emerge do desejo de compreender o que faz algo ser uma coisa e não outra. Nessa mesma esteira, o autor enuncia que quando nos interpelamos “como?”, estamos nos lançando na perspectiva de conhecer os caminhos, meandros e estratégias usados para obtenção do que se pretende. Seguindo o horizonte freiriano, ainda nos deparamos com a interrogação do “por que?”, quando a intenção é desvendar a razão de ser das coisas. Ou, ainda, se a pergunta é “quando?”, segundo Freire, tem a ver com o tempo delas (das coisas). No diálogo (escrito) com essa educadora, ele não responde de antemão à questão a ele direcionada, mas, antes disso, expressa bem clara e sinteticamente o que entende por alfabetização de jovens e adultos, com a seguinte reflexão:

Agora, quando você me pergunta para que alfabetizar? me sinto levado a dizer algo sobre o que é alfabetizar. Para fazer isso vou tentar um caminho simples e muito concreto. Veja bem, neste momento, tenho algo na minha mão. Pego a coisa que tenho nos

dedos, apalpo-a, sinto-a. Ganho a sensibilidade da coisa, percebo-a, falo o nome da coisa e escrevo o nome da coisa. Assim sinto a caneta nos dedos, percebo a caneta, pronuncio o nome caneta e depois escrevo ca-ne-ta. O mesmo, quase, se dá quando falamos palavras abstratas, só que não pegamos a significação delas. Eu não pego a saudade do Recife com as mãos. Eu sinto a saudade inteira no meu corpo. Eu falo e escrevo saudade. Veja, a pessoa chamada analfabeta, que não sabe ler nem escrever, sente como nós, a coisa, pegando-a ou não, percebe e fala, só não escreve, portanto não lê também. Alfabetizar, num sentido bem direto, é possibilitar que as pessoas a quem falta o domínio desta operação criem este domínio. Por mais importante — e é muito importante — o papel da educadora ou do educador na montagem deste domínio, o educador não pode fazer isto em lugar do alfabetizando. A alfabetização é um ato de criação de que fazem parte o alfabetizando e o educador. O educador é fundamental. Ele tem mesmo que ensinar desde porém que jamais anule o esforço criador do alfabetizando (BARRETO, 2006, p. 76-77).

A concepção de alfabetização apontada por Freire neste trecho, como ele mesmo diz, é simples e muito direta, mas também bastante significativa se pensarmos na profundidade que tais afirmações representam no interior das relações pedagógicas. Na educação de jovens e adultos ações pedagógicas que estimulem os indivíduos a enunciarem a “sua palavra” é condição *sine qua non* para a aprendizagem e, conseqüentemente, para potencializar a maneira desses sujeitos se colocarem no mundo, expressando seu conhecimento também de forma escrita.

Conforme assinala Barreto (2006, p. 77), na carta supracitada Paulo Freire “faz referência a importantes pontos da forma como compreende a alfabetização”. Entre os pontos por ela elencados, destacamos aqui três aspectos fundamentais para caracterizar a concepção que esse autor desenvolve sobre alfabetização de jovens e adultos e que, para além de uma pretensão puramente metodológica, representam princípios que devem estar presentes em qualquer processo alfabetização, seja de jovens e adultos ou de crianças.

- a) “Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito.” (BARRETO, 2006, p. 78)

Quando se trata de alfabetização de jovens e adultos, reconhecer e respeitar os interesses do educando pressupõe uma das primeiras regras que contribuem para dinamizar uma relação na qual o alfabetizando é o sujeito e não objeto da

alfabetização, reconhecendo seus interesses e abrindo espaço para a expressão do seu pensamento. Partir desse pressuposto significa colocar em xeque a relação de poder, presente em qualquer relação pedagógica, sobretudo numa situação de aprendizagem da língua escrita, que carrega todo um histórico de negação do outro. Contrariamente a uma postura impositiva e adestradora da relação, deve emergir uma prática, por parte do educador democrático, consubstanciada em um *ethos* que reconheça e valorize os indivíduos em sua diversidade e, como tal, permita apostar no conhecimento do outro. Essa relação parte da realidade concreta do homem/mulher alfabetizando/a, reconhecendo-o/a como sujeito de conhecimento<sup>30</sup>, valorizando e promovendo o seu caráter histórico e transformador. Afinal, conforme enuncia Paulo Freire (1979):

Os homens enquanto “seres-em-situação” encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem [...]. Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) [...] faltando uma tal reflexão sobre o homem, corre-se o risco de adotar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto [...]. Assim, a vocação do homem é de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não está adaptada ao homem concreto a que se destina (p. 19).

Analogamente à perspectiva freiriana, conceber uma ação educativa capaz de conferir ao educando a condição de sujeito, e não mero objeto contribui para promover o pensamento crítico e a possibilidade de um cidadão concreto, alinhado às conjunturas de ordem prática e, conseqüentemente, capaz de interagir com as realidades dos diferentes contextos, suas historicidades e nelas intervir.

Na perspectiva do que aponta Freire, uma prática de alfabetização que tem sua base numa reflexão sobre a realidade concreta dos diferentes sujeitos (educadores e educandos) e que, além de conhecer essa realidade busca transformá-la se configura como uma educação libertadora. Nessa perspectiva, o educando não pode ficar

---

<sup>30</sup> Sobre essa questão ver Oliveira (1999).

subjacente à condição de objeto, adstrito a uma postura tradicional que modela e, em certa medida, aliena e subalterniza. Por isso, o processo começa justamente por discutir o conceito antropológico de cultura, através das fichas de cultura. Antes de qualquer movimento em direção à mecânica da alfabetização propriamente dita, era necessário que os educandos entendessem a sua condição de sujeito produtor de cultura e, com isso, reconhecessem o seu lugar ativo no processo de ensino e aprendizagem. Na visão de Fávero e Siqueira (2014), esse é o “pulo do gato” da formulação freiriana. Todos os movimentos de educação e cultura popular da época trabalhavam com os mesmos conceitos e assumiam as mesmas utopias, mas o mérito da sistematização desse processo nas fichas de cultura é de Paulo Freire, afirmam os autores.

- b) “Ninguém é analfabeto porque quer, mas como consequência das condições de onde vive. Há casos onde ‘o analfabeto é o homem ou mulher que não necessita ler e escrever’, em outros é a mulher ou o homem a quem foi negado o direito de ler e escrever” (BARRETO, 2006, p. 78).

Alfabetização é um direito! Um direito de todos/as. Isso significa dizer que ela precisa acontecer com qualidade com as crianças, no momento destinado ao início do processo de escolarização, mas também precisa estar acessível a adolescentes, jovens, adultos e idosos. A afirmação desse direito da forma como foi feito por Paulo Freire no contexto do final dos anos 1950 e início de 1960 representou um avanço imenso nas discussões que se faziam naquele período. No final da carta a que nos referimos acima, publicada por Barreto (2006), Freire responde à indagação “para que alfabetizar?” da seguinte maneira:

Para que alfabetizar? Numa primeira aproximação ao problema [...], poderia dizer a você: para que as pessoas que vivem numa cultura que conhece as letras não continuem roubadas de um direito — o de somar à “leitura” que já fazem do mundo a leitura da palavra, que ainda não fazem (p. 77).

Na visão freiriana, promover a alfabetização de adultos, mais que enfrentar de forma metodológica e prática uma enorme questão que sempre esteve presente na história da educação brasileira – o analfabetismo – era/é afirmar um direito básico e universal que é o direito à educação escolar. A alfabetização é a porta de entrada para esse direito. Como aponta Sacavino (2006), do ponto de vista conceitual:

De acordo com o Relatório Nacional sobre Direito Humano à Educação, conceber a educação como Direito Humano, diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação de “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar a sua condição de existência no mundo (p. 458).

Temos clareza de que a “educação” é muito mais que a educação escolar, mas na atualidade, lutar pela educação de todos/as significa fundamentalmente lutar pelo acesso à escola. A educação escolar e, no caso da nossa reflexão especificamente, a alfabetização potencializa a forma dos homens e mulheres se colocarem no mundo, podendo exercer o direito de expressar seu pensamento “também” de forma escrita.

c) “O ato de aprender a ler e a escrever começa a partir de uma compreensão abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra” (BARRETO, 2006, p. 77).

A afirmação acima retrata um processo de alfabetização em que, minimamente, incluem-se como conteúdo de aprendizagem os traços identitários desse educando adulto, as expressões de seu agir no mundo e as referências de sua própria história como agente ativo de sua realidade. Para o desenvolvimento de um processo dessa natureza é fundamental perceber que a ação alfabetizadora perpassa, precipuamente, pela adesão espontânea do educando a esse processo, demandando, por sua vez, uma dinâmica de negociação de saberes no interior da relação pedagógica.

A partir desse pensamento chegamos a uma compreensão que, consoante assevera Barreto (2006), “a alfabetização, na perspectiva de Paulo Freire, não é entendida como uma memorização de ba-be-bi-bo-bu e nem como uma transferência de conhecimento da escrita do alfabetizador para o alfabetizando” (p. 81). O processo

de alfabetização tem como fio condutor uma articulação entre os diferentes saberes que se apresentam dentro e fora da escola. Ou seja, uma dualidade que realça a importância e validade de um saber “outro”, popular e peculiar, que não se confunde com o conhecimento escolar, que não lhe é antagônico, superior ou inferior; apenas diferente. Normalmente não é pensado em moldes formais, não confere *status* de intelectualidade a quem o possui; nem por isso é marginal e, como tal, não pode ficar oculto. Precisa ser trazido à luz, para não continuar sendo o lado escuro do conhecimento, quando na relação com o saber escolar. Nesse sentido, a relação pedagógica democrática se estabelece quando se objetiva a negociação entre diferentes sistemas de conhecimento, que entram em jogo na relação pedagógica.

Assim sendo, quanto mais se estabelece um diálogo e negociação no trato com o conhecimento e com os diferentes atores, um tanto mais o educando percebe sentido na alfabetização, para além de simplesmente decifrar o código escrito. Assim, na alfabetização na perspectiva freiriana, o educando precisa ser afetado por um estado de consciência e ter aguçado o seu instinto crítico e sua atitude interventiva/transformadora face à realidade. Nas palavras de Barreto (2006, p. 81), “como ato de conhecimento que tem como objeto a ser conhecido a língua escrita, a alfabetização é um processo de busca e tentativas de revolução, portanto, nunca uma recepção passiva.”

A novidade proposta por Freire é que muito mais que pensar a dinâmica metodológica da alfabetização, ele discute filosoficamente a qualidade da relação pedagógica no interior da experiência educativa, seja de alfabetização ou qualquer outro nível. A relação dialética que se estabelece numa alfabetização feita nessa perspectiva potencializa educando e educador de forma positiva, propositiva e perspicaz. A relação é participativa, pautada em premissas e ações democráticas, mas sem perder de vista o jogo de interesses políticos, econômicos e sociais, presentes em qualquer experiência educativa. Isso significa ter consciência de que é esse jogo que esteriliza a educação em sua dimensão epistemológica fundamental. Em diferentes momentos, Paulo Freire discute essa questão:



Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1979, p. 19).

[alfabetização] não se trata de uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas soltas, aleatórias, desgarradas de um universo existencial, configura-se, basicamente, numa atitude de criação e recriação. Implica numa dinâmica de autoformação da qual possa resultar uma postura interventiva do homem sobre o seu contexto (FREIRE, 1967, p. 110).

A partir do pensamento acima, ousamos refletir com Freire na perspectiva de que, possivelmente, construir e dinamizar um ambiente formativo capaz de fomentar também, pela leitura e escrita, uma percepção ainda mais abrangente do ato de ler o mundo tende a ampliar horizontes e fazer emergir condições capazes de potencializar “a alfabetização como prática de uma teoria do conhecimento” (BARRETO, 2006, p. 81). Essa configuração coaduna com a perspectiva freiriana de conceber o alfabetizando como sujeito da aprendizagem, que traz consigo um conhecimento consubstanciado no acúmulo de vivências e experimentações, sensível ao diálogo e que têm na sua própria leitura do mundo a fonte a partir da qual constrói e dimensiona percepções de e para a vida.

### **Considerações finais**

Paulo Freire é, sem dúvida, um grande pensador da educação. Dada a amplitude e complexidade de seu pensamento, ele é referência em muitas áreas das ciências da educação e também em outros campos do saber. Contudo, é na área originária de sua atuação – a alfabetização, leitura e escrita – que constrói as maiores reflexões sobre a “educação” em si. Isso se deu por conta de um contexto histórico que estigmatizava a figura do analfabeto, responsabilizando-o pelo problema do analfabetismo e que Paulo Freire, como outros tantos educadores de seu tempo, ousaram enfrentar. Os movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960, no qual se insere a figura de Paulo Freire, tinham na alfabetização de jovens e adultos, de

maneira geral, mais que um campo de trabalho, eles buscavam, nessa atuação, um horizonte mais amplo de discussão que problematizava a educação no seu sentido mais original.

A alfabetização de jovens e adultos significava, inicialmente, estratégia para a promoção de uma cidadania ativa já que, naquele momento, os analfabetos estavam aliados do direito à participação social porque não votavam. Mas seu enfrentamento do ponto de vista teórico representou também num campo de experimentação de possibilidades e de construção de metodologias, sendo terreno fértil para o desenvolvimento no Brasil de um campo de conhecimento que mais tarde passamos a chamar de educação popular.

A educação popular é entendida, aqui, como uma perspectiva de educação, ou seja, uma forma de pensar e de fazer educação na contramão das concepções hegemônicas e instituídas naquele momento da história. Essa educação assume múltiplas formas em diferentes contextos em toda a América Latina, o que dificulta sua conceitualização de forma única. Em pesquisa recente sobre o tema, Jara H. (2020) afirma que:

A educação popular como concepção educativa não possui um corpo categorial sistematizado em todos os seus extremos (em toda sua extensão ou suficientemente sistematizado), todavia, podemos afirmar que aponta para a construção de um paradigma educacional, que confronta o modelo autoritário, reprodutor, predominantemente escolarizado e que dissocia teoria e prática (p. 25).

Assim, educação popular pode não ter uma definição única e completa, mas tem princípios que aprendemos com Paulo Freire e com todos os movimentos de educação e cultura popular levados a cabo nos primeiros anos da década de 1960. Aprendemos com esses movimentos a deslocar o olhar e enxergar a fundo a realidade dos educandos e considerar essa realidade como matéria de aprendizagem. Com eles, aprendemos que as relações pedagógicas são permeadas por relações de poder e que o diálogo e a negociação de saberes são um caminho possível e, sobretudo, aprendemos que qualquer ato educativo é um ato político. Essas são lições da história

que hoje permeiam a prática de muitos/as educadores/as e que, na sua simplicidade, assustam os poderes instituídos e fazem tremer suas estruturas.

## Referências

- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 7 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2006.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria de Paulo Freire no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire. Recife: Fundação Joaquim Nabuco**; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FÁVERO, Osmar. **Paulo Freire: primeiros tempos**. In: VENTORIM, Silvana; CARARO, Marlene de Fátima; OLIVEIRA, Edna Castro de. *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: EDUFES, 2000.
- FÁVERO, Osmar; SIQUEIRA, Elisa Motta de Souza. **As fichas de cultura do sistema Paulo Freire: um “ovo de Colombo”**. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola, 4).
- FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo**. *Estudos Universitários: Revista da Universidade do Recife*, n. 4, abr./jun. 1963.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- FREIRE, Paulo. Seminário Regional de Educação de Adultos, Recife, 1958. **Em Aberto: “Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois”**, Brasília, v. 26, n. 90, jul./dez. 2013.
- GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Educação Contemporânea).

JARA H. Oscar. **Educação popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**. São Paulo: Ação Educativa, CEAAL, ENFOC, 2020.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. **Um desafio do tamanho da nação: a campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922)**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 59-72, set./dez. 1999.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista de todos/as? *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 13., Recife, 2006. *Anais eletrônicos* [...]. Recife, 2006. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/27\\_cap\\_3\\_artigo\\_05.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/27_cap_3_artigo_05.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.

SOARES, Leôncio. O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. *In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar. I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. (Coleção Educação para Todos, 33).

Data do envio: 08/09/2021

Data do aceite: 09/11/2021

## POR UM CURRÍCULO DA INTEIREZA: DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

### TOWARDS A CURRICULUM OF WHOLENESS: CHALLENGES IN IMPLEMENTING A CURRICULUM POLICY FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Anelise Monteiro do Nascimento<sup>31</sup>

Isabele Lacerda Queiroz<sup>32</sup>

Rejane Peres Neto Costa<sup>33</sup>

#### Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que acompanhou a implementação de uma política curricular em Nova Iguaçu, município do estado do Rio de Janeiro. O referencial teórico apoiado em Paulo Freire busca refletir sobre as categorias currículo e política numa perspectiva social e crítica. De tal maneira, Freire nos auxiliou no exame de alguns aspectos desta política e do que tem emergido da proposta de oferta para a Educação Infantil em uma rede pública. Há, também, no ano de 2021, a celebração dos 100 anos de seu nascimento. O tanto que Freire auxilia no pensamento e nas políticas para a educação brasileira marca os avanços e aponta para o que ainda há por fazer. É em tal perspectiva, em torno do que estamos construindo e do que se pretende alcançar, que organizamos este artigo.

**Palavras-chave:** Política curricular. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Paulo Freire.

#### Abstract

This article presents the results of a search following a curriculum policy implementation in Nova Iguaçu, a municipality in the state of Rio de Janeiro. The theoretical framework, supported by Paulo Freire, seeks to reflect on the curriculum and policy categories in a social and critical perspective. In this way, Freire helped us examine some aspects of this policy and what has emerged from the proposed offer

---

<sup>31</sup> Coordena o GRUPIS (Grupo de Infância até 10 anos) que acompanha as políticas educacionais para a primeira infância na Baixada Fluminense. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade na área de Educação Infantil da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar Unidade de Nova Iguaçu. [anelise.ufrrj@yahoo.com.br](mailto:anelise.ufrrj@yahoo.com.br). (21) 988705905. <https://orcid.org/0000-0003-4911-8301>.

<sup>32</sup> Integra o GRUPIS (Grupo de Infância até 10 anos) que acompanha as políticas educacionais para a primeira infância na Baixada Fluminense. Professora da rede municipal de Nova Iguaçu e de Belford Roxo. Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED). [isabele.lacerda@gmail.com](mailto:isabele.lacerda@gmail.com). (21) 26681200. <https://orcid.org/0000-0003-1276-3200>.

<sup>33</sup> Integra o GRUPIS (Grupo de Infância até 10 anos) que acompanha as políticas educacionais para a primeira infância na Baixada Fluminense. Professora da rede municipal do Rio de Janeiro da rede estadual do Rio de Janeiro. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares PPGEduc/UFRRJ. [rejaneperescosta@hotmail.com](mailto:rejaneperescosta@hotmail.com). (21) 981032701. <https://orcid.org/0000-0002-7152-590X>.

for early pre-school in a public school. There is also, in the year 2021, the celebration of the 100th anniversary of his birth. With respect to Freire's help in Brazilian educational thinking and policies, it defines the advances and what remains to be done. It is in this perspective, regarding what we are building and what is intended to be achieved, that we organize this article.

**Keywords:** Curriculum policy. Common National Curriculum Base. Childhood Education. Paulo Freire.

## Introdução

Qualidade da educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra.

Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la (FREIRE, 2001, p. 24).

A epígrafe escolhida para abrir este trabalho traz uma reflexão acerca de um conceito muito debatido e assumido como um desafio na oferta da educação escolarizada: a qualidade. Esta é uma questão importante para este trabalho que pretende dar visibilidade a uma política que se colocou como balizadora da qualidade da educação: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A implementação desta política nas instituições tem se dado em um momento que jamais foi pensado quando tal política foi elaborada, no contexto de uma pandemia que fechou as escolas, impediu os encontros e tem interpelado as formas de educação institucionalizada até então conhecidas.

Desde 2013 temos acompanhado as estratégias de municípios da Baixada Fluminense para a efetivação de políticas públicas para a Educação Infantil. Este texto apresenta os resultados de uma dessas pesquisas, a que acompanhou a implementação de uma política curricular em Nova Iguaçu. O referencial teórico apoiado em Paulo Freire ocorre devido ao diálogo que o autor condiciona em sua obra ao refletir sobre as categorias currículo e política numa perspectiva social e crítica. De tal maneira, Freire nos auxiliou no exame de alguns aspectos da política de

implementação curricular e do que tem emergido na proposta de oferta para a Educação Infantil em uma rede pública municipal. Para além deste diálogo com o presente texto, também há, no ano de 2021, a celebração dos 100 anos de seu nascimento. O tanto que Freire contribuiu e continua auxiliando no pensamento e nas políticas para a educação brasileira marca os avanços e aponta para o que ainda há por fazer. É dentro de tais perspectivas, do que estamos construindo na premência do que se pretende alcançar, que organizamos este artigo.

### **BNCC: uma política de âmbito nacional em prol da qualidade para a educação?**

Tratar de qualidade para a educação é adentrar num território de disputas e de difícil resolução. O conceito de qualidade é abrangente e tensionado por diferentes questões, ele dialoga com as diversas dimensões de uma política, bem como com os sujeitos envolvidos, e por isso é complexo de ser elaborado e anunciado. Tal temática tem sido objeto de diferentes estudiosos, como Dahlberg, Moss e Pence (2003), Cury (2010) e Campos (2013). Afinal, se fosse fácil estabelecer a qualidade, não estaríamos mais uma vez questionando acerca do que ela representa e de como pode ser definida. O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se declara como elemento promotor de tal categoria – a qualidade para a educação. E é diante desta proposição que destacamos a necessidade de problematizar o que está sendo entendido como qualidade: quais são os parâmetros para o estabelecimento da qualidade para esta política? Neste ponto, enfatizamos que “assim como é impossível pensar a educação de forma neutra, é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutramente” (FREIRE, 2001, p. 22). Logo, é propício discutir e refletir sobre as concepções de qualidade subjacentes às proposições estabelecidas na BNCC.

O ponto de partida desta política foi a Lei n. 12.796, promulgada em 2013 e que previa no seu Artigo 26 uma Base Nacional Comum:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas



características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013, s/p).

O trecho destacado acima estabelece uma base nacional comum para todo o país em todas as etapas da educação básica e orienta para a criação de uma parte diversificada, que será construída segundo as características regionais e pelos atores da localidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005/14, deu adesão à pretensão de formulação de uma base comum curricular a ser implementada em todo o país. Dando um passo adiante, em suas estratégias, o PNE consolida o objetivo de construção de uma base nacional como instrumento para alcançar diferentes metas da educação básica, expressando a intenção de que a BNCC pudesse contribuir de diferentes formas para a melhoria da qualidade da educação nacional e, desta forma, à efetivação do direito à educação. Podemos verificar tal objetivo expresso na Meta 7 do PNE, que estabelece “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014, p. 115). A melhoria da educação básica será expressa através das notas medidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) a cada dois anos e estabelecidas nas estratégias do Plano como meta para a educação básica. Logo, melhoria de qualidade pode ser lida, na primeira estratégia do plano, como melhoria mensurável pelo Ideb, fluxo e nota de prova externa, a aposta é de que o conteúdo estará estabelecido e acessível para todos igualmente. A base comum, neste sentido, é a garantia de acesso a um conjunto de “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p. 7).

A homologação da BNCC ocorreu em 22 de dezembro de 2017 com a Resolução CNE/CP n. 2, incumbindo aos sistemas de ensino de todo o país um trabalho: a (re)formulação de seus currículos a partir da implementação da BNCC, que deveria ser realizada, preferencialmente, até 2019 e, no máximo, no início do ano letivo de 2020. Esta Resolução foi uma resposta às políticas anteriores que já apontavam para a necessidade de uma normatização entre os conteúdos dos

currículos existentes nos diferentes segmentos da educação brasileira (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

“A Base é base”, como explica a apresentação do MEC (BRASIL, 2017), que a descreve como um documento de caráter normativo e definidor de um conjunto de aprendizagens essenciais que pretende assegurar direitos de aprendizagem que visam à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O currículo é apresentado no texto da Base como um instrumento que objetiva a melhoria qualitativa de aprendizagem e desenvolvimento para toda a educação escolar, é o ponto de partida para todas as instituições de educação do país e, somando-se a isso, se estabelece como um direito (BRASIL, 2017). Uma política que promete, por meio do currículo, uma melhoria qualitativa de aprendizagem e desenvolvimento para toda a educação escolar, se refere a uma certa educação, dentro de uma qualidade fixada e com um determinado objetivo.

Considerando a possibilidade de diálogo entre as reflexões de Paulo Freire sobre qualidade e a política curricular da BNCC para a educação infantil que salientamos, tal como o autor, que “não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade” (FREIRE, 2001, p. 23). Diferente de uma crença em torno de uma qualidade transcendente, universal e imutável, Freire alerta que há diferentes perspectivas de qualidade. No que se refere à perspectiva de currículo, para o autor, ele se coloca como um instrumento que dá materialidade ao quê e quando é apropriado ensinar.

A política da BNCC para a Educação Infantil parte de concepções ampliadas da experiência infantil e termina com o quê e quando ensinar. Nesse sentido, temos uma certa qualidade, com um certo objetivo, uma qualidade que foi escolhida para constar na Base, naquilo que Freire afirma, ao tratar de currículo, ser a qualidade que atribuímos às coisas, aos seres e, também, aos conteúdos e às práticas educativas. Logo, o currículo aparece como uma prática educativa que é prescrita, que se centra em certos valores e que desconsidera outros, definição esta que diverge das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). Na definição das DCNEI, currículo “é o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes

das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 12). A BNCC, embora não se intitule como um currículo, mas sim como uma base curricular, ao definir na educação infantil o quê e quando ensinar se torna ela mesma o próprio currículo.

A qualidade que a BNCC anuncia não é uma qualidade em si. Mas se trata de uma certa qualidade, daquela que se caracterizou sendo normatizada no texto da Base. Esta quer assegurar exatamente o que deve ser ensinado e, ao mesmo tempo, oferece dados possíveis de se mensurar a atividade educativa, supostamente ao medir e controlar o que foi ensinado. Desta feita, é uma qualidade que apresenta uma uniformidade dos conteúdos e do processo educativo. Ao trazer esta concepção de qualidade para a educação, a BNCC também fixa um sentido de currículo, que parece limitado a conteúdos prescritivos, progressivos e lineares como possibilidade de hegemonização das experiências das crianças nas escolas. Pensar essas perspectivas como proposta para a educação infantil nos convoca a um olhar crítico para as infâncias e suas experiências nas instituições.

Nessa dimensão política, qualidade para Paulo Freire é aquela em que os sujeitos estão conectados com o mundo e suas indagações sobre ele (FREIRE, 1987; 1992; 1996; 2001). Sua obra revela uma perspectiva de qualidade na educação em que está inserido o diálogo, a diferença, a solidariedade, a autonomia, a participação, a criticidade, a ética, enfim, a democracia. Uma educação que assuma a responsabilidade ética de se colocar favorável às transformações democráticas da sociedade, no sentido de superar as injustiças sociais (FREIRE, 1993).

Na obra *À Sombra desta Mangueira* (1995), Freire discute uma série de temas sociais e rememora aspectos de sua vida, inclusive sua infância, refletindo sobre sua condição humana. Assim, nos ajuda a pensar uma educação infantil na inteireza do ser, aquela que compreende a integralidade do sujeito.

Sou uma inteireza, e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista, e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (FREIRE, 1995, p. 18).

Ao lembrar sua infância e primeiros contatos com a leitura, que se dava à sombra da mangueira de seu quintal, onde foi amorosamente alfabetizado por seus pais, Freire se recorda da ida à escola formal como uma continuidade, uma ampliação desse mundo que se lia do seu quintal. Não há ruptura entre corpo, sentimentos, emoções e cognição. Há inteireza.

Para o autor, a natureza humana se constitui social e historicamente, e, por sermos incompletos, na relação com o outro. A ideia de currículo de qualidade, numa tentativa de tradução de Paulo Freire, como um currículo que atenda à inteireza do ser, tem um olhar para o humano como ser inconclusivo, incompleto, e como tal, sempre aberto às infinitas possibilidades que as experiências de cada um possam contribuir para a formação de todos. Em um currículo da inteireza inspirado em Freire cabe muito mais do que conteúdos ou experiências predeterminadas; cabe justamente a abertura para que, sabendo-se incompletos, os sujeitos da relação educativa possam se constituir numa relação dialógica.

Segundo Freire (1996), para ensinar há que se ter disponibilidade, esta fundamentada na ética do diálogo. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 154). Fugindo de uma perspectiva homogeneizadora, um currículo da inteireza tem o olhar para os sujeitos que se atenta às diferenças, dentro de uma ética de estar sendo, ou seja, sempre em construção, sempre aberto ao outro.

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (FREIRE, 1996, p. 113).

Um currículo de qualidade em Freire, que aqui chamamos de currículo da inteireza, é um currículo que fala “com”, que se constrói na experiência com outro, que

não fala de cima para baixo, que está aberto ao diálogo e firmado no compromisso com a justiça social.

### **BNCC para a Educação Infantil?**

O direito à educação infantil é bastante claro nos dispositivos legais, já presentes naqueles anteriores à BNCC. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), há uma produção significativa de documentos publicados para a educação infantil pelo MEC, tais como: os Critérios de Atendimento de uma Creche que respeita os Direitos Fundamentais da Criança de 1995 e reeditado pelo MEC em 2009 (BRASIL, 2009), o Referencial Curricular Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) – que orientam as formas de organização em diferentes âmbitos da educação infantil. Podemos afirmar que eles auxiliaram na produção de currículos nas instituições de educação infantil ao longo deste tempo (KRAMER, 1997). No documento da Base há a ratificação e ênfase dessa noção dos direitos das crianças à educação. Sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica, a proposição curricular também se coloca para ela. Logo, invocamos a reflexão das nuances que atravessam esta política, que é apresentada como promotora da melhoria e da qualidade da educação por meio do êxito escolar dado nos conhecimentos comuns e assumindo um contorno de currículo como lista de conteúdos.

A Base como política nacional propositiva de (re)formulação curricular seguiu um percurso particular nos municípios. Dentro do pacto federativo colaborativo previsto constitucionalmente (BRASIL, 1988), os municípios são entidades administrativas autônomas e com poderes para gerir suas políticas. Há, inclusive, no texto da Base, a previsão da implementação local da BNCC através da (re)elaboração dos currículos com a participação da comunidade:

São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um

processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 16).

A pesquisa que desenvolvemos acompanha as políticas para a educação infantil no município de Nova Iguaçu, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. O município de Nova Iguaçu realizou sua reformulação curricular a partir das orientações da BNCC entre os anos de 2018 e 2019 (COSTA, 2020), obedecendo a proposta do calendário nacional. Cabe destacar que o município já possuía uma proposta curricular que datava de 2007 (SEMED NOVA IGUAÇU, 2007) e que tinha como parâmetro o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), que também tinha uma proposta de currículo estruturado por conteúdos divididos por faixas etárias e objetivos a serem alcançados. O documento curricular foi nomeado pelo município como Proposta Curricular Pedagógica do Município de Nova Iguaçu (SEMED NOVA IGUAÇU, 2019) e anuncia a sua reformulação tendo como parâmetro organizador a BNCC. O seu texto é muito próximo da Base seguindo pelo caminho da homogeneização da experiência das crianças através da definição de campos de experiência que são sistematizados em direitos de aprendizagem e desenvolvimento progressivos por faixas etárias existentes na BNCC. A versão final do documento demonstra o quanto a compreensão, anunciada na BNCC, de que a Base não é o currículo, se distancia da leitura do município.

No que se refere à transposição da Base em currículo nos municípios, estudiosos da área (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016; ARELARO, 2017; BORTOLANZA; FREIRE, 2018; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019) já alertavam para as dificuldades e questões que iriam se impor aos currículos municipais diante de um documento que trazia como referência as DCNEI reafirmando como eixos estruturantes da educação infantil as interações e a brincadeira, mas que nas suas proposições reduziu essas interações e brincadeiras a aprendizagens vinculadas ao desempenho das crianças para o ensino fundamental. Apresentamos a seguir alguns destes apontamentos.

O modo como a BNCC colocou para a educação infantil o protagonismo das crianças em seus processos de interação e de desenvolvimento está em consonância

significativa com os postulados das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Porém, ao longo da análise da reformulação do currículo municipal, há um importante aspecto a ser considerado: a forma como ficaram estabelecidos os direitos de aprendizagens das crianças, por meio dos campos de experiência, foi bastante arriscada para uma elaboração que desse a centralidade para a criança e pouco desafiador para que os formuladores municipais transpusessem o que já estava posto.

Ainda que o texto da Base aponte para a não linearidade da aprendizagem, tal perspectiva é bastante perceptível no que é proposto e foi corroborada na produção em nível municipal. Isso porque, embora na BNCC o texto indique a necessidade de adaptação aos contextos locais, a forma como os conteúdos estão dispostos, seus vínculos com os direitos de aprendizagens e campos de experiências, desafiaram pouco seus formuladores a fazerem diferente do já proposto em sua matriz. Como Arelaro (2017, p. 216) advertiu sobre a forma como a proposta se apresentava, “há um risco inclusive, de que a educação infantil seja considerada uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no ensino fundamental”. Primeiramente, a proposta separa por faixa etária e campo de experiência. Feito isso, reforça em cada um desses quadros os direitos de aprendizagem e estabelece os objetivos de aprendizagem e as experiências e objetos de conhecimento. Categorizado por Campos de Experiência e faixa etária, os objetivos de aprendizagem estão assim dispostos, entre as páginas 43 a 50 na Base para a educação infantil (BRASIL, 2017):

**Quadro 1** - Os campos de experiência e os objetivos de aprendizagens na BNCC para a Educação Infantil

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01EO01)</b> Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	<b>(EI02EO01)</b> Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	<b>(EI03EO01)</b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
<b>(EI01EO02)</b> Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e	<b>(EI02EO02)</b> Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade	<b>(EI03EO02)</b> Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades,



interações das quais participa.	para enfrentar dificuldades e desafios.	reconhecendo suas conquistas e limitações.
<b>(EI01EO03)</b> Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	<b>(EI02EO03)</b> Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	<b>(EI03EO03)</b> Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

Fonte: Elaborado com base no documento da BNCC (BRASIL, 2017).

Na forma como os campos de experiências são apresentados, com as diferentes faixas etárias e em estágios de desenvolvimento, com atividades mais simples para as mais complexas, acabam por sustentar essa concepção de evolução de aprendizagens. Souza (2016) já alertava para os riscos de um formato que poderia resultar numa sistematização das matrizes restritas à dimensão cognitiva e a um conjunto de habilidades socioemocionais. Para Barbosa, Martins e Mello (2019), a Base para a educação infantil acabou incorporando pressupostos de natureza didático-metodológica propostos por grupos e instituições privadas de educação que passaram a ter maior influência na política quando o texto já se encaminhava para a sua terceira versão (Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Movimento Todos pela Educação, entre outros). Para as autoras, uma apresentação prescritiva dos conteúdos, formas de ensinar ou quando ensinar, acabou se contrapondo aos referenciais que sustentavam a Base.

### Uma reformulação curricular seguindo a BNCC

O acompanhamento da política em Nova Iguaçu evidenciou no documento final do currículo uma abordagem que prescreve as atividades de forma evolutiva e linear dentro das faixas etárias. Esta perspectiva acabou se concretizando no texto municipal e pode ser verificada em diferentes atividades da proposta curricular de Nova Iguaçu, conforme o quadro abaixo:

#### Quadro 2 - Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós (Maternal)

<b>SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?</b>	
✓	Respeitar e expressar sentimentos e emoções.
✓	Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e se solidarizando com os outros.
✓	Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.



CAMPO DE EXPERIÊNCIA	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
O EU, O OUTRO E O NÓS.	CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE	<p>Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.</p> <p>Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.</p> <p>Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.</p> <p>Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.</p> <p>Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.</p>	<p>Favorecimento de experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos:</p> <p>Período de acolhimento e adaptação.</p> <p>A descoberta do entorno.</p> <p>Percepção de si e do outro.</p> <p>As regras de convivência.</p> <p>Respeito aos diferentes contextos familiares.</p> <p>A casa e o lar: Pessoas e ambientes que o bebê interage.</p> <p>A escola: O primeiro lugar de interação além do lar, da família.</p> <p>Como me comunico com o outro?</p> <p>Ainda não sei falar, uso o corpo para me comunicar (expressões, ações, gestos, olhares, choro).</p> <p>A Árvore Genealógica.</p>

Fonte: SEMED Nova Iguaçu, 2019.

Freire (1987), ao criticar o conteúdo programático numa perspectiva de educação bancária<sup>34</sup>, alerta que esta escolha não pode ser algo dado ou imposto de forma autoritária. Ao contrário, a construção curricular numa perspectiva crítica e emancipatória deve surgir do diálogo com os educandos, partir das suas experiências e dos seus contextos na relação com o outro e com o mundo.

A educação autêntica, repetamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 54).

<sup>34</sup> Conceito desenvolvido por Paulo Freire e apresentado no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), no qual critica a relação entre educador e educando numa perspectiva técnica/tradicional, onde o aluno é visto como um caixa de banco cujos conhecimentos são depositados pelo professor, sendo recebidos pacificamente, sem questionamento e diálogo. Nessa perspectiva, não se considera o saber do educando, a relação de aprendizagem é centrada no professor, sendo autoritária, além de não contribuir para a conscientização e autonomia dos alunos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o currículo é um conjunto de práticas que busca articular saberes e experiências das crianças com os conhecimentos acumulados historicamente pelo homem, através da cultura, da arte, da ciência e da tecnologia. Essa perspectiva que traz a criança para o centro do processo de aprendizagem, que busca nas suas experiências com a cultura o ponto de partida para o diálogo, se alia à concepção freireana narrada em *Educação como Prática de Liberdade* (1967), em que o autor expõe seu método de alfabetização para adultos. A educação, para ser democrática, necessita ser humanizada, sendo imprescindível o diálogo e a compreensão crítica da realidade. Para Freire (1967, p. 108), “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos”. Assim, Freire propõe uma concepção de currículo integrador com a vida das pessoas, não apenas uma lista de conteúdos e objetivos vindo de fora, pois o aprendizado, nesta perspectiva, se dá de dentro pra fora, e não o contrário.

Barbosa *et al.* (2016) esclarecem como muitos demonstravam temor de a Base Nacional Comum Curricular levar a um engessamento dos currículos nas unidades de educação, devido a uma possível submissão a uma programação predefinida. Podemos afirmar que tal temor exposto pela autora se concretizou na Proposta Curricular de Nova Iguaçu. A proposta sistematizou as orientações da BNCC através de quadros, colocando em uma mesma página as diferentes orientações sugeridas pela BNCC – faixas etárias diferentes, campos de experiências, direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os Campos de Experiências, do modo como foram organizados, parecem ter a função de servir como áreas do conhecimento, dentro de uma perspectiva de separação por disciplinas: O Eu, O Outro, e O Nós: com atividades voltadas para a dimensão social; Corpo, Gestos e Movimento: com uma proposta de conhecimento do corpo e de atividades motoras; Traços, Sons, Cores e Formas: com atividades artísticas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação: atividades voltadas para a linguagem oral e escrita; Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações: atividades matemáticas e conhecimentos da natureza. Este é um recurso utilizado pela própria BNCC e que repercutiu no documento municipal.

Da maneira como estão organizados na BNCC, na atual proposta do município, cada um dos cinco campos de experiência tem como princípio garantir os seis direitos de aprendizagem – conviver, brincar, explorar, participar, comunicar, conhecer-se. Isso está expresso em todos os grupos etários, que trazem, ainda, os objetivos de aprendizagem, neste quesito há o que está expresso na BNCC e outros acréscimos dos GTs. Há, por exemplo, determinações específicas, como o formato da letra que os textos coletivos devem ser escritos, em letra bastão, situação sugerida no campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, para as crianças do Infantil 2-3 e o Infantil 4-5, ou orientações mais genéricas, como o ensinamento de boas maneiras no campo de experiência O Eu, O Outro e O Nós, também para as crianças do Infantil 2-3 e Infantil 4-5. O portfólio é sugerido para o Infantil 2-3 no campo Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, sugerindo desenvolvimento e acompanhamento do grafismo e no Infantil 4-5 no campo Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Para as três faixas é sugerido que se tenha atenção ao silêncio e ao relaxamento. Fica a questão: como isso será produzido no cotidiano, vivido muitas vezes de forma majoritária dentro de “salas de aula”, com turmas compostas por 25 bebês e crianças de até 5 anos?

Tanto a BNCC quanto o novo documento municipal de Nova Iguaçu buscam evidenciar um compromisso com uma educação democrática e de qualidade. No entanto, analisar, na perspectiva freireana, o processo de reformulação curricular instituído pela BNCC, nos exige este olhar crítico para tais objetos. Não se pode voltar para esses documentos desconsiderando as relações de poder implícitas na sua elaboração. Também não há como pressupor a existência de um documento que se coloque de forma neutra, no caso da Base está implícita em suas orientações a percepção da educação como um processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos. Tal percepção se distancia das considerações de Freire (2001) sobre a prática educativa, em que, a natureza formadora da docência e seu caráter permanente de fazer escolha enfatizam sua exigência ético-democrática de respeito ao pensamento e à curiosidade do educando. Nesse sentido, cabe questionar inclusive a

necessidade de uma base para a Educação Infantil, visto que já temos diretrizes e parâmetros que orientam a formulação das propostas curriculares.

De acordo com Silva, o currículo tem uma posição estratégica nas reformas educacionais, pois

[...] é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos de poder (2001, p. 10-11).

Ao afirmar a educação como um ato político, não neutro, Freire (2001) atenta que é preciso assumir a politicidade da educação, saber a favor de quem e contra quem se pratica o ato educativo:

Do ponto de vista, porém, dos interesses dominantes, é fundamental defender uma prática educativa neutra, que se contente com o puro ensino, se é que isto existe, ou com a pura transmissão asséptica de conteúdos, como se fosse possível, por exemplo, falar da “inchação” dos centros urbanos brasileiros sem discutir a reforma agrária e a oposição a ela feita pelas forças retrógradas do país. Como se fosse possível ensinar não importa o quê, lavando as mãos, indiferentemente, diante do quadro de miséria e de aflição a que se acha submetida a maioria de nossa população (FREIRE, 2001, p. 49).

Não se pode pensar uma proposta de currículo democrático não sendo democrático. A BNCC, ao fazer suas escolhas não considerando plenamente os diferentes atores envolvidos no processo educacional, ao se fechar numa proposta nacional homogeneizadora, leva ao entendimento de currículo como algo mágico, capaz de resolver por si só os problemas da educação. Freire (1992) chamou atenção à importância de não *magicizar* o currículo, como se ele fosse neutro e pudesse ser aplicado indiscriminadamente a todos os grupos e construir a necessária transformação social. Não há como assumir uma postura educativa democrática,

portanto, um currículo democrático, sem discutir criticamente a realidade social, cultural, política e econômica que se pretende transformar.

O saber, o sujeito e o currículo, essa relação, não se constitui em algo que é dado *a priori*, mas em algo que está sendo, tecido na dialogicidade, no conflito, nas relações de poder, na ética, na justiça. É preciso olhar para as crianças e para os adultos dessa relação, considerando suas incompletudes, que refletem na busca constante, na curiosidade permanente, na imprevisibilidade de possibilidades de construção de conhecimento que atenda suas reais necessidades enquanto grupo.

### **Considerações Finais**

O diálogo que este texto estabelece com a teoria de Paulo Freire e as questões postas para uma política curricular tem a pretensão de assentar os princípios firmados no compromisso com a democracia, com o diálogo, com a liberdade, com a autonomia e com o trabalho coletivo. A partir da premissa de que “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 2001, p. 47), Paulo Freire recusa o otimismo ingênuo, mas ao mesmo tempo rejeita o pessimismo de que a educação está imobilizada diante do condicionamento de transformações infra estruturais. Tal perspectiva nos leva a observar as conquistas da educação infantil ao longo dos últimos 30 anos – seu reconhecimento como primeira etapa da educação, as normativas que organizam e estruturam as condições mínimas para o atendimento das crianças pequenas e a ampliação de suas vagas. Porém, ao mesmo tempo, nos possibilita saber do tanto que ainda há por se fazer.

Embora as crianças tenham seus direitos reconhecidos pela Constituição brasileira, sendo, portanto, cidadãos (CURY; FERREIRA, 2010), tal cidadania é restrita na sua concretização diante de tantos entraves sociais presentes no país. Uma parte desses direitos passa pelas instituições que devem oferecer serviços de qualidade para a primeira infância. Os aspectos que compreendem a qualidade do serviço ofertado vão desde a formação dos professores, passando pelos prédios e materiais, até a proposta organizacional da instituição – uso do espaço, do tempo e das relações

empreendidas na instituição entre os adultos, com as crianças e com a comunidade. A qualidade passa também pelo valor social que tem a comunidade que está sendo atendida. Não há como ter uma qualidade encontrada apenas dentro de um determinado lugar, de modo que, ao sair dele, não seja mais possível encontrar esta qualidade. Em um país com uma enorme diversidade cultural e uma abissal desigualdade social, que construiu nos últimos anos uma base curricular comum como principal política para a melhoria da educação básica no país, parece minimizar, se não desconsiderar, em grande medida, as perversas condições de vida de muitas de suas crianças e jovens. Parece a interpretação simplista de um sistema educativo com grandes desafios.

No que se refere à garantia da diversidade dentro das especificidades locais, a Base está tratando da formação, em espaços de educação institucionalizada, de seres expressivos e falantes, produtores e reprodutores de cultura, construídos por suas próprias palavras e a de outrem. Tal dimensão é tensionada frente à formulação de um documento normativo que distribui campos de experiência e lista objetivos de desenvolvimento por grupo etário em contextos muito diversos. A infância trazida pela BNCC nos seus campos de experiências contradiz a ideia de múltiplas infâncias presentes nas dimensões continentais do país e nas diferentes condições sociais e econômicas.

Considerando que o CNE estabeleceu o prazo de dois anos para a finalização deste processo que estamos narrando, de (re)formulação curricular, este seria encerrado em dezembro de 2020 com sua implementação nas creches, pré-escolas e escolas. Desse modo, esta etapa da implementação da BNCC ocorreu em meio a uma crise sanitária mundial, a pandemia da Covid-19 iniciada no ano de 2020, quando foram decretadas medidas de isolamento social e o fechamento das instituições de educação. Interessa, portanto, entender como as políticas foram ajustadas no período tratado, no sentido de cumprimento do dever e do compromisso para com as crianças.

O acompanhamento da política curricular tem apontado para a justificativa apresentada pelo município, e chancelada pelo CNE, de que as atividades pedagógicas enviadas por plataformas e dispositivos digitais, durante a pandemia e o



estabelecimento do ensino remoto, tinham como objetivo evitar retrocessos de aprendizagem e a perda de vínculo com a escola (BRASIL, 2020). A Secretaria de Educação demonstrou preocupação acerca de que tais atividades correspondessem aos Campos de Experiência e aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, tal como expressos na BNCC e no currículo municipal. Para tanto, apontamos a necessidade de pesquisas que auxiliem em tal compreensão e dos usos da política curricular em tal conjuntura. Também destacamos que ainda que não tenha sido o intuito primeiro deste artigo, tal contexto compôs o cenário da implementação curricular, política que temos acompanhado e que apresentamos alguns aspectos neste texto.

O contexto da pandemia revelou muitas contradições e limitações da política curricular. A falta de acesso aos itens tecnológicos e as precárias condições de moradia e de subsistência das crianças atendidas pelas instituições de educação pública do município de Nova Iguaçu fez ver tantas mais necessidades das crianças. Tal situação revela que ter acesso a atividades orientadas por um currículo não cumpre o direito de aprendizagem e menos ainda a uma educação de qualidade. Esse cenário nos faz reafirmar, a partir das palavras de Freire, que há prioridades para a classe dominante e prioridades para a classe dominada: “é preciso que as maiorias trabalhem, comam, durmam sob um teto, tenham saúde e se eduquem. É preciso que as maiorias tenham o direito à esperança para que, operando o presente, tenham futuro” (FREIRE, 2001, p. 51). Assim, diante da exposição trazida neste texto, finalizamos com a pergunta: Que horizonte de vida e de esperança essa política curricular denota para as crianças pequenas?

## Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das Políticas de Educação Infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, [s.l.], v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa-seis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206>. Acesso em: 24 maio 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena V.; FOCHI, Paulo Sergio; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO André da Silva. A Educação

Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; FREIRE, Renata T. Junqueira. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 49, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1138/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em 02 jul. 2021.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. PNE 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC, 2016-2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da Qualidade na Educação Infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 10, n. 1, p. 891-916, jan./jun. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em Educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da Educação das Crianças e Adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Allan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'água. 1985.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, vol. 23). Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/14.-Pol%C3%ADtica-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Data do envio: 29/08/2021

Data do aceite: 09/11/2021

## INSPIRAÇÃO FREIRIANA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PROPOSTA DE UM GLOSSÁRIO EM LIBRAS

### FREIRIAN INSPIRATION ON PHYSICAL EDUCATION PEDAGOGICAL PRACTICES: THE PROPOSAL OF A GLOSSARY IN BRAZILIAN SIGN LANGUAGE

Ingrid Lourenço de Amorim Corrêa<sup>35</sup>

Maíra Soares Henriques<sup>36</sup>

Tathianna Prado Dawes<sup>37</sup>

Ludmila Veiga Faria Franco<sup>38</sup>

#### Resumo

Olhar os alunos com suas especificidades e identidades é desafiador para os professores, mas pensar em uma educação inspirada por Freire nos faz ver além das diferenças. A presente pesquisa, fruto de um trabalho de conclusão do curso de educação física da Universidade Federal Fluminense, objetivou discutir a importância da produção de glossários em Libras dentro do contexto da educação física escolar, abarcar conceitos da surdez, Libras e educação de surdos como proposta de aprendizagem pelas diferenças e compreender a inclusão na educação física escolar através da relação dos alunos surdos com os professores ouvintes. Foi realizada uma coleta de sinais sobre esportes e posterior catalogação dos resultados, possibilitando a expectativa de criação de um glossário sobre esportes com bola.

---

<sup>35</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Fluminense (UFF) e integrante dos Projetos de Extensão Libras, Linguística e Divulgação (LILINDIV) e Produzindo Materiais Bilingües para Promoção da Saúde das Pessoas Surdas. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos do Bilingüismo: LIBRAS e Língua Portuguesa para o surdo (EBILPS). E-mail: [ingridamorim@id.uff.br](mailto:ingridamorim@id.uff.br) Telefone: (21) 98015-6029 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4313-0783>.

<sup>36</sup> Graduada no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e Graduanda no Curso de Bacharel em Ciências Biológicas, ambos na Universidade Federal Fluminense (UFF). Integrante do Projeto de Extensão Libras, Linguística e Divulgação (LILINDIV). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos do Bilingüismo: LIBRAS e Língua Portuguesa para o surdo (EBILPS). E-mail: [masoares@id.uff.br](mailto:masoares@id.uff.br) Telefone: (21) 99820-3421 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8161-0094>.

<sup>37</sup> Doutoranda em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Pedagogia no Centro Universitário Plínio Leite (UNIPLI). Professora Assistente de Libras na Universidade Federal Fluminense (UFF), Coordenadora do Programa de Extensão Libras, Linguística e Divulgação (LILINDIV). Líder do Grupo de Pesquisa Estudos do Bilingüismo: LIBRAS e Língua Portuguesa para o surdo (EBILPS). E-mail: [tathiannadawes@id.uff.br](mailto:tathiannadawes@id.uff.br) Telefone: (21) 99753-1717 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5573-8139>.

<sup>38</sup> Doutoranda em Ciências e Biotecnologia na Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Direito pela Universidade do Rio Grande (UNIGRANRIO). Professora Assistente de Libras na Universidade Federal Fluminense (UFF), Coordenadora do Projeto Produzindo Materiais Bilingües para Promoção da Saúde das Pessoas Surdas. E-mail: [ludmilaveiga@id.uff.br](mailto:ludmilaveiga@id.uff.br) Telefone: (21) 99136-6005 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2596-4730>.

**Palavras-chaves:** Glossário. Surdez. Educação Física Escolar. Inclusão. Libras.

### **Abstract**

Looking at students with their specificities and identities is challenging for teachers but thinking of an education inspired by Freire makes us see beyond the differences. This research, the result of a final paper in the physical education course at Universidade Federal Fluminense, aimed to discuss the importance of the production of glossaries in Libras within the context of school physical education; encompass deafness, Libras and deaf education concepts as a proposal of learning throughout the differences; and comprehend the inclusion in school physical education through the relationship of deaf students with hearing teachers. A collection of signs on sports and subsequent cataloging of the results were held, making possible the expectation of creating a glossary on sports with balls.

**Keys words:** Glossary. Deafness. School physical education. Inclusion. Brazilian Sign Language.

### **Introdução**

Este trabalho é fruto de uma pesquisa iniciada nos projetos de Extensão Libras, Linguística e Divulgação (LILINDIV)<sup>39</sup> e Produzindo Materiais Bilíngues para Promoção da Saúde das Pessoas Surdas<sup>40</sup>, ambos aprovados pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e pertencentes à Universidade Federal Fluminense. Do envolvimento nos projetos, originou-se o trabalho de conclusão de curso que possui o foco na criação de um glossário em Língua Brasileira de Sinais (Libras) relacionado aos esportes que se utilizam de bolas.

Buscamos refletir sobre uma educação física escolar através do olhar Freiriano, acreditando na necessidade de um ensino que exige a criticidade e a mudança da curiosidade ingênua desses alunos surdos para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2021). Acreditamos nas potencialidades da educação física na

---

<sup>39</sup> O projeto LILINDIV desenvolve seus trabalhos desde o ano de 2017 e possui o intuito de divulgar e produzir materiais com os sinais coletados nas diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a difusão da Língua Brasileira de Sinais.

<sup>40</sup> O projeto Produzindo Materiais Bilíngues para Promoção da Saúde das Pessoas Surdas possui o objetivo de criar materiais bilíngues (Libras/português). São utilizados vídeos e materiais produzidos, traduzidos e interpretados em Libras com o foco de promover e divulgar direitos e informações sobre saúde de forma acessível para o público surdo.

desconstrução e reconstrução dessas curiosidades, desfazendo e refazendo discursos e ações que afetam as diversidades presentes na sociedade.

De acordo com Soares *et al.* (1992), entre as quatro primeiras décadas do século XX, a educação física foi marcada por fortes influências das Instituições Militares. Possuía o foco na disciplina e no desenvolvimento da aptidão física pautada na repetição mecânica de movimentos, impondo aos alunos o respeito e a conformidade à hierarquia social, correspondendo então “à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo” (SOARES *et al.*, 1992, p. 36). Tendo vista essa perspectiva, concordamos com Soares *et al.* (1992) ao pensar que as aulas de educação física escolar devem abranger:

[...] a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais [...]. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (SOARES *et al.*, 1992, p. 42).

Soares *et al.* (1992), ao pensar que a organização dos conteúdos na educação física deve estar em concordância com o objetivo de promover a leitura da realidade dos alunos, “isso quer dizer que o aluno atribui um sentido próprio às atividades que o professor lhe propõe” (p. 41), dialoga com Freire (2013, p. 35), visto que o autor enfatiza que os estudantes necessitam desenvolver “em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”.

Freire (2013) evidencia que, quando se coloca o foco unicamente no educador como sujeito central do processo educativo, acaba-se tratando os educandos como recipientes vazios a serem preenchidos, sendo meros “depósitos”. Surge, a partir disso, a concepção de educação “bancária”, na qual os alunos recebem informações e as arquivam. O autor explicita que através dessa “distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2013, p. 34). É almejada uma educação problematizadora, em que ocorre diálogo entre educador e educando,

na qual ambos “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 2013, p. 39). Freire destaca ainda que os educandos, “em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (2013, p. 40). Para ele, essa concepção se compromete com a libertação, se apoiando no diálogo como desvelador da realidade.

Atualmente, ainda é perceptível a existência de algumas barreiras, em determinados casos, na atuação da educação física como mediadora na mudança das curiosidades ingênua e epistemológica citadas por Freire (2021). Uma dessas situações ocorre na educação de surdos, na qual existe uma barreira linguística entre os envolvidos (PUPIM *et al.*, 2016) e, por vezes, prevalece a ideia de que o surdo deve copiar mecanicamente o que é visto em aula, tratando-se, portanto, de uma mera repetição de movimentos (ALVES e PINTO, 2016). Acreditamos que tal prática se aproxima muito da concepção de educação “bancária” proposta por Freire (2013), o que deve ser contestado. No presente trabalho, a produção do glossário visa contribuir para a educação de surdos reconhecendo tais barreiras linguísticas encontradas por esses sujeitos nas aulas de educação física escolar. Logo, encaramos ser urgente a necessidade de proporcionar um ambiente inclusivo, dispondo de materiais pedagógicos que possam contribuir para um ensino que se utiliza da Libras no contexto das aulas de educação física.

Antes de aprofundarmos as discussões sobre os alunos surdos na educação física escolar, de acordo com a perspectiva Freiriana, e a proposta de criação do glossário, iremos abordar alguns conceitos importantes quando se trata dos estudos no campo da Libras, surdez e educação de surdos.

### **Alguns conceitos importantes relacionados à surdez e à LIBRAS**

A surdez, por vezes, acaba sendo definida levando em consideração unicamente a visão adotada pela área da saúde e, tradicionalmente, também, pela área educacional, na qual os diferentes graus de surdez – leve, moderada, severa e



profunda – são avaliados em decibéis. Existem materiais fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) que traçam um limiar para a designação de um indivíduo como surdo, considerando apenas aqueles com surdez severa ou profunda, enquanto os indivíduos com surdez leve ou moderada são considerados deficientes auditivos (DA) (LIMA *et al.*, 2006).

Todavia, segundo Garcia , os sentidos de “surdez” e de “surdo” não são equivalentes, visto que “o primeiro é dado médico, criação clínica [...], o segundo, identidade de um povo” (2015, p. 81). Existe, portanto, a importância da manifestação cultural na conceituação de uma pessoa como surda, como destacado até mesmo pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que, em seu art. 2º, salienta o uso da Libras como forma de interação com o mundo.

Corroborando tal pensamento e em contradição à perspectiva estritamente médica, Cardoso e Francisco (2017, p. 109) acreditam que “ao falar em surdez e pessoa surda, entendemos a surdez a partir de sua marca enquanto diferença e não enquanto deficiência, que necessita ser corrigida”. Lopes (2007) sugere a compreensão da diferença surda como uma diferença cultural, o que demarca uma questão de luta para a comunidade surda. De acordo com Garcia (2015):

Surdo, no Brasil e em pleno século XXI, é um dos possíveis fundamentos para agrupamentos sistêmicos cujo objetivo político parece ser sustentar a visibilidade de determinada comunidade formada por pessoas que compartilham entre si uma mesma língua: Libras. [...] Surdo é enunciado como indicativo de povo que se agrupa em função de similaridades coletivizadas: comportamento, necessidades, linguagem, espaços e lugares próprios e especializados para sua permanência momentânea ou para sua circulação (GARCIA, 2015, p. 67).

É necessário reforçar que a Libras é de fato uma língua, reconhecida oficialmente através da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002). Mesmo sendo um sistema linguístico de natureza visual-motora, a Libras possui sua estrutura gramatical própria e é capaz de transmitir ideias e fatos como qualquer outra língua. Quadros e Stumpf (2019) evidenciam que existem diferentes perfis de pessoas que utilizam a Libras, podendo ser surdos filhos de pais surdos, surdos filhos de pais ouvintes, ouvintes filhos

de pais surdos (CODAs, *Children of Deaf Adults*) e até mesmo ouvintes que aprendem a Libras e se desenvolvem de modo fluente. De qualquer forma, considerando os diferentes modos de contato com a língua, é inegável que a Libras desempenha um papel fundamental para a comunidade surda brasileira.

No que diz respeito à educação, sabe-se que ela é assegurada a todos os cidadãos brasileiros, conforme estabelecido pela Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Entretanto, a trajetória dos surdos foi marcada por muitas adversidades desde a Antiguidade, com a privação de direitos essenciais e, séculos depois, no campo da educação, com a imposição do oralismo como base teórico-prática empregada para a educação de surdos<sup>41</sup>, cujo principal fundamento era a proibição do uso da língua de sinais e a imposição da língua falada. Dessa forma, “o oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral” (SACKS, 2010, p. 21).

O oralismo esteve em vigência até a década de 1970, quando surge a proposta da comunicação total que, segundo Honora e Frizanco (2009), se apoiava em todas as formas de comunicação possíveis para efetivação da educação, o que incluía língua de sinais, língua oral, escrita e qualquer tipo de gestos e mímica para transmitir determinada mensagem. Goldfeld relata que, “a partir da década de 1970, em alguns países como Suécia e Inglaterra percebeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral” (1997, p. 32). Assim, na década de 1980 o bilinguismo surge como proposta para a educação de surdos e vai ganhando mais adeptos mundialmente ao longo da década seguinte.

O bilinguismo é a metodologia utilizada ainda nos dias de hoje e entende o surdo como sujeito bilíngue – utilizando a língua de sinais como sua língua materna (L1) e a língua oral oficial de seu país, através da escrita, como segunda língua (L2). No Brasil, para assegurar o direito à educação de crianças surdas, foi necessária a implementação de diversas políticas de inclusão.

Além da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, e da já mencionada Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005 – que instituiu a inclusão da Libras como

---

<sup>41</sup> O oralismo saiu como método vitorioso na votação que ocorreu em 1880, no Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão.

disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de Licenciatura e Pedagogia, além de tornar obrigatória a presença de intérpretes para o atendimento de alunos surdos – é importante destacar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015). Esta lei implementada em 2015, além de reforçar propostas já previstas em outros dispositivos legais, concebe inovações importantes no campo da educação, como a afirmação de a obrigatoriedade da inclusão escolar de pessoas com deficiência não ser restrita às escolas públicas, mas também aplicadas às instituições privadas de ensino.

### **O aluno surdo na educação física escolar: um olhar acerca das corporeidades que emergem das diferenças nos cotidianos escolares**

A educação física apresenta uma relação com a exclusão e marginalização dos corpos que não cumprem um modelo de aptidão física e habilidades motoras. Oliveira (1994) afirma que esses corpos são formados (ou deformados) para exibir um caráter acrítico e dependente perante as relações de poder existentes na sociedade, acarretando, segundo Soares *et al.* (1992), a utilização da educação para adaptar e adestrar o indivíduo nessa sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito.

Levando em consideração esse passado, concordamos com Alves *et al.* (2013, p. 196) ao defenderem a educação física escolar “desvinculada dos aspectos de rendimento esportivo, técnica pela técnica, exclusão dos menos habilidosos e qualquer outra prática excludente”. Quando pensamos sobre o esporte na educação física escolar, defendemo-lo para além dos movimentos técnicos, dessa forma, dialogando com Ginciene (2016) ao afirmar que não é que a técnica não deva ser ensinada ou seja menos relevante, apenas não compartilhamos da ideia da aprendizagem por aspectos técnicos com movimentos repetidos e mecânicos, descontextualizados e focados apenas no desenvolvimento da habilidade motora.

Apesar de Freire (1989), em sua obra *A importância do ato de ler*<sup>42</sup>, discorrer sobre o contexto da alfabetização dos indivíduos, acreditamos que tal discussão se aplica à educação física escolar e dialogamos com o trecho o qual afirma que os alunos não precisam “memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda” (FREIRE, 1989, p. 12). Pensando no contexto da educação física escolar, acreditamos nas suas potencialidades e compartilhamos de uma visão oposta a movimentos mecânicos e descontextualizados, em que é preciso:

[...] compreender que não é possível pensar no corpo separado do sujeito que o habita, portanto, para nós tratarmos do ‘corpo sujeito’, [...] Pensamos o corpo como diversas formas de ser e estar no mundo. É a materialidade corpórea, biológica, imbricada por histórias que são singulares e plurais, inscritas por experiências e vivências individuais e coletivas, com as quais nos constituímos sujeitos do mundo, sempre a partir das múltiplas redes de relações nas quais circulamos em nossas vidas cotidianas na sociedade (CUPOLILLO e COPOLILLO<sup>43</sup>, 2011 *apud* SANETO e COPOLILLO, 2020, p. 136).

A escola é um espaço habitado por indivíduos plurais, devendo incorporar em seu currículo práticas pedagógicas que atendam à diversidade existente. Porém, mesmo que a escola tenha sido afetada por políticas públicas de inclusão, ainda ocorre nela a rejeição e a exclusão do considerado “diferente” na perspectiva da normalidade e da anormalidade. Quando olhamos para a relação dos alunos surdos com os espaços escolares, percebemos que são submetidos a uma padronização de adequação aos moldes ouvintistas, em que tudo o “que diverge deste padrão deve ser corrigido, normalizado” (GESSER, 2009, p. 67).

Perlin (2016) menciona as representações hegemônicas e dominantes ouvintistas, quando se trata da surdez, resultando em relações de poder que

---

<sup>42</sup> A obra *A importância do ato de ler* aborda a necessidade da leitura de mundo e o contexto no qual os alunos estão inseridos para a sua alfabetização. Defende ir além de apenas organizar letras e sons, pois deve levar em consideração a experiência do educando no processo e não do educador.

<sup>43</sup> CUPOLILLO, Amparo; COPOLILLO, Martha. Sentir, pensar e olhar: Múltiplos significados para os *corpussujeitos*. In: **XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. 2011. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/2909/1398>. Acesso em: 03 de setembro de 2021.

influenciam nas mais diversas esferas da vida dos surdos, como na sua língua, educação, identidades e cultura.

Destacamos a educação física detentora de potencialidades na formação de sujeitos emancipados capaz de desfazer e romper com modelos hegemônicos, “tecendo outras redes de conhecimentos para se questionar como esses modelos foram se constituindo, criamos caminhos para desnaturalizar preconceitos e estereótipos que foram sendo naturalizados ao longo da história” (SANETO e COPOLILLO, 2020, p. 137).

Quando refletimos sobre a surdez, concordamos com Gesser (2009) ao mencionar o fato de a surdez ser encarada como um problema apenas para os ouvintes que possuem um olhar estritamente fisiológico, o que é complementado por Pires e Santos (2020, p. 22) ao dizerem que a surdez é vista nesses casos “como uma deficiência que deveria ser curada e recuperada” (PIRES e SANTOS, 2020, p. 22).

Entretanto, apesar dos esforços para inclusão dos surdos e das já mencionadas conquistas legais adquiridas, Pires e Santos (2020) mostram que por mais que haja um Decreto dispondo sobre a garantia de uma escolarização efetiva aos alunos surdos à medida que a barreira comunicacional existente com os docentes fosse diminuída, na prática tais entraves são mantidos, já que os professores não adquirem um conhecimento satisfatório de Libras.

Mesmo com a introdução da Língua Brasileira de Sinais no currículo de formação dos professores, esta inserção não garante o domínio na língua por parte dos docentes e não permite uma relação autônoma entre os professores ouvintes e alunos surdos, necessitando-se da presença dos tradutores e intérpretes da língua de sinais (TILS) nas aulas. Não podemos considerar a presença dos intérpretes como uma solução, pois “muitas vezes, são obrigados a interpretar conteúdos que não são de seu domínio” (PIRES e SANTOS, 2020, p. 70), resultando em conteúdos repassados com uma certa defasagem por não serem mediados pelo próprio docente.

Especificamente nas aulas de educação física escolar, o cenário consegue ser pior. Pupim *et al.* (2016) mencionam que, devido ao fato de a educação física realizar suas aulas em um espaço diferenciado, na maioria das vezes fora da sala de aula,

utilizando-se da quadra ou pátios, a relação entre alunos surdos e TILS fica deslocada neste contexto, no qual os TILS são dispensados pelo professor de educação física por acreditar não ser necessária a presença deles. Ocorre a presunção, por parte do docente, de que ele poderá se comunicar com o aluno surdo através de gestos ou que esse estudante poderá simplesmente imitá-lo nos movimentos durante a aula (PUPIM *et al.*, 2016).

Independentemente de ser necessária a ajuda do educador ou a presença dos TILS durante o processo de ensino, concordamos com Freire (1981) ao mencionar que a ajuda do educador não deve anular a responsabilidade e a criatividade dos alunos na construção de seus saberes. Em vista disso, torna-se alarmante a existência de aulas de educação física focadas apenas na reprodução dos movimentos. Freire (2021) indaga a necessidade de se estabelecer uma relação entre os componentes curriculares com os saberes que os alunos vivenciam enquanto indivíduos permeados por experiências sociais. Logo, existe a importância de contextualizar os saberes com as vivências e experiências individuais de cada um, incluindo suas particularidades e sua identidade.

Acreditamos ser preocupante a crença de que o surdo pode se comunicar através de pantomímica ou de que, “quando um professor de educação física propuser um exercício, ele vai executar de forma a repetir aquele exercício” (ALVES e PINTO, 2016, p. 9), copiando os movimentos do professor. Reiteramos a nossa visão de uma educação física escolar para além dos movimentos, pois acreditamos em uma educação física potencializadora de múltiplas corporeidades:

[...] para além do corpo, fazendo com que os alunos desenvolvam um caráter de criticidade sobre as diversas áreas. Esse é um dos propósitos do ensino de Educação Física, desmistificando, inclusive a ideia de outrora que reforça e que simboliza essa disciplina única e exclusivamente como aquela que tem como foco principal ver e desenvolver o corpo, sem qualquer criticidade e reflexão do mundo em que está inserido (ALVES e PINTO, 2016, p. 10).

Defendemos que ensinar exige também o reconhecimento da identidade cultural desses indivíduos e que é “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 2021, p. 42). Complementamos essa ideia com o pensamento de Saneto e Copolillo que

afirmam que o “corpo que tangencia os cotidianos escolares é o corpo do mundo, vivo e potente” (2020, p. 137).

Barboza (2015) aponta que, mesmo que as aulas de educação física escolar sejam mais visuais em relação às outras disciplinas, não podemos confundir e considerar adaptações ineficientes como inclusão. Concordamos com Candau e Moreira (2008) ao mencionarem que é inconcebível realizar uma prática pedagógica desculturalizada e descontextualizada da realidade desses alunos. São necessárias aulas que contemplem também para os alunos surdos uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo (FREIRE, 1989, p. 13) que eles possuem. Além disso, o autor menciona que não significa uma ruptura com a “leitura” do mundo menos crítica que possuíam antes, mas sim uma leitura mais crítica que possibilita a esses grupos uma posição “fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indignação” (FREIRE, 1989, p. 14).

Deste modo, concordamos com Freire (2021) ao mencionar que ensinar exige criticidade, portanto, é necessário transformar a curiosidade ingênua relacionada aos saberes do senso comum e aproximá-la cada vez mais da curiosidade epistemológica. Sendo assim, os educandos vão “desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 2013, p. 41). No intuito de contribuir para uma educação física escolar que rompa com a ideia de aulas focadas unicamente na demonstração visual e repetição dos movimentos, defendemos uma interação direta entre alunos e docentes através da Língua Brasileira de Sinais. Surge, então, a construção de um glossário em Libras na área de esportes objetivando auxiliar na acessibilidade dos alunos surdos, dispondo-se a construir um material que possa contribuir tanto na formação desses alunos e dos docentes envolvidos no processo como também para os TILS, docentes em formação e ouvintes sinalizantes.



## O motivo da escolha de um glossário em esportes

A escolha da produção de um glossário do campo do esporte surge devido à história da relação do surdo com os esportes, cujos primeiros movimentos surgiram na França, por meio dos Banquetes dos Surdos-Mudos<sup>44</sup>, que estimularam o surgimento do *Club Cycliste des Sourds-Muets* em 1899, posteriormente, influenciando na criação de outras associações de esportes surdos pelo mundo (BENVENUTO e SÉGUILLON, 2016). Compreendemos a influência dos esportes na construção e no fortalecimento das relações sociais na comunidade surda, oportunizando por intermédio das associações de surdos um espaço para troca de conhecimentos e vivências por meio da sua língua própria: a Língua Brasileira de Sinais. Essas associações de surdos “tornaram-se importantes pontos de articulação política e de prática esportiva” (FRANCO, 2019, p. 54). Portanto, podemos concordar com Dorziat ao apontar que:

Esse espaço político tem sua materialidade, para os Surdos, nas Associações de Surdos, que se constituem em iniciativas enriquecedoras, pois permitem o convívio e a liderança das pessoas historicamente excluídas do direito à voz. Sem esses espaços de luta, a promoção e preservação de uma sociedade que respeite as diferentes manifestações culturais ficam comprometidas (DORZIAT, 2009, p. 25).

Sá (2010) evidencia que a formação das associações foi importante para transmitir e preservar a cultura surda, devido às tentativas de isolá-la da sociedade. Além de influenciar na cultura surda, o esporte também auxiliou na divulgação e visibilidade da Libras e na consolidação das identidades surdas. Ressaltamos que quando mencionamos identidades surdas, acreditamos serem elas plurais, dinâmicas, complexas e que se interseccionam (HIRATA, 2014), permeadas por múltiplas opressões.

Tendo em vista os aspectos mencionados, a elaboração do glossário surge também da necessidade da utilização de termos específicos nas diversas áreas do

---

<sup>44</sup> Os Banquetes dos Surdos-Mudos existiam com a justificativa de homenagear o abade Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), conhecido como “Pai dos surdos” por ser um importante educador na história destes indivíduos. Os Banquetes eram uma forma resistência à imposição da oralização e à proibição do uso do uso das línguas de sinais estabelecidas pelo Congresso de Milão (1880).

conhecimento. Malacarne e Oliveira (2018) mencionam que devido ao fato de os glossários utilizarem-se de vídeos e ao seu fácil acesso no compartilhamento na internet, eles ajudam a difundir e a tornar os sinais mais acessíveis entre a comunidade surda, os profissionais da área e entre ouvintes sinalizantes, promovendo a ampliação do vocabulário e dos termos técnico-científico.

Logo, “o glossário é utilizado como elucidário para termos técnicos ou cujos sentidos são pouco conhecidos dentro da comunidade Surda” (OLIVEIRA e STUMPF, 2013, p. 221), tornando-se cada vez mais necessária a produção de glossários devido à crescente entrada de alunos surdos nos espaços educacionais. Surgindo-se então a necessidade de:

[...] exigir a implementação de projetos e programas de ensino e divulgação da Libras, produção e distribuição de material didático adequado, além de formação e capacitação de profissionais para trabalhar com esses alunos, cenário que propicia, além de grande expansão lexical, o início de uma fase de intenso movimento de dicionarização da Língua Brasileira de Sinais (MANDELBLATT e FAVORITO, 2018, p. 160).

Apesar do aumento da produção de materiais como glossários, Grativol aponta que existem “muitos sinais que circulam na comunidade surda que não se encontram registrados em glossários e dicionários de grande circulação e/ou de instituições formais” (2019, p. 93). Oliveira e Stumpf (2013) mencionam ainda o fato de a Libras ser uma língua, como qualquer outra, em constante mudança, levando à necessidade da representação dos termos mais técnicos.

Portanto, a formação do glossário em esportes surgiu no intuito de uma coleta aprofundada e um agrupamento de sinais na modalidade esportiva do *rugby* e do polo aquático, porém, concordando com o que foi dito por Grativol (2019) sobre a carência de divulgação de termos mais específicos, a etapa de coleta, descrita detalhadamente no tópico a seguir, nos despertou para a necessidade de ampliação do tema do glossário para que contemplasse um maior número de modalidades esportivas, optando-se pela construção de um glossário de esportes que se utilizam de bolas.

## A coleta dos sinais

O presente trabalho se tratou de uma pesquisa de carácter quantitativo, que buscou sinais em Libras relacionados aos esportes, realizada mediante o levantamento em bibliografias impressas e digitais. Foram catalogados, de maneira geral, todos os sinais no campo de conhecimento do esporte e separados por modalidades. Foram inseridos e catalogados não apenas sinais referentes aos nomes de modalidades esportivas, mas também sinais relacionados aos fundamentos, regras e materiais específicos utilizados em cada uma delas.

A coleta dos sinais foi realizada, no período de setembro de 2020 até abril de 2021, com pesquisas nos sites de busca *Google Acadêmico* e portal Periódicos CAPES, escolhidos por serem plataformas muito abrangentes em seus resultados exibidos, além de permitirem a delimitação da pesquisa por idiomas, o que facilitaria o encontro de publicações brasileiras. Nos portais, foi feito o uso combinado dos descritores Libras e esportes, glossários esportes Libras, manuírio esportes Libras e sinalários esportes Libras.

A partir da triagem dos resultados apresentados, foram encontrados os seguintes materiais digitais: Glossário Esporte da e-Aulas USP<sup>45</sup>, Manuírio Técnico em Libras Sinalário para a Modalidade Handebol nas Aulas de Educação Física<sup>46</sup> e Glossário de Educação Física Libras–Português<sup>47</sup>. É importante destacar que o Glossário Esporte da e-Aulas USP foi encontrado diretamente a partir das buscas descritas, enquanto os demais foram redirecionamentos do encontro das respectivas dissertações de mestrado que lhes deram origem.

Além disso, foi feito o uso de materiais adicionais já conhecidos pelas equipes dos projetos de extensão que deram origem a este trabalho, tratando-se tanto de

---

<sup>45</sup> Glossário esportes e-Aulas USP: [Libras EaD - Glossário - Esporte](#).

<sup>46</sup> O manuírio pode ser consultado em: [Manuírio Técnico em Libras Sinalário para a Modalidade Handebol nas Aulas de Educação Física](#). Ele é fruto de uma dissertação de mestrado que pode ser consultada: [Gestão do manual técnico em Libras: Sinalário para a modalidade handebol nas aulas de educação física](#).

<sup>47</sup> O glossário pode ser acessado através do *link*: [Glossário de Educação Física Libras–Português](#). Ele é resultado de uma pesquisa de mestrado que pode ser acessado em: [O ensino da educação física com as mãos: Libras, bilinguismo e inclusão](#).

fontes digitais quanto impressas. Foram eles: TV INES<sup>48</sup>, Manuário acadêmico e escolar do Instituto Nacional de Educação de Surdos<sup>49</sup>, Surdolimpíadas Sinalário<sup>50</sup>, Canal do *YouTube* da professora de educação física surda Hellen Silva<sup>51</sup>, Glossário Natação em Libras<sup>52</sup>, Glossário SurdeSportes<sup>53</sup>, Sinalário Disciplinar em Libras (Sinalário PR)<sup>54</sup>, Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira (volume 2)<sup>55</sup>, Livro Ilustrado da Língua Brasileira de sinais (volume 1)<sup>56</sup> e Livro Ilustrado da Língua Brasileira de sinais (volume 2)<sup>57</sup>.

## Resultados e discussões

Conforme já foi relatado anteriormente, inicialmente foram inseridos todos os sinais relacionados às modalidades esportivas encontradas, sendo organizadas a fim de podermos ter uma visão das modalidades que surgiram e a quantidade de sinais em cada uma delas. Da coleta inicial, encontramos os seguintes resultados:

---

<sup>48</sup> Os sinais coletados na TV INES podem ser consultados em: [TV INES - Acessível sempre](#).

<sup>49</sup> Os sinais coletados no Manuário do Instituto Nacional de Educação de Surdos podem ser consultados em: [Manuário acadêmico e escolar do INES](#).

<sup>50</sup> Surdolimpíadas Sinalário pode ser consultado em: [Sinalário Surdolimpíadas](#). O sinalário foi realizado através da HQ Surdolimpíadas - encontros linguísticos, disponível em: [Surdolimpíadas - encontros linguísticos](#).

<sup>51</sup> O canal da Hellen Silva foi utilizado como uma fonte de coleta de sinais devido ao fato de ela ser professora de educação física e surda. Seu canal pode ser consultado em: [Hellen Silva](#).

<sup>52</sup> O glossário natação em Libras pode ser consultado através do *link*: [Glossário Natação em Libras](#). Ele é resultado de uma pesquisa de mestrado em Diversidade e Inclusão de Erick Rommel Hipólito Souza, que pode ser acessada em: [A natação e suas provas: glossário em Libras](#).

<sup>53</sup> O Glossário SurdeSportes pode ser acessado através do *link*: [Glossário de Esportes olímpicos em Língua de Sinais](#). A dissertação de mestrado que deu origem ao trabalho pode ser acessada em: [A educação física, os esportes e a Língua de Sinais Brasileira \(LIBRAS-LSB\): desenvolvimento do glossário SurdeSportes para acessibilidade e inclusão da comunidade surda](#).

<sup>54</sup> O sinalário Disciplinar em Libras foi produzido pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná e pode ser acessado em: [Sinalário PR](#).

<sup>55</sup> Volume 2 da Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O mundo do surdo em Libras, dos autores Fernando César Capovilla e Walkiria Duarte Raphael (2004).

<sup>56</sup> Volume 1 do Livro ilustrado da língua brasileira de sinais: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez das autoras Márcia Honora e Mary Lopes Esteves Frizanco (2009).

<sup>57</sup> Volume 2 do Livro ilustrado da língua brasileira de sinais: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez das autoras Márcia Honora e Mary Lopes Esteves Frizanco (2010).

**Quadro 1:** Número total de fontes digitais e impressas encontradas e quantidade de sinais. (continua)

FONTES	SINAIS ENCONTRADOS	QUANTIDADE DE SINAIS
Sinalário PR	Esporte, basquete, beisebol, futsal, golfe, bola de golfe, taco de golfe, buraco de golfe, 2 turmas (6 de cada lado), vôlei, arremesso, saque, quadra, rede suspensa, futebol, campo de futebol, atletismo, caixa de areia, corrida, estádio, salto, salto em distância, salto com vara, sarrafo, barra, corrida, salto distância, boxe, luva de boxe, protetor bucal, capoeira, berimbau, ciclismo, capacete, luva para ciclista, esgrima, florete, máscara de esgrima, hipismo, lutas, <i>surf</i> , xadrez, natação.	43 sinais
Livro Ilustrado da Língua Brasileira de Sinais (vol. 1)	Basquete, futsal, golfe, handebol, vôlei, tênis, tênis de mesa, boliche, futebol, gol, corrida de obstáculos, corrida, boxe, canoagem, ciclismo, judô, patins, <i>surf</i> , xadrez, natação.	20 sinais
Livro Ilustrado da Língua Brasileira de Sinais (vol. 2)	Pênalti, estádio de futebol, falta, goleiro, jogador de futebol, ginástica rítmica, jogos Pan-americanos, campeonatos, olimpíadas, jogador, juiz, atletismo, expulso do jogo, Copa do Mundo.	14 sinais
Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira (vol. 2)	Esporte, basquete, beisebol, bola de beisebol, luva de beisebol, taco de beisebol, futsal, golfe, handebol, arremesso, vôlei, vôlei de praia, tênis, tênis de mesa, boliche, futebol, campo de futebol, estádio de futebol, gol, goleiro, campeonatos, Olimpíadas, árbitro de esportes, juiz, capitão, esportista, arco e flecha, arqueiro, dardo, arremesso de peso, corrida, salto, corrida de obstáculos, boxe, remo, capoeira, ciclismo, bicicleta, ciclista, esgrima, esgrimista, tempo (pedir tempo em jogos esportivos), hipismo, hóquei no gelo, judô, judoca, <i>karatê</i> , lutas, paraquedismo, paraquedas, patinação, <i>surf</i> , xadrez, natação, mergulho, nadador, piscina.	57 sinais
Manuário INES	Atacante, árbitro, atletismo, <i>badminton</i> , basquete 1, basquete 2, basquete 3x3, bicampeão, boxe, canoagem <i>slalom</i> , canoagem velocidade, capoeira, ciclismo <i>BMX</i> corrida, ciclismo <i>BMX freestyle</i> , escalada, esgrima, esportes, fórmula 1, futebol, futebol americano, futsal, ginástica artística, ginástica de trampolim, ginástica rítmica, gol, goleiro, golfe, halterofilismo, handebol 1, handebol 2, hipismo 1, hipismo 2, hóquei na grama, judô, <i>karatê</i> , luta, meio de campo, nado artístico, natação, polo aquático, remo, <i>rugby</i> , saltos ornamentais, <i>skate</i> , <i>surf</i> , <i>taekwondo</i> , tênis, tênis de mesa 1, tênis de mesa 2, tiro, tiro com arco, triatlo, tri campeão, vela, vestiário, vôlei, vôlei de praia.	57 sinais
TV INES	Esporte, esporte coletivo, basquete, basquete em cadeira de rodas, golfe, handebol, vôlei, vôlei de praia, vôlei sentado, tênis, tênis em cadeira de roda, <i>rugby</i> , <i>rugby</i> em cadeira de rodas, polo aquático, tênis de mesa, <i>goalball</i> , futebol, futebol de 7, futebol de 5, gol, ginástica rítmica, Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), Surdolimpíadas, Olimpíadas, Paralimpíadas, árbitro de esportes, tiro com arco, atletismo, corrida, salto, corredor, velocidade, resistência, corrida de São Silvestre, meia maratona, <i>badminton</i> , boxe, canoagem, canoagem <i>slalom</i> , canoagem de velocidade, capoeira, berimbau, atabaque, pandeiro, capoeirista, abadá, cordel, ginga, roda, meia lua, esquivar, ciclismo, ciclismo de pista, ciclismo de estrada, ciclismo <i>mountain bike</i> , ciclismo <i>BMX</i> , esgrima, esgrima em cadeira de rodas, ginástica artística, hipismo, hóquei sobre a grama, halterofilismo, judô, luta greco-romana, nado sincronizado, pentatlo, saltos ornamentais, remo, <i>taekwondo</i> , triatlo, vela, tiro desportivo, natação, maratona aquática.	74 sinais
Glossário SurdeSportes	Basquete, golfe, handebol, vôlei, vôlei de praia, tênis, <i>rugby</i> , polo aquático, tênis de mesa, futebol, ginástica rítmica, tiro com arco, <i>badminton</i> , boxe, canoagem, ciclismo, esgrima, hipismo, hóquei no gelo, halterofilismo, judô, lutas, nado sincronizado, pentatlo, saltos ornamentais, remo, <i>taekwondo</i> , triatlo, vela, tiro desportivo, natação.	31 sinais
Glossário de Educação Física Libras-Português	Esporte individual, esporte tradicional, ginástica rítmica, ginástica artística, técnicas esportivas.	5 sinais
e-Aulas USP	Esporte, tênis de mesa, futebol, jogador de futebol, árbitro de esportes, atleta, equipe, atletismo, judô, natação, piscina.	11 sinais

**Quadro 1:** Número total de fontes digitais e impressas encontradas e quantidade de sinais. (conclusão)

FONTES	SINAIS ENCONTRADOS	QUANTIDADE DE SINAIS
Glossário de Natação em Libras	Prova de 25m, prova de 50m, nado livre 50m, nado livre 100m, nado livre 200m, nado livre 400m, nado livre 800m, nado livre 1500m, nado de costas 50m, nado de costas 100m, nado de costas 200m, nado de peito 50m, nado de peito 100m, nado de peito 200m, nado de borboleta 50m, nado de borboleta 100m, nado de borboleta 200m, <i>medley</i> individual 100m, <i>medley</i> individual 200m, <i>medley</i> individual 400m, livre 4x50m, livre 4x100m, livre 4x200m, <i>medley</i> 4x50m, <i>medley</i> 4x100m, misto 4x50m livre, misto 4x100m livre, misto 4x50 <i>medley</i> , misto 4x100m <i>medley</i> , pernada livre/ <i>crawl</i> , pernada borboleta, pernada peito, pernada costas, braçada livre com boia, braçada peito com boia, braçada borboleta com boia, braçada costas com boia, braçada prancha, exercício de respiração, largada, largada de costas e de <i>medley</i> , virada 1, virada 2, toque de parede, toque de parede com duas mãos, queimar a largada 1, queimar a largada 2, cronômetro, árbitro de partida, tiro de largada, touca e óculos de natação, óculos de natação, sunga, maiô, livre/ <i>crawl</i> , peito, borboleta, costas, revezamento.	59 sinais
Sinalário Surdolimpíadas	Futsal, handebol, vôlei, vôlei de praia, polo aquático, tênis de mesa, boliche, futebol, Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), Surdolimpíadas, Comitê Internacional de Desporto para Surdos (ICSD), <i>badminton</i> , ciclismo, corrida de orientação, bússola, localização, longitude, mapa, mata ciliar, orientação, percurso permanente, ponto de controle, topografia, <i>curling</i> , esqui-alpino, esqui <i>cross country</i> , ginástica artística, hóquei no gelo, judô, <i>karatê</i> , lutas, saltos ornamentais, <i>sandboard</i> , <i>taekwondo</i> , tiro desportivo, xadrez, natação.	37 sinais
Canal Prof. Hellen	Esporte, basquete, beisebol, futebol americano, futsal, golfe, handebol, dribble handebol, arremesso com apoio, arremesso com suspensão, vôlei, vôlei de praia, tênis, tênis de mesa, <i>rugby</i> , polo aquático, frescobol, futevôlei, biribol, tênis de mesa, boliche, futebol, escanteio, impedimento, ginástica rítmica, Olimpíadas, Paralimpíadas, tiro com arco, artes marciais, atletismo, corrida de obstáculos, corrida com revezamento, corrida meio fundo, corrida fundo, corrida pista, corrida maratona, salto triplo, salto altura, salto altura com vara, salto distância, lançamento com martelo, lançamento com disco, lançamento de peso, lançamentos, <i>badminton</i> , boxe, capoeira, ciclismo, <i>crossfit</i> , esgrima, ginástica artística, hipismo, hóquei no gelo, halterofilismo, <i>jiu-jitsu</i> , judô, <i>karatê</i> , <i>kung-fu</i> , lutas, nado sincronizado, patinação, saltos ornamentais, remo, <i>surf</i> , <i>taekwondo</i> , triatlo, xadrez, natação, natação revezamento, natação maratona, natação <i>medley</i> , natação <i>crawl</i> , natação costas, natação peito, natação borboleta.	75 sinais
Manual Técnico em Libras Sinalário para a Modalidade Handebol nas Aulas de Educação Física	Passe pronado, passe lateral, passe de ombro, passe de peito, passe picado, arremesso com apoio, arremesso sem apoio, arremesso, recepção, recepção alta, dribble, finta, ala ou ponta esquerda, ala ou ponta direita, meia esquerda, meia direita, armador central, pivô, goleiro, bola h1, bola h2, bola h3, tiro de 7 metros, tiro livre (9m), tiro de meta, tiro lateral, gol, sobrepasso (andada) ou + de 3 segundos, dois dribles ou drible ilegal, 2 minutos, advertência, invasão de área, falta de ataque, segurar/empurrar, tempo, tiro livre, linha de 6m, linha de 7m, linha de 9m.	39 sinais
TOTAL DE SINAIS: 522 sinais		

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Ao observarmos e selecionarmos as modalidades esportivas que possuem relação com bolas, encontramos as seguintes modalidades: vôlei, vôlei de praia, basquete, beisebol, tênis, *rugby*, biribol, frescobol, handebol, polo aquático, futevôlei, futebol americano, tênis de mesa, golfe, *rugby*, ginástica rítmica, futsal, *goalball*, boliche. Encontramos também modalidades adaptadas de alguns esportes citados: futebol de cinco, futebol de sete, *rugby* em cadeira de rodas, vôlei sentado e tênis em cadeira de rodas. Filtrando os sinais relacionados somente às modalidades que se utilizam de bolas, encontramos a seguinte quantidade de sinais:

**Quadro 2:** Quantidade de sinais encontrados para esportes com bolas das obras digitais e impressas.

FONTES	QUANTIDADE DE SINAIS RELACIONADOS A ESPORTES COM BOLA ENCONTRADOS
Sinalário PR	14 sinais
Livro Ilustrado da Língua Brasileira de sinais (vol. 1)	10 sinais
Livro Ilustrado da Língua Brasileira de sinais (vol. 2)	6 sinais
Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira (vol. 2)	19 sinais
Manuário INES	23 sinais
TV INES	23 sinais
Glossário SurdeSportes	11 sinais
Canal Prof. Hellen	24 sinais
e-Aulas USP	3 sinais
Sinalário Surdolimpíadas	8 sinais
Glossário de Educação Física Libras-Português	1 sinal
Manual Técnico em Libras Sinalário para a Modalidade Handebol nas Aulas de Educação Física	39 sinais
TOTAL DE SINAIS: 181 sinais	

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Ao categorizarmos os sinais encontrados, nos deparamos com 19 modalidades esportivas, sendo elas: basquete, futebol americano, beisebol, futsal, golfe, handebol, vôlei, vôlei de praia, tênis, *rugby*, polo aquático, frescobol, futevôlei, biribol, tênis de mesa, boliche, *goalball*, futebol e ginástica rítmica.

Analisando os sinais das modalidades isoladamente nos materiais que as citam, o canal da professora Hellen Silva se destaca como a fonte que apresenta uma maior variedade, contendo 18 modalidades dentre as 19 analisadas. Temos o Manuário INES mencionando 13 modalidades, e 11 modalidades presentes na TV INES, na Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira (volume 2) e no Glossário SurdeSportes. Contendo 9 modalidades, temos Livro Ilustrado da Língua Brasileira de Sinais (volume 1), e, no Sinalário Surdolimpíadas, encontramos 8 menções às modalidades. No Sinalário PR, temos 5 modalidades e, no glossário e-Aulas USP, obtemos 2 modalidades. O resultado aponta apenas uma modalidade citada no Livro Ilustrado da



Língua Brasileira de Sinais (volume 2), no Glossário de Educação Física Libras-Português e no Manuário técnico em LIBRAS.

Ao examinarmos os sinais próprios das modalidades, além do manuário específico sobre handebol, são encontrados pouquíssimos sinais específicos para outras modalidades. Apenas o futebol, vôlei e golfe possuem sinais mais característicos, porém em pequena quantidade. O único material que, além de conter os sinais das modalidades, apresenta os espaços e materiais que se dispõem nas modalidades é o Sinalário PR.

Concordamos que “observa-se a falta de sinais para o ensino de Educação Física, para oferecer acessibilidade comunicacional às aulas e aos grandes eventos esportivos” (BARBOZA, 2015, p. 31), tornando a situação preocupante. Afinal, a Língua Brasileira de Sinais “marca a identidade da comunidade surda, determina a compreensão de mundo, possibilita a constituição de identidade e também traz à tona alguns aspectos culturais que são peculiares a esse grupo” (SANTOS e DAROQUE, 2019, p. 247).

O estudo evidencia uma urgente necessidade do aprofundamento e produção de materiais com termos específicos em Libras para área do esporte. A proposta, ainda em andamento, da produção do glossário surgiu da finalidade de estruturar e construir um material que pudesse auxiliar na comunicação e compreensão dos alunos surdos e professores da educação física escolar, contribuindo, então, para uma melhora na prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Julgamos que esses materiais podem contribuir para a diminuição da barreira linguística existente entre os alunos surdos e professores nas aulas de educação física, permitindo que os sujeitos surdos sejam respeitados em suas diferenças a partir do conhecimento de sua língua. Freire (2021, p. 118) destaca que “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar”. Para o autor:

Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irreprensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante. E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas, de outra cultura? Vemos como o

respeito às diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais (FREIRE, 2021, p. 118).

Considerando o objetivo de coletar os sinais mais específicos das modalidades contendo suas regras, fundamentos e materiais utilizados para a sua realização, o baixo número de sinais que contemplam as suas especificidades torna, infelizmente, desafiador a produção do glossário em esportes.

### **Considerações finais**

O trabalho procurou abarcar conceitos importantes quando se trata de Libras e surdez. Buscou-se refletir sobre a relação do aluno surdo e o espaço escolar a partir de uma inspiração da pedagogia freireana nas aulas de educação física. Foram tecidas discussões sobre a relação dos alunos surdos com professores que não possuem um domínio de Libras e sobre como esse processo perpetua a existência de uma educação física escolar pautada apenas na reprodução dos movimentos e afastada dos saberes que os alunos surdos possuem enquanto indivíduos imersos em experiências sociais.

Apesar dos problemas apontados, a proposta em andamento da produção do glossário surgiu no intuito de colaborar na prática pedagógica dos professores de educação física com indivíduos surdos para, de fato, auxiliar na mediação da transformação das curiosidades ingênuas em curiosidades epistemológicas, conceitos trazidos por Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, e no rompimento de uma educação “bancária”, conceituada por Freire em *Pedagogia do oprimido*, em que os alunos são vistos como recipientes vazios para deposição de informações.

Acreditamos em uma educação física escolar potencializadora de múltiplas corporeidades e, quando se trata dos alunos surdos, acreditamos que eles são atravessados por muitos estigmas, entretanto, são dotados de potencialidades e emancipação para a construção de novos paradigmas.

Apesar de escolhermos modalidades que se utilizam de bolas, os resultados apontam desafios para produção de um glossário com termos específicos para cada modalidade encontrada. Evidenciou-se que, mesmo com a crescente produção de materiais como glossários, torna-se necessário o aprofundamento nos estudos de glossários em esportes e a produção de materiais contendo sinais específicos para as modalidades esportivas.

A expectativa do trabalho é produzir um glossário digital com os sinais encontrados da coleta realizada, com a intenção de disponibilizá-lo *online* e gratuitamente através da plataforma Libras Acadêmica da Universidade Federal Fluminense devido ao seu fácil acesso, contribuindo para a difusão da Língua Brasileira de Sinais.

## Referências

ALVES, Lyna Katia Cavalcante; PINTO, Francisco Ricardo Miranda. O surdo e a prática de atividades físicas mediado por um educador físico. **Afluente**, UFMA/Campus III, v.1, n.3, p. 98-115, out./dez., 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/afluente/issue/view/369>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

ALVES, Tássia *et al.* Inclusão de alunos com surdez na educação física escolar. **Rev. Eletrônica de Educação**, São Paulo, v.7, n.3, p. 192-204, 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/790>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

BARBOZA, Clévia Fernanda Sies. **A educação física, os esportes e a Língua de Sinais (LIBRAS, LSB)**: Desenvolvimento do glossário SurdeSportes para acessibilidade e inclusão da comunidade Surda. 2015. 80 p. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://cmpdi.uff.br/2015-2/>. Acesso em: 24 de agosto de 2021.

BENVENUTO, Andrea; SEGUILLON, Didier. Des premiers banquets des sourds-muets à l'avènement du sport silencieux 1834-1924: pour une histoire politique des mobilisations collectives des sourds. Tradução de Maria Luizete Sobral Carliez. **Revista Moara**, Pará, n.45, p. 60-78, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/issue/view/234>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 2005. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 1 de maio de 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 de agosto de 2021.

BRASIL. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 11 de agosto de 2021.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 11 de agosto de 2021.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CARDOSO, Arina Costa Martins; FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes. Surdez, diferença e artefatos culturais: Pensando a produção da pedagogia visual. In: SÁ, Tatiane. Militão; FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes. (Org.). **Professores de Libras: Encontros**. 1. ed. Rio de Janeiro, 2017, p. 102-132.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: Pensando a Surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

FRANCO, Marco Aurélio Rocha. **Surdolimpíadas (Deaflympics): Histórias e memórias dos esportes surdos no Brasil (1993-2017)**. 2019. 112 p. Tese (Doutorado em Ciências do Desenvolvimento Humano) - Escola de Fisioterapia, Educação Física e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico]**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados & Cortez Editora, 1989.

GARCIA, Eduardo de Campos. Os surdos e a surdez: Contradições sobre o conceito - de que lado está a educação? **Revista Forum**, v. 32, p. 65-83, 2015.

GESSER, Audrei. **Libras?: Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GINCIENE, Guy. **A história do esporte, os valores e as tecnologias da informação e comunicação no ensino do atletismo**. 2016. 237 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências do Campus Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança surda**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1997.

GRATIVOL, Michele da Silva Ferreira. **O ambiente de educação superior e a Libras Acadêmica: Produção de glossário Acadêmico bilíngue (português/Libras)**. 2019. 136 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://librasacademica.uff.br/wp-content/uploads/sites/219/2021/03/Michele-Ferreira\\_Pos-Defesa\\_Dissertacao\\_FIM.pdf](https://librasacademica.uff.br/wp-content/uploads/sites/219/2021/03/Michele-Ferreira_Pos-Defesa_Dissertacao_FIM.pdf). Acesso em: 10 de outubro de 2021.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, ano 2014, v. 26, ed. 1, p. 62, junho, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

HONORA, Márcia.; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. v. 1, 1°. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LIMA, Daisy Maria Collet de Araújo *et al.* **Saberes e práticas da inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização — Surdez**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 89 p.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 104 p.

MANDELBLATT, Janete; FAVORITO, Wilma. A expansão e o registro do léxico terminológico em libras: A contribuição do manário acadêmico do INES. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 155-163, jan/jun., 2018. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/431>. Acesso em: 30 de julho de 2021.

MALACARNE, Vilmar; OLIVEIRA, Verônica Rosemary. A contribuição dos sinalários para a divulgação científica em libras. **Ensino Em Re-vista**, Uberlândia/MG, v.25, n.02, p. 290-294, maio/ag., 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/43270>. Acesso em: 30 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Janine Soares; STUMPF, Marianne Rossi. Desenvolvimento de glossário de sinais acadêmicos em ambiente virtual de aprendizagem do curso letras-libras. **Informática na educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v.16, n.2, p. 221-226, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/14351>. Acesso em 31 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é educação física?**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, Carlos. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

PIRES, Edna Misseno; SANTOS, Zilda Misseno Pires. **Educação de surdos**: Educação bilíngue e agora professor?. Curitiba: Editora CRV, 2020.

PUPIM, Nathalia Ligia Giacomelli *et al.* A educação física escolar e os alunos surdos. **Rev. Acta Brasileira do Movimento Humano**, Paraná, v.6, n.2, p.34-53, abril/jun., 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/actabrasileira/article/view/3180>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

QUADROS, Ronice Müller; STUMPF, Marianne Rossi. Libras: O que é esta língua? **Roseta**, v.2, n.1, 2019. Disponível em: <http://www.roseta.org.br/2019/02/21/libras-o-que-e-esta-lingua/>. Acesso em: 24 de agosto de 2021.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2°. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010. 216 p.

SANETO, Juliana Guimarães. COPOLILLO, Martha. Pensando em redes: corpos, culturas e diversidades. *In*: SILVA, Maria Cecília de Paula; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE: Corpo e Cultura**. Natal: EDUFRN, 2020, p. 130-141. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/item/corpo-e-cultura---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce>. Acesso em: 03 de setembro de 2021.

SANTOS, Lara Ferreira; DAROQUE, Samantha Camargo. Libras no contexto socioeconômico-cultural. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Libras Aspectos Fundamentais**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2019. p. 233-247.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

Data do envio: 07/09/2021

Data do aceite: 08/12/2021

## FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES FREIRIANAS

## SOCIAL FUNCTION OF THE PUBLIC SCHOOL AND TRAINING TEACHERS: FREIRIAN APPROACHES

Mara Ribeiro<sup>58</sup>

Sheilla André<sup>59</sup>

Zilda Borges Silva<sup>60</sup>

### Resumo

Este ensaio reflete sobre os desafios da formação de professores progressistas a partir do referencial teórico freiriano. Destaca a política pública implementada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo no período em que Paulo Freire foi secretário de Educação, reforçando a coerência epistemológica do pesquisador com sua prática como gestor educacional. A partir de revisão da literatura, estabelece um diálogo que objetiva relacionar formação permanente de professores, dialogicidade, politicidade, apreensão crítica e problematização da realidade como suportes teóricos para o fortalecimento de educadores na construção de práticas pedagógicas autônomas. Organizado em três sessões, afirma a indissociabilidade entre teoria e prática, negando qualquer neutralidade na educação. Conclui-se que, a partir dos referenciais freirianos, é possível a efetivação de um trabalho pedagógico a serviço da função social da escola pública.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educador progressista. Dialogicidade. Politicidade.

### Abstract

This essay debates the challenges of training progressive teachers from the point of view of a Freirian theory approach. Emphasizing the public policy implemented by the Municipal Education Network of São Paulo in the period that Paulo Freire was ahead of the Educational Secretary, reinforcing Freire's epistemological coherence with his

---

<sup>58</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (Geoddip). Coordenadora Pedagógica aposentada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. E-mail: [mara.ribeiro@unifesp.br](mailto:mara.ribeiro@unifesp.br). Telefone: (11) 95462-3633 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3083-8985>

<sup>59</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (Geoddip). Professora na Rede Municipal de Embu das Artes. E-mail: [sheillaandre@terra.com.br](mailto:sheillaandre@terra.com.br). Telefone: (11) 97208-9939. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4269-6213>

<sup>60</sup> Doutora em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (Geoddip). Diretora de Escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. E-mail: [zildaborgesdasilvapessoal@gmail.com](mailto:zildaborgesdasilvapessoal@gmail.com). Telefone: (11) 94112-9706. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9418-141X>





practice as an educational manager. From revision of the literature, establishes a dialog that aims to relate the permanent formation of teachers, dialogicity, politics, critical apprehension, and reality problematization as theoretical support for the educators' strengthening in the construction of autonomous pedagogical practices. Organized in three sections, affirms the inseparability between theory and practice, denying any neutrality in education. Concludes that, from Freirian references, it's possible a pedagogical project committed to the social function of the public school.

**Keywords:** Teachers training. Progressive educator. Dialogicity. Politics.

## Introdução

Nosso contato com a obra de Paulo Freire deu-se em circunstâncias e momentos diferentes da nossa trajetória pessoal e profissional. O pensamento desse educador brasileiro sempre nos acompanhou em nossas reflexões e nos auxiliou nas tomadas de decisões perante os desafios da construção de uma escola pública, democrática e plural. Portanto, no ano de comemoração de seu centenário, compreendemos a importância de refletir a respeito das possibilidades de construção das utopias necessárias, como bem nos ensinou Freire. Como pesquisadoras do campo da formação de professores e membras do Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (Geoddip), preocupadas com políticas públicas atreladas à formação docente, buscamos alinhar nossas pesquisas com a proposição de estudos que defendem a qualidade social da educação.

A partir da revisão da literatura como metodologia, este ensaio objetiva refletir acerca da politicidade da educação como alicerce para a formação permanente de educadores(as), discutindo os conceitos de 'apreensão crítica' e 'problematização' na construção de uma educação emancipadora, a partir de três obras de Paulo Freire: *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Educação na Cidade* (2001) e *Extensão ou Comunicação?* (2021).

À medida que nos debruçamos sobre os estudos de Freire acerca da formação permanente de professoras(es), compreendemos que um de seus princípios basilares se refere à dialogicidade entre os sujeitos aprendentes e as(os) educadoras(es), assim como à unidade teoria e prática para a construção de uma escola pública, popular e democrática, que tem por objetivo a emancipação das pessoas. Nesse sentido, a

formação a partir da escola, tal como defendida por Freire, está assentada em um complexo processo formativo, que, respeitando as especificidades de cada sujeito, se propõe a avançar com a reflexão *na* e *sobre* a prática da ação educativa, superando o autoritarismo, bem como com a proposição coletiva de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) baseado na apreensão crítica da realidade.

Como exemplo de sua atenção à coerência epistemológica, apresentamos a política educacional vivenciada pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP) no período em que Paulo Freire foi secretário municipal de Educação, quando teve a oportunidade de materializar sua concepção de educação pública, democrática e popular.

Este texto está organizado, além desta introdução, em três seções, das quais a primeira apresenta a discussão sobre a formação docente na perspectiva da construção de uma escola pública, popular e democrática, preocupada com a emancipação. Na segunda seção, abordamos a politicidade na educação; e na terceira, debatemos o conceito de dialogicidade na formação do(a) professor(a) progressista, com ênfase na formação permanente. Por fim, nas considerações finais, destacamos a possibilidade de uma educação libertadora, se construída coletivamente.

### **Escola pública, popular e democrática**

Partindo da definição de escola pública como lugar da apreensão crítica do conhecimento, por meio da dialogicidade, que transforma o conhecimento científico em conhecimento significativo e garante, portanto, as ferramentas intelectuais para sua compreensão, o pensamento de Paulo Freire nos apresenta a possibilidade de construção coletiva de conhecimento, partindo do conhecimento popular para a compreensão da realidade, mediatizado pelas experiências de todos(as) os(as) envolvidos(as). Dessa forma, a educação adquire um sentido especial dentro da escola pública, que é também popular, na medida em que se propõe a superar a estrutura da escola burguesa, que se diz para todos(as), mas que, na prática, exclui os filhos e as filhas da classe trabalhadora (FREIRE, 2001).

Nessa perspectiva, a construção de uma instituição educacional com essas características deve ser pautada em uma organização coletiva do trabalho educativo que respeite e valorize os diversos saberes e potencialidades das camadas populares, na medida em que, a partir dessa concepção, a função social da escola pública e popular é compreendida como propulsora da emancipação. Nesse sentido, ao perseguir esse objetivo, a escola pública popular assenta suas ações na concepção de que todos(as) são produtores(as) de cultura, de maneira que a escola ocupa um espaço privilegiado de trocas permanentes e recriação de conhecimento. Preocupado com a valorização da cultura das classes populares, Freire afirma que

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular. À disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência (2001, p. 16).

Por meio de seus textos, Freire nos convida a refletir sobre o papel político da educação, sua função social e a dialeticidade inerente às relações estabelecidas no interior dessa escola, que tem nas(os) educadoras(es) progressistas e comprometidas(os) com a escola pública a possibilidade de construção da *práxis*. Assim, na assunção deste compromisso, preocupadas(os) com a leitura de mundo, que é mediada pelo currículo, pautam a seleção dos conteúdos que perpassam a relação com as(os) estudantes na atividade pedagógica.

Nesse sentido, é necessário um posicionamento metodológico e político diante da organização do currículo escolar, pois as decisões sobre *o quê* será selecionado, assim como *para que* determinados temas/conteúdos serão utilizados no fazer cotidiano da sala de aula, são os elementos que dão sentido à ação pedagógica, na perspectiva acima enunciada. Dessa forma, coerentes com o projeto revolucionário, que persegue a utopia de que todos(as) devem ter acesso aos conhecimentos científicos, para que possam olhar e ler o mundo a partir de sua perspectiva histórica, as(os) educadoras(es) progressistas, como sujeitos pertencentes à classe trabalhadora,

posicionam-se politicamente, deixando cair a máscara da falsa neutralidade na educação.

Sobretudo por coerência entre o que faz e o que fala, o(a) educador(a) progressista organiza sua prática pedagógica de maneira a fazer com que o método ocupe singular e rigoroso espaço no planejamento. Para Freire, é necessário perguntar: “[...] em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade, como abstração” (1962, p. 97).

Dessa forma, Freire (2001) adverte-nos para a necessária rigorosidade do método como recurso importante, que delinea o percurso utilizado para a reflexão crítica sobre o planejamento. Portanto, essa etapa do fazer político-pedagógico é apontada pelo autor como um objeto de preocupação por parte de educadoras(es) que não estejam a serviço da perpetuação de uma sociedade sustentada na exploração de uma classe pela outra.

É importante destacar que, para Freire (2001), a prática pedagógica é indissociável da política, visto que toda ação pedagógica está a serviço de uma política, tenha o(a) educador(a) consciência ou não dessa inter-relação. Portanto, no ato de ensinar a palavra ou o conteúdo, o(a) educador(a) progressista não pode se ater à tarefa simplista de, descontextualizando essa palavra ou conteúdo, fugir de um posicionamento crítico diante dela, na medida em que essa prática significa colocar educandas(os) em uma posição de adaptação à realidade imposta. Acentuando a importância da rigorosidade no ato de educar, Freire (2001) afirma que são os objetivos e as finalidades da educação que conferem a ela seu posicionamento político. Portanto, é justamente a partir da definição de fins e objetivos que é possível romper com a falsa neutralidade da educação, na perspectiva da *práxis*.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Vázquez (1968, p. 241), ao demonstrar a indissociabilidade entre teoria e prática na construção do conceito de *práxis* revolucionária, afirma que “[...] a *práxis* é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí ser tão unilateral reduzir a *práxis* ao elemento teórico, e falar inclusive de uma *práxis* teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material”.

Ao tratar do poder da ideologia e de seus efeitos na educação, criticando uma ação pedagógica pragmatista, que se utiliza de ferramentas técnico-científicas para o treino de educandas(os), Freire afirma:

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não a divisamos bem. A própria 'miopia' que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. (1996, p. 142)

Na perspectiva de sair da penumbra e encarar a realidade de maneira propositiva, Freire nos convida a refletir sobre a relação entre ação educativa e politicidade, tema abordado na sequência. Partindo da apresentação da política pública implementada pelo então secretário municipal de Educação Paulo Freire, buscamos demonstrar sua coerência epistemológica enquanto gestor educacional.

### **Politicidade e poder educativo: algumas aproximações**

Enquanto educador comprometido com a educação pública e popular, Freire viveu o seu tempo como possibilidade histórica e se colocou ao lado dos excluídos, condenando as diferentes formas de exploração, discriminação e opressão.

Ao refletir sobre as questões da educação pública e popular, Freire nos convida a pensar sobre a natureza política e a politicidade da educação como instrumentos de transformação da realidade. Nesse sentido, este ensaio, a partir da revisão da literatura, constrói uma aproximação entre os textos *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Educação na Cidade* (2001) e *Extensão ou Comunicação?* (2021), com o objetivo de compreender a ação pedagógica relacionada à formação docente.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) afirma que a politicidade da educação está enraizada na educabilidade do ser humano e, de certa maneira, sempre esteve presente nas tomadas de decisões; portanto, é a chave para superar as injustiças vividas. Para contrapor-se à reprodução das opressões,

perseguindo a construção de uma realidade mais humanizada, é necessário apreender que a dimensão da ética é inseparável da prática crítica.

Para Freire (1996, p. 21), ao se reconhecerem como seres históricos, as(os) educadoras(es) sustentam a compreensão de que a “[...] história é tempo de possibilidade, e não de determinismo”. Assim, uma Pedagogia da Autonomia exige um posicionamento centrado “[...] em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (FREIRE, 1996, p. 21), já que a neutralidade na educação é impossível, visto que a ação educativa é eminentemente política. Dessa forma, o autor defende a construção da autonomia como um processo que se materializa na intervenção no mundo, em busca de mudanças na realidade material e concreta. Assim, a formação de professoras(es) deve assentar-se na unidade entre teoria e prática como um alicerce necessário para que as(os) docentes compreendam seu papel como educadoras(es) progressistas e comprometidas(os) com uma prática amparada na qualidade social da educação.

Nessa perspectiva, Freire (1996) demonstra que, para uma educação democrática, que possibilite a emancipação dos sujeitos, é necessário enfrentar os entraves ideológicos presentes no cotidiano escolar. Embora árduo, desafiador e complexo, será esse enfrentamento amoroso e construtivo que permitirá o fortalecimento das ações coletivas, contribuindo para a promoção dos princípios do diálogo, da corresponsabilidade e do compromisso com o(a) outro(a), características fundamentais para uma gestão democrática.

Na obra *Educação na Cidade*, composta por diálogos com intelectuais no formato de entrevistas, Freire (2001) problematiza questões relacionadas à gestão educacional e às decisões tomadas por ele e por sua equipe, registrando sua prática como gestor público durante sua passagem na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 1989 a 1991, sob a administração da então prefeita Luiza Erundina.

Nas entrevistas que compõem o livro, Freire (2001) apresenta importantes reflexões teóricas ao narrar o processo de construção das estratégias utilizadas em sua gestão, durante seu exercício do “poder educativo”, entendido como a capacidade de

articulação dialógica entre os diversos posicionamentos, problematizando os conflitos e construindo encaminhamentos pautados na responsabilidade e no compromisso social e político para com a escola pública, laica e democrática.

Como secretário de Educação, Freire ressalta os desafios com que ele e sua equipe se depararam durante a construção da proposta educacional da RME/SP e aponta sua confiança na construção de um processo democrático:

Se acreditarmos nessa possibilidade cuja materialização passa pela luta sem tréguas em favor da escola pública séria, competente, politicamente lúcida, alegre, se torna indispensável lutar também pelo sonho, e fazê-lo possível, de criar, de contar com os professores e as professoras de quem estamos falando. Quer dizer, de contar com professores responsáveis socialmente falando, pedagogicamente falando, politicamente falando (FREIRE, 2001, p. 126).

Durante as entrevistas, as palavras tecidas relatam suas visitas às escolas, a escuta às demandas reais das comunidades educativas, as conversas com crianças a respeito do gosto de aprender com disciplina, assim como a discussão com os movimentos sociais, alinhando esse diálogo à necessidade de melhorar as condições de trabalho das(os) educadoras(es).

Nesse sentido, a implantação do Estatuto do Magistério<sup>62</sup> estabeleceu um marco histórico na consolidação de uma política pública de garantia de direitos para as(os) trabalhadoras(es) da educação municipal, assim como sua valorização como profissionais. Além de uma conquista para a categoria, essa ação, que dá centralidade aos sujeitos envolvidos no processo educativo, lança as bases materiais para a formação a partir da escola, aspecto presente no pensamento freiriano.

Embora não tenha articulado diretamente as discussões sobre o texto legal, suas propostas sobre a formação permanente a partir das necessidades e potencialidades da escola direcionaram a elaboração do Estatuto dos Profissionais da Educação, que criou espaço para que professores(as) pudessem debater e dimensionar a construção e implantação do PPP dentro de sua jornada de trabalho, contando com a mediação da coordenação pedagógica. Ressaltamos a coerência entre sua concepção

---

<sup>62</sup> O Estatuto do Magistério foi implementado pela Lei Municipal nº 11.229, de 26 de junho de 1992 (SÃO PAULO, 1992) e alterações posteriores. Atualmente, é regulamentado pela Lei Municipal nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007).



de educação e a politicidade, pois, ao ocupar o cargo de secretário, Freire evidencia o nexo que estabelece entre epistemologia e prática, tema recorrente em suas obras.

Como secretário de Educação, debateu incansavelmente a respeito da noção de escola pública e popular, além de orientar a publicação de programa de governo com diretrizes que apontavam que a escola pública e popular é considerada um espaço de veiculação de conhecimentos que propiciam práticas pedagógicas necessárias à formação de “[...] sujeitos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social” (SÃO PAULO, 1989, p. 9). Assim, as decisões que tomou enquanto esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação contribuíram para a mudança da cara da escola (FREIRE, 2001).

O autor nos provoca a pensar que o(a) educador(a) progressista e comprometido(a) deve assumir a construção de uma educação pública, democrática e participativa, pois, “Sem uma forte convicção política, sem discurso democrático cada vez mais próximo da prática democrática, sem competência científica, nada disto é possível [...] sem acreditar no sonho, sem apostar nele, não é possível materializá-lo.” (FREIRE, 2001, p. 127).

Nessas obras, Paulo Freire assume a natureza política da educação, o que nos faz refletir a respeito do exercício do poder educativo, em que a tomada de decisão exige coerência e não escapa à politicidade da educação.

### **Formação permanente e o professor progressista**

Freire (2001), em sua obra *Extensão ou Comunicação?*, faz importantes reflexões sobre os diferentes ambientes em que a comunicação educadora se constitui ou poderia constituir-se em espaços privilegiados de intervenção na realidade concreta. Partindo desse princípio, problematiza a experiência por ele observada no Chile, durante a década de 1960, período em que lá trabalhou e teve a oportunidade de aprofundar suas análises sobre uma educação libertadora, na perspectiva da autonomia da classe trabalhadora.

Ao longo do ensaio, Freire (2021) desconstrói a imagem de passividade do sujeito aprendente diante do objeto a ser aprendido, assim como a do sujeito que se propõe a ensinar. Questionando a metodologia da extensão utilizada pelos agrônomos, “chamados erroneamente de extensionistas” (FREIRE, 2021, p. 13), que se pautava em práticas tecnicistas, Freire apresenta a comunicação como contraposição metodológica à relação entre o agrônomo-educador e o(a) camponês(a).

De acordo com sua reflexão, o termo ‘extensão’ carrega em si a ideia equivocada de posse do conhecimento, nega o conhecimento popular, que integra a cultura historicamente situada, ao mesmo tempo em que inviabiliza a cooperação entre os diversos saberes, em especial o científico e o popular. Dessa forma, tece críticas ao conceito de extensão, demonstrando sua vinculação à ideia de negação do homem como sujeito histórico e agente transformador da realidade e do mundo. Nessa perspectiva, a extensão tem o papel de substituir uma forma de conhecimento por outra, e, nessa ação, o conteúdo estendido tende a se tornar estático. O autor observa que há na figura do sujeito extensionista um sentimento de superioridade, em razão do qual ele se considera um verdadeiro detentor do conhecimento.

Para Freire (2021), uma ação só é verdadeiramente educativa em contextos de valorização da criticidade, de maneira que a comunicação dialógica seja o princípio basilar da interação que constrói conhecimento, o que não se refere apenas ao que está nos registros dos manuais mas também a tudo que se estabelece nas relações homem-homem e homem-mundo. Para o autor, o ser humano “[...] não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser-em-situação’, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da ‘práxis’ da ação e da reflexão” (2021, p. 30), portanto retirá-lo desse contexto é negar sua humanidade.

Assim, ao comparar a ação do agrônomo-educador com a de professoras(es), Freire (2021) nos ajuda a refletir sobre a necessidade de renunciarmos à definição assistencialista de extensão. A partir do diálogo e da construção coletiva, o autor propõe uma formação problematizadora, que contribua para a promoção da libertação do sujeito, entendido como um ser que atua e reflete sobre as questões do seu meio.

Esse homem-mundo, percebido como quem está em relação no mundo e agindo sobre ele, transforma-o e estabelece uma nova forma de atuar nesse mesmo mundo, em um processo constante de transformação, criação e recriação.

Nessa perspectiva, ao defender a escola pública, popular e democrática, Freire (2001) a define como o lugar em que se privilegia a apreensão crítica do conhecimento, por meio da dialogicidade, que transforma o conhecimento científico em conhecimento significativo. Dessa forma, educadoras(es) progressistas assumem a tarefa de organizar o trabalho pedagógico “[...] a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, [a fim de que] haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro” (FREIRE, 2001, p. 83). Para efetivar essa proposta, Freire assevera que o(a) educador(a) deve estimular “[...] o aluno a perguntar, a criticar, a criar [...] [e a propor] a construção do conhecimento coletivo, articulando saber popular, científico, mediados pelas experiências no mundo” (2001, p. 83).

Para Freire (2021), cada período histórico é marcado por circunstâncias políticas que interferem diretamente na organização social e econômica, por isso sua afirmação de que, em cada momento histórico, o homem que *está sendo* é marcado também pelo que *já foi*. A essa compreensão sobre a maneira de ser do homem em cada contexto histórico Freire (2021) denomina “unidade epocal”. O autor afirma que as resistências são construídas e a educação é uma ferramenta que pode estar a serviço do enfrentamento da opressão, se pautada em sólidas bases dialógicas.

Ao abordar a ausência do diálogo como uma imposição autoritária, Freire (2021) estabelece uma análise sobre o processo de invasão cultural. Para o autor, quando ocorre a invasão cultural, o sujeito invasor contradiz o diálogo, impõe teorias e técnicas que, por não corresponderem ao meio cultural invadido, desprezam os saberes culturalmente instalados, manipulando os sujeitos com técnicas irrefletidas e escamoteando as maneiras com que esses sujeitos poderiam se beneficiar do processo de aprendizagem.

Sobre a relação entre invasor e invadido, o autor afirma que, normalmente, ela é autoritária e mantém as partes em pólos antagônicos. Freire (2021) alerta-nos de que a propaganda, os *slogans* e os mitos são as estratégias que os invasores utilizam para impor seus artefatos e alcançar os seus objetivos de persuasão e conquista. Dessa maneira, descaracterizam a cultura invadida, aniquilam o seu perfil e impõem seus produtos à cultura que invadem.

Diante desse cenário, Freire (2021) chama a atenção para a necessidade de uma cultura dialógica, destacando a importância da figura e do papel do(a) professor(a), pois o desenvolvimento da educação dialógica propicia a ampliação da compreensão sobre a complexidade dos campos de atuação, fazendo com que os fenômenos sejam enxergados de maneira integral e, sobretudo, possibilitando a construção de resistências.

Sob a luz dessa reflexão, é possível compreender que, na atualidade, a imposição de um currículo de formação de professores(as) prescritivo e desintelectualizante (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020), despreocupado com contextos que, por vezes, são marcados pela vulnerabilidade em que a escola está inserida, retira das(os) educadoras(es) a tarefa ímpar de desenvolver, junto a seus(suas) estudantes, atividades mediadas por um currículo que desvele a realidade, a caminho da *práxis*.

Sobre esse aspecto, destacamos a política de formação inicial de docentes no Brasil, estabelecida na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação), bem como seu alinhamento à Base Nacional Curricular Comum (BNCC Educação Básica), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), que orienta a implantação dos conteúdos a serem desenvolvidos pelas(os) docentes ao longo das várias etapas da Educação Básica. A característica prescritiva dos documentos pode ser identificada na apresentação de tabelas de competências e habilidades, o que demonstra uma concepção técnica do processo de ensino e aprendizagem.

Referindo-se à BNC-Formação, Pimenta, Pinto e Severo afirmam que

As proposições contidas nesse documento alinham-se a uma lógica formativa que simplifica os saberes e as habilidades para o exercício profissional [...] ao domínio de competências para o ensino e sem referências à dimensão teórico/investigativa que configura o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e em outros espaços de atuação (PINTO E SEVERO, 2020, p. 12).

Outro aspecto relevante, que reforça a compreensão do alinhamento entre os documentos, reside na distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura determinada pela BNC-Formação, na medida em que, do total de 3.200 horas, metade da carga horária é dedicada ao estudo da BNCC. De acordo com o inciso II do artigo 10 da BNC-Formação, pelo menos 1.600 horas dos cursos de licenciatura devem ser dedicadas à “[...] aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC” (BRASIL, 2019). Tal alinhamento, da forma como se apresenta, reduz a ação docente à comunicação e à transmissão de competências, em um movimento que se afasta da concepção de *práxis* e da qualidade social da educação.

Importante destacar que qualquer prescrição curricular inviabiliza a formação docente a partir da escola, tal como defendida por Freire (2001), que estimula a reflexão sobre a realidade e o contexto em que a escola está inserida, assegurando-lhe um sentido real e concreto, bem como possibilitando sua transformação, como propõe o autor.

Observando-se a advertência de Freire (2021) sobre a relação entre invasor e invadido, a propaganda, os *slogans* e os mitos, é possível estabelecer uma analogia com o atual momento histórico, em que um dos temas epocais pode ser localizado na propagação de *fake news* e de conteúdos formativos produzidos por agências privadas desvinculadas da realidade singular de cada escola. Diante desse cenário, afirma Freire (2021), é importante desenvolver uma cultura dialógica para o enfrentamento da invasão cultural. Nesse sentido, o autor destaca a necessidade do diálogo problematizador, que se desenvolve por meio da “[...] comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado, e nunca através da *extensão* do pensado de um sujeito a outro” (FREIRE, 2021, p. 88, grifo do autor).

Freire (2021) destaca a importância da problematização como espaço em que os sujeitos podem pensar, e não apenas memorizar, o que condiz com os princípios de uma educação verdadeiramente libertadora, a serviço da *práxis*, que se constrói coletivamente. Portanto, a problematização é compreendida como a reflexão dialética comprometida com o processo de formação permanente de educadoras(es) conscientemente envolvidos com a mudança da cara da escola e com sua qualidade social, na oferta de uma educação significativa para a classe trabalhadora (FREIRE, 2001).

Nesse sentido, é possível estabelecer uma relação entre o conceito de ‘apreensão’, construído por Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, e a relevância da problematização, destacada em *Extensão ou Comunicação?* (FREIRE, 2021). Para o autor, homens e mulheres são seres sociais e históricos que, pela consciência de seu inacabamento, tornam-se “curiosos e indagadores” (FREIRE, 1996, p. 77), o que lhes confere a capacidade de conhecer e de aprender, bem como, conseqüentemente, a competência, também ímpar, de transformar a realidade.

Sobre esse aspecto, Freire (1996) chama a atenção para a tarefa do(a) educador(a) progressista, refutando a prática pedagógica assentada na transmissão de conhecimento. De acordo com o autor, é a educabilidade de homens e mulheres que torna possível a transformação da realidade, mas para isso é necessária uma educação libertadora.

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento ou participa de sua construção. (FREIRE, 1996, p. 77).

Com o intuito de formar educadores(as) progressistas, quando secretário municipal de Educação, Freire trabalhou para que a aproximação entre os saberes já construídos pelas trabalhadoras e trabalhadores que compunham a RME/SP pudessem

ser ressignificados a partir de processos formativos que envolvessem os saberes construídos pelas universidades.

Destacando a responsabilidade social da universidade, Freire (2001) chama a atenção para a possibilidade de trocas entre a Educação Básica e as pesquisas desenvolvidas na academia; para ele, “[...] a aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa” (FREIRE, 2001, p. 81-82). Percebe-se, portanto, em suas palavras, a valorização dos saberes construídos em comunhão, tendo em vista seus benefícios. Logo nos primeiros meses de sua gestão, trabalhou para que fossem assumidos compromissos formativos entre a SME/SP e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Esse compromisso formativo tinha por objetivo fortalecer a reflexão sobre a prática que se desenvolve no interior das escolas.

Nesse sentido, ressaltamos a preocupação de Freire com a coerência teórico-prática, pois os esforços por ele empreendidos têm íntima relação com a compreensão de que, para a efetivação de uma formação permanente a partir da escola, seria necessário oferecer ao conjunto do magistério municipal uma reflexão acerca dos conceitos e princípios sobre os quais estava construída a epistemologia que sustenta a proposta de educação por ele apresentada.

A formação permanente, defendida por Freire e implementada em sua gestão, está assentada na reflexão sobre a prática. Nesse sentido, o apoio de especialistas ou professoras(es) universitários é compreendido como oferta de subsídios teóricos para que educadores(as) das escolas municipais se fortaleçam na observação crítica sobre sua prática. Para Freire (2001), é dessa reflexão que emerge a teoria que ilumina a prática, em um processo contínuo e dialético que, partindo da realidade, a ela retorna como possibilidade emancipadora, uma estratégia de formação permanente que se materializa a partir da escola.

No contexto do fortalecimento da relação entre teoria e prática, Freire (2001) discute as críticas a respeito de uma educação que, ao valorizar as bases do conhecimento popular, permanece sem a devida mediação do conhecimento científico,



o que denomina de basismo. Para Freire (2001), a construção de uma prática educativa emancipadora, embora parta do senso comum em busca da compreensão do mundo, estimula a reflexão sobre essa forma de percepção da realidade para seu desvelamento e apreensão crítica.

Dessa forma, a prática educativa emancipadora, tem suas bases na relação entre o educador(a) progressista e as(os) estudantes, mediatizada pelo conhecimento científico e o conhecimento popular, problematizando os vários conhecimentos, em um processo de aproximação ao objeto estudado e às suas razões de existência. Tarefa que carece de empenho e de rigorosidade epistemológica (FREIRE, 1996), que podem ser fortalecidos coletivamente nos espaços de formação permanente.

De acordo com o autor, se a teoria é indispensável para a transformação do mundo, “[...] não há prática que não tenha nela embutida uma certa teoria” (FREIRE, 2001, p. 135), reforçando assim sua defesa da politicidade da educação, assim como da ausência de neutralidade. Para Freire, a compreensão crítica sobre as bases da formação histórica da sociedade permite um olhar revelador sobre a prática político-pedagógica, possibilitando a construção de propostas educativas dialógicas e significativas para cada contexto.

Nesse sentido, em contextos de desumanização e desvalorização da educação, como projeto de mundo que valoriza o acúmulo de capital em detrimento da valorização da vida, reforçamos a necessária denúncia das injustiças sociais e a luta dialética e utópica por uma educação libertadora, um sonho possível (FREIRE, 2001), se fortalecido coletivamente.

### **Considerações finais**

À guisa de conclusão, o ensaio refletiu a respeito da função social da escola pública e de sua relação com a formação permanente de docentes a partir da escola, assentada no conceito da educabilidade dos sujeitos, que tem como princípio desenvolver sua capacidade de apreensão crítica da realidade. Dessa forma, a partir da revisão da literatura, compreendemos que Freire defende a ideia de que, por meio da

problematização das relações dos sujeitos com o mundo, mediada pelo conhecimento popular e científico, homens e mulheres, cientes de seu inacabamento, produzem cultura e possibilidades de intervenção no mundo, na perspectiva da *práxis*.

Os diversos aspectos relacionados à politicidade na educação apresentados ao longo do texto apontam para o necessário posicionamento político de educadores(as) progressistas, que, dialogicamente, constroem uma proposta pedagógica assentada na rigorosidade metodológica, assim como na seleção de conteúdos vinculados diretamente aos fins e objetivos da educação pública, popular e democrática.

Nessa perspectiva, como pesquisadoras da universidade pública e trabalhadoras da educação pública, assumimos que as palavras de Paulo Freire reverberam na nossa defesa da escola pública, exercendo forte influência em nosso trabalho, compreendido como uma ação política. Nesse sentido, alicerçando a compreensão de indissociabilidade entre teoria e prática, os ensinamentos de Freire, ao desvelarem a concepção de que a educação tem um fazer político, constituem-se como nosso horizonte. Nossa experiência pessoal e profissional como educadoras sempre foi marcada pela aproximação à ideia de intervenção no mundo e Zilda Borges Silva pela natureza política da educação, portanto temos um compromisso histórico de olhar o passado, enfrentar o presente, marcado pela crise pandêmica, social e funerária, e alimentar o sonho de futuro. Continuamos lutando, trabalhando e perseguindo a utopia. Paulo Freire vive.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, n. 28, p. 115-119, 15 abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3iWy7sB>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 147, 22 dez. 2017. Disponível: <https://bitly.com/wYjUd>. Acesso em 20 ago. 2020.



FREIRE, Paulo. Educação: um sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1962. p. 90-101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Pedagogia como locus de formação de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e 2015528, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15528.057>. Disponível em: <https://bit.ly/3onABmq>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Aos que fazem a educação conosco em São Paulo: construindo a Educação Pública Popular. **Diário Oficial do Município**: São Paulo, Suplemento, p. 1-44, 1º fev. de 1989. Disponível em: <https://bit.ly/3GhzU4c>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SÃO PAULO (município). Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. **Leis Municipais**, [S. l.], 22 out. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3vvqVlt>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SÃO PAULO (município). Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229**, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. **Diário Oficial do Município**: São Paulo, p. 5, 27 dez. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3dqt6E>. Acesso em: 20 nov. 2021.

VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Data do envio: 07/09/2021

Data do aceite: 08/12/2021



# EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES

## CAPA: EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES

Início da descrição da imagem: Folha branca com margem azul escuro com a logomarca da Revista Aleph sob a forma de marca d'água. A marca d'água é uma imagem sombreada que, apesar da transparência, torna possível visibilizar a sua presença sem impedir a visão da imagem ou escrita que fica sobreposta a essa imagem. O logo da Revista é o grafema da letra Aleph que é a primeira letra do alfabeto grego. Centralizado na página está a frase em letras cursivas no mesmo tom de azul das margens: Experiências Instituintes.

## O JÚRI SIMULADO COMO ETAPA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE RADIOATIVIDADE

### THE JURY SIMULATED AS A STAGE OF A DIDACTIC SEQUENCE FOR THE TEACHING-LEARNING OF RADIOACTIVITY

Fábio Marques de Oliveira<sup>63</sup>

Eluzir Pedrazzi Chacon<sup>64</sup>

#### Resumo

O trabalho apresenta a elaboração, aplicação e avaliação de uma Sequência Didática para o ensino-aprendizagem de Radioatividade, envolvendo 21 alunos do 3º ano do Ensino Médio em uma escola particular de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, que articulou o movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade às ideias de Paulo Freire. A “crise hídrica” foi o tema motivador e sustentou toda a metodologia. Questionários com perguntas abertas e fechadas foram aplicados como pré e pós-teste e a avaliação da aprendizagem foi realizada por meio de júri simulado. Resultados mostram que a Sequência Didática gerou uma aprendizagem abalizada sobre o assunto e despertou o interesse por novos conhecimentos, tornando os educandos mais críticos, analíticos e capazes de avaliar riscos e benefícios do uso da Radioatividade.

**Palavras-chave:** Radioatividade. CTS. Sequência Didática.

#### Abstract

The work presents the elaboration, application and evaluation of a Didactic Sequence for the teaching-learning of Radioactivity, involving 21 students of the 3rd year of High School in a private school in Nova Iguaçu, in Rio de Janeiro, which articulated the Science-Technology-Society to the ideas of Paulo Freire. The “water crisis” was the motivating theme and supported the entire methodology. Questionnaires with open and closed questions were applied as pre- and post-test and the learning assessment was carried out through a simulated jury. Results show that the Didactic Sequence generated a more grounded learning on the subject and aroused interest in new knowledge, making students more critical, analytical and able to assess risks and benefits of using Radioactivity.

**Keys words:** Radioactivity. STS. Didactic Sequence.

---

<sup>63</sup> Licenciado em Química, mestre em Ensino de Ciências da Natureza e doutorando em Educação em Ciências e Saúde. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e da rede privada de ensino. E-mail: [fabiomarques.quimica@gmail.com](mailto:fabiomarques.quimica@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0720-1062>.

<sup>64</sup> Licenciada e bacharel em Química, mestre em Geociências e doutora em Química Orgânica pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza da Universidade Federal Fluminense. E-mail: [eluzir\\_pedrazzi@id.uff.br](mailto:eluzir_pedrazzi@id.uff.br). <https://orcid.org/0000-0002-1939-6506>.

## Introdução

A Química utiliza uma linguagem própria com símbolos e fórmulas específicas que muitas vezes são memorizadas e não colaboram para o entendimento do mundo que cerca o educando. Um ensino focado neste tipo de aprendizagem não contribui para a formação de um indivíduo crítico, capaz de analisar e tomar decisões sobre os problemas que afetam a sociedade. Neste sentido, a utilização de Sequências Didáticas (SD) com o objetivo de promover uma aprendizagem mais crítica e com abordagens de conteúdos de forma interdisciplinar, nas quais o aluno pode perceber a importância do conhecimento e ser instigado a aprender significativamente, apresenta grande relevância. De uma forma simples, pode-se definir uma SD como “certo número de aulas planejadas e analisadas previamente, com a finalidade de observar situações de aprendizagem” (PAIS, 2002<sup>65</sup> *apud* GIORDAN, 2012, p. 2). Para Zabala (1998, p. 20), “sequência didática é uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática”.

No presente trabalho, que é um recorte de uma dissertação de mestrado, optou-se em elaborar uma SD com base nos referenciais teórico-metodológicos do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e de Paulo Freire. Diversos autores, como Auler (2007), Palacios *et al.* (2003), Mortimer; Machado e Romanelli (2001), Santos e Schnetzler (2010), dentre outros, defendem a aplicação deste campo teórico-metodológico voltado ao Ensino de Ciências, pois possibilita uma alternativa ao ensino tradicional pautado na transmissão-recepção de conteúdo, o qual Freire (2014) denomina de “educação bancária”, indo ao encontro de uma educação problematizadora, cujo objetivo é libertar os homens (oprimidos) da “opressão”.

[...] que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. (FREIRE, 2014, p. 83)

---

<sup>65</sup> PAIS, L. C. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Não obstante, em uma educação problematizadora o ensino deve ser centrado no aluno, devendo o professor abandonar o modelo da narrativa que, segundo Freire (2014, p. 80), “a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” e com isso, atuar como um mediador da aprendizagem, fazendo com que na sala de aula, os conceitos possam ser discutidos e seus significados negociados, havendo deste modo, a participação ativa do aluno na construção do conhecimento (MOREIRA, 2011).

Neste sentido, a escolha do conteúdo a ser trabalhado na SD foi fruto de uma autocrítica sobre a forma de ensinar a Radioatividade ao longo dos anos, que pode ser resumida em uma prática baseada na transmissão-recepção, onde os alunos “decoravam” as equações de estabilização do núcleo e aprendiam a resolver de forma mecânica os cálculos de períodos de meia vida, faziam a prova e depois esqueciam tudo que memorizaram. Deste modo, algumas questões nortearam a idealização e o desenvolvimento da Sequência Didática apresentada neste trabalho, tais como: De que maneira podemos tornar este assunto mais relevante? Como fazer com que a aprendizagem deste conteúdo tenha significado para a vida do discente? A Radioatividade é um conteúdo importante e polêmico que possibilita a articulação com questões tecnológicas, sociais e ambientais; além de ser impregnado de preconceitos e visão deturpada, estando quase sempre relacionado a males ou desastres, provavelmente devido aos famosos acidentes de Chernobyl em 1986 e Goiânia em 1987. Entretanto, entende-se que é altamente relevante trabalhar os diversos aspectos que envolvem este assunto, pois ele está relacionado com a vida do homem moderno, como por exemplo, na realização de procedimentos médicos ou na conservação de alimentos, sem mencionar que os alunos participantes da pesquisa vivem no único estado brasileiro que possui uma usina nuclear.

Segundo Santos e Schnetzler (2010) a abordagem de temas sociocientíficos deve ter uma estruturação, que segue os seguintes passos: (1) uma questão social é introduzida; (2) uma tecnologia relacionada ao tema social é analisada; (3) o conteúdo científico é definido em função do tema social e da tecnologia introduzida; (4) a tecnologia correlata é estudada em função do conteúdo apresentado e (5) a questão



social original é novamente discutida. O processo de avaliação escolar no ensino CTS é outro ponto contundente. Thomas (1985)<sup>66</sup> citado por Santos e Schnetzler (2010), aponta três dificuldades: a natureza do comportamento a ser avaliado; problemas de mensuração e transferência de situações reais para o contexto acadêmico. Já Yager e McCormack<sup>67</sup> (1989), também referenciados por Santos e Schnetzler (2010), propõem áreas de domínio e aspectos relevantes que devem ser levados em conta no processo avaliativo, tais como: conhecimento e compreensão (domínio da informação); exploração e descoberta (domínio do processo da Ciência); imaginação e criação (domínio da criatividade); sensibilização e valorização (domínio de opiniões) e uso e aplicação (domínio de aplicações e conexões).

Uma das maneiras para promover situações onde o aluno tenha contato com “problemas reais” e “aplicações da Ciência e da Tecnologia”, é a utilização de simulações educacionais, como um teatro ou um júri simulado. A partir do desenvolvimento destas atividades, os alunos constroem significados acerca dos processos da Ciência e da Tecnologia ao mesmo tempo em que se mobilizam para tentar resolver um problema mediante a aplicação das mesmas. Palacios *et al.* (2003) nos sugere a utilização dessas simulações, quando afirma:

As simulações educacionais das situações onde a inovação tecnológica leva a aplicações sociais controversas são solidárias com uma ideia de educação (e da educação tecno-científica) que não se limite a aquisição de rotinas ou esquemas rígidos de caráter predominantemente conceitual. Tais simulações poderiam consistir no estabelecimento de controvérsias públicas, [...] que teriam sua origem na implantação ou desenvolvimento de algum processo tecnológico que gere incertezas acerca de suas aplicações sociais (p. 70).

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar uma SD elaborada e aplicada para o ensino-aprendizagem da Radioatividade que envolveu a utilização de vídeos, aulas expositivas, rodas de conversa e a avaliação através de um júri simulado.

---

<sup>66</sup> THOMAS, I. D. Assessing student understanding of Science-technology-society interactions. **The Australian Science Teachers Journal**, v. 31, n.1, p. 33-37, 1985.

<sup>67</sup> YAGER, R. E., McCORMACK, A. J. Assessing teachers/learning successes in multiple domains of Science and Science education. **Science Education**, v. 73, n. 1, p. 45-58, 1989.

## Metodologia

O trabalho é de natureza aplicada e abordagem qualitativa, onde uma turma participou de uma Sequência Didática (SD), com objetivo de construir conceitos acerca da Radioatividade, utilizando-se um enfoque CTS. A abordagem qualitativa, segundo Moresi (2003), deve ser usada quando se deseja entender detalhadamente o comportamento de um indivíduo ou grupo de indivíduos. Foi aplicado a uma turma de 3º ano do Ensino Médio, com 21 alunos, de um colégio particular localizado no centro do município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. A escola é relativamente pequena e recebe alunos de diferentes classes sociais. Possui o perfil de curso preparatório, principalmente para concursos militares, sendo as aulas principalmente voltadas para este fim, e focadas na resolução de questões de concursos passados. Porém, há certa liberdade do professor, que pode variar suas aulas, contando com recursos tecnológicos como computadores ou projetores, além de televisão, desde que cumprindo o conteúdo programático. Os alunos possuem faixa etária regular, com idades entre 17 e 18 anos, são bem informados e sempre atentos às questões veiculadas na mídia.

A metodologia deste trabalho teve os seguintes momentos:

- ✓ Elaboração de uma situação-problema para servir de estímulo para o desenvolvimento das ações que norteariam este trabalho;
- ✓ Planejamento e elaboração de um material didático para servir de apoio ao desenvolvimento do conteúdo;
- ✓ Elaboração, aplicação e avaliação de um questionário diagnóstico para o levantamento das concepções prévias dos educandos a respeito do assunto;
- ✓ Elaboração de uma Sequência Didática para ministrar o conteúdo;
- ✓ Busca de recursos didáticos alternativos para dar suporte a Sequência Didática elaborada, como vídeos e documentários disponíveis na internet;

- ✓ Avaliação do aprendizado a partir da aplicação de uma atividade lúdica como um júri simulado.
- ✓ Avaliação do material didático de apoio e da Sequência Didática, utilizando-se pré e pós-testes na forma de questionários mistos, com perguntas abertas e fechadas.

## Resultados e discussão

A questão problema que norteou este trabalho perpassou por uma tomada de decisão tendo como base a crise hídrica que atingiu principalmente a região sudeste do Brasil em 2015. No caso da escassez da água, as usinas hidroelétricas têm seus potenciais energéticos reduzidos e, faz-se necessário uma fonte alternativa de produção de energia elétrica. A alternativa indicada para combater a crise energética nesta proposta foi à utilização das usinas nucleares para produção de energia elétrica. Assim, para que houvesse a aquisição de uma postura crítica sobre o assunto, os estudantes tiveram que desenvolver uma visão não simplista e ingênua do tema, e também adquirir um conhecimento que possibilitasse a tomada de decisão de forma consciente, avaliando seus riscos e benefícios.

Um material didático na forma de uma apostila foi elaborado para dar suporte instrucional a Sequência Didática a ser aplicada, pois a escola não adotava livro didático. O material foi confeccionado segundo a visão CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade – iniciando-se com pequeno texto que trazia o tema gerador, que versava sobre a crise energética vivida no Brasil em 2015 e era baseado em um artigo publicado na Revista Superinteressante<sup>68</sup>. Ressalta-se que na concepção Freireana os temas geradores “só são geradores de ação-reflexão-ação se forem carregados de conteúdos sociais e políticos com significado concreto para a vida dos educandos” (TOZONI-REIS, 2006, p.103).

Um questionário diagnóstico foi elaborado e aplicado para conhecer as concepções prévias dos alunos sobre o assunto, para então, introduzir o conteúdo. O

---

<sup>68</sup> A era da falta d'água. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/a-era-da-falta-dagua/>. Acesso em 07/09/2021.

questionário constou de cinco perguntas abertas e fechadas. Para este trabalho, nos interessa focar nas questões da diagnose que demonstrassem a opinião pessoal do aluno e identificar se estas apresentam grande elaboração ou se tratam de visões simplistas, ingênuas e de senso comum. Deste modo, nem todas as questões constantes na diagnose serão discutidas aqui.

Uma questão respondida na diagnose apresentava a característica citada, e dizia: *“Quando você ouve falar em radioatividade, você acha que é uma coisa boa ou ruim? Por quê?”*. Neste caso, as possíveis respostas eram *“Boa”, “Ruim”* ou *“Depende do contexto”* e foi permitido aos alunos marcarem duas opções.

Mesmo com a influência negativa dos acidentes e desastres relacionados com a Radioatividade veiculados na mídia, somente dois alunos apontaram que este fenômeno é algo ruim, com as seguintes justificativas:

Porque me vem à memória o ataque sobre as cidades de Hiroshima e Nagasaki (Aluno 1).

Pelo fato de eu associar a materiais radioativos que podem trazer danos à saúde (Aluno 2).

Dentro do grupo dos alunos que só enxergam a Radioatividade como algo bom, algumas justificativas encontradas foram:

Por ser a mais limpa, mas tem que ter muito cuidado, pois algo feito de maneira errada prejudicará por longos anos a população. (Aluno 3)

Pelo uso na cura do câncer (Aluno 4).

Pelo uso da radioatividade na ciência (Aluno 5).

Por ajudar no tratamento de doenças (Aluno 6).

Pois acredito que seja a forma de energia perfeita (Aluno 7).

A maior parte da turma, oito alunos, marcaram as duas opções: boa e ruim. Uma análise que se pode fazer é sobre a consciência demonstrada pelos alunos sobre os aspectos benéficos e maléficos da Radioatividade, e suas justificativas levam em

conta os riscos e benefícios, mostrando uma postura crítica. As justificativas encontram-se na sequência a seguir:

Boa nos avanços científicos em geral, mas ruim quando é mal-empregada (Aluno 1).

É boa por ser uma energia que polui pouco, mas ruim por ser cara (Aluno 2).

Boa para o uso na saúde, porém, perigoso (Aluno 3).

Depende do propósito em que ela será utilizada (Aluno 4).

Pois ela pode ser boa em alguns casos e ruim em outros (Aluno 5)

Depende para que fins que ela é utilizada, podendo ser boa para o tratamento de doença e ruim para utilização em armas (Aluno 6).

Depende para o que ela vai ser usada, pois ela pode destruir cidades e matar pessoas, como também pode ajudar alguns (Aluno 7).

Depende em que a radioatividade será usada (Aluno 8)

De maneira geral, estes alunos conseguiram ter uma visão da Radioatividade como algo que pode ser utilizado para o bem-estar social como para prejudicar uma população. Por outro lado, em algumas justificativas apresentadas, os exemplos não são bem detalhados e as respostas são genéricas, o que mostra uma visão parcialmente superficial do conhecimento prévio destes alunos.

Na questão *“Você é contra ou a favor da utilização de energia nuclear para produzir energia elétrica? Por quê?”*, as possíveis opções eram “Contra”, “A favor” ou “Não sei”. Esta última opção foi colocada no questionário considerando que o aluno, para ter uma postura crítica de tomada de decisão sobre algum aspecto social de grande relevância, necessita ter conhecimento da causa, avaliando seus fatores de risco e benefícios. Como se tratava de uma avaliação prévia, consideramos que este conhecimento ainda não tinha sido bem consolidado e assim, admite-se que o aluno não saiba, ainda, se é a favor ou contra esta utilização.

A análise dos questionários respondidos mostrou que nenhum aluno foi contra a utilização da energia nuclear para obter energia elétrica. Levando-se em conta a questão da tomada crítica de decisão, podemos observar que praticamente metade da

turma não sabe se é a favor ou contra, e suas justificativas pairam sobre a falta de conhecimentos específicos na área para tomar uma posição. Algumas justificativas são descritas a seguir.

Não sou totalmente a favor, pois acredito que a influência desta fonte no nosso dia a dia traria malefícios à saúde, porém, dada a atual situação do país, seria uma forma de tentar consertar o que estamos vivendo. (Aluno 1)

Pois existem riscos muito grandes de contaminar o meio ambiente e existem outras energias mais limpas. (Aluno 2)

Pois é o meio mais limpo para obtenção de energia, porém é perigosa. (Aluno 3)

Se houver uma outra energia mais barata e mais limpa, eu sou contra, mas se não, eu sou a favor". (Aluno 4)

Pois nunca pesquisei sobre o assunto. (Aluno 5)

Ainda não tenho uma opinião formada, mas, levando em consideração a crise energética, acho muito provável que a energia nuclear seja usada para obtenção de energia elétrica. (Aluno 6)

É uma maneira para economia de água, porém, muito cuidado é pouco para utilizá-la, pois feito de modo errôneo, prejudicará a população por longos anos. (Aluno 7)

Dentre os alunos que são a favor da utilização da energia nuclear para produção de energia elétrica, algumas justificativas apresentadas foram:

Uma maneira limpa (se houver boa manutenção) e com bastante capacidade de energia (Aluno 1).

Pois a energia nuclear pode ser considerada limpa, já que não emite gases estufa (Aluno 2).

Com determinado controle e precaução, ela poderia gerar quantidades gigantescas de energia (Aluno 3).

Porque utilizada corretamente não têm riscos (Aluno 4).

Pois assim, e casos de emergência, como na crise hídrica, ela pode ser usada (Aluno 5).

É uma energia limpa que não afeta tanto o meio ambiente (Aluno 6).

Por ser a energia mais limpa para se utilizar e ser bastante segura, sendo muito difícil acontecer algum desastre (Aluno 7).

As respostas dos alunos a favor mostram uma visão de que a energia nuclear é uma fonte de energia limpa. A questão que envolve o lixo nuclear é algo que pode ser desconhecida pelos alunos, já que em nenhum momento foi citado. Pelo contrário, a caracterização da energia nuclear como uma fonte limpa de energia foi predominante nas opiniões analisadas. As respostas obtidas na avaliação diagnóstica serviram para sustentar os conteúdos e a metodologia utilizada na elaboração e aplicação da SD, pois foram desenvolvidos de maneira a complementar o entendimento dos alunos acerca do tema.

### **Elaboração da Sequência Didática**

O desenvolvimento do tema seguiu uma Sequência Didática (SD) que foi dividida em três etapas denominadas: Construção do Conhecimento, Consolidação do Conhecimento e Verificação Formal da Aprendizagem, que envolveram sete aulas de 90 minutos/aula. Na Construção do Conhecimento foram utilizados como materiais instrucionais, a apostila confeccionada com teoria e exercícios e também dois vídeos, que abordavam questões relativas ao conteúdo. Além disso, aulas expositivas dialogadas e rodas de conversa permitiram a abertura de um espaço de diálogo e interação na sala de aula, possibilitando aos educandos falarem sobre suas reflexões e percepções sobre o assunto de forma espontânea, sendo, portanto essenciais nesta etapa, pois influenciaram o desenvolvimento das áreas de domínio apontadas por Santos e Schnetzler (2010). Para Paulo Freire (1996) “ensinar exige saber escutar”, pois ao escutar as compreensões, dúvidas e incertezas dos educandos, o professor aprende a falar com ele, entende seus questionamentos e pode se colocar com desenvoltura e coerência, estabelecendo um diálogo rico e produtivo. Neste sentido, a roda de conversa consiste em um excelente instrumento de aproximação dos sujeitos no espaço escolar e permite a troca de saberes (CRUZ; MELO, 2014). A etapa de



Consolidação do Conhecimento constou de um teatro na forma de Júri Simulado, no qual toda a turma foi envolvida. O professor iniciou a confecção do roteiro com um contexto que envolvia um problema e os alunos tinham como tarefa elaborar propostas, através de pesquisas, contrárias ou favoráveis à resolução de tal problema, e a partir daí promover um Júri Simulado, no qual a capacidade argumentativa e crítica deveriam ser estimuladas. A terceira etapa, Verificação Formal da Aprendizagem foi adaptada buscando não perder a essência da proposta introduzida, mas sem deixar de explorar o padrão de avaliação utilizado pela escola. Ressaltamos que em todos os momentos os alunos foram avaliados e houve a percepção do aumento da criticidade e da capacidade analítica, pois durante as rodas de conversa expressavam suas opiniões, impressões e vivências. O Quadro 1 mostra de forma resumida os momentos da SD.

Quadro 1: Atividades da SD (Fonte: Própria)

Etapas	Atividades	Objetivos	Tempo
Construção do Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Problematização</li> <li>● Aula Expositiva e Roda de Conversa</li> <li>● Exibição e debate sobre o vídeo “O Clã Curie”<sup>69</sup></li> <li>● Exercícios sobre o vídeo para casa</li> </ul>	Apresentar e discutir os aspectos históricos da descoberta da Radioatividade.	90 min
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Correção dos exercícios propostos</li> <li>● Aula Expositiva e Roda de Conversa</li> <li>● Exercícios do material de apoio</li> </ul>	Apresentar e discutir os aspectos referentes ao átomo e os processos de estabilização do núcleo.	90 min
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aula Expositiva e Roda de Conversa</li> <li>● Exercícios do material de apoio</li> </ul>	Apresentar e discutir os aspectos referentes à cinética de desintegração dos processos radioativos.	90 min
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aula Expositiva e Roda de Conversa</li> <li>● Pesquisa: Radioatividade e medicina</li> </ul>	Abordar e discutir os benefícios gerados pela Radioatividade	90 min
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discussão sobre os benefícios na medicina</li> <li>● Aula Expositiva e Roda de Conversa</li> </ul>	Abordar e discutir os malefícios gerados pela Radioatividade.	90 min

<sup>69</sup> “O clã Curie” dirigido por Bernar Choquet e disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kRgutN8PZ44>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação do vídeo “Linha Direta Justiça – Césio 137”<sup>70</sup></li> <li>• Debate e Resenha para casa</li> </ul>		
<b>Consolidação da Aprendizagem</b>	Apresentação do teatro na forma de um júri simulado.	Avaliar o conhecimento construído através de uma atividade lúdica.	90 min
<b>Verificação Formal da Aprendizagem</b>	Aplicação da prova bimestral	Avaliar o conhecimento construído através de uma avaliação dissertativa que envolve aspectos históricos, teóricos e sociais.	90 min
	Aplicação do Simulado	Avaliar o conhecimento construído através de uma avaliação objetiva que engloba aspectos teóricos sobre a Radioatividade.	90 min

### Consolidação da Aprendizagem – O Júri Simulado

A dramatização iniciou-se de acordo com o roteiro elaborado pelo professor-pesquisador, que apresentou um contexto contendo um problema, que é mostrado na sinopse.

*SINOPSE: A peça conta a história de um casal adolescente que engravidam de gêmeos, mas, sem condições para criar os filhos, resolvem mandá-los para adoção. Um deles é adotado por uma família humilde, que com muito esforço se forma em Engenharia Ambiental e o segundo, criado por uma tradicional e rica família da região fictícia, herdeiro de uma empresa do ramo de energia hidroelétrica, que é um Químico Nuclear. Ambos não conhecem suas origens. Com a crise hídrica da região, a empresa resolve investir no campo nuclear, pretendendo construir uma usina na cidade. Surge aí uma rivalidade entre os irmãos que possuem opiniões completamente opostas e este é o pontapé inicial para o debate acerca dos benefícios e malefícios que esta usina pode causar para a região.*

A ludicidade da atividade foi proposital, para que o tema não focasse demasiadamente nos aspectos técnicos do assunto e gerasse desmotivação nos alunos.

<sup>70</sup> “Linha Direta Justiça – Césio 137” - disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MfshO3PvIYs>

O objetivo final do Júri era discutir as possibilidades de aplicação do conteúdo, procurando identificar os benefícios e malefícios, e através de reflexões e análises realizar uma tomada de decisão. Freire (1996) mostra que através do exercício da curiosidade, da observação e da delimitação do objeto que se dá a construção do conhecimento e neste sentido, na montagem das falas a serem utilizadas durante a atividade houve a necessidade de se aprofundar no tema, comparar os prós e os contras da utilização da radioatividade e exercer a capacidade crítica a fim de defender uma posição favorável ou não.

A partir de pesquisas realizadas foram produzidas as falas elaboradas para o debate, as quais são transcritas a partir da gravação da apresentação. O debate começa com o grupo contra a construção da usina (GC), argumentando:

GC: Somos contra a construção desta usina, pois a nossa região possui grande quantidade de pessoas que dependem da pesca e essa construção causaria um problema de cunho econômico para a população que vive aqui. Além disso, essa usina pode causar a poluição das águas com materiais radioativos.

O grupo a favor (GF) rebate:

GF: Não existe fundamento na acusação sobre a poluição da água, pois a água que entra para o resfriamento da turbina, não entra em contato com o material radioativo. Além disso, a energia é gerada a partir do vapor d'água gerado no processo, assim, a radioatividade só serve para aquecer a turbina geradora do vapor.

GC: Mas a água que vocês devolvem ao mar estaria com a temperatura mais elevada, o que poderia comprometer a fauna e a flora marinha. Vocês não pensaram nisso?

GF: Claro que pensamos. Inclusive, estudos mostram que a elevação da temperatura da água do mar da região não ultrapassa 2°C, sendo esta pequena variação insuficiente para gerar tal desequilíbrio. Destacamos também que a construção desta usina pode gerar novos empregos, e assim, mais desenvolvimento para nossa região.

GC: E quanto à questão dos resíduos gerados pela usina? O que se faz atualmente é armazená-los em barris de chumbo e enterrá-los em caixas de concreto. O que vocês pretendem fazer com esse resíduo?

GF: Os resíduos gerados serão tratados como nos orienta as normas internacionais e colocados em locais apropriados.

GC: Quanto à economia, vocês já pararam para pensar nos custos desta obra? A construção de Angra 3, por exemplo, já gastou cerca de 8 bilhões de reais. Fora o custo de manutenção. Isso não seria um problema para a economia da nossa região?

GF: Certamente é um custo de implementação é alto, porém, a energia torna-se barata ao passo que uma pequena quantidade de urânio pode gerar enorme quantidade de energia elétrica. Fora o fato de que após sua construção, a usina contribuirá muito para a nossa economia. É um investimento a longo prazo, mas o retorno é certo.

GC: E por que não investir em uma outra fonte de energia, como a eólica, que seja limpa e não gere resíduos?

GF: Porque a construção de um parque eólico demoraria muito mais tempo do que a de uma usina nuclear.

GC: Mas, se novamente formos tomar como exemplo o caso de Angra 3, o tempo de construção é enorme!

GF: Sim, concordo com você. Mas você está esquecendo que Angra 3 é construída a partir de dinheiro público, ao passo que nossa usina será construída com verba majoritariamente privada. Isso aceleraria sua construção.

Depois da discussão, o júri decidiu que o grupo a favor da construção da usina nuclear apresentou melhores argumentos, e este ganhou a “causa”.

A análise destas falas nos permite inferir que o júri simulado foi de enorme valia para desenvolvimento de habilidades argumentativas e isso corrobora com a questão da tomada de decisão. Para debaterem, os alunos necessitaram pesquisar, entender e aprender mais sobre o tema para ter uma postura crítica. Para Auler (2007, p. 186) “não se forma um sujeito participante e autônomo falando sobre autonomia e democracia, mas exercitando-as”. Além disso, os argumentos apresentados abordaram visões científicas, econômicas e sociais, estando de acordo com os pressupostos do movimento CTS.

O teatro foi assistido pela direção da escola e contou com a participação de uma funcionária, atuando como a juíza do tribunal. O envolvimento de todos os alunos foi visto de maneira positiva pela direção, que deu total apoio à atividade, permitindo que esta fosse realizada em uma sala de aula. O cenário foi improvisado com mesas e cadeiras emprestadas pela escola e a cortina do teatro foi confeccionada e instalada pelos alunos, que se dispuseram a ficar na escola após o horário preparando todo

espaço. Ressalta-se que a pesquisa e os ensaios ocorreram fora do espaço da sala de aula.

### **Avaliação das concepções finais sobre o assunto e da SD**

Passadas as etapas propostas no cronograma, os alunos responderam a um questionário (com perguntas abertas e fechadas) como avaliação final sobre tudo o que foi trabalhado. A análise do questionário é mostrada a seguir.

Iniciamos com duas perguntas constantes no questionário diagnóstico (diagnose), a fim de verificar se houve alguma mudança de pensamento por parte dos alunos. A primeira pergunta foi: *“Quando você houve a palavra Radioatividade, você acha que é algo bom ou ruim?”*. As opções a serem marcadas eram “boa”, “ruim” ou “depende”. A essa altura, espera-se que o aluno tenha uma visão crítica e que marque a opção “depende”, já que se trata de uma pergunta muito ampla e sua posição quanto ao bom ou ao ruim, depende do contexto abordado. Dos 20 alunos que responderam ao questionário, 16 marcaram a opção “depende”. Isso mostra que o aluno entendeu que a Radioatividade – como tudo na vida – tem seu lado bom e seu lado ruim, depende da maneira como é utilizada. E esse foi o argumento apresentado por quem marcou esta opção. Dois alunos marcaram a opção “boa”, mas apenas um deles argumentou a favor, dizendo que *“a radioatividade é utilizada para fins médicos, em alimentos e na geração de energia elétrica”*. O outro aluno que marcou a mesma opção apresentou um argumento que se encaixa mais na opção “depende”, afirmando que *“as pessoas podem escolher fazer o bem ou o mal, mas ajuda na cura do câncer”*. Dos que marcaram a opção “ruim”, um argumentou que *“a primeira coisa que vem a minha cabeça são os acidentes”* e o outro, *“por causa das doenças causadas pela radiação, como por exemplo, o câncer”*. Ainda assim, podemos notar uma postura crítica a respeito do tema, utilizando argumentos pertinentes para justificar suas escolhas.

A segunda pergunta versava sobre a opinião do discente sobre a utilização da energia nuclear para produção de energia elétrica, perguntando especificamente *“Você é a favor ou contra a utilização da energia nuclear para geração de energia elétrica?”*.

As possibilidades a serem marcadas eram “a favor”, “contra” ou “não sei”. Doze dos vinte alunos responderam ser a favor, e algumas justificativas são descritas a seguir:

Porque possui grande potencial energético e não emite gases do efeito estufa (Aluno 1).

Por ser uma fonte barata, não prejudicar a camada de ozônio e possuir grande fonte de energia (Aluno 2).

Pois se obtém energia barata e infinita (Aluno 3).

O país precisa ter estrutura para receber, porém, seria a melhor opção para resolver crises energéticas (Aluno 4).

Acho válido, pois em termos de obtenção de energia ela é mais potente do que outros meios (Aluno 5).

Seria uma boa opção para solucionar as crises energéticas, mas o país precisa ter estrutura para receber tal fonte (Aluno 6).

Acredito que se tomados os devidos cuidados, é um meio para gerar grande quantidade de energia elétrica, sobretudo limpa (Aluno 7).

Por ser uma energia limpa e muito difícil de dar problema (Aluno 8).

No contexto da economia mundial atual, muitos países são dependentes de combustíveis fósseis, o que está causando inúmeras crises econômicas. Com essa utilização, ocorrerá uma diminuição desta dependência (Aluno 9).

Porque é uma energia limpa e barata (Aluno 10).

É uma energia limpa, barata, que não gera poluição como as outras e tem um impacto ambiental muito pequeno (Aluno 11).

Pois tem formas de não vazar os elementos radioativos e atualmente só utilizamos 3%. Temos muita capacidade de fazer isso de forma segura (Aluno 12).

Observa-se que a postura frente à defesa da utilização da energia proveniente de fontes nucleares é diferente daquela abordada na avaliação diagnóstica, o que sugere uma mudança na forma de pensar dos alunos. Muitas respostas não condizem com a real situação, como por exemplo, alguns alunos citaram a energia nuclear como uma fonte barata e infinita. Se formos pensar no custo de implementação e manutenção de uma usina nuclear, não podemos afirmar que é barata. Apontam-se duas possibilidades para esta postura. A primeira herdada de um aspecto histórico, onde se discutiu que a Radioatividade no início do século vinte era vista como a energia do futuro e essa postura otimista pode ter influenciado esta visão e outra, tomando

como foco apenas o processo de produção, onde uma pequena quantidade de urânio geraria energia que beneficiaria uma grande parcela da população.

Dos oito alunos restantes, quatro responderam que não sabiam se eram contra ou a favor e quatro disseram ser contra. As justificativas destes últimos foram:

Porque o custo de implantação é alto, a produção de energia é centralizada, gera pouco emprego, o risco de acidentes é alto e o lixo atômico gerado é prejudicial (Aluno 1).

Devido a muitos riscos que estamos sujeitos se alguma falha ocorrer (Aluno 2).

Porque o lixo nuclear precisa ser armazenado em locais seguros e isolados (Aluno 3).

Porque gera uma grande quantidade de lixo atômico e pode aquecer a água prejudicando a fauna marinha (Aluno 4).

Os que não souberam opinar justificaram sua escolha pautados em um lado benéfico e outro maléfico. Na verdade, analisando as justificativas de todos os alunos que responderam o questionário, podemos inferir que eles avaliaram os riscos e os benefícios para tomada de decisão, como nos orienta o movimento CTS (PALACIOS *et al.*, 2003).

Para avaliar a metodologia empregada durante o bimestre, os alunos responderam a três perguntas. Na primeira questão, foi pedido que o aluno avaliasse sua percepção quanto ao teatro, sendo possíveis as opções “legal e fácil de fazer”, “legal, mas difícil de fazer”, “chato, mas fácil de fazer” e “chato e difícil de fazer”. Trinta por cento dos alunos, ou seja, 6 alunos, marcaram a opção “legal e fácil de fazer”, sendo que apenas um justificou, afirmando: “Pois a situação vivenciada no teatro poderia ser real e, na verdade é, pois passamos por um momento em que este assunto é cogitado”. A outra parte da turma, 14 alunos, marcou que o teatro foi legal, porém, difícil de executar. A principal justificativa apresentada por estes alunos foi que, por se tratar de um trabalho que envolvia toda a turma, os momentos de encontro para ensaiar a peça e dividir tarefas eram poucos, o que acarretou certa dificuldade para execução. Além disso, uma pesquisa aprofundada teve de ser realizada a fim de que



cada grupo se respaldasse sobre a posição adotada – contra ou a favor da utilização de uma usina nuclear.

Na segunda questão deste bloco de avaliação da metodologia, foi perguntado se o aluno achou a Radioatividade próxima de sua realidade e dezesseis alunos afirmaram que sim. Dentre as razões apresentadas por este grupo, encontram-se as aplicações da Radioatividade abordadas no próprio questionário, como diagnóstico e tratamento de doenças, irradiação de alimentos e utilização da fonte nuclear para produção de energia elétrica. Os alunos que responderam “não” a esta pergunta, justificaram com base no não entendimento da pergunta. Justificativas como *“acredito que minha região não tenha estrutura para receber tal usina”*, mostram que estes alunos interpretaram a questão como *“A construção de uma usina estaria próxima da realidade local onde você vive?”*.

Já na última questão deste bloco, os alunos foram perguntados sobre o que acharam da proposta CTS, podendo responder “totalmente válida”, “parcialmente válida” ou “desnecessária”. Dezoito alunos marcaram a primeira opção, porém, nem todos souberam justificar. Vale ressaltar que os alunos foram informados anteriormente sobre o que se trata a proposta CTS. As principais justificativas apresentadas são mostradas a seguir.

Porque quando envolve o dia a dia fica mais fácil de entender (Aluno 1).

Porque nos dá um conhecimento mais geral e aplicável do assunto (Aluno 2).

Pois assim a aula torna-se mais interessante (Aluno 3).

Porque o assunto é ensinado de forma que mostre as aplicações no dia a dia e na sociedade (Aluno 4).

Assim, podemos observar pelas respostas dadas, que a metodologia empregada no ensino-aprendizagem de Radioatividade trouxe um novo olhar para a sala de aula, mostrando a importância do conteúdo para a vida do educando e da sociedade, e deste modo, aumentando o seu interesse e disposição para aprender, além de permitir ao professor rever o seu papel na construção do conhecimento discente. Segundo Freire (2014, p. 97):

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósito, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”.

### Considerações finais

Para que um cidadão tenha domínio do conhecimento científico e da implicação deste na sociedade, é necessário que ele seja cientificamente alfabetizado. Este processo de alfabetização pode ocorrer mediante o envolvimento dos educandos com situações sociocientíficas, como afirmam Santos e Schnetzler (2010), em que sejam necessários conhecimentos acerca da Ciência e da Tecnologia para a tomada de decisão.

Deste modo, o trabalho visou desenvolver, aplicar e avaliar uma Sequência Didática para uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular, sobre o conteúdo de Radioatividade. Para isso, referenciais ligados ao movimento CTS e do educador Paulo Freire foram utilizados como eixos balizadores para desenvolvimento da pesquisa. Realizando uma análise *a posteriori*, podemos afirmar que a Sequência Didática aplicada foi válida, corroborando com o que foi previsto inicialmente.

O tema escolhido foi a crise hídrica, isto é, a falta de água que o país passou no início do ano de 2015, prejudicando o fornecimento de energia devido aos baixos níveis dos reservatórios das usinas hidroelétricas. A escolha deste tema vai ao encontro do que Paulo Freire denomina “temas geradores” e pode culminar com um melhor aprendizado a partir do momento em que o aluno tem despertada sua “curiosidade epistemológica”, como nos sugere o autor (FREIRE, 2014). Além disso, a visão deturpada e dogmática de Ciência, ou mais especificamente, da Química, dá lugar a uma visão menos ingênua e simplista, fazendo com o educando veja sentido no porquê de estudar determinado conteúdo e consiga investigá-lo criticamente, desenvolvendo assim, uma aprendizagem com significado para a sua vida.

Na Sequência Didática foram utilizados dois vídeos, o primeiro que mostrou a importância da Família Curie no entendimento sobre o fenômeno da Radioatividade e

o segundo, que abordou as situações e os problemas envolvidos no acidente de Goiânia. Os vídeos trouxeram para a sala de aula maior dinamismo e proporcionaram uma problematização em torno do tema. As aulas expositivas dialogadas e as rodas de conversa permitiram que os educandos manifestassem suas opiniões e reflexões espontaneamente, sem medo de errar ou de fazer críticas aos assuntos tratados. O Júri Simulado proporcionou uma análise e reflexão crítica sobre a teoria e, sendo aplicado a um caso concreto, suscitou uma oportunidade de realizar um debate aprofundado sobre o tema, e deste modo, mostrou-se uma excelente ferramenta para despertar nos educandos a importância do conhecimento para o pleno exercício da cidadania.

Por fim, acreditamos que a Sequência Didática desenvolvida e aplicada, bem como o material de apoio, cumpriram seus papéis, resultando em um processo de ensino-aprendizado problematizador, que fez com que os alunos buscassem o conhecimento para resolver questões sociocientíficas. Assim, podemos afirmar que esta metodologia pode ser uma grande aliada no percurso que pretende chegar à formação de um cidadão crítico e alfabetizado, diminuindo a aversão e o fracasso escolar relacionado às disciplinas científicas, principalmente a Química no Ensino Médio. No entanto, ressaltamos que as condições encontradas para realização deste trabalho foram propícias para se obter os resultados aqui expostos, como uma turma pequena, alunos interessados e dispostos a aprender, escola com infraestrutura e que dá liberdade para o professor introduzir novas metodologias, desde que a ementa da disciplina seja respeitada. Em outras realidades, o resultado pode não ser o mesmo.

## Referências

AULER, D. Articulação entre os pressupostos do educador Paulo Freire e do movimento CTS: novos caminhos para educação em Ciência. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 22, n. 77, p. 167-188, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1089>. Acesso em: 29/09/21.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 58 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y. Instrumento para Construção e Validação de Sequências Didáticas em um Curso a Distância de Formação Continuada de Professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8, 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2011. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viii/enpec/resumos/R0875-2.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii/enpec/resumos/R0875-2.pdf). Acesso em: 07/09/21.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222>. Acesso em: 30/09/21.

MOREIRA, M. A. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 4, n. 1, p. 2-17, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosauedeambiente/article/view/21094>. Acesso em: 30/09/21.

MORESI, E. **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A proposta curricular de Química do estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. **Química Nova**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-283, 2000. Disponível em: [http://static.sites.sbg.org.br/quimicanova.sbg.org.br/pdf/Vol23No2\\_273\\_V23\\_n2\\_%2821%29.pdf](http://static.sites.sbg.org.br/quimicanova.sbg.org.br/pdf/Vol23No2_273_V23_n2_%2821%29.pdf). Acesso em: 07/09/21.

PALACIOS, E. M. G.; VON LINSINGEN, I.; GALBARTE, J. C. G.; CEREZO, J. A. L.; LUJÁN, J. L.; PEREIRA, L. T. V.; GORDILHO, M. M.; OSORIO, C.; VALDÉS, C.; BAZZO, W. A. Introdução aos estudos CTS. **Cadernos de Ibero-América**, 2003, 168f. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6906370-Introducao-aos-estudos-cts-ciencia-tecnologia-e-sociedade.html>. Acesso em: 30/09/21.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. 4 ed. rev. e atual. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NF53QF3xZhTHWjVvZnd57zG/?lang=pt>. Acesso em: 04/11/21.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Data do envio: 09/09/2021

Data do aceite: 10/11/2021

## URGÊNCIAS, EMERGÊNCIAS E INSURGÊNCIAS NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

### URGENCIES, EMERGENCIES AND INSURGENCIES IN THE CURRICULUM OF THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Vera Regina Souza dos Santos<sup>71</sup>

Arnaldo de Oliveira Alves<sup>72</sup>

Juliana de Melo Ferreira<sup>73</sup>

#### Resumo

Objetivando problematizar as questões que emergem do cotidiano escolar e que, em um contexto de políticas neoliberais, adverso à construção de uma escola democrática, muitas vezes se revestem de um caráter insurgente, este trabalho propõe a reflexão e o debate acerca do currículo escolar e das possibilidades e desafios de se empreender uma proposta curricular a partir da realidade das/dos estudantes. Para tanto, analisa práticas didáticas que se efetivaram a partir das urgências e emergências percebidas no diálogo com estudantes de uma escola localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Dá destaque especial à Educação Musical, que, integrando-se ao projeto de construção de uma escola democrática, constituiu-se em ferramenta que ajudou a codificar a realidade e o contexto vividos e a problematizá-los.

**Palavras-chaves:** Prática Pedagógica. Educação Musical. Currículo.

#### Abstract

Aiming to discuss the issues that emerge from everyday school life and which, in a context of neoliberal policies, adverse to the construction of a democratic school, often take on an insurgent character, this work proposes reflection and debate about the school curriculum and the possibilities and challenges of undertaking a curriculum proposal based on the students' reality. For this purpose, it analyzes teaching practices that were carried out from the urgencies and emergencies perceived in the dialogue with students at a school located in the West District of Rio de Janeiro. It gives special emphasis to Music Education, which, as part of the project to build a democratic school, became a tool that helped to codify the reality and context in which they live and to discuss them.

**Keywords:** Educational Practice. Music Education. School Curriculum.

---

<sup>71</sup> Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC) da UNIRIO. Doutoranda em Educação pela UNIRIO, na Linha de Pesquisa Políticas e Práticas em Educação. E-mail: [verarssantos@yahoo.com.br](mailto:verarssantos@yahoo.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9853-5748>.

<sup>72</sup> Professor da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Especialista em Ensino Contemporâneo de Arte – CESPEB UFRJ. E-mail: [arthguga@gmail.com](mailto:arthguga@gmail.com).

<sup>73</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Especialista em Psicopedagogia pelo IMEC. E-mail: [julianamelf@gmail.com](mailto:julianamelf@gmail.com).

## Introdução

O presente trabalho propõe a reflexão acerca do currículo escolar e das possibilidades e desafios de se empreender uma proposta de educação libertadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um momento em que as escolas se veem imersas em um contexto de políticas educacionais de perspectiva neoliberal. E propõe-se a fazê-lo a partir da socialização de experiências realizadas com estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Essas experiências resultaram de um projeto elaborado coletivamente, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

O texto inicia com uma breve contextualização das políticas públicas atuais para o campo educacional, mostrando a crescente centralização pedagógica vivenciada pelas escolas a partir da década de 90 do século passado, expressas nas orientações que são encaminhadas às escolas por meio de documentos curriculares e avaliações padronizadas, que ensejam conteúdos desconectados da realidade, dos interesses e das experiências dos/das estudantes. Mostra que tais conteúdos são concebidos como conhecimentos mínimos necessários ao desenvolvimento dos/das estudantes, mas, de fato, não contribuem para melhor entendimento da realidade em que se situam nem para seu desenvolvimento integral.

A seguir, mostra os efeitos de tal centralização, analisando a forma particular como as políticas públicas, nesse contexto, se inserem no dia-a-dia das escolas. Sinaliza que – não obstante tais políticas pretenderem direcionar o trabalho didático das escolas – as professoras e os professores que estão comprometidas/dos com uma educação libertadora (FREIRE, 2005) conseguem efetivamente identificar os aspectos que se fazem necessários incluir em suas propostas curriculares. Esses aspectos estão presentes nas atividades realizadas por uma professora e um professor que atuam em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que são relatadas em seguida.

Frutos de uma prática de planejamento participativo (GANDIN, 2007) na escola<sup>74</sup> onde ela e ele trabalham, tais atividades trazem a marca da dialogicidade freireana. Aqui, são evidenciados movimentos insurgentes, pois – em função de projetos elaborados a partir da proposição de um planejamento dialógico (FREIRE, 2005) – professora e professor posicionaram-se criticamente em relação aos documentos da política de viés neoliberal, distanciando-se deles quando esses não atendiam às suas concepções de educação e aos aspectos que emergiam do contexto. Ambos os trabalhos evidenciam, além do planejamento dialógico, a integração curricular. Partindo do projeto da escola, professora regente das disciplinas do Núcleo Comum<sup>75</sup> e professor da disciplina de Educação Musical integraram os diversos componentes disciplinares, em um trabalho significativo para os/as estudantes.

E, no que tange ao caso específico da disciplina de Música, o trabalho revela a potencialidade da atividade de composição musical com estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental, por permitir evidenciar, na composição poética e melódica, as questões que emergem da realidade dos/das estudantes ou, conforme Freire (2005, p. 101), de “(...) seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas-geradores’”.

Por fim, o texto reafirma a necessidade do trabalho coletivo, do diálogo como metodologia que identifica os temas urgentes e emergentes do contexto sociocultural dos grupos de estudantes. Além disso, reivindica a participação docente na elaboração dos documentos orientadores das políticas educacionais, pois, em diálogo permanente com os/as estudantes, os professores e as professoras – e aquele e aquela responsáveis pelas experiências relatadas aqui o mostraram – identificam os aspectos significativos para o trabalho pedagógico, organizando suas propostas curriculares a partir daí. O trabalho ressalta também a potência da Educação Musical como disciplina que, por

---

<sup>74</sup> A partir da regulamentação do tempo para planejamento – 1/3 da carga horária, estipulado pela lei federal 11.738/08 – o grupo de docentes da escola se reunia semanalmente em dias específicos, a partir de horário organizado pela coordenadora da escola. E este espaço era utilizado para estudos e para a elaboração do Projeto Pedagógico da Escola (PPP).

<sup>75</sup> As disciplinas que integram o Núcleo Comum no primeiro segmento do Ensino Fundamental na referida rede são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.



meio do trabalho coletivo de composição musical, empreende o movimento de codificação e problematização da realidade.

### **Políticas educacionais e práticas docentes em contexto neoliberal**

Há mais de duas décadas, presenciamos, no Brasil e no mundo, a transformações significativas no campo educacional. Tais transformações vêm se constituindo em um controle excessivo do Estado sobre os processos educativos, sem diálogo com aqueles e aquelas que são responsáveis pela condução do processo de formação nas instituições educacionais – os professores e as professoras. Além disto, conforme Freitas (2012) houve – especialmente na última década – um recrudescimento das diretrizes neoliberais, com grande destaque para a responsabilização de professores e professoras pelo êxito ou o fracasso nos resultados do trabalho pedagógico, levando-se em consideração os índices medidos em testes de larga escala que se tornaram comuns no país.

Diante desse quadro, observaram-se: no que tange à gestão da educação, desconstrução da participação popular, centralização e privatização; no que tange a um projeto pedagógico para o país, conservadorismo e controle do trabalho docente. Nesse contexto, a concepção de educação que se percebe nas políticas educacionais diz respeito, segundo Paro (2011), ao seu entendimento como apropriação de *saberes mínimos*, que serão úteis para o indivíduo “prosseguir seus estudos, para situar-se na sociedade, para empregar-se ou para contribuir com o desenvolvimento econômico e social do país” (PARO, 2011, p. 496). Elaborados em instâncias distantes das escolas, sem qualquer diálogo com os professores e as professoras, os documentos dessas políticas educacionais, muitas vezes, causam tensão no ambiente escolar, por trazerem conhecimentos hegemônicos, tidos como universais e que desconsideram as peculiaridades de cada contexto.

A perspectiva da educação como formação integral dos indivíduos, oferecendo-lhes o conteúdo cultural necessário à sua formação como cidadãos e à problematização e compreensão da realidade vivida, inexistente nessa perspectiva

educacional. Diante desse quadro, algumas questões se colocam àqueles/àquelas que se propõem a investigar as práticas docentes. Uma delas é: até que ponto as políticas centralizadoras exercem o controle do trabalho pedagógico nas escolas? Diversas pesquisas que objetivaram analisar a relação de professores e professoras com os documentos das políticas públicas sinalizaram que os/as docentes têm posicionamentos claros sobre suas práticas (COCCO, 2012) e que, muitas vezes, há transgressão a uma proposta prescrita (FELÍCIO e POSSANI, 2013) porque eles/elas conseguem perceber peculiaridades e necessidades do contexto com o qual lidam (MAHER, 2010).

Assim, apesar de o documento curricular ser pensado para conduzir o trabalho docente nas escolas, ele será submetido à crítica dos sujeitos que aí se encontram, porque, conforme Chizzotti (2006), os sujeitos são livres e estão ativos nos processos sociais. Entretanto, a análise da relação entre o contexto de elaboração da política educacional e o contexto da prática permite constatar que essa relação não se dá sem tensão. Neste sentido, é importante compreender os significados da prática pedagógica construídos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental comprometidos com uma proposta educacional contrária às orientações educacionais de cunho neoliberal. Seus posicionamentos permitem perceber como concebem o trabalho pedagógico e como organizam suas propostas curriculares.

Antes, entretanto, de passar ao relato de duas experiências de trabalho que se efetivaram neste sentido – distanciando-se da perspectiva neoliberal e estruturando-se a partir do diálogo com os/as estudantes para problematizar sua realidade e melhor compreendê-la – ressaltamos o contexto educacional em que elas ocorreram. A unidade educacional onde se efetivaram as experiências que serão relatadas faz parte da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

### **Políticas educacionais de viés neoliberal na cidade do Rio de Janeiro**

No ano de 2009, o documento curricular da rede municipal do Rio – intitulado *Núcleo Curricular Básico Multieducação* – que previa um trabalho interdisciplinar a partir da combinação de Núcleos Conceituais e Princípios Educativos, foi substituído

pelas *Orientações Curriculares*, que constituíam cadernos separados por disciplinas, contendo a relação de objetivos, habilidades, conteúdos e sugestões de atividades. Tal documento inseria a rede municipal no novo ordenamento que as políticas neoliberais estavam dando à educação. O documento anterior, que enfatizava a diversidade cultural presente nas escolas da rede municipal e que previa um trabalho em que as diferentes linguagens, diferentes histórias, diferentes culturas e diferentes visões de mundo fossem valorizadas foi relegado ao esquecimento em prol de uma proposta de viés neoliberal, tecnicista.

Entretanto, a análise de alguns planejamentos realizados nessa rede permite não somente perceber a elaboração de práticas curriculares a partir da realidade, como também a preocupação com o atendimento às diferenças percebidas – o que se distancia dos documentos orientadores da política educacional pública, que ensejam uma uniformização das práticas. Assim, é possível verificar que alguns/algumas professores/professoras conseguem perceber o trabalho a ser realizado com seus grupos de estudantes, além de seu posicionamento crítico e de sua busca de soluções. Não obstante a tensão que, muitas vezes, os documentos da política educacional causam no trabalho das escolas, é possível identificar a elaboração de propostas curriculares a partir de diretrizes elaboradas coletivamente nas escolas – o que constitui movimentos insurgentes.

É neste sentido que socializamos aqui experiências que buscam organizar o currículo escolar e as práticas didáticas a partir da realidade, dos interesses, da cultura e das experiências de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo diversos componentes disciplinares. Essas ações tiveram como aporte a concepção freireana de *diálogo*, pois, conforme Freire (2005):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais

se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2005, p. 96-97).

### **Significados emergentes e movimentos insurgentes**

Relatamos a seguir práticas curriculares elaboradas a partir da identificação de emergências do contexto sociocultural em que se situa uma determinada instituição educacional. A escola em que ocorreram tais práticas localiza-se em uma área de ocupação não planejada na Zona Oeste da cidade, que sofre com problemas ambientais e de infraestrutura bastante complexos. Os documentos (Projeto Político Pedagógico da escola e planejamentos docentes) – elaborados coletivamente nos Centros de Estudos<sup>76</sup> – traziam uma leitura crítica dessa realidade e apresentavam uma proposta de educação libertadora, conforme Freire (2005).

Assim, enquanto os documentos da política pública para a educação municipal enfatizavam uma proposta tecnicista, com conteúdos pré-determinados, desconectados da realidade dos/das estudantes, o professor e a professora – cujas experiências são aqui relatadas – procuravam, na prática cotidiana de diálogo com seus grupos de estudantes, os conteúdos significativos para eles, os temas que emergiam da realidade em que estavam imersos.

As práticas relatadas referem-se ao trabalho de uma professora regente de uma turma do último ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental<sup>77</sup> e de um professor regente de Educação Musical. A clareza desta professora regente e deste professor da disciplina de Educação Musical quanto à identificação das necessidades de trabalho, assim como sua autonomia na elaboração de atividades para atendê-las, puderam ser observadas nos planejamentos, conforme informado anteriormente.

---

<sup>76</sup> Centros de Estudos constituem-se em momento dedicado a estudos e planejamentos na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir da regulamentação do tempo para planejamento estipulado pela lei federal 11.738/08. Tal momento, na escola em que ocorreram as práticas relatadas, permitia o trabalho coletivo e o debate acerca das propostas para o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>77</sup> No primeiro segmento do Ensino Fundamental, as professoras regentes são responsáveis por ministrar atividades enfocando os seguintes componentes disciplinares: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Como as atividades planejadas e os posicionamentos críticos docentes, muitas vezes, se distanciavam do que era proposto pelas novas diretrizes da política educacional, podemos afirmar que tais processos revestiram-se de um caráter insurgente, pois ela e ele não somente empreenderam uma leitura crítica do documento como também se dedicaram ao planejamento curricular e à realização de atividades que eram mais condizentes com suas percepções acerca do trabalho pedagógico e de uma concepção de educação em uma perspectiva humanista e de formação integral – diferente daquela preconizada no documento da política educacional.

Assim, notamos tal fato no relato da professora que atendia a uma turma do 6º ano experimental<sup>78</sup>. Nele, percebe-se uma concepção de currículo diferente daquela proposta pela rede, a valorização do planejamento dialógico (FREIRE, 2005) e da integração curricular. O trabalho teve como objetivo propor atividades planejadas colaborativamente com os/as estudantes, a partir de diálogo com eles e elas sobre suas percepções do que estava acontecendo ao seu redor. Tendo como rotina na turma as conversas iniciais sobre notícias da comunidade, dos telejornais e de jornais impressos, foi possível perceber o interesse das/dos estudantes por determinados assuntos, quando as falas deles se prolongavam por muito tempo sobre os mesmos.

Partindo dessa percepção, foram elaboradas atividades envolvendo as várias disciplinas que compõem o currículo escolar, integrando, assim, essas disciplinas em torno de um tema comum. O trabalho ressalta o planejamento dialógico e sinaliza o envolvimento dos/das estudantes em projetos que têm como temas geradores aspectos da realidade em que vivem. O trabalho foi pensado para problematizar, através do olhar dos discentes, a realidade (contexto histórico-social do local e seu entorno) do seu local de vivência. Este trabalho foi relevante porque mostrou como se pode partir de um interesse ou da realidade dos alunos para trabalhar todas as disciplinas, e como as propostas de trabalho nessa perspectiva são significativas para os/as estudantes.

---

<sup>78</sup> O 6º ano experimental é um projeto que incorpora este ano escolar ao 1º segmento do Ensino Fundamental, sob a regência de uma única professora para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Com base no Projeto Político Pedagógico da escola, a professora deu início a um trabalho que envolveu toda a turma, a qual demonstrou muito interesse nas atividades. A partir de conversa com as crianças, foram planejadas atividades para as diferentes disciplinas. A turma tinha em sua rotina o hábito de ler e debater as notícias de jornais diários e semanais. Em um desses momentos, ao iniciarem a roda de conversa no início da aula, analisaram os problemas enfrentados pela sociedade, refletiram sobre eles e chegaram aos seguintes questionamentos: o que é ser cidadão? Como podemos mudar o mundo e a nossa realidade? Onde e como podemos fazer a diferença?

A professora julgou que falar do papel deles e delas no mundo era algo amplo e abstrato e achou mais adequado iniciar o trabalho com os problemas do bairro, situando-os/as, primeiro, na localidade onde eles e elas moravam e identificando quais as necessidades do local, quais suas histórias e suas características. Conforme Freire (2005), no diálogo é que se torna possível captar os temas significativos para os indivíduos. E foi por meio do diálogo com os/as estudantes que a professora identificou que o tema *Cidadania e Participação* era assunto importante para o trabalho com a turma e com a comunidade.

### **Planejando o trabalho e iniciando as atividades**

A partir desse tema, a professora e a turma planejaram uma visita para conhecer a comunidade onde moravam os/as estudantes e onde se situava a escola. Fizeram a caminhada e levantaram as necessidades da localidade, registrando com fotografias (cada um) aquilo que achasse mais significativo e depois analisando cada dificuldade enfrentada pelas moradoras e pelos moradores. Foram aos lugares de mais difícil acesso e viram a situação precária de algumas famílias. Uma realidade tão próxima para alguns e ao mesmo tempo tão distante para outros, pois muitos a desconheciam.

No dia seguinte à visita, após a conversa sobre as impressões que tiveram, os relatos foram transcritos nos diários dos alunos. Os relatos foram emocionantes. O passeio mexeu com eles, despertou neles a necessidade de ajudar a comunidade em

que moravam, a partir da percepção das mazelas enfrentadas por moradoras e moradores. Utilizando a experiência vivenciada pelos alunos, começou-se a construir o projeto “Eu, cidadão do mundo”, passando por todas as áreas do conhecimento, incluindo – além das disciplinas que compõem o Núcleo Comum – as disciplinas de Educação Musical, Sala de Leitura e Educação Física. Os/as estudantes decidiram arrecadar alimentos não perecíveis para ajudar algumas famílias que necessitavam.

Com isso, foi possível trabalhar conhecimentos fundamentais de Matemática, tais como: as unidades de medida, cálculos e divisão de mantimentos por família. Também consolidaram conhecimentos sobre a geografia da comunidade, construindo o mapa da localidade e identificando suas sub-áreas. A história local também foi abordada ao focar o surgimento da comunidade, a origem dos seus primeiros moradores – tudo a partir de relatos e documentos, como fotos antigas da região e fotos de familiares dos/das estudantes e de pesquisas na internet. A partir daí, analisaram a degradação ambiental, a questão do saneamento, das doenças. Todo o trabalho foi feito de forma a integrar as diferentes disciplinas.

Este relato de atividade mostra, com efeito, a percepção da professora em relação ao que compreende como finalidade da educação, aos aspectos a serem valorizados no momento do planejamento curricular e à concepção de conhecimento com a qual trabalha. Percebemos, em sua proposta, um projeto de sociedade e uma concepção pedagógica que não compartimentaliza o conhecimento e que se pauta na valorização da cidadania. Seu projeto com a turma envolveu também professores e professoras de outras áreas do conhecimento, como a Educação Física e a Educação Musical.

Em relação a esta última, os/as estudantes tiveram mais uma oportunidade de refletir e problematizar a realidade vivida. E, como proposta desse componente curricular, as atividades realizadas giraram em torno da produção da canção “Que dia é hoje?”, onde a problematização da realidade vivida, a conscientização da situação de opressão, a indignação e indicação de caminhos para reverter essa situação foram todos retratados em versos.



### **Composição musical coletiva – leitura e releitura de um mundo possível**

No mundo em que nós vivemos, a interação e o diálogo são condições fundamentais para o sucesso de qualquer atividade na área da educação. Com base neste princípio, o professor de Educação Musical desenvolveu um projeto de composição coletiva de uma canção com elementos que emergiram do dia-a-dia da comunidade. O projeto de composição musical apresentou-se essencialmente dialógico. A construção coletiva foi verificada na horizontalidade do processo. A interação não está ligada ao professor como âncora, de onde tudo começa e para onde tudo converge. Ele, o professor, precisa assumir o lugar de mediador do processo. A partir desses pressupostos, e a partir do conhecimento sobre a comunidade, foi desenvolvida uma atividade de composição musical envolvendo todos/as os/as estudantes da turma: uma construção musical coletiva atuando na composição melódica e poética.

### **Composição melódica e poética**

A composição da melodia é a primeira de todas as etapas do processo, pois é ela quem oferece a métrica e a tônica para a composição poética. A criação melódica teve uma fonte primordial: a parlenda, que foi também o ponto de partida para a composição. Ela, do começo ao fim, é recitada em uníssono, reto tom. Após a atividade lúdica que a parlenda propõe, em pares, as crianças foram motivadas a inventar melodias, utilizando a flauta doce, primeiramente com duas notas (dó e lá) para cada um dos versos da parlenda.

Figura 1: Partitura criada a partir da parlenda "Hoje é domingo"

HOJE É DOMINGO  
(PARLENDAS)

COMPOSIÇÃO COLETIVA:  
1º ANO AO 6º ANO

HO-JE É DO-MIN- GO, PE-DE CA-CHIM-BO, CA-CHIM-BO É DE BAR-RO,  
BA-TE NO JAR-RO, O JAR-RO É DE OU-RO, BA-TE NO TOU-RO, O  
TOU-RO É VA-LEN-TE, BA-TE NA GEN-TE, A GEN-TE É FRA-CO,  
CAI NO BU-RA-CO, O BU-RA-CO É FUN-DO, A CA-BOU-SE O MUN-DO.

Fonte: Autor

### A Composição

O problema motivacional que propusemos aos alunos foi: "Que Rio de Janeiro está mais próximo de você?". Triste constatação quando nos demos conta de que quase todos eles não conheciam sua própria cidade, os lugares turísticos mais visitados por turistas de todo o mundo e que fazem parte do território de sua cidade e sequer conheciam os bairros próximos. Setenta por cento nunca havia ido à praia, que se situa a 9,5 km de onde vivem. Depois de expor o mapa da cidade com a divisão de seus bairros, as crianças perceberam que o bairro é uma expressão da cidade. Assim, chegaram à conclusão de que o Rio de Janeiro mais próximo delas era o lugar onde moravam.

A métrica do discurso, adicionada à melodia criada coletivamente pelos estudantes, determinou os parâmetros necessários para a construção da poesia com base na realidade do local onde vivem. A palavra "hoje", a primeira expressão da parlenda, inspirou os grupos a destacarem uma problemática para cada dia da semana, a fim de encontrarem, em suas próprias forças, a superação delas. Cada verso começou com a rima correspondente à palavra que dá nome a cada dia da semana. Por exemplo, "Hoje é segunda, fugindo de Raimunda...", "Hoje é terça, bom dia, Andressa ...", "Hoje

é quarta, a tia Martha...", "Hoje é quinta, dona Jacinta...", "Hoje é sexta, peguei minha cesta...", "Sábado é dia de muita folia".

A composição da primeira estrofe com a melodia criada ficou assim:

Figura 2: Partitura do primeiro verso da música.

**QUE DIA É HOJE?**

COMPOSIÇÃO COLETIVA:  
1º ANO AO 6º ANO

ESCOLA MUNICIPAL  
ADALGISA MONTEIRO

Ho-je é se-gun-da, fú-gin-do, Rai-mun-da sa-íu de fi-ni-nho, bem  
de-va-ga-ri-nho. Foi pro bai-le fun-k, ro-lou ban-gue-ban-gue e  
no-ti-ro-tei-o, es-ta-va no mei-o, a ba-la-per-di-da ti-  
rou su-a ví-da e as-sim fin-da-ri-a, en-tão, mltis um di-a.

Fonte: Autor

O coro introdutório retorna no meio da semana e fecha a composição, alertando os ouvintes para a pergunta: "Que dia é hoje?" Tal questionamento evoca à tomada de consciência de que a transformação desejada é tarefa que não pode ser adiada para amanhã. Urge que cada cidadão tome seu lugar e assuma sua parte no processo de mudança da sociedade. Com essa proposição, a canção é concluída, indicando o caminho da superação, ancorado na esperança de dias melhores.

Figura 3: Partitura da composição poética

**QUE DIA É HOJE?**

COMPOSIÇÃO COLETIVA:  
1º ANO AO 6º ANO

ESCOLA MUNICIPAL  
ADALGISA MONTEIRO

Que dia é ho-je? Que dia é ho-je? Que dia é ho-je? Que dia é ho-je? ...  
Di-a de ho-le-cam-to-er-se-ñi-mem-ta, meu-ir-mal! Di-a de a-ca-lar com es-ta sí-tu-a-çãol  
Di-essa-je para de-su-ep-er-ra-çãol Di-a-um que co-me-ça nos-sa trans-fir-ma-çãol

Fonte: Autor

O domingo tem uma proeminência especial na composição da poesia. Ele é o motivador inicial do discurso "Hoje é domingo!" Outro significado é que simboliza a realização do sonho humano de poder desfrutar o descanso, a vida familiar, o contato com a natureza e a transcendência. É por isso que ele se dedica a atitudes sob a forma de um compromisso assumido por uma transformação que não vem do exterior nem do alto, mas da realidade individual e coletiva de um povo sofrido que carrega consigo o antídoto para todos os males. Recitado e sem melodia, o trabalho está completo na esperança.

**Figura 4: Poesia original das outras estrofes da música**

**REFRÃO**

De domingo a domingo, nossa vida é assim,

**É difícil pra você e, também, para mim**

Eu ainda não sei muito bem o que faço

**Eu só sei que irei no caminho que traço**

Vou entrar nessa dança desse povo sofrido

**Refazer a esperança, pode contar comigo!**

Fonte: Autor

A metodologia utilizada está ancorada nos pressupostos freireanos, como já informado anteriormente, e também na proposta de Filosofia com Crianças. Começamos a partir de uma premissa: a criança pensa e não deve ser-lhe negado o direito de refletir sobre os problemas que fazem parte de sua realidade. Em nossos dias, volta e meia, percebemos que crianças, adolescentes e jovens têm levantado suas vozes para fazer valer sua força! Eles não estão à margem! Eles estão no centro do processo! Não aceitam mais ser objeto das decisões de um mundo adulto. Querem ser protagonistas de suas próprias vidas. A proposta da metodologia composicional da

canção em questão não prescindiu dessa premissa. Soluções possíveis e viáveis são, assim, sugeridas, repensadas, avaliadas e colocadas em prática.

Na sala de aula, após a construção coletiva da melodia, tivemos a métrica onde a poesia, ou seja, as letras deveriam se adaptar. Isto feito, no exemplo citado em detalhes acima, ampliou-se o trabalho para outros anos escolares. Cada série escolar ficou responsável, dessa forma, por algum dia da semana e teve que ampliar a proposta. O sétimo dia da semana ficou a cargo de um grupo menor de estudantes, pertencentes aos diversos anos e turmas da escola. Como a construção se processou em sala de aula?

Cada classe fez uma tempestade mental sobre os problemas mais desafiadores, suas causas, suas consequências e possíveis soluções. Os alunos sugeriram palavras que vieram à mente sobre o assunto. Todos os alunos se sentiram motivados a contribuir. Então todas as contribuições da escola foram agrupadas. Dos diversos problemas, o grupo de educadores, junto a uma comissão formada por alunos de cada classe, escolheu seis temas para começar a construção poética.

Dos seis assuntos, que representariam cada dia da semana, exceto o domingo, um foi distribuído para cada série. Assim sendo, um tema foi desenvolvido por várias turmas da mesma série. Com os temas e suas contribuições, a turma já poderia começar o trabalho de construção de uma prosa. As palavras associadas ao tema formaram núcleos de ideias similares. Esses núcleos, chamados núcleos de ideias relevantes, tornaram-se uma fonte para a construção da estrofe de cada dia da semana.

O próximo passo seria transformar a prosa em verso. A métrica da melodia construída provocou o desejo de resolver o problema de encontrar a palavra correta que caberia perfeitamente no momento melódico em questão. Nem sempre foi possível. Quando a solução parecia impossível, pediram auxílio ao dicionário de sinônimos a fim de que pudessem encontrar palavras que expressassem a mesma ideia, mas que possuíssem a métrica, a rima e a acentuação adequadas à situação em questão, a fim de encontrar o ajuste perfeito. Um importante trabalho coletivo se processou nessa busca.

Após a conquista dos ajustes de sentido e significado na métrica, surgiu um novo desafio: a rima. A necessidade de rima, em sua maior parte, parecia destruir todo o ardente trabalho que tinha sido feito até aquele momento. Quantas vezes a frase teve que ser refeita, em quase sua totalidade, em vista de novos caminhos para que a rima pudesse ser contemplada! Os/as estudantes perceberam que teriam muito mais trabalho à vista. No entanto, pedagogicamente falando, uma palavra em questão pode ter a necessidade de ser trilingue e paroxística. Como encontrar essa palavra sem perder o significado contextual da frase e seu próprio significado?

### **A construção coletiva**

De maneira geral, o caminho utilizado pelas escolas é o seguinte: os alunos que têm maior habilidade em cantar, em tocar um instrumento e/ou em escrever poesias são motivados a se reunirem à parte do grande grupo para realizarem suas criações. Neste trabalho relatado, que representa um contraponto a essa prática, o mais gratificante foi testemunhar estudantes com extrema dificuldade nas áreas de linguagem e de exatas dando sugestões de palavras oportunas e que, em muitos casos, permaneciam na edição final. O compartilhamento dinâmico na sala de aula favoreceu para que os alunos com dificuldades de aprendizagem compreendessem os princípios básicos da gramática da língua portuguesa e da lógica matemática. Isso foi possível porque esses alunos testemunharam a construção de todas as etapas do processo, repetidas vezes.

### **O canto e o movimento**

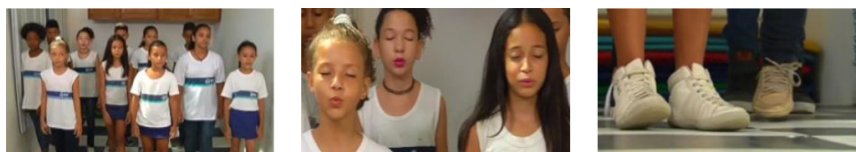
Depois de completar o texto, iniciamos a música coral com movimentos rítmicos de dois passos para frente e outros dois passos para trás. A atividade criada por Lucas Ciavatta (2012), com o método "O PASSO" fez com que as crianças percebessem que a oralidade geralmente vinculada ao movimento corpóreo produz maior consciência e domínio do pulso, da acentuação tônica e da interpretação do texto em questão em consonância com a beleza melódica do momento. Isso provocou

um novo retorno para encontrar palavras mais adaptadas à música. Quando a poesia e a melodia passam pela experiência sensorial do corpo e pela experiência sonora do canto, alguns ajustes ainda ganham sua relevância.

### **A representação da partitura e a música coral**

Ao concluir todo o processo, o método “O PASSO” foi fundamental para orientar os alunos ao registro da melodia na partitura musical. Na imagem abaixo, os alunos assimilam no corpo, através dos passos, a melodia e a poesia criadas para a canção final.

**Figura 5: Método "O Passo" - Lucas Ciavatta**



Fonte: Autor

### **A internalização da música**

A construção coletiva só pode se dar por encerrada com o processo de internalização de todos os princípios trabalhados anteriormente destacando o significado da poesia. O texto tem seu significado. Ele coroa todas as etapas provocando um “lugar de fala” exercitando o “lugar de escuta”. Somente auscultando cada palavra em seu devido contexto, os alunos se dignificam a interpretá-la. Assim, finaliza-se um processo, que foi desencadeado por meio da dialogicidade e que se efetivou também por meio dela. Não foi determinado ou imposto a partir de um lugar alheio aos/às estudantes, mas originou-se do diálogo com eles e elas, a partir do contexto sociocultural em que estão imersos e imersas e que daí extraiu os elementos que problematizaram a realidade vivida.



Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade. Daí também o imperativo de dever ser conscientizadora a metodologia desta investigação (FREIRE, 2005, p. 119).

Todo este processo durou, aproximadamente, cinco meses. Em nossa realidade educacional, temos uma aula de música por semana. A criação melódica dura cerca de um mês e meio, em média, seis aulas. A criação poética durou em torno de dois meses e meio; em média, dez aulas. O ajuste rítmico durou em torno de um mês, quatro aulas. Com todas as dificuldades que encontramos, tal façanha é possível! Dá trabalho! Dá muito trabalho! No entanto, tudo aquilo que fazemos com a perspectiva de transformação radical e efetiva da realidade, não se conquista de uma hora para outra. Assim, é preciso acreditar que é possível empreender um trabalho em outra perspectiva, dialogando com os/as estudantes e extraíndo desse diálogo os elementos, os temas, os conteúdos que serão utilizados na elaboração do currículo.

### **Considerações finais**

As políticas educacionais de perspectiva neoliberal desconsideram os professores e as professoras como sujeitos de conhecimentos específicos para o exercício do magistério e ignoram a importância de sua participação no momento da elaboração dos documentos curriculares. Com efeito, veem-nos como meros executores de propostas – propostas essas elaboradas distantes das escolas e orientadas por um viés tecnicista, ensejando uma concepção de conhecimento universal, que ignora as diferenças culturais e as particularidades de cada contexto. Nessa perspectiva, como mostram alguns estudos, há interferências no cotidiano escolar. Entretanto, muitos professores e professoras posicionam-se criticamente diante dessas diretrizes neoliberais, a partir de suas concepções de educação, de sociedade e de prática pedagógica.

Como o presente trabalho mostrou, professoras e professores percebem o trabalho que precisa ser realizado a partir da realidade com a qual lidam e a partir dos interesses e das necessidades dos/das estudantes. Em contato permanente com o contexto sociocultural em que está inserida a escola e com a formação para o exercício do magistério, os professores e as professoras, em diálogo permanente com os/as estudantes, acabam desenvolvendo propostas didáticas que se configuram como insurgentes, quando a política educacional orienta-se em sentido contrário ao que identificam como necessário e emergente. E demonstram criatividade e competência na elaboração de suas propostas didáticas.

As experiências relatadas permitiram constatar que o planejamento dialógico favorece o envolvimento maior dos alunos e dos professores nas atividades e permite integrar diferentes disciplinas. Permite também perceber como alunas e alunos ficam mobilizadas/dos e interessadas/dos em participar das atividades quando aquilo que lhes é familiar – no caso, a realidade em que vivem – é problematizado e analisado dentro da escola, conforme o planejamento dialógico proposto por Paulo Freire (2005).

Em Educação Musical, o trabalho de composição coletiva, conforme relatado, revela a necessidade de atenção a esse componente curricular e à importância que essa metodologia de trabalho deve merecer nos anos iniciais da Educação Básica. Conforme sinalizado, o trabalho de composição – seja melódica ou poética – muitas vezes, nas escolas, fica a cargo de estudantes que demonstram algum talento especial para tal. Entretanto, em uma proposta de educação libertadora (FREIRE, 2005), essa metodologia pode efetivamente não apenas ajudar na interação entre as/os componentes dos grupos, como também pode ajudar a problematizar a realidade em que vivem, codificando-a, tendo em vista fazer com que, sobre ela, os/as estudantes reflitam, a fim de empreender um esforço de busca de soluções para transformá-la.

Não obstante esse importante trabalho de leituras e releituras da realidade que essa metodologia proporciona, destaca-se ainda sua importância para uma proposta intercultural de educação, uma vez que proporciona o diálogo entre os estudantes, fazendo com que exponham seus saberes e suas visões de mundo ao grupo, trocando informações e buscando, juntos, encontrar soluções para os desafios

com os quais se deparam – sejam eles relacionados à composição ou em relação à realidade vivida.

Neste sentido, sinalizamos a necessidade de maior participação docente na elaboração dos documentos que buscam apresentar diretrizes para as redes de ensino, pois, conforme relatado nas práticas docentes analisadas, documentos que buscam uniformizar o trabalho, ignoram as diferenças culturais próprias de cada contexto e criam tensões no ambiente escolar, devido ao distanciamento de suas proposições em relação às necessidades pedagógicas percebidas pelo corpo docente. Ao contrário, propostas educativas que partem do diálogo com as/os estudantes e se pautam pelo trabalho coletivo conseguem não apenas motivar todos/todas para o trabalho pedagógico, como também tornam mais significativo o processo de conhecimento e favorecem a construção de uma sociedade democrática.

## Referências

CIAVATTA, L. **O Passo: música e educação**. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COCCO, C. A. **São Paulo é uma escola: uma política curricular sob o olhar dos educadores**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2012.

FELÍCIO, H. M. S. & POSSANI, L. **Análise Crítica de Currículo**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. jun. 2012.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MAHER, T. de J. M. **Políticas indígenas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira**. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.33-48, jan./jun. 2010.

PARO, V. H. **O currículo do Ensino Fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central**. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011.

RIO DE JANEIRO. **Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Curricular Básico Multieducação.**  
Rio de Janeiro, 1996.

Data do envio: 31/08/2021

Data do aceite: 17/11/2021



# QUESTÕES E PULSAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

## CAPA: PULSAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Início da descrição da imagem: Folha branca com margem azul escuro com a logomarca da Revista Aleph sob a forma de marca d'água. A marca d'água é uma imagem sombreada que, apesar da transparência, torna possível visibilizar a sua presença sem impedir a visão da imagem ou escrita que fica sobreposta a essa imagem. O logo da Revista é o grafema da letra Aleph que é a primeira letra do alfabeto grego. Centralizado na página está a frase em letras cursivas no mesmo tom de azul das margens: Questões e pulsações contemporâneas.

## MOVIMENTOS INSURGENTES EM TEMPOS PANDÊMICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS GONÇALENSES

### INSURGENT MOVEMENTS IN PANDEMIC TIMES IN CHILDHOOD EDUCATION: GONÇALENSE POLICIES

Mônica de Souza Motta<sup>79</sup>  
Graciane de Souza Rocha Volotão<sup>80</sup>

#### Resumo

O artigo propõe uma reflexão sobre as políticas de atendimento à educação infantil no segundo maior município do Estado do Rio de Janeiro, e tem como intuito discutir acerca do papel político do atual Plano Municipal de Educação, Lei nº 1067/2020. Como recorte reflexivo, direcionamos o nosso olhar para a *meta 1* que determina a universalização do atendimento da pré-escola e a ampliação das vagas para a creche. Para dialogarmos sobre o atendimento no contexto pandêmico, na perspectiva teórico-metodológica abordamos as análises documentais da Constituição Federal (1988), Plano Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ (2015/2024), bem como os dados estatísticos fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Políticas de atendimento. Plano Municipal de Educação. Contexto Pandêmico.

#### Abstract

The article proposes a reflection on the policies to assist early childhood education in the second largest municipality in the State of Rio de Janeiro, and aims to discuss the political role of the current Municipal Education Plan, Law No. 1067/2020. As a reflective perspective, we direct our gaze to goal 1, which determines the universalization of pre-school care and the expansion of daycare spaces. In order to talk about the care in the pandemic context, in the theoretical-methodological perspective, we approach the documental analyzes of the Federal Constitution (1988), Municipal Education Plan of São Gonçalo/RJ (2015/2024), as well as the statistical data provided by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and the Municipal Department of Education (SEMED).

**Keys words:** Childeducation. Service policies. Municipal EducationPlan. Pandemiccontext.

---

<sup>79</sup>Mestra em Educação pela UERJ/FFP, Professora Supervisora Educacional (SEMED/SG) - monica\_mtt2004@yahoo.com.br – ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6041-3486>

<sup>80</sup>Mestra em Educação pela Uerj/Proped, Professora Supervisora Educacional (SEMED/SG) – gracianevolotao@hotmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3336-0753>

## Introdução

A carta magna do Brasil determina o direito de todos à educação e define como dever do Estado a garantia da “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (art. 208, inciso IV). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 21, inciso I, apresenta em seu texto a regulamentação da Educação Infantil, incluindo-a como a primeira etapa da Educação Básica.

O acesso à escola pública também está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 com o indicativo que todas as pessoas devem ter oportunidades de estarem em escolas, em condições apropriadas que propiciem o aprendizado, a justiça social e o exercício da cidadania.

Nesse contexto, os marcos legais acima referenciados apontaram a elaboração dos Planos Nacionais de Educação, o que provocou alguns desafios para os municípios que, diante dos novos indicativos legais, precisaram articular a participação da sociedade civil organizada, com o intuito da formulação dos seus respectivos planos, de acordo com suas realidades e peculiaridades locais.

Assim, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) passou a ser identificado como marco norteador para que o Distrito Federal, os Estados e os Municípios elaborassem e organizassem de forma democrática seus respectivos planos, com o indicativo da participação efetiva da sociedade civil organizada. Entretanto, podemos apontar que o campo da política pública educacional no Brasil é historicamente marcado pela descontinuidade das ações governamentais. Apesar dos planos representarem uma exigência legal não é uma tarefa fácil articular um sistema de ensino a uma cultura de planejamento de longa duração, como nos indica Souza & Alcântara (2017).

Em outras palavras, ao construirmos uma política com objetivos e metas amplas que representem os interesses da maioria da sociedade civil organizada necessitamos caminhar para uma nova cultura política (SOUZA & ALCÂNTARA, 2017, p.768) voltada para a implantação de projetos que avancem para além de mandatos de governo, ou seja, os planos possuem a peculiaridade de serem uma política de Estado



e não de governo. Assim, na busca das suas efetivações, os mesmos anunciam em seus próprios textos a avaliação e o monitoramento das metas e estratégias estabelecidas.

Na abordagem reflexiva do Plano Municipal de Educação pactuamos com os apontamentos de Lopes (1992) ao considerar que “tanto o documento ensina sobre o que relata quanto o trabalho que se faça sobre ele” (LOPES, 1992, p.113 – nota nº 4). E em diálogo com Evangelista (2012, p. 56) compreendemos que “a análise de documentos implica em considerá-la(s) resultantes de práticas sociais e expressões da consciência humana possível em um dado contexto histórico e político”. Nesse sentido, as formulações de políticas públicas educacionais com o intuito do direito à educação infantil nos conduzem a discorrer sobre o papel do Estado e das classes sociais na construção dos direitos e da democracia (BOSCHETTI, 2009).

Dessa forma, entendemos que durante a tramitação e elaboração das políticas públicas educacionais ocorreram lutas ideológicas e políticas. Todavia, as discussões, acordos e debates não findam com a promulgação da lei, pois os textos são traduzidos na pluralidade e submetidos às diversas interpretações na atuação das políticas (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

No contexto, referente à abordagem metodológica as análises documentais dos textos legais caracterizam uma fonte de estudo sob a perspectiva do contexto histórico e social em que foram elaborados, o conhecimento dos interesses, os motivos da sua formulação, a veracidade da sua procedência, bem como os conceitos-chave que nos direcionam para o entendimento do sentido dos termos empregados. Assim, a abordagem de uma interpretação coerente é pautada no tema proposto e nas inquietudes da pesquisa (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Nesse sentido, nosso artigo fora organizado em três momentos que abordam: a contextualização do município de São Gonçalo/RJ e o recorte do texto legal do Plano Municipal de Educação; o contexto pandêmico e os movimentos insurgentes, além das considerações finais que tratam de um diálogo reflexivo articulado com as questões que configuram-se em um desafio fundamental para o município em tempos de pandemia da covid-19.

## O município de São Gonçalo: um gigante populacional

Como recorte reflexivo direcionamos nosso olhar para o município de São Gonçalo, localizado no leste metropolitano, identificado como a 2ª maior cidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo em vista sua estimativa populacional acima de um milhão de habitantes (IBGE, 2020). Dessa forma, nos reportando a rede pública municipal de educação com o intuito de discutir acerca do papel político do atual Plano Municipal de Educação, Lei de nº 658/2015 alterada pela Lei nº 1067/2020 com abrangência para o decênio de 2015/2024.

No entendimento da amplitude do Plano, optamos neste artigo analisar a *meta 1* que determina:

Universalizar e garantir, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 70% (setenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o 3º (terceiro ano) do início da vigência deste PME, adequando as unidades existentes aos padrões de infraestrutura para atenderem às características singulares da Educação Infantil (Lei de nº 658/2015 alterada pela Lei nº 1067/2020).

Com a finalidade de uma melhor compreensão do contexto da população provável para a Educação Infantil no município de São Gonçalo/RJ, seguimos os indicativos registrados no sítio do IBGE<sup>81</sup>, nos anos de 2014 que totalizou 12.407 nascidos vivos com uma taxa de 13,38% de mortalidade infantil e em 2017, último ano disponível, 11.290 nascidos vivos com uma taxa de mortalidade infantil de 12,17%.

Ao saber que a população tem mais de 10.000 nascidos vivos a cada ano, podemos perceber a necessidade de planejamento, tendo em vista o crescimento do público para o atendimento na educação infantil. Com a intenção de verificar se esses números estavam sendo acompanhados, realizamos o levantamento do quantitativo de matrícula na rede pública e privada de educação, dessa vez apurando os anos de 2014, em que foi realizada a análise situacional do Plano Municipal de Educação, Lei 58/2015 alterada pela Lei de nº 1067/2020 (PME) e o ano de 2020, conforme tabela abaixo:

Título: Matrículas na rede pública e privada

---

<sup>81</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/39/30279>

Tabela 1: Matrículas (2014 e 2020) na rede pública e privada de educação.

Rede	Nº de matrículas em 2014 (creche)	Nº de matrículas em 2020 (creche)	Nº de matrículas em 2014 (pré-escola)	Nº de matrículas em 2020 (pré-escola)
Municipal	813	1.332	3.472	5.024
Privada	3.883	4.285	12.115	9.105
Total	4.696	5.617	15.587	14.129

Fonte: elaborada pelas autoras com base no Censo escolar 2014 e 2020.

Podemos notar que em 2020 há um aumento da rede municipal de educação de 921 matrículas de creche em relação ao ano de 2014. Esse processo de crescimento, apesar de ser pequeno, não acontece ao observarmos as matrículas de pré-escola na rede privada que decresce em relação a 2014, totalizando a diferença de 3.010 matrículas a menos entre os anos.

De 2014 a 2020, foram seis anos de vigência do Plano Municipal de Educação, logo, percebemos que nesse tempo, o censo<sup>82</sup> aponta que em 2014 existiam 291 escolas privadas e em 2020, totalizavam 310 escolas com atendimento em todas as modalidades e etapas da educação básica. No que se refere às escolas municipais, não houve mudança em relação ao quantitativo de unidades escolares, permanecendo em 110 escolas, dessas apenas 27 atendem a faixa etária de creche e 73 atendem a pré-escola. Cabe informar que das 73 unidades que oferecem o atendimento a pré-escola, 43 delas ofertam outras modalidades e etapas da educação básica e não atendem a creche, que é o público de 0 a 3 anos.

No ano de 2017, o Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação apontou o não cumprimento da meta de universalização da pré-escola (4 e 5 anos), o resultado de atendimento foi de 22,4% e na perspectiva de ampliação das vagas para a creche (0 a 3 anos) o percentual de matrículas estava em torno de 12,8%. Além de indicar que o maior número das matrículas públicas na Educação Infantil estaria sendo realizadas pelas creches conveniadas em torno de 65% e os restantes 35% nas

<sup>82</sup><https://www.qedu.org.br/cidade/2806-sao-goncalo/censo-escolar>

escolas/Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) municipais, caracterizando um atendimento marcado pela parceria público-privado.

Segundo o Protocolo de Retomada das Aulas Presenciais no Município de São Gonçalo/RJ<sup>83</sup>, pelo Decreto N.º 326/2020, publicado no Diário Oficial de 29 de outubro de 2020, havia no município 33 escolas privadas comunitárias conveniadas com o poder público municipal, com atendimento de Educação Infantil: creche e pré-escolar com total de 3.059 matrículas.

Os dados apresentados apontam o quantitativo pouco expressivo no atendimento à educação infantil pela rede pública municipal de educação. Em contrapartida, observamos o número significativo de matrículas efetivadas na rede privada. Esse contexto nos sugerem um descuido do governo municipal para com a educação dos “pequenos” (TAVARES, 2003).

Como uma das marcas mais fortes do poder local, o setor privado é predominante no atendimento da Educação Infantil no município, contrariando os termos legais e ratificando o aumento das desigualdades sociais e educacionais. “Nesse sentido, é importante afirmar a Educação Infantil como um direito de todas as crianças e de suas famílias, independentemente de idade, classe econômica ou etapa educativa que frequentam” (CAMPOS, 2016, p. 366).

### **O contexto pandêmico: movimentos insurgentes**

O Brasil, no ano de 2020, foi acometido pela pandemia da covid-19 provocada pelo novo vírus SARS-Cov2 que alterou tragicamente a rotina escolar de inúmeras crianças no território nacional, como também modificou de forma súbita as práticas educativas dos profissionais da educação.

No contexto pandêmico, novos desafios, diálogos e procedimentos que, até então, não faziam parte das ações pedagógicas começaram a compor os planejamentos educacionais no âmbito dos sistemas municipais de educação.

---

<sup>83</sup> [https://servicos.pmsg.rj.gov.br/diario/2020\\_10\\_29.pdf](https://servicos.pmsg.rj.gov.br/diario/2020_10_29.pdf)

Cabe informar que após a suspensão das aulas no dia 16 de março de 2020 foram publicados o Decreto 061/2020 do prefeito da cidade de São Gonçalo/RJ e em 31 de março de 2020 a Portaria 057/2020 pela Secretaria Municipal de Educação sobre o período de isolamento social na prevenção e combate a covid-19.

A Portaria delega à escola a responsabilidade por disponibilizar todas as atividades pedagógicas através das mídias digitais, sem, contudo, compartilhar quais seriam os meios digitais e como os docentes fariam usos das tecnologias. Portanto, coube aos docentes, sem formação específica para a utilização das ferramentas tecnológicas, mais uma responsabilidade. Necessitaram assumir os caminhos e dar conta da sua própria formação, como também dos seus alunos, utilizando seus próprios recursos financeiros, além das despesas com internet e outros gastos na manutenção desses aparatos digitais.

Embora na legislação haja um destaque em que os recursos pedagógicos não deveriam substituir o docente e as aulas presenciais, há uma contradição pela desvalorização desse profissional, pois coube a ele reorganizar estratégias e viabilizar o acesso junto às crianças e famílias, em busca de alternativas para o processo ensino aprendizagem, sem direito a uma formação ou acompanhamento mais próximo das suas questões pessoais e sociais no decorrer da pandemia.

Nesse caso, a Portaria 057/2020 publicada em diário oficial de 31 de março indica que à Secretaria Municipal de Educação/SG cabe apenas o papel de fiscalizador das ações escolares, sem nenhuma participação efetiva na formação e na orientação pedagógica junto aos docentes, crianças e famílias. Os profissionais da educação foram desafiados a realizar a educação em uma situação não esperada. Como trabalhar questões de socialização, coletividade, identidade e afetividade de maneira remota?

Não bastasse os desafios impostos pela falta de infraestrutura da maioria dos prédios públicos e privados que atendem a educação infantil no município, e pela ausência de planejamento para ampliação das matrículas na rede municipal, ainda se fazia necessário aos docentes reinventar a forma de interação com as crianças e as famílias. Ressaltamos, portanto, que os desafios impostos aos profissionais de educação foram diversos, visto que além de não ter formação específica para lidar com

as tecnologias, havia a necessidade de conectividade desses atores e das crianças, em especial, na educação infantil, onde as ações são articuladas com suas respectivas famílias.

Diante disso, as desigualdades sociais no município se tornaram mais evidentes e, conseqüentemente, a desigualdade educacional que já existia, visto não haver acesso garantido para a matrícula do público alvo da educação infantil, com a pandemia, as crianças ficaram completamente impossibilitadas de frequentarem os espaços escolares.

É importante destacar que os prédios das escolas precisaram fechar e os docentes das redes pública e privada tiveram que se reinventar. Com isso, os profissionais da educação da rede municipal de São Gonçalo passaram a postar em grupos de Whatsapp<sup>84</sup> e Facebook<sup>85</sup>, em atividades e vídeos para interagir com as crianças e famílias, em virtude da ausência do suporte tecnológico da Secretaria Municipal de Educação.

As escolas da rede privada, em grande parte, adotaram plataformas de sistemas de educação de editoras e utilizaram salas virtuais gratuitas como Google Meet<sup>86</sup>, Zoom<sup>87</sup> e Google Classroom<sup>88</sup>. Quanto às escolas da rede pública municipal de São Gonçalo/RJ, não tiveram disponíveis nenhuma plataforma e as redes sociais foram os meios de comunicação dos docentes com as crianças e suas famílias.

Nesse contexto, torna-se importante apontar os movimentos insurgentes dos docentes junto ao Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE) na luta pela implementação de suportes tecnológicos e financeiros por parte da Secretaria Municipal de Educação para organização das atividades pedagógicas, visto que o Facebook e WhatsApp são ferramentas para uso pessoal.

---

<sup>84</sup>Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphone. (Wikipédia)

<sup>85</sup>Mídia social e rede social virtual lançada em 4 de fevereiro de 2004. (Wikipédia)

<sup>86</sup>Aplicativo de videoconferência baseado em padrões que usa protocolos proprietários para transcodificação de vídeo, áudio e dados. (Wikipédia)

<sup>87</sup>Serviço de conferência remota "Zoom" que combina videoconferência, reuniões online, bate-papo e colaboração móvel (Wikipédia)

<sup>88</sup>Sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps para a área de educação e foi lançado o para o público em agosto de 2014. (Wikipédia)

Os aplicativos e plataformas gratuitas expõem os usuários, em especial os docentes, crianças e famílias, invadindo suas privacidades. O WhatsApp, por exemplo, é invasivo, devido ao usuário receber a mensagem assim que lhe é enviada, causando descompasso entre os horários, com o risco de interferir, inclusive, em suas vidas privadas.

A rede social Facebook não tem ações voltadas para as questões educativas, suas interações estão voltadas para ações exclusivamente pessoais, amorosas e sociais do mundo adulto. É importante destacar que a rede social Facebook tem limitação de idade, em que sua utilização segue prerrogativa do registro válido de autorização de idade, devido a exposição de fatos, assuntos e interações que ferem as garantias de proteção e de direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ao tratarmos dos docentes com o uso do WhatsApp e Facebook apontamos inclusive o desrespeito ao seu direito de escolha e a exposição dos seus registros pessoais, conforme comprovada em diversos processos que revelam a vulnerabilidade dos dados dos usuários dessas redes pelos documentários que registram a ameaça a vida privada e até mesmo a democracias dos países, como: *Get me Roger Stone*<sup>89</sup>; Privacidade Hackeada<sup>90</sup>; Driblando a democracia<sup>91</sup>; O papel do Facebook no Brexit<sup>92</sup> e a ameaça à democracia, que apontam as questões de insegurança e revelam a possível exposição de dados dos docentes, crianças e famílias.

Sobre este assunto, destacamos que em 2020 foi criado um Projeto de Lei 3477/2020 para disponibilizar internet e computadores para os profissionais de educação e estudantes, porém o mesmo foi vetado pelo presidente Jair Bolsonaro. Dito isto, é importante destacar que há um desmonte nas políticas públicas na esfera nacional, incluindo a Emenda constitucional 95/2016 que inviabiliza recursos para a educação, a saúde e assistência social, o que acaba impactando na esfera municipal.

---

<sup>89</sup>Documentário americano de 2017, escrito e dirigido por Dylan Bank, Daniel DiMauro e Morgan Pehme, Netflix

<sup>90</sup>Diretores: KarimAmer, JehaneNoujaim, 2019, Netflix.

<sup>91</sup>Documentário francês, “ Driblando a Democracia”, dirigido por Thomas Huchon, 2019, Vimeo.

<sup>92</sup>Carole Cadwalladr·TED2019, Translatedby Mauricio Kakuei Tanaka; ReviewedbyMaricene Crus, [https://www.ted.com/talks/carole\\_cadwalladr\\_facebook\\_s\\_role\\_in\\_brexit\\_and\\_the\\_threat\\_to\\_democracy/transcript](https://www.ted.com/talks/carole_cadwalladr_facebook_s_role_in_brexit_and_the_threat_to_democracy/transcript)



O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), aprovado em dezembro de 2020, foi incluído ao texto constitucional após mobilização da sociedade civil organizada, sendo uma conquista para a educação pública, mesmo diante das tentativas por parte do governo federal de retiradas de recursos sob a alegação de necessidades de investimentos em outras políticas públicas.

Saliente-se que, para a educação infantil, o Fundeb prevê um acréscimo no investimento de forma gradual. Entretanto, para efetivar o texto constitucional, há ainda a necessidade de normatizar o repasse dos recursos da cesta do Fundeb, incluindo o custo aluno qualidade (CAQ).

No ano de 2021, mais especificamente no dia 08 de março, às escolas da rede municipal de São Gonçalo/RJ reabriram para aulas presenciais no formato híbrido no momento de agravamento da pandemia no país, conforme aponta a nota técnica da Fiocruz<sup>93</sup>. No período de 16 a 30 de março foram registradas 20 mortes<sup>94</sup> pela covid-19 e desde do início da pandemia até a data recortada nesse artigo o município registrou a perdeu 2.461 pessoas.

Após a Lei Estadual nº 9224/2021, publicada 24/03/2021, que instituiu feriados dos dias 26 e 31 de março e 01 de abril de 2021 para conter a disseminação do vírus foi publicado o decreto municipal n.º 108/2021 em que as aulas presenciais nas escolas no município foram novamente interrompidas a partir do dia 25 de março de 2021, estando remotamente até o dia 05 de abril, sendo renovado pelo Decreto n.º 120/2021 até o dia 11 de abril de 2021, com possibilidade de ampliação do período, conforme a avaliação do comitê de crise municipal. Informamos que no final do prazo determinado no decreto não houve a prorrogação da suspensão das aulas presenciais.

Com o retorno das aulas presenciais no formato híbrido, as atividades realizadas de forma remota permanecem com a utilização dos recursos próprios dos docentes, crianças e famílias no que se refere ao uso de computadores, celulares e internet por meio das redes sociais.

---

<sup>93</sup><https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-nota-tecnica-aponta-agravamento-da-pandemia>

<sup>94</sup><https://www.osaogoncalo.com.br/geral/105820/sao-goncalo-registra-20-mortes-por-covid-19-nesta-te-rca-feira-6>

Cabe destacar que foi instituída a entrega de material apostilado, de maneira contínua para as crianças que as famílias optaram por atividades remotas e presenciais devendo essas apostilas serem elaboradas pelos docentes e entregues em dias agendados pela unidade escolar. Nesse contexto apontamos os movimentos insurgentes dos profissionais da educação infantil que “se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes” (FREIRE, 2001, p.16) contra a utilização do material impresso retornando a uma proposta já combatida durante anos que não corresponde às ações pedagógicas voltadas para as atividades que considerem o lúdico, a socialização e a interação no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

### **Considerações finais**

Por meio desse estudo observamos, portanto, que o município ainda não atingiu a meta de universalização e ampliação de vagas para a creche conforme determina o PME (2015/2024), como também não vem apresentando ações que garantam o acesso e a permanência das crianças pequenas. Notamos, com isso, que ocorrem movimentos insurgentes de mulheres organizados em busca do atendimento às crianças na faixa de creche e pré-escola no âmbito da municipalidade no que se refere ao direito à educação infantil na cidade.

Nesse contexto, outra movimentação percebida no território foi de iniciativa dos docentes junto ao Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe) com as denúncias em relação às condições sanitárias inadequadas para o combate à pandemia nos espaços escolares. Como também no atendimento às crianças matriculadas na rede municipal no que se refere à ausência das tecnologias digitais.

Além do movimento de luta contra uma proposta pedagógica para educação infantil de distribuição sistemática de apostilas que inviabiliza o lúdico, a interação e a socialização, conceitos essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem nesta etapa da educação. Pensamos em “uma prática educativa e a uma

reflexão pedagógica fundada ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (FREIRE, 2001, p. 17).

Ainda nesse contexto, também apontamos o movimento insurgente dos profissionais da educação do município de São Gonçalo/RJ pelo não retorno às atividades presenciais sem segurança, denominado *Greve pela Vida*, na clareza política que o professor tem em relação ao seu posicionamento “em face de a favor de quem pratico” (FREIRE, 2001, p. 25), que enfatiza a luta prioritariamente em defesa da vida dos docentes, das crianças e das famílias.

Destacamos, diante dos fatos, a ausência de políticas públicas educacionais e apontamos que os movimentos insurgentes, como o de mulheres e dos profissionais de educação no âmbito da municipalidade são mobilizações fundamentais que se fazem necessárias principalmente diante das desigualdades sociais e educacionais, agravadas ainda mais pela pandemia. Assim, os movimentos são essenciais na luta pela efetivação dos direitos determinados nos textos legais. Nesse sentido, recorreremos ao mestre Freire (1997, p. 5) apontando que “há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós”

Faz-se pertinente retornar por meio desse estudo a importância da formação de um planejamento que objetive a continuidade de políticas públicas educacionais na perspectiva da priorização das crianças na cidade e que busquem a preservação da vida, da saúde e da educação de qualidade conforme determina a Constituição Federal (1988) e as demais legislações que garantem proteção integral às crianças.

Cabe reiterar que ocorreu um agravamento das desigualdades sociais, econômicas e educacionais na pandemia da covid-19. Nesse sentido, entendemos ser importante relatar que o município de São Gonçalo/RJ contabilizou em 05 de junho de 2021 um total 82.108 casos confirmados, desses 77.895 foram considerados curados, haviam 86 pessoas hospitalizadas na Rede Pública Municipal de Saúde, com 1.666 pessoas em quarentena domiciliar. Esses dados mostram o quanto as famílias gonçalenses foram impactadas nos anos de 2020 e 2021 pelas ausências de políticas públicas diante de uma crise sanitária, política e econômica.

**Referências:**

BOSCHETTI, I. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. In: CFESS Serviço Social, direitos sociais e competências profissionais. CFESS, ABEPSS, Brasília (2009). Disponível em [www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf](http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf) Acesso em 7/3/19.

BRASIL (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 08 de março de 2019.

BRASIL (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.F. Legislação da República Federativa do Brasil. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acesso em 08 de março de 2019.

CAMPOS, R. **Fazendo o dever de casa: estratégias municipais para Educação Infantil em face às orientações do Banco Mundial**. Poiésis, Tubarão. v.10, n.18, p.353-370, jun./dez. 2016.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios/Paulo Freire**. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido** – Editora Paz e Terra, 1997.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2010. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 05 abril. 2021

LOPES, E. M. T. **Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher**. In: Revista Teoria&Educação. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, Pannonica Editora, vol.6, 1992, p. 105-114.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

SOUZA, Donaldo Bello de; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. **Planos Municipais de Educação metropolitanos: desafios ao acompanhamento e avaliação local**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 758-783, jul./set. 2017.

SÃO GONÇALO. Decreto 061/20, publicada em **diário oficial** de 13 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus e dá outras providências.

SÃO GONÇALO. Portaria 057/20, publicada em **diário oficial** de 31 de março de 2020. Dispõe sobre as orientações para as unidades de ensino das Redes Pública Municipal e Privada do Sistema de Ensino, de São Gonçalo, no período, de medidas de isolamento social previstas pelas autoridades municipais na prevenção e combate ao coronavírus - COVID -19.

SÃO GONÇALO. Portaria 087/20, publicada em **diário oficial** de 22 de julho de 2020. Dispõe sobre a reorganização das atividades educacionais para o ano letivo de 2020 nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo e dá outras providências.

SÃO GONÇALO. Decreto nº 108/2021 publicado em **diário oficial** de 24 de março de 2021 – dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do novo coronavírus.

SÃO GONÇALO. Decreto nº 120/2021 publicado em **diário oficial** de 05 de abril de 2021 – realiza adequações em medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus.

TAVARES, M. T. G. **Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003.

Data do envio: 07/04/2021

Data do aceite: 17/08/2021

## NOSSAS INFÂNCIAS E O DIREITO À CIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ

## OUR CHILDHOODS AND THE RIGHT TO THE CITY IN TIMES OF PANDEMIC IN THE CITY OF SÃO GONÇALO-RJ

André Tinoco de Vasconcelos<sup>95</sup>

Thiago Simão Dias<sup>96</sup>

Clara Regina Moscoso<sup>97</sup>

Thaís Coutinho de Barros Coelho<sup>98</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo geral problematizar como a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e o necessário isolamento social estão impactando no desenvolvimento das leituras geográficas e na construção da compreensão dos direitos à cidade pelas infâncias no município de São Gonçalo-RJ. A metodologia utilizada apresenta uma abordagem qualitativa, pautada na Educação Popular (FREIRE, 1989) e a Educação Geográfica (CALLAI, 2005). Os resultados apontam que, no contexto da realidade das crianças de classes populares, as infâncias são marcadas por negação de diversos direitos, incluindo o direito à educação e, tanto dentro como fora do contexto pandêmico, elas seguem impossibilitadas de desfrutar da cidade, porque foram roubadas, desumanamente, de seus direitos dentro do tecido urbano.

**Palavras-chave:** Infâncias. Direito à cidade. Pandemia. Educação escolar. Leitura geográfica.

---

<sup>95</sup> Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Possui especialização em Educação Básica (UERJ-FFP) e graduação em Geografia (UERJ-FFP). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa Geografia nos Anos Iniciais e Educação Popular (GAIEP). Professor Assistente no Departamento de Geografia da UERJ-FFP. E-mail: [andretinocouerj@gmail.com](mailto:andretinocouerj@gmail.com) - Telefone: (21) 98251-1682. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9104-6124>.

<sup>96</sup> Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa GAIEP (Geografia nos Anos Iniciais e Educação Popular). Atua como Educador Social, exercendo a função de Professor-Alfabetizador de Adultos e Idosos, na ONG Instituto Abraço do Tigre. E-mail: [thiago.dias.educ@gmail.com](mailto:thiago.dias.educ@gmail.com) - Telefone: (21) 96503-4426. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5875-5543>.

<sup>97</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa GAIEP (Geografia nos Anos Iniciais e Educação Popular). Professora do Ensino Fundamental I na rede privada de ensino. E-mail: [claramoscoso86@gmail.com](mailto:claramoscoso86@gmail.com) - Telefone: (21) 97515-6534. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0524-3039>.

<sup>98</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa GAIEP (Geografia nos Anos Iniciais e Educação Popular). Ex-bolsista PIBIC no Projeto de Pesquisa "Formação Continuada em Rede: Experiências e Narrativas Docentes". E-mail: [thaiscoutinhodebarros@gmail.com](mailto:thaiscoutinhodebarros@gmail.com) - Telefone: (21) 99934-6966. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8030-4132>.

### Abstract

This article aims to discuss how the new coronavirus pandemic (COVID-19) and the necessary social isolation are impacting the development of geographic readings and the construction of children's understanding of the rights to the city in the city of São Gonçalo-RJ. The methodology used presents a qualitative approach, based on Popular Education (FREIRE, 1989) and Geographical Education (CALLAI, 2005). The results show that, in the context of the reality of children from popular classes, childhoods are marked by the denial of several rights, including the right to education and, both within and outside the pandemic context, they continue to be unable to enjoy the city, because they were robbed, inhumanly, of their rights within the urban mesh.

**Keys words:** Childhoods. Right to the city. Pandemic. Schooling. Geographical reading.

### Introdução

Neste presente artigo, pretendemos apresentar algumas análises e reflexões que vêm sendo desenvolvidas acerca dos desafios enfrentados pelo campo da Educação durante o período pandêmico e frente à ampliação do ensino remoto. Nessa perspectiva, a questão que norteia este trabalho é: Como fica o direito à cidade das crianças de classes populares do município de São Gonçalo durante a pandemia? Diante disso, o nosso objetivo principal é problematizar como a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e o necessário isolamento social estão impactando no desenvolvimento das leituras geográficas (e do mundo) e na construção da compreensão dos direitos à cidade pelas infâncias no município de São Gonçalo-RJ.

Sendo assim, será abordado, inicialmente, as concepções de infâncias preconizadas nesta investigação, articulando-as a uma leitura de cidade e vivências espaciais. Em seguida, será identificado o campo de estudos conhecido como direito à cidade, mostrando sua definição e valor para formação cidadã dos sujeitos e das infâncias dentro dos espaços urbanos, vinculando sua compreensão à realidade pandêmica. Por fim, debateremos acerca da leitura geográfica e da educação escolar pensando, de forma geral, os desafios e possibilidades impostos às crianças, às infâncias e a todos os atores que constituem as comunidades escolares para se trabalhar com as camadas empobrecidas perante a falta de estrutura para concretização de uma educação remota possível.



Para essa discussão, nos embasamos na leitura de mundo conforme autores que têm a Educação Popular como diretriz, como Paulo Freire (1989), entre outros. E autores do campo da Educação Geográfica, como Callai (2005), Cavalcanti (1998) e Lopes (2006). Dialogamos, ainda, com os estudos sobre cidade e direito à cidade, de Lefebvre (2001) e Carlos (1992). Por fim, trazemos, com a finalidade de contribuir com a efetivação desse direito no município de São Gonçalo, algumas análises e reflexões sobre a infância e o ensino escolar neste ano de pandemia.

### **As infâncias na cidade em tempos de pandemia**

Iniciamos esse debate fazendo apontamentos de o que é ensinar na e com a cidade e quais as concepções de infância estamos refletindo aqui. Entendendo a cidade como esse lugar que pode produzir o sentimento de pertencimento no espaço vivido, mas, ao mesmo tempo, produz estranhamento e sofrimento, por exemplo, quando nega direitos às infâncias, situação agravada em período pandêmico.

A primeira característica da infância que devemos levar em conta ao trabalhar com as crianças é a sua pluralidade, pois as infâncias não são iguais. Como afirma Lopes (2006), cada realidade elabora a sua ideia de infância de acordo com as condições sociais em cada diferente localidade. Na relação com as pessoas pertencentes ao grupo social, com o próprio lugar de vivência e também com outros grupos e espaços, se produz diferentes subjetividades para a infância que serão condizentes com o que aquela sociedade aceita na subjetividade coletiva (cf. LOPES, 2006, p. 104) e também com cada contexto das determinadas épocas.

De acordo com Ariès (1981), a infância nem sempre foi reconhecida e valorizada como uma fase da vida com suas próprias características e que demandasse certos cuidados. A relevância das etapas da vida varia de acordo com a relação demográfica de cada época e o que cada geração tem como importante. Séculos atrás, o índice de mortalidade infantil no mundo, de forma geral, era alto, então, não se valorizava o apego a uma vida que, provavelmente, se acabaria de modo efêmero. No século XII, as crianças eram representadas nas artes como adultos em escala reduzida,

não eram vistas com o olhar que se tem hoje, não havia o reconhecimento das subjetividades da infância.

Ainda conforme Ariès (1981), na Europa, por volta dos séculos XVI e XVII, iniciava-se o processo de reconhecimento da criança. Até aquela época, no momento em que as crianças deixavam suas amas de leite, eram inseridas na vida adulta sendo expostas a tudo que o mundo tinha, não havia uma separação entre assuntos que fossem para as infâncias e que não fossem. Era uma época de negação da infância. Tem-se, desde essa época, e perdurando até hoje em diferentes contextos, os casamentos extremamente cedo, meninas que estudavam até os 12 anos e meninos até os 14 anos, ou não estudavam, dependendo da classe social.

Nos séculos seguintes, com as transformações na ordem social, econômica, religiosa, etc., a partir de revoluções burguesas, as famílias começaram a se transformar e mudaram questões como o cuidado com as crianças e as diversas relações familiares, assim como os processos de ensino e aprendizagem. Ao chegar ao final do século XVII, essas transformações geram a particularização da infância e a reestruturação do espaço destinado para as crianças (cf. LOPES, 2006, p. 114).

Lopes (2006) reforça que as infâncias são produzidas de acordo com os diferentes contextos, que estão ligados às diferentes camadas sociais. No período da Revolução Industrial, enquanto ocorreram essas mudanças na sociedade, crianças de classes populares eram utilizadas em indústrias para trabalhos manuais, como mexer em engrenagens de máquinas, devido às suas mãos pequenas que caberiam em diversos lugares. O resultado era óbitos e crianças mutiladas. Com o passar do tempo, os interesses das elites também se transformam e passa a ter escolas acessíveis aos filhos de trabalhadores. Obviamente, era um modelo que visava formação de mão de obra e inculcação de valores da sociedade burguesa. Segundo Lopes (2006):

Ao analisarmos o próprio sentido de infância construído a partir do século XVII, podemos afirmar que esta é uma ideia apropriada por alguns como verdadeira, mas não aplicáveis a todos, ou seja, a mesma noção de infância apresenta diferentes apropriações de acordo com os interesses de quem a utiliza, e a sua pretensa universalidade só o é quando necessária (p. 116).

Refletindo sobre nossa época, constatamos que, assim como naquele período de início da revolução industrial, as classes populares sempre sofreram opressões e têm seus direitos negados, inclusive o direito à infância. Ao analisarmos as infâncias na cidade de São Gonçalo hoje, percebemos como direitos à educação, saúde, o direito à cidade, entre outros, são cerceados. Refletir sobre as infâncias e seus direitos hoje é pensar o contexto e as subjetividades da vida nas cidades, por isso que estamos apontando, desde o início do texto, a importância da cidade na constituição das leituras de mundo das crianças.

Ao trazermos a pandemia do novo coronavírus para o debate, devemos entendê-la como mais um elemento que impacta na cidade, nas infâncias e nos processos de ensino. Consiste em um fenômeno de alcance global que influencia fortemente no local. O lugar funciona como o núcleo reflexivo da análise (cf. TAVARES, 2007, p. 83), porque é a partir dele que se organiza nossa interpretação do mundo, o lugar é síntese dos diversos processos que se desenvolvem no espaço. O período pandêmico e a necessidade de se isolar alteraram a relação com a cidade e o espaço vivido, mesmo o sentimento de pertencimento se altera. O deslocamento na cidade, que em muitas localidades de São Gonçalo já é limitado, torna-se ainda mais difícil. Para a realidade das crianças de cidades periféricas como São Gonçalo o medo do vírus se somou às diversas mazelas que estão presentes em suas vidas. De acordo com Tavares et al., em estudo sobre o impacto do Covid-19 na Educação Infantil de São Gonçalo:

Propomo-nos a problematizar a quarentena e o fechamento das creches e pré-escolas, lançando visibilidade a um conjunto de precarizações vivenciadas por boa parte das famílias e das crianças das camadas populares gonçalenses. As condições de moradia, de trabalho e renda, de acesso à informação, à saúde, à educação, dentre outras, são aspectos cuja problematização e debate, consideramos de extrema relevância, sobretudo, se o nosso foco analítico se dirige às crianças pequenas na cidade (TAVARES et. al., 2021, p. 82).

Tomando como exemplo um elemento desse conjunto de precarizações, as condições de moradias constituem uma das principais dificuldades para se falar em

isolamento, uma vez que muitos moradores de periferia vivem com muitas pessoas em um espaço pequeno, ou não têm acesso a esgoto tratado, dificultando ainda mais evitar o vírus. Por fim, em nosso foco, o processo de ensino-aprendizagem, tem a leitura de mundo como método e conteúdo central nos anos iniciais do ensino escolar. Nesse contexto, como ampliar a leitura de mundo dos educandos em uma conjuntura de evitar deslocamento?

Para Lopes (2020), conforme se iniciou a quarentena, muitos têm falado da perda da experiência espacial pelas crianças, uma vez que não é indicado estar em espaços abertos. Este autor, porém, propõe alargarmos a compreensão de experiência espacial, ou melhor dizendo, das vivências espaciais. Estar nos diferentes lugares é muito importante, a vivência espacial das crianças precisa ser o mais diversificada possível, por isto:

Nesse sentido, ao pensarmos sobre as relações das crianças com os espaços, podemos dizer que esses vão muito além de seus locais imediatos, tradicionalmente acessados pelos seus corpos e por suas presenças físicas neles. Voltamos a afirmar que essa experiência é fundamental, já que a linguagem corpórea das crianças é uma de suas importantes formas de ser e estar no mundo, mas é fundamental destacar que há muitos espaços que podem ser vividos pelas palavras que fazemos chegar até elas, por diferentes situações criadas, em formas de histórias, de contos, de narrativas de nossas vidas, de brincadeiras e de muitas circunstâncias organizadas socialmente (LOPES, 2020, p. 2).

Dessa forma, deve-se utilizar outras ferramentas para fazer a leitura de mundo, partir do espaço vivido, concreto, mas não se limitar a ele, conforme concordam Callai (2005) e Straforini (2004). Usar recursos como imagens e narrativas não vão substituir a possibilidade de aprender se deslocando e olhando o espaço, mas podem auxiliar – embora não seja a mesma coisa da experiência prática – no desenvolvimento das leituras de mundo das crianças, para isso, é necessário convidá-las a refletir e criar hipóteses sobre os diferentes espaços, seja suas cidades ou espaços mais longínquos.

Assim, podemos apontar, de forma breve, como entendemos as infâncias a partir dos grupos populares e suas vivências espaciais em uma cidade periférica em

tempos pandêmicos. A seguir, dando continuidade à discussão queremos abordar o direito à cidade, condição fundamental para exercício pleno de cidadania e a conquista da autonomia dos educandos e que, portanto, deve estar presente no processo de ensino.

### **Nossas infâncias tiveram direito à cidade durante a pandemia?**

A partir da compreensão das concepções de infâncias e cidade anteriormente explanadas, iremos, doravante, abordar uma temática assaz imprescindível à construção das consciências críticas (cf. PINTO, 2000, p. 47) e à formação cidadã das nossas crianças (cf. CAVALCANTI, 2008, p. 148-153), sendo este assunto denominado de “direito à cidade”.

A expressão “direito à cidade” foi cunhada, inicialmente, pelo sociólogo e filósofo marxista Henri Lefebvre (1901-1991), em 1968, na obra “O direito à cidade”, na qual o autor, contrapondo e negando a visão determinista sustentada pelo Urbanismo Modernista, examinou, num prisma dialético, as complexas relações mantidas no ambiente urbano. Lefebvre criticava o modo de produção capitalista, que reproduzia um espaço urbano voltado ao lucro, pautado em relações mercadológicas e que ocultava a natureza da cidade enquanto locus de encontro, descoberta, lazer, arte e sociabilidade. Logo, que promovia a coisificação das pessoas, transformando-as em objetos e mercadorias.

Não se limitando à análise das relações de produção capitalista nem às forças produtivas, Lefebvre (2001) tinha a intenção de entender a cidade de forma holística, em sua totalidade. Sendo assim, ele pensou o direito à cidade como a renovação desse componente configurador da sociedade humana na tentativa de superar o processo de reificação dominante, de maneira que os sujeitos da cidade pudessem obter acesso à plenitude da vida em comunidade, que contempla a troca de experiências e vivências em comum, alargando o horizonte da emancipação humana. Assim, idealizava reconstruir o ambiente urbano a fim de atender e satisfazer as necessidades e anseios de seus habitantes, e não aos interesses do mercado. Dentro da sua concepção:

O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à *obra* (à atividade participante) e o direito à *apropriação* (bem distinto do direito à propriedade) estão implicadas no direito à cidade (LEFEBVRE, 2001, p. 134, grifos do autor).

Com o passar do tempo e o desenvolvimento dos estudos e discussões sobre o tema, outras definições ampliaram o conceito inicial. Com isso, atualmente, podemos considerar o direito à cidade como um conjunto de reivindicações que incluem: o direito ao transporte público de qualidade e à mobilidade; o direito à moradia digna, à liberdade de manifestação, a defesa dos espaços públicos; o respeito à população em situação de rua e a vivência democrática dos espaços urbanos. Nesse sentido, a Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2005) define esse direito como:

[...] o usufruto equitativo das cidades dentro dos princípios de sustentabilidade, democracia, equidade e justiça social. É um direito coletivo dos habitantes das cidades, em especial dos grupos vulneráveis e desfavorecidos, que lhes confere legitimidade de ação e organização, baseado em seus usos e costumes, com o objetivo de alcançar o pleno exercício do direito à livre autodeterminação e a um padrão de vida adequado. [...] inclui, portanto, todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais que já estão regulamentados nos tratados internacionais de direitos humanos (p. 19).

O direito à cidade, por conseguinte, não é somente o acesso aos recursos que a cidade incorpora e disponibiliza para os indivíduos ou grupos sociais, mas sim, trata-se da possibilidade de reinventarmos e alterarmos a cidade conforme os nossos desejos mais profundos (cf. HARVEY, 2014, p. 28). Dessarte, dada a importância dessa literatura, é essencial que os educandos tenham contato com seus direitos desde os primeiros anos na vida escolar.

Um processo de ensino-aprendizagem que conceba debates horizontais correspondentes ao direito à cidade com as crianças estimulará, de forma gradativa, a percepção da multiplicidade dos elementos que constituem suas realidades e que, diretamente, afetam seus cotidianos. A escola pública democrática – enquanto instituição que busca formar cidadãos ativos, que assimilem conhecimentos

sistematizados, desenvolvendo as capacidades, atitudes e habilidades dos alunos (cf. LIBÂNEO, 1994, p. 43) –, dentro e fora da sala de aula, tem a função de proporcionar encontros que problematizem (especialmente com os alunos das camadas empobrecidas): as condições de moradia na qual eles se encontram, o entendimento dos espaços públicos como lugares de pertencimento, o questionamento sobre o motivo de existir pessoas desabrigadas, tal qual dialogar acerca da precariedade do transporte público que os atendem (ou não).

Para os educandos que vivem nos espaços urbanos, ao apreender o direito à cidade que está intimamente atrelado à aquisição das suas leituras de mundo dentro da dinâmica e dos fenômenos oriundos das cidades, haja vista que os espaços geográficos são indissociáveis da criação das concepções políticas, culturais, sociais, econômicas e educacionais desses sujeitos.

Nesse sentido, um espaço escolar que se prontifique elaborar um projeto político pedagógico emancipador, permeado nas lutas pelos nossos direitos – associado à rotina dos educandos, forjando coletivamente suas infâncias –, possibilitará formas de sentir, pensar e agir libertadoras perante as realidades sociais. Dentro disso, por intermédio da dialogicidade (cf. FREIRE, 2019, p. 107) imbricada nas ações socioeducativas, poderão florescer questionamentos que evidenciem os problemas e conflitos relativos à cidade que atravessam as vidas das crianças e impactam nas suas infâncias.

Esses diálogos estão numa esfera que valorizam o saber prévio e as experiências cotidianas dos alunos provenientes das classes populares, podendo se desencadear mediante indagações que ilustrem suas realidades, como, por exemplo: Por que eu moro na favela? Por que no meu bairro tem “toque de recolher”? Como se instalou Poder Paralelo (facções criminosas e milícias) nesta localidade? Como se formou a “rua dos pobres” e a “rua dos ricos”? Por que o valão da minha rua não é limpo? Por que temos que esperar tanto tempo pelo ônibus para irmos estudar ou passear? Por que ele vem lotado? E por que a passagem é tão cara? Quando chove os alunos não conseguem sair de casa para frequentar a escola, suas casas enchem, diversas vezes, seus familiares perdem seus pertences... Isso deveria ser assim?



Essa ótica supracitada foi posta como sugestão (e provocação) para se trabalhar a desmistificação de muitos conteúdos programáticos que estão introduzidos na disciplina de Geografia nas duas primeiras etapas da Educação Básica. Ademais, acreditamos que este pode ser um viés para identificarmos “situações-limite” prejudiciais às infâncias dos educandos e, também, dar-se-á como viabilidade de se realizar “atos-limite”.

Enfim, antes de responder à pergunta formulada do tópico desta seção, devemos admitir, primeiramente, que muito dos nossos direitos ainda não se concretizaram, e os direitos à cidade se enquadram como aqueles que, historicamente, foram negados pelos governantes e ignorados pelas políticas públicas. Nessa perspectiva, “reivindicar o direito à cidade equivale, de fato, a reivindicar um direito a algo que não mais existe (se é que, de fato, alguma vez existiu)” (HARVEY, 2014, p. 19-20). Dessa forma, denunciemos a difícil realidade caracterizada pela usurpação dos nossos direitos – bem como ressaltamos a negligência do poder público, que causa danos irreparáveis à população mais carente –, e fazemos, ainda, apologia de um ensino para e com nossas infâncias que impulse a visão crítica e politizada dos cidadãos gonçalenses.

Por sua vez, certamente, quaisquer atividades didático-pedagógicas, em tempos de pandemia, estariam defasadas, uma vez que as circunstâncias impostas obrigaram os profissionais da educação improvisarem (até mesmo no desespero) frente à falta de estrutura tecnológica, em face da situação econômica deplorável da população e devido ao despreparo na formação dos professores para atender as demandas do ensino remoto.

Além disso, o direito à cidade implica em vivências, na sensibilidade da experiência da cidade (conhecer o espaço geográfico), e, à medida que estamos restritos às nossas residências, ficamos limitados aos recursos da informática para tentar suprir a riqueza ostentada pela dimensão empírica, que poderia ser engendrada numa conjuntura sem pandemia.

Portanto, concluímos que – tanto na conjuntura sem pandemia, como neste período catastrófico – nossas crianças viveram (e vivem) tendo suas infâncias assoladas

pela expropriação dos seus direitos, dentre eles, os relativos à cidade. Diante disso, para conquistar nossos direitos, seguimos defendendo a participação popular e a mobilização em prol das garantias sociais e de mudanças efetivas. Já no âmbito da aprendizagem, infelizmente, a adaptação das ações presenciais às práticas da educação a distância é a solução mais plausível a ser tomada. Outrossim, mantendo a convicção de que a transformação da realidade social dar-se-á com a formação política dos cidadãos – condição indispensável para a redução das desigualdades sociais produzidas nos espaços urbanos –, afirmamos que os conteúdos escolares precisam ser trabalhados em perspectivas teórico-metodológicas que instiguem ações críticas e reflexivas nas crianças.

### **Educação escolar e leitura geográfica: possibilidades e desafios neste período**

Antes de aprender a ler e a escrever, a criança executa a leitura do mundo, mas é papel da escola fazer com que o educando compreenda o seu contexto no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade. Perez (2005, p. 24) nos diz que “ler o mundo é estudar a sociedade; é estudar o processo de humanização do ser humano a partir do ‘território usado’”. Logo, aprender a ler o espaço potencializa o entendimento da construção social do espaço onde os alunos estão inseridos.

Partindo da leitura do espaço e fazendo uso da linguagem geográfica, o ensino de Geografia permite que as crianças construam seus referenciais espaciais, ao mesmo tempo em que articulam suas leituras de mundo pela apropriação e sistematização de símbolos, significados, convenções e o funcionamento de variadas linguagens.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2016, p. 53).

Dessa forma, é função da escola propiciar a incorporação das diferentes leituras de mundo de seus alunos, porque trabalhar a representação espacial com as crianças significa exercitar a leitura do mundo para viabilizar as condições de compreensão da espacialidade, dos fenômenos, dos processos históricos e socioculturais que os constituem. Contudo, não deve ocorrer de forma passiva, colocando-os como expectadores de acontecimentos, e sim, como atuantes, fazendo amplo uso das suas capacidades de pensar, atuar e intervir ativamente. Com isso, a leitura do mundo resulta do entendimento dos diferentes aspectos de espacialidade compreendidos nos diferentes modos de viver em sociedade.

Tomando a realidade socioeconômica do município de São Gonçalo, de acordo com o IBGE (2018), o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2,1 salários mínimos, mas tendo em vista que as pessoas ocupadas formalmente em relação a população total do município era de 11,3%, evidenciamos que as crianças das classes populares são aquelas que mais sofrem com discrepantes formas de viver – já que, majoritariamente, lhes são negados direitos básicos (saneamento, moradia digna, transporte, lazer etc.) –, que não devem ser naturalizadas. Nessa perspectiva, com a chegada da pandemia, as expropriações se potencializaram, pois aquilo que já era negado, em condições ditas normais, piorou com a necessidade do isolamento social sem o devido suporte do Estado, dado que, é esse mesmo Estado que pratica a negação dos direitos dessa parcela da população.

Com o fechamento das escolas públicas, por conta da circulação e disseminação do coronavírus, um novo desafio se impôs – além da crise sanitária e das difíceis condições que as escolas da rede municipal já sofriam –, sendo este expresso pela pergunta: quais as possibilidades de se desenvolver a leitura geográfica neste novo modo de viver e conceber o espaço? Ressaltando que a leitura geográfica parte do pressuposto de podermos ocupar os espaços para, assim, efetivar a sua leitura. Estando em situação de isolamento, como ler esse espaço?

O encaminhamento dado pela Secretaria de Educação do município de São Gonçalo-RJ, para dar continuidade das atividades escolares, de acordo com o Coletivo

Investigador<sup>99</sup> (2020, p. 6) foi o seguinte: a “[...] Portaria 057/2020 atribui a responsabilidade à escola de desenvolver e disponibilizar atividades pedagógicas aos estudantes, através de mídias digitais”.

Ao pensar na prática da leitura geográfica, conforme aquilo o que a Secretaria de Educação definiu, poderíamos fazer o uso de ferramentas tecnológicas como o *Google Earth*, *Google Maps*, aplicativos de celular, como *Waze* – todas com relativa facilidade para o uso –, no entanto, para tais recursos é preciso de equipamentos de informática, como computadores, celulares e internet de qualidade. Diante da precariedade econômica das famílias atendidas pelas escolas públicas no município, excluímos boa parte das crianças das camadas populares, pois, segundo a ANATEL (Agência Nacional de Telecomunicações, 2020), a maioria dos usuários pertencentes às camadas populares possuem limites restritos quanto ao tráfego de dados.

Ademais, trabalhar com a perspectiva digital não exige a necessidade da ocupação física do espaço, uma vez que, ver a sua escola referenciada no *Google Maps* é importante, mas não o suficiente para a efetiva aprendizagem geográfica. Conforme Filho (2020) nos alerta, devemos ter cuidado acerca de um deslumbramento instantâneo referente às tecnologias, porque isso não colabora para a concepção de uma educação emancipatória.

Não estamos aqui negando a relevância da tecnologia, apenas salientamos que é preciso reflexão e criticidade para com o seu uso. É necessário que as crianças estejam presentes ocupando a escola, a praça, a rua, e assim, poderão articular as leituras de mundo e geográficas pautadas na perspectiva da linguagem-realidade para a construção e aprimoramento dos seus saberes. Portanto, retomamos o questionamento sobre quais as reais possibilidades de se desenvolver a leitura geográfica neste novo modo de viver e conceber o espaço em situação de isolamento social?

Não podemos, inicialmente, pormenorizar o papel do Estado, que nesse caso é representado, principalmente, pelo Ministério da Saúde e o Ministério da Educação.

---

<sup>99</sup> O Coletivo Investigador é um Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica constituído de professores e estudantes da educação pública de São Gonçalo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo – Departamento de Educação –, coordenado pela professora Sueli de Lima Moreira.

Se houvesse uma política de Estado coesa quanto a saúde e educação, as nossas realidades para com o ensino seriam outras. Mas, infelizmente, o que vivenciamos foram sucessivas trocas de seus representantes em busca daquele que melhor pudesse fazer o pior.

Em segundo momento, é preciso pensar a situação pandêmica como transitória (por mais demorada que possa ser), e não, fixa. A Geografia nos dá esse subsídio ao pensarmos a partir das relações do homem com o espaço, porque essas não são estáticas, conforme Straforini (2002, p. 98) propõe que a “realidade tem que ser entendida como algo em processo, em constante movimento, pois a produção do espaço nunca está pronta, encerrada: há uma dinamicidade constante”. Desse jeito, a pandemia deixará (e vem ocasionando) graves marcas e impactos, por isso, temos que encarar a realidade do ensino remoto.

Por conseguinte, uma possibilidade para a abordagem da leitura geográfica em tempos pandêmicos e condições tão diversas é partir do lugar de cada criança, propondo o diálogo com elas por meio de desenhos onde os educandos exponham, como, por exemplo, mostrando de que maneira as pessoas que residem em suas casas conseguiram (ou não) se deslocar (para o trabalho e outras atividades cotidianas essenciais) durante o este período.

Ou seja, se antes em sala de aula pedíamos para desenhar o trajeto casa-escola, hoje podemos solicitar para desenhar o caminho casa-ponto de ônibus, ou desenhar sobre quantas pessoas estão em isolamento na sua casa. Nessa situação, ao iniciarmos um diálogo partindo de como as crianças estão vivendo, elas colocarão suas vozes, suas leituras dos momentos vividos para, aí sim, mediarmos com a sua Geografia.

Aqui, falamos a partir das suas geografias, pois a crianças das classes empobrecidas vivenciam realidades perversas, que, mesmo antes da pandemia, as faltas e negações das condições básicas humanas já retratavam em seus cotidianos. O que mudou com a chegada da pandemia foi o acirramento das dificuldades, por isso, a possibilidade que surge para com a leitura geográfica é esta: propor às crianças o diálogo franco a respeito das geografias das suas casas, das suas ruas, de seus corpos.

A possibilidade que aqui se abre, para como trabalhar a leitura geográfica em tempos de pandemia, exige de nós o compromisso com uma educação voltada para os princípios éticos e estéticos de uma vida em sociedade, e não simplesmente a busca precoce por um processo de escolarização dos nossos pequenos. Em consonância com o Coletivo Investigador (2020), é evidente que nossa visão diverge amplamente daquilo que propôs a Secretaria de Educação de São Gonçalo (SEMED):

Em julho de 2020 a SEMED publica a Portaria 087/2020 sobre a reorganização das atividades educacionais para 2020; nela há exigências quanto aos registros e encaminhamentos das atividades realizadas desde o início da pandemia, por bem como o cumprimento das 800 horas, sem a desvinculação do ano letivo com o civil para o fechamento do calendário de 2020 (p. 6).

A proposta da SEMED deseja o cumprimento de uma dada carga horária associada ao controle quantitativo de atividades; nós estamos valorizando os cuidados das nossas crianças e com a formação saudável das suas infâncias, ou seja, priorizamos vidas humanas, porque a pandemia não se preocupa com a carga horária ou com quantas atividades e/ou aulas remotas foram aplicadas.

Isto é, a situação pandêmica propõe um outro tipo de currículo que não é aquele que se agarra ao cumprimento dos livros didáticos e/ou o conteúdo mínimo a ser dado. Mas sim, um currículo pautado na realidade, consoante com o que diz Freire (2016, p. 47): “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

### **Considerações Finais**

Objetivamos colaborar com o debate dos impactos da pandemia do novo coronavírus nas infâncias vividas nas cidades periféricas, discutindo como a leitura de mundo por meio do espaço geográfico ajuda a compreender as infâncias e as vivências na cidade. No contexto da realidade das crianças de classes populares, as infâncias são marcadas por negação de diversos direitos, incluindo o direito à educação, que tanto se fala de sua universalidade. Dessa forma, podemos ver, a partir da perspectiva da

Geografia das Infâncias (LOPES, 2006), como as diferentes realidades sociais impactam nas infâncias e suas subjetividades.

A pandemia que levou ao isolamento, ainda que incipiente, desde março do ano passado, trouxe novos desafios às experiências vividas por essas infâncias, incluindo a própria relação com o espaço. Assim, ampliar a leitura de mundo dos educandos neste contexto traz novos desafios aos docentes que precisam atuar a partir do espaço vivido. O desafio central é ampliar o entendimento de vivências espaciais.

Além do mais, vimos que o direito à cidade engloba diversos direitos fundamentais que têm por finalidade assegurar o bem-estar social, a moradia digna, o respeito aos demais habitantes, o direito de ir e vir, o sentimento de pertencimento local, o acesso aos bens artísticos, históricos e culturais pela população citadina (e suas infâncias) de São Gonçalo-RJ para que a cidade desempenhe sua função social. Em vista disso, fazemos a asserção de que a garantia do direito à cidade não se restringe ao fato dos indivíduos se apropriarem dos espaços (simbólicos e materiais) urbanos, e sim, de terem plena participação política para que, em comunhão, possam reivindicar seus direitos e exercer uma gestão democrática.

Inferimos que, dentro e fora do contexto pandêmico causado pela COVID-19, nossas infâncias – principalmente aquelas vividas pelas crianças nascidas e crescidas nas camadas mais empobrecidas – seguem impossibilitadas de desfrutar, em grande parte, da cidade, porque foram roubadas, desumanamente, de seus direitos dentro do tecido urbano. Aliás, para aprender os direitos à cidade de São Gonçalo-RJ, é necessário vivenciar seu cotidiano, isso, pois, a cidade educa os sujeitos que a (re)significa e (re)formula. Desse jeito, como preconiza Tavares (2007, p. 71), não pretendemos pleitear uma cidade didatizada; o intuito está em discutir a cidade experienciada, percebida e vivida pelos(as) educadores(as) e educandos(as).

Sendo assim, salientamos que a pandemia impõe a necessidade de trabalharmos com um outro currículo diferente desse que até agora vigora nas salas de aula, nas escolas e que se mostra amplamente inócuo para a realidade das camadas periféricas. Com isso, se faz necessário um processo de reflexão sobre o que ocorre no mundo para, assim, podermos atuar de modo a não entender como natural as



ausências e negações de nossos direitos. Portanto, precisamos de uma proposta curricular que pautе de forma contundente o trabalho a partir da perspectiva da leitura geográfica que se inicia no espaço vivido/vivenciado dos educandos e, não, em um planejamento exclusivamente de conteúdos mínimos/obrigatórios alienados das experiências das nossas crianças.

Por fim, os desafios que a escola enfrenta, neste período inédito de nossas vidas, são inúmeros, pois vão desde as dificuldades impostas pela necessidade do distanciamento social até a falta de insumos para que a educação remota se materialize de modo eficaz, porém, continuaremos investindo em nossas capacidades de resistência e articulação para a criação de outras formas de construir conhecimentos crítico-reflexivos e emancipatórios.

## Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Governo Federal. **Agência Nacional de Telecomunicações**. 2020. Disponível em: <<https://www.anatel.gov.br/institucional/>>. Acesso em: 17 fevereiro. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago., 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

**CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE**. Disponível em: <<https://www.suelourbano.org/wp-content/uploads/2017/08/Carta-Mundial-pelo-Direito-%C3%A0-Cidade.pdf>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza **Geografia, escola e produção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 1998. 194p.

FILHO, Manoel Martins de Santana. Educação geográfica, docência e o contexto da COVID-19. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 3-15, maio, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes:** do direito à cidade à revolução urbana. Tradução Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes-Selo Martins, 2014.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2021.

INVESTIGADOR, Coletivo. **Relatório Técnico de Pesquisa:** Educação em tempos de pandemia na cidade de São Gonçalo – RJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Faculdade de Formação de Professores. Setembro de 2020.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Crianças e vivências espaciais em tempos de confinamento e pandemia,** 2020 Disponível em: <<https://paizinhovirgula.com/criancas-e-vivencias-espaciais-emtempos-de-confinamento-e-pandemia/>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

LOPES. GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: Territorialidades Infantis, In. **Currículo sem Fronteiras,** v.6, n.1, pp. 103-127, jan./jun., 2006.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia. **Revista Tamoios** – jul./ dez., 2005, ano II, nº 02, p. 23 - 30. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/ojs/index.php/tamoios/article/viewFile/646/681>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 2000.

STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre,** São Paulo. Ano 18, vol. I, n. 8. p. 95 - 114. jan./jun., 2002. Disponível: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/203>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2021.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Os “pequenos” e a cidade: o papel da escola na construção do direito à cidade. **Revista Contexto & Educação.** Editora Unijuí, Ano 22 nº 78, jul./dez., 2007.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de Covid-19 na Educação em São Gonçalo In. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78996>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.

Data do envio: 30/07/2021

Data do aceite: 20/10/2021

## ASPECTOS DA VIAGEM DE FORMAÇÃO DA PROFESSORA MARIA GUILHERMINA LOUREIRO DE ANDRADE AOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (1883-1887)<sup>100</sup>

### ASPECTS OF TEACHER MARIA GUILHERMINA LOUREIRO DE ANDRADE'S TRAINING JOURNEY TO THE UNITED STATES OF AMERICA (1883-1887)

Vinicius de Moraes Monção<sup>101</sup>

#### Resumo

O artigo analisa a trajetória de formação profissional da professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade na cidade de Nova York, entre os anos 1883 e 1887. Para isso, utilizamos de um corpus documental variado, a partir da perspectiva dos paradigmas indiciários e das redes de sociabilidade. Como resultado foi possível identificar aspectos teóricos e pedagógicos presentes na atuação profissional da professora após seu regresso ao Brasil.

**Palavras-chaves:** Viagem pedagógica. Formação docente. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade.

#### Abstract

The article analyzes the professional formation trajectory of the teacher Maria Guilhermina Loureiro de Andrade in New York City, between 1883 and 1887. For this, we use a varied documentary corpus, from the perspective of the indicative paradigms and the networks of sociability. As a result, it was possible to identify theoretical and pedagogical aspects present on professional performance of the teacher after her return to Brazil.

**Keys words:** Pedagogical trip. Teacher training and teaching. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade.

#### Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar e discutir a viagem realizada pela professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1842- 1929) aos Estados Unidos

---

<sup>100</sup> O texto tem origem na pesquisa realizada durante o doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e contou com recurso CAPES entre os anos 2015 e 2018.

<sup>101</sup> Doutor em educação com ênfase em História da Educação (PPGE/UFRJ). Pós-doutorando em História da Educação (FEUSP) e bolsista FAPESP processo n.º 2020/002196. Professor colaborador III do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP). Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História Educação (NIEPHE) e do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES/UFRJ). E-mail: [vinimoncaodois@gmail.com](mailto:vinimoncaodois@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3353-1655>

em 1883 em busca de formação na pedagogia jardins de infância, desenvolvida por Friedrich Froebel (1782 - 1852), e amplamente divulgada e implementada nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XIX. Durante sua estada nos Estados Unidos, entre os anos de 1883 e 1887, Maria Guilhermina se estabeleceu na cidade de Nova York onde cursou a *New York Seminary for Kindergartners with a Model Kindergarten*, criado e dirigido pelo casal Maria Kraus-Boelté e John Kraus; frequentou aulas na *Normal College of New York*, com Nicholas Murray Butler (1862-1947), professor de filosofia e educação da Universidade de Columbia, e Felix Adler (1851-1933), professor das cadeiras de ocupar a cadeira de ética política e social da mesma universidade (MONÇÃO, 2018).

A análise da viagem realizada por Maria Guilhermina teve o interesse de identificar os elementos que fizeram parte de sua formação na metodologia dos jardins de infância e de que forma sua formação direcionou a sua atuação profissional após seu regresso ao Brasil. A principal dificuldade na produção deste trabalho se deve ao fato dos restritos relatos que abordaram o período em que a professora permaneceu nos Estados Unidos. Contudo, para superar este hiato, optamos pela abordagem teórico-metodológica do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e das redes de sociabilidade (SIRINELLI, 2003; FRAGOSO, GOUVÊA, 2010; FRAGOSO, 2010). Através de apontamentos diversos, nos foi possível identificar e mapear personagens com que Maria Guilhermina, possivelmente, conheceu e estabeleceu contato. Para isso, nos detivemos ao recorte temporal da década de 1880 e 1890, tomando a liberdade para avançar e retroceder no tempo seguindo o movimento das fontes e os indícios levantados no decorrer da pesquisa. Recorremos a jornais brasileiros e estadunidenses, revistas pedagógicas estadunidenses, documentação escolar, legislação, documentos administrativos, consultados via web e em arquivos físicos no Brasil e nos Estados Unidos. As questões norteadoras empregadas na leitura e análise dos documentos localizados estavam pautadas em entender a escolha de Maria Guilhermina por Nova York em detrimento aos consagrados países europeus. Se ela viajou sozinha ou acompanhada? Onde estudou? Com quais pessoas possivelmente teve contato? Qual o cenário social que favoreceu sua aprendizagem em Nova York?

## A cidade do Rio de Janeiro e suas conexões com o mundo

O Rio de Janeiro, na década de 1880, possuía um dos principais portos do país e das Américas, o que oportunizava conexão pelo mar com as províncias do Império, tanto as costeiras como as localizadas no interior do continente, e com diversas cidades do Globo. O mar era a principal via de conexão e integração com o mundo.

Na segunda metade do século XIX, o porto do Rio integrava um posto de importância no comércio marítimo internacional entre cidades dos hemisférios norte e sul. Para ir ou vir, era quase obrigatório aos navios mercantes, militares e oficiais passarem pelo Rio (JEHA, 2013). Nele, o movimento de idas e vindas era intenso e anúncios sobre saída e chegadas de navios, galeras, vapores, pacotes e todo o tipo de embarcações marítimas daquele período preenchiam as páginas dos anúncios de jornais de grande circulação na cidade, como o *Jornal do Commercio* e o *Almanak Laemmert*.

A comercialização de gêneros diversos dava-se na antiga região portuária da Cidade que compreende os espaços atuais entre a Praça XV e a Candelária; além de pontos específicos que se estendiam pela atual região portuária até o saco de São Diogo, local hoje denominado de Caju. Na região mais central da cidade, entre a Praça XV e a Candelária, estavam localizadas as principais agências e os postos comerciais marítimos. Ali, cotidianamente, davam conta do recebimento e envio de cargas e passageiros. Assuntos dessa natureza poderiam ser tratados com os comissariados estabelecidos na Praça da Marinha ou então nas agências espalhadas pela região como as existentes nas ruas da Direita, Visconde de Itaboraí, do Mercado, da Alfândega, dos Pescadores, de São Pedro e do Hospício. Alguns negócios não estavam estabelecidos em agências e endereços próprios e, nesses casos, as operações poderiam ser acordadas nos trapiches, na ponte do largo do Paço, ou ainda o interessado poderia se dirigir à embarcação e tratar com o comandante a bordo.

Nessa região, circulavam trabalhadores, passantes e todo o tipo de gente. Alguns buscavam o “pão de cada dia” para a sua sobrevivência, fossem trabalhadores e

trabalhadoras livres ou sob o jugo da escravidão (FARIAS, 2015)<sup>102</sup>. No cenário de uma cidade em ebulição e alta atividade social e comercial, é possível supor que nossa personagem, Maria Guilhermina, também foi uma das pessoas que circulou pela região. Pelas ruas e vielas, embrenhou-se no porto carioca, desde os preparativos de sua viagem, até o dia de seu embarque para Nova York.

É possível relacionar a ampliação dos serviços de viagens internacionais com a abertura da navegação de cabotagem no Brasil para as empresas estrangeiras, na segunda metade do século XIX. Os decretos n.º 3.632 de 27/3/1866 e n.º 5.585 de 11/5/1874 autorizaram a exploração de rotas comerciais marítimas pela costa brasileira ampliando o fluxo mercantil com o exterior (GOULARTI FILHO, 2010; MARCONDES, 2012), já que o país não detinha recursos técnicos, financeiros e expertise profissional para o enfrentamento de navegações de longo curso. Diante disso, optou-se pelo modelo de concessão de serviço a empresas habilitadas para tal (JEHA, 2013).

Contudo, segundo Goularti Filho, os decretos apenas regulamentaram uma prática comum existente nos portos brasileiros, “cujas embarcações estrangeiras já faziam o transporte de cabotagem entre os principais portos do Império” (GOULARTI, FILHO, 2010, p. 3)

Ao investirmos nos “anúncios marítimos” do *Almanak Laemmert*, com foco na década de 1870, foi possível localizar a oferta de serviços das empresas que atuavam no Brasil, bem como as linhas marítimas existentes de transporte de cargas e passageiros, simultaneamente. Diversas empresas disputavam o mercado de trânsito internacional, dentre elas estavam a: *Des Services Maritimes des Messageries Imperiales* que ligava o Rio a Bordéus; a *Sociedade Geral dos Transportes Marítimos*, com Marselha; a *Royal Mail Steam Packet Company*, com Southampton; a *Liverpool, Brazil and River Plate Steam Navigation*, com Liverpool; a *London, Belgium, Brazil and River Plate*, com Antuérpia; a *de Navegação entre Nápoles e o Rio da Prata*, com Nápoles; *Hamburg and Brazilian Steam Packet*, a *Hamburg-Südamerikaische*

---

<sup>102</sup> Farias (2015) investigou os “mercados minas” dos africanos ocidentais na região da praça do mercado do Rio de Janeiro, especialmente a atuação das mulheres. O trabalho, voltado para a atuação de africanas e africanos no comércio da região, nos permite identificar e compreender as tramas sociais existentes naquela região.



*Dampfschiffahrts-Gesellschaft* a *Kosmos*, *Deutsche Dampfschiffahrtsgesellschaft* com Hamburgo; a *Brasileira de Paquetes*, com Montevidéo; a *Des Services Maritimes des Messageries Imperiales*, *Royal Mail Steam Packet Company*, *Brazil and River Plate Steam Navigation*, com Buenos Aires; a *Pacific Steam Navigation Company* com Valparaíso; e a *United-States and Brazil mail Steam Ship* que fazia ligação com Nova York (ALMANAK LAEMMERT, 1870 - 1885; GOULARTI FILHO, 2010).

A linha marítima que conectava as cidades do Rio de Janeiro e Nova York, rota utilizada por Maria Guilhermina em sua viagem, foi estabelecida pelo decreto n.º 3514 de 17 de fevereiro de 1866, via contrato entre o governo Imperial com a empresa *The United States and Brazil Mail Steamship Company*, com um período de vigência de 10 anos<sup>103</sup>. Após a expiração do tempo desse contrato, em 10 de novembro de 1877, um novo foi estabelecido com outra empresa, a “Casa Comercial de John Roach & Son, de Nova York”<sup>104</sup>, pelo decreto n.º 6729 (BRASIL, 1877, s/p). Embora a questão específica da mudança da empresa no fornecimento do serviço não tenha sido encontrada é possível supor que esta tenha acontecido em razão: da concorrência comercial existente, pela oferta de frota marítima que correspondesse aos interesses do Governo Imperial, por barateamento do valor das passagens e até mesmo pontualidade nas viagens, questão abordada no contrato.

Em novembro de 1865, o general Wood, responsável pelas negociações de estabelecimento do contrato entre a *The United States and Brazil Mail Steamship Company* e o Governo Imperial, encaminhou uma carta ao jornal *The New-York Times* informando um acordo firmado. De acordo com a narrativa, fora “recebido pelo governo brasileiro de braços abertos” e considera que a nova linha traria “vantagem aos dois países”, pois os brasileiros poderiam ir à Europa via Estados Unidos e, nesse país, fazer uma parada de até quatro meses. Nesse período de estadia, seria possível conhecer o progresso dos Estados Unidos e assim deixar de lado o modelo francês para o norte-americano (THE NEW-YORK TIMES, 1865, n.º 4427, p. 6)<sup>105</sup>.

---

<sup>103</sup> O referido decreto não foi localizado. A indicação de sua existência está presente no decreto n. 6729 de 10 de novembro de 1877.

<sup>104</sup> John Roach (1815-1887) foi um empresário do ramo da construção naval nos Estados Unidos (BLUME, 2012).

<sup>105</sup> O *The New York Times* foi fundado em 1851 por Jarvis Raymond e George Jones, jornalista e político e banqueiro, respectivamente. Com tiragem diária com exceção dos domingos. Na década de 1880 o valor

Na mesma carta, o general Wood fez críticas ao cenário comercial do Brasil. Para ele, as consequências de se ter a França como modelo social e econômico eram claras. Havia “uma estagnação quase total das empresas; a população possuidora de uma educação altamente polida, mas bastante superficial entre as melhores classes, acompanhada de uma grosseira ignorância e intolerância entre as classes mais baixas”. É por essa questão que o governo estadunidense desejava investir no país (THE NEW-YORK TIMES, 1865, n.º 4427, p. 6).

O contrato de cabotagem firmado previa a manutenção da oferta de uma linha regular de paquetes a vapor entre o porto da cidade do Rio de Janeiro e de Nova York, com escala nos portos de Salvador, Recife e Belém (BRASIL, 1877, s/p)<sup>106</sup>. De acordo com a 1ª cláusula do documento, os paquetes deveriam ser construídos com os “melhores materiais, e segundo os modelos mais recentes e geralmente mais adotados, em número suficiente para uma viagem mensal ou doze viagens redondas por ano” (BRASIL, 1877, s/p).

Como condição contratual para a exploração da linha marítima, a empresa estava obrigada a transportar “gratuitamente as malas do Correio, quer na vinda quer na volta”, e oferecer descontos nas “passagens dos funcionários públicos que viajarem por conta do Governo Imperial”, de 25%, e as “tropas e munições de guerra transportadas nos vapores da empresa gozarão da redução de 30% da tarifa comum” (BRASIL, 1877, s/p). Além dos interesses do transporte da carga, funcionários do Governo e malotes do Correio, a empresa deveria oferecer desconto “nunca inferior a 25% do preço fixado na tarifa das passagens” aos “colonos ou imigrantes, deliberados a fazerem sua residência no Império” desde que “apresentarem documento de autoridades brasileiras”. O mesmo deveria ser aplicado no transporte das “máquinas e instrumentos destinados à lavoura” (BRASIL, 1877, s/p). Em contrapartida, o Governo Imperial oferecia subvenção à empresa exploradora da rota “com a quantia anual de

---

diário era de 4 cents de dólar. O jornal apresentava notícias variadas, desde economia a colunas de personalidades e eventos sociais. Assuntos relacionados à educação da primeira infância são localizados, mas estes tornaram-se mais amplos a partir do final do século XIX, fato que se relaciona com a ampliação dessa dimensão educativa nos Estados Unidos (VIANA, LIMA, 2011).

<sup>106</sup> Importante ressaltar que esse período não inaugurou a presença de estadunidenses no Brasil. Eles já circulavam pelas águas brasileiras e pelas cidades mesmo antes da abertura dos portos em 1808.

200:000\$000 (...) paga por trimestres no Rio de Janeiro em moeda corrente do Brasil, ao representante da empresa devidamente autorizado para isso” (BRASIL, 1877, s/p).

Com as partes burocráticas resolvidas, em todo início de mês, partia do porto do Rio um pacote com destino ao porto de Nova York e vice-versa. Pela natureza do serviço de cabotagem, no território brasileiro, o vapor fazia parada nos portos da Bahia, Pernambuco, Maranhão e Pará onde embarcavam e desembarcavam passageiros, mercadorias e malas oficiais dos Correios.

Pelo mapeamento de fontes e suporte da historiografia é possível apontar que a criação desse serviço marítimo foi estabelecida a partir de dois movimentos: o primeiro, pautado no interesse do Governo Imperial em ampliar o comércio nacional com o estrangeiro e estabelecer conexão direta entre Brasil e Estados Unidos. Isso, por sua vez, desdobrado em um período em que a Nação do Norte passou a ser vista como potencial modelo social e econômico e que o Brasil poderia seguir em substituição a França e outros do Velho Continente (WARDE, 2000). O outro estava apoiado no interesse de empresas estrangeiras em explorar a demanda existente no Brasil. Processo similar de exploração de empresas estrangeiras no Rio de Janeiro foi feito no estabelecimento de transporte urbano, iluminação e urbanização da cidade (WEID, 2003; TERRA, 2012; BRANDÃO *et al*, 2013).

Correspondendo às exigências do contrato, segundo anúncio da *United States & Brazil Mail Steamship* publicado no *Almanak Laemmert* de 1872, a companhia oferecia “as melhores acomodações para os passageiros, tendo também a vantagem de haver a bordo quem fale os idiomas português, francês e espanhol”. O valor da passagem estava fixado em 225 dólares para o trecho entre as duas cidades e que deveria ser pago em moeda americana. Os bilhetes de viagem poderiam ser adquiridos na agência da Companhia, que estava localizada na rua Primeiro de Março, n.º 41, 1º andar (ALMANAK LAEMMERT, n.º 29, 1872, p. 429).

O valor dos bilhetes de viagem tinha variação de acordo com o tipo de passageiro. A quantia informada no parágrafo acima se referia aos passageiros que optavam pelo serviço da primeira classe. As crianças menores de três anos estavam isentas e aquelas com idade até 12 anos estavam “sujeitas ao pagamento da metade

do valor da tabela”. Os “criados ou escravos, *sem distinção de idade ou sexo*, pagam passagem de proa”. cujo preço era de 112 dólares, e que deveria ser financiado pelo proprietário. Os serviçais eram, durante a viagem, “agasalhados convenientemente” e recebiam “mesa medíocre” (ALMANAK LAEMMERT, n.º 29, 1872, p. 429).

Além do interesse de expansão comercial havia aquele voltado para o favorecimento da imigração estadunidense ao Brasil. Esse fazia parte do projeto governamental de substituição da mão de obra escrava pela mão de obra livre por imigrantes, implementado no país a partir da década de 1890 (CHALHOUB, 2012a).

### Uma viagem entre mãe e filha

Na manhã de 20 de junho de 1883, Maria Guilhermina, aos 40 anos, embarcou no pacote Reliance, uma embarcação da frota da Companhia United States & Brazil Mail Steamship para Nova York, sob as ordens do comandante George F. Carpenter. Ela viajou acompanhada de sua mãe, Dona Leonor Augusta Loureiro de Andrade, que tinha 54 anos.

Dos 14 passageiros que subiram ao vapor no porto do Rio e que passaram a ocupar as cabines na primeira classe do S.S. Reliance, elas foram as únicas mulheres. Os passageiros embarcados que tiveram seus nomes publicados na coluna “Movimentação do Porto” do Jornal do Commercio foram: Luiz Ginoyer, Augusto Ferreira, João Baptista Ferreira Penna, Theodoro Cicero Ferreira Penna, Jorão da Costa Guimarães; os bolivianos, ministro Modesto Omiste<sup>107</sup>, Samuel F. Sanchez, Jacob Aiilan; o estadunidense J. Percy Brinton; o alemão Leopoldo Julius Eugéne Vierick; o inglês Annie Oliver; os italianos frei Fidelis de Avola, Luiz de Piazza, Caetano de Troina. Outros oito passageiros estavam a bordo, porém na terceira classe e não tiveram seus nomes publicados pelo jornal (JORNAL DO COMMERCIO, 21/6/1883, n.º 171, p. 6).

---

<sup>107</sup> É possível que o personagem citado seja Modesto Omiste Tinajeros (1840-1898). De acordo com as escassas referências encontradas Tinajeros tinha uma grande atuação política e intelectual na Bolívia onde atuou como professor, político, advogado e escritor. Atuante no projeto de modernização do seu país, criou a primeira Escola Normal de Professores de Sucre. Por este e outros feitos, é atualmente reverenciado como “patrono da educação boliviana”. Ver em: <http://historias-bolivia.blogspot.com/2017/07/modesto-omiste-tinajeros.html>. Acesso em: 8/11/2019. Ver também em: [https://www.bolivia.com/especiales/dia\\_del\\_maestro/Bio2.html](https://www.bolivia.com/especiales/dia_del_maestro/Bio2.html). Acesso em: 8/11/2019.

De acordo com Leite (1997), a presença documentada (até então) de mulheres em embarcações no território brasileiro é proveniente desde inícios do século XIX. Em pesquisas sobre mulheres viajantes no século XIX, Leite (1997) se debruçou sobre os registros de viagens (diários de bordo em sua maioria) no recorte temporal entre 1803 e 1900. Dos registros, selecionou aqueles que foram produzidos por mulheres e que sobreviveram ao tempo. De 1850 a 1900, dentre um universo de 92 registros de viagens, diários de bordo, contabilizou 17 produzidos por mulheres (LEITE, 1997).

As mulheres viajantes localizadas por Leite eram, em sua maioria, mulheres de alguma posse material. Se identificavam como modistas, turistas, jornalistas, professoras, acompanhantes ou cientistas, e apresentavam origem estadunidense ou europeia (LEITE, 1997; 2000). Sobre o quantitativo de mulheres viajantes que tiveram a cidade do Rio de Janeiro como destino, a autora observa que, de certa forma, o número de mulheres é menor em relação ao de autores homens, sendo um indicativo para um padrão. Os perigos inerentes às viagens, sujeitas a todo tipo de intempérie natural ou humana, tornavam o espaço do navio e o deslocamento uma tarefa arriscada, em razão das doenças e formas de violência. Contudo, com persistência e rebeldia de algumas mulheres, o sexo feminino conquistou seu espaço, favorecido também pelo avanço tecnológico naval. Contudo, conservou-se como área predominantemente masculina, afirma Leite (LEITE, 1997).

Dentre as viajantes do século XIX, aquelas que exerciam funções de preceptoras e professoras foram as que deixaram mais relatos, sejam nos seus diários ou nas correspondências com familiares de sua terra natal. Nos diários, a partir das observações e contatos com a cultura local, descreveram a cidade, tanto aspectos da paisagem como os culturais. O caso de Maria Guilhermina, embora se aproxime das características das mulheres viajantes analisadas por Leite, possui particularidades. A professora viajou para o exterior, na companhia de sua mãe, em busca de formação profissional “da qual não poupou esforços e sacrifícios” (ANDRADE, 1888, s/p).

Frente a isto, como tentativa de contornar a questão optamos, como estratégia metodológica, partir dos indícios, vestígios e informações existentes, organizados por pesquisadores que já se debruçaram sobre a personagem Maria Guilhermina

(CHAMON, 2005, 2008; CHAMON, FARIA FILHO, 2007; SCHUELER, CHAMON, VAZQUEZ, 2010; MONÇÃO, 2016a, 2016b). As chaves de abertura para iniciar o processo de investigação foram três: 1) o período de viagem, 2) a cidade onde se estabeleceu e por fim, 3) a instituição de ensino a qual ela se matriculou.

A partir dos três indicativos, estabelecemos um roteiro de pesquisa que, como um quebra-cabeças, poderia favorecer o surgimento de informações sobre o "obscuro" período de vida e formação profissional da personagem. Através da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (HDBN), consultamos alguns periódicos brasileiros correntes na década de 1880 e, após uma varredura, focamos nos seguintes periódicos: *Jornal do Commercio*, *Gazeta de Notícias*, *Almanak Laemmert*, *Jornal do Brasil*; e as revistas pedagógicas: *A Eschola* e *A Instrução Publica*<sup>108</sup>. Além dos nacionais, também investimos nos seguintes periódicos estadunidenses: *The New-York Times* e o *New-York Tribune*. A partir dos impressos, aos poucos, foi possível localizar nomes, referências, indícios de datas, notas referentes aos membros da sua família, espaços de sociabilidade e de atuação profissional de Maria Guilhermina, nomes de sujeitos com os quais ela manteve relações na cidade do Rio de Janeiro e fora dela. A pesquisa se estabeleceu a partir de indícios, nomes e locais que ela possivelmente estabeleceu contato e frequentou na cidade de Nova York.

A pesquisa no *Jornal do Commercio*, década de 1880, se deu em razão da sua natureza comercial e por haver informações sobre o trânsito marítimo existente no Brasil daquela época. Neste jornal havia uma coluna intitulada "Movimentação do Porto" onde eram publicados os nomes dos passageiros que entravam e saíam da cidade. Geralmente publicava-se os dos viajantes da primeira classe e os da segunda, enquanto os passageiros da terceira classe eram indicados por quantidade. Pelo jornal conseguimos localizar o dia da partida de Maria Guilhermina, sua companhia, o nome do navio e quantas pessoas embarcaram com ela. A partir desses indícios a construção de um quadro panorâmico do trânsito por ela empreendido se tornou mais palatável já que me foi possível buscar outros indícios. O quebra-cabeças começa a ter forma.

---

<sup>108</sup> Ver em Teixeira (2016) a discussão sobre as revistas pedagógicas.

A duração da viagem, entre Rio e Nova York, foi de 23 dias. Por volta do dia 13 de julho, Leonor Augusta e Maria Guilhermina desembarcaram no porto da cidade de Nova York, acompanhadas de 9 bagagens. De acordo com a lista de passageiros localizada<sup>109</sup>, diante de um universo de 33 passageiros, elas foram registradas como passageiras n.º. 2 e n.º. 3, respectivamente, o que pode indicar terem sido as primeiras a adquirirem as passagens. É provável que outros passageiros tenham embarcado durante o percurso da viagem, contudo, a listagem consultada dá conta apenas daqueles que desembarcaram no porto de Nova York. (LIST OF PASSENGERS. DISTRICT OF THE CITY OF NEW YORK, PORT OF NEW YORK. M 237. Ano: 1820-1897. Rolo, 468).

Pela produção historiográfica apresentada, é possível compreender que casos das duas mulheres viajantes não foram excepcionais, embora possam ser diminutos frente as empreendidas por homens; que as viagens por elas realizadas, também se enquadravam em movimento de busca por formação profissional específica que não existia no Brasil ou então que era vedada a mulheres.

É possível apontar que Maria Guilhermina seguiu um movimento característico de algumas mulheres que buscavam formação profissional específica na segunda metade do século XIX, como foi o caso das duas brasileiras que foram aos Estados Unidos em busca da graduação em medicina, Maria Augusta Generoso Estrella (1860-1946) e Josefa Agueda Felisbela Mercedes de Oliveira (1864-?), as primeiras médicas brasileiras<sup>110</sup> (RAGO, 2000). Ainda, segundo Rago (2000), ao viajarem em busca por formação em uma especialidade, ambas alargaram fronteiras socialmente criadas e delimitadas para o gênero feminino e criaram um novo “campo de

---

<sup>109</sup> A lista de passageiros consultada é o documento oficial do governo estadunidense. Foi preenchido pelo comandante do vapor, Comandante Carpenter. A lista designa nome, idade, sexo, país de cidadania, país nativo, destino, número de bagagens e localização do compartimento (cabine ou outro tipo de acomodação). Na listagem consta o registro de 33 passageiros que passaram pelo vapor no trajeto da viagem, destes 10 eram provenientes do Brasil, incluindo Maria Guilhermina e sua mãe Leonor. O documento indica que a profissão informada para as duas foi a de professor.

<sup>110</sup> É importante indicar que a Reforma Leôncio de Carvalho (1879) declinou a proibitiva legal de mulheres frequentarem curso superior. Maria Augusta Gerenoso Estrella e Josefa Agueda Felisbela Mercedes de Oliveira foram alunas do *New York Medical College and Hospital for Woman* e suas matrículas são anteriores à data da reforma educacional imperial. Durante o período de estudos em Nova York, o pai e provedor de Maria Augusta enfrentou séria crise financeira, o que impediu que o mesmo custeasse sua estada e formação. Dom Pedro II, por sua vez, interveio e, via decreto, concedeu uma bolsa para que a estudante brasileira terminasse sua formação (RAGO, 2000).



possibilidades” (VELHO, 1994) de inserção e participação social para as mulheres. E nessa brecha, seguiu Maria Guilhermina.

Uma das possibilidades de entrada para problematizarmos a opção de Maria Guilhermina pelos Estados Unidos da América, e não por algum dos países europeus considerados modelos da pedagogia moderna, pode estar vinculada ao contato que teve com o pensamento estadunidense, tanto político quanto educacional, que passou a circular em território brasileiro na segunda metade do século XIX (CHAMON, FARIA FILHO, 2007).

Chamon (2008) associou a trajetória profissional e pessoal de Maria Guilhermina e sua vinculação com o pensamento pedagógico estadunidense pelo contato com os missionários e missionárias protestantes que desembarcaram na cidade do Rio de Janeiro a partir da década de 1850. Para a autora, o “convívio com missionários e educadores presbiterianos, oriundos do norte dos Estados Unidos e ligados à Junta de Missões Estrangeiras de Nova York” favoreceu com que Maria Guilhermina renegasse o catolicismo, religião do império e de sua família, e fizesse “sua opção pela fé reformada” (CHAMON, 2008, p. 24).

Embora seja possível considerar que Maria Guilhermina tenha estabelecido redes de sociabilidades com os presbiterianos, a partir das indicações feita por Chamon (2008), por ausência de fontes mais robustas que demonstrem a sua relação com o movimento protestante, optamos por não adentrar nessa discussão. O que podemos indicar é que, após pesquisarmos nos arquivos da Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, na Igreja Metodista localizada no Largo do Machado, também no Rio, e no Centro Histórico Mackenzie em São Paulo, seu nome não figura nos livros e atas dos batizados, convertidos, fiéis de transferência ou qualquer referência de que ela tenha sido integrante destas denominações religiosas. Diante disso, limitamo-nos a reconhecer a possibilidade de que Maria Guilhermina possa ter criado laços estreitos com o pensamento protestante/presbiteriano, mas não reforçamos a tese de que a personagem se converteu ao protestantismo, como defendida por Chamon (2008).

Frente a esta realidade, consideramos que alguns pontos podem ser levantados de modo a identificar quais elementos corroboraram para a ida de Maria Guilhermina

aos Estados Unidos em detrimento de outro país europeu consagrado pela elite política, econômica e intelectual brasileira: 1) as discussões em torno da implementação de um modelo educacional considerado moderno estavam a pleno vapor no Brasil; como exemplo, temos o Congresso de Instrução de 1883; 2) Os Estados Unidos, no decorrer do século XIX, despontaram como uma nação em que os processos educativos estavam ganhando êxito e, por isso, passaram a se equiparar como modelares ao lado de países da Europa Ocidental; 3) as ideias sobre os jardins de infância estavam em projeção no Brasil e relatos publicados na imprensa trazidos por viajantes, somados aos relatórios produzidos por intelectuais, como Bandeira Filho (1882) e Rui Barbosa (BRASIL, 1947), indicavam que nos Estados Unidos a organização desse tipo de ensino havia tido considerável progresso em sua implementação; 4) é possível que o contato de Maria Guilhermina com membros do movimento protestante/presbiteriano no Brasil tenha exercido influência e alargado seus conhecimentos sobre o pensamento liberal estadunidense e os pensamentos pedagógicos que estavam em implementação naquele país; 5) a promessa de implementação dos jardins de infância na cidade do Rio de Janeiro, via reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, pode ter induzido a professora a investir na formação especializada para a oferta de serviço de jardim de infância em seu colégio e também para a formação de jardineiras; e 6) o ramo de atuação de Maria Guilhermina era a educação privada, e conquistar novos espaços no concorrido mercado educativo carioca exigia oferecer serviços atualizados de acordo com tendências educativas em progresso no estrangeiro.

### **Os indícios de Maria Guilhermina em Nova York**

Na cidade, Maria Guilhermina se matriculou no *New York Seminary for Kindergartners with a Model Kindergarten*, onde se tornou pupila de Maria Kraus-Boelté (1836-1918) e John Kraus<sup>111</sup>, proprietários e professores do estabelecimento voltado à formação de jardineiras. O Seminário, em 1883, ano de chegada de Maria Guilhermina, estava situado na *East 22nd street*, n.º 7, ao lado da

---

<sup>111</sup> Datas de nascimento e falecimento de John Kraus não foram localizadas.

*Broadway*, entre a *5th avenue* e a *Park avenue*, duas importantes avenidas de Manhattan, que apresentavam uma grande concentração de estabelecimentos comerciais, localizadas entre as duas principais praças da cidade, a *Madison Square* e a *Union Square* (THE NEW-YORK TRIBUNE, 9/9/1883, n.º 13.447, p. 8)<sup>112</sup>.

Maria Kraus-Boelte está entre uma das figuras proeminentes que atuou no período de divulgação e organização dos jardins de infância nos Estados Unidos e sua trajetória está ligada à trajetória de outras mulheres inseridas nesse meio. Sua atuação não se limitou a criar, gerir e formar profissionais nos limites físicos da *New York Seminary for Kindergartners with a Model Kindergarten* que “graduou mais de mil mulheres jovens que perpetuaram seus princípios de ensino em diversas partes do mundo” (THE NEW-YORK TIMES, 3/11/1918, n.º 22.198, p. 21)<sup>113</sup>. O casal escreveu um guia de “auto-instrução para jardineiras, mães e cuidadoras”, intitulado *The Kindergarten Guide* (1881). Embora a obra tenha sido publicada pela primeira vez em formato de livro no ano de 1881, ela já circulava no formato de folheto, desde 1877, composta por oito números.

Em razão da sua atuação no Seminário, sua experiência com os jardins de infância e formação de jardineiras, produção escrita e intelectual, Maria Kraus-Boelté recebeu o apelido de *Kindergarten Mother*, a Mãe do Kindergarten, pela imprensa nova-iorquina (NEW-YORK TRIBUNE, 31/12/1900, p. 5). Como exemplo de sua atuação no Movimento Kindergartiano Estadunidense, na listagem dos membros honorários da *American Fröbel Society / The American Fröbel Union*, de 1877, figurou o nome de Maria dentre os primeiros, junto ao do seu esposo John Kraus<sup>114</sup>.

Para além do Seminário Kraus-Boelté, através de uma notícia publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, em 1890, localizamos o indício que Maria Guilhermina foi

---

<sup>112</sup> O jornal foi fundado por Horace Greeley, membro do partido Whig, em 1842 sob o nome de *The New-York Daily Tribune*. A partir de 1866 teve seu nome alterado para *The New-York Tribune*, que permaneceu até 1924. O *Tribune* foi um dos mais importantes jornais dos Estados Unidos, ao lado do *The New York Times*, e também era vendido ao preço de 4 cents de dólar, fator que estabelecia concorrência entre os periódicos (CHRONICLING AMERICAN, 2017).

<sup>113</sup> No original “...(p.

19). graduated more than a thousand Young women who have perpetuated her principles of teaching in many parts of the world”. (THE NEW-YORK TIMES, 3/11/1918, n. 22.198, p. 21).

<sup>114</sup> Sobre a formação e atuação de Maria Kraus-Boelté no contexto estadunidense ver em Monção (2017).

“guarda livros no Colégio Rulter Ford. Estudou fisiologia e psicologia com o professor Bulter, de Boston, e filosofia com o professor Felix Adler, de Nova York, com Samuel Weston, de Filadélfia” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 8/7/1890, n.º 4897, p. 2). A partir desses elementos a investigação prosseguiu.

Com relação ao “colégio Rulter Ford” recorreremos aos catálogos on-line do Arquivo Público Municipal da Cidade de Nova York em busca de listagem das escolas existentes no período ou qualquer documentação que me permitisse investir na tentativa de obter informações sobre a instituição. Pelo catálogo existente no Arquivo Público, nada foi localizado e optamos por efetuar uma pesquisa na web e nas hemerotecas dos jornais *The New York Times* e no *New-York Tribune*.

A instituição que foi nomeada como “Colegio Rulter Ford”<sup>115</sup> também não foi localizada, porém, “uma luz se acendeu”. E se acaso a grafia do nome do colégio estiver errada? Como resolver esse quebra-cabeças? Dessa forma, consideramos ser possível que o tipógrafo do jornal o tenha feito de maneira equivocada pois a referência encontrada foi *Rultherford*, nome de um distrito, no Estado de Nova Jersey, vizinho a cidade de Nova York.

Infelizmente, a pesquisa na web em catálogos de documentos on-line no sítio do Arquivo Público de Rutherford não contemplou de modo satisfatório o avançar nessa questão. Além desse indício, localizamos informação de um outro *Rutherford College*, localizado no Estado da Carolina do Norte, no ano de 1884, a aproximadamente 800 km de distância de Nova York. De característica privada, ele foi criado em 1853 pelo Reverendo Robert Laban Abernethy (1822-1894). O prédio foi construído em terras cedidas por John Rutherford (1809-1889). Contudo, não é possível apontar se a nossa personagem teve alguma inserção nessa instituição. Por conta da distância entre Nova York e a Carolina do Norte, ainda por não ter sido encontrada nenhuma referência de atuação sistematizada do movimento kindergartiano estadunidense, consideramos que esta informação pode ser uma similaridade de nomes, sem necessariamente haver relação com a trajetória de Maria Guilhermina.

---

<sup>115</sup> Para a pesquisa nos sistemas de busca nos utilizamos dos termos “Rulter Ford College” e “Rulter Ford School”.

Com relação a Nicholas Murray Butler (1862-1947), este atuou como professor de “filosofia” e “educação” da Universidade de Columbia, em Nova York. Como referido por Maria Guilhermina, em um dos seus escritos localizados que foi publicado na revista *A Instrução Pública*, no artigo intitulado *Apontamentos de um “jornal de viagem”*, em 1887, o “jovem sábio” (ANDRADE, 1887, n.º 7, p. 55), teve uma trajetória acadêmica progressiva. Aos vinte anos concluiu o bacharelado; em 1883, conquistou o título de mestre; em 1884 o de doutor. Todos os títulos pela *Columbia College*<sup>116</sup>.

Em 1886, Butler ingressou como professor do Departamento de Filosofia da instituição em que obteve os títulos. Em *Columbia*, fez sua carreira acadêmica e administrativa. Em 1902, alcançou o cargo de presidente, que ocupou por 43 anos, até 1945, a maior marca dentre todos os presidentes da universidade. Para além do magistério, participou da criação da *Industrial Education Association*, a qual presidiu entre os anos de 1886 e 1891, e da criação do *New York College for the Training of Teachers*<sup>117</sup>. Em decorrência de sua participação no campo social, político e educativo foi condecorado com o Prêmio Nobel da Paz em 1931, juntamente com Jane Addams (1860-1935), uma personagem que se destacou por suas atuações no movimento feminista, ativista social na causa materna e das crianças pequenas, em prol das crianças trabalhadoras, além de pacifista<sup>118</sup> (LIBRARY OF COLUMBIA, 2017; THE NOBEL PRIZE, 2017; ENCICLOPAEDIA BRITANNICA, 2017; RESIDENTS OF HULL-HOUSE A SOCIAL SETTLEMENT, 1895).

Em 1887, Maria Guilhermina, em texto publicado pela revista *A Instrução Pública*, relata sua participação em uma das falas de Butler “Ph.D do Colégio de Columbia” em “ocasião do aniversário da Sociedade de Educação Industrial”. A professora descreve Butler como um “jovem sábio”, “lúcido, vigoroso e concludente”,

---

<sup>116</sup> Em 1886 a instituição altera seu nome para *Columbia University*.

<sup>117</sup> Ver discussão sobre a criação do *New York College for the Training of Teachers* em Warde e Rocha, 2018.

<sup>118</sup> Conhecida como a “mãe do trabalho social” foi a segunda mulher a receber o prêmio Nobel da Paz. Foi precedida pela austríaca Bertha Sophie Felicita von Suttner (1843-1914). Addams foi uma das fundadoras da “Liga internacional de mulheres para a paz e liberdade” (1919), pela qual dedicou esforços para que os Estados Unidos não aderissem a 1ª Guerra Mundial. Em 1889 fundou, junto com Ellen Gates Starr (1859-1894), a *Hull House*. A Casa, criada em Chicago, era destinada à atenção aos imigrantes recém-chegados aos Estados Unidos.

que conquistava o público ouvinte, professores públicos e particulares, com sua oratória (ANDRADE, 1887, n.º 7, p. 55).

Felix Adler (1851-1933) era de origem alemã e mudou-se para a cidade de Nova York com sua família quando tinha seis anos. Assim como Butler, Adler graduou-se pela Universidade de Columbia em 1870 e recebeu o título de doutor em 1873. Por seguir as diretrizes religiosas de sua família, obteve formação para rabino em Berlim e Heidelberg, local onde aprofundou-se nas perspectivas filosóficas de Immanuel Kant. A partir de 1902 passou a ocupar a cadeira de ética política e social na mesma universidade em que se graduou. Por lá permaneceu até 1933, ano de seu falecimento (NEW YORK SOCIETY FOR ETHICAL CULTURE, 2017; YOUR DICTIONARY, 2017).

Dentre suas produções, que são voltadas para as discussões referentes à ética no universo religioso, Adler publicou o livro *The Moral Instruction of Children*<sup>119</sup> em que abordou aspectos teóricos e práticos sobre o ensino da moral para crianças na escola primária, a partir do uso de contos de fadas, histórias bíblicas e os clássicos gregos Odisseia e Ilíada (ADLER, 1895, p. 8).

As possíveis relações entre Maria Guilhermina e Adler foram percebidas a partir de uma notícia publicada pelo *The New York Times*, em 3 de maio de 1883, em razão do encerramento de um ciclo das atividades da *New-York Kindergarten Association*, realizadas no prédio da *New York Society for Ethical Culture*<sup>120</sup>, localizada em Manhattan, no n.º 109 *West-fifty-fourth street*.

O movimento kindergartiano estadunidense acionava diversos sujeitos e ocupava diversos espaços distintos. As relações de Felix Adler com as mulheres atuantes no movimento kindergartiano estadunidense também podem ser vistas a

---

<sup>119</sup> A edição consultada foi inserida em uma coleção organizada por William Harris, personagem que por intermédio de Susan Blow autorizou a criação de jardins de infância públicos em Saint Louis, sob o título *The Internacional Education Series*. Foram incorporados na coleção 29 títulos que eram vendidos ao valor de US\$ 1,50 cada. O livro de Adler ocupou o número 22 da coleção (HARRIS, 1895).

<sup>120</sup> A Sociedade para Cultura Ética (*Society for Ethical Culture*) foi fundada em Nova York, em 1876, por Felix Adler. A Sociedade é caracterizada como uma religião, “não teísta e humanista”, sem princípios teológicos, e tem como proposta transcender o individualismo pelo estabelecimento e manutenção das relações entre os sujeitos. Suas bases estão na filosofia de vida, ênfase na educação e comprometimento com o desenvolvimento social na criação de um mundo melhor (NEW YORK SOCIETY FOR ETHICAL CULTURE, 2018, s/p. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LbKo9Ln\\_LxoJ:https://www.nysec.org/about+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LbKo9Ln_LxoJ:https://www.nysec.org/about+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 16/8/2018).

partir das relações institucionais que, neste caso, tinha a Universidade de Columbia como importante espaço catalisador. Os eventos e as reuniões promovidos pelos associados do movimento kindergartiano ocorriam tanto em prédios de instituições de ensino como em igrejas e em espaços de reuniões de religiões de cunho humanistas que surgiam no contexto do século XIX, no caso específico, a Sociedade criada por Adler.

A criação destes espaços pode ser entendida como estratégia que os sujeitos lançavam mão para aproximar simpatizantes, obter parcerias e integrar forças em busca de objetivos em comum, ou seja, criar, ampliar e fortalecer as redes de sociabilidade. É possível considerar também que, para favorecer os contatos entre sujeitos, com diferentes formações e inserções na sociedade nova-iorquina, foram utilizados os espaços de formação de pessoas para atuarem na causa da educação da pequena infância. Com referência a Samuel Weston, nenhuma informação foi localizada. Provavelmente sua grafia tenha sido feita de modo equivocado, ou mesmo incompleto, pelo tipógrafo, e isso impossibilitou o avanço da pesquisa.

### **Encaminhamentos finais**

Se por um lado a temática das viagens pedagógicas têm sido objeto de interesse por historiadores da educação, ocasionalmente essa temática esbarra na ausência ou limitação de fontes. Dessa forma, como apresentado no decorrer do texto, a apropriação de perspectivas teóricas e metodológicas pautas na identificação de indícios, os usos e abusos de um *corpus* documental variado, sustentado com as proposições das redes de sociabilidade, favoreceram o encaminhamento da pesquisa. O acionamento de redes de apoio, de sociabilidade (GOUVÊA, 2010) e solidariedade (CHALHOUB, 2012b; COSTA, 2012, 2016), nos permite visualizar um extenso e difuso cenário social em que diversos sujeitos se relacionam em prol de um objetivo específico, articuladas pelas relações de dependência e exerciam sua agência (THOMPSON, 2011).



Em conformidade ao apurado nas fontes localizadas, a experiência de formação de Maria Guilhermina nos Estados Unidos não se limitou ao contexto do *New York Seminary for Kindergartners with a Model Kindergarten*, do casal Kraus. A partir de nomes e instituições citadas "aqui e ali", investimos em puxar os “fios de diversos carretéis” como possibilidade de (des)construção de tramas, redes e emaranhados. O domínio de uma metodologia educativa específica, a dos jardins de infância, estava associado à possibilidade de intervenção social e à esperança de construção de uma sociedade educada em hábitos pertencentes ao modo de vida urbano e moderno.

Assim como Maria Guilhermina, outras mulheres se aventuraram às longas e curtas viagens em prol de formação e a atuação profissional. Para estes casos, o investimento nas narrativas biográficas, jornalísticas e das movimentações do porto podem ser compreendidas como importantes fontes para o enfrentamento da temática. Por fim, vale ponderar que as circulações de sujeitos, projetos e objetos pedagógicos no final do século XIX estavam enquadradas em uma ampla rede de circulação que, para além dos limites dos territórios nacionais, fomentaram trocas e apropriações de modelos pedagógicos no decorrer do século XX.

## Referências

ADLER, Felix. **The moral instruction of children**. New York: Appleton and Company, 1895.

ALMANAK LAEMMERT. Rio de Janeiro: tipografia Companhia Tipográfica do Brasil, período: 1870 – 1885 (Hemeroteca Digital Fundação Biblioteca Nacional)

ANDRADE, Maria Guilhermina Loureiro de. Cultura de Kindergarten: Lições sobre objetos (I). **A Instrução Pública**. Rio de Janeiro, 7 de novembro de 1887, ano V, n.º 9, p. 68-69.

ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Série Instrução Pública. Código:12.4.12 (Setor de manuscritos – Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro).

BANDEIRA FILHO, Antônio Herculano de Souza. **O Jardim infantil**: sua natureza, seu fim e seus meios de ação. Relatório apresentado ao Governo pelo Dr. A. H. de Souza Bandeira Filho. Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1882.

BRANDÃO, Helena Câmara Lacé, *et al.* A história da iluminação elétrica nas residências cariocas no início do século XX registrada na moradia de Rui Barbosa. **Revista Escritos**. n.º 7, 2013, p.

213-228. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero07/artigo08.php>. Acesso em: 14/12/2016.

BRASIL. Decreto n.º 6729, de 10 de novembro de 1877. **Autoriza a celebração de contracto para a navegação entre o porto do Rio de Janeiro e o de New-York com escalas.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6729-10-novembro-1877-549332-publicacaooriginal-64768-pe.html>. Acesso em: 19/12/2016.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim.** Campinas: Editora Unicamp, 2012a.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão:** ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. São Paulo: Companhia das Letras, 2012b.

CHAMON, Carla Simone. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade.** A trajetória profissional de uma educadora (1864-1916). Belo Horizonte, MG: UFMG, 2005, 373f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais.

CHAMON, Carla Simone. **Escolas em reforma, saberes em trânsito:** a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHAMON, Carla Simone; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (orgs.). **Viagens pedagógicas.** São Paulo. Ed. Cortez, 2007, p. 39-64.

CHRONICLING AMERICAN. **About the New York Tribune.** Disponível em: <http://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn83030214/>. Acesso em 10/1/2017.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. **O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro: entre a escolarização e a experiência.** São Paulo. (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de São Paulo, 2012.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. Educação e formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro entre as últimas décadas do século XIX e os primeiros anos do século XX. **Revista brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 16, n.º 4 (43), p. 123-154, out./dez, 2016. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/592521f023d805ddc546c9ac8431edec/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2037646>. Acesso em: 6/11/2018.

ENCICLOPAEDIA BRITANNICA. **Elizabeth Palmer Peabody, american educator.** 2015. Disponível em: <https://global.britannica.com/biography/Elizabeth-Palmer-Peabody>. Acesso em: 13/12/2016.

FARIAS, Juliana Barreto. **Mercados Minas:** africanos ocidentais na Praça do Mercado do Rio de Janeiro (1830-1890). Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro/Arquivo Geral da Cidade, 2015.

FRAGOSO, João. Capitão Manuel Pimenta Sampaio, senhor do engenho do Rio Grande, neto de conquistadores e compadre de João Soares, pardo: notas de uma hierarquia social costumeira (Rio de Janeiro, 1700-1760). FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). **Na trama das**

**redes:** política e negócio no império português, séculos XVI-XVIII. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010, p. 243-294.

FRAGOSO, João & GOUVÊA, Maria de Fátima. Desenhando perspectivas e ampliando abordagens – de o antigo regime nos trópicos a na trama das redes. In: FRAGOSO, João & GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). **Na trama das Redes:** política e negócio no império português, séculos XVI-XVIII. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOULARTI FILHO, Alcides. Abertura da navegação de cabotagem brasileira no século XIX. In: ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA - ANPEC SUL, XIII. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Anais do XIII Encontro Regional de Economia**, Porto Alegre, UFRGS, 2010, s/p. Disponível em: <http://www.ppge.ufrgs.br/anpecsul2010/artigos/31.pdf>. Acesso em: 11/08/2016.

GOUVÊA, Maria de Fátima. Redes governativas portuguesas e centralidades régias no mundo português, c. 1680-1730. In: FRAGOSO, João & GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). **Na trama das Redes:** política e negócio no império português, séculos XVI-XVIII. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 2010.

HARRIS, Willian. Apresentação da The Internacional Education Series. in: ADLER. Felix. **The moral instruction of children**. New York: Appleton and Company, 1895.

JEHA, Silvana Cassab. Amphitheatrical Rio! Marítimos americanos na baía do Rio de Janeiro. Século XIX. **Almanak Guarulhos**, n.º 6, 2º semestre de 2013, p. 110-132. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-46332013000200110&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-46332013000200110&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 6/11/2018.

JORNAL DO COMMERCIO Rio de Janeiro: tipografia própria, período 1870-1886. (Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional – PR – SPR 00001).

KRAUS-BOELTE, Maria; KRAUS, John. **The kindergarten guide**, 1881.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. *Livros de viagem (1803/1900)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 1997.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. Mulheres viajantes no século XIX. **Cadernos Pagu**. n.º 15, 2000, p. 129-143. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635570/3359>. Acesso em: 6/11/2018.

LIBRARY OF COLUMBIA. **Nicolas Murray Butler**. Disponível em: [http://library.columbia.edu/locations/cuarchives/presidents/butler\\_nicholas.html](http://library.columbia.edu/locations/cuarchives/presidents/butler_nicholas.html). Acesso em 23/8/2017.

LIST OF PASSENGERS. **District of the city of New York, Port of New York**. M 237. Ano: 1820-1897. Rolo, 468

MARCONDES, Renato Leite. O mercado brasileiro de século XIX: uma visão por meio do comércio de cabotagem. **Revista de Economia Política**, vol. 32, n.º 1 (126) jan./mar. 2012, p. 142-166. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v32n1/09.pdf>. Acesso em: 6/11/2018.

MONÇÃO, Vinicius de Moraes. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade nas redes do Kindergarten. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2018, 226f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MONÇÃO, Vinicius de Moraes.. Viajar para aprender. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e sua viagem à cidade de Nova York (1883-1887). In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, X, Campinas. **Anais do X Seminário Nacional do HISTEDBR: 30 anos do HISTEDBR (1989-2016). Contribuições para a história e historiografia da educação brasileira**. UNICAMP, 2016a, s/p. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/900/221>. Acesso em: 19/12/2016.

MONÇÃO, Vinicius de Moraes.. Mulheres conectadas, mulheres em rede. Possibilidade de abordagem para a construção de pesquisas em história da educação. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, XIV, Aguascalientes, México. **Anais do XIV Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Historia, narrativa y memoria de la educación: magisterio, reforma y conflictos**. UAA, 2016b. Disponível em: [https://www.academia.edu/29979072/Mulheres\\_conectadas\\_mulheres\\_em\\_rede.\\_Possibilidade\\_de\\_abordagem\\_para\\_a\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_pesquisas\\_em\\_hist%C3%B3ria\\_da\\_educa%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/29979072/Mulheres_conectadas_mulheres_em_rede._Possibilidade_de_abordagem_para_a_constru%C3%A7%C3%A3o_de_pesquisas_em_hist%C3%B3ria_da_educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 19/12/2016.

MONÇÃO, Vinicius de Moraes.. O protagonismo de três mulheres na difusão dos jardins de infância nos Estados Unidos da América na segunda metade do século XIX. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 12, n.º 25, 2017, p. 420-437. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2pOnj\\_Z\\_UEQJ:https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/9317+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2pOnj_Z_UEQJ:https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/9317+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 6/11/2018.

NEW YORK SOCIETY FOR ETHICAL CULTURE. **Our Founder**. Disponível em: <http://www.nysec.org/felixadler>. Acesso em 25/8/2017.

NEW-YORK TRIBUNE. Nova York: tipografia própria, período: 1894 (Chronicling American. Historic American Newspapers)

O ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: tipografia própria, período: 1890 (Hemeroteca Digital do jornal O Estado de São Paulo)

RAGO, Elisabeth Juliska. A ruptura do mundo masculino da medicina: médicas brasileiras no século XIX. **Cadernos Pagu**, n. 15, 2000, p. 199-225. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635577>. Acesso em: 6/11/2018.

RESIDENTS OF HULL-HOUSE A SOCIAL SETTLEMENT. **Hull-House Maps and Papers: A Presentation of Nationalities and Wages in a Congested District of Chicago, Together with Comments and Essays on Problems Growing Out of the Social Conditions**. New York: Thomas V. Crowell Co., 1895.

SCHUELER, Alessandra F. M. CHAMON, Carla Simone; VAZQUEZ, Gabriel. Ensinar História na escola primária oitocentista: o resumo da História do Brasil, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. **Revista Gênero**. v. 11, n.º 1, segundo semestre/2010, p. 15-34. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/39/24>. Acesso em: 19/12/2016.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

TEIXEIRA, Gisele Baptista. **A imprensa pedagógica no Rio de Janeiro: os jornais e as revistas como agentes construtores da escola (1870-1919)**. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: UFF, 350 fls. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2016.

TERRA, Paulo Cruz. **Cidadania e trabalhadores: cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1870-1906)**. Niterói, RJ: UFF, 2012, 324f. (Tese) Doutorado em História, Universidade Federal Fluminense.

THE NEW YORK TIMES. Nova York: tipografia própria, período: 1884 (Hemeroteca Digital The New York Times)

NEW-YORK TRIBUNE. Nova York: tipografia própria, período: 1894 (Chronicling American. Historic American Newspapers)

THE NOBEL PRIZE. **Nicholas Murray Butler - Biographical**. Disponível em: [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/peace/laureates/1931/butler-bio.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/1931/butler-bio.html), acesso em 23/8/2017.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular e tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VIANA, Bruno César Brito; LIMA, Maria Érica de Oliveira. The New York Times: notícias que fazem história. **Revista Temática**. n.º 2, fevereiro/2011. Disponível em: [http://www.insite.pro.br/2011/fevereiro/nyt\\_noticias\\_historia.pdf](http://www.insite.pro.br/2011/fevereiro/nyt_noticias_historia.pdf). Acesso em: 6/11/2018.

YOUR DICTIONARY. **Felix Adler**. Disponível em: <a href="http://biography.yourdictionary.com/felix-adler">Felix Adler</a>. Acesso em 25/8/2017.

**Americanismo e educação: um ensaio no espelho. São Paulo em Perspectiva**. vol. 14, n.º 2, 2000, p. 37-43. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200006). Acesso em: 6/11/2018.

WARDE, Miriam Jorge. ROCHA, A. C. S. M. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n.º 70, p. 35-50, jul./ago, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58725/35896>. Acesso em: 16/8/2018.

WEID, Elisabeth von der. As primeiras intervenções tecnológicas no espaço urbano. Rio de

Janeiro - séculos XVIII - XIX. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, XXII, JOÃO PESSOA.  
**Anais do XXII Simpósio Nacional de História.** UFPB, 2003. Disponível em:  
<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.2.05.pdf>. Acesso em  
10/12/2016.

Data do envio: 17/08 /2021  
Data do aceite: 13/11/2021

## EJA E LITERATURA: “QUARTO DE DESPEJO” COMO DENÚNCIA DA NEGAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS

## EJA AND LITERATURE: "EVICITION ROOM" AS A COMPLAINT OF THE DENIAL OF SOCIAL RIGHTS

Marcia Soares de Alvarenga<sup>121</sup>

Thiago Simão Dias<sup>122</sup>

Ana Carolina Paulo da Cruz<sup>123</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo apreciar a obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* como ferramenta de denúncia das negações dos direitos sociais diante dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, abordaremos a Literatura como fonte histórica e como instrumento de investigação para pensarmos nas questões político-sociais e econômicas. Apresentar-se-á o livro com o intuito de demonstrar as dificuldades vivenciada pela autora Carolina Maria de Jesus. Além disso, faremos uma contextualização do período histórico denominado de “República Populista”. Por fim, analisaremos de que forma a literatura escolhida serve de insumo para debatermos a exclusão social e a usurpação dos direitos sociais no Brasil.

**Palavras-chave:** Direitos sociais. Exclusão social. Literatura. Políticas públicas.

### Abstract

This article aims to appreciate the work *Eviction Room: Diary of a favela woman* as a tool for denouncing the denials of social rights before subjects belonging to the working class of Brazilian society. From this perspective, we will approach Literature as a historical source and as a research tool to think about political-social and economic

---

<sup>121</sup> Doutora em Educação pela UFRJ. Professora associada da UERJ, com atuação na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão PPEJAT, vinculado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação (UERJ/FFP). E-mail: [msalvarenga.uerj@uol.com.br](mailto:msalvarenga.uerj@uol.com.br) - Telefone: (21) 98897-7012. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8686-9844>.

<sup>122</sup> Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão PPEJAT (Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora). Atua como Educador Social, exercendo a função de Professor-Alfabetizador de Adultos e Idosos, na ONG Instituto Abraço do Tigre. E-mail: [thiago.dias.educ@gmail.com](mailto:thiago.dias.educ@gmail.com) - Telefone: (21) 96503-4426. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5875-5543>.

<sup>123</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão PPEJAT (Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora). Atua como Professora-Alfabetizadora no "Espaço Crescendo e Aprendendo" (São Gonçalo). E-mail: [anasbcruz@gmail.com](mailto:anasbcruz@gmail.com) - Telefone: (21) 98653-4437. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0983-5923>.



issues. The book will be presented in order to demonstrate the difficulties experienced by the author Carolina Maria de Jesus. In addition, we will make a contextualization of the historical period called “Populist Republic”. Finally, we will analyze how the chosen literature serves as an input to debate social exclusion and the usurpation of social rights in Brazil.

**Keys words:** Social rights. Social exclusion. Literature. Public Policies.

## Introdução

Este trabalho de abordagem qualitativa tem como objetivo apreciar a obra literária *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, publicada pela primeira vez no ano de 1960, como expressão de denúncia das negações dos direitos sociais frente ao descaso histórico com os sujeitos pertencentes à classe trabalhadora da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, abordaremos, inicialmente, como a Literatura conquistou relevância e autenticidade enquanto ferramenta pujante de investigação, tornando-se *fonte histórica* capaz de nos conduzir à reflexão e à construção de conhecimentos sociais. Diante disso, faremos uma sucinta apresentação do livro escolhido, com o intuito de descrever parte do texto e do contexto – e convidá-los(as) à leitura –, lembrando fragmentos da biografia da autora e da sua batalha (suas dificuldades cotidianas) na favela do Canindé (SP), destacando a representatividade das suas palavras e da sua voz, que enaltecem a importância de atentarmos para as mensagens provindas das classes populares.

Posteriormente, contextualizar-se-á o período da História do Brasil (1946-1964) denominado de “República Populista”, retomando alguns aspectos vitais para a compreensão das relações político-sociais, educacionais e históricas que afetaram diretamente Carolina e a riqueza da sua escrita.

Por fim, devido à obra eleita ser fonte inesgotável de interpretações e meditações sobre a expropriação dos direitos sociais dos sujeitos esquecidos pelo poder público, faremos uma discussão a partir do pressuposto de que a literatura supracitada atua como instrumento de denúncias da exclusão social e da negação dos direitos sociais, relacionando o descaso dos governantes com a miséria vivenciada pela

autora, debatendo sobre estes pontos: fome, educação, moradia, trabalho e a desigualdade entre classes sociais.

### **A Literatura como fonte histórica**

A Literatura, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, adquiriu maior legitimidade enquanto instrumento investigativo para a construção de narrativas historiográficas, sendo, com maior vigor, introduzida no universo das fontes utilizadas entre os historiadores e acadêmicos de variados campos epistemológicos.

Segundo Sandra Pesavento (2006, p. 3), no Brasil, a articulação entre História e Literatura, como seara de pesquisa, desenvolveu-se significativamente a partir da década de 1990, entretanto, a aceitação de obras literárias sofreu resistência dos historiadores conservadores. Assim como outras manifestações artístico-culturais, as produções literárias não eram consideradas fontes autênticas para resgatar e interpretar aspectos históricos (cf. FERREIRA, 2009, p. 63).

Somente com o surgimento da *Escola dos Annales* e com o desenvolvimento da *História Cultural* que começou a ocorrer um deslocamento do paradigma tradicional para uma vertente historiográfica que tornaria mais abrangente o espaço de inquirição considerando outras áreas do saber – como a Linguística, a Antropologia, a Sociologia e a Literatura –, passando a incorporar novas temáticas e elementos culturais (crenças, memórias, lutas sociais, rituais etc.), ratificando as singularidades dos conhecimentos oriundos dos sujeitos e grupos sociais como importantes produtores de histórias. Dessa maneira, “a maior contribuição da abordagem dos *Annales* tem sido a demonstração de como compor o contexto dentro do qual poderia ser escrita a história vista de baixo” (SHARPE, 1992, p. 51, grifo do autor).

Nesse contexto, os estudiosos da *Escola dos Annales* passaram a contestar as correntes históricas positivistas, que entendiam os documentos históricos como artefatos detentores da verdade, transmissores, por si só, dos conhecimentos históricos, cabendo aos historiadores o exercício de consolidá-los (coletá-los e agrupá-los) sem questioná-los (cf. SILVA & SILVA, 2010, p. 158). Logo, tais registros

possuíam, inerentes a eles, a verdade em si, insuscetível de interpretações ou posicionamentos críticos.

À medida que se foi rompendo com a noção pragmática, houve a ampliação do conceito de *fonte/documento histórico*, que, de acordo com Chartier (1990, p. 159) “foi modificado qualitativamente abarcando a imagem, a literatura e a cultura material”. As fontes deixaram de se restringir unicamente aos “documentos oficiais” (os, até então, considerados autênticos) e outras formas de produção de conhecimento obtiveram espaço, dentre elas, a Literatura.

Dessarte, desvencilhando-se da concepção da escola metódica (positivista), na qual as fontes estão imbricadas em noções e veridades perduráveis, cujo significado de *fonte histórica* está vinculado à ideia de registos escritos (“oficiais”), passamos a compreender o conceito de fonte – registo ou documento histórico – como toda e qualquer criação da humanidade nos mais diversos espaços e tempos vivenciados; heranças (imateriais ou materiais) deixadas por nossos ancestrais que servem de estrutura para forjarmos conhecimentos históricos. Diante disso, a Literatura passou a ser fonte de pesquisa e, conseqüentemente, *locus* reconhecido de registo de saberes socialmente elaborados e partilhados.

A relevância da Literatura (independente do gênero), na construção do conhecimento histórico, dá-se mediante à possibilidade de problematizarmos determinados contextos político-econômicos, socioculturais e educacionais nos quais as obras literárias foram concebidas. Os discursos literários exprimem valores, costumes e regras de convivência, evidenciando circunstâncias políticas e características das identidades dos sujeitos e dos grupos sociais.

Transcendendo a ideia de expressão cultural e manifestação estética (artística), a Literatura nos permite resgatar e reconstituir as realidades explicitadas por intermédio dos sentimentos, anseios e fenômenos captados nas particularidades dos autores, logo, a partir de subjetividades e experiências sociais. Enquanto testemunho histórico, a Literatura é resultado de escolhas (porque o escritor seleciona as palavras que vai apresentar ao leitor) impactadas por processos sociais capazes de provocar reflexões e (re)interpretações frente às suas especificidades temporais, em vista disso:

[...] a expressão literária, sendo testemunha excepcional de uma época, torna-se um produto sociocultural, um fato estético e histórico, que representa as experiências humanas, os hábitos, as atitudes, os sentimentos, as criações, os pensamentos, as práticas, as inquietações, as expectativas, as esperanças, os sonhos e as questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico (BORGES, 2010, p. 98).

O literato, dentro disso, registra seus escritos a partir da sua realidade, isto é, influenciado pelo tempo que vive e pelas contradições da sua visão político-social (cf. NÓVAK; URBAN, 2014, p. 7). Ele não parte do nada nem está neutro às condições sociais, de maneira oposta: é afetado pelas manifestações culturais provenientes do espaço onde está inserido e dialoga com as linguagens de sua época.

Ancorado em suas experiências, o literato desenvolve – de modo imaginário ou não – mecanismos para expressar sua ótica, criando narrativas e elementos enriquecedores para sua mensagem. Seus insumos históricos são fruto do pensamento social vivenciado e de múltiplos fatores que o tangencia, que são componentes indispensáveis para a composição de sua obra, por conseguinte, de uma fonte histórica.

Conforme preconiza Pesavento, o pesquisador que faz uso da Literatura como recurso de investigação precisa compreendê-la a partir do tempo em que foi elaborada, da época que foi produzida e do prisma do autor, independente se o texto discursa sobre o período que foi produzido, se narra o passado ou se fala do futuro (2004, p. 83), uma vez que a Literatura “é sempre fonte de si mesma, ou seja, diz sobre o presente da sua escrita e não sobre a temporalidade do narrado” (2003, p. 39).

Em tal caso, faz-se imprescindível historicizar as fontes/obras literárias. Devemos considerar sua configuração temporal e investigar as dinâmicas das relações sociais mantidas no bojo da sociedade para tentarmos compreender sua conjuntura, buscando pormenorizar o modo como a realidade social foi representada, pois, ao passo que o pesquisador utiliza a Literatura como fonte para examinar a História, “seu interesse é pelo tempo do escrito, dirige sua primordial atenção ao objetivo de desvelar a mentalidade de uma época” (ABUD; ALVES; SILVA, 2010, p. 46).

Nessa compreensão, avançamos com Thompson no cotejo da obra de Carolina de Jesus, sobretudo por ser este historiador marxista que faz opção em ser um professor para além dos muros da academia, dando aulas em cursos secundários noturnos para trabalhadores ingleses. Thompson se preocupava e se deteve para a história vivida, dedicando-se a escrever, entre outras contribuições que atualizam a dialética marxista como teoria social, o que se convencionou chamar de a “história vista a partir de baixo”; praticando a historiografia com o olhar atento às experiências de “gente comum”, propondo a experiência como categoria para pensar a realidade.

A recorrência deste autor à literatura como fonte histórica é, para ele e para os estudos da teoria crítica expandida por Marx, condição muito relevante. Como escreveu Christopher Hill:

Como Karl Marx, Thompson caminhou na contracorrente ao usar a literatura como fonte para a história social e econômica; seu primeiro livro foi sobre William Morris. Quem – senão Thompson – citaria Chaucer, Tristram Shandy, Wordsworth, Dickens e os poetas do século XVIII Stephen Duck e Mary Collier em um artigo sobre ‘Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial?’ (2001, p. 5).

A Literatura, portanto, é um documento passível de análise e nos permite situar – em determinado espaço-tempo e contexto sociocultural, político-econômico – o pensamento anunciado pelo(a) autor(a) que a produz acerca do assunto abordado e, sobretudo, daqueles colocados à margem da história pelo capital. É pautado nesse entendimento – e com o propósito de explicar as experiências pessoais narradas pela autora, relacionando-as aos momentos históricos, políticos e à negação direitos sociais –, que, doravante, apresentaremos a magnífica obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, de 1960, da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus.

### **A experiência de vida de uma mulher negra, trabalhadora e favelada**

O livro *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* é uma autobiografia, recortada entre 15 de julho de 1955 e 1º de janeiro de 1960, que nos apresenta a vida extremamente sofrida de uma mulher negra, mãe de três filhos (Vera Eunice, João José

e José Carlos), solteira, pouco escolarizada (estudou até o 2º ano do Ensino Primário), trabalhadora, que morava num barraco na favela e vivia em condições desumanas como catadora de lixo (de papel, ferros, latas, comida... de tudo!). Diante de todas essas dificuldades, podemos imaginar em que personagem principal se tornou... Isso mesmo... *Escritora!* Bom, talvez, certos preconceitos poderiam nos conduzir a conclusões inconvenientes.

Isso mesmo! Carolina Maria de Jesus (1914–1977) nasceu no interior de Minas Gerais e, ainda jovem, mudou-se para São Paulo em busca de melhores condições de vida, porém acabou construindo um barraco na favela do Canindé (SP), local onde escreveu os diários que iriam virar um livro. Ela foi uma mulher brasileira marginalizada na vida social, quando era favelada, e contestada por muitos intelectuais, mesmo depois de se tornar escritora, porque havia ainda quem a julgasse.

Carolina, por ser uma mulher muito politizada, lúcida e com plena consciência crítica sobre a sociedade, mesmo numa batalha permanente pela sobrevivência da sua família, produziu uma obra testemunhal do cotidiano miserável da favela onde esteve inserida. Trata-se de uma história de resiliência perante tanto sofrimento: uma pessoa paupérrima (economicamente) descrevendo, narrando de modo fidedigno, acerca da pobreza brutal vivenciada por milhares de seres humanos.

As dificuldades reveladas pela autora sobre a vida na favela são horríveis e inúmeras: saneamento básico deplorável, conflitos físicos e verbais entre vizinhos, violência doméstica, assédio sexual, prostituição infantil, caráter misógino de nossa sociedade, falta de privacidade, racismo; e a mais destacada por Carolina, a cruel fome. Seus duros relatos apresentam algumas expressões culturais e marcas identitárias daquela periferia. Numa visão singular da profunda pobreza, a autora experimentou e mostrou a realidade da favela e de muitos sujeitos esquecidos pelo poder público.

Nesse âmbito, temos a visão crítica de uma mulher conduzindo o ato de mostrar o dia a dia de indivíduos excluídos historicamente em nossa sociedade, transparecendo o desenrolar das relações sociais em uma favela. Assim, a importância dos registros postos no livro se dá pelo fato da autora possuir *lugar de fala*.

Para não correremos o risco de reduzir o conceito de *lugar de fala* somente às vivências de uma pessoa, ressaltamos que a experiência é essencial, contudo, o âmago é precisamente a capacidade de compreensão do sujeito diante das condições que se estabeleceram dentro do grupo social e quais vivências o indivíduo partilhou com os demais.

Dessa forma, é imprescindível ir além da perspectiva individual e refletir sobre os posicionamentos dos indivíduos e suas classes sociais, uma vez que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (RIBEIRO, 2017, p. 39-40).

Sendo assim, Carolina, uma escritora favelada ciente de que a linguagem é mecanismo de poder, mostrou que algumas classes sociais e muitos seres humanos não foram reconhecidos. Exerceu, de fato, um papel político e histórico de militância enquanto alguém que representou diversas minorias sociais.

Portanto, era uma mulher no interior da favela capaz de compreender e anunciar a realidade daqueles que vivenciavam a restrição dos direitos sociais e os problemas cotidianos dentro da favela, isso que deu potência às suas palavras. Ao narrar o mundo dos excluídos, produziu um discurso autêntico a partir da perspectiva dos próprios excluídos. Ela deu voz às “pessoas comuns” e contou a história “vista de baixo” (cf. SHARPE, 1992, p. 53-54), revelando detalhes da miséria humana sob um prisma, até então, jamais notado em nossas literaturas.

Consideramos a importância das experiências das massas, entendendo que o povo é constituído por sujeitos históricos e produtores de culturas. Fundamentados nas afirmações de Sharpe (1992), queremos valorizar e “escrever a história vista de baixo, resgatando as experiências passadas da massa da população” (p. 42) e, além disso, desejamos “explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história” (p. 41).

É desse ponto de vista que Carolina manifestou suas angústias e mostrou indignação frente à marginalização do povo favelado. Ela *não assumiu a ideia de*



*imparcialidade* e, de forma crítica e bastante pertinente, fez diversas denúncias políticas e sociais. Ela apontou: o abandono social do Estado frente essa parcela da população; os interesses de certos políticos para com os favelados (querendo apenas seus votos); as injustiças e as desigualdades sociais; em suma, desnudou a invisibilidade social dos pobres enquanto sujeitos que não recebiam o mínimo de dignidade humana.

Classificada como semianalfabeta, Carolina de Jesus foi além da leitura das palavras escritas, precedendo a compreensão da vida e apreendendo a *leitura do mundo* (cf. FREIRE, 2006, p. 11). Embora não tivesse os “conhecimentos acadêmicos requisitados para ser uma escritora” (se é que isso realmente existe), ela provou que era possuidora de diversos outros saberes construídos nas suas vivências (nas experiências de vida como ser humano), rompendo com o imaginário de que as habilidades, competências e os saberes legítimos são somente aqueles forjados nos espaços destinados à “educação formal”.

Com isso, ao defendermos as culturas e os saberes populares baseados na indissociabilidade entre as experiências de vida dos indivíduos e seus processos formativos, e endossamos a asserção de que só haverá “uma cultura igualitária comum se o intercâmbio dialético entre a educação e a experiência for mantido e ampliado” (THOMPSON, 2002, p. 44). É nisso que nós acreditamos.

Antes de finalizar esta seção, cabe ressaltar que, mesmo tendo seus direitos sociais negados, Carolina alcançou os principais objetivos apontados no livro: comprar uma casa de alvenaria e dar uma condição melhor para seus filhos, apesar de, no final da vida, ter sido esquecida e nunca ter saído da pobreza econômica.

Enfim, após esta resumida apresentação acerca do livro e da autora, faremos uma contextualização do período da História do Brasil no qual a obra *Quarto de despejo* foi produzida.

### **Uma breve contextualização histórica, político-social e educacional (1946-1964)**

O período da História do Brasil que foi de 1946, pós Era Vargas (1930-1945) – com a posse do presidente Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) –, até 1964, com o Golpe e implantação da Ditadura Militar (1964-1985), ficou conhecido como “República Populista” (ou “Liberal-Democrática”). Conforme Gomes e Ferreira (2018, p. 254), não é incomum que este período:

[...] seja designado como o da República Populista, explicando-se por esse adjetivo uma série de características que assinalariam a vida política do país e, ao mesmo tempo, que desqualificariam a vivência dos atores políticos dessas décadas. A “fórmula” cunhada e muito repetida – expressa na categoria “populista” – evidencia um modelo de interpretação que atribui valor negativo ao experimento político desses quase vinte anos de liberal-democracia.

Esses autores denominam esse período de “Terceira República” e ambos afirmam que “nesse período, o Brasil estava construindo uma experiência de democracia representativa” (GOMES; FERREIRA, 2018, p. 254). Esse momento caracterizou-se por fortes tensões políticas e intensa participação de diversos segmentos da sociedade, que estavam divididos em: setores conservadores (aqueles que defendiam a eliminação de direitos trabalhistas já conquistados, querendo a liberdade do capital estrangeiro no Brasil, a não intervenção do Estado na economia, agindo contra a reforma agrária); e os grupos progressistas (que lutavam pela ampliação das leis e benefícios trabalhistas, defendiam o nacionalismo econômico, a reforma agrária, que buscavam mais direitos políticos e sociais para a população).

Nesse contexto, a classe trabalhadora apareceu com maior ênfase no cenário político, através de partidos políticos e sindicatos, em greves, campanhas eleitorais e manifestações públicas. Assim, tornou-se notório a importância de a população colocar em pauta e aprender a lidar com os assuntos referentes aos direitos civis.

No âmbito político-partidário, o país passou a funcionar com diversos partidos, destacando-se nacionalmente: a União Democrática Nacional (UDN), de cunho liberal, moralista e conservador, liderada por Carlos Lacerda; o Partido Social Democrático (PSD), tendo Juscelino Kubitschek como figura principal; o Partido

Trabalhista Brasileiro (PTB), criado por Getúlio Vargas; além do Partido Comunista Brasileiro.

Diante disso, Gomes e Ferreira (2018) apontam que foram alcançados avanços essenciais no processo político-eleitoral – mesmo que permanecessem elos históricos com as práticas eleitoras antidemocráticas –, a saber: a organização e consolidação nacional do sistema pluripartidário; o aumento quantitativo das práticas de mobilização de eleitores; “e, com destaque, a alteração ocorrida no tipo de competição político-eleitoral, na medida em que o governo (a situação) perde o controle sobre os resultados eleitorais” (p. 258).

Por sua vez, Rezende (1996, p. 33 apud CAMPELLO DE SOUZA, 1985), considerando o voto umas das poucas formas na qual a população poderia exercer poder político, assinala a reduzida participação eleitoral (37%, em 1950) e salienta a impossibilidade de afirmar a existência de uma democracia de massa. Na prática, conquistamos alguns direitos substanciais, mas fica difícil afirmar que havia uma “democracia plena” ou condições cidadãs (sociais) que abrangessem as classes trabalhadoras mais empobrecidas.

Precisamos lembrar que o país teve uma nova Constituição Federal (CF) nesse período. Promulgada, em 18 de setembro de 1946, a CF de cunho liberal resgatou valores democráticos suprimidos pelo Estado Novo (1937-1945). Dentre os principais pontos, ressaltamos: o “voto universal” e secreto; um crescimento do número de eleitores no Brasil, uma vez que os cidadãos maiores de 18 anos tinham direito ao voto, contudo, permaneceu a exclusão dos analfabetos do direito de votar; a Constituição estabeleceu o fim da censura e permitiu o direito de greve, fazendo a manutenção do abandono das áreas rurais, isto é, não atribuiu aos trabalhadores do campo os mesmos direitos trabalhistas obtidos nos anos anteriores pelos trabalhadores das cidades.

Sofia Lerche Vieira (2007, p. 300), no tocante à Educação, ressalta que ressurgiu o tema da educação como direito de todos, definindo-se a incumbência da União para “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (art. 5º, XV). Todavia, não existiu um vínculo direto expresso em artigo para com o dever do Estado,

como foi posto na Constituição Federal de 1934. Salienta, ainda, a determinação de que “O ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (art. 168, II). Com isso, a expressão “ensino oficial” surge pela primeira vez em texto legal.

O país, entretanto, sustentava índices alarmantes de analfabetismo. De acordo com o *Mapa do Analfabetismo no Brasil* (INEP), entre as décadas de 1940-1970, a taxa de analfabetismo, referente à população com 15 anos ou mais (que abarca os sujeitos jovens e adultos), reduziu de 56,1% e 33,7%. Mas o número absoluto continuou a aumentar e, por mais que tenha havido uma diminuição notável da taxa – à medida que compreendemos educação como direito básico –, esse percentual ainda é considerado extremamente deplorável. Foi nessa conjuntura que Carolina de Jesus construiu seu livro. Ela foi uma mulher dentre os milhares de seres humanos afetados pelos descasos com as políticas públicas, excluída de seus direitos fundamentais.

Concluindo este tópico, verifiquemos como foi tratada a escolarização de jovens e adultos nessa época (que hoje corresponderia à EJA). Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), o Estado passou a dar mais atenção e “aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos”.

Em 1945, o Fundo Nacional do Ensino Primário – criado em 1942 – definiu que 25% dos recursos de cada auxílio seriam destinados ao plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos. Em 1947, criou-se o Serviço de Educação de Adultos (SEA), com o intuito de coordenar os planejamentos anuais de ensino supletivo destinados a adolescentes e adultos analfabetos. No mesmo ano, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) fortaleceu a infraestrutura de estados e municípios em prol de atender essa parcela da população. Além disso, o Ministério da Educação e Cultura criou a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), porém, essas duas últimas não foram tão eficazes (cf. HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Nessa perspectiva, a primeira metade da década de 1960 foi um momento assaz significativo para a educação de jovens e adultos, pois os educadores mostraram preocupação em mudar a forma de enxergar esse setor educacional, redefinindo suas

especificidades e passaram a pensar num ambiente próprio destinado a esses educandos. Dessa forma, compreendemos essas ações como ampliação dos direitos sociais de cidadania, que, “presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Portanto, num país que, recentemente, iniciava sua efetiva industrialização, com uma população predominantemente rural, podemos conferir que houve avanços expressivos – ainda mais se considerarmos que a sociedade esteve entre duas ditaduras – ao refletirmos sobre direitos sociais, sobretudo na atenção dada à educação de jovens e adultos. No entanto, por mais que tenhamos assegurado direitos legais – com a contribuição inenarrável das lutas/movimentos sociais –, os esforços por parte do poder público não foram suficientes para com os cidadãos brasileiros (e até hoje não são).

Visto isso, a seguir, iremos analisar como o livro de Carolina de Jesus serve, ainda hoje, como ferramenta para denunciar a exclusão social em nosso país.

#### **Quarto de despejo: expressão literária de denúncias da exclusão social**

A obra literária de Carolina de Jesus é uma espécie de ponte, na qual uma escrita de natureza particular nos permite vislumbrar a realidade da favela. Ao adentrarmos no *Quarto de despejo*, deparamo-nos com uma narrativa profunda em que a autora relata a miséria e o descaso social, dentre eles discorreremos sobre: fome, educação, moradia, trabalho e uma grande desigualdade entre classes sociais.

O diário foi escrito, majoritariamente, no período do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), época do chamado período dos “50 anos em 5”, que tinha por objetivo desenvolver economicamente o país priorizando o processo de industrialização através do “Plano de Metas”. Embora grandes obras estivessem sendo construídas, a situação da favela continuava muito difícil.

Na maior parte do seu texto, Carolina denuncia a ausência de políticas públicas voltadas para pessoas de classes economicamente desfavorecidas, trazendo uma extensa crítica aos políticos, salientando o descaso com que o Estado olhava para

os moradores da favela. As denúncias de Carolina de Jesus reverberam a falta de condições humanas e a expropriação dos direitos sociais das classes populares no Brasil. Em diversos momentos, a autora contesta o posicionamento dos políticos, os altos gastos eleitorais e o conformismo do povo que presencia toda essa negligência: “Eles gastam nas eleições e depois aumentam qualquer coisa. [...] Quem paga as despesas das eleições é o povo!” (JESUS, 2019, p. 128).

Carolina ficava abismada com a inércia das pessoas e acrescentava: “O povo não sabe revoltar-se. Deviam ir no Palácio do Ibirapuera e na Assembleia e dar uma surra nestes políticos alinhavados que não sabem administrar o país” (JESUS, 2019, p. 129). Sua voz clama pelos direitos sociais em defesa dos grupos menos privilegiados socialmente, à medida que realiza duras críticas aos políticos e exterioriza falta de políticas públicas para os sujeitos socialmente invisíveis.

Percebemos que os diários de Carolina eram uma maneira que autora encontrou de denunciar o abandono social vivido pelos moradores da favela. Bisneta de escravos, Carolina fez uma reflexão histórica unindo presente e passado através de pensamentos críticos sob a ótica da escravidão. Para a autora, os pobres ainda se encontram presos, mas não por correntes, e sim, aos grilhões da miséria e do descaso social: “E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!” (JESUS, 2019, p. 32).

Permanecendo até hoje como como pilar nas discussões sociais e políticas em nossa sociedade, a fome apontada por Carolina de Jesus mostrava-se como fator de subumanidade dos favelados, cujos direitos que deveriam garantir as mínimas condições humanas (a alimentação básica, por exemplo) não chegavam (e ainda não contempla) as massas populares. Sendo assim, os escritos no diário da autora “ancora a questão da fome como um problema social vigente no país, algo que se acentua consideravelmente nas zonas periféricas dos grandes centros urbanos” (CORDEIRO, 2016, p. 6).

A subsistência alimentar de sua família, diversas vezes, era conquistada no lixo, confessando a miséria flagrante a qual são submetidos. A fome é o pivô da angústia cotidiana de Carolina e da população empobrecida: “na favela é a minoria

quem toma café. Os favelados comem quando arranjam o que comer [...] Eu estou começando a perder o interesse pela existência. Começo a revoltar. E a minha revolta é justa” (JESUS, 2019, p. 35).

As desigualdades estão com as suas raízes enterradas na construção da estrutura de nossa sociedade, a falta de oportunidades concernentes à educação, trabalho, moradia, participação política e cuidados de saúde são fatores que detêm as pessoas reféns da condição de miséria extrema. A pobreza é um fenômeno que impossibilita que grande parte da população de nosso país tenha acesso a alimentação; o desequilíbrio social faz com que a pobreza e a fome caminhem lado a lado.

Por sua vez, refletindo acerca da negação da educação, podemos afirmar que ela surge antes mesmo dos relatos apresentados no livro. Carolina de Jesus deixou de seguir sua escolarização para poder trabalhar, para sustentar sua família. Contudo, percebemos que a educação era algo valioso para Carolina, que em diversos trechos de seu diário menciona a escola e o quanto considera importante que seus filhos ocupem aquele espaço. Em certa altura de seus escritos, a autora demonstra bastante preocupação com a má formação escolar das crianças que precisam trabalhar e estudar, revelando-se sensível às condições de vida das pessoas com quem convive.

Embora o Plano de Metas de JK tivesse o objetivo de gerar o desenvolvimento em todo o território nacional, a educação, em prática, ocupava lugar secundário. Apesar do modelo econômico desenvolvimentista implantado na segunda metade da década de 1950 ter afetado diretamente a educação – voltando-se para formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho –, o acesso à educação permaneceu longe das camadas em estado de vulnerabilidade social, não atendendo, portanto, as reais demandas educacionais de populações marginalizadas.

Sabe-se que há uma real exigência de maior investimento na educação, para fins de diminuição do analfabetismo, que predomina, sobretudo, na população concentrada na favela. Embora o Plano de Metas de JK tivesse o objetivo de gerar o desenvolvimento em todo o território nacional, a educação ocupava lugar secundário (SANTOS; SANTOS; OLIVEIRA, 2016, p. 48).



Todavia, podemos dizer que Carolina, mesmo tendo frequentado a escola por pouco tempo, nunca deixou de estudar. Fez dos livros que encontrava nas ruas e dos poucos que conseguia comprar uma companhia constante, incentivando os estudos das crianças, acreditando que os desenvolvimentos econômico, social e cultural poderiam ser alcançados mediante à educação. A esperança de que os filhos poderiam ter uma vida melhor estava presente na educação (que lhe foi furtada), e um dos relatos de felicidade descritos no texto é o momento em que vê o progresso escolar das crianças: “Eu estou contente com meus filhos alfabetizados. Compreendem tudo” (JESUS, 2019, p. 140).

Além disso, sabemos que a má distribuição de renda, a falta de planejamento público e o desemprego são alguns dos principais motivos que levam as pessoas a morar em favelas, e com Carolina não foi diferente. A maternidade a afastou do mercado de trabalho, a condição de mãe solteira com três filhos para cuidar a deixou mais vulnerável, sem o apoio de parentes, sem a oferta de creches públicas e gratuitas, o afastamento do emprego formal foi inevitável. Carolina, mulher negra, pertencente a estratos sociais de baixa renda, se viu obrigada a morar na favela do Canindé e a catar papel nas ruas para garantir o sustento e o cuidado de seus filhos.

Vale ressaltar que a condição existente entre a maternidade e o trabalho não é hegemonia para todas as mulheres. Existem aquelas que podem e querem abdicar do trabalho temporariamente ou definitivamente para se dedicarem aos cuidados dos filhos, mas esta opção não é acessível, sobretudo quando o enfoque está nas mulheres que possuem condições econômicas menos favoráveis, principalmente as mulheres negras que são, historicamente, as mais afetadas pela pobreza.

Para Carolina, a favela simbolizava o lugar da falta e da precariedade, onde quase tudo é improvisado, o abastecimento de água era irregular e nem sempre tratado pelo órgão responsável; quanto à coleta de lixo, os detritos eram depositados em lugares impróprios. A energia elétrica não era legalizada, para ter acesso à iluminação, os moradores faziam as ligações clandestinas popularmente conhecidas como “gatos”, arriscando suas vidas diante da possibilidade de incêndios gerados por curtos-circuitos. Até mesmo as casas ou barracos, como a autora dizia, eram

levantados de forma improvisada, sem saneamento básico, quase sempre de madeiras em loteamentos irregulares, em ruas estreitas sem nenhum projeto ou segurança estrutural.

Se olharmos atentamente para o *Quarto de despejo*, não veremos apenas o direito à moradia violado, mas também a falta de dignidade humana, a negligência do Estado diante dos mais necessitados – os sem teto, os desempregados, os sem acesso à educação formal – que lutam diariamente tentando fugir da massificação da desigualdade social.

Os diários de Carolina que deram origem a obra Literária aqui citada foram escritos há mais de meio século, mas, infelizmente, os dilemas neles relatados não se distanciam da realidade de muitos brasileiros, que, ainda hoje, vivenciam experiências semelhantes no silêncio do abandono e descaso social. A exclusão social em nosso país está longe de chegar ao fim, pois as desigualdades e as dificuldades encontradas nas pessoas das classes de baixa renda não param de aumentar.

A aproximação de Carolina com o mundo dos livros a fazia esquecer um pouco as dificuldades da vida na favela, seu quase analfabetismo não impediu que ela tomasse gosto pela leitura. A Literatura era um refúgio para onde Carolina ia se abrigar do efeito devastador causado pelo abandono social. Essa paixão da autora por livros possibilitava e ampliava o seu entendimento sobre o mundo, ela se destacava dos demais moradores daquele universo marcado pelo analfabetismo.

A leitura e a escrita realizavam uma função libertadora na vida de Carolina, pois era através da escrita que ela formava e transformava sua realidade marginal, processava e reprocessava suas dores e angústias: “quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar no quarto de despejo” (JESUS, 2019, p. 37).

As experiências descritas pela autora revelam o efeito discriminatório e excludente causado pelo abandono social. Assim como Carolina, muitos(as) brasileiros(as) vivem em situações de extrema pobreza, formando grupos cada vez mais marginalizados, sofrendo com as mesmas mazelas que nos afligiam décadas atrás.

Inferimos, por fim, que o trabalho precarizado, a falta de suporte para acabar com a fome assustadora, a oferta insuficiente de educação à população empobrecida e as moradias desumanas intensificam amplamente as desigualdades existentes entre as classes sociais. Em outras palavras, a negação de direitos atua como ferramenta propulsora das desigualdades sociais, basta olharmos para o lado que veremos diversas Carolinas ao nosso redor padecendo com a ausência de políticas públicas, buscando sobreviver em meio à selva do capitalismo, sufocadas por um silêncio imposto aos que pertencem às camadas populares.

### **Considerações em torno do contexto anunciado**

Ao fazermos apologia e optarmos por utilizar a Literatura como *fonte histórica*, tomamos os mesmos cuidados que tomaríamos ao lidar com todas as categorias de fontes, nos voltando para ela de maneira adequada, entendendo que um livro é expressão tanto de um autor quanto de sua época. A Literatura, enquanto matéria-prima propícia para investigarmos as realidades sociais, nos permite perceber particularidades no universo amplo dos bens culturais que outras fontes não nos fornecem.

Dessa forma, nos valemos deste impactante e maravilhoso livro para apontarmos o desprezo para com a população excluída. Para isso, resgatamos o período histórico para compreendermos as condições político-sociais e educacionais da época e a realidade vivida, como bem acentua Thompson (2002), em uma análise das relações entre dominantes e dominantes escrita por uma mulher negra, trabalhadora e favelada.

A discussão social que permeia a obra de Carolina foi escrita com base no vivido. Todo realismo que a autora retrata tem por objetivo denunciar a realidade amarga e repleta de privações em que viviam os pobres, marginalizados, como ela. Em condições muitas vezes desumanas, como ter que catar comida podre do lixo para comer e não morrer de fome. Com esta reflexão, evidenciamos a falta de ações governamentais aos invisíveis sociais, os diários denunciam as condições precárias vivenciadas por aqueles que moravam nas favelas como: a fome, a miséria, o

preconceito, o abandono social. E, acima de tudo, a negação de direitos, como a moradia, a educação, a saúde, o lazer e a cultura. A literatura de Carolina se apresenta como uma denúncia contra a invisibilidade construída socialmente que fixa a pobreza como inferioridade, bem como mostra uma cidadã que não foi atendida pelas políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos da época.

Carolina tinha esperança que as pessoas que desconhecem a triste realidade vivida pelos favelados lessem o seu livro e tentassem acabar com as favelas, com a pobreza e a miséria de modo geral. Seu sonho era sair do “quarto de despejo” (da favela) e ir para “sala de visitas” (a cidade), contudo, o abandono e os descasos sociais impediram que as promessas de desenvolvimento trazidas pelo sistema capitalista nunca fossem cumpridas. Afinal, a autora traz um grito de socorro que há mais de 60 anos vem ecoando e sendo ignorado, por muitos, em nossa sociedade.

## Referências

ABUD, Kátia Maria; ALVES, Ronaldo Cardoso; SILVA, André Chaves de Melo. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. **Revista de Teoria da História**, Goiás, n. 03, ano 01, p. 94-109, Jun., 2010.

BRASIL. **Constituições Brasileiras**: 1946. vol. V. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CORDEIRO, Wagner Marques. A SUBUMANIZAÇÃO EM “QUARTO DE DESPEJO”. **Revista Milba**, Pernambuco, v. 1, n. 1, out. 2015/mar. 2016.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: LUCA, Tania Regina de; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Angela de Castro; FERREIRA, Jorge. Brasil, 1945-1964: uma democracia representativa em consolidação. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 251-275, 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14. Rio de Janeiro: mai./ago., 2000.

HILL, Christopher. Epígrafe. In: THOMPSON, E. P.; NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Unicamp, 2001.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Disponível em: < [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6978610](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6978610) >. Acesso em: 18 de julho de 2021.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: Diário de uma favelada. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2019.

NÓVAK, Patrícia; URBAN, Ana Cláudia. A literatura como fonte histórica para discutir as representações do II Império no Brasil: leitura da novela O Alienista, de Machado de Assis. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, Paraná, v. 1, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESAVENTO. **História & literatura**: uma velha-nova história, Nuevo Mundo, Mundos Nuevos, Debates, 2006.

PESAVENTO. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 31-45, setembro 2003.

REZENDE, Maria José de. A DEMOCRACIA NO BRASIL: elementos norteadores do debate desenvolvido na segunda metade do século XX. **Revista Mediações**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 32-45, jul./dez., 1996.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017. 112p.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos; SANTOS, Nadia Farias; OLIVEIRA, Bruna Karine de. Educação e invisibilidade social na obra Quarto despejo, de Carolina Maria Jesus. **TODAS AS LETRAS**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 41-52, set./dez., 2016.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: Peter Burke (Org.). **A Escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, mai./ago., 2007.

Data do envio: 19/08/2021

Data do aceite: 10/11/2021



## RISK PERCEPTION AND COMMUNICATION MODELING IN THE COVID-19 ERA: STUDY WITH EXPERT JUDGES

### PERCEÇÃO DE RISCO E MODELAGEM DA COMUNICAÇÃO NA ERA COVID-19: ESTUDO COM JUÍZES EXPERIENTES

Cruz García Lirios<sup>124</sup>

#### Abstract

The explanatory trajectories of knowledge management of organizations that tend to balance opportunities and capacities through motivational leadership processes are specified. A documentary, cross-sectional and non-experimental study was carried out with a selection of sources indexed to international repositories such as Academia, Copericus, Dialnet, Fronters, Latindex, Redalyc, Scielo, Scopus and Zenodo, as well as registered in ISSN-DOI in the period. 2019 to 2021. The dependency relationships between determining variables - norms, values, beliefs, perceptions - with respect to knowledge management were modeled. The model explains the balance related to power and the influence between leaders and followers. Motivational mediating variables, such as: attitude, intention, skill, and knowledge were included. In relation to the proposals of the state of knowledge and the literature reviewed, the relevance of the model compared to other proposals was discussed.

**Keywords:** Culture, Determinants, Management, Mediation, Model, Specification.

#### Resumo

São especificadas as trajetórias explicativas da gestão do conhecimento das organizações que tendem a equilibrar oportunidades e capacidades por meio de processos de liderança motivacional. Foi realizado um estudo documental, transversal e não experimental com uma seleção de fontes indexadas em repositórios internacionais como Academia, Copericus, Dialnet, Fronters, Latindex, Redalyc, Scielo, Scopus e Zenodo, bem como cadastradas no ISSN- DOI no período. 2019 a 2021. Foram modeladas as relações de dependência entre variáveis determinantes - normas, valores, crenças, percepções - no que diz respeito à gestão do conhecimento. O modelo explicou o equilíbrio entre as relações de poder e influência do líder em relação aos seus seguidores, incluindo variáveis mediadoras de ordem motivacional-atitude, intenção, habilidade e conhecimento. Em relação às propostas do estado do conhecimento e da literatura revisada, foi discutida a relevância do modelo em relação a outras propostas.

**Palavras-chaves:** Cultura. Determinantes. Especificação. Gestão. Mediação. Modelo.

---

<sup>124</sup> Doutorado em Psicologia, Professor Titular, Universidade Autônoma do Estado do México, Unidade Acadêmica Profissional de Huehuetoca, Academia de Serviço Social, Linha de Pesquisa em Governança Covid-19. E-mail: cgarciali@uaemex.mx ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9364-6796>



## Introduction

Until May 2021, Covid-9 caused the death of six million people if the under-records are considered and three million are inferred, considering the excess of mortality with respect to the annual average of deaths (WHO, 2021). Se reconocen 250 mil, pero se infieren 450 mil muertes más frente a los promedios de los últimos dos años (PAHO, 2021). In this context, pandemic mitigation policies have focused on confinement and social distancing, leading to risk communication focused on the risks of contagion, illness and death.

The concept of human capital refers to knowledge networks that acquire a formative, assimilative, technological, individual, motivational and social mobility sense (GARCÍA, 2018).

Rational choice is limited to a training system where the individual generates their own opportunities and develops both skills and knowledge based on the utility and benefit of their decisions (ACAR and ACAR, 2014). In this sense, knowledge networks burst the human capital to endow it with legitimacy and transparency when debating and agreeing on the decisions that will benefit a group or community, be it academic, scientific and/or technological (HERNÁNDEZ et al., 2018).

Competition and cooperation, involved in the formation of human capital, outline the strategies for balancing demands and resources for knowledge networks. Knowledge networks determine the symbols and meanings relevant to collaboration and conflict resolution within innovative groups. In this sense, intelligent systems promote technological change and organizations must adjust their capacities to the undertaking of new knowledge (SAANSONGU and NGUTOR, 2012).

The opportunities resulting from the dynamics of innovative networks will delineate the development of skills and knowledge. It is a process of creating value for the individual, the collaborative group and the innovative organization (SÁNCHEZ et al., 2018). Although human capital highlights the importance of individual decisions in relation to innovation groups, the management culture goes beyond this synergy because it involves a balance between the values of the company and the leader's



capacity. Therefore, the specification of a model for the study of the culture of knowledge management through collaborative networks will explain such complexity.

The objective of this work is to model the perception of risk in the Covid-19 era. Based on a review of the theoretical, conceptual and empirical frameworks, logical trajectories were established for the prediction of management in the face of demands that exceed resources and their optimization is encouraged.

Are there significant differences between the categories and the findings reported in the literature regarding the qualifications of expert judges in risk perception and communication?

The premise that guides this work is that the pandemic has had asymmetric effects between the governors and the governed, affecting the communication of the public administration and the public perception of the phenomenon (GUILLEN et al., 2021). The authorities, by betting on a mitigation focused on the spread of confinement and social distancing, caused a perception of threats, and risks that citizen have encapsulated in the distrust of their health institutions (RINCON et al., 2021). In this process, the media have played a fundamental role in contrasting the propaganda of the State (control and management of Covid-19 reflected in the hospitalized). It is a logic of verifiability that consists of comparing data from the communiqués of official press regarding the number of cases higher than the national and annual average (SANDOVAL et al., 2021). Governments ignore the data, and this lack of transparency generates the civil undertaking that consists of searching, processing and disseminating data that the State partially recognizes or exacerbates as the electoral elections approach.

### **Theory of risk perception and communication**

Organizational culture is understood as a process of dependency between internal and external variables. It is a scheme in which technology, structure, values, norms and needs determine the motivational variables - affiliation, power, utility - and these in turn affect the consequent variables - leadership, management,

entrepreneurship, innovation, productivity, satisfaction, rotation, absenteeism, accident rate, adaptation, innovation, reputation.

In this process, the labor culture theory holds that values and norms are the determinants of consequent variables through mediating and moderating variables (SALES et al., 2016). Moderator variables can reduce or increase both negative or positive effects of variables external to the organization. Although the autocratic culture is distinguished by the one-sidedness of its decisions, in the case of knowledge, to the extent that autocratic values decrease, they affect the commitment of loyal workers to the leader. Autocratic management increases the influence of democratic values when they affect cooperation between employees. That is, the symbiosis between culture and organizational structure would suppose an asymmetric relationship between autocratic management and labor collaboration (JANIĆIJEVIĆ, 2013).

The mediating variables are those that only transfer the effects of the values and the norms on the consequent variables. This is the case of attitudes and intentions that not only link norms and values with behaviors, but also give them a cultural meaning. Autocratic values, when linked to obedience and conformity behaviors, are mediated by one-sided attitudes.

In this way, the theory of organizational culture explains scenarios of consequent variables based on autocratic or democratic values and norms.

The labor culture supposes indicators that would correspond with the features of the consequent variables. In this sense, the management culture to be indicated by self-efficacy, hope, resilience and optimism involves a process of autocratic values and standards from which emerges a leadership and with it a specialist in management (VÁZQUEZ et al., 2016).

In the opposite case, the absence of leadership and management is determined by depersonalization, exhaustion or relative frustration with unilateral tasks, objectives and goals. Therefore, the theory of labor culture explains the emergence of management only if norms and values indicate an autocratic

process from which decisions and strategies are centered on a leader specialized in management (QUINTERO et al., 2016).

However, organizational management is a more specific process than those explained by the theory of work culture. A management becomes specific because the work culture, its values and norms are specific in the objectives and goals of the management.

### **Studies of risk perception and communication**

Organizational management, unlike the work culture, is a specific process since it involves ponderable and comparable objectives and goals. In this sense, organizational management refers to a process of indicators linked to the systematic monitoring and evaluation of processes, strategies and behaviors. Organizational management is guided by innovative values and norms. It is a process of systematic and constant change, according to the contingencies of the environment and therefore contrary to the vertical and unilateral structure of the autocratic culture (CRUZ et al., 2016).

However, organizational management derived from the autocratic culture supposes historically different goals and objectives in the face of innovations and specific changes. As the organizational management is specified and intensified, the autocratic culture is reduced to its minimum expression and gives way to a more participatory culture. Therefore, organizational management involves competition regarding proposals and monitoring and evaluations (HERNÁNDEZ and VALENCIA, 2016). It is because of these differences between cultures and management that the theory of organizational management explains the advent of an innovation and a change based on the interrelation between power - unilateral decisions and vertical structures that produce obedience and conformity in the majority - and influence - intentions of change based on innovations of minorities. That is, those who make decisions are circumscribed to power and influence relationships as the

objectives and goals are more specific, but if both are not modified from the achievement of achievements, then it is an autocratic culture (ROBLES et al., 2016).

In this way, transformational leadership is linked to variables related to the processes of influence rather than power, since the motivation for effectiveness, satisfaction and effort means characteristics of concerted management between the leader and the followers (MENDOZA et al. ., 2016). Or, when communication, cohesion and support negatively correlate with attrition, depersonalization and dissatisfaction, but positively impact the commitment, then we witness a scenario in which the autocratic majority culture interacts with the participation of minorities.

Organizational management theory explains the advent of the interrelationship between power relations -decisions deciding on the behavior of followers- and relationships of influence -talents generating opportunities and knowledge-. From both theories, labor culture and organizational management, it is possible to specify the logical explanatory trajectories of consequent variables.

### **Modelling of risk perception and communication**

Unlike the culture and work management where fatalistic or optimistic scenarios are anticipated based on correlations between external variables with respect to variables internal to the organization, the specification of a model integrates the variables to infer trajectories of dependency relationships. The specification of a model supposes a revision of the relations of dependence established in studies of the prediction of a process, strategy or behavior. It is assumed that the explanatory variables with respect to the variables to be predicted form a system of logical trajectories known as the nomological network. In this sense, dependency relationships explain the nomological networks that are established from a review of the literature during a given period (GARCÍA et al., 2016).

However, the specification of a model to depend on enough studies related to a process, strategy or behavior, assumes preponderant trajectories that have not always been demonstrated by the studies (GARCIA, 2020). Therefore, it is necessary to

postulate dependency relationships that, since they have not been established logically or empirically, creativity or intuition can postulate as feasible relationships between the variables reviewed, or postulate variables that are not conceptualized or weighted by the state of knowledge. In the case of relationships not established by the literature, it is possible to infer them from studies in which the variables were conceptualized and / or weighted in order to explain other processes, strategies or behavior similar or different from those that are intended to explain. In the case of variables not used in the studies of a process, strategy or organizational behavior, it is possible to infer it from the correlations between indicators.

The specification of a model is made from 1) include the empirical relationships demonstrated by the literature reviewed and 2) propose variables and relationships not established by the state of knowledge. In this sense, the studies of culture and labor management have shown that values and norms are variables external to the relations of power and influence in an organization.

However, norms and values when interacting with environmental contingencies are associated with the processing of available information known as beliefs and perceptions (OMOTAYO and ADENIKE, 2013). The external variables; values, norms, beliefs and perceptions explain consequent variables such as; entrepreneurship, innovation, satisfaction, productivity, competitiveness, turnover, absenteeism, dissatisfaction, unproductivity, compliance or obedience.

However, since the determining variables are indicative of general processes that would affect specific variables, they must be mediated or moderated by variables such as attitudes, abilities, opportunities, intentions, knowledge or emotions (GONZALEZ & TORTOLERO, 2020). The mediating and moderating variables allow to specify and intensify the effect of the determining variables on the consequent variables. This is how the culture model of knowledge management would include six explanatory hypotheses of trajectories of logical relations between the determining variables and management, mediated by motivation, attitude, intention, skills and knowledge.

These are the studies related to the traditional and transformational leadership styles in which the difference between external demands and resources optimized by

the talent of the leader is explained but reducing the participation to a function of expectation (GARCIA, 2021). Knowledge networks are the result of the interaction between market demands and the optimization of resources based on information on possible scenarios. Opportunities and capabilities are concomitant because they derive from a participatory and competitive culture. In these investigations, the effects of the surrounding information with respect to culture and management are explained by the interrelation of the determinant variables with leadership styles, opportunities, capacities, objectives and goals. The management that proposes feasible scenarios is studied from the intentionality of its objectives and goals based on information from the balance between demands and resources. The formation of knowledge networks is explained by the norms, values, beliefs and perceptions of talents, as well as the motivation of leaders, the formation of skills, knowledge and attitudes around planned and systematic decisions.

## Method

The literature published from 2019 to 2021 was reviewed. In relation to the analysis of the state of the art, an exploratory work was proposed and a cross-sectional study regarding the observation threshold, considering that the phenomenon is permanent.

A search of articles in indexed repositories: 1) Academia, 2) Copernicus, 3) Dialnet, 4) Ebsco, 5) Frontiers, 6) Latindex, 7) Redalyc, 8) Scielo, 9) Scopus y 10) Zenodo was carried out, considering the analysis period, as well as the keywords: a) risk perception and b) risk communication. From a total of 320 abstracts, 6 were selected that made up the analysis sample related to the perception of knowledge as part of the formation of intellectual capital.

The opinion questionnaire, content analysis and Delphi technique were used for data analysis and information processing, considering the period of observation and systematization of the state of knowledge.

Opinion Questionnaire. It included questions related to risk communication, considering the findings regarding the effect of the confinement strategy on teleworking, social distancing on the perception of contagion and public trust towards the application of tests or vaccines.

Content Analysis. A keyword search was carried out in [www.google.scholar](http://www.google.scholar) in order to be able to select the abstracts and process the data according to the qualification of expert judges (attached to the transdisciplinary academic network) on the subject. A value of -1 was assigned to the summaries that reported the perception of knowledge as an exogenous process to the formation of intellectual capital, with 0 for those who only mentioned the concept and +1 for those who modeled the term as a variable.

Delphi Technique. In three rounds; 1) qualifying where the expert judges assigned a negative value to the communication of distant risks to the data of infections and deaths, as well as a positive value to the communication adjusted to the data of the Ministry of Health of the State of Mexico; 2) feedback where individual grades are compared to the general average; 3) reconsideration when personal criteria are adjusted to the general average.

The analysis package for social sciences version 23.0 was used considering the parameters of normal distribution, contingency, proportion, adjustment and residual in order to be able to observe the relationships between categories and analyzed findings, as well as their structural configuration.

## Results

Table 1 shows the exclusion criteria: risk perception and communication. Perception refers to short-term expectations about vaccines. The communication suggests medium-term expectations about vaccines.



**Table 1.** Descriptive data

Repository	Category 1			Category 2		
	2019	2020	2021	2019	2020	2021
Academia	3	1	5	3	3	1
Copernicus	4	2	4	2	2	2
Dialnet	2	3	3	4	2	3
Ebsco	5	5	5	2	2	1
Frontiers	3	4	2	2	1	4
Latindex	1	1	4	1	3	3
Redalyc	4	2	3	3	3	5
Scielo	3	3	5	4	0	4
Scopus	0	0	0	0	0	0
Zenodo	0	2	1	0	5	1

Note: Elaborated with data study; Category 1 = Perception of Risk, C2 = Communication of risk

Table 2 shows a distribution that tends to be normal, making it possible to perform contingency analysis to test hypotheses.

**Table 2.** Descriptive of instrument

	E	M	SD	C1			C2		
				$\chi^2$	df	P	$\chi^2$	df	p
SANCHEZ et al., (2020)	e1	,783	,180	14,21	12	,01	10,32	12	,01
GARCIA (2019)	e2	,943	,105	15,46	11	,02	18,32	11	,05
GARCIA (2020)	e3	,547	,156	13,24	15	,04	19,45	16	,08
GARCIA et al., (2019)	e4	,672	,134	10,32	16	,09	12,13	15	,02
GARCIA (2021)	e5	,832	,158	14,32	10	,07	10,43	10	,04
LOPEZ (2019)	e6	,704	,120	19,32	12	,03	13,21	11	,01

Note: Elaborated with data study; E = Extract, M = Mean, SD = Standard deviation, C = category, C1 = Perception of Risk, C2 = Communication of Risk

To find and be able to establish the axes of discussion around the ten selected extracts in risk thresholds, we proceeded to estimate the matrix of probability proportions (see Table 3).

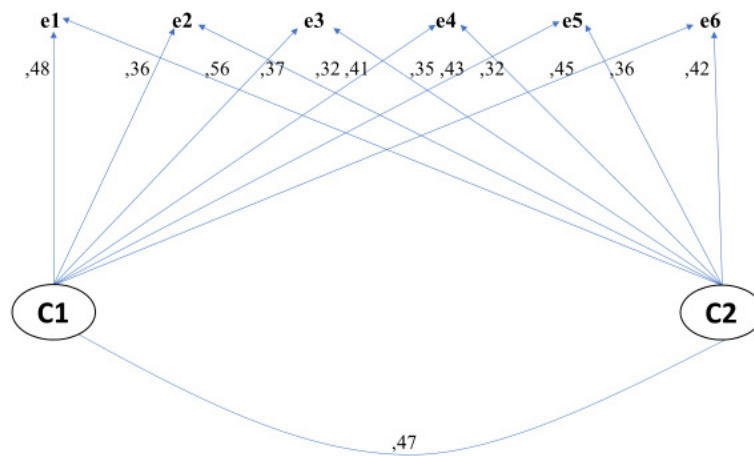
**Table 3.** Odds ratios among selected press releases by month during the pandemicFreire (2013, p. 40)

	n1	n2	n3	n4	n5	n6
e1	12,34 (10,21 18,43)					
e2	14,32 (13,23 19,45)	10,21 (14,32 17,45)				
e3	13,21 (10,45 15,49)	15,46 (11,90 19,34)	15,46 (12,13 14,35)			
e4	14,35 (12,13 15,46)	15,46 (10,45 18,34)	14,23 (10,45 18,21)	15,46 (12,13 19,45)		
e5	14,23 (14,35 19,56)	16,57 (13,24 19,54)	13,24 (10,45 17,45)	13,24 (14,32 15,40)	11,23 (14,35 19,54)	
e6	14,56 (13,24 15,46)	15,43 (17,34 19,45)	14,35 (10,43 18,43)	12,13 (15,46 18,53)	19,43 (14,35 18,21)	14,32 (12,34 17,43)

Note: Elaborated with data study; e1 = SANCHEZ et al., (2020), e2 = GARCIA (2019), e3 = GARCIA (2020), e4 = GARCIA et al., (2019), e5 = GARCIA (2021), e6 = LOPEZ (2019).

Once the probability ratio matrix was established, which indicates that the consultation decisions of the selected literature are at the permissible risk threshold for decision-making, a model of structural equations was estimated in order to appreciate its composition of categories and extracts (see Figure 1).

**Figure 1.** Structural equation modelling



Note: Elaborated with data study; C1 = Perception of Risk, C2 = Communication of Risk, e1 = SANCHEZ et al., (2020), e2 = GARCIA (2019), e3 = GARCIA (2020), e4 = GARCIA et al., (2019), e5 = GARCIA (2021), e6 = LOPEZ (2019).

The adjustment and residual parameters [ $\chi^2= 13,24$  (13df)  $p > ,05$ ; NFI = ,997; CFI = ,990; RMSEA = ,006] suggest the non-rejection of the null hypothesis relative to the significant differences between the models reported in the literature with respect to the structure established in the present work.

## Discussion

The contribution of this work to the situation lies in the modeling of the perception of knowledge, if the literature consulted links this process to the formation of intellectual capital, as well as to the management of entrepreneurship and innovation. In relation to the theoretical, conceptual and empirical frameworks, the inclusion of organizational culture as a mediator of the demands of the environment and the structural representation of organizational resources is recommended.

The modeling of the perception and communication of risks was contrasted with three references of the six selected for analysis with experts. This is so because these three studies refer to both categories as mediators of anti-Covid-19 policies.

PEREZ et al., (2016: p. 7) suggested that the estimation of decision thresholds be established from a modeling of trajectories, but in the present work the relationships between the categories and the extracts at least indicate a complex structure of data that can be actionable, but adjustable to the decision criteria in the evidence.

AGUILLAR et al., (2018: p. 25) They consider knowledge management as a source of data that can be materialized in task protocols for the achievement of objectives discernible to goals, although in the present work it is noted that the perception of risk is linked to knowledge management. The influence of the pandemic seems to have established a more permissible threshold of risks for knowledge managers than are reported in the state of the art.

GARCIA (2021; p. 31) suggests risk management thresholds whose decisions are legitimized based on the codification of objectives, tasks and goals, but in this work it has been shown that risk perception is linked to knowledge management in the selected literature, differentiating itself as an alternate process and a clear impact on

performance. Research lines related to risk management will clarify the limits of intention to carry out a task based on data-oriented goals.

Lines concerning risk perception and knowledge management will make it possible to warn of the risk thresholds related to decisions to train intellectual capital in health contingencies such as the SARS CoV-2 pandemic and the Covid-19 disease.

The contribution of the present work to the state of knowledge consists in the specification of the relations and the logical trajectories between the cultural variables that determine the management of knowledge through mediating variables. However, the possible relationships between the variables included in the model suppose more explanations that can be compared with the established ones. In this sense, the debate around the direct determination of the management from the norms, values, beliefs and perceptions contrasts with the specification of the present model, since the mediating variables could be suppressed in autocratic organizations and diversified into participative organizations. Therefore, the specification of the model explains the culture and management of organizations balanced between their demands and resources, opportunities and capacities, power and influence. In contexts of uncertainty, scarcity and risk, organizations tend to be more participatory and require models of culture and management that are more diverse, specific and innovative.

Even when the environment is uncertain, organizations have based their emergence and persistence on the balance between their processes. The objectives and goals of the organizations not only reflect their culture, but also base their human essence, since leaders and followers are the central elements of their intentions and products.

## Conclusion

The model can be made from six references that explain the asymmetries between rulers and ruled in the face of the pandemic. Such proposal lies in the establishment of two perceptual categories around which six findings converge, reflecting the logic of citizen verifiability that emerges from the lack of transparency of

the State regarding the pandemic. In this sense, expert judges corroborate the assumption according to which the rulers ignore the data of the ministries and statistical institutions regarding infection, disease and deaths from Covid-19. In such a scenario, the media is a contrast to government propaganda that minimizes or overlooks the differences between official records and their press releases, statements, or conferences.

## Reference

ACAR, Z. and ACAR, P. Organizational culture types and their effects on organizational performance in Turkish hospitals. **Emerging Markets Journal**, v. 3 n, 3,2014, p. 1-15. Disponível em: <http://doi.org/10.5195/emaj.2014.47>. Acesso em: 04/03/2020.

AGUILAR, J. A., PEREZ, M. I., PEREZ, G., MORALES, M. L. & GARCIA, C. Gobernanza de las redes de conocimiento: Contrastación de un modelo para el estudio de la formación consensuada. **Alternativas**, v. 40, n.1, 2018, p. 1-27.

JANIĆIJEVIĆ N. The mutual impact of organizational culture and structure. **Economic Annals**. V. 58, n. 198, 2013, p. 35-60.

CRUZ, O., ARROYO, P. and MARMOLEJO, J. Technological innovations in logistics: inventory management, information systems and outsourcing of operations. In: QUINTERO, M.; SALES, J. and VELÁZQUEZ, E. (Coord.). **Innovation and technology challenges for its practical application in companies**. 1 ed, Mexico: Miguel Ángel Porrúa- Uaemex. 2016, p. 165-178.

GARCIA, C. Confiabilidad y validez de un instrumento que mide la gestión del conocimiento en una universidad pública del centro de México. **Tlatemoani**, Servicios Académicos Intercontinentales SL. v. 20, n. 1, 2018, p. 1-10. Disponível em: <https://ideas.repec.org/a/erv/tlatem/y2018i271.html>. Acesso em: 12/03/2020.

GARCIA, C. Dimensional meta-analysis of trust: consequences for social communication of Covid-19. **Citas**, v. 6, n. 1, 2020, p. 1-15. Disponível em: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/citas/>. Acesso em: 12/03/2020

GARCIA, C. Framing indexes of social entrepreneurship under during the confinement caused by SARS CoV-2 coronavirus and Covid-19 disease. **Intersticios**, v. 15, n. 1, 2021, p. 183-203.

GARCIA, C. Inteligencias y sabidurías organizacionales: redes de conocimiento en torno al aprendizaje de la complejidad. **Psicogente**, v. 22, n. 41, 2019, p. 1-28.

GARCÍA, C. Reliability and validity of an instrument that measures knowledge management in a public university in central Mexico. **Tlatemoani**, Servicios Académicos Intercontinentales SL, v. 27, n. 1, 2019, p. 285-304.

GARCIA, C. Specification a model for study of knowledge management. **International Journal of Neurobiology**, v. 2, n. 1, 2020, p. 1-3.

- GARCIA, C. Specification a model of agenda knowledge. **Global Journal of Human Social Science**, v. 13, n. 1, 2021, p. 31-34.
- GARCÍA, C., CARREÓN, J., HERNÁNDEZ, J. and SALINAS, R. Governance of the actors and networks of technological innovation. In M, QUINTERO., SALES, J. and VELÁZQUEZ, E. (Coord.). **Innovation and technology challenges for its practical application in companies**. 1 ed, Mexico: Miguel Ángel Porrúa- Uaemex. 2016, p. 79-94
- GARCIA, C., CARREON, J., RINCON, R. M., BOLIVAR, E., SANCHEZ, A., & BERMUDEZ, G. Contrast of knowledge management model in a public university in central Mexico. **Ciencias de la Gestion**, v. 4, n. 1, 2019, p. 106-127.
- GUILLEN, J., BUSTOS, J. M., VALDES, J., QUINTERO, M. L., GARZA, J. A., MORALES, F. & GARCIA, C. Moelling of perception Covid-19. **Virology & Immunology Journal**, v. 5, n. 1, 2021, p. 1-8. Disponível em: <https://doi.org/10.23880/vij-16000273>. Acesso em: 04/03/2020
- GONZALEZ, D. A. & TORTOLERO, R. Social media influence in the Covid-19 pandemic. **Journal Urology**, v. 46, n. 1, 2020, p. 120-125. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1677-5538.IBJU.2020.S121>. Acesso em: 04/03/2020
- HERNÁNDEZ, A. and VALENCIA, R. Instruments of innovation: social networks in the internalization of micro, small and medium-sized Mexican companies. In M, QUINTERO., SALES, J. & VELÁZQUEZ, E. (Coord.). **Innovation and technology challenges for its practical application in companies**. 1 ed, Mexico: Miguel Ángel Porrúa- Uaemex. 2016, p. 47-66.
- HERNÁNDEZ, J., CARREÓN, J., BUSTOS, JM and GARCÍA, C. Organizational cyberculture model in knowledge innovation. **Management Vision**, v. 8, n. 18, 2018, p. 235-253.
- LOPEZ, A. Efectos de la gestión del conocimiento en cadenas de suministro de alimentos perecederos. **Ingeniería Industrial**, v. 40, n. 3, 2019, p. 285-294.
- MENDOZA, E., RAMÍREZ, L. and ATRIANO, R. Use of media and technologies in the creation of an innovation system for the common good. In M, QUINTERO., SALES, J. and VELÁZQUEZ, E. (Coord.). **Innovation and technology challenges for its practical application in companies**. 1ed, Mexico: Miguel Ángel Porrúa- Uaemex. 2016, p. 95-114
- OMOTAYO, O. and ADENIKE, A. Impact of organizational culture on human resource practices: a study of selected Nigerian private universities. **Journal of Competitiveness**, v. 5, n. 4, 2013, p. 115-133. Disponível em: <http://doi.org/10.7441/joc.2013.04.07>. Acesso em: 04/03/2020
- PAHO. Statistics for coronavirus SARS CoV-2 and Covid-19 disease in the Americas. New York: PAHO, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/es>. Acesso em: 04/03/2020
- PEREZ, M. I., CARREON, J., QUINTERO, M. L., BUCIO, C., GARCIA, C. & AGUILAR, J. A. La agenda institucionalista y la gestión del conocimiento: Especificación de un modelo de emprendimiento innovador. **Kairos**, v. 20, n. 38, 2016, p. 1-9.
- QUINTERO, M., VELÁZQUEZ, E., SALES, J. and PADILLA, S. A review of the state of the art about SMEs. What about innovation studies? In M, QUINTERO., SALES, J. and VELÁZQUEZ, E. (Coord.). **Innovation and technology challenges for its practical application in companies**. 1 ed, Mexico: Miguel Ángel Porrúa- Uaemex. 2016 p. 31-43

RINCON, R. M. QUIROZ, C. Y., ESPINOZA, F. & GARCIA, C. Contrast of a model revision entrepreneurship in the Covid-19 era. **Journal of Chemical & Pharmaceutical Science**, v. 1, n. 2, p. 20-25 2021

ROBLES, C., ALVITER, L., ORTEGA, A. MARTINEZ, E. Culture of quality and innovation in the microenterprise. In M, QUINTERO., SALES, J. and VELÁZQUEZ, E. (Coord.). **Innovation and technology challenges for its practical application in companies**. 1 ed, Mexico: Miguel Ángel Porrúa- Uaemex. 2016 p. 11-30

SAANSONGU, E. and NGUTOR, D. The influence of corporate culture of employee commitment to the organization. **International Journal of Business and Management**, v. 7, n. 22, p. 1- 8 2012

SANDOVAL, F. R, BUSTOS, J M., JUAREZ, M., GARCIA, C. & AMEMIYA, Empirical test of a model attitudes and stigma towards Covid-19. **Journal of Clinical Case Reports & Studies**, v. 3, n. 3, 2021, p. 1-5. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.31579/2690-8808/067>. Acesso em: 04/03/2020

SALES, J., QUINTERO, M. and VELÁZQUEZ, E. Adaptation versus innovation: the formation of industrial districts based on peasant communities. Santa Cruz Atizapan and Chiconcuac. In M, QUINTERO., SALES, J. and VELÁZQUEZ, E. (Coord.). **Innovation and technology challenges for its practical application in companies**. 1 ed, Mexico: Miguel Ángel Porrúa- Uaemex. 2016, p. 181-199

SANCHEZ, A., FIGUEROA, O., MORALES, F., MOLINA, H. D., VALDÉS, O., FIERRO, E. & GARCIA, C. Estructura factorial confirmatoria de la gestión del conocimiento. **Alternativas**, v. 44, n. 1, 2020, p. 1-13.

SÁNCHEZ, A., HERNÁNDEZ, TJ, QUINTERO, ML, ESPINOZA, F. and GARCÍA, C. Networks and knowledge around the learning of educational organizational complexity. **Hologramatic**, v. 15, n. 28, 2018, p. 223-253.

VÁZQUEZ, C., BARRIENTOS, B., QUINTERO, M. and VELÁZQUEZ, E. Government support for innovation, technology and training of small and medium enterprises in Mexico. In M, Quintero., Sales, J. and Velázquez, E. (Coord.). **Innovation and technology challenges for its practical application in companies**. 1 ed, Mexico: Miguel Ángel Porrúa- Uaemex. 2016, p. 67-78.

WHO. Statistic for coronavirus SARS CoV-2 and Covid-19 disease in the world. Ginevra: WHO 2021. Disponível em: <https://www.who.int/es>. Acesso em: 04/03/2020

Data do envio: 12/04/2020

Data do aceite: 10/11/21