Ano XXX Nº 46 - 2023
Secretaria de Educação de Juiz de Fora
ISSN: 1678-5304

cadernos para o PROFESSOR

cadernos para o PROFESSOR 30 anos 1993-2023

cadernos para o PROFESSOR

Ano XXX Nº 46 - 2023
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXX - nº 46 (ago/dez 2023). Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJF - 2023
ISSN 1678-5304

1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 1. Educação - Ensino - Pesquisa

Juiz de Fora
Secretaria de Educação

anunciar
tempo de cuidar, aprender e transformar

Alfabetização · Educação Inclusiva · Literatura · TDIC
LÊ Mundo

EXPEDIENTE

Prefeita de Juiz de Fora
Maria Margarida Martins Salomão

Secretária de Educação
Nádia de Oliveira Ribas

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais
Graciele Fernandes Ferreira Mattos

Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
Caroline Souza Ferreira

Gerente do Departamento de Educação Infantil
Viviam Carvalho de Araújo

Gerente do Departamento de Ensino Fundamental
Patrícia Martins Neves Crochet

Gerente do Departamento de Execução Instrumental
Ana Cecília D'Almeida Francisquini

Gerente do Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação
Thaisa Evelyn dos Reis Oliveira

Gerente do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
Ana Paula Xavier

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação
Caroline Souza Ferreira
ID Lattes: 3688460591022424
http://lattes.cnpq.br/3688460591022424

Silvania de Souza Andrade
https://orcid.org/0000-0002-9367-0868
ID Lattes: 6659073755158991
http://lattes.cnpq.br/6659073755158991

Comissão Editorial

Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes
ID Lattes: 7565706864526618
http://lattes.cnpq.br/7565706864526618

Maria Olinda Venancio
https://orcid.org/0000-0002-5182-2130
ID Lattes: 3193578885196830
http://lattes.cnpq.br/3193578885196830

Queila Adriana de Alcântara
https://orcid.org/0009-0003-3167-290X
ID Lattes: 8040796318613103
http://lattes.cnpq.br/8040796318613103

Conselho Editorial Internacional

António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa
Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal
https://orcid.org/0000-0001-5917-9314

Juanita Reina - Zambrano
Corporación Universitaria Minuto de Dios - Bogotá - Colombia
https://orcid.org/0000-0001-5373-8621

Luciano Ponzio
Universidade de Salento - Lecce - Itália
https://orcid.org/0000-0001-9405-7742

Patricia Medina Melgarejo
Universidad Pedagógica Nacional - México
https://orcid.org/0000-0001-7625-6545

Sílvia Helena Valentim
Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance - França
https://orcid.org/0000-0001-7271-0325
ID Lattes: 6336545454587881
http://lattes.cnpq.br/6336545454587881

Conselho Editorial Nacional

Andréia Alvim Bellotti
Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF
ID Lattes: 9867650867886059 -
http://lattes.cnpq.br/9867650867886059

Francisca Cristina de Oliveira Pires
Universidade Estácio de Sá
ID Lattes: 8720162069967304
http://lattes.cnpq.br/8720162069967304

Gustavo Tanus Cesário de Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ID Lattes: 9604670095045045
https://orcid.org/0000-0002-5696-7187

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
https://orcid.org/0000-0003-3510-8647
ID Lattes: 4297078672618566
http://lattes.cnpq.br/4297078672618566

Julvan Moreira de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
https://orcid.org/0000-0003-1815-6268
ID Lattes: 0381026342612680
http://lattes.cnpq.br/0381026342612680

Laís Caroline Andrade Bitencourt
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
https://orcid.org/0000-0001-8862-1490
ID Lattes: 0891096322097747
http://lattes.cnpq.br/0891096322097747

Liliane Corrêa Neves Moura
Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - Cap - UERJ
https://orcid.org/0000-0001-9923-5536
ID Lattes: 5835549695452099
http://lattes.cnpq.br/5835549695452099

Marisol Barenco de Mello
Universidade Federal Fluminense - UFF
https://orcid.org/0000-0002-9341-0230
ID Lattes: 5491565846910379
http://lattes.cnpq.br/5491565846910379

Mônica Correia Baptista
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
https://orcid.org/0000-0002-6645-0114
ID Lattes: 3951926269873970
http://lattes.cnpq.br/3951926269873970

Rafael Marques Gonçalves
Universidade Federal do Acre - UFAC
https://orcid.org/0000-0002-9038-1542
ID Lattes: 0460662499829326
http://lattes.cnpq.br/0460662499829326

Rita Barros de Freitas Araújo
Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF
ID Lattes: 7531704609356219
http://lattes.cnpq.br/7531704609356219

Silvia Regina Benigno Silveira
Faculdade Metodista Granbery
ID Lattes: 7021727795648409
http://lattes.cnpq.br/7021727795648409

Tânia Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
https://orcid.org/0000-0003-2298-260X
ID Lattes: 0798619048101709
http://lattes.cnpq.br/0798619048101709

Wagner Silveira Rezende
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
ID Lattes: 5372700780542200
http://lattes.cnpq.br/5372700780542200

Yara Cristina Alvim
Universidade Federal de Juiz deFora/UFJF
https://orcid.org/0000-0002-2742-7974
ID Lattes: 0175769753186807
http://lattes.cnpq.br/0175769753186807

Revisão
Maria Olinda Venancio
Queila Adriana de Alcântara
Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes

Design Gráfico
Carlos Vinicius Oliveira de Moraes
Luiz Roberto do Nascimento
Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Junior)

Editoração Gráfica
Carlos Vinicius Oliveira de Moraes
Luiz Roberto do Nascimento
Tito Junior

Capa
Tito Junior

Carta ao Leitor

Em 2023, a revista Cadernos para o Professor comemora três décadas de publicação ininterrupta. É com essa alegria que a Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), por meio da Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais (SSAPE) e do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), apresenta esta edição comemorativa.

Ao longo desses 30 anos, a revista fomentou a produção científica e pedagógica relacionada à Educação Básica. Inicialmente, trouxe contribuições dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e, com o passar dos anos, ampliou o seu espaço para autores de outras redes de ensino, universidades e acadêmicos de renome na Educação.

Em cada edição sempre esteve presente o compromisso com a divulgação de artigos e relatos relevantes, possibilitando o debate, a troca de experiência e a discussão entre docentes e demais profissionais da educação. Ressalta-se que grande parte desses textos são resultados de pesquisas, ações formativas e projetos didáticos realizados nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Nessa perspectiva, esta edição comemorativa traz textos de autores e autoras convidados, assim como de professores que, a partir de suas ações docentes, trazem reflexões sobre os desafios da educação na atualidade.

O texto de abertura traz uma entrevista com o notável e saudoso professor Murílio Hingel, realizada em 12 de dezembro de 2020. No diálogo, o qual inaugurou as entrevistas com ex-secretários da educação de Juiz de Fora, no projeto “Memórias Dispersas”, Murílio Hingel, que também exerceu os cargos de Secretário de Educação do estado de Minas Gerais e de Ministro da Educação, falou sobre vida e trabalho, história local e do Brasil, dentre outros temas de grande relevância no campo educacional.

O primeiro artigo, “Cadernos para o professor: há 30 anos espaço de leitura e escrita na e para a formação continuada de professores”, dedica-se a contextualizar o percurso histórico da revista desde sua origem. Além disso, apresenta considerações sobre sua contribuição para a valorização do profissional da educação básica e da formação continuada, assim como para a divulgação científica.

O artigo intitulado “O curso leitura e escrita na educação infantil está na rede: os percursos de uma política de formação de professoras” apresenta o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e os desdobramentos dessa importante política de formação para

as profissionais das creches parceiras e escolas municipais de Juiz de Fora.

Refletindo sobre os desafios da educação para a docência com bebês, o artigo "Docência com bebês: desafios para a pedagogia" discorre sobre a abrangência e complexidade dessa temática. Apresenta reflexões sobre as práticas de cuidado e educação, sobre a relação entre a família e a escola e sobre as formações, inicial e continuada, das professoras.

Ao abordar "Os desafios para a educação no e para o município de Juiz de Fora nas relações étnico-raciais", a autora parte das experiências da Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SE/DIAE/SAEDI) do município de Juiz de Fora - MG, propicia um breve histórico sobre a evolução da formação voltada para a temática racial na rede municipal de ensino e evidencia os esforços da rede em formar sua equipe pedagógica no sentido de promover uma educação antirracista e pluriversal.

Em "Eu tive que viajar para vários países para chegar ao Brasil: enunciações sobre movimentos infantis e espacializações do viver", os autores constatam que nos estudos migratórios, há um grande déficit de pesquisas sobre a inserção de crianças nos fenômenos globais de migração, tanto no Brasil quanto no mundo. Nesse contexto, o presente artigo discorre sobre as dinâmicas de chegada das crianças migrantes venezuelanas na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais.

O artigo "A educação estética e seus hibridismos, aproximações possíveis entre Georg Lukács e Homi Bhabha" discute o entendimento de uma educação estética a partir do conceito de entre-lugar, mediante apontamentos conceituais que tenham por meta a educação emancipadora e, por conseguinte, o desenvolvimento humano.

Em "Aritmética e Álgebra no primeiro ano do Ensino Fundamental: investigações matemáticas em atividades com coleções", a autora problematiza a suposta exigência de ter que ensinar aritmética antes da álgebra, baseada na crença de que os estudantes precisam de uma maturação abstrata para compreender a álgebra. Para tanto, faz-se uma reflexão teórica fundamentada nos estudos de Lins e Gimenez (1997), que defendem a ideia de um ensino de álgebra desenvolvido juntamente com o ensino da aritmética e vice-versa. Ao perseguir esse viés teórico, o texto descreve uma atividade com investigações matemáticas em que esses dois campos estão imbricados, revelando o entrelaçamento entre uma produção matemática e uma produção de afetos.

O artigo "Entre 'Morosidade' e 'Dispêndio': reflexões sobre o processo de instalação da Escola Normal em Juiz de Fora" é um recorte de dissertação de mestrado que aborda

questões referentes à tentativa de consolidação da instituição na cidade. A partir de pesquisas em diversos arquivos foi possível refletir acerca das diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos nesse processo.

"Literatura no Ensino Médio Técnico: ressignificando as práticas de leitura e de Produção Textual" tem como objetivo promover reflexões sobre a experiência de uma professora de Literatura durante a dinamização do projeto de Estágio Supervisionado em Letras. Os resultados obtidos sugerem uma contribuição expressiva com as competências de leitura e de escrita da turma, que demonstrava ter pouca familiaridade com o exercício dessas habilidades no espaço da sala de aula.

O artigo "Representações sociais de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da avaliação em Matemática" apresenta análises referentes à compreensão e à discussão sobre o significado, o sentido e os instrumentos utilizados por um grupo de professores do município, na avaliação dos estudantes dos anos iniciais.

Em "O encontro do passado e do presente no ensino do tema da escravidão juizforana: diálogo com professores municipais de história" busca-se compreender como professores de História de Juiz de Fora entendem e abordam a história da escravidão ocorrida na região como tema em suas atividades docentes. A partir das teorias decoloniais e pós-coloniais, buscou-se também investigar a história da escravidão, evidenciando esse fato como um crime contra a humanidade.

Fundamentado nos estudos de cibercultura e na perspectiva histórico-cultural, o artigo "Vivências na cibercultura por adolescentes: pesquisa com estudantes da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora" parte da questão - Como os adolescentes constituem suas vivências nas tecnologias digitais? Através dessa investigação, o autor busca compreender de que modo esses sujeitos potencializam seu desenvolvimento na apropriação de instrumentos e signos culturais, em meio às redes sociotécnicas da atualidade.

"Saberes docentes: diálogos sobre cidadania e trabalho na EJA" aborda os desafios da Educação de Jovens e Adultos e o papel dos professores na garantia das aprendizagens e na permanência dos estudantes. Nesta perspectiva, o relato apresenta o resultado de uma intervenção pedagógica junto a professores da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Municipal São José, no município de Santo Dumont, em Minas Gerais.

O artigo "Desafios da educação no e para o município em relação ao Ensino Colaborativo" traz reflexões pertinentes quanto ao compromisso da Rede Municipal de

Ensino de Juiz de Fora com a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Além disso, o texto discorre sobre a garantia do suporte de mais um professor nas turmas de estudantes que tenham comprovada necessidade desse serviço, seguindo os preceitos estabelecidos nos documentos federais que orientam a oferta do serviço do Profissional de Apoio.

"Práticas de leitura e linguagem escrita na Educação Infantil" discute de que forma os professores da Educação Infantil podem ampliar as experiências das crianças da pré-escola com a leitura e a linguagem escrita. As concepções que embasam este trabalho estão baseadas na teoria histórico-cultural e possibilitam compreender que a criança aprende através das interações com o outro e por meio de brincadeiras. Busca-se ampliar o olhar dos professores para esse trabalho, levando em conta que as práticas de leitura e linguagem escrita precisam fazer sentido para as crianças e estar incluídas na rotina diária dos professores.

O relato "Tessituras de um grupo de pesquisa: possibilidades e desafios na formação em licenciatura" objetiva apresentar as contribuições do grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE) na formação em licenciatura em Letras – Português, refletindo sobre como as escolhas teóricas e metodológicas desse grupo vêm contribuindo com um aporte para o exercício inicial da docência.

"Na diversidade é que construímos a igualdade: acessibilidade e deficiência visual" é um relato de experiência sobre as ações realizadas pelo Núcleo de Acessibilidade de Deficiência Visual do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Oeste-Sudeste, durante o ano letivo de 2022.

"História das Políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: percursos (ou transcursos) espaços-temporais", traz o relato de uma pesquisadora que busca um resgate histórico sobre a memória da Educação Especial na Rede Municipal, com base nas narrativas dos sujeitos que gestaram as propostas.

"Retorno presencial e a covid-19: continuidades e rupturas nas aulas de História" expõe os dados de uma pesquisa realizada em uma escola de ensino médio da cidade de Caucaia, no Ceará. A investigação buscou observar as consequências das aulas remotas na disciplina de história durante a pandemia da COVID-19, assim como o que estava subjacente ao papel das tecnologias no retorno presencial.

Agradecemos a todos os autores e autoras por sua contribuição e esperamos que esta edição da revista possibilite a reflexão, a discussão e a troca de experiências, visando à construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

SUMÁRIO

ENTREVISTA

01 NÓS BRASILEIROS PECAMOS POR NÃO CUIDARMOS DA MEMÓRIA. SE TIVÉSSEMOS MAIS, MELHOR MEMÓRIA, NÃO ESTARÍAMOS NA SITUAÇÃO EM QUE ESTAMOS HOJE: UMA ENTREVISTA COM MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL
Iverson Geraldo da Silva / Karine Valente 11

ARTIGOS

02 CADERNOS PARA O PROFESSOR: HÁ 30 ANOS ESPAÇO DE LEITURA E ESCRITA NA E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
Maria Olinda Venancio / Queila Adriana de Alcântara 33

03 O CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ESTÁ NA REDE: OS PERCURSOS DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS
Víviam Carvalho de Araújo 47

04 DOCÊNCIA COM BEBÊS: DESAFIOS PARA A PEDAGOGIA
Laís Caroline Andrade Bitencourt 63

05 DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO E PARA O MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
Jussara Alves da Silva 74

06 EU TIVE QUE VIAJAR PARA VÁRIOS PAÍSES PARA CHEGAR AO BRASIL": ENUNCIAÇÕES SOBRE MOVIMENTOS INFANTIS E ESPACIALIZAÇÕES DO VIVER
Flávio Santiago / Gabriela Rodrigues de Castro / Jader Janer Moreira Lopes 90

07 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E SEUS HIBRIDISMOS, APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE GEORG LUKÁCS E HOMI BHABHA
Luiz Miguel Pereira 112

08 ARITMÉTICA E ÁLGEBRA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGAÇÕES MATEMÁTICAS EM ATIVIDADE COM COLEÇÕES
Marta Elaine de Oliveira 126

09 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA
Mônica Jacomedes / Sergio Martinic / Alicia Maria Catalano de Bonamino 138

10 LITERATURA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL
Camila Steinhors / Vaima Regina Alves Motta 156

11 ENTRE "MOROSIDADE" E "DISPÊNDIO": REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INSTALAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE JUIZ DE FORA
Priscila Alves Ferreira 172

SUMÁRIO

12 ENCONTRO DO PASSADO E DO PRESENTE NO ENSINO DO TEMA DA ESCRAVIDÃO JUIZFORANA: DIÁLOGO COM PROFESSORES MUNICIPAIS DE HISTÓRIA.
Luan Pedretti de Castro Ferreira.....185

13 VIVÊNCIAS NA CIBERCULTURA POR ADOLESCENTES: PESQUISA COM ESTUDANTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA
Sebastião Gomes de Almeida Júnior.....196

14 SABERES DOCENTES: DIÁLOGO SOBRE CIDADANIA E TRABALHO NA EJA
Vanda Cristina Araújo Guimarães / Denise Beatriz Andrade Fernandes de Mendonça / Franciane Rabelo dos Santos Rita de Cássia Petronilho Barbosa.....211

15 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO E PARA O MUNICÍPIO EM RELAÇÃO AO ENSINO COLABORATIVO
Maria Aparecida Nascimento / Raquel Xavier Grazzinoli.....220

16 PRÁTICAS DE LEITURA E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMPLIANDO EXPERIÊNCIAS
Karolaine Tanini.....238

RELATOS

17 TESSITURAS DE UM GRUPO DE PESQUISA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO EM LICENCIATURA
Rosângela Veiga Júlio Ferreira / Luciene Celina Cristina Mochi / Grace Kelly dos Santos Candido.....251

18 NA DIVERSIDADE É QUE CONSTRUÍMOS A IGUALDADE: ACESSIBILIDADE E DEFICIÊNCIA VISUAL
Simoni Tedesco / Fludualdo Talis de Paula.....259

19 HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JF: PERCURSOS (ou transcursos) ESPAÇOS-TEMPORAIS
Raquel Xavier Grazzinoli.....271

20 RETORNO PRESENCIAL E A COVID-19: CONTINUIDADES E RUPTURAS NAS AULAS DE HISTÓRIA
Rosana Paulo de Sousa / Mônica Paula de Sousa Martins.....283

21 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA/NA INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO REALIZADO A PARTIR DE UM ESTÁGIO DOCENTE
Gabriel Pigozzo Tanus Cherp Martins / Mônica Caetano Vieira.....296

"NÓS BRASILEIROS PECAMOS POR NÃO CUIDARMOS DA MEMÓRIA. SE TIVÉSSEMOS MAIS, MELHOR MEMÓRIA, NÃO ESTARÍAMOS NA SITUAÇÃO EM QUE ESTAMOS HOJE"[1]: uma entrevista com Murílio de Avellar Hingel[2].

Dr. Iverson Geraldo Da Silva[3]
http://lattes.cnpq.br/7492115535106267

Ms Karine Valente[4]

Era a primeira das entrevistas com os ex-secretários de Educação no projeto "Memórias Dispersas". Foi em uma quarta-feira, 12 de dezembro de 2020, ainda cobertos pelos cuidados próprios de uma pandemia, que nos dirigimos ao sítio Pasárgada, Caeté, refúgio do Professor Murílio Hingel e da Professora Lucy Brandão, sua companheira de vida.

No caminho, Gilberto, assessor da Secretaria de Educação e amigo de longa data de Murílio, nos preparava para o encontro, relembrando o tempo em que trabalharam conjuntamente, demonstrando grande admiração pelo amigo.

Entrando em sua aconchegante sala, repleta de quadros de pintores reconhecidos, encontramos Murílio, vigoroso, com sua voz única ressoando pelo espaço. Era minha primeira entrevista para o projeto do setor de Arquivo e Memória. Certamente, para Murílio, era mais uma de tantas que deu ao longo de sua carreira como gestor público e educador.

Gentilmente, Lucy se aproximou abrindo um álbum de recortes de jornais. Se não era tudo publicado sobre as ações de Murílio, provavelmente trazia boa parte delas. Drebruçamo-nos sobre uma grande mesa de madeira e enquanto folheávamos o álbum, Murílio e Lucy narravam com uma memória vívida e simbiótica datas, locais, projetos e pessoas envolvidas.

A empolgação em sua voz e a emoção em seus olhos transpareciam a força e a presença de cada evento transcorrido nas inúmeras funções públicas ocupadas por Murílio. Fosse da criação, construção ou reforma das primeiras escolas dentro da estruturação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora ou, até mesmo, do encontro de ex-Ministros da Educação em um recente contexto conturbado… qualquer assunto era revivido com igual importância.

Perfumados pelo aroma de café e o cheiro de terra molhada, Murílio demonstrava uma

1 Palavras do professor Murílio Hingel quando o entrevistador explica os objetivos do presente projeto.
2 Entrevista realizada no contexto do projeto "Memória Dispersa", da Supervisão de Arquivo e Memória da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Participação da Professora Lucy Maria Brandão
3 Supervisor do setor de Arquivo e Memória da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, Entrevistador e Revisor.
4 Secretária Escolar responsável pela transcrição e revisão da entrevista.

visão única sobre gestão em educação, agregando toda sua experiência administrativa com a experiência docente. Argumentando, deste modo, com conhecimento de causa. Em minhas mãos eu tinha um roteiro, construído com base nas leituras sobre técnicas de entrevista de História Oral. Murílio, com uma fala lúcida e constante mesclou vida e trabalho, história local e do Brasil e contemplou em quase 3 horas de conversa tudo que tínhamos planejados, sendo necessárias poucas intervenções.

Logo, como veremos abaixo, não é possível compreender o desenvolvimento da educação pública em Juiz de Fora sem passar por Murílio Hingel.

I.G.S.[5]– Professor, primeiro eu gostaria que falasse sobre o Sr., quem é o Murílio Hingel? Onde nasceu, viveu, se é de Juiz de Fora, se veio pra Juiz de Fora, quando aconteceu? Como que foi esse primeiro momento do Murílio Hingel em contato com Juiz de Fora?

M.A.H. – O meu nome é Murílio de Avellar Hingel. Existe aí uma circunstância interessante, que Murílio só existo eu no Brasil. É muito comum Maurílio, Murilo, mas Murílio nós já pesquisamos e verificamos que só existe um.

Eu nasci em Petrópolis, estado do Rio de Janeiro, em 5 de abril de 1933, portanto, estou com mais de 87 anos de idade. Meus pais eram João José Hingel, que só tinha sangue alemão, descendente de imigrantes alemães que chegaram em Petrópolis mais ou menos em meados do século XIX. Minha mãe se chamava Alda, Alda dos Santos Avellar Hingel. Ela era de origem portuguesa. Temos menos informações sobre as origens dela.

Embora nascido em Petrópolis, viemos para Juiz de Fora quando eu tinha dois anos de idade. Houve um problema, meus pais ficaram desempregados, eles trabalhavam no comércio e meu pai conseguiu a representação de uma indústria ligada ao tabaco, à produção de cigarros. O nome é muito interessante porque era Fábrica de Cigarros Veado. Instalou-se em Juiz de Fora como representante, na cidade e na região, e aqui permanecemos definitivamente.

De Petrópolis viemos apenas meus pais, eu e uma cachorrinha, Pierrete, como ela se chamava, e o depósito de cigarros né, porque ele era o representante, ficava na rua Batista de Oliveira, de onde mais tarde nós mudamos para a rua de Santa Rita e, mais tarde ainda, para a rua de São João Nepomuceno.

5 Por praticidade adotamos as seguintes abreviações: I.G.S. - Iverson Geraldo da Silva; M.A.H. - Murilío Avelar Hingel; L.M.B. - Lucy Maria Brandão.

Na época, Juiz de Fora era muito diferente do que é hoje. Era uma cidade importante. Na ocasião, a segunda cidade de Minas Gerais, em todos os sentidos. Uma cidade que tinha uma história, uma história importante de pioneirismo; pioneirismo na indústria hidrelétrica, pioneirismo na indústria de tecidos, com grandes fábricas de tecidos que aqui se instalaram, pioneirismo na vida cultural, pioneirismo na área educacional. Basta lembrar que colégios como a Academia de Comércio, o Granbery, o Stella Matutina e o Santa Catarina são escolas que já existiam nos fins do século XIX e no início do século XX.

A Academia de Comércio, por exemplo, onde eu estudei, ela é de mais ou menos 1990 (neste ponto, o entrevistado parece querer registrar a data de 1890) e foi a primeira Academia de Comércio do Brasil, quer dizer, a primeira escola que ofereceu ensino comercial, não do Brasil, de toda a América Latina.

Em Juiz de Fora é, fiz, portanto, a minha vida. Estudei o primário no Colégio Santos Anjos e depois no Colégio Santa Rita de Cássia e, para fazer o ginásio, em que na época era preciso prestar um exame de admissão, eu entrei na Academia de Comércio, onde concluí todo o ginásio e também o meu curso colegial. Aí há um fato importante: como aluno, eu era mais do que aluno, eu participava das atividades do colégio. Participava da publicação de jornais de classe, depois o jornal do colégio. O colégio tinha uma publicação chamada Academia e tinha associações de caráter religioso, porque era um colégio confessional, como a Cruzada Eucarística e a Congregação Mariana. O colégio era só masculino e possuía ainda o regime de internato. Recebia muitos internos porque eram muito poucos os colégios em Minas Gerais e, geralmente, os únicos colégios que existiam com alguma importância eram colégios confessionais.

Hoje em dia as instituições públicas participam muito da oferta de educação. Naquela época, o único ensino obrigatório era o ensino primário, que na época ficava sob responsabilidade do estado. Estudo posterior ao primário não era comum, não estava oferecido a toda a população como hoje. No entanto, a cidade, que tinha sido pioneira em alguns aspectos, como disse, na oferta de eletricidade, primeira usina hidrelétrica da América do Sul e também pioneira na oferta de trabalho industrial, no caso da indústria de tecidos. Tinha sido também um importante centro da lavoura cafeeira, que se estendia ao longo dos rios é, Paraibuna, Preto, e do próprio Paraíba do Sul. Juiz de Fora era a entrada de Minas Gerais, de quem saía do Rio de Janeiro, então capital do país e havia uma característica interessante, ah, começou logo no início do século a oferta do ensino superior.

Então, algumas instituições, como a Faculdade de Farmácia e Odontologia, é, Escola

de Engenharia, não tinha a denominação de faculdade, a Escola de Economia, elas surgiram, já naquela época em que nós nos transferimos para Juiz de Fora, e portanto a cidade atraía muitos estudantes que vinham das cidades vizinhas e essas instituições eram instituições privadas, embora aos poucos começassem a ser subsidiadas é, pelo governo federal porque na época a oferta de ensino superior, em Juiz de Fora, em Minas e no Brasil era muito restrita. Universidades praticamente nós não tínhamos. As primeiras universidades, uma delas está completando 50 anos de existência justamente agora em 2020, que é a Universidade Federal do Rio de Janeiro, então chamada Universidade do Brasil.

Imagine o atraso do nosso país em relação aos nossos vizinhos, Argentina, Colômbia, Peru, México, que já tinham ensino superior desde a época colonial. O Brasil praticamente não oferecia nada de especial, a não ser algumas instituições que foram criadas quando o príncipe regente D. João VI, ainda D. João, se transferiu para o Brasil, deixando Lisboa pelo Rio de Janeiro. Então foram criadas escolas porque havia necessidade de escolas para formar oficiais para o exército. Foi criado uma escola de medicina, na Bahia, em Salvador, mas apenas isso. Juiz de Fora, então, em 1950, era uma cidade importante, uma cidade rica, uma cidade respeitada. Tinha sido ainda beneficiada pela primeira estrada de rodagem do Brasil, que ligava justamente Petrópolis a Juiz de Fora.

E, eu estava dizendo, que quando eu era aluno da Academia de Comércio eu exercia algumas atividades, além do meu estudo. Eu chegava a passar o dia inteiro na Academia, vivenciando, né, o colégio, com todas as suas possibilidades, porque era uma escola de condições excepcionais. Aconteceu então que quando eu estava no segundo ano do colegial, estava concluindo o segundo ano do colegial, o diretor daquela escola, da Academia de Comércio, Colégio Cristo Redentor, ele me convidou para que eu desse aulas no curso de admissão ao ginásio, que era um curso oferecido durante as férias. As crianças concluíam o primário, faziam um curso de preparação, prestavam exame, e os que eram aprovados se matriculavam no ginásio. Havia também um curso, de admissão, de ano inteiro, que funcionava como um quinto ano primário. Então, o padre Leopoldo Krieger, que era o diretor da escola, me convidou para dar as aulas no curso de admissão como aluno da escola e eu me apaixonei pela profissão. Gostei da atividade e tomei uma decisão que foi fundamental em toda a minha vida, em toda a minha carreira.

Eu concluí o colégio e eu me matriculei na Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora para me formar professor, o que na época era muito raro. Basta dizer que na minha

turma na Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, no curso de Geografia e História, era o único curso na época, na minha época nós éramos três alunos, eu e duas moças. Então, muito poucas pessoas se formavam, em nível superior, para serem professores de ginásio e colégio. Cursos normais, escola normal, instituto de educação, existiam, mas só formavam professores para lecionar no primário. E assim eu vim a me tornar professor.

Eu me formei em Geografia e História. Eu me licenciei em Geografia e História em 1956, portanto, há uma data bastante é, digamos, do passado. E, como professor, eu comecei a lecionar logo na própria Faculdade de Filosofia e Letras, porque faltavam professores, e também na Academia de Comércio. Eu tinha começado lá, no curso de admissão, eu me tornei professor na Academia de Comércio e fui professor na Academia de Comércio, no Colégio Cristo Redentor por várias décadas.

Nessa situação, veio a ocorrer em minha vida um fato também determinante, um outro fato determinante. Em 1960 - 1960 eu já era professor formado - o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira criou a Universidade de Juiz de Fora, a Universidade Federal de Juiz de Fora, mas a Faculdade de Filosofia e Letras não foi incluída na Universidade porque ela não tinha patrimônio e ela era confessional. Tinha sido criada por um grupo de pessoas que estudavam e que se interessavam pela doutrina católica, né, cristã, do cristianismo católico e, é, ela não foi incluída na Universidade Federal de Juiz de Fora. Mas nesse intervalo, estou falando de 1960, quatro anos depois, em 1964, estava em andamento a incorporação da Faculdade à Universidade, porque não se podia entender, como não se pode entender nem hoje, que uma Universidade não tenha uma Faculdade de Filosofia, de Ciências e Letras e que é, digamos assim, a base, né, de uma Universidade, no sentido de ensino é, generalizado em todos os campos do conhecimento.

Em 1964, enquanto se desenvolvia o movimento pela incorporação da Faculdade, os diretores da Faculdade, eles renunciaram. Renunciou o diretor e renunciou o vice-diretor. Então, a congregação da Faculdade, ela foi convocada para eleger o diretor. Na época, isso também era incomum, porque nas instituições universitárias, já então mantidas pelo governo federal, o diretor era sempre nomeado pelo Presidente da República, mas numa instituição privada o diretor era escolhido pela congregação. E, em 1964, no dia 22 de fevereiro de 1964, eu fui eleito diretor da faculdade em que eu havia me formado e da qual eu era professor. E assumi a direção da Faculdade, prossegui, dei andamento ao processo de incorporação da Faculdade à Universidade, compramos um prédio, onde a Faculdade foi instalada. Esse prédio ainda existe, ele é um prédio tombado pelo Patrimônio Artístico e Histórico de Juiz de

Fora. É o prédio da FAFILE, fica à Avenida Rio Branco, 3372, em frente à Santa Casa, e ali a Faculdade, ela se ampliou, cresceu, e ali ela se instalou. Aquele prédio lá existe, e é ainda importante dentro do patrimônio da nossa Universidade.

Com a Faculdade tendo patrimônio, que foi então adquirida, adquirido, a Universidade (neste ponto, o entrevistado refere-se à então Faculdade de Filosofia e Letras) acabou sendo incorporada à Universidade. Tinha sido agregada, foi incorporada à Universidade em 1966. Então, eu me tornei professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, como diretor da Faculdade de Filosofia e Letras, porque o meu mandato de diretor foi respeitado, foi mantido, e lá eu fiquei como diretor durante um bom período.

Nesse momento, Juiz de Fora tentava se reerguer, no sentido de que tinha sido uma cidade importante, mas havia perdido muito espaço, tendo em vista o crescimento do Brasil, enquanto que a cidade em si, se mantinha importante, significativa, mas não tinha o mesmo papel que desempenhara no passado. E nessa tentativa de retomar o desenvolvimento, a cidade passou por um processo eleitoral, a eleição de prefeito em 1966. Contra todas as expectativas e contra todas as hipóteses, todas as apostas, foi eleito prefeito de Juiz de Fora o engenheiro Itamar Franco. Itamar Franco, portanto, foi eleito prefeito em 1966 e assumiu a prefeitura em 1967. E desde então iniciou uma carreira política, né, foi prefeito da cidade, foi senador durante vários mandatos, foi Presidente da República, tendo assumido à presidência porque era vice-presidente e o presidente renunciou ao mandato. E foi depois também governador do estado de Minas Gerais, e voltou a ser senador, né. Faleceu no exercício do mandato de senador da República. Eleito prefeito, Itamar tinha novas ideias que iria alterar a cidade, e desenvolvê-la, criar um novo vigor, e constituiu o seu governo para administrar a cidade. Na época, a administração municipal era pequena, pouco significativa, né, e não teve trabalho em escolher pessoas para constituírem a sua equipe.

Em 1967, quando Itamar iria assumir a prefeitura, eu recebi a visita de dois professores, que convém lembrar porque são pessoas também da história de Juiz de Fora: o professor Fernando de Paiva Mattos, ligado ao Machado Sobrinho, ao Colégio Machado Sobrinho, e o professor Cívis Gonçalves, ligado a outra escola que era o São Luiz, escolas que, o Machado Sobrinho subsiste, o São Luiz já não existe mais. Esses dois professores foram à Faculdade de Filosofia, pedindo que eu me encontrasse com o prefeito eleito, que queria conversar comigo. Eu fui encontrar com Itamar Franco e Itamar Franco me convidou para ser o Chefe da Divisão de Educação e Cultura. Não havia sequer uma secretaria, era uma divisão e se chamava aquele que dirigia a Divisão de Educação e Cultura, o chefe da

Divisão de Educação e Cultura. Eu aceitei o desafio e me tornei assim o diretor da Divisão de Educação e Cultura da Prefeitura de Juiz de Fora.

A prefeitura funcionava no prédio em que hoje se encontra o Procon e a Divisão de Educação e Cultura funcionava no prédio que atualmente é o prédio da CESAMA, 5º andar do prédio da CESAMA, em algumas poucas salas e, sem nenhuma expressão, sem nenhum significado, nem mesmo o mobiliário se poderia dizer que a gente podia contar com ele. Assim, eu assumi a condição de diretor da Divisão de Educação e Cultura. Começa então a minha vida ligada à prefeitura de Juiz de Fora.

Vamos agora focalizar, né, esse aspecto é, de minha atuação, de meu trabalho. Ao assumir esse cargo, nele eu fiquei por seis anos, nos mandatos de Itamar Franco e Agostinho Pestana. Portanto, eu fui diretor da Divisão de Educação e Cultura, depois primeiro Secretário de Educação e Cultura, nos mandatos dos prefeitos Itamar Franco e Agostinho Pestana, de 1967 a 1973, seis anos. E, ao assumir a prefeitura, né, como diretor da Divisão de Educação e Cultura e, logo no primeiro dia, apresentou-se um motorista, o Sr. Osvaldo da Silva e, com um carro rural quatro rodas, me dizendo: “o Sr. é chefe, eu sou seu secretário, eu sou seu motorista, né, e eu queria me colocar a sua disposição e, amanhã era uma segunda-feira - começamos a trabalhar. Onde o Sr. quer que eu o apanhe?” Eu disse: “você vai me apanhar e você vai me mostrar um pouco do ensino municipal”, porque aqui eu confesso de que eu nada sabia sobre o ensino municipal, quer dizer, sobre o ensino primário, só era primário, oferecido pelo município, eu não sabia nada, não conhecia absolutamente nada. Estava assumindo alguma coisa que para mim era motivo de ignorância. “Então eu quero que você me mostre alguma coisa, me mostre boas escolas e escolas que não sejam adequadas, não estejam em condições”. “Perfeitamente”.

Então, ele me levou para mostrar o que ele dizia que era a melhor escola da cidade, que tinha acabado de ser construída. A escola, na região de Santa Oraida, aqui no acesso ao Retiro, quem vem pela BR-3, né, entra para o Retiro para prosseguir, a estrada tem uma escola, eu acho que ela se chama Menelick de Carvalho. Um prédio bom, hoje muito ampliado, muito melhorado, mas um prédio bom, que a prefeitura havia construída, construído. E me levou para mostrar a outra realidade, e essa outra realidade é que me assustou, porque aqui nós vemos algumas escolas como eu as encontrei. (A partir deste momento, o entrevistado mostra uma série de fotografias das escolas municipais de Juiz de Fora, no período em que assumiu o cargo na Divisão de Educação e Cultura). Isso era uma escola municipal. Acrescentando que as escolas municipais, geralmente, estavam na zona

rural. Isso era uma outra escola municipal. Essa foi a pior que eu encontrei, porque três, duas das paredes dessa escola era o barranco. Aqui era uma classe de uma escola rural. Aqui uma outra sala de aula de uma escola rural.

As escolas municipais eram todas rurais, eu ignorava esse fato, eram todas rurais. O município de Juiz de Fora não possuía nenhuma escola urbana mantida pelo município. Havia escolas urbanas mantidas pelo estado mas não pelo município de Juiz de Fora. E, eu mostrei aqui alguma coisa, mas outras escolas já não mais existiam. Chuvas, né, era época de chuva, janeiro, fevereiro, tinham levado escolas embora. Por exemplo, em Mascate, a escola já não existia mais, tinha sido destruída, e havia escolas que realmente eram impressionantes, coisas que a gente não podia admitir. Em Igrejinha, a escola funcionava atrás de um chiqueiro. E em Penido, o teto da escola estava caindo, não tinha nenhuma segurança.

Além disso, logo em seguida, né, depois de conhecer essa realidade, eu fui conhecer onde eu ia trabalhar. Fiquei admirado ao encontrar a sala que seria a do chefe da Divisão de Educação e Cultura com uma mesa e uma cadeira e nada mais, e duas salas, que eram as salas ocupadas pela Divisão, sem nenhum equipamento, sem nenhuma condição. Abri uma gaveta, essa gaveta tinha alguma coisa: papéis, pedaços de papel, arrancados, né. Desse papel que a gente usa pra embrulhar pão, e nesses papéis todos estava escrito o pedido de fulano de tal para uma bolsa de estudo, fulano de tal quer uma bolsa de estudo, fulano de tal quer uma bolsa de estudo. Tudo pedido de político, sem nenhuma informação, sem nenhum dado a não ser o nome de um candidato a uma bolsa de estudo. E aí eu descobri que a prefeitura tinha um sistema de bolsa de estudo para, especialmente, o ensino médio, mas que essas bolsas eram concedidas sem nenhuma pesquisa, sem nenhum cuidado, sem nenhum interesse especial. E, como me preocupou o assunto - estou falando que eu tomei posse no dia 31 de janeiro de 67 - no dia 8 de fevereiro, portanto, uma semana depois, indignado com o que eu estava vendo, eu consegui que o prefeito baixasse esse decreto regulamentando a concessão das bolsas de estudo. Já iniciava o trabalho de uma forma bastante concreta. É um documento precioso, né. 8 de abril, portanto, 08 de fevereiro, uma semana depois de ter assumido a prefeitura.

E encontrei logo aqui na entrada, onde vocês começaram a pegar a estrada para o Retiro, uma escola que era a escola do Jardim Esperança. Porque no Jardim Esperança tinha sido construída umas casas, havia sido construído um conjunto habitacional. (Interrupção com alguns diálogos relacionados à presença de um animal de estimação da casa). Então,

havia, como tinha sido construído um conjunto habitacional, havia uma escola funcionando no galpão de obras do conjunto habitacional, que era uma vergonha. E eu tinha separado até uma fotografia dessa escola, vou ver se encontro aqui. Realmente, uma coisa é fora do comum, pelo estado em que se encontrava. Mas eu não estou achando essa escola não. São José, Torreões, vamos ver. Não, não achei aqui não. Enfim, era uma dessas escolas realmente sem nenhuma condição de funcionamento.

E aí veio o problema: e as crianças, iam estudar onde? Estamos falando do início de fevereiro de 67. O ano letivo, geralmente, começava em março, né. As crianças iam estudar onde? Onde é que elas iam estudar, o que fazer? Bom, havia um terreno, separado para ser um campo de futebol, onde seria possível construir uma escola. Mas construir uma escola, isso leva tempo. O que fazer? Ocorreu-nos uma solução. Uma solução momentânea, mas que funcionou. Eu tinha lido a respeito de uma firma, no Paraná, que fabricava casas de madeira. Ora, a escola não deixa de ser uma casa, né, uma grande casa, mas é uma casa porque são paredes, né, e instalações todas, mas no fundo é uma grande casa. Porque não tentar verificar se a gente pode comprar essas casas pré-fabricadas e montá-las como uma escola.

A firma se chamava Campolar, como ela era a única produtora desse material, não foi preciso fazer licitação e nós resolvemos comprar oito salas de aula, ou o correspondente a oito salas de aula, para instalar a escola do Jardim Esperança. Isso foi feito e essa escola estava pronta em menos de dois meses. É essa escola aqui, a escola do Jardim Esperança. Foi a primeira escola de madeira que nós construímos e fizemos funcionar pouco tempo depois de assumida a prefeitura. Ela existiu durante um bom tempo, hoje há uma boa escola, chama-se Olinda de Paula Magalhães e, estava no campo de futebol, portanto, muito bem feita, sendo que as salas de aula eram de madeira construída sobre piloti de cimento armado, né. A madeira foi trabalhada para evitar os cupins e a destruição é, aqui está muito próxima, cada sala de aula comportava 36 alunos e a parte da escola correspondente a cozinha, né, e a área de serviço e as instalações sanitárias foi feita de alvenaria. E assim a escola foi entregue à comunidade poucos meses depois de Itamar assumir a presidência de Juiz de Fora. (Neste ponto, o entrevistado quer nos informar sobre o período em que Itamar Franco passa a assumir a prefeitura de Juiz de Fora, em 1967).

Eu estou destacando esse fato porque ele dá início a um processo de construção de escolas, muitas das quais foram de madeira. Sabe quantas dessas salas nós instalamos em Juiz de Fora? Nos anos de Itamar Franco, especialmente de Itamar Franco, porque nos anos

de Agostinho Pestana a gente já tinha experiência pra construir escola de alvenaria, foram instaladas 180 dessas salas, não apenas para escolas municipais, mas também para escolas estaduais. Como havia muitas escolas estaduais que não tinham mais espaço, nós ajudamos escolas estaduais a resolverem os seus problemas com essas salas. Aqui, por exemplo, uma escola rural do mesmo material. Veja como ficava bonitinha a escola, né. Aqui você tem uma outra escola dessas. Dessas escolas nós instalamos 180 em Juiz de Fora, 180 escolas e, muitas delas, para atender as necessidades de ampliação de escolas estaduais e, curiosamente, o município que só atuava no meio rural, começou a atuar também no meio urbano, porque a cidade crescia, novos bairros iam aparecendo, e eles precisavam de escolas, então era preciso construir escolas. Muitas foram construídas nesse material, muitas escolas pré-existentes foram ampliadas e melhoradas nesse material e depois que passou a construção de escolas de alvenaria no meio urbano, criando uma rede municipal.

Não sei se você conhece esse dado: hoje, em 2020, a rede municipal de ensino tem maior número de alunos do que a rede estadual em Juiz de Fora. Numa época, só eram dezesseis escolas rurais. Hoje, a rede municipal é maior do que a rede estadual. Quer dizer, o ensino em Juiz de Fora já é municipalizado, o ensino fundamental já é municipalizado. Isso que hoje em dia se prega, que consta até de legislação, já se praticou em Juiz de Fora muito antes de esse assunto ser objeto de consideração, porque como o estado não atuava, o município foi atuando, substituindo o estado e construindo escolas aqui e acolá, para resolver os problemas que apareciam.

Um outro fato importante dessa época, porque falamos de construção, né, é que, na época, a prefeitura possuía oficinas de carpintaria, de serviços variados, e a prefeitura, além de construir as escolas, fabricou também as carteiras. Esse aqui foi o modelo das carteiras que a prefeitura passou a construir às dezenas para as suas escolas. Pela primeira vez, carteiras individuais, numa época, estamos falando da década de 1960, né, em que a maior parte das escolas tinham os alunos em escolas, em carteiras duplas; a prefeitura já fabricava nas suas oficinas essas carteiras. E não apenas essas carteiras, mas todos os móveis que existiam nas escolas, né.

Uma outra coisa muito importante, mas muito importante mesmo, é que muito depressa, né, porque as coisas aconteceram rapidamente, nós percebemos que nas poucas escolas municipais, que eram rurais, as professoras eram leigas. As professoras não tinham nem curso normal. Não estou falando de faculdade, estou falando de curso normal, porque elas eram filhas, mulheres de fazendeiros que tinham cedido terreno pra instalar uma escola

e eram contratadas pela prefeitura. Essas professoras, elas eram as únicas efetivas do quadro de professores da prefeitura e não era possível oferecer ensino de boa qualidade nessas condições. Então, nós conseguimos fazer aprovar uma lei municipal aposentando, por tempo de serviço, essas professoras rurais. É até interessante, né, o argumento que foi usado para a aposentadoria, elas foram aposentadas por desnecessidade de serviço. Bom, professor não é desnecessário, né, mas era o argumento que a gente tinha para poder aposentá-las, porque elas eram do quadro municipal. Mas todas ficaram muito satisfeitas porque tinham dez, doze, quatorze anos de serviço, foram aposentadas, né, receberam a sua aposentadoria e, imediatamente, a prefeitura abriu concurso para a seleção de professores exigindo-se de cada concorrente, geralmente mulheres, né - eu não me lembro de nenhum homem concorrendo aos concursos oferecidos pela prefeitura - e todos tinham que ter pelo menos o curso normal e o regime de trabalho que foi aprovado foi o regime celetista. Não era o regime de serviço público, celetista. Eu ainda tenho minhas dúvidas se esse não seria o melhor regime para os professores e para os trabalhadores em geral. É porque tinha todas as garantias, mas não vinculava a pessoa de forma definitiva ao serviço público, quando nós sabemos que muitos professores entram em serviço mas não mostram trabalho. Como o regime era celetista, nós éramos bastante severos no particular. Nós tínhamos uma professora, Sofia de Alencar, que coordenava as professoras que supervisionavam o ensino municipal, e ela era uma pessoa muito severa, muito exigente. Então, toda professora contratada era contratada por três meses, porque a legislação permitia. Se elas não demonstrassem competência, elas eram dispensadas.

Eu recebi muitas queixas de vereadores, é claro, né, e de outras pessoas: “É, tá dispensando professor?” “Não estamos dispensando professor.” “Mas o Sr. tá tirando o emprego da pessoa.” “Sim, mas eu estou pensando é na criança. A minha preocupação é que a criança aprenda e a professora não está mostrando eficiência. Então não é possível manter uma pessoa ineficiente num trabalho que exige eficiência.”

É outro erro que nós praticamos, não apenas em relação aos professores, aos funcionários em geral, né. Nós mantemos em serviço durante anos e anos a fio pessoas que nada produzem, nada contribuem, mas “ah, é concursado”. É, é concursado, mas o concursado é obrigado a responder pelo exercício da sua função. E qual é o objetivo de se concursar um professor? Ter um professor na sala de aula. Para que? Para ensinar. Para que? Para que as crianças aprendam. Mas se as crianças não estão aprendendo? Então nós figuramos ainda hoje aí no Brasil, 50 anos depois, né, nas estatísticas internacionais, como

um país de ensino de má qualidade, porque não zelamos pela qualidade, né, pela produção, pelo esforço, né, no sentido de levar a criança a crescer como é absolutamente necessário.

Isso foi uma solução. Fizemos vários concursos, incluindo no governo Agostinho Pestana, e um pouco procuramos melhorar o salário dos professores, né. Inclusive estava vendo aqui mais uma lei interessante. Vou ver se a localizo. Ontem nós localizamos. É uma lei muito especial, ainda do governo Itamar, que é interessante de ser mencionada. Aqui eu encontrei alguma coisa que já nos ajuda um pouco. É que é no governo Itamar se fez uma reforma administrativa, e nessa reforma administrativa se criou um sistema de funcionários públicos e se estabeleceu qual era a obrigação de cada funcionário no exercício de suas funções. É uma lei de janeiro de 1970: Dispõe sobre o pessoal da prefeitura municipal e contém outras providências. O enquadramento do pessoal, vou ver se eu encontro aqui. Encontrei aqui. Na classe de professora normalista nível 5 - já se estabeleceu nível - os atuais ocupantes de cargos das classes de professora normalista D, nível 4, professora normalista C, nível 3, são efetivadas em nível 5. Então as professoras foram classificadas, sendo no regime CLT, na época não era exigido o regime de serviço público, né. As prefeituras trabalhavam com isso.

Mas o que eu estava querendo mostrar, como que eram as funções gratificadas para o ensino de, para orientação de ensino primário rural, função gratificada 3, já procurando estimular as pessoas. Mas, além disso, o interessante é que se criou, se criaram, gratificações para professores que trabalhassem no meio rural. Duas gratificações: o professor que ia e voltava todos os dias, ganhava um adicional salarial, e o professor que resolvesse morar no meio rural, como aconteceu em Monte Verde - um grupo de professoras alugaram uma casa e passaram a morar lá -, uma gratificação ainda maior, porque o professor perto dos alunos, evidentemente, isso favorece muito o trabalho, porque também entrosa o professor com a família, e educação, como sabemos, é um processo, né, que soma a família, a comunidade e a escola. A escola sozinha não ensina, ninguém aprende só na escola, né. Todos nós aprendemos na comunidade. E nós aprendemos essencialmente com a família. Basta dizer que nós aprendemos a andar é na família, não é na escola. Nós aprendemos a ver o mundo é com a família e não na escola, embora haja pessoas que achem que a escola é que tem essa obrigação. Não, a escola tem obrigações a cumprir junto com a comunidade em que a família vive, e a família também tem obrigação de cumprir as suas obrigações.

Interessante nesse particular acho que merece ser registrado aqui para você é que,

naquela ocasião, os professores que não eram do quadro, as professoras contratadas como substitutas e tudo mais, elas entravam e saíam da folha de pagamento sem se saber porquê e como. Elas não tinham contrato nenhum que assegurasse os seus vencimentos. Embora admitidas pela CLT, as professoras foram contratadas pela CLT com carteira assinada, com todos os direitos assegurados, né, e passaram a figurar na folha de pagamento exatamente como servidoras municipais; é o que eram.

Outro fato importante que eu gostaria de destacar é que nesse ínterim, estou falando de sete anos à frente da prefeitura, ocorreu uma reforma do ensino de 1° e 2° graus. A reforma é da Lei 5.692, de 1971 e, essa reforma, um tanto quanto esquecida, imerecidamente, foi a reforma fundamental que juntou primário com ginásio, tornando o ensino obrigatório, que até então era apenas o ensino primário, tornando o ensino obrigatório, o ensino fundamental ou de 1° grau, naquela época de oito anos, hoje de nove anos. E essa lei previa que cada município elaborasse o seu Plano Municipal de Educação. Então, falei da municipalização, que nós já tínhamos começado antes, né, já em 72, o município de Juiz de Fora se sentiu nas condições de fazer um Plano Municipal de Educação, por sinal, também um documento precioso, porque aqui tem o Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora, que eu não sei se foi seguido ou não, porque depois ocorreram outras mudanças. Atualmente temos uma nova Constituição, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas o interessante é que nesse Plano Municipal de implantação da Lei 5.692, nós temos uma preciosidade, porque o município de Juiz de Fora fez aquilo que eu acho que é extraordinário, fez o seu, a sua “carta escola”, onde estão as famílias, onde estão as crianças, no município de Juiz de Fora, pra poder planejar o desenvolvimento do ensino. Quer dizer, antecipando-se ao crescimento da cidade, planejar esse crescimento de forma adequada. É interessante folhear esse plano aqui porque ele é, não vou dizer perfeito, mas completo, no sentido de atender àquela legislação. Interessante que o projeto foi aprovado pela Comissão Municipal de Educação e Cultura, Conselho Municipal de Educação e Cultura, né. Está assinado Lucy, por Justino de Moraes Sarmento, José Ventura, Lucy Maria Brandão, Roberto Alves Monteiro, Lucas Marques do Amaral, Padre Leopoldo Krieger, Paulo Silveira Silva, Wilson João Beraldo, Maria Alice Dayrell de Lima Lisboa, Breno Arno Schummann. Era assim o Conselho Municipal de Educação. Realmente é coisa séria. E tinha ainda uma equipe técnica que ajudava, constituída de: Maria Hortencia de Oliveira e Silva, Déa Lúcia Pernambuco Motta, José Tarcísio Glanzmann, Lúcia Helena Gonçalves Teixeira, Maria Alice Dayrell Lima Lisboa. Todas professoras universitárias, faziam parte da equipe técnica que ajudou a elaborar esse Plano.

Acho que do ponto de vista do que eu poderia falar, caberia talvez incluir como fatos importantes algo que eu não sei se a Secretaria continuou a fazer ou não, mas instalar parques infantis. Temos aqui fotografia de alguns parques infantis e temos algumas fotografias de escolas mais significativas, como a maior escola que foi construída em minha gestão de seis anos, que foi a Jesus de Oliveira, que fica lá no bairro Ipiranga, né, e que, não sei como ela está hoje em dia, mas era uma escola realmente excepcional nas suas condições, era uma escola que possuía recursos excepcionais. Esqueci alguma coisa?

L.M.B.: Esqueceu. Da cultura.

M.A.H.: Sim, mas é porque ele tá pensando não é em cultura, ele veio pra é…

L.M.B.: Nesse bolo do Agostinho (referência ao ex-prefeito, Agostinho Pestana da Silva Netto) tem duas fotos interessantes lá no final.

I.G.S.: E o Sr. basicamente estruturou a educação municipal.

M.A.H.: Ah, não há dúvida. Isso eu não tenho dúvida.

I.G.S.: Eu acho que, pelo que o Sr. foi falando, merece destaque, diretamente a estruturação. Então, se hoje a gente pensa, e aí a surpresa, que era desconhecido, né, essa questão desse Plano Municipal é da década de 70. Então, uma coisa que hoje se discute tanto, se pede tanto pra os municípios elaborarem já foi feito lá na década de 70, já era pensado, introjetado. O Sr. falou da organização da Secretaria e da educação no município, o Sr. fala da construção das primeiras escolas, a partir do município. Antes, então, ficava a cargo dos donos das fazendas e agora o município toma isso pra si. O Sr. falou das instalações dos parques infantis. O que o Sr. vê de diferente antes da gestão do professor Murílio e depois da gestão do professor Murílio? Além desses elementos que o Sr. falou, qual seria a marca que sua gestão implementou? Por exemplo, o Sr. fala da questão da legislação. Ao pesquisar a origem da Secretaria tive acesso ao processo de criação do que seria hoje a FUNALFA, neste caso, o Sr. fez um estudo dizendo o porque não podia ser mais Secretaria de Educação e Cultura, que havia necessidade de separar. Enfim, qual é a marca que sua gestão deixou pra Juiz de Fora?

M.A.H.: Bom, isso me permite falar daquilo que eu não mencionei, porque fiquei é, focado na parte de Educação. Na parte de cultura, né, porque é visão de Educação e Cultura, né. Então estavam na Secretaria de Educação: o Museu, a Biblioteca Municipal e todas as promoções culturais. Então é, quanto ao Museu, foram feitas reformas, não restauração, mas reformas. Foram feitas reformas, dentro do que era possível àquela época. É, os recursos eram bem mais modestos. A Biblioteca foi ampliada, com a compra de livros, assinatura de jornais,

melhoradas as suas instalações. E eu comentava com a Lucy uma coisa extraordinária: o Museu tinha uma diretora, a Dona Geralda Ferreira Armond, e a Biblioteca tinha um diretor. Eles não ocupavam um cargo gratificado, não tinham função gratificada. A Dona Geralda Armond, ela ficou abismada quando ela descobriu que além do seu salário de servidora municipal, ela ia receber uma função gratificada, porque ela era diretora do Museu. Imaginem, com aquela responsabilidade de dirigir o Museu, ou com aquela responsabilidade de dirigir a Biblioteca Municipal, não eram funções gratificadas. Isso já é importante.

Mas, além disso, nós tivemos à frente da parte de Cultura pessoal muito qualificado e que ainda hoje é importante na cultura juizforana, como José Luiz Ribeiro. Então, José Luiz Ribeiro não era apenas uma pessoa muito trabalhadora, mas muito imaginativo e muito criativo. Então, para desenvolver a cultura em Juiz de Fora, ele não se limitou ao Museu e à Biblioteca, ele começou a criar concursos. O concurso teatral, melhor peça teatral. As peças teatrais que eram exibidas em Juiz de Fora participavam de um concurso e havia uma comissão que escolhia aquela que mereceria, receberia um prêmio, concedido numa solenidade especial, né, assim como também exposições de pintura.

Eu estava vendo nos papéis, muitos dos quais não se encontram mais aqui, porque é uma quantidade imensa de papéis, concertos, concertos de balé, concerto de música clássica, concerto de piano, né, realizados no Cine Theatro Central ou em outro local apropriado. Havia aproximação com o Conservatório de Música Haydée França Americano. Existia aproximação, fazia esse trabalho em comum. Hoje nem se sabe que existe em Juiz de Fora um Conservatório Estadual de Música, né. É, havia atividade no campo do cinema. Essa já era uma atividade mais intensa, porque haviam outros órgãos que cuidavam de cinema, como a Galeria de Arte Celina, de saudosa memória. Fazia seus cursos de cinema, né, e, eu não citei, embora merecesse um destaque especial, e agora vou fazer um destaque especial, o Festival de Música Popular de Juiz de Fora. Foram realizados cinco festivais, cinco festivais de música popular brasileira de Juiz de Fora. Era considerado o melhor festival de música popular brasileira do Brasil, depois do festival da TV Record, né. O município promovia, organizava, convidava os artistas. Os artistas vinham aqui. Então muitos deles, né, de Juiz de Fora, foram, digamos, valorizados por Juiz de Fora. Por exemplo, Sueli Costa, Mamão. Eles começaram a ser valorizados no Festival de Música Popular Brasileira de Juiz de Fora. E, de fora de Juiz de Fora, Sá, Guarabyra, Zé Rodrix, Milton Nascimento. Milton Nascimento vinha participar do Festival de Música Popular aqui, O Terço.

L.M.B.: E fora o júri, né, Murílio, que era de altíssimo nível.

M.A.H.: Sim, os júris que eram formados por pessoas que trabalhavam no mundo da música popular e que participavam dos júris. Cinco festivais patrocinados pela prefeitura e, não pela FUNALFA, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A criação da FUNALFA deve ter tido as suas razões, o fato é que a única coisa que a Secretaria de Educação e Cultura não fazia e a FUNALFA passou a fazer foi o carnaval, porque isso não era função da Cultura. Não quero dizer que carnaval não seja cultura, é cultura popular, mas não estava, digamos, nas nossas atribuições. Assim como, na área de Educação, havia a recreação, parques de recreação foram criados na cidade, no próprio lago lá do Museu Mariano Procópio, em várias praças, pedalinhos, coisas simples que custavam pouco dinheiro e atraíam turistas, né, pessoas que iam passar o seu domingo, né, num lugar agradável, com as crianças, que tinham um lugar para brincar. Você vai ver fotografias de vários parques municipais, né. Enfim…

L.M.B.: Deixa eu só dar uma…

M.A.H.: Pode, pode dar.

L.M.B.: Tem uma coisa muito importante que era o Salão do Artista Jovem. Então, nesse Salão do Artista Jovem, você vai ver surgir Arlindo Daibert, Pinho Neves (não foi possível identificar o nome de um dos artistas citados). Eram jovens.

M.A.H.: O primeiro quadro do Carlos Bracher, que ele vendeu, foi a Secretaria de Educação e Cultura que comprou, nem sei se ainda está lá.

L.M.B.: Não, na Secretaria de Educação não tá não. Uma cadeira lindíssima. Era uma cadeira.

M.A.H.: Era uma cadeira? Não está lá? Onde está?

L.M.B.: Ah, não sei. Há muito tempo que eu não vejo.

M.A.H.: Então tá. Porque o Carlos Bracher era um iniciante. Ele tava começando, né. Então, pra começar precisa vender, né, não basta pintar. Só o rico pinta por pintar. Quem pinta, pinta também pra vender, né, é uma atividade, é uma profissão. E então nós compramos o primeiro quadro que ele pintou. E todos os artistas, Stehling, foi estimulado.

L.M.B.: Ganhou o festival.

M.A.H.: Ganhou um festival, uma exposição. É ainda, nós temos um Stehling aí?

L.M.B.: Aqui. Esse aqui, das flores.

M.A.H.: Das flores. E você vê a qualidade do Stehling, né. E assim outros pintores de Juiz de Fora se destacaram. Esses aqui são do Dnar. Não são do Dnar?

L.M.B.: São do Dnar, todos os dois.

M.A.H.: São do Dnar, todos os dois.

L.M.B.: Esse aqui é do Arlindo Daibert, pintor. Debaixo do José Alberto Pinho Neves.

M.A.H.: Todos eles figuras ilustres ainda hoje e que começaram naquela época porque havia estímulo e, nesse ponto, o Zé Luiz era muito criativo, muito trabalhador, como conta a Lucy, né. Fazia os concursos sem dinheiro. Porque até o coquetel era improvisado. A prefeitura não gastava dinheiro nenhum pra dar um coquetel para entrega dos prêmios. Fazia batida de coco, né, batida cachaça e coco, isso não custa nada. Enfim, ele tinha muita iniciativa. Ele e as pessoas que trabalhavam com ele, assim como na Secretaria, né.

Eu não falei aqui, por exemplo, do Roberto Alves Monteiro e do José Eustáquio Romão, que foi depois Secretário de Educação. Eu não falei aqui do Luciano Dutra Neto, que cuidava dos parques e jardins. Eu não falei do José Silveira Teixeira, que era o secretário defensor dos pedidos de bolsa de estudo, porque ele conhecia as pessoas, né, e ficava torcendo. Mas havia uma comissão para examinar os pedidos de bolsa de estudo. O inspetor de ensino secundário do Ministério da Educação em Juiz de Fora, inspetoria que já não existe mais, fazia parte dessa comissão. Um senhor de idade, respeitado, ia lá todos os dias, pilhas e pilhas de pedidos de bolsa pra examinar, com todas as informações, verificar se realmente aquela pessoa ali merecia ou não merecia.

Bom, e já que estou falando de bolsas de estudo, não posso deixar de mencionar, e aí isso depois vocês depois podiam tirar pra ele do Google aquele artigo sobre a SEC, que eu acho que é uma das coisas mais interessantes que a gente conseguiu fazer. Não sei porque cargas d'água, ou melhor dizendo, eu sei, ah, é claro que Itamar Franco tinha oposição na Câmara de vereadores, e tinha um vereador que era um chato, não vou dizer o nome dele. Desde o início, quis pisar no calo da gente de toda maneira possível. Não conseguiu não. Era do partido de oposição, porque você se lembra que naquela época só tinha Arena e MDB, portanto, ele era da Arena, né. O Itamar foi eleito pelo MDB, II, porque todo mundo achava que o MDB I que o único candidato era o Wandenkolk Moreira, que já tinha ganhado a eleição. E aí de repente lá, fora da curva, o Itamar Franco, com uma legenda de aluguel, MDB II. Só mesmo no Brasil, né, tem dois partidos políticos ou você tem 38, como hoje em dia. Naquela época, você tinha dois, ou você dividia cada um em dois ou três, com legenda, né, sublegenda. É, MDB I, MDB II, MDB III, é uma coisa impossível. Mas, esse vereador, esse chato, ele encasquetou que a cidade devia, né, já que havia tantos pedidos de bolsa de estudo, construir um colégio municipal. Você, que é do setor, pode imaginar o que é que isso significa, né. Colégio estadual ainda vai, colégio municipal, com vereador indicando

professora, no mínimo era isso que ele sonhava, indicando diretor, como no colégio estadual. Quem indica o diretor é o governador do estado. Colégio municipal, como é possível imaginar o custo disso. Se uma prefeitura mal aguentava a rede municipal, que crescia e que precisava de mais e mais de professores, como que ia aguentar colégio municipal? É uma coisa diferente, né.

Então é, eu tinha ligações, e você sabe do que eu estou falando, com a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. Porque no início de carreira, lá no início quando eu comecei, na década de 50, né, que eu mencionei pra você, além de ter lecionado no curso de admissão da Academia de Comércio, depois ter feito curso de Geografia e História, ser professor da Academia de Comércio, como fui professor do colégio estadual - fiz concurso para o colégio estadual - e fui professor do Jesuítas, do Colégio Magister, lecionei em muitos colégios, mas eu tinha participado da criação do Colégio Monteiro Lobato. O Monteiro Lobato foi o primeiro colégio da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade em Juiz de Fora, e o segundo em Minas Gerais. Só há um em Belo Horizonte que é anterior.

O que era a Campanha? Era uma instituição que nem se chamava Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. Ela se chamava de Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, porque os alunos nada pagariam e os professores e dirigentes nada ganhariam. É sonho, né. Mas, você de vez em quando precisa sonhar. O criador desse movimento, que é Felipe Tiago Gomes e, eu, por exemplo, lamento que em Juiz de Fora não haja uma escola com o nome de Felipe Tiago Gomes. Esse pernambucano, lá do interior da Paraíba, chamado pernambucano porque estudou direito no Recife, onde havia uma faculdade de Direito, mas nasceu no interior, no sertão seco da Paraíba. Picuí, você imagine uma cidade chamada Picuí, ele nasceu em Picuí. Ele imaginou, com alguns companheiros, criar um movimento, que começou pequenininho, e cresceu até ter mais de mil escolas por todo o Brasil. Depois, de Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, passou a ser Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, porque se percebeu que não era possível manter uma rede de escolas sem uma contribuição, por menor que fosse, dos alunos, e pagar os professores, por menor que fosse o salário dos professores. Aquele ideal de gratuidade era um ideal impossível. Não foi naquela época, mas hoje isso seria impossível.

E eu dei aula gratuita, lá no Manoel Honório, né. Descia do bonde lá em Manoel Honório, subia aquela ruazinha que dava no grupo escolar - como é que chama aquele grupo escolar? É, você lembra, Gilberto? É, lá de, é Bernardinho, Francisco Bernardino. Começou funcionando lá, porque funcionava à noite, num prédio cedido pelo estado. Agora tem um

prédio próprio, está atrás, né, o Monteiro Lobato. Então, me ocorreu uma ideia que eu ofereci ao Felipe. “Felipe Tiago Gomes, vamos fazer um convênio. A prefeitura doa terrenos nos bairros em que a Campanha se organizar para abrir uma escola. Ajuda a construir o prédio. Dá uma subvenção e, em compensação, vocês concederão cinco bolsas gratuitas, por turma, aos alunos mais necessitados”. É uma coisa bem pensada, você dá o terreno, ajuda a construção, com a comunidade, porque as comunidades participavam naquela época, as comunidades não eram isentas como hoje em dia. Todas elas tinham a sociedade de proteção do bairro, né, e se movimentaram para criar escola. A prefeitura, obter terreno não era um problema tão sério, porque ainda havia alguma disponibilidade. Ajudar a construir, né, tudo bem, e depois subvencionar e ficar com direito a indicar cinco alunos por turma. E o Itamar aprovou esta lei. Eu vou escolher, vou achar essa lei aqui. Aqui:

- Criar comissão julgadora para concessão do prêmio municipal de teatro. É muito interessante. Deixa eu achar aqui. A assinatura do Itamar.
- Criar o grupo de trabalho do terceiro Festival de Música Popular Brasileira de Juiz de Fora Adonis Karan, gente importante.
- Criar comissão encarregada de executar programação comemorativa do Dia da Pátria.

Criamos uma Comissão Municipal de Alfabetização, antes do MOBRAL. Tá aqui, aliás, a criação dela, chama-se CAMAL. Criamos uma coisa que não devia ter desaparecido. Como eu disse, a prefeitura tinha oficinas, né, então nós usamos essas oficinas da prefeitura para criar cursos profissionalizantes de curta duração. Chamava-se GRUTEC - Grupo Técnico de Criação GRUTEC de cursos de pequena duração, que formamos é, pedreiros, formamos carpinteiros, que hoje isso faz uma falta danada, né. Eu tenho que achar aqui a do…

- Segundo Festival de Música Popular. Do Festival de Música Popular eu tô encontrando com facilidade mas vou encontrar o da CNEC porque isso não pode ficar esquecido. E foram criadas, se não me engano, somando o Monteiro Lobato, dezesseis escolas da CNEC em Juiz de Fora, que dizer, dezesseis bairros dessa cidade passaram a ter ginásios e que os alunos não precisavam nem de bolsa de estudo, nem sair de lá, para chegar até a escola, porque as escolas ficavam no centro da cidade. As escolas ficavam nos bairros, né. Então, você imagine o que significou é, Santa Luzia é, Borboleta.

É, aqui, Campanha Municipal de Alfabetização e Educação de Adultos, 05 de setembro de 67. Muito antes que o governo federal pensasse. A Comissão Especial,

professor Edson Flávio Bastos, Márcio Antônio de Oliveira, acadêmico Antônio Alves Monteiro e gente da Universidade.

- Cria o grupo de planejamento do Centro Cultural de Juiz de Fora. Isso nunca foi levado adiante. Mas afinal de contas também…
- Primeiro Festival de Música Popular Brasileira de Juiz de Fora, aí você tem a data, 68. O primeiro de cinco. As despesas decorrentes do planejamento, inclusive remuneração do grupo de trabalho, não poderão exceder o teto de dois mil novos, cruzeiros novos - a moeda daquela época era o cruzeiro novo viu. Aqui tem a comissão: Antônio Correia Costa.

I.G.S.: Aquilo que a gente conseguir captar as imagens do material que o Sr. separou é, igual Lucy me disse, né, a narrativa que o Sr. construiu, o Sr. respondeu todas as questões que nós tínhamos aqui. Pra gente poder fazer um fechamento, na visão do Sr., qual que é a importância de uma Secretaria de Educação para a cidade de Juiz de Fora?

M.A.H.: Penso eu que, considerando a história de Juiz de Fora, e eu só falei en passant sobre o passado de Juiz de Fora, você não pode deixar de esquecer que essa cidade tem um passado. É a cidade do Bernardo Mascarenhas. É a cidade do Francisco Batista de Oliveira. É a cidade de João Villaça, da Santa Casa, criador da Santa Casa. É a cidade de João Penido. É a cidade de Francisco Bernardino. Esses não são personagens quaisquer. Eram homens da indústria, Morais Sarmento, né, Frederico Álvares de Assis, esses cidadãos fizeram muito pela cidade. Então, essa cidade, considerando o seu passado, ela tem que ser um modelo.

Veja, eu fui mais tarde Secretário Estadual de Educação, e, como Secretário Estadual de Educação, nós criamos em todo o estado Centros de Referência de Professor. Quer dizer, reunimos várias superintendências - são 30 e tantas superintendências que tem em Minas Gerais, porque Minas Gerais tem 800 e tantos municípios. É uma coisa absurda, né. E, nós não criamos Centro de Referência do Professor em Juiz de Fora, porque já existia. Então eu te dei a resposta. Se essa cidade tem um Centro de Referência do Professor, por que ela não pode oferecer cursos de atualização, de aperfeiçoamento, junto com a Universidade, junto com o Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade. Porque também não são todas as universidades que têm um colégio de aplicação. São poucas universidades que tem, mas os colégios de aplicação tem excelentes professores, né. Então, trabalhar em conjunto pra atualizar é melhor que criar. Vocês ganharam até, porque sugestão minha, aparelhagem de cinema, né. Cria um curso de cinema, faça um cineclube, exibições de filme gratuitamente. Filmes, não filme qualquer, você não vai passar lá “A cobra verde”, né, ou “O

monstro assassino", né, mas você vai passar filmes de arte, "Ladrões de bicicleta", "Milagre em Milão". Vai discutir com os professores o conteúdo desse filme, porque há filmes que são educativos e que merecem ser vistos.

Então, Juiz de Fora tem que ser uma cidade modelar nesse particular. A cidade tem, que eu saiba, o único Centro de Avaliação da Educação, que é o CAED. Também não sei porque que o CAED não trabalha com a prefeitura e com a cidade. O CAED vende serviço, né. Eu acho que além de vender serviço ele devia fazer serviço. A gente pensa de forma assim um tanto quanto idealista, né. Eu imagino que as pessoas possam trabalhar de graça, porque como eu trabalhei de graça, isso nunca me fez mal, só fez bem, eu só aprendi coisas, né. O que custou, né? Quando eu dava aula no Colégio Monteiro Lobato de graça, eu tinha que pagar o bonde pra chegar lá. Tinha bonde em Juiz de Fora. Tinha o, hoje como é que se chama, tramway? Não, tem um nome bacana é, esses bondes que tem lá no Rio de Janeiro agora, eles tem um nome todo chique. Mas antigamente era bonde, que a gente chamava. Pegava o bonde, comprava o giz com dinheiro do próprio bolso, porque não havia dinheiro nem pra comprar.

Eu não sei se vou achar uma coisa, você vai me permitir terminar. Embora talvez vocês estejam um pouco também apressados. Aqui o GRUTEC. Quem trabalhou muito no GRUTEC foi o Geraldo Magela Mendes, gostava disso.

I.G.S.: Juiz de Fora foi uma das cidades em que o GRUTEC mais deu certo, né?

M.A.H.: Como?

I.G.S.: Juiz de Fora foi uma cidade em que o GRUTEC mais deu certo, né? O ensino profissionalizante.

M.A.H.: Sim, porque hoje em dia é uma coisa necessária. O pessoal procura emprego, mas pra você ter emprego você precisa ter uma qualificação. Se não tem nenhuma qualificação, como é que vai… Enquanto eu procuro aqui dá uma lida na programação do último mês do governo Agostinho Pestana, com o qual eu saí da prefeitura. Lucy, onde foi que nós achamos aquele é, aquela lei que criou o convênio com...?

L.M.B.: Com a CNEC?

M.A.H.: É, num foi aqui, com a CNEC.

L.M.B.: O com a CNEC é da época do Itamar.

M.A.H.: Como?

L.M.B.: É da época do Itamar.

M.A.H.: É da época do Itamar, mas não tá na pasta. Olha, mas aqui você tem um artigo que eu mesmo escrevi sobre Felipe Tiago Gomes. Isso foi criado no tempo do Itamar e resultou em várias escolas que hoje existem como escolas estaduais. Porque a CNEC praticamente desapareceu, mas as escolas ficaram. E com os nomes que são é, e com os nomes que elas tiveram. Uma se chamava Oswaldo Velloso, outra se chamava…

I.G.S.: Áurea Bicalho também, né?

M.A.H.: Áurea Bicalho. Nós temos fotografia da Áurea Bicalho aqui.

L.M.B.: Na época da construção.

M.A.H.: Da época da construção.

I.G.S.: O legado permaneceu, né?

M.A.H.: É, o legado permaneceu, as escolas estão aí.

In Memoriam do Professor Murílio de Avellar Hingel (1933-2023)

CADERNOS PARA O PROFESSOR: HÁ 30 ANOS ESPAÇO DE LEITURA E ESCRITA NA E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Maria Olinda Venancio[1]
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5182-2130

Queila Adriana de Alcântara[2]
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-3167-290X

RESUMO
Este texto versa sobre a revista Cadernos para o Professor, uma publicação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG. A revista representa a consolidação de uma política e de um pensamento pedagógico que se mantém há 30 anos. São objetivos deste artigo apresentar a história da revista desde a sua gênese; refletir sobre a proposta de ser um meio de formação continuada pela leitura e escrita e apresentar um levantamento dos gêneros textuais artigo e relato de experiências, principais gêneros publicados na revista ao longo dos últimos 10 anos. Metodologicamente, essa pesquisa se constitui como básica e qualitativa. O texto está dividido em três partes. Na primeira parte, apresenta-se um breve histórico de como se construiu a revista e a sua proposta. A segunda parte trata do contexto de práxis, tendo o gênero relato de experiência como um critério de qualidade neste espaço que, ao longo de dez anos, auxiliou na divulgação do conhecimento. O periódico Cadernos para o Professor é utilizado como ferramenta para a formação continuada de professores por meio da leitura e da escrita. A terceira parte apresenta as considerações sobre a revista como veículo que contribui para a formação continuada e para a divulgação científica.
Palavras-chave: Revista. Formação continuada. Relato de experiência. Cadernos para o Professor

ABSTRACT
This text is about the magazine Cadernos para o Professor, a publication from Education Department of government of Juiz de Fora/MG. The magazine represents the consolidation of a policy and pedagogical thought that has been maintained over 30 years. The objectives of this article are to present the history of the magazine since its genesis; reflect on the proposal to be a means of continued training through reading and writing and present a survey of the textual genres article and experience report, the main genres published in the magazine over the last 10 years. Methodologically, this research is basic and qualitative. The text is divided

1 Mestre em Letras (Literatura) pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (2011). Especialização em Direito Público pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2006) e graduação em Direito pelo Instituto Vianna Júnior (2000). Especialização em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (1994) e graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (1988). Professora de Português na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e técnica na Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. E-mail: olindavenancio@gmail.com
2 Mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro(2001), com pesquisa na Análise do Discurso. Especialista em Letras - Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada Simonse do Rio de Janeiro(1998). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1992) e Bacharelado em Tradução, ênfase em Francês, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1996). Atua na Rede Municipal de Juiz de Fora, professora de Língua Portuguesa (desde 1995). Em 2009, inicia sua atuação na Secretaria de Educação/Juiz de Fora, na Supervisão de Avaliação e Monitoramento. Atualmente, atua como técnica na Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, pelo Departamento de Planejamento Pedagógico e Formação. Foi professora formadora de língua portuguesa e coordenadora local do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e atuou como docente no Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Alfabetização e Letramento: Diferentes Linguagens e sua Aprendizagem, na Faculdade Metodista Granbery. E-mail: adrianaqueila@gmail.com

into three parts. The first part presents a brief history of how the magazine and its proposal were created. The second part deals with the context of praxis, with the experience report genre as a quality criterion in this space that, over ten years, helped in the dissemination of knowledge. The journal Cadernos para o Professor is used as a tool for the continued training of teachers through reading and writing. The third part presents considerations about the magazine as a vehicle that contributes to continuing education and scientific dissemination.
Keywords: Magazine. Continuing training. Experience report. Notebooks for the Teacher.

1. INTRODUÇÃO

"Quem gosta de ler conhece o mundo, esse é o valor da leitura. A leitura é irradiadora de cultura. Essa revista foi criada pensando nisso, para ser fomentadora de relações; estímulo para que os professores escrevam."
Thereza de Azevedo Leite, 2018.

A revista Cadernos para o Professor nasceu na gestão da Professora Thereza de Azevedo Leite, Secretária de Educação em 1993, que formou uma equipe com conhecimento intelectual e profundo compromisso político e social. Quando assumiu a Secretaria de Educação, havia o propósito de Thereza em produzir uma ação política que favorecesse o acesso e a generalização da prática de leitura.

Portanto, ao assumir a Secretaria de Educação, a professora pensou em atividades e trabalhos que pudessem estimular os professores a conhecerem o trabalho de outros professores e criar um ambiente de encontro entre os profissionais da rede municipal de Juiz de Fora. Assim, a revista seria um meio de comunicação que permitiria criar uma interação, um entrosamento pedagógico entre os profissionais que publicariam seus projetos, divulgariam seus conhecimentos, suas práticas. O objetivo maior era fazer com que o professor compartilhasse sua prática com os outros profissionais da rede. A revista nasceu com o propósito de ser o meio de comunicação na rede municipal, nas palavras de Thereza: "lembrar que estamos todos de braços dados e contribuir na formação do professor"[3].

Assim, apresenta-se a gênese da criação de uma política que pressupôs a escrita como um meio de comunicação que pudesse criar um trançado, um elo entre os professores, para o compartilhamento de seus projetos, conhecimento e produções; e a leitura como uma

3 Arquivos pessoais da Entrevista concedida às autoras pela professora Thereza de Azevedo Leite.

ação “irradiadora de cultura”[4], prenhe do compartilhamento de modos de viver a escola e os processos educativos.

O objetivo da publicação era privilegiar o professorado da rede municipal, que apresentasse um texto original divulgando suas práticas. Havia a preocupação com a correção de linguagem tanto nos artigos como nos relatos apresentados, assim como em relação à parte gráfica, em fazer algo bonito que os professores pudessem colecionar, pois a revista era impressa e enviada para as escolas e para a residência dos professores da rede.

A revista apresentaria várias seções, podendo publicar textos, além de acadêmicos/científicos, literários como crônicas e poesias. Aliás, a idealizadora da revista acreditava ser a crônica um gênero textual extraordinário, porque o professor poderia escrever sobre uma situação do bairro, da escola ou da cidade e estaria transmitindo um conhecimento de forma autoral. Além disso, a revista poderia trazer a experiência do professor, valorizando-o e, ao mesmo tempo, provocando o relacionamento entre os pares e trazendo a possibilidade de conhecimento do outro.

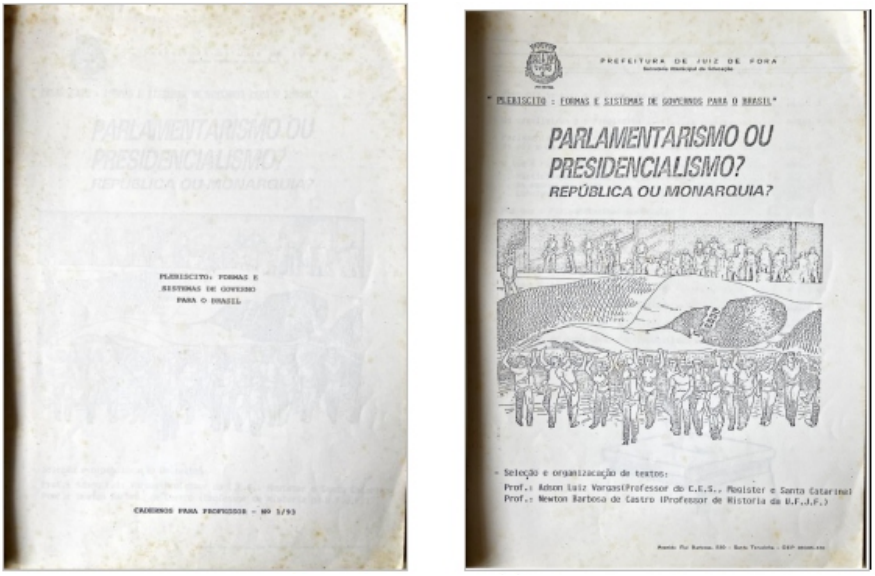
Inicialmente, a proposta era de que a revista fosse simples, mas que fosse apresentável, pois “entre fazer o simples e não fazer nada é preferível fazer o simples e todo mundo ler. O importante era a questão democrática do pensamento, não interessava a postura ideológico-política do professor, o importante era ele ser um bom professor e o texto também ser bom”, nas palavras de Thereza[5].

A primeira edição da revista tinha como temática “Plebiscito: formas e sistemas de governo para o Brasil”, e, dentro dos recursos da época, como início do projeto, foi reproduzida em papel sulfite simples, no tamanho de 216mm X 330mm, somente com tinta preta, e depois todos os volumes foram grampeados, tendo como capa e contracapa uma cartolina branca sem qualquer imagem ou desenho, e encaminhados às escolas e professores.

Nesse primeiro volume, pode-se observar uma preocupação em trazer conhecimento aos profissionais da rede diante do momento histórico que se vivia. No ano de 1993, foi realizado plebiscito que demandava a escolha entre duas formas de governo: monarquia ou república; e entre dois sistemas de governo: presidencialismo ou parlamentarismo. Essa consulta à população consolidou a forma e sistema de governo atuais. A seguir, ilustramos a afirmação com a imagem das duas primeiras páginas dos Cadernos para o Professor, nº 01:

4 Arquivos pessoais da Entrevista concedida às autoras pela professora Thereza de Azevedo Leite.
5 Arquivos pessoais da Entrevista concedida às autoras pela professora Thereza de Azevedo Leite.

Imagem 1: Primeira e segunda páginas do volume 1 da revista



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao longo dos anos e das gestões que se sucederam na Secretaria de Educação, a revista Cadernos para o Professor permaneceu como uma publicação da e para a rede municipal de educação, sendo de responsabilidade da Supervisão de Pesquisa e Linguagem em Educação, do Departamento de Planejamento Pedagógico e Formação. Além disso, manteve algumas edições com propostas temáticas para publicação.

A partir de 2015, a Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação assumiu a responsabilidade pela Revista Cadernos para o Professor e vem zelando e trabalhando para a sua continuidade e organização da memória histórica da revista.

Em 2003, a revista passou a ter um Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas (ISSN). O ISSN é um sistema de padrão internacional, de oito dígitos numéricos precedidos da sigla ISSN, para identificar publicações seriadas. Desde então, a revista Cadernos para o Professor circula com o ISSN 1678-5304.

A partir de 2010, a revista passou a ser avaliada pelo sistema Qualis, que é um sistema usado para classificar a produção científica, aferindo a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção. Ao longo dos anos, foram várias as classificações que a revista obteve, destacando que de 2010 a 2016 foi classificada na área de atuação "ENSINO" como B2.

Em 2013, o Secretário de Educação solicitou, por questões orçamentárias, à responsável pela revista à época que consultasse o Centro Brasileiro do ISSN sobre como

6 International Standard Serial Number

proceder para disponibilizar a revista no site da prefeitura. Em resposta, recebeu a informação de que não havendo mudança na mídia a publicação e todo o miolo da revista fosse disponibilizado em um único PDF, não seria considerada como uma publicação on-line, neste caso, o ISSN da versão impressa poderia ser utilizado.

As publicações da revista passaram, também, a serem disponibilizadas na forma de PDF, a partir do ano de 2013, na página da Secretaria de Educação no site da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF).

Em 2019, foi publicada uma edição comemorativa dos 25 anos do periódico Cadernos para o Professor, uma edição especial que contém uma entrevista com a Secretária de Educação criadora da revista, professora Thereza de Azevedo Leite, e com a professora Drª Sônia Miranda, membro da equipe da Secretaria de Educação na gestão 1993.

A publicação contou com um texto do historiador Iverson Geraldo da Silva que abordou, por meio de fragmentos, os 50 anos de existência da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Ainda, foi publicado um artigo da professora Drª Andreia Garcia, que falou da "Interação democrática entre professores e pesquisadores da educação" por meio da revista Cadernos e um relato da professora Drª Iêda Maria Loureiro de Carvalho, sobre o delineamento da política no campo da educação, da arte e da cultura na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: "Projeto Professor Também Faz Arte".

A seguir, buscamos discorrer sobre o contexto de práxis tendo os cadernos como objeto para a formação continuada de professores por meio da leitura e da escrita e compreender, apresentando um levantamento de artigos e relatos publicados ao longo de 10 anos, a escolha desses gêneros como um critério de qualidade neste espaço para a divulgação de conhecimento.

2. O CONTEXTO DA PRÁXIS

Observa-se que a formação docente é vista como um processo contínuo de aprendizagem, de forma articulada entre teoria e prática, desde o objetivo original da revista até os dias de hoje. Nesta caminhada, as publicações da revista Cadernos para o Professor constituem um instrumental importante para a formação profissional, pois se tornaram um ambiente de divulgação, dentre outros gêneros textuais, principalmente, de artigos e de relatos de experiência de profissionais da rede municipal como também de profissionais de outras redes.

A formação continuada é importante para o aperfeiçoamento profissional, pois se constitui como um caminho para a aquisição de novos conhecimentos e aprimoramento das práticas pedagógicas de qualidade, tendo como perspectiva uma mudança real na atuação do docente.

O artigo 63, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei nº 9.394/96) (Brasil,1996), em seu inciso III, regulamenta a manutenção "de programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis" e, no Capítulo VI, Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, da Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional da educação, o artigo 16 dispõe que:

> Art.16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.
>
> Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:
> I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
>
> II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
> III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
> IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (Brasil, 2015)

Os periódicos científicos, principalmente os que têm o formato digital que facilitam o acesso, surgem como uma fonte capaz de garantir uma permanente formação para os docentes.

Para Paulo Freire (2004), o desenvolvimento do trabalho docente está relacionado à apropriação constante dos avanços da ciência e das teorias pedagógicas pelo professor, com o objetivo de agregar conhecimento das práticas docentes à sua profissão.

Nesse contexto, a revista, como veículo que aceita não só artigos, como também relatos de experiência, faz emergir o conceito de professor-pesquisador, aquele que questiona a sua

prática, investiga e reflete sobre ela, gerando transformações no seu fazer, à medida que é capaz de identificar problemas de ensino e construir soluções. O periódico possibilita ao professor ser autor de uma publicação de relato de uma prática, como também colabora com o professor-leitor que busca mais conhecimento para o exercício profissional.

Garcia (2019, p.55) comenta a respeito do Cadernos para o Professor que:

> Ao acolher, incentivar e fazer circular os saberes e experiências construídos no interior das escolas e da sala de aula valoriza o discurso dos professores e ressignifica o modo de construir conhecimentos teóricos, uma vez que a prática ressignificada e refletida também tem caráter teórico e faz evoluir uma perspectiva de estudo de uma determinada área do conhecimento. Uma publicação cujo leitor preferencial são os professores de uma rede de ensino, que se orienta por princípios democráticos no aceite dos textos e na sua apresentação a uma comunidade profissional, demonstra uma preocupação com a profissionalização dos trabalhadores da educação. (Garcia, 2019, p.55)

O docente que articula, de forma deliberada a teoria e a prática, tem sua práxis atravessada pelo processo de ação-reflexão, conduzindo a uma atividade docente consciente e que torna o aprendizado significativo. Freire (1981) diz que:

> Nossa atitude comprometida – e não neutra – diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica na ação – reflexão do homem sobre o mundo. Acontece, porém, que o caráter teleológico da unidade ação-reflexão, isto é, da práxis, com que o homem, transformando o mundo, se transforma, não pode prescindir daquela atitude comprometida que, desta forma, em nada prejudica nosso espírito crítico ou nossa cientificidade. (Freire, 1981, p.79)

A partir dessa concepção, observa-se que a prática pedagógica requer do professor, na interação com estudantes e instituição, uma constante reflexão e diálogo, por meio da realidade, fazendo uma leitura de mundo para intervir na perspectiva de provocar transformação.

Nesse sentido, optou-se por dar enfoque ao fato de a revista Cadernos para o Professor aceitar a publicação do gênero textual “relato de experiência”, compreendendo esse gênero como modalidade de escrita acadêmica, cuja produção de conhecimento permite a melhoria das ações profissionais e científicas, uma vez que aceita a experiência como ponto de partida para a aprendizagem. Apresentamos o levantamento dos dados no

Quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Levantamento de artigos e relatos de experiência

ANO	NÚMERO	ARTIGOS	RELATOS
XX/ jan/jul – 2013	25	5	3
XX/ago/dez – 2013	26	5	1
XXI/jan/jul – 2014	27	5	2
XXI/ago/dez – 2014	28	3	3
XXII/jan/jul – 2015	29	4	2
XXII/ago/dez – 2015	30	3	5
XXIII/jan/jul – 2016	31	5	3
XXIII/ago/dez – 2016	32	6	3
XXIV/jan/jul – 2017	33	7	0
XXIV/ago/dez -2017	34	5	1
XXV/jan/jul – 2018	35	7	3
XXV/ago/dez -2018	36	10	3
XXVI/jan/jul – 2019	37[7]	4	2
XXVI/ago/dez – 2019	38	6	0
XXVII/jan/jul – 2020	39	7	1
XXVII/ago/dez – 2020	40	8	8
XXVIII/jan/jul – 2021	41	4	11
XXVIII/ago/dez – 2021	42[8]	7	2
XXIX/jan/jul – 2022	43	5	5
XXIX/ago/dez – 2022	44	7	6
XXIX/jan/jul- 2023	45	7	2

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras

7 Nesse volume foram publicadas duas entrevistas.
8 Nesse volume, que homenageia o centenário de Paulo Freire, aparecem dois gêneros textuais diversos daqueles que normalmente são aceitos pela revista: carta e depoimento pessoal.

Calasso (2023, p. 80) afirma que “o momento é para uma revista, uma variável capital” e que:

> Cada número de uma revista pode ser observado como um todo, em que vozes diferentes se intersectam e se sobrepõem no interior de uma paisagem pré-constituída, com suas sebes, caminhos, fontes e zonas selvagens. (Calasso, 2023, p. 98)

A partir desse pensamento, por meio de um recorte temporal, escolhemos para análise o momento em que a revista passou a ser disponibilizada no site da prefeitura. Observamos que nos últimos dez anos a publicação de artigos foi superior à publicação de relatos de experiência, no entanto, nas edições de XXVII/ ago/dez – 2020 e XXVIII/ jan/jul – 2021 ocorreu um crescimento na publicação de relatos de experiência, inclusive como gênero textual predominante na edição de 2021.

Para entender esse contexto, voltamos a anos anteriores e observamos alguns movimentos que podem ter influenciado tal ocorrência. Entre os anos de 2016 e 2017, a Secretaria de Educação ofereceu aos professores, como ação, uma formação continuada voltada para a escrita: “Produção textual: gênero relato de experiências”. Em 2018, financiado pelo Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB)[9], ocorreu a publicação do livro “Escritas de docentes em formação: compartilhando saberes em relatos de experiências” (Alcântara, Venancio, 2018) com produções de profissionais da rede.

No ano de 2020 e 2021, o Brasil e o mundo sofreram com a pandemia de Covid-19, levando os profissionais de educação a buscarem solução para o problema do ensino remoto. Nesse momento de muita angústia, os professores evidenciaram uma maior necessidade de compartilhar as experiências individuais e, também, as coletivas. Observa-se nesse período, um aumento no número de publicações de relatos de experiência.

A pandemia foi uma época marcada por muitas incertezas, mas ao mesmo tempo, permitiu que no campo da educação buscasse por novas formas de pensar a prática docente diante do contexto atípico.

A necessidade era de continuar um trabalho na escola, mas sem aquela mediação próxima entre professor e aluno e utilizando os recursos da tecnologia, não tão conhecidos

9 O Fapeb é um Fundo de apoio à Pesquisa na Educação, destinado aos servidores efetivos do magistério municipal de Juiz de Fora . É viabilizado por meio da lei municipal de incentivo ao magistério (nº 10.367, de 27/12/2002, regulamentada pelo Decreto nº 8.668, de 5/10/2005). O objetivo do Fapeb é possibilitar aos participantes a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento de pesquisa e outros estudos.
Fonte:Portal PJF | SE | Editais | Fapeb

dos professores. Aos poucos, novas possibilidades do fazer docente foram se integrando ao cotidiano das escolas e os docentes foram ensinando de uma nova maneira aos seus alunos. Por outro lado, os professores foram pesquisando e aprendendo muito, descobrindo na fragilidade, a força e potência de suas práticas:

> O contexto desafiador imposto pela pandemia da COVID-19, para além do medo e da insegurança, gerou a necessidade dos profissionais da educação realizarem o ensino remoto e em ambientes virtuais. Nessa realidade, a fragilidade vivida, frente à excessiva exposição e à experiência inédita, revelou a potência da docência. (Cadernos, 2021, p. 4)

Em meio a tantos questionamentos sobre o que fazer para dar continuidade ao ensino remoto, os professores precisaram lidar não só com o medo da pandemia de Covid-19, mas com o medo e insegurança de ter que lidar com a tecnologia, entretanto, possibilidades de trabalho foram se desenhando ao longo daquele ano.

Os relatos de experiência das duas edições em destaque apresentam os processos adaptativos educacionais, a reorganização nas diversas instâncias do cotidiano escolar, os cuidados com a saúde mental a partir do que foi vivenciado nesse período, evidenciando uma experiência singular e, ao mesmo tempo, tornando a experiência coletiva.

Observa-se nos relatos, desse período, que houve uma preocupação por parte dos profissionais de elaborarem um manuscrito acadêmico-científico, trazendo experiências que colaborassem para a construção de conhecimento, apresentando descrição e crítica reflexiva da experiência relatada.

Outro ponto que se percebe, é a preocupação da revista em orientar como deve ser a escrita dos relatos encaminhados para serem publicados. Quanto à estrutura para a elaboração do manuscrito, as normas da revista orientam o escritor em relação às seções que o relato deve conter, descrevendo, brevemente, o que é essencial para cada seção.

Essa orientação funciona como um caminho para o desenvolvimento da escrita, indicando, por exemplo, que na primeira seção “Apresentação” discorra sobre a relevância e os objetivos do trabalho relatado e, na sequência, a seção “Caracterização da escola e da turma” prenuncia que não é obrigatória a identificação da escola, porém que é importante a contextualização da unidade escolar: número de turmas, perfil dos alunos, perfil da turma - faixa etária, número de alunos, situação socioeconômica, grau de participação apresentado pela turma nas atividades propostas de um modo geral. Na seção seguinte, intitulada “Fundamentação Teórica”, solicita que se destaque as principais concepções e o

embasamento teórico que respalda o trabalho desenvolvido; para depois apresentar a "Descrição da experiência" discorrendo sobre cada etapa da execução do trabalho e das atividades realizadas. A penúltima seção do roteiro solicita ao escritor que apresente a "Avaliação dos resultados", descrevendo o impacto que a atividade proposta teve sobre a aprendizagem dos alunos; para então, finalizar com as "Considerações finais", nas quais o autor deve tecer suas considerações pessoais sobre a realização da proposta: contribuição para a formação pessoal e profissional; significado da experiência para os estudantes e para o professor; novos conhecimentos e aprendizagens construídos para o fazer pedagógico.

A experiência é vivida primeiramente de uma forma performática, mas ao ser apreendida de um modo compreensível e reflexivo, o autor passa pelos processos e temporalidades da transição da experiência para a linguagem escrita.

Nesse sentido, o relato de experiência permite o encontro da teoria e da prática, pois exige reflexão para relatar, alcançando assim as várias dimensões da experiência.

Mussi *et. al*. (2021), em "Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico" sugerem que:

> [...]o seguimento do relato seja composto por quatro tipos de descrição: informativa, referenciada, dialogada e crítica, conforme seus elementos e respectiva pergunta facilitadora para a apresentação da informação.

As orientações, que constam nas normas da revista, encontram respaldo e sintonia nessa afirmação. Há uma preocupação para que o autor faça uma descrição informativa, que situe o leitor quanto à prática relatada, que sua experiência seja referenciada, dialogando com as questões pedagógicas e também realizando uma avaliação crítica dos resultados.

Os autores (2021) ainda apresentam uma sugestão de roteiro para a elaboração do relato de experiência, inclusive indicando "como possibilidade de uso, sobretudo, na área de educação e ensino". O Quadro 3 apresenta um direcionamento para o pensamento de quem vai escrever um relato de experiência, a partir do roteiro de um artigo.

Quadro 3- Sugestão de roteiro para construção do RE

SEÇÃO DO ARTIGO	ELEMENTOS DA SEÇÃO	PERGUNTA FACILITADORA PARA DESCRIÇÃO.	TIPOS DE CATEGORIAS (DESCRIÇÃO)
Introdução	1. Campo teórico	- Quais são os conceitos chaves do tema? - Qual a importância deste relato? - Por que escrever este relato? -Adveio de qual problema?	Referenciada
	2. Objetivo	Qual o objetivo deste relato?	Informativa
Materiais e Métodos / Procedimentos metodológicos	3. Período temporal	Quando (data)? Quanto tempo (horas, dias ou meses)?	Informativa
	4. Descrição do local	Quais são as características do local e onde fica situado geograficamente (cidade, estado e país)?	Informativa
	5. Eixo da experiência	Do que se trata a experiência?	Informativa
	6. Caracterização da atividade relatada	Como a atividade foi desenvolvida?	Informativa
	7. Tipo da vivência	Qual foi o tipo de intervenção realizada?	Informativa
	8. Público da ação interventiva	Qual o perfil ou característica destas pessoas?	Informativa
	9. Recursos	O que foi usado como material na intervenção?	Informativa
	10. Ação	O que foi feito? E como foi feito?	Referenciada
	11. Instrumentos	Quais foram as formas e materiais utilizados para coletar as informações?	Referenciada
	12. Critérios de análise	Como ocorrerá a análise das informações obtidas?	Referenciada
	13. Eticidade	De quais formas houve o cuidado ético?	Informativa
Resultados	14. Resultados	Quais foram os resultados advindo da experiência? Quais foram as principais experiências vivenciadas?	Informativa
Discussão	15. Diálogo entre o relato e a literatura	Quem (na literatura) pode dialogar com minhas informações do relato?	Dialogada
	16. Comentário acerca das informações do relato	Quais nexos complementares podem ser feito com os dados da experiência?	Dialogada
	17. Análise das informações do RE	Quais reflexões críticas o texto faz? Como os resultados desta experiência podem ser explicados por outros estudos? (artigos, outros RE, dentre outros)	Crítica
	18. Dificuldades	Quais foram os aspectos que dificultaram o processo? (Limitações) O que foi feito perante essas limitações?	Informativa
	19. Potencialidades	Quais foram os aspectos que potencializaram o processo?	Informativa
Considerações finais ou conclusão	20. Finalidade	O intuito do relato foi alcançado?	Informativa
	21. Proposições	Além do que fora realizado, o que mais poderia ser feito?	Informativa
Referência	22. Citação	Quais estudos foram usados para a construção do RE?	Informativa

Fonte: Mussi *et. al*. (2021, p.66)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trinta anos após o nascimento da revista Cadernos para o Professor observa-se que, ao longo do tempo, ela vem cumprindo sua missão inicial, ou seja, ser um canal para que o professor busque conhecimento e publique seus manuscritos, como artigos ou relatos de experiência.

Observamos que, desde o início, a revista tinha como propósito que o professor relatasse suas experiências, ainda que naquela época não houvesse o estabelecimento de uma forma de escrita ou orientação.

E, diante do recorte temporal escolhido para este estudo, observamos que o momento de maior necessidade do professor de relatar suas experiências aconteceu por ocasião da pandemia de Covid-19. A pandemia causou um grande impacto nas diversas áreas da vida humana e na educação, em especial, o isolamento social, a mudança repentina ocorrida nas relações professor e aluno, a mudança no contexto para aprendizagem, provocou um sentimento de humanidade e uma busca por experiências que pudessem ajudar uns aos outros. As publicações da revista Cadernos para o Professor nesse período revela o periódico como um vínculo que une toda uma rede de ensino.

O relato de experiência, por ser um recorte temporal, que passa pela reflexão para ser escrito, torna-se relevante enquanto gênero textual que contribui para a construção do conhecimento e progresso profissional e científico. Ele possibilita tanto intervenções em determinadas situações, quanto a fruição do trabalho desenvolvido, elemento para estudo acadêmico quando atende os pressupostos teóricos para a construção do manuscrito.

É importante frisar, também, que a revista Cadernos para o Professor percorreu um longo caminho de evolução até chegar no ano em que se tornou eletrônica. Na primeira edição, considerando que ainda era o início de um projeto proposto pela gestão da época, a revista chegou de forma impressa e por um bom tempo foi encaminhada via correio para o endereço das escolas e professores da rede. Porém, ao longo dos anos, foi necessário acompanhar as mudanças, em especial nas tecnologias dos meios para a comunicação, culminando com a migração após trinta anos para o meio eletrônico. A forma de gerenciar o processo editorial e técnico da revista eletrônica, agrega agilidade, mobilidade e reduz os custos de circulação de material, diminuindo o consumo e o armazenamento de papéis.

Desta forma, ao completar seu 30º aniversário, a revista Cadernos para o Professor continua sendo uma publicação reconhecida pela divulgação de trabalhos que contribuem

para a formação docente continuada. Além disso, valoriza o trabalho dos docentes não só da rede municipal, mas abre espaço para discussão, reflexão e compartilhamento não só relatos de experiências, mas trabalhos acadêmicos desenvolvidos por professores de redes diversas.

4. REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Queila A., VENANCIO, Maria O. **Escrita de docentes em formação: compartilhando saberes em relatos de experiências**. 1ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 15 de nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file Acesso em 15 de nov. 2023

REVISTA CADERNOS PARA O PROFESSOR. Juiz de Fora: Secretaria de Educação / PJF, 2021, Ano XXVIII - nº 41 (Jan/Jul 2021). ISSN 1678-5304 Disponível em : Portal PJF | SE | Escolas Municipais | Cadernos para o Professor Acesso em : dezembro de 2023.

CALASSO, Roberto. **Como organizar uma biblioteca**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf Acesso em 02 de nov. 2023

GARCIA, Andreia. Interação Democrática entre Professores e pesquisadores da Educação. **Cadernos para o Professor**. Ano XXVI, nº37, Juiz de Fora, Secretaria de Educação. PJF 2019 Disponível em https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernos_professor_jan_julho_2019.pdf Acesso em 02 de out. 2023.

MUSSI, Ricardo F. de F; FLORES, Fábio F.; ALMEIDA, Cláudio B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, vol.17, no.48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: 2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf (fcc.org.br) Acesso em: 12 de out. 2023.

SACRISTAN José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

O CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ESTÁ NA REDE: OS PERCURSOS DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Víviam Carvalho de Araújo[1]
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3148-5683

RESUMO
O presente artigo tem por objetivo discutir uma política de formação de professoras da rede municipal de Juiz de Fora com a oferta do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) no ano de 2023. Inicialmente, aborda a Educação Infantil como campo já consolidado em relação às pesquisas e legislações, que caminham no sentido de garantir uma infância com direitos consensuados e estabelecidos. Em seguida, trata das especificidades da formação de professoras na primeira etapa da Educação Básica e apresenta o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil e os desdobramentos da política de formação para as profissionais das creches parceiras e escolas municipais de Juiz de Fora. Nas considerações finais, são tecidos apontamentos acerca da experiência de implementação dessa política de formação de professoras, demonstrando a importância do investimento nesse campo, que deve implicar uma articulação dos processos de formação, em estreito diálogo com as práticas e com as instituições de educação e suas profissionais. A discussão realizada aponta que o investimento na política de formação de professoras traz elementos fundamentais para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil.
Palavras-chave: Formação de Professoras. Educação Infantil. Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil.

ABSTRACT
This article aims to discuss a teacher formation policy in the municipal education network of Juiz de Fora based on the offering of the Reading and Writing course in Early Childhood Education in 2023. Initially, we approach Early Childhood Education as a field based on research and legislation, which moves towards guaranteeing consensually established childhood rights. In this sense, this article describes particularities based on the evolution of the Reading and Writing course in Early Childhood Education in the policy for the formation of teachers in the first cycle of Basic Education in daycare centers and public schools in Juiz de Fora. The final considerations present the experience of implementing this teacher formation policy, describing the importance of investment in this field. This means combining formation processes in a rigorous dialogue, bringing educational practices, institutions, and professionals together. These considerations indicate that investment in teacher formation policy brings fundamental elements to improving the quality of pedagogical methods in Early Childhood Education.
Keywords: Teacher Formation. Child education. Reading and Writing Course in Early Childhood Education.

1 Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Gerente do Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

1. INTRODUÇÃO

O atendimento educacional em creches e pré-escolas é afirmado como um direito social das crianças desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Com esse reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado, a Carta Magna introduziu um importante marco regulatório estabelecendo políticas públicas universais em cujo bojo trazem a concepção de criança cidadã e sujeito de direitos, dentre eles, o direito à Educação. Assim, em se tratando de política pública de Educação no Brasil, é possível afirmar que a criança tem um lugar central, sendo compreendida como cidadã e como sujeito de direitos desde o seu nascimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996) regulamenta a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A LDB coloca em evidência a Educação Infantil, marcando avanços importantes, especialmente no que diz respeito à formação específica das profissionais para atuar nessa etapa da Educação Básica[2].

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) defendem uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Embora sejam inegáveis os avanços no campo legal que regulamenta a Educação, é preciso considerar que o aspecto democratizante da política de expansão da Educação Infantil é apenas o primeiro passo. Para além do direito à Educação e à expansão das matrículas, faz-se necessário o estabelecimento de Políticas de Formação de Professoras[3] considerando, em seu bojo, discussões teóricas e práticas condizentes às especificidades dessa etapa da Educação.

Sabemos que a Educação Infantil possui um campo teórico, político e de pesquisas já consolidado, referendando a concepção de uma infância de direitos. No entanto, Nunes,

2 Segundo a LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal".

3 A opção por utilizar, ao longo do artigo, o gênero feminino, ao referir às professoras que atuam na Educação Infantil, foi considerada pela constatação de que as mulheres constituem maioria de profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica.

Baptista e Corsino (2023), pesquisadoras que são referência no campo da Educação Infantil, apontam que, no que concerne ao trabalho com a leitura e a escrita, contradições e disputas estão presentes no debate. Assim, faz-se necessário que os municípios elaborem políticas de formação que abordem discussões teóricas articuladas às práticas pedagógicas, tratando da temática acerca do trabalho com a linguagem na Educação Infantil.

Assim, questões que abarcam as especificidades do fazer pedagógico na Educação Infantil e a complexidade que envolve as experiências dos bebês e crianças em relação à linguagem devem ser problematizadas. Para se avançar na discussão, faz-se necessário pautar o debate a partir de algumas questões, a saber: a consideração dos bebês e das crianças como sujeitos sociais e produtores de cultura; a consideração do cuidar e educar como práticas indissociáveis e das interações e brincadeira como eixo estruturante da proposta pedagógica; a função da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e à imersão na cultura escrita; a apropriação das linguagens oral e escrita pelas crianças; a linguagem escrita no cotidiano de bebês e crianças; o papel da Educação Infantil na formação de leitores, assim como no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita; os gêneros de textos a serem disponibilizados para bebês e crianças e a forma de trabalhá-los; os temas, os conteúdos, os saberes e os conhecimentos que devem constituir a formação da professora da Educação Infantil para assegurar práticas com a oralidade, leitura e escrita que respeitem as especificidades de bebês e crianças dessa faixa etária, entre outros.

A partir dessas questões problematizadoras iniciais, este artigo tem por objetivo discutir a experiência da implementação de uma política de formação de professoras da rede municipal de Juiz de Fora com a oferta do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). Para tal, discutirá as especificidades da formação de professoras da Educação Infantil, os caminhos do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil e sua implementação como política de formação para as profissionais das creches parceiras e escolas municipais no ano de 2023.

2. AS ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autoras que se debruçam a pesquisar acerca da formação de professoras que atuam na Educação Infantil, como Côco (2015), Campos (2018), Nunes e Corsino (2019),

demonstram a necessidade de se avançar em relação ao campo dos direitos das profissionais da Educação Infantil no que tange à sua formação. Para Campos (2018), em relação à formação específica da professora da Educação Infantil, o marco legal inaugurado pela LDB nº 9394/96 e o sucessivo crescimento das matrículas nessa etapa da Educação, nas duas últimas décadas, ocasionaram um aumento significativo na demanda por docentes para o trabalho nas creches e pré-escolas.

No entanto, a expansão dessa etapa não pode prescindir da qualidade do trabalho nas instituições de educação, que tem forte relação com as especificidades da docência nessa área. Campos (2011, p. 220) ressalta, por exemplo, que

> a) essa etapa educativa é orientada por uma especificidade, decorrente da própria natureza dos processos educativos desenvolvidos com e para as crianças pequenas; b) educar e cuidar, tomados de modo indissociável, constituem-se como núcleos estruturantes tanto das propostas curriculares quanto da prática docente em creches e pré-escolas; e c) o trabalho pedagógico desenvolve-se em relação de complementaridade com as práticas educativas e de socialização desenvolvidas pelas famílias.

Nesse contexto, consideramos que as preocupações com a democratização do acesso à Educação Infantil precisam caminhar juntas com um movimento que garanta políticas de formação de qualidade para as professoras. O conceito de qualidade na Educação Infantil abarca múltiplas dimensões, sendo que a formação de professoras é uma delas. Campos (2013, p. 26) nos ajuda a refletir sobre o conceito de qualidade apontando as especificidades desse debate que implica “situar os diversos discursos sobre a qualidade, identificando quem fala e de onde fala. Implica reconhecer que existem conflitos e disputas na definição do que seja qualidade da educação". Para referendar o conceito de qualidade, é necessário pautá-lo a partir dos marcos legais e dos documentos orientadores, que reconhecem a infância como categoria histórica e cultural e a criança como centro do processo educativo, considerando, para tal, práticas que respeitem as crianças em suas especificidades, necessidades e protagonismos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) reforçam o reconhecimento da criança como sujeito social, de cultura, e de direitos. Por ser um documento central nas discussões que envolvem a Educação Infantil, deve ser considerado na orientação de políticas públicas dos sistemas de Educação, devendo ser referência na elaboração, planejamento, execução, avaliação das propostas das instituições e na

formação de professoras da Educação Infantil.

Uma pesquisa realizada por Nunes e Corsino (2019) aponta que a infraestrutura das instituições, as condições de trabalho das professoras, o investimento em formação continuada, a presença de uma proposta pedagógica construída coletivamente e o acompanhamento do trabalho pedagógico docente são elementos que indicam ser um ambiente favorável ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade na Educação Infantil.

Assim, ao elaborarmos Políticas de Formação para profissionais da Educação Infantil, consideramos que essa política deve, necessariamente, estar pautada em uma concepção de infância que respeite as crianças e seus direitos. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009) apontam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança é centro do planejamento curricular e definem a concepção de currículo como um

> 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, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009).

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) trouxe proposições para a Educação Infantil e para a formação de suas profissionais, orientando, em sua meta 1, estratégias que se referem especificamente à formação segundo a qual se deve

> 1.8 promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; 1.9 estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (Brasil, 2014).

O PNE, ao propor a articulação entre os níveis de ensino com os núcleos de pesquisas e os contextos das práticas das professoras, estabelece uma diretriz importante para o caminho da elaboração das políticas públicas de formação de professoras. Pesquisas apontam que, na formação inicial, a especificidade da Educação Infantil é pouco contemplada nos currículos, do que decorre o risco de que os saberes do senso comum ou os modelos do Ensino Fundamental se tornem o sustentáculo do trabalho docente nessa etapa, reforçando a necessidade de uma formação continuada adequada. Para Côco (2015,

p. 151), "os processos formativos se efetivam numa rede ampliada de vivências, que integra a formação inicial e continuada, numa articulação intrínseca com o exercício do trabalho institucional". A autora é assertiva ao afirmar que a atuação profissional, já no campo de trabalho, a partir de suas demandas específicas, é uma importante ação formativa para as professoras que atuam na Educação Infantil.

A discussão em torno da proposta pedagógica e das especificidades do trabalho com bebês e crianças revela forte relação com a construção da identidade da docência na Educação Infantil. Para avançar nesse aspecto, ações efetivas no campo de políticas de formação de professoras devem estar articuladas, se quisermos implementar propostas mais afetas às concepções que a legislação e o campo teórico vêm apontando para um trabalho de qualidade junto aos bebês e crianças na Educação Infantil.

Considerando toda a especificidade acerca da formação de professoras, a próxima seção abordará o Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil[4] que traz em seu bojo uma concepção de formação como algo complexo, que vai muito além da mera aquisição de habilidades e competências. Trata-se de uma formação que concebe as professoras como participantes ativas da construção de sua profissão, sendo atravessada pelo rigor teórico/metodológico, pela ação-reflexão, pela articulação forma/conteúdo, pela ampliação cultural tão necessária à docência e por um deslocamento que possibilita às professoras ressignificarem suas práticas a partir de um novo lugar, o de autoria.

3. OS CAMINHOS DO PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) é um projeto construído a partir de pesquisas e estudos com especialistas da área, tendo como objetivo contribuir com a formação de professoras da Educação Infantil, cuja temática se centra na discussão em torno da apropriação da linguagem escrita, considerando-se as especificidades da primeira infância e o direito de bebês e crianças à cultura escrita, assegurando práticas adequadas e coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009). O referido projeto teve, em sua trajetória de construção, etapas, escolhas e consensos. De 2008 a 2016, foram realizadas reuniões técnicas promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), com objetivo de ampliar o debate sobre a alfabetização e o letramento na infância e o

4 O caderno de apresentação do material Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016) traz, em seu bojo, a estrutura do curso e a concepção de formação em que as autoras se baseiam para na elaboração da proposta. Todo o material do curso está disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/

papel da Educação Infantil na formação do leitor. No ano de 2013, teve início a elaboração do projeto "Leitura e Escrita na Educação Infantil", fruto de uma parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), juntamente com a então Coordenação da Educação Infantil do MEC (COEDI). A proposta inicial era a de que o curso de formação continuada fosse ofertado a todas as professoras de creches e pré-escolas do país, desenvolvido por meio de parcerias com Universidades Públicas[5].

Na trajetória de elaboração do LEEI, considerando a complexidade dos temas e a necessidade de aportar experiências diversificadas de práticas de trabalho com bebês e crianças, foram convidadas especialistas das áreas de linguagem, alfabetização e Educação Infantil para a formulação da proposta de curso e para a elaboração do material didático que é composto por um caderno de apresentação, oito cadernos temáticos e um encarte. Especialistas e professoras da Educação Infantil em exercício também contribuíram com uma leitura crítica do material, o que permitiu ampliar o diálogo com as pesquisadoras, trazendo uma maior unidade de sentido para o material (Nunes; Baptista; Corsino, 2023).

O conteúdo do curso trata de temas fundantes para o trabalho Educação Infantil, tais como: docência na Educação Infantil; infância e linguagem; linguagem oral e linguagem escrita; brincadeiras e interações; literatura infantil; bebês e crianças como autoras e leitoras; currículo e linguagem; livros infantis, espaços, acervos e mediações; diálogo com as famílias. A escolha teórico-metodológica para a elaboração do material foi pautada numa articulação entre ciência, arte e vida, trazendo o conceito desses três campos da cultura humana como unidade. Nessa busca por uma unidade de sentido, propõe-se que as professoras possam relacionar conhecimentos teórico-científicos com diferentes manifestações artístico-culturais e com seu cotidiano na Educação Infantil.

5 A implementação do curso foi interrompida pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016. Em 2017, numa perspectiva menos abrangente da que teria sido idealizada anteriormente, uma formação mais aligeirada do LEEI aconteceu através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tal formação, apesar de utilizar o material produzido para o LEEI, divergiu da proposta anterior na qual se pretendia ofertar o curso numa perspectiva de política nacional de formação de professoras com uma carga horária e formato diferentes do proposto pelo PNAIC. Nos anos seguintes, o material do LEEI foi sendo divulgado pela equipe do projeto em diversas Universidades, fóruns de Educação Infantil e municípios. Seu material foi debatido em diversos cursos de extensão universitária, cursos de pedagogia e ofertado em algumas propostas de formação continuada de municípios (Nunes; Baptista; Corsino, 2023). Em 2020/2021, uma edição do curso ocorreu em Juiz de Fora, sendo ofertadas vagas para profissionais de 11 escolas municipais e 9 creches parceiras, por meio de uma emenda parlamentar de dois deputados federais. A ação aconteceu coordenada pela Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Juiz de Fora (Melo; Micarello; Baptista; Ferreira, 2022).

Nunes, Baptista e Corsino (2023), autoras do material, embasadas em Bakhtin (2003), discutem a ideia de ciência, arte e vida como campos da cultura que se articulam. Referendadas nesse autor, ressaltam que os três campos da cultura humana adquirem uma unidade. No campo da ciência, considerando que a base conceitual deve conversar com as práticas pedagógicas e buscando um diálogo reflexivo entre teoria e prática, reafirmam a capacidade de leitura e reflexão por parte das professoras. No campo das artes, o material preza por promover o contato com diferentes artistas e suas produções, além de propiciar o contato com diversas manifestações artísticas, tais como literatura, filmes, obras de arte, livros, participação em tertúlias literárias[6], buscando, com isso, ampliar a sensibilidade estética das professoras/cursistas. No campo da vida, o material busca, em sua metodologia, uma perspectiva dialógica e participativa favorecendo a troca de experiência entre as professoras-cursistas. Nesse campo, os fazeres cotidianos são elementos importantes da proposta metodológica.

Os textos intentam estabelecer diálogo entre os sujeitos envolvidos – crianças, professoras e famílias- e as teorias que informam sobre o processo de apropriação das linguagens pelas crianças. As produções originais de autores(as) que compõem a literatura fundamental da área/tema são objeto de referência para possibilitar o acesso das professoras e contribuir para sua autonomia acadêmica e profissional.

Pautadas na perspectiva de reafirmar o lugar da leitura literária na Educação Infantil, as autoras do material consideram a leitura na dimensão individual de cada leitora- adultas ou crianças, assim como coletiva, partindo do princípio de que a leitura convoca para uma forma de interação.

Considerando que a literatura não é um apêndice das práticas pedagógicas, mas sim um elemento fundante para o desenvolvimento da linguagem de crianças e adultos, o papel da professora evidencia-se como fundamental para a formação de crianças como leitoras. Nessa perspectiva, a proposta do LEEI, além de ser pautada na estreita relação entre teoria e prática, forma e conteúdo, em proposições de práticas pedagógicas comprometidas com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), tem, como princípio, assegurar às crianças o direito de expandirem suas experiências como

6 O trabalho com a tertúlia literária constitui-se como uma estratégia para assegurar a formação das professoras como leitoras de literatura, como um espaço de produção de sentidos: “as tertúlias partem do pressuposto de que ler implica compartilhar espaços, construir pensamentos coletivamente, vivenciar experiências de leituras partilhadas e alargar as vivências por meio dos múltiplos sentidos construídos por diferentes leitores” (Nunes; Baptista; Corsino, 2023, p. 8).

sujeitos de linguagem. As referidas diretrizes, de caráter mandatório, explicitam, em seu artigo 9º, que as interações e a brincadeira são eixos norteadores do trabalho e que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na Educação Infantil devem garantir um vasto campo de experiências que

> [...] II- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
>
> III- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] (Brasil, 2009).

Nessa perspectiva, o curso vai também ao encontro do Referencial Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (Juiz de Fora, 2021) e da proposta pedagógica da rede municipal LêMundo (Juiz de Fora, 2022) que traz, embasada nos conceitos de Paulo Freire (2003), uma concepção de leitura como uma prática social indispensável para a completude humana, para a produção de linguagem e de sentidos. Trata-se de uma experiência que se dá mediada pelo outro, numa concepção de linguagem como prática de interação, sendo produto e produção humana. Paulo Freire também ajuda a ampliar esse conceito ao apontar que há uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra. Assim, ao propiciarmos práticas que favorecem a ampliação da leitura de mundo dos bebês e crianças, estaremos caminhando para a perspectiva de garantir, na Educação Infantil, uma concepção de trabalho com a linguagem oral e escrita que acontece de forma contextualizada, pautada na produção cultural, literária, estética e poética.

O município de Juiz de Fora, por constituir um sistema municipal de ensino, deve integrar as orientações das políticas públicas federais para a educação em seus projetos e propostas locais, sendo seu papel, enquanto gestor público, formular políticas que estejam em consonância com as legislações em vigor.

Assim, partindo do princípio de que as orientações legais e os documentos mandatórios, por si sós, não garantem a qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, responsável legal pela oferta da Educação Infantil no município, buscou, através de uma política de formação de professoras, implicar-se e fortalecer a identidade dessa etapa, ofertando, no ano de 2023, o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, tema que será abordado na próxima seção.

4. O CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

A Prefeitura de Juiz de Fora, por meio da Secretaria de Educação, em um convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e parceria com a Universidade de Juiz de Fora (UFJF), ofertou, no ano de 2023, o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI. Foram disponibilizadas 584 vagas destinadas às professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras que atuam na Educação Infantil nas Escolas Municipais e Creches Parceiras do município de Juiz de Fora[7].

Trata-se de um curso de aperfeiçoamento de 120 horas, totalmente gratuito e financiado pelo Poder Público Municipal, certificado pela Universidade Federal de Minas Gerais, que se materializou, ao longo do ano de 2023, de forma híbrida, com atividades a distância e, também, presenciais.

Constituído a partir de uma Política de Formação de Professoras da Rede Municipal, o LEEI teve como princípio garantir o direito das profissionais da Educação Infantil a uma formação continuada de qualidade, buscando contribuir de forma incisiva para a melhoria da qualidade da educação de bebês e crianças, bem como para a valorização das profissionais que atuam nas creches e pré-escolas do município. Foi objetivo da política de formação oferecer subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita, junto aos bebês e crianças. Por sua concepção, conteúdo e metodologia, almejou contribuir para o fortalecimento da identidade da docência na Educação Infantil, assim como promover a implementação do currículo da rede municipal de Juiz de Fora.

Um aspecto importante que foi considerado ao se estruturar o LEEI como uma política de formação de professoras no município refere-se à coerência da proposta, tendo em vista os dispositivos legais que regem a educação brasileira, em especial a Educação Infantil, conforme já tratado anteriormente. A proposta pedagógica do curso foi construída com base na Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, que, na parceria estabelecida com as Universidades Federais de Minas Gerais e de Juiz de Fora, buscou garantir que a formação se efetivasse em articulação com o currículo da Rede Municipal para a Educação Infantil,

7 Tiveram oportunidade de se inscrever no curso as professoras, as coordenadoras pedagógicas e as diretoras de todas as 46 creches parceiras e das 83 escolas municipais que possuem turmas de Educação Infantil. Também foram ofertadas vagas para as técnicas que desenvolvem trabalho pedagógico em atuação na Secretaria de Educação. Mais informações em:
https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=78571

com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

A estrutura do curso é composta por uma coordenadora geral e uma coordenadora adjunta, funções ocupadas, respectivamente, pelas professoras Mônica Correia Baptista, da UFMG, e Hilda Micarello, da UFJF, uma coordenadora de curso, 7 coordenadoras de tutoria e 14 tutoras, responsáveis cada uma por uma turma. Importante ressaltar que a maioria das coordenadoras de tutoria e tutoras são profissionais da rede municipal de Juiz de Fora, professoras, coordenadoras pedagógicas e técnicas em atuação na Secretaria de Educação. Isso se torna relevante, considerando o fato de essas profissionais já terem uma familiaridade com os cotidianos das escolas e creches, podendo, assim, contribuir de forma mais próxima e contextualizada com a concepção de formação proposta no curso. Outro fator importante a ser destacado é que ser coordenadora de tutoria e tutora é uma rica experiência formativa para as próprias equipes que atuam na Secretaria de Educação e que fazem o acompanhamento pedagógico das escolas e creches[8].

Figura 1- Registro de um dos momentos de formação da equipe de coordenação do curso e tutoras

Fonte: Arquivos pessoais da autora

8 A formação da equipe de coordenação de tutoria e tutoras aconteceu ao longo de todo o curso, sendo realizados encontros quinzenais para estudos e planejamento.
Notícias sobre encontros de formação da equipe:
https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=78631

O curso foi organizado em um formato híbrido[9], com encontros on-line síncronos, atividades on-line assíncronas e encontros presenciais. No início do curso, foi realizada uma semana de encontro presencial cujo objetivo foi realizar um acolhimento às professoras/cursistas que puderam conhecer a equipe de coordenadoras e tutoras, assim como obterem maiores informações e tirarem as dúvidas em relação à estrutura tecnológica proposta no curso.

As atividades assíncronas foram realizadas através da plataforma Moodle de Educação a Distância nas quais foram propostas leituras e estudos teóricos de temáticas relativas aos módulos (num total de 8), assim como atividades de interpretação, reflexão, produção e aprofundamento teórico/prático propostos no material. Os encontros on-line síncronos aconteceram mensalmente, por meio da plataforma Zoom, e os encontros mensais presenciais no formato de oficinas (num total de 4[10]) e tertúlias (num total de 4[11]) ocorreram ao longo do ano de 2023[12].

Figura 2 - Registro de um dos encontros presenciais do curso com proposição de oficinas

Fonte: Arquivos pessoais da autora

9 Esse formato de curso visou possibilitar o acompanhamento pelas professoras/cursistas considerando sua disponibilidade de tempo. Os encontros síncronos e/ou presenciais aconteceram no período da noite.
10 Os objetivos das oficinas presenciais foram promover estudos, vivências e apreciação estética. Os temas abordados foram: Infâncias, memória e literatura; As crianças e os livros; Bibliodiversidade; Momento de apresentação de relatos orais.
11 Para as Tertúlias, as professoras/cursistas foram convidadas a realizar leituras de autoras e autores, como Bartolomeu Campos de Queiroz, Conceição Evaristo e João Anzanello Carrascoza.
12 Notícias sobre encontros de formação presencial:
https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=79855

Ao longo do ano, foram realizados dois seminários temáticos. O primeiro, ocorrido no mês de março de 2023, no Teatro Paschoal Carlos Magno, contou com a presença da Prefeita de Juiz de Fora, professora Margarida Salomão. Nesse Seminário, discutiu-se o tema "Literatura e formação de professoras para a primeira infância"[13].

Figura 3- Seminário de abertura do Curso ocorrido em março de 2023, Teatro Paschoal Carlos Magno

Fonte: Arquivos pessoais da autora

O Seminário final do LEEI ocorreu no final de novembro de 2023, com uma programação que aconteceu em dois dias. No primeiro, houve uma palestra com a coordenadora Geral da Educação Infantil do MEC, professora Rita Coelho, que tratou da temática da "Educação Infantil e o compromisso Nacional Criança Alfabetizada". Também foi realizada uma mesa redonda com a temática "O LEEI como Política Pública de Formação". No segundo dia do Seminário, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, houve um momento cultural e apresentação de relatos de experiências das professoras/cursistas[14].

Com a oferta do curso, buscou-se propiciar às profissionais se apropriarem de conceitos e formulações teóricas, em articulação com as manifestações artísticas (trabalho com a literatura, poesia, contos, obras de arte, fotografia, etc.) e com o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e creches. Ao longo do percurso, muitas foram as possibilidades de diálogo, troca de experiências e articulações pautadas nos atravessamentos entre

13 Nesse Seminário de abertura do LEEI, a professora Hilda Micarello, coordenadora adjunta do LEEI, esteve presente representando também a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Os professores Jader Janer Moreira e Susana Lima, da Faculdade de Educação da UFJF, foram os palestrantes da noite, que, além da palestra, contou com uma atividade cultural para as professoras/cursistas. Notícias sobre o seminário: https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=79083

14 Notícias sobre o Seminário final LEEI: https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=81986

ciência, arte e vida, o que visou possibilitar um aprofundamento e embasamento teórico das professoras/cursistas, assim como a ampliação da formação cultural, tão necessária ao exercício da docência. A dimensão estética do curso permitiu que as professoras vivenciassem experiências literárias e artísticas, passando a dispor de um maior repertório para propiciar aos bebês e às crianças esse tipo de experiência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo discutir a experiência da implementação de uma política de formação de professoras da rede municipal de Juiz de Fora com a oferta do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). Ao longo da discussão, vimos que a Educação Infantil é um campo de estudos consolidado com pesquisas e legislações, tendo um discurso social e político que remete a uma infância de direitos. A partir disso, afirma-se que são grandes os desafios e a responsabilidade dos gestores municipais com a primeira etapa da Educação Básica, em especial em relação à política de formação de professoras.

O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil foi implementado na rede municipal de Juiz de Fora no ano de 2023, sendo ofertadas vagas para as profissionais de todas as creches parceiras e escolas municipais que possuem turmas de creches e pré-escolas. A construção da proposta teórico-metodológica do curso foi elaborada em estreito diálogo com o referencial curricular da rede municipal de Juiz de Fora, apresentando-se, portanto, em consonância com a concepção de infância e de currículo que o município defende. Assim, o LEEI constitui-se como uma importante ação de implementação da proposta curricular e de fortalecimento da identidade da Educação Infantil do município.

O curso possui uma proposta teórica densa, tratando, em articulação com a prática, conceitos fundamentais para o trabalho na Educação Infantil: currículo, infância, aprendizagem e desenvolvimento, cultura, linguagem, docência, interação, literatura, entre outros. Tudo isso entrelaçado com o que está estabelecido nos documentos oficiais para o trabalho nessa etapa da Educação Básica.

A experiência de implementação dessa política de formação de professoras demonstra o quanto é necessário investir nesse campo que deve, necessariamente, implicar uma articulação entre as pesquisas, as políticas e a teoria, em um estreito diálogo com as instituições de educação e suas profissionais. Esse investimento traz elementos fundamentais para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas da Educação Infantil, tornando-as mais coesas, menos fragmentadas e mais coerentes com as concepções de infância e de criança preconizadas nos documentos oficiais

para essa etapa da Educação Básica.

Buscar estabelecer políticas de formação de professoras pautadas num trabalho crítico e reflexivo é uma forma de avançar no campo da garantia de que o acesso dos bebês e crianças pequenas nas creches e pré-escolas deve caminhar no sentido de possibilitar que a sua permanência nas instituições seja pautada pela qualidade das práticas e propostas desenvolvidas.

Assim, a proposta de implementação do LEEI, nascida na perspectiva de uma Política de Formação da Rede Municipal, materializou-se com uma densa fundamentação teórica e um alimento estético, poético e literário para todas as envolvidas no processo! Espera-se que as ações investidas nesse curso se desdobrem em várias outras ações com as quais se almeja contribuir, de forma decisiva, para a melhoria da qualidade da educação de bebês e crianças, assim como para a valorização das profissionais que atuam nas creches e pré-escolas do município.

E, para renovar as esperanças, na certeza de que a implementação do curso como uma política do munícipio foi acertada, o atual Governo Federal lançou, em 2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada[15]. Em relação à primeira etapa da Educação Básica, a ação de formação no âmbito desse compromisso será o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil. Nessa proposta de formação em larga escala, Estados e Municípios poderão fazer a adesão a esse programa que será ofertado no próximo ano pelo Ministério da Educação para as profissionais da Educação Infantil de todo Brasil.

Em relação a toda experiência vivenciada no ano de 2023 com o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil no município de Juiz de Fora, finalizo este artigo com as palavras da professora e escritora Lígia Cademartori, proferidas no caderno de apresentação do material: “não voltaremos para casa com a mesma bagagem!!!”.

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

BRASIL. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB 20/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 dez. 2009, Seção 1, p. 14.

15 Mais informações em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Edição Extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.** 1ª ed. – Brasília, 2016.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação infantil: políticas e identidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217–228, jul.dez.2011.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22–43, abr. 2013. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100003.

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre a formação de professores de Educação Infantil. **Laplagem em Revista**, Sorocaba, v. 4, número especial, p. 9–22, dez. 2018.

CÔCO, Valdete. Docência na Educação Infantil: De quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). I**mplementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EdPUCRS, 2015. p. 143–157.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular de rede municipal de Juiz de Fora**- Educação Infantil. 2021. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2021/educacao_infantil.pdf

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **LêMundo** – Proposta Pedagógica do Município de Juiz de Fora. Caderno 1- 2022. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/proposta-pedagogica-le-mundo2022.pdf

MELO, Ana Cláudia F. B S.; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; BAPTISTA, Mônica Correia; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: Formação de professoras como ato responsável. **Revista Cadernos para o Professor.** Ano XXIX- nº 44, ago/dez 2022. Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJF - 2022. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/60882/2/CURSO%20LEITURA%20E%20ESCRITA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20NA%20REDE%20DE%20ENSINO%20DE%20.pdf

NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: contribuições para uma política de formação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1-16, 30 jun. 2023. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/723

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-126, out./dez. 2019. https://doi.org/10.1590/198053146109. Acesso em: 29 jun. 2023.

DOCÊNCIA COM BEBÊS: DESAFIOS PARA A PEDAGOGIA

Laís Caroline Andrade Bitencourt[1]
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8862-1490

RESUMO
Este artigo tem por objetivo refletir sobre os desafios da educação para a docência com bebês. A abrangência e complexidade inerentes à temática, conduziu as discussões a partir de três reflexões: as práticas de cuidado e educação, a relação entre a família e a escola e as formações, inicial e continuada, das professoras. As análises são realizadas a partir da literatura da área e possibilitam ponderações sobre o trabalho com bebês em creches, indicando elementos para as formações e investigações.
Palavras-chave: Docência. Bebês. Educação Infantil. Desafios.

ABSTRACT
This article aims to reflect on the challenges of education for teaching with babies. The scope and complexity inherent to the theme led the discussions based on three reflections: care and education practices, the relationship between family and school and the initial and continuing training of teachers. The analyzes are carried out based on the literature in the area and allow considerations on working with babies in daycare centers, indicating elements for training and research.
Keywords: Teaching. Babies. Child education. Challenges.

1. INTRODUÇÃO

O convite para escrever um artigo que contemplasse reflexões sobre os “desafios da educação para a docência com bebês”, ao mesmo tempo que possibilitou a retomada de considerações significativas sobre o campo, inquietou-me diante das inúmeras possibilidades de organização deste texto. A abrangência e complexidade, inerentes à temática, são, por si, desafiantes e me conduziram a fazer escolhas de modo que pudéssemos abranger reflexões mais amplas, sem a pretensão de esgotar o tema.

Pensar os cuidados e a educação dos(as) bebês, remonta à abordagens assistencialistas e de custódia, já que no Brasil, a história das creches está intimamente relacionada às mudanças da sociedade, em especial, aquelas marcadas pelo desenvolvimento da industrialização e da urbanização que ocasionou a entrada maciça da mulher das camadas populares no mercado de trabalho formal, resultando em repercussões na organização familiar e nos cuidados com os(as) filhos(as). Até a primeira metade do

1 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação Infantil - NEPEI- Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE - Faculdade de Educação - FAE - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. E-mail: laiscarolineabit@gmail.com

século XX, o cuidado e a educação de crianças de até 6 anos eram realizados, prioritariamente, no seu contexto familiar. Atualmente, os processos formativos e as aprendizagens de bebês e demais crianças, acontecem também em diferentes espaços de convívio, sendo elas, afetadas por outras culturas e diversificadas experiências sociais.

A problematização do lugar social ocupado por bebês e demais crianças é uma tensão presente na área da Educação Infantil. Por um lado, o reconhecimento legal do direito das crianças à educação (BRASIL, 1988), por outro, a tensão existente entre as esferas privadas e públicas, em especial, quando se trata do trabalho do cuidado, pensando a partir de sua dimensão ética. Ainda que a creche seja reconhecida como instituição educativa, como direito da criança, dever do Estado e opção da família no caso das crianças de 0 a 3 anos (BRASIL, 2009a), o caminho percorrido para sua efetivação perpassa dimensões macro como condições de trabalho, ampliação da oferta, construção de identidade, novas concepções de espaço físico, dentre outros elementos. E dimensões micro como as relações entre professoras, bebês e famílias, a organização da rotina, as concepções que regem as práticas pedagógicas das docentes, etc.

As pesquisas que têm por objetivo compreender a construção da identidade docente com bebês estão baseadas no campo de estudos sobre a centralidade das crianças nas ações sociais e destacam, em especial, a importância de pesquisas sobre as práticas pedagógicas, o desenvolvimento infantil, a função social e as relações com as famílias (Rocha, Gonçalves, 2015). No exercício de suas funções, professoras e bebês são afetados por elementos singulares que imprimem marcas e permitem a vivência da diversidade dos desafiadores momentos interacionais.

Pensar sobre esses processos requer reflexões sobre a complexidade da experiência social de professoras, crianças e suas famílias. Experiências também reguladas pelas condições sociais, diversidade e especificidades dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Para refletir sobre esses elementos, as discussões aqui realizadas estão organizadas em três sessões: num primeiro momento faremos considerações sobre as práticas de cuidados e educação, versaremos sobre a relação entre a família e a escola e, por fim, refletiremos sobre as formações das professoras, inicial e continuada.

2. TRABALHAR COM O CUIDADO E CUIDAR DO TRABALHO EDUCATIVO

O primeiro desafio abordado neste artigo está intimamente ligado ao processo

formativo das professoras e se pauta na construção de uma política de cuidados que dê conta de apoiar profissionais e famílias nas ações diárias com bebês, “o cuidado como direito público” (Guimarães, 2023). Na creche, a rotina precisa ser planejada de acordo com as necessidades dos(as) bebês. Dessa forma, as atividades de cuidados com o corpo físico regem o cotidiano: banho, alimentação, troca de fralda, apoio ao sono, acalanto. São atividades indispensáveis à sobrevivência, visto que eles não conseguem ainda realizar essas ações de forma independente.

Os documentos normativos que regem a área, notadamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, compreendem as ações de cuidar e educar de forma indissociável ao processo educativo (Brasil, 2009b; 2017). O trabalho do cuidado, entendido como atividade de manutenção, reparação e perpetuação da vida humana, é um trabalho historicamente naturalizado ao feminino e ao materno (Tronto, 1997). A literatura da área, há tempos, faz a crítica a essa naturalização do papel docente associado ao feminino e materno, indicando a importância de um “adulto estável” para o trabalho com as crianças, no sentido de favorecer o seu bem-estar e desenvolvimento integral (Cerisara, 2002; Rossetti-Ferreira, 1984).

O entendimento das pesquisas está baseado na defesa da valorização e reflexão coletiva, institucionalizada, sobre as demandas diárias com bebês, para melhor compreensão dos saberes e práticas construídos por mulheres ao longo de gerações e que estão presentes também nas atividades docentes de professoras que trabalham com esse público em escolas. Embora a literatura da área critique a naturalização desses conhecimentos, professoras afirmam ser na experiência social, em especial, na maternidade, que acontecem aprendizados importantes que subsidiam seu trabalho. A experiência prática oferece suporte para a compreensão das nuances e dos detalhes do trabalho, entretanto,

> Os saberes práticos obtidos na socialização ao longo da vida e, particularmente, nas relações familiares, podem se converter em objeto de reflexão e cabe à área promover sua sistematização, submetendo-os ao debate público. Além disso, a política educacional precisa assumir os direitos das crianças e, dentre eles, está o direito de ter um profissional em constante qualificação e em condições de agir, sem constrangimentos em prol do seu bem-estar, enriquecendo as experiências das(os) bebês (Bitencourt, 2022, p. 293).

Cuidar de outro ser humano, em especial, daqueles dependentes, como no caso dos(as) bebês, requer, dentre outros elementos, a compreensão da implicação pessoal das adultas como componente da docência (Bitencourt, 2022). Para a pesquisadora brasileira Thereza Montenegro, no campo dos estudos da moralidade, a generosidade é o conceito que mais se aproxima das definições do cuidado, sendo fundamental a compreensão da necessidade de dirigir, propositadamente, sua atenção para o objeto do cuidado (Montenegro, 2005). De acordo com a autora,

> Se o cuidado, entendido no campo da moralidade como generosidade, é, como observei, perpassado por determinações da racionalidade, torna-se necessário adotar uma perspectiva de desenvolvimento da moralidade que integre componentes cognitivos e emocionais, universais e pessoais. É nessa articulação das relações entre essas dimensões que entendo deva residir o fundamento de uma conceituação do cuidado na educação infantil (Montenegro, 2005, p. 92).

É um trabalho que tem por base dimensões sensíveis relacionais que afeta tanto quem cuida quanto quem recebe o cuidado. São “ações sutis” (Cerisara, 2002), que provocam sentimentos como raiva, empatia, confusão, afetividade, dúvidas, solidariedade, dentre outros que, sem suporte e espaço para lidar com a intensidade emocional, podem conduzir a cuidadora e/ou o(a) bebê a patologias de ordem psicológicas. Para Seguim e Daffre, “a grande demanda dos educadores foi a de um espaço para trazer situações difíceis do seu cotidiano com o bebê, trocar experiências entre si e ampliar suas habilidades relacionais” (Seguim; Daffre, 2006, p. 181).

Para as pesquisadoras, não é possível realizar um trabalho de qualidade com bebês em contexto institucional sem o desenvolvimento de competências primordiais, a saber: *“ser capaz de estabelecer vínculos de qualidade com bebês, valorizar a continuidade dos laços, ser capaz de se adaptar ao bebê, ser capaz de reconhecer sinais de sofrimento no bebê, garantir uma interação de qualidade”* (Seguim; Daffre, 2006, p. 179, itálico das autoras).

Outro elemento que suscita o trabalho diário com bebês é a compreensão de que as ações nas creches não estão isoladas das ações nas famílias, como veremos na seção a seguir. Entretanto, na creche, o trabalho pedagógico demanda ações intencionalmente planejadas, baseadas em orientações teórico-metodológicas mais explícitas e pautadas nas experiências concretas de professoras e bebês.

3. A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

A relação entre família e escola é um desafio posto para as instituições escolares em geral. Não se trata de uma especificidade das creches ou dos(as) bebês, contudo, dada as características desse público, sobretudo, pela idade e necessidades reais de sobrevivência, este elemento influencia sobremaneira a qualidade do trabalho docente.

O aparato legislativo e normativo que rege a área sustenta as ideias de complementariedade e compartilhamento do trabalho com crianças na Educação Infantil com as famílias e a comunidade (Brasil, 2009b). O ato de compartilhar o cuidado e educação das crianças é uma tarefa social perpassada por tensões e conflitos pautadas nos sentidos que as instituições, família e creche, atribuem ao papel de cada uma no trabalho com as crianças (Rocha, Gonçalves, 2015). A literatura tem buscado compreender essas relações em ao menos três perspectivas: a) na perspectiva da família, pois há o entendimento de que, como os bebês ainda não falam verbalmente, são seus cuidadores os principais "porta-vozes"; b) na perspectiva das professoras que se responsabilizam pelo cuidado diário de bebês em instituições educativas e, por fim, c) na perspectiva dos demais profissionais presentes nas instituições, que também se ocupam diariamente da tarefa, em especial, auxiliares, cozinheiras, coordenadoras e diretoras das instituições.

Como um dos elementos constitutivos deste compartilhamento, a construção da confiança, é destacado por Isabel de Oliveira e Silva. A autora defende a ideia da necessidade do compartilhamento das ações de modo que a criança possa ser tratada de forma integrada, tanto na experiência doméstica, quanto institucional, em especial, porque cada uma delas é organizada por diferentes adultos. Para a autora, a questão do compartilhamento "constitui-se mais como um desafio do que como uma prática dessa etapa da Educação Básica em nosso país. Desafio do ponto de vista conceitual, político e prático" (Silva, 2014, p. 269).

No caso da coordenação pedagógica, por exemplo, a literatura indica a centralidade deste trabalho como significativo na resolução de conflitos e na influência diária na rotina da instituição, desde apoio na preparação da professora e demais funcionários para o trabalho, a construção de espaços e tempos de acolhimento para as famílias. Daniela Guimarães (2008) aponta ainda a necessidade de construção de relações dialógicas com as famílias no sentido de elas compreenderem a função e o papel social das creches na sociedade. Guimarães analisa o cuidado numa perspectiva ética de formação profissional, propondo também o desdobramento para a consideração de "formas alternativas das crianças se relacionarem

entre si e com o entorno", bem como da "potência das crianças, o que podem, para além do instituído" (Guimarães, 2008, p. 202).

Como aspectos para construção de relações dialógicas nas escolas de Educação Infantil, pesquisadoras destacam a necessidade de preparo técnico e de disposição para o compartilhamento das tarefas no sentido de escutar as famílias e crianças em sua alteridade (Rosemberg, 2001; Barbosa, 2010; Camilo, 2018). O ajuste das expectativas das escolas e das famílias durante o processo de compartilhamento também é aspecto analisado pelas pesquisas, negociar diferentes concepções, valores, conhecimentos, de modo a refletir sobre os conflitos que emergem, não parece uma tarefa fácil. Há urgência do fator "tempo", pois a confiança é construída com o "tempo" no processo de compartilhar o cuidado (Maranhão, Sarti, 2007).

Outro elemento que nos parece interessante está relacionado ao contexto histórico do trabalho coletivo com as crianças e se refere à superação do sentimento de "favor" que, em especial, as mães revelam sobre as creches. Esta é, indubitavelmente, uma concepção que está presente na ideia da creche como um "mal necessário" (Vieira, 1986) e não como direito das crianças e suas famílias. De acordo com Silva, esse fator revela que

> o reconhecimento legal do direito das crianças não suprimiu representações que dificultam a legitimidade da creche como alternativa de cuidado e educação das crianças, construindo referências ambíguas a esse respeito, o que reforça o sentimento de insegurança (Silva, 2014, p. 263).

Ainda que as famílias entendam que o papel da instituição não é substitutivo ao papel das famílias, também está presente nas representações, as ideias de escola como espaço de educação, vinculado ao desenvolvimento cognitivo, e à família a atribuição da responsabilidade de disciplinarização. Perspectivas que dissociam o cuidado da educação.

No que se refere ao compartilhamento das ações entre as professoras e com os demais funcionários da instituição, dois movimentos são destacados pelas pesquisas: um relacionado ao trabalho pedagógico, compartilhado entre as professoras, e outro relacionado ao trabalho de compartilhamento de ações com demais profissionais sem formação pedagógica, que, em geral, se ocupam das atividades consideradas de cuidado (Camilo, 2018; Teixeira, 2018). As principais críticas giram em torno da dissociação e hierarquização das ações de cuidar e educar, da divisão das tarefas, prestígio e condição social das adultas e das condições de trabalho, planos de carreira, salários, horas diárias trabalhadas, o que

contribui para a precarização do trabalho docente nas instituições e afeta diretamente o trabalho pedagógico.

4. A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DAS PROFESSORAS

Pensar o trabalho pedagógico em creches consiste na construção de políticas públicas que, orientadas pela produção de conhecimentos sobre os(as) bebês, seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida e sua educação nos espaços públicos, incida sobre a formação inicial e continuada das professoras para atuar nessa primeira etapa da Educação Básica. Esse então, se configura como o terceiro desafio aqui elencado para reflexão.

Até 1996 não existia legislação no país que regulasse o trabalho educativo e de cuidado com as crianças em creches. O trabalho em berçários era realizado por profissionais chamados “pajens”, “mães crecheiras”; “auxiliares”; “babás”, etc. Em geral, eram mulheres com condições financeiras precárias, que gostavam de crianças ou que tinham alguma experiência com o trabalho do cuidado da casa, de outras crianças e pessoas dependentes. Mulheres vistas como “portadoras de privação cultural e deficientes em todos os aspectos da personalidade e do desenvolvimento” (Campos, et al., 1981, p. 41).

O treinamento dessas mulheres previa o ensino para que elas se transformassem em adultas adequadas ao atendimento das crianças, com caráter de dominação. Ademais, o imperativo dessa formação era o da desvalorização dos saberes e das formas de cuidado que essas mulheres poderiam oferecer aos bebês e demais crianças. Críticas foram realizadas no sentido de combate à precarização do trabalho que, por vezes, era voluntário, realizado por agentes das comunidades, explorando o trabalho da mulher, sua posição não profissional e as consequências da abusiva generalização da experiência materna (Campos, et al., 1981).

A perspectiva que prevalecia, como dito, era a de guarda e assistencialismo, considerando a criança como um adulto em miniatura. As transformações nas concepções de crianças e infâncias vem alterando o lugar social ocupado por esses sujeitos nas sociedades contemporâneas. E no Brasil, acompanhando tendências internacionais, a mudança se inicia com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) que, pela primeira vez na história do País, reconhece as crianças como sujeitos plenos de direitos com características próprias e imputa a responsabilidade pela garantia desses direitos ao Estado

e à Sociedade. A regulamentação do direito à Educação, materializado também pelo acesso às escolas, acontece em 1996 com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, dividindo o atendimento em creches, para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos. Essa Lei também define que a formação das professoras para o trabalho em instituições de Educação Infantil deve ser aquela realizada em nível superior, em cursos de Pedagogia ou equivalentes, admitindo como formação mínima, àquela em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

Com a inclusão de crianças de até três anos nos sistemas educacionais novos desafios são postos, tanto para o campo da formação, quanto para a produção científica da área. A identidade do atendimento a esse público toma contornos diferentes, pois todo saber construído sobre o trabalho docente, sobre ser/tornar-se professor(a), não cabe para o atendimento a bebês e demais crianças. De 1996 até os dias atuais, as especificidades das crianças e das infâncias ganham espaços nos currículos dos cursos de Pedagogia, no entanto, as creches e os bebês ainda seguem na invisibilidade (Albuquerque; *et al*., 2018). De acordo com Pimenta *et al*. (2017), a formação do pedagogo ainda é difusa e dispersa, o que inviabiliza uma sólida formação de professor polivalente para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Com a inexistência de suporte teórico em sua formação inicial, professoras desenvolvem suas estratégias de formação, sobretudo, por experiências com cuidados de outras crianças, uso de materiais buscados na web, focando em especial, no *"como fazer"*, trocas de experiências entre si e com profissionais de outras instituições. A experiência, isto é, o saber que dela provém, torna-se aspecto central no trabalho com esse público, o que difere da realidade de professores de outros segmentos educativos que pautam suas ações também na preparação técnica oferecida nos cursos formativos.

As práticas de cuidado e educação exercidas com bebês em contextos coletivos são semelhantes às domésticas, entretanto o cuidado profissional é diferente do cuidado realizado no contexto doméstico, pois, neste caso, as ações precisam estar fundamentadas em princípios científicos e nas rotinas da Instituição. A literatura produzida pela área nos últimos 20 anos tem defendido, além do direito desses bebês de acesso ao sistema educativo, a garantia do cuidado como "direito público, direito dos bebês aos ambientes públicos e coletivos de socialização, escuta, diálogo, atenção, para além da esfera doméstica e privada" (Guimarães, 2023, p. 13). São nas interações que bebês e professoras trocam sentidos, experimentam o corpo, a cultura, o mundo. É uma docência que tem por base

dimensões relacionais que exigem conhecimentos de diferentes áreas, em especial, da saúde e da assistência, indicando a necessidade de políticas intersetoriais para realização do trabalho, pois “o instrumental da pedagogia não é suficiente para que se cumpram todas as suas funções” (Veríssimo, Fonseca, 2003, p. 11).

Ou seja, uma professora que trabalha com bebês necessita construir habilidades técnicas e relacionais, disposições emocionais e afetivas que apõem as inúmeras decisões que tomam ao longo da rotina de trabalho. Uma formação constante que oportunize e priorize espaços de prática e reflexão permanente sobre cuidar e educar bebês em contexto coletivo.

5. CONSIDERAÇÕES

O trabalho docente com bebês em creches não está mais sustentado em missão, gosto ou dom de mulheres. É uma profissão que exige a construção de uma postura que esteja compromissada com as necessidades dos(as) bebês e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Sem pretensão de esgotar o tema, nem mesmo esgotar as possibilidades de reflexões sobre os desafios aqui elencados, ao longo do artigo, refletimos sobre três desafios para esse trabalho: o cuidado, o compartilhamento das ações e as formações.

Indispensável a análise das condições reais de professoras e crianças em suas interações para apoiar a valorização dos saberes e práticas docentes que perpassam o reconhecimento das singularidades e da complexidade deste trabalho. Foram elementos discutidos neste artigo: a construção de políticas públicas de formação inicial e continuada que contemple as especificidades e complexidade do trabalho docente com bebês e demais crianças. A ampliação das disciplinas que discutem o trabalho na Educação Infantil, e também da especificidade do berçário, nos cursos de Pedagogia. A possibilidade da criação de laboratórios ou construção de parcerias com creches para a realização de atividades práticas com as estudantes – uma dimensão formativa que ainda carece de investimento. A complexidade do trabalho relacional que também carece de maiores investimentos em pesquisas e práticas.

Essa complexidade também nos oferece, por outro lado, uma gama de possibilidades que podem enriquecer as experiências de professoras, bebês e famílias, potencializando a construção das identidades deste trabalho. Compreender as práticas educativas com bebês a partir da lógica do cuidado como uma dimensão do reconhecimento humano, pode ser um

caminho interessante para contribuir com a formação das crianças na construção de uma sociedade cada vez mais democrática.

6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema H. K. de; ROCHA, Eloísa A. C.; BUSS-SIMÃO, Márcia. **Formação Docente para Educação Infantil nos Currículos de Pedagogia**. Belo Horizonte: Educação em Revista, n. 34, 2018.

BARBOSA, Maria C. S. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

BITENCOURT, Laís C. A. **Docência com bebês:** experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de cuidar e educar bebês em uma instituição de educação infantil. Belo Horizonte: Editora Selo FaE/UFMG, 2022.

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

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

BRASIL. Senado Federal. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Brasília, 2009a.

BRASIL. Senado Federal. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009b.

CAMILO, Rúbia da C. **Docência compartilhada na Educação Infantil:** implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade. [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

CAMPOS, Maria M.; PATTO, Maria H. S.; MUCCI, Cristina. A **Creche e a Pré-escola.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 39, p. 35-42, nov., 1981.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIMARÃES, Daniela de O. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro:** técnicas corporais, responsividade, cuidado. [Doutorado] Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GUIMARÃES, Daniela de O. **O cuidado como direito público:** desafios da docência na creche. Linhas Críticas, 29, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc29202345380

MARANHÃO, Damaris G.; SARTI, Cynthia A. **Cuidado compartilhado:** negociações entre famílias e profissionais em uma creche. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 11, n. 22, p. 257-270, mai./ago., 2007.

MONTENEGRO, Thereza. **Educação Infantil:** a dimensão moral da função de cuidar. Psicologia da Educação. Nº 20, jun., 2005.

PIMENTA, Selma G.; FUSARI, José C.; PEDROSO, Cristina C. A.; PINTO, Umberto de A. **Os cursos de licenciatura em pedagogia:** fragilidades na formação inicial do professor polivalente. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 43, n.1, p. 15-30, jan./mar., 2017.

ROCHA, Eloisa A. C.; GONÇALVES, Fernanda. A produção científica sobre a educação de bebês e crianças pequenas no contexto coletivo da creche. Tubarão: Poiésis, v. 9, n. 15, p. 44-62, jan./jun., 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Caminhos cruzados:** educação e gênero na produção acadêmica. Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1, FE-USP, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA. Maria Clotilde. O apego e as relações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 48, p. 3-19, fev. 1984.

SEGUIM, Cristina; DAFFRE, Sílvia Gomara. **Cuidando do cuidador.** In: MELGAÇO, Rosely G. A ética na atenção ao bebê: psicanálise, saúde e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SILVA, Isabel O. **A creche e as famílias:** o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. Curitiba: Educar em Revista, n. 53, p. 253-272, jul./set., 2014.

TEIXEIRA, Bárbara S. **As relações entre as merendeiras e as crianças em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte:** "Cuidar, ensinar, zelar, educar, tudo faz parte das nossas responsabilidades!". [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

TRONTO, Joan. **Mulheres e cuidados:** o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. Gênero, corpo, conhecimento. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

VERÍSSIMO, Maria de Lá Ó R.; FONSECA, Rosa M. G. S. da. **Funções da creche segundo suas trabalhadoras:** situando o cuidado da criança no contexto educativo. Revista da Escola de Enfermagem da USP. Vol. 37, nº. 2, Jun., 2003.

VIEIRA, Lívia M. F. **Creches no Brasil:** de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, 1986.

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO E PARA O MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Jussara Alves da Silva[1]
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5728-2051

RESUMO
Este artigo tem como objetivo traçar um breve percurso relacionado à educação para as relações étnico-raciais no município de Juiz de Fora, abordando os desafios e possibilidades a partir das experiências da Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SE/DIAE/SAEDI), no contexto do curso de formação continuada "Roda que Roda - Educar para as Relações Étnico-Raciais," que atualmente está em sua décima turma. Inicialmente, fornecemos um breve histórico sobre a evolução da formação voltada para a temática racial na rede municipal. Em seguida, apresentamos a metodologia aplicada no curso de formação continuada e destacamos análises preliminares sobre os desafios enfrentados e as oportunidades que surgiram em relação a práticas formativas antirracistas. Com este artigo, nosso objetivo é evidenciar os esforços da rede municipal de educação em formar sua equipe pedagógica no sentido de promover uma educação antirracista e pluriversal.
Palavras-Chave: Relações Étnico-Raciais. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Formação continuada antirracista.

ABSTRACT
This article aims to outline a brief path related to education for ethnic-racial relations in the municipality of Juiz de Fora, addressing the challenges and possibilities based on the experiences of the Supervision of Attention to Education in Diversity (SE/DIAE/SAEDI), in the context of the continuing education course " Roda que Roda - Educating for Ethnic-Racial Relations," which is currently in its tenth class. Initially, we provide a brief history of the evolution of training focused on racial issues in the municipal network. Next, we present the methodology applied in the continuing training course and highlight preliminary analyzes of the challenges faced and the opportunities that emerged in relation to anti-racist training practices. With this article, our objective is to highlight the efforts of the municipal education network to train its pedagogical team to promote anti-racist and pluriversal education.
Keywords: Ethnic-Racial Relations; Education for Ethnic-Racial Relations; Continuing anti-racist training.

1. INTRODUÇÃO

Para se educar uma criança é preciso uma aldeia inteira.

Provérbio Africano

A educação voltada para as relações étnico-raciais tem sido de grande valor para a

1 Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Educação para as Relações Étnico-Raciais (UFJF) e aperfeiçoamento em Relações Raciais (UFF). Graduada em Pedagogia (UFJF). E-mail: tutorajussara@gmail.com

rede municipal de educação de Juiz de Fora. Ao longo dos anos, esta temática esteve interseccionalmente[2] integrada às questões da diversidade em seu amplo espectro. Em alguns momentos, o assunto teve um destaque mais pronunciado nas discussões, enquanto em outros, manifestou-se de maneira mais sutil. Entretanto, essas variações não indicam uma hierarquização das pautas, mas talvez reflitam a confluência de diversos desafios enfrentados pela rede.

No que tange à sua trajetória histórica, é relevante mencionar as iniciativas enriquecedoras relacionadas à temática étnico-racial desenvolvidas ao longo dos anos. Destaca-se, por exemplo, o notável projeto "Escola de Ábá"[3], concebido e implementado na rede municipal de Juiz de Fora no ano de 2007 pelo NAEDS - Núcleo de Atenção à Educação na Diversidade. Tal projeto contou com a contribuição de profissionais notáveis e suas equipes. No entanto, com a descontinuação do núcleo, as questões relacionadas a esta pauta passaram a ser abordadas de maneira transversal e pontual. Apenas em 2016, com a iniciativa da SAEDI - Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade, que faz parte do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando - DIAE, foi reacendida a perspectiva de um eixo dedicado exclusivamente às relações étnico-raciais dentro da supervisão.

A educação das relações étnico-raciais no município de Juiz de Fora tem evoluído continuamente, enfrentando desafios e adaptando-se às necessidades emergentes. Inicialmente, o eixo se concentrou em atender às demandas provenientes das escolas. Isso envolvia proporcionar formações em reuniões pedagógicas e intervir em situações onde práticas pedagógicas, inadvertidamente, perpetuavam estereótipos negativos ou discriminação.

Posteriormente, surgiu a oportunidade de desenvolver um curso estruturado, focado na educação das relações étnico-raciais, suas teorias, conceitos e práticas. Este curso foi intitulado "Roda que Roda - Educar para as Relações Étnico-Raciais" e liderado por profissionais dedicados que atuavam na rede municipal tanto na própria secretaria de educação quanto nas escolas. Eles foram auxiliados por outros especialistas convidados para dirigir rodas de conversa e oficinas práticas.

Com o passar dos anos, o curso foi remodelado, transformando-se em uma formação

2 A interseccionalidade é um conceito teórico que destaca a complexa interação entre diversas formas de identidade e opressão (Crenshaw, 1989; Collins, 2015).
3 Notícias relacionadas ao Projeto Escola de Ábá podem ser consultadas no Portal da PJF/MG: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?data=22/3/2007&modo=link2&idnoticia2=13162>; <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=13230>.

docente práxica[4], enriquecendo-o com pretagogias[5], escrevivências[6] e narrativas afroindígenas nas oficinas sempre focadas nas relações étnico-raciais. Desde então, o curso tem sido oferecido semestralmente pela Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SE/DIAE/SAEDI), com a única interrupção durante o período da pandemia que o transformou em encontros remotos síncronos.

Não podemos deixar de mencionar um grande avanço em relação à formação continuada antirracista municipal, que foi a abertura do curso “Formação Interseccional: Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidades nas Escolas e Creches” dentre as formações virtuais oferecidas em 2021, e que agora encontra-se em sua segunda edição (em andamento neste ano de 2023) contemplando mais discussões valiosas em relação à educação inclusiva.

É preciso mencionar ainda, que iniciativas de outras supervisões da Secretaria de Educação não entraram nessa pesquisa, mas deixamos aqui nosso reconhecimento em relação a contribuição de todas as ações, sistematizadas em formato de cursos ou não, como por exemplo as formações direcionadas pelas técnicas que acompanham as escolas em relação aos projetos pedagógicos e a implementação da legislação entre outras lives formativas, reuniões pedagógicas e rodas de conversa abordando a temática étnico-racial.

A seguir compartilharemos o referencial teórico que embasa tanto as oficinas práxicas do curso “Roda que Roda - Educar para as Relações Étnico-Raciais”, cujo objetivo principal é ser um espaço de trocas de experiências, vivências práxicas, tanto da “Formação Interseccional” enquanto espaço de formação conceitual para docentes e gestores(as) de todos os segmentos em relação à educação para as relações étnico-raciais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Aquele que aprende, ensina.

Provérbio Etíope

Tanto o projeto Escola de Ábá (2007) quanto os cursos de formação “Roda que Roda -

4 O termo "práxica" deriva de "práxis", que se refere à aplicação de teorias ou conceitos na prática do mundo real.
5 PETIT, 2015.
6 O termo "escrevivência" é uma construção linguística que combina as palavras "escrever" e "vivência". Ele foi cunhado pela escritora brasileira Conceição Evaristo para descrever a experiência de vida de afrodescendentes, especialmente mulheres negras, no Brasil, por meio da escrita e da literatura (EVARISTO,2017).

Educar para as Relações Étnico-Raciais" (2016) e a "Formação Interseccional" (2021/2023) subsidiam a educação para a promoção da igualdade racial enquanto política pública de combate ao racismo bem como a efetivação da Lei 10.639/2003, ampliada pela Lei 11.645/2008, ambas alterando a LDB 9.394/1996 trazendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afroindígena nas escolas.

No âmbito do projeto citado, 95 escolas da rede municipal (quantitativo de escolas na ocasião) receberam em 2007 um CD-ROM contendo diretrizes e materiais pedagógicos destinados a promover a igualdade racial. Esses materiais foram projetados para incentivar ações que visavam à promoção da igualdade racial e, ao mesmo tempo, possibilitar o estudo da legislação vigente, atendendo às orientações apresentadas pelas diretrizes educacionais do município naquela época.

Na mesma linha, os cursos de formação "Roda que Roda – Educar para as Relações Étnico-raciais" e a "Formação Interseccional" tiveram e têm como proposta abordar questões acerca das relações étnico-raciais na escola, bem como seus desdobramentos práticos, transitando entre referenciais conceituais e relatos de experiências tanto da formadora e palestrantes convidados quanto das(os) próprias(os) cursistas. Também propõem uma série de estudos sistematizados das temáticas e discussões atuais em relação a educação para as relações étnico-raciais de uma forma ampliada, abrangendo as diversas minorias étnicas, não somente em contexto local, de modo a realizarmos uma discussão alargada em relação à importância de se entender a promoção da igualdade racial sem restrição de discurso ou viés unilateral.

A legislação específica acerca das temáticas étnico-raciais também é abordada, bem como sua implementação e possíveis desafios. Demandas específicas oriundas das escolas em que as(os) cursistas atuam também são trazidas aos debates de modo a partilhar-se experiências, anseios e intervenções exitosas para superação das possíveis barreiras encontradas à educação antirracista.

O fio condutor, para além da legislação vigente, diretrizes curriculares, normativas específicas e a troca de experiências positivas, são os onze valores civilizatórios afro-brasileiros que, conforme Trindade (2010) representam um conjunto de princípios, tradições e saberes que foram forjados ao longo da história pelas comunidades afrodescendentes no Brasil. Estes valores incluem a valorização da ancestralidade, a resistência e resgate da memória, a solidariedade através do cooperativismo e comunitarismo, a religiosidade afro-brasileira (que alargamos para afrodiaspórica, originária

e ameríndia), bem como a luta contra o racismo e a promoção da interculturalidade. Azoilda Loretto da Trindade destaca a importância de reconhecer e respeitar esses valores como elementos fundamentais na construção da identidade afro-brasileira e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, onde a contribuição histórica e cultural das comunidades afrodescendentes seja devidamente apreciada e celebrada.

No âmbito deste artigo, o primeiro valor civilizatório afro-brasileiro que examinaremos é o da circularidade. Não se trata de estabelecer hierarquias de importância entre esses valores, pois uma abordagem contra-hegemônica não deve fazê-lo; ao invés disso, busca-se criar uma estrutura didática para a apresentação desses princípios. A circularidade nos traz uma visão de mundo profundamente interconectada, fundamentada na crença da continuidade e do ciclo infinito da vida, bem como das nossas relações humanas e espirituais. Ela simboliza a interligação de todos os seres e a reverência pela natureza, pois reconhecemos que somos parte intrínseca dela. Este conceito se manifesta como uma metáfora poderosa, representando a harmonia, a interdependência e a eterna renovação que permeiam as nossas valiosas culturas ancestrais.

A religiosidade também é um aspecto inerente à interculturalidade e representa um dos valores civilizatórios afro-brasileiros essenciais em uma educação que busca ser antirracista e pluriversal[7]. Como Nelson Mandela (2003) destacou, “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo". O reconhecimento e a valorização das diversas manifestações religiosas assim como o direito constitucional à não religiosidade, desempenham um papel fundamental em um sistema educacional voltado para a promoção da igualdade racial, interculturalidade e antirracismo. Essa abordagem cria um ambiente verdadeiramente inclusivo e enriquecedor, que espelha a rica diversidade da sociedade brasileira, fomentando, assim, o respeito e contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, além de promover a compreensão das diversas expressões culturais presentes no país. Desta forma, a educação se revela uma poderosa ferramenta na luta contra o racismo estrutural, oferecendo uma base sólida para a interculturalidade na perspectiva antirracista, onde incansavelmente almejamos a justiça e a construção de uma sociedade verdadeiramente diversificada.

A corporeidade enquanto valor civilizatório afro-brasileiro, desempenha um papel crucial na educação, transcendendo barreiras culturais como uma fundamental abordagem que busca promover a igualdade racial, reconhecendo a diversidade dos corpos que, ao

7 O termo "pluriversalidade" descreve a coexistência e interação de diversas perspectivas, sistemas de conhecimento e realidades culturais em um contexto global diverso (NOGUERA, 2012).

mesmo tempo, são singulares e plurais. Nesse contexto, a educação se torna uma ferramenta poderosa na construção de uma sociedade intercultural e antirracista. A valorização da corporeidade vai além da mera inclusão; ela engloba a celebração das diferenças físicas, das identidades culturais e étnicas e do respeito mútuo. Ao incorporar a corporeidade na educação, criamos um ambiente que reflete e respeita a multiplicidade de experiências de vida e culturas. Assim, a educação se transforma em um instrumento que não apenas busca a justiça e equidade, mas também empodera os indivíduos a apreciar e entender as diversas perspectivas culturais, promovendo o respeito, a empatia e a tolerância na sociedade.

A musicalidade também é um valor civilizatório ancestral e desempenha um papel essencial na educação intercultural, promovendo simultaneamente a igualdade racial e uma perspectiva antirracista. Por meio da música, não apenas ensinamos conceitos, mas também aprendemos sobre as diversas culturas que compõem nossa sociedade. As canções e ritmos de diferentes tradições culturais são veículos poderosos para a transmissão de histórias, valores e experiências únicas. Além disso, as vibrações sonoras podem ser terapêuticas e desempenhar um papel fundamental na promoção do bem-estar nas mais diversas perspectivas culturais. Integrar a musicalidade na educação não só enriquece o currículo, mas também fomenta a compreensão e o respeito pelas diferentes manifestações culturais, fortalecendo, assim, os valores de igualdade racial e antirracismo em nossa sociedade.

Já o cooperativismo e o comunitarismo como valores civilizatórios afro-brasileiros, desempenham um papel crucial na educação para as relações étnico-raciais, refletindo lições valiosas de nossa ancestralidade. Esses valores nos lembram que somos seres interdependentes e que precisamos uns dos outros para viver plenamente. Através do cooperativismo, aprendemos a importância da colaboração e da solidariedade, buscando a equidade e a justiça em comunidade. O comunitarismo nos ensina que nossas identidades estão intrinsecamente ligadas às nossas comunidades, e, como tal, é fundamental reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial que enriquece essas comunidades. Integrar esses valores na educação não apenas fortalece os laços entre os indivíduos, mas também cria um ambiente que celebra a interdependência e promove a igualdade e o respeito étnico-racial.

Outro valor civilizatório inerente às culturas afrodiaspóricas e ameríndias é a ancestralidade. O reconhecimento e a valorização da ancestralidade desempenham um

papel fundamental na educação antirracista, representando o ato de reconhecer e honrar os saberes daqueles que vieram antes de nós. Os ensinamentos transmitidos por nossos antepassados não são apenas uma parte integral de nossa herança cultural, mas também uma fonte de sabedoria que é passada de geração em geração. Ignorar ou esquecer esses conhecimentos seria um desrespeito à nossa história e às lutas enfrentadas por nossos ancestrais. Portanto, na educação antirracista, o reconhecimento da ancestralidade não apenas fortalece nossas conexões com nossas raízes, mas também nos permite aprender com as experiências e os ensinamentos daqueles que vieram antes de nós, enriquecendo nossa compreensão e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Mais um valioso valor civilizatório é a memória que tem profunda relevância e desempenha um papel fundamental na educação voltada para a promoção da igualdade racial, interculturalidade e pluriversalidade. Como observado por Azoilda Loretto da Trindade (2010), a compreensão de que estamos em constante devir e que nossa identidade é moldada por aqueles que vieram antes de nós é essencial. A preservação da memória e o respeito às histórias daqueles que nos precederam e daqueles que sobreviveram a desafios inimagináveis são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através da educação que valoriza a memória, não apenas celebramos a diversidade cultural e étnica, mas também aprendemos lições valiosas de resiliência e resistência. Isso contribui para a promoção da igualdade racial, ao mesmo tempo que enriquece nossa compreensão da interculturalidade e do conceito pluriversal, onde múltiplas perspectivas culturais coexistem e são valorizadas.

A ludicidade, que também é um valor civilizatório afro-brasileiro, desempenha um papel fundamental em uma educação que busca promover a igualdade racial, interculturalidade e a convivência pluriversal. Ela representa o prazer de viver em comunidade, respeitando uns aos outros e exercendo a empatia e solidariedade. Por meio da ludicidade, as barreiras culturais são superadas, possibilitando a criação de espaços inclusivos onde diferentes perspectivas culturais são valorizadas. Além disso, o aspecto lúdico da educação torna o processo de aprendizado mais envolvente e eficaz, promovendo a compreensão e a cooperação entre todas as pessoas. Ao integrar a ludicidade na educação, não apenas fomentamos o respeito mútuo, mas também fortalecemos os valores da interculturalidade e da pluralidade, construindo assim uma sociedade mais justa e harmoniosa.

Um valor civilizatório emblemático é a energia vital ou axé[8], cujo conceito pode ser designado por diversas culturas com nomenclaturas também diversas, mas que compartilham aspectos essenciais, como a potência de vida presente em cada ser vivo ou não vivo, material ou imaterial. Parafraseando as palavras de Azoilda Loretto da Trindade, essa noção ressalta a vitalidade e o poder intrínseco que reside em todas as formas de vida. No contexto da educação antirracista, o reconhecimento e valorização da energia vital ou axé oferece uma perspectiva valiosa. Ela reforça a ideia de que todos os indivíduos, independentemente de sua origem étnico-racial, possuem uma força vital inestimável, que deve ser respeitada e nutrida. Isso se alinha com os princípios de igualdade, equidade e respeito mútuo, fundamentais na luta contra o racismo e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa reflexão nos remete mais uma vez aos ensinamentos de Nelson Mandela (1994),

> Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta.(Mandela, 1994, p.384)

E por fim, mas não menos importante, temos o valor civilizatório da oralidade. Esse valor perpassa todas as nossas formas de aprender e ensinar ancestrais. A tradição oral é uma parte fundamental das culturas afro-brasileiras, transmitindo histórias, conhecimentos e experiências de geração em geração. Na educação antirracista, a oralidade desempenha um papel crucial na promoção da igualdade racial. Ela permite que as vozes da comunidade afrodescendente sejam ouvidas, compartilhando narrativas que frequentemente foram marginalizadas na história oficial. Ao valorizar a oralidade, a educação se torna um espaço para a diversidade de perspectivas e conhecimentos, enriquecendo a compreensão da história, cultura e contribuições das comunidades afro-brasileiras. Isso é essencial para a luta contra o racismo e para construir uma sociedade antirracista que celebra a pluralidade e a igualdade.

Contudo, é importante reconhecer que a educação antirracista não se limita ao ensino de conteúdo para cumprimento da legislação, mas engloba uma transformação profunda na maneira como entendemos e valorizamos a diversidade étnico-racial em nossa sociedade,

8 Palavra do iorubá que pode ser compreendida como força de realização. Awá (nós); sè(realizar)= asè(realização).

os saberes ancestrais e as relações intra e interpessoais. Ao incorporar esses valores civilizatórios em nossa educação, estamos dando um passo significativo em direção a uma sociedade mais justa, onde a igualdade racial é não apenas um ideal, mas uma realidade a ser alcançada. Nesse caminho, a educação se torna a poderosa ferramenta para promover a mudança e construir um mundo mais inclusivo e igualitário.

3. METODOLOGIA

Un son mon ka ta toka palmu.
Uma mão sozinha não bate palmas.
Provérbio Guineense

Nesta seção, abordaremos a metodologia utilizada mais especificamente no curso de formação docente "Roda que Roda - Educar para as Relações Étnico-Raciais", oferecido semestralmente aos professores, professoras e gestores(as) da rede municipal de Juiz de Fora. Em cada módulo, promovemos discussões sobre a educação antirracista, interétnica, intercultural e inclusiva, com o propósito de descontruir ideias discriminatórias e estimular reflexões sobre práticas pedagógicas que não reproduzam estereótipos e preconceitos. Ao longo do curso, abordamos uma variedade de tópicos, incluindo: Educação para as Relações Étnico-Raciais e seus conceitos, práticas pedagógicas contra-hegemônicas e pluriversais, indicadores da qualidade na educação – Relações Raciais na Escola, valores civilizatórios afro-brasileiros, filosofias afroindígenas e cosmogonia africana, intersecções e práticas pedagógicas, cineclube enfocando questões afroindígenas e representatividade na mídia (positiva/negativa), rodas de mediação de leitura, contação de narrativas, músicas e brincadeiras interculturais. Após a pandemia, o curso migrou para um formato de encontros quinzenais remotos síncronos e incluiu atividades extracurriculares assíncronas, como a criação de portfólios, resenhas e planejamento de aulas.

A composição metodológica do curso é influenciada por uma variedade de abordagens pedagógicas que enfatizam a inclusão e a representatividade étnico-racial. As "pretagogias" são fundamentais nesse processo, pois são práticas, metodologias e epistemologias de ensino baseadas nas experiências, histórias e sabedorias dos povos africanos e afro-brasileiros. O termo "pretagogia" (PETIT, 2015), derivado de "preto" e "pedagogia", visando resgatar e valorizar os conhecimentos e métodos educacionais

oriundos das culturas negras, muitas vezes marginalizados no cenário educacional tradicional. Ao adotar as pretagogias, buscamos desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais equitativa do papel dos negros na formação cultural, histórica e social.

Sandra Haydée Petit (2015) é uma referência importante no campo das pretagogias, desenvolvendo uma metodologia formativa voltada para professores em quilombos, com abordagem afrocentrada[9]. Essa proposta pedagógica valoriza a integração de práticas educativas fundamentadas nas vivências, culturas e histórias afro-brasileiras e africanas. No nosso curso, promovemos abordagens pedagógicas que incorporam perspectivas afrocentradas, valorizando a história, a cultura e as contribuições das comunidades afrodescendentes, incentivando a identificação e o orgulho da ascendência afro-brasileira.

Além das pretagogias, nossa metodologia também se inspira em pedagogias afro diaspóricas e ameríndias, fundamentadas em tradições educacionais comunitárias. Utilizamos narrativas, provérbios, músicas, danças e simbologias como ferramentas de ensino e aprendizado, promovendo uma visão de mundo interconectada e holística, que valoriza a espiritualidade, a comunidade e a inter-relação com a natureza.

As cosmogonias africanas, as filosofias afroindígenas e as cosmovisões ancestrais também desempenham um papel importante em nossa composição metodológica, enfocando a espiritualidade, a relação com a terra e os antepassados. Valorizamos a oralidade, que abrange narrativas, histórias e provérbios como formas ancestrais de expressão da cultura africana e afro-brasileira.

Todas essas metodologias se traduzem em um ambiente de aprendizado inclusivo, colaborativo e diversificado, formando educadores e educadoras a se tornarem agentes de mudança comprometidos com a promoção da igualdade racial e a desconstrução do racismo nas instituições educacionais. Através dessas abordagens variadas, buscamos formar professoras, professores e gestores(as) comprometidos com a promoção da educação antirracista e pluriversal.

9 O termo "afrocentricidade" descreve uma perspectiva que coloca a África e a diáspora africana no centro de análises históricas, culturais e políticas (ASANTE, 2014).

4. ANÁLISES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A lua move-se lentamente, mas cruza a cidade.
Provérbio Africano

A questão étnico-racial transcende o mero combate ao racismo, requerendo uma formação continuada docente que vá além do básico, a fim de promover uma escola verdadeiramente antirracista e inclusiva. Segundo Oliveira (2003), em um sistema integrado [que em nosso contexto chamamos de rede], a organização social não é caracterizada pela homogeneidade, mas pela heterogeneidade onde distinto é considerado e o diferente é não apenas aceito, mas desejado. A diversidade é reconhecida como a promotora da flexibilidade, destacando sua capacidade de adaptação e re-significação, sendo fundamental analisar os desafios e possibilidades envolvidos nesse processo diverso e pluriversal de ampliação qualificada do repertório docente.

Diante dessa reflexão, e analisando nosso percurso formativo nas dez turmas oferecidas do curso “Roda que Roda - Educar para as Relações Étnico-Raciais”, e nas duas edições da “Formação Interseccional” que ainda está em andamento, podemos refletir sobre os seguintes desafios:

Urgência em sensibilizar e conscientizar os docentes sobre a existência de preconceitos raciais arraigados nas práticas pedagógicas cotidianas e a necessidade de desconstruí-los, pois muitos educadores não reconhecem a presença de estereótipos ou preconceitos em seu próprio imaginário e prática pedagógica, tornando a desconstrução um processo crucial e permanente que requer um esforço de autorreflexão e autoconhecimento contínuo por parte dos docentes.

A resistência à mudança é um grande desafio em qualquer processo de formação continuada. Percebemos que alguns docentes sentem-se desconfortáveis ou relutantes em adotar práticas pedagógicas antirracistas, especialmente quando essas práticas diferem substancialmente de suas convicções e tradições familiares. Superar essa resistência exige um ambiente de apoio e encorajamento coletivo às vivências e à adoção de novas abordagens.

Outro desafio é que a formação docente requer acesso a recursos educacionais, materiais de ensino e informações atualizadas sobre questões étnico-raciais. A falta desses recursos acaba sendo um obstáculo significativo e reflete muitas vezes gestões escolares

que não priorizam um acervo verdadeiramente intercultural e inclusivo. Portanto, é fundamental garantir que os docentes tenham acesso a materiais e recursos que os auxiliem na implementação de práticas pedagógicas antirracistas.

Infelizmente, ainda nos deparamos com escolas onde um número considerável de docentes demonstra resistência à implementação de práticas antirracistas, criando um ambiente desafiador para os educadores que buscam promover mudanças. A resistência institucional pode dificultar a implementação de políticas antirracistas, tornando necessário um esforço coletivo para superá-la.

E por fim, um grande desafio institucional é aumentar o quantitativo de professores, professoras e gestores(as) que façam pelo menos um semestre do curso de formação continuada em relações étnico-raciais (com 75% de frequência), bem como também percebemos a necessidade da ampliação do número de cursos/formações nessa perspectiva, visando um impacto mais efetivo nas práticas pedagógicas antirracistas e nas ações de promoção da igualdade racial no município. Foi contabilizado o seguinte quantitativo de cursistas nos cursos oferecidos pela Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (DIAE/SAEDI/SE) no recorte temporal 2016-2023, sem levar em consideração que alguns cursistas participaram de mais de um semestre:

Tabela 01 - Roda que Roda - Educar para as Relações Étnico-Raciais

Turma	Quantitativo de Cursistas
Turma 01 - 2º semestre de 2016	21 cursistas
Turma 02 - 1º semestre de 2017	24 cursistas
Turma 03 - 2º semestre de 2017	21 cursistas
Turma 04 - 1º semestre de 2018	21 cursistas
Turma 05 - 2º semestre de 2018	13 cursistas
Turma 06 - 1º semestre de 2019	21 cursistas
Turma 07 - 2º semestre de 2019	22 cursistas
Turma 08 - 2º semestre de 2022	22 cursistas
Turma 09 - 1º semestre de 2023	18 cursistas
Turma 10 - 2º semestre de 2016 (em andamento)	23 cursistas
Total	**Totalizando 216 cursistas**

Fonte: A autora

Tabela 02 - Formação Interseccional: Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidades nas Escolas

Edição	Cursistas - 75% de frequência	Visualizações das Lives Formativas (as lives foram/são públicas)[10]
1ª Edição	11	1.915 visualizações
2ª Edição (em andamento)	10	1.305 visualizações
Total	**21**	**3.220 visualizações**

Fonte: A autora

Após a reflexões acerca dos desafios a serem superados, podemos vislumbrar uma gama de possibilidades no horizonte, entre elas, que a formação continuada proporciona oportunidades para sensibilizar os educadores, educadoras e gestores(as) sobre as experiências das crianças , jovens e adultos negros e negras. Isso pode gerar empatia e um compromisso mais forte em promover a igualdade racial, tornando os docentes mais conscientes das necessidades e desafios enfrentados por esses estudantes.

Outra possibilidade é que os educadores, educadoras e gestores(as) que passam por formação continuada têm acesso a novos recursos, estratégias e metodologias que podem enriquecer sua prática pedagógica, tornando-a mais inclusiva e antirracista. Isso inclui a incorporação de literatura afroindígena, o reconhecimento dos saberes ancestrais nas mais diversas áreas do conhecimento, bem como a apropriação de diversos materiais que reflitam a diversidade étnico-racial e ampliação do repertório docente.

Mais uma grande possibilidade percebida é que a formação continuada pode contribuir para uma mudança na cultura escolar, promovendo o reconhecimento da diversidade, o respeito à diversidade étnico-racial e a valorização das diferentes perspectivas histórico-culturais. Isso cria um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos e todas.

Também percebemos enquanto possibilidade que educadores, educadoras e gestores(as) formados em práticas antirracistas têm a oportunidade de se envolver mais profundamente com as comunidades escolares e as famílias dos alunos, fortalecendo os laços de confiança e cooperação. Isso pode resultar em vínculos mais sólidos entre escolas, famílias e comunidades na promoção da igualdade racial.

10 [*Quantitativo de visualizações em 12 de outubro de 2023. Os valores podem aumentar pois as lives permanecem disponibilizadas no canal do Youtube da Secretaria de Educação: Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar - @anunciarSE-PJF.]

E finalmente, percebemos a grande viabilidade da formação continuada permanente, pois ela oferece espaço para o desenvolvimento profissional contínuo, incentivando os docentes e gestores(as) a se manterem atualizados e comprometidos com a promoção da igualdade racial. Isso promove uma cultura de aprendizado constante e ressignificações inerentes às mudanças na sociedade e na educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecimento sem sabedoria é como a água na areia.
Provérbio Africano

Em meio a um contexto de crescente sensibilização sobre a importância da promoção da igualdade racial e da justiça social, este artigo explorou os desafios e as possibilidades da formação continuada docente no Município de Juiz de Fora no que diz respeito às relações étnico-raciais com recorte nos cursos oferecidos pela Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SE/DIAE/SAEDI). Ao longo deste artigo, destacamos a necessidade de transcender o legítimo combate ao racismo e avançar em direção a uma escola verdadeiramente antirracista e inclusiva, ou conforme Angela Davis (2016), “numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”.

Na seção de referencial teórico deste artigo, exploramos a importância de iniciativas como o projeto “Escola de Ábá”, o curso de formação “Roda que Roda - Educar para as Relações Étnico-Raciais”, e a “Formação Interseccional”, que subsidiam a educação para a promoção da igualdade racial como política pública de combate ao racismo. Essas iniciativas contribuem para a efetivação das leis que alteraram a LDB 9394/1996, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afroindígena nas escolas, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008.

Além disso, analisamos onze valores civilizatórios afro-brasileiros, conforme descritos por Azoilda Loretto da Trindade, e que são fio condutor teórico-metodológico do curso “Roda que Roda”. Esses valores, como a circularidade, a religiosidade, a corporeidade, a musicalidade, o cooperativismo, o comunitarismo, a ancestralidade, a memória, a ludicidade, a energia vital (axé) e a oralidade, desempenham um papel fundamental na promoção da igualdade racial, na construção de uma sociedade intercultural e pluriversal, e na educação

antirracista. Cada um desses valores traz consigo ensinamentos valiosos, que podem ser incorporados no currículo escolar e nas práticas para criar ambientes inclusivos, antirracistas, respeitosos e enriquecedores.

O entendimento de que a heterogeneidade, em vez da homogeneidade, é a força motriz da organização social em um sistema integrado, nos instiga a reconhecer o diverso e abraçá-lo como elementos fundamentais de uma rede antirracista. Essa perspectiva é notadamente observada na composição metodológica utilizada pelo curso de formação "Roda que Roda" e apresentada na seção metodologia, abordando ideias e práticas pedagógicas interculturais, que celebram a diversidade e a interdependência como elementos centrais nas relações humanas.

No entanto, na seção de análises, identificamos vários desafios que permeiam a jornada da formação continuada docente na promoção das relações étnico-raciais, como a sensibilização e conscientização dos docentes sobre a presença de preconceitos raciais arraigados em suas práticas pedagógicas cotidianas, a resistência à mudança, a falta de acesso a recursos educacionais e a resistência institucional, destacam-se como obstáculos significativos. A avaliação efetiva do impacto da formação continuada é outra questão crucial, uma vez que é preciso aumentar o número de docentes e gestores(as) que participem de pelo menos um semestre do curso de formação continuada em relações étnico-raciais, pois o envolvimento de todos e todas é fundamental para o avanço das conquistas das políticas de ensino antirracistas do município.

Contudo, as possibilidades percebidas na formação continuada antirracista também se destacam. Ela pode sensibilizar os educadores para as experiências das crianças, jovens e adultos negros e negras, fornecer acesso a novos recursos e metodologias, promover uma mudança na cultura escolar, fortalecer o envolvimento com a comunidade e incentivar a formação continuada permanente.

Em síntese, o caminho em direção a uma educação antirracista é desafiador, mas também promissor. Para enfrentar os desafios, é necessário um compromisso coletivo com a justiça racial, a igualdade e a equidade. Os educadores, educadoras e gestores(as) desempenham um papel fundamental nessa jornada, fertilizando o solo para as próximas gerações com valores pluriversais como o respeito, à diversidade e a inclusão. Há um antigo provérbio africano que diz que "a esperança é o pilar do mundo", e é nossa esperança que este artigo tenha contribuído para o diálogo sobre como superar esses desafios e multiplicar as possibilidades de uma educação verdadeiramente pluriversal e antirracista em Juiz de Fora.

6. REFERÊNCIAS

Anunciar SE-PJF. Canal do YouTube. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/@anunciarSE-PJF/streams . Acesso em 12 Out. 2023.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade a teoria de mudança social.** Afrocentricidade Internacional, 2014.

Evaristo, Conceição (2017). **Becos da Memória.** 200p. Rio de Janeiro: Pallas.

COLLINS, P. H. **Interseccionality as Critical Social Theory.** 1. ed. Durhan and London: Duke University Press, 2019.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the intersection of race and sex:** a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. 1989. Disponível em: https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf Acesso em: 12 out. 2023.

Davis, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Candiani, Heci Regina. São Paulo: Boitempo, 2016.

Educação em Foco : revista de educação / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico – vol. 21, n. 3 (set. 2016/dez. 2016) – Juiz de Fora : EDUFJF, 2015.

Mandela, Nelson. **"Lighting your way to a better future."** Discurso proferido no lançamento do Mindset Network, Planetarium, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa, 16 de julho de 2003.

Mandela, Nelson. **Long walk to freedom:** The autobiography of Nelson Mandela. Nova Iorque: Little Brown and Company, 1994.

Noguera, Renato. **Denegrindo a educação:** um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. In: Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, v. 18, p. 62, 2012.

OLIVEIRA, E. D. **Cosmovisão africana no Brasil** – Elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Percurso Metodológico. In: **Modos de fazer:** caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura ; v.4).

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Percurso Metodológico. In: **Modos de brincar:** caderno de saberes, fazeres e atividades / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura ; v.5).

“EU TIVE QUE VIAJAR PARA VÁRIOS PAÍSES PARA CHEGAR AO BRASIL”: ENUNCIAÇÕES SOBRE MOVIMENTOS INFANTIS E ESPACIALIZAÇÕES DO VIVER

"I HAD TO TRAVEL TO SEVERAL COUNTRIES TO GET TO BRAZIL”: STATEMENTS ABOUT CHILDREN MOVEMENTS AND SPATIALIZATIONS OF LIVING

Flávio Santiago[1]
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7019-2042

Gabriela Rodrigues de Castro[2]
gabrielarc@id.uff.br

Jader Janer Moreira Lopes[3]
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3510-8647

RESUMO
Os estudos migratórios, tanto nacionais quanto internacionais, têm se concentrado principalmente nos aspectos do trabalho. Ainda há um grande déficit de pesquisas sobre a inserção de crianças nos fenômenos globais de migração, tanto no Brasil quanto no mundo. Neste contexto, o presente artigo objetiva apresentar as dinâmicas de chegada das crianças migrantes venezuelanas na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Trata-se de um ensaio descritivo que apresenta dados das matrículas escolares e notas de campos de pesquisas desenvolvidas nas escolas da cidade mineira. A escrita do trabalho tem como propósito ampliar o campo de estudos a respeito de crianças migrantes e do processo de espacialização do viver.
P**alavras-chave:** Migração venezuelana. Juiz de Fora. Espacialização do viver.

ABSTRACT
Migration studies, both national and international, have focused mainly on job aspects. There is still a great lack of research on the inclusion of children in global migration phenomena, both in Brazil and around the world. In this context, this article aims to present the dynamics of arrival of Venezuelan migrant children in the city of Juiz de Fora, in Minas Gerais. This is a descriptive essay that presents data on school enrollment and notes on research fields carried out in schools in the city of Minas Gerais. The purpose of this work is to expand the field of studies regarding migrant children and the process of spatialization of living.
Keywords: Venezuelan migration. Juiz de Fora. Spatialization of living.

1 Pesquisador em nível de pós-doutorado na Universidade Federal de Juiz de Fora. Realizou estágio de pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP), doutor em Educação na linha Ciências Sociais e Educação (2019) pela Universidade Estadual de Campinas com estágio na Università degli Studi di Milano Bicocca, Itália - com bolsa FAPESP , mestrado em educação na linha Ciências Sociais também pela UNICAMP - com bolsa CAPES, especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pela UNIMAIS (2021), Pedagogo pela Universidade Federal de São Carlos UFSCAR (2011), Geógrafo pela Faculdade Única (2021). Atualmente é pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/ USP) e no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), também é professor de educação básica. E-mail: santiago.flavio2206@gmail.com
2 Universidade Federal Fluminense. Formação: Licenciatura em História (UFJF); Mestranda em Educação (UFF)
3 Vínculo institucional: Universidade de Juiz de Fora/ Universidade Federal Fluminense. Formação: Doutorado em Educação (UFF); Graduação em Geografia (UFJF). E-mail: jjanergeo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO A RESPEITO DAS MIGRAÇÕES E INFÂNCIA

> [...] o trabalho feminino e do menor era intensamente utilizado sobretudo no setor têxtil. Em 1912, é o Diário do Povo que registra ser comum nas fábricas de tecidos, o trabalho de mulheres e crianças, até menores de 10 anos. O que é confirmado pela União Operária no seu relato ao 2º Congresso Operário Brasileiro, em 1913, acusando inclusive a existência de trabalho noturno. E por Filomena Visentim Monachesi: nas fábricas trabalhavam muitas crianças de 08 a 10 anos que, por serem indisciplinadas, frequentemente levaram tapas de mestres enérgicos (Andrade, 1984, p. 53).

Escolhemos usar para o título deste artigo uma frase extraída da narrativa de uma criança, que poderá ser lida em sua integralidade no decorrer do texto. Esta escolha é para marcar não apenas os argumentos em torno dos quais nossas escritas serão tecidas, mas também para assumir a dialogia que envolverá os enunciados que vamos fiar, trazendo palavras outras, dados estáticos, quadros, gráficos, mapas e outras expressões discursivas entrelaçadas com o tema da migração infantil.

Segundo o sociólogo argelino Sayad (1998), os imigrantes e emigrantes são sujeitos paradoxais, pois, do ponto de vista sociológico, representam essencialmente a mesma pessoa. Eles estão imersos nas complexas realidades sociais de seus locais de origem e destino, influenciados pela noção social aparente e enganosa de temporariedade, disseminada pelos Estados-nação tanto para migrantes quanto para os não-migrantes locais. Até hoje, esse status transitório continua a moldar a percepção das pessoas em relação aos migrantes estrangeiros, contribuindo para a falta de políticas públicas voltadas à inclusão e determinando a maneira como são tratados tanto politicamente quanto socialmente.

A migração é um movimento que sempre esteve presente na história do território brasileiro e que sempre envolveu a região que será um dos recortes espaciais de nossa narrativa: a Zona da Mata Mineira, mais especificamente a cidade de Juiz de Fora.

A vinda de crianças de outras regiões do mundo para nosso país já apareceu até mesmo em registros da Carta de Pero Vaz de Caminha — escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral — que ao final do registro relata que, após dias em solo localizado no oeste do Oceano Atlântico, iriam partir de volta a Portugal, mas que por aqui ficariam, além de “degredados”, dois grumetes[4] que fugiram e não foram encontrados. Sobre este ocorrido, Lopes (2005) se pergunta o que levariam duas crianças a se aventurarem por territórios tão desconhecidos e

6 Criança responsável por limpar e ajudar os marinheiros nos diferentes trabalhos.

afirma que, provavelmente, essas seriam as primeiras “oficialmente” registradas como migrantes.

Assim, ao investigar a história das crianças nos anos iniciais da colonização do território invadido — o qual foi posteriormente nomeado como Brasil —, percebe-se “passagens de terrível sofrimento e violência” (Del Priore, 2018, p. 11), tanto no que se refere às crianças indígenas e negras em território nacional, quanto às crianças migrantes. De acordo com o trabalho A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI, de Fábio Pestana Ramos, encontramos a seguinte passagem:

> [...] as crianças também estiveram presentes á epopeia marítima. As crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes[5] ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados dos pais ou de algum parente. Em qualquer condição, eram os “miúdos’ quem mais sofriam com o difícil dia a dia em alto mar.[...]Grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos, até que chegassem à Colônia. [...] Na iminência de um naufrágio [...] em meio à confusão e desespero do momento, pais esqueciam seus filhos nos navios, enquanto tentavam salvar suas próprias vidas. As crianças que tinham a sorte de escapar da fúria do mar, tornando-se náufragas, terminavam entregues à sua própria sorte, mesmo quando seus pais se salvavam. Nesta ocasião, devido à fragilidade de sua constituição física, as crianças eram as primeiras vítimas, tanto em terra, como no mar (Ramos, 2013, p.19-20).

A realidade violenta e de exploração da criança e da infância se perpetua no início do processo industrial no Brasil colônia e nos anos iniciais da república. Não são raros os relatos da situação caótica, perversa e cruel, a qual os pequenos operários eram submetidos, como podemos perceber na epígrafe que abre esse artigo, retirada da clássica pesquisa de Andrade (1984), transformada em livro. O cotidiano dessas crianças nas oficinas e nas fábricas era exaustivo e as condições em seus locais de trabalho eram insalubres e desumanas. A situação de trabalho poderia ser traduzida “em situações limite, cuja versão mais alarmante traduz-se nos acidentes de trabalho, mas que infelizmente neles não se esgotam, incorporando a violência em vários níveis” (Moura, 2015, p. 260).

É de responsabilidade do Estado e dos tutores o cumprimento do acesso e da fruição da criança aos direitos humanos mais básicos, como proteção, moradia, alimentação,

5 Foram as crianças portuguesas que embarcaram rumo ao Brasil. Além do relatado na passagem, durante a viagem foram tidas como aprendizes e realizaram trabalhos cotidianos, como a limpeza da embarcação.

segurança e educação. Segundo a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o caráter universal dos Direitos Humanos é para abranger todas as crianças e adolescentes, sendo necessário adicionar outras especificidades para suprir as necessidades específicas desse público, que é diverso.

Nessa perspectiva, para discutirmos as diversas infâncias, buscamos subsídios na Geografia da Infância, área de recente produção acadêmica, sobre a qual Lopes e Vasconcellos (2005) têm se debruçado. De acordo com Lopes, "a Geografia da Infância busca compreender as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades, as configurações que dela emanam" (2005, p. 2), num processo de (re)produzir, (re)criar, (re)interpretar e (re)elaborar seus espaços, suas culturas e suas vivências.

Nesse sentido, "o tratamento das migrações como 'crise migratória' na verdade evidência, em diversos lugares do mundo, a falta de preparo de diferentes sociedades e indivíduos para lidar com a diferença cultural" (Assumpção; Teixeira Coelho, 2020, p. 182), chegando, em alguns momentos, à barbárie, como no caso de Moïse Kabagambe[6].

Ao observarmos o fluxo dessa mobilidade humana independentemente da nacionalidade, percebemos um caráter similar entre esses países-destino para além das suas especificidades, ou seja,

> A investigação das motivações que levaram essas pessoas a cruzar as fronteiras dos seus países de origem, ou de residência habitual, revela que essas ações, em alguns casos, ocorrem em situações nas quais a mobilidade é reconhecida por dispositivos legais, nacionais e internacionais, como um imperativo, dado seu caráter coercitivo. Estes são os refugiados e os solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados, pessoas que deixaram seus países de origem em virtude de conflitos armados, de violações de direitos humanos e de outras situações de violência, buscando a proteção em outro Estado (Silva; Cavalcanti; Oliveira; Macedo, 2020, p. 5)[7].

6 Moïse Kabagambe foi um migrante congolês assassinado por espancamento em uma calçada pública da Barra da Tijuca (Rio de Janeiro) diante de inúmeros transeuntes em uma tarde ensolarada de 2022. A motivação para o crime foi a cobrança por seus pagamentos atrasados. Para mais informações, acesse a seguinte matéria publicada pelo G1: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/01/31/moise-kabamgabe-o-que-se-sabe-sobre-a-morte-do-congoles-no-rio.ghtml

7 O documento Refúgio em números pode ser lido na íntegra no seguinte endereço eletrônico: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios_conjunturais/2020/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros_6%C2%AA_edi%C3%A7%C3%A3o.pdf.

De acordo com os estudos realizados no GRUPEGI[8], criança e infância como sujeito e tema de pesquisa, respectivamente, são um campo de pesquisa dinâmico nas ciências humanas e comparativamente recente. São passíveis de investigação em diversas áreas de conhecimento e sob várias perspectivas, como o brincar, o cuidar, o educar; além de estarem atrelados ao contexto institucional e familiar, correlacionando-os ao seu ser e estar no mundo, considerando a relação estabelecida de cada sujeito às suas geoespacialidades.

Contudo, algumas categorias de infância e suas vivências são sistematicamente menosprezadas pelos pesquisadores em seus trabalhos, tais como a infância indígena, ribeirinha, quilombola, negra, migrante e refugiada. Vale destacar que não estamos moralizando as escolhas de tema ou condução da pesquisa, ou as possibilidades concretas da realização da investigação para cada pesquisador. Pontuamos as contradições presentes no contexto brasileiro de produção acadêmica e científica, que está diretamente relacionada com o interesse hegemônico de privilegiar certos grupos e vivências, em detrimento de outros considerados na cultura branca e pseudo-ocidental como “primitivos”, “não-civilizados” e “menores”. Esse pensamento hegemônico fica perceptível nas proposições das linhas de pesquisas das universidades do país.

Cabe ressaltar que grande parte desse contingente infantil que povoava os centros urbanos brasileiros, principalmente a cidade de São Paulo, era composto por “bambinos” das famílias pobres italianas. Essas famílias realizavam a travessia intercontinental em grandes proporções a fim de realizar o sonho a elas vendido: o de construir a América e melhorar a condição econômica e social da família. Frequentemente, o Brasil era seu destino.

Assim sendo, percebemos que a trajetória da infância e da criança brasileira e de outras nacionalidades se encontra permeada pelo conflito, pelo emaranhado político, cultural, social e econômico. É nítido o conflito de classes, a hegemonia do discurso burguês e classista sobre a realidade e história das crianças e infância durante os períodos históricos. Num universo de disputas de memória, distorções dos fatos históricos e apagamento de grupos sociais marginalizados, no caso das crianças migrantes, inseridos num processo até mesmo de ocultação da realidade, as infâncias tornam-se um território de disputa e nelas, muitas vezes emergem diferentes formas de espacialização de suas vidas.

8 Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância, vinculado institucionalmente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e à Universidade Federal Fluminense (UFF).

Ao contemplarmos a paisagem da “Manchester Mineira”[9], era comum encontrarmos a presença de crianças oriundas das famílias alemãs que trabalhavam nos diversos setores industriais da cidade, as quais habitavam majoritariamente a região dos bairros Borboleta e São Pedro. Consequentemente, crianças migrantes sempre estiveram presentes no espaço territorial juiz-forano.

Atualmente, a cidade de Juiz de Fora tem recebido um fluxo de pessoas vindas de um país vizinho em particular: a Venezuela. É comum encontrarmos famílias inteiras de cidadãos venezuelanos que buscam na cidade uma nova oportunidade, haja vista que, de acordo com a ACNUR[10], existem mais 5,4 milhões de refugiados e migrantes oriundos da Venezuela em todo o mundo. A agência da ONU para refugiados relata ainda que grande parte dessas pessoas tende a buscar os países vizinhos como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Panamá, Peru e Caribe.

Contudo, se por um lado a presença de crianças estrangeiras na cidade não se constitui como um fato novo, o que muda é o processo histórico que as levaram juntamente com seus familiares a deixarem seus territórios de origem rumo ao desconhecido. Entretanto, partindo do princípio de que a criança é um ser sociocultural que se encontra num contexto específico repleto de suas geo-historicidades, buscar compreender como ela lida com a nova realidade, como elabora e reelabora seus espaços, modifica e amplia suas vivências, é compreender o seu ser e estar no mundo de forma dialética; oposta a um pensamento formalista, idealista e metafísico das vivências e construções desses sujeitos históricos que são gente, só que pequenininhos[11].

---

9 Segundo Paulino de Oliveira em História de Juiz de Fora, o título de “Manchester Mineira” conferido à de Juiz de Fora ocorreu em virtude do extraordinário desenvolvimento industrial da cidade — principalmente na indústria têxtil. OLIVEIRA, Paulino de. História de Juiz de Fora. 2ª. ed. Juiz de Fora: Gráfica Comércio e Indústria LTDA, 1996.

10 Dados disponíveis no site oficial da ACNUR Brasil:
https://www.acnur.org/portugues/venezuela/#:~:text=Cerca%20de%202%2C5%20milh%C3%B5es&text=Mais%20de%204%20milh%C3%B5es%20de,de%20deslocamento%20no%20mundo%20atualmente.

11 Reforçamos essa noção da humanidade das crianças devido à crescente atual do movimento segregacionista autodenominado "childfree”, o qual reivindica o que chamam de “direito” a expressar o seu não gostar de crianças, chegando ao absurdo de promover a ideia de proibição da presença de crianças em locais comuns ao público em geral — locais estes que são delas por direito, afinal, são um grupo social que também faz parte da sociedade, criando relações com o meio interno e externo ao de seu núcleo familiar.

2. A CRISE VENEZUELANA E O PROCESSO DE MIGRAÇÃO

> [...] Na Venezuela as coisas estavam muito difíceis, faltava alimento, e eu tinha medo do que poderia acontecer com meus filhos. Era difícil para os meus filhos irem à escola, tudo era muito difícil. Aí nós decidimos vir para cá, passamos a fronteira sem documentação, chegando aqui meu marido conseguiu um trabalho e meus filhos puderam voltar a estudar, eu sou muito grata por isso (Maria Ángeles, refugiada venezuelana, entrevista concedida em 2023).

A crise econômica da Venezuela é resultado de uma combinação de fatores, incluindo a dependência excessiva do petróleo como principal fonte de receita do país. Além disso, existe uma forte interferência externa, incluindo pressões econômicas e sanções impostas por outros países, como os Estados Unidos, que afetou negativamente a economia venezuelana. Vale destacar que essas intervenções muitas vezes estiveram ligadas a tensões políticas e ideológicas, complicando ainda mais a situação interna do país.

Quando falamos em crise venezuelana, devemos ter em mente que esse é um problema multifacetado e desafiador, com raízes em questões políticas, econômicas e geopolíticas, não podendo ser resumido a algo simples de ser explicado, pois sua complexidade ultrapassa as fronteiras do país. A crise não tem início e também não termina nesse território; está implicada em uma rede geopolítica internacional, que gesta uma lógica de crise, intencionalmente reverberada como local. Como resultado desse processo, vemos uma migração em massa de pessoas em busca de melhores condições de vida em outras nações, principalmente durante os governos de Hugo Chávez e Nicolás Maduro.

A Venezuela experimentou uma significativa mudança política e ideológica conhecida como chavismo, liderada pelo ex-presidente Hugo Chávez durante seus mandatos de 1999 a 2013. Esse período foi marcado pelo avanço da democracia participativa e pelo envolvimento das classes pobres na vida política do país. A nacionalização do petróleo permitiu que a receita gerada fosse direcionada para políticas públicas voltadas à igualdade social (Bastos; Obregón, 2018).

No território venezuelano existe uma das maiores reservas petrolíferas do mundo, o que a torna estrategicamente relevante para o mercado internacional. Sua economia depende fortemente da exportação de petróleo para os EUA, e a renda gerada pela produção e exportação de petróleo possibilitou o desenvolvimento de uma infraestrutura e um aparelho de Estado centralizado na Venezuela, mas também criou uma forte dependência econômica

e política em relação aos EUA. No entanto, nos governos de Chávez (1999-2013), essa política externa foi reestruturada em busca da integração regional com a América Latina e parcerias com países como Rússia, China e Cuba. A Venezuela chavista tornou-se uma parceira importante para o Brasil, comprando seus produtos e apoiando a integração regional. Além disso, Chávez criou a ALBA e a Petrocaribe para estabelecer laços com outros países da região e desafiou a ordem mundial dominada pelos interesses dos EUA (Zero, 2017).

Esse cenário sofreu uma transformação com a morte de Chávez no início de 2013 e a ascensão de Nicolás Maduro ao poder. Embora com características distintas do seu antecessor, Maduro seguiu a mesma ideologia política com o bolivarianismo (Bastos; Obregón, 2018).

A vitória de Maduro nas eleições, como aponta Zero (2017), foi prontamente reconhecida por países alinhados à ideologia bolivariana, mas nações com perspectivas neoliberais evitaram parabenizá-lo. Por sua vez, a oposição liderada por Capriles rejeitou os resultados e convocou manifestações em abril de 2017, resultando em confrontos com a Guarda Nacional e a trágica morte de 8 pessoas, de acordo com a então procuradora-geral da Venezuela, Luisa Ortega Díaz.

Além desses desafios políticos, desde 2013, a Venezuela enfrenta uma espécie de bloqueio financeiro não oficial. Esse bloqueio busca dificultar o acesso ao crédito internacional tanto para o país quanto para a PDVSA, a empresa estatal de petróleo. A tática consiste em elevar o índice de risco do país e atrasar transações financeiras habituais. Embora a Venezuela tenha cumprido rigorosamente suas obrigações financeiras, esses obstáculos têm contribuído para uma radicalização ainda maior do processo político no país. É importante notar que essa guerra econômica não possui uma base racional ou real, mas tem aprofundado a crise política na Venezuela.

Diante da situação posta na Venezuela, o país vem experimentando o fenômeno do êxodo de seus cidadãos. As estimativas indicam que cerca de 7 milhões de venezuelanos deixaram o país, culminando em uma das maiores migrações da história do país e da região em relação ao tamanho da população original. No entanto, a falta de estatísticas oficiais e a chegada não documentada de migrantes venezuelanos em diversos países de recepção podem significar que o número real de emigrantes seja ainda maior. Assim é que, hoje, o panorama consiste num alto e crescente número de refugiados venezuelanos nas nações vizinhas ao território de seu país (Roque; Ferraz, 2019).

Dentre os principais destinos dos migrantes venezuelanos estão a Colômbia, Equador, Peru, Brasil, Chile e Argentina, e vale destacar que a escolha por estes destinos está muitas vezes relacionada aos recursos disponíveis para a mudança e a facilidade de entrada no país. As pessoas venezuelanas que possuem maior recurso para o seu deslocamento, como os profissionais liberais e membros da classe média, tendem a migrar para países como Chile e Argentina, já aquelas com menos recursos financeiros se estabelecem em países como Colômbia, Brasil, Equador e Peru (OIM,2018).

É importante evidenciar que uma das características das pessoas que migram da Venezuela é o nível de qualificação, que, na maioria das vezes, completaram o que denominamos no Brasil como ensino médio, e uma parcela considerável possui diplomas universitários, incluindo mestrado e doutorado. Os migrantes venezuelanos que chegam na Colômbia, em particular, possuem diplomas universitários. Essa é uma situação que representa um impacto forte para o campo do desenvolvimento, uma vez que resulta na perda de capital humano para a Venezuela.

Cabe enfatizar que em diferentes contextos o refugiado não é uma pessoa empobrecida, mas alguém que se tornou desprovida de bem materiais devido a um sistema qualquer, de guerra ou político. E a maneira como olhamos para esse refugiado é muito correlata, da mesma forma que olhamos para as crianças, filhos e filhas das classes populares: como se fossem um resto não assimilável da nossa cultura. Isso é um aspecto colonial, com seus efeitos tão vivos, que reverberam na implementação de políticas públicas que visam a construção de atendimento individual e não rompe com a lógica de expropriação da humanidade do outro.

Segundo o Painel de Informações Sociais de Refugiados e Migrantes Venezuelanos[12], o Brasil tem acolhido um número significativo de venezuelanos: em junho de 2022, foram reconhecidos 48.789 refugiados(as) venezuelanos(as) no país pelo CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados). Além disso, foram registradas 92.596 solicitações de refúgio de venezuelanos(as), conforme cálculo realizado com a base STI-MAR no mesmo período. Outro dado importante é o número de venezuelanos(as) com Autorização de Residência no Brasil, que totaliza 229.218 até junho de 2022, de acordo com informações da base SISMIGRA[13]. No estado de Minas Gerais, a presença venezuelana também é relevante, com

12 Para saber mais: https://blog.mds.gov.br/redesuas/painel-de-dados-da-interiorizacao-de-migrantes-e-refugiados-venezuelanos/
13 Para saber mais: https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/sismigra

um total de 4.967 indivíduos registrados. Na cidade de Juiz de Fora, em específico no ano de 2022, havia 779 venezuelanos(as) residentes.

No âmbito da educação, o Brasil tem buscado garantir o acesso à educação para crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio. A Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, estabelece o direito de matrícula desses indivíduos no sistema público de ensino brasileiro, visando assegurar a inclusão e o acesso à educação formal (Brasil, 2020). Além disso, o Parecer CNE/CEB nº 1/2020, aprovado em 21 de maio de 2020, regulamenta a inclusão de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas escolas públicas do país (Brasil, 2020). Essa regulamentação tem o objetivo de garantir o pleno exercício do direito à educação, independentemente da nacionalidade ou origem dos estudantes.

3. O CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS NA CIDADE DE JUIZ DE FORA

> [...] quando eu cheguei aqui no Brasil, foi maravilhoso! Os militares em Roraima nos receberam muito bem, tem pessoas que falam que eles são ruins, mas no meu caso não foi. Porque quando nós chegamos, eles nos acolheram, pediram os dados e anotavam em folhas, nos deram de comer, fralda, papel higiênico, tudo. Tudo o que nós precisávamos, eles nos davam, deixaram tomar banho, e disseram onde poderíamos lavar a roupa. Quando vim para Juiz de Fora era a minha primeira vez a montar em um avião. Minha primeira vez !! Eu senti assim, um medo, sabe? Um medo!!! Eu fiquei no avião tão dura que nem me mexia. Ai, eu pensava em minha mãe, na minha família e todas as pessoas que amo e estão na Venezuela. Depois de um tempo eu comecei a gostar das praças daqui de Juiz de Fora. As árvores, eu gostei muito. Eu gostei de uma praça famosa do centro da cidade, cheia de árvores, ela é grande, tem um espaço para as crianças brincarem. Ai, eu gostei muito, muito, tanto dela. De vez em quando nós vamos lá levar as crianças lá, porque elas brincam e eu posso ver meus filhos felizes (Maria Ángeles, refugiada venezuelana, entrevista concedida em 2023).

Entre abril de 2018 a agosto de 2021, o estado de Minas Gerais acolheu aproximadamente 3.712 pessoas venezuelanas através da estratégia de interiorização promovida pelo Governo Federal, sendo o sexto estado com maior índice de acolhimento. Além disso, o estado também recebeu um fluxo grande de pessoas do Haiti (22%), Bolívia (21%) e Síria (9%). Essa presença migrante se estende por 164 cidades em Minas Gerais, sendo que sete municípios indicaram abrigar mais de duzentos migrantes residentes, o que representa 4,3% das cidades (Souza, 2017).

De janeiro de 2000 a março de 2022, aproximadamente 2.868 migrantes obtiveram o

Registro Nacional Migratório como habitantes do estado de Minas Gerais, segundo dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA). No período de abril de 2018 a junho de 2023, o município de Juiz de Fora recebeu cerca de 896 pessoas venezuelanas através da estratégia de interiorização do Governo Federal, que visa promover o acolhimento e a integração de migrantes, sendo a segunda cidade do estado de Minas Gerais com maior acolhimento, estando atrás da capital mineira, Belo Horizonte. Vale destacar que 27% da população imigrante da cidade de Juiz de Fora são venezuelanos, conforme o relatório anual de 2022 do MigraCidades[14].

Frente a este contexto, a prefeitura da cidade de Juiz de Fora destaca para a importância não apenas do debate acerca da questão, como também da necessidade de criar ações municipais visando defender o interesse dessa população, conforme notícia da própria Prefeitura[14].

> O decreto que institui a Política Municipal para o População Migrante e cria o Comitê de Elaboração e Acompanhamento do Plano Municipal de Políticas para a População Migrante, Refugiada, Apátrida e Retornada foi assinado pela Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) na manhã desta terça-feira (7[16]), no auditório do Museu Ferroviário. O documento visa a garantir serviços públicos e impedir a violação de direito contra a população migrante (Portal PJF, 2021)

Em 2019, foi realizado um curso de extensão nomeado “Linguagens e Direitos Humanos: práticas decoloniais na sala de aula”[17]. De acordo com o setor de Supervisão da Secretaria de Educação Municipal de Juiz de Fora (SE), essa formação se principiou como um significativo momento para estabelecer um diálogo das escolas em busca de um acolhimento para essas pessoas[18].

E não apenas isso: ainda no ano de 2019, segundo a referida supervisão, a SE realizou

> um encontro com os alunos, as famílias, os professores, a equipe diretiva e os professores da UFJF na sede da SE para demonstrar nosso acolhimento e fazer uma escuta ativa das dificuldades encontradas por todos até aquele momento. Foi

14 Link do relatório anual: https://www.ufrgs.br/migracidades/relatorios-2022-1/
15 Mais informações podem ser acessadas na íntegra por meio da reportagem publicada no Portal PJF: https://tribunademinas.com.br/noticias/politica/07-12-2021/pjf-assina-decreto-que-institui-politica-municipal-para-a-populacao-migrante.html.
16 A data referida era a do dia 7 de dezembro de 2021.
17 O curso foi ministrado pelo professor Alexandre Cadilhe da Universidade Federal de Juiz de Fora.
18 No momento dessa ação e da escrita desse texto, o supervisor responsável é Gutemberg Rodrigues da Silva

> realizado uma leitura de um livro, um lanche coletivo, a fala dos professores da UFJF que encamparam, naquele momento, o desafio e o trabalho de dirimir os obstáculos: Milena, Denise Weiss e Francione. Os pais foram ouvidos e a maior dificuldade apontada para eles era a barreira linguística e que, muitas vezes, seus filhos eram quem os ajudava (Notas de campo, 2023).

Outra política instituída no município de Juiz de Fora foi a contratação de professores de espanhol que devem ir até a escola de chegada para fazer a matrícula e também realizar uma anamnese da criança, bem como conhecer um pouco a história de sua família. Os professores têm, então, momentos junto com a família e com a criança migrante. E são nesses espaços de acolhimento que a criança relata a sua chegada e suas principais dificuldades iniciais. O professor responsável também verifica a documentação antes de fazer a matrícula, pois, caso a criança não tenha os documentos necessários, marca-se um dia para poder fazer uma classificação quanto ao nível de alfabetização e conhecimentos prévios dos estudantes.. Cabe ressaltar que essa avaliação é feita em língua espanhola nos casos das crianças venezuelanas. Após esse primeiro momento de acolhimento e depois de feita a classificação, o professor de espanhol passa a ir à escola, para dar apoio à criança durante as aulas (Silva, 2023[19]).

Ainda no que diz respeito às ações da SE em março de 2023, foi oferecido um curso de formação docente, “Migrações Internacionais e Infâncias”[20], o qual contou com a participação de professores interessados na temática e dos quatro professores de espanhol da rede de ensino. O curso foi tão bem recebido pelo público-alvo — os trabalhadores da educação —, que agora, no segundo semestre, está sendo oferecida uma nova edição para os profissionais de Juiz de Fora e cidades vizinhas.

O acolhimento às crianças migrantes venezuelanas requer ações que envolvam diretamente todas as interfaces que fazem parte da vida de cada uma dessas crianças, em suas singularidades, mas também em redes que se estendem para além delas. A migração, apesar de muitas vezes ser percebida como um evento que se coloca na pessoa (ou em um grupo de pessoas), nunca está nela própria (ou no próprio grupo), mas é sempre fruto de forças processuais que levam a romper com espacialidades natais e buscar outros locais

19 Anotações da fala de Gutemberg Rodrigues da Silva, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG), durante a mesa Andanças IV, realizada pelo grupo de pesquisa Geografia da Infância de forma remota e presencial em 22 set. 2023. É possível assistir à mesa pelo seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=eyDrFRYeu1U&t=272s.

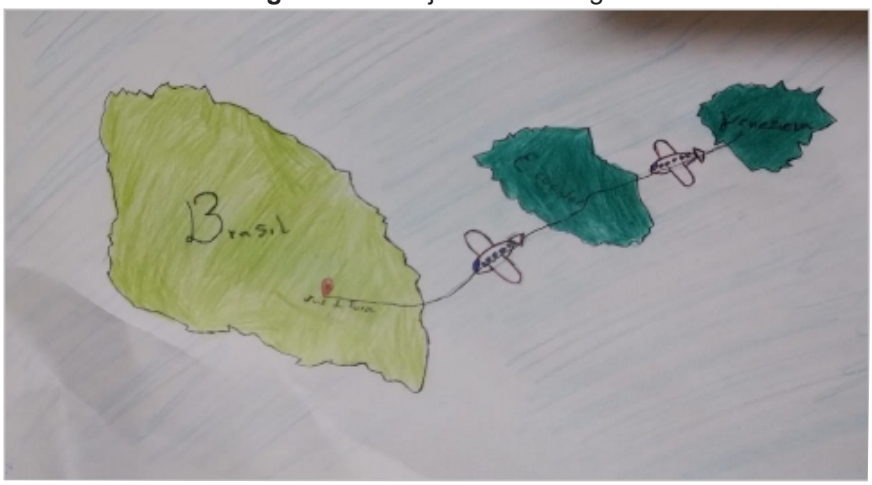
20 Os organizadores do curso foram os professores doutores Flávio Santiago e Jader Janer Moreira Lopes, ambos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

para espacializarem suas vidas.

4. AS CRIANÇAS NO CONTEXTO DE MIGRAÇÃO

> Eu tive que viajar para vários países para chegar ao Brasil. Só que, quando eu viajava para os outros países, eu não conhecia o Brasil. Eu não sabia que existia. Aí, minha mãe me falou que a gente ia viajar para o Brasil. Aí, eu quis viajar. Quando eu viajei, eu vim para aqui, Juiz de Fora, e já comecei a estudar. A primeira escola foi Carlos Drummond, mas foi online, pois era na pandemia. Depois eu vim para o CAIC, porque a outra escola era muito longe. Eu vim para o CAIC, no quarto ano, e aí, aprendi a falar português aqui na escola. Muitas pessoas me ensinaram, me ajudaram. Minha melhor amiga, também (menina venezuelana, 2023).

Figura 1 – A trajetória de chegada



Fonte: Caderno de campo, 2023

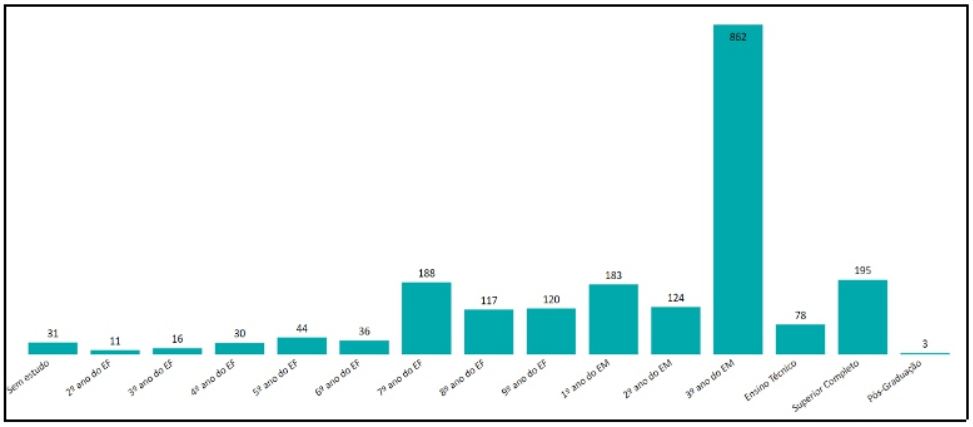
Na narrativa infantil sobre seu deslocamento para o Brasil e para a cidade de Juiz de Fora — que dá o título a este artigo —, é possível perceber que a criança nem sabia da existência de um país com o nome do Brasil. O espaço é uma importante dimensão do existir em humanidade e a migração faz essa dimensão se transbordar de forma intensa, pois nela se guarda o desconhecido. Acolher é considerar que a justiça espacial também passa pelo direito à segurança espacial. Esperamos que esses enunciados, aqui compartilhados, possam contribuir para que essa condição se concretize.

O cenário do mundo globalizado do século XXI traz novos contornos em que a compreensão dos fenômenos locais pressupõe um entendimento dos fenômenos em âmbito regional, nacional e global, tendo em vista a intensidade e diversidade dos movimentos

migratórios, que são, em grande parte, responsáveis por definir e redefinir os espaços transnacionais (Furtado, 2020). No fluxo migratório internacional contemporâneo no Brasil, identificamos, em sua maioria, pessoas vindas de países considerados econômica, industrial e tecnologicamente em desenvolvimento, onde as parcelas mais vulneráveis e excluídas da população estão submetidas a menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e de acesso às políticas públicas essenciais, estando presente um maior deslocamento Sul-Sul. Estes fluxos têm colocado novos contornos para a educação pública, entre eles a presença de um plurilinguismo, novas formas de racismo e xenofobia.

Relacionado ao aspecto educacional no cenário mineiro, os maiores migrantes e refugiados venezuelanos que chegam até o estado de Minas Gerais possuem o equivalente ao nosso ensino médio, representando um percentual de 76%.

Figura 2 — Gráfico do nível educacional dos migrantes ou refugiados venezuelanos no Estado de Minas Gerais até junho de 2023.



Fonte: MDS (Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome), 2023.

Entre os migrantes e refugiados temos crianças que acompanham seus familiares nas mudanças entre os países e são matriculadas em nosso sistema de ensino brasileiro. Abaixo, há um quadro relativo ao número de crianças de nacionalidade brasileira, nascidas no exterior ou naturalizadas, e o número de crianças migrantes matriculadas na educação básica por dependência administrativa de Minas Gerais e do Município de Juiz de Fora.

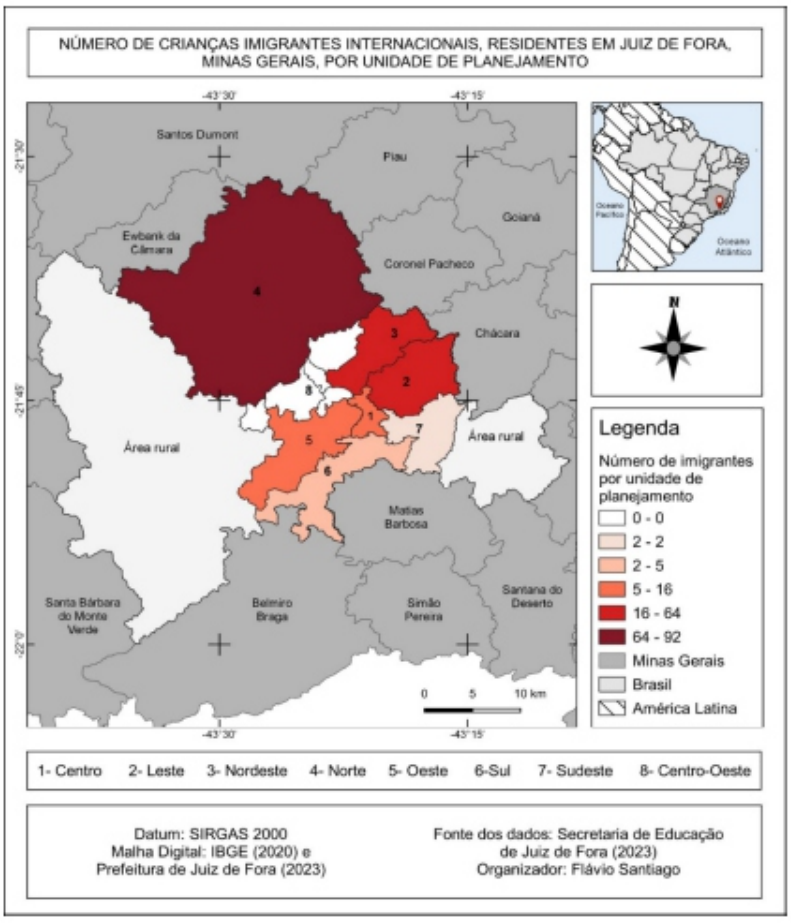
Tabela 1 — Número de crianças brasileiras/naturalizadas e estrangeiras no município de Juiz de Fora (MG)

Dependência Administrativa	Brasileira – nascido no exterior ou naturalizado		Estrangeira	
	Minas Gerais	Município Juiz de Fora	Minas Gerais	Município Juiz de Fora
Federal	63	3	91	2
Estadual	2903	17	2619	133
Municipal	1507	4	3020	242
Privada	1429	48	1849	55
Total Geral	5902	72	7579	432

Fonte: Censo Escolar 2022. SEEMG/Assessora de Inovação.

A seguir, temos um mapa da distribuição territorial das crianças migrantes internacionais matriculadas na rede municipal da cidade de Juiz de Fora.

Figura 3 — Distribuição territorial de crianças migrantes em Juiz de Fora (MG



Fonte: Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2023.

O motivo de a zona norte da cidade apresentar o maior número de crianças migrantes internacionais matriculadas nas escolas públicas se dá pelo fato de ser a maior região da cidade, concentrando cerca de 65 bairros e quase 20% da população, estimada em 577.536 habitantes, segundo levantamento do IBGE divulgado em 2021. Na região também fica localizado um distrito industrial, que oferece postos de trabalho, além de contar com uma zona de comércio formal e informal.

Maria Ángeles, refugiada venezuelana, em entrevista concedida, narra brevemente o trajeto que realizou até chegar à zona norte e destaca que se estabeleceu nesta parte da cidade devido à proximidade com o distrito industrial e com as escolas:

> Na Venezuela meu marido não tinha trabalho, ele não tinha trabalho, as coisas eram difíceis, também era complicado para meu filho ir para a escola. Aí nós decidimos vir para cá, no Brasil, no meio da pandemia de Covid -19. Quando chegamos no Brasil fomos para um abrigo no estado de Rondônia, por três meses, ali podemos tirar nossos documentos e fizemos uma entrevista para contarmos quais eram nossas perspectivas para a vida no Brasil. Depois disso, nos propuseram duas coisas: esperar para que tivéssemos uma vaga definitiva em uma cidade, ou ir de abrigo em abrigo, buscando trabalho e um local para se instalar. Eu falei que gostaria de ir de abrigo em abrigo, mas não queria ir para São Paulo. Aí um dia nos falaram que iríamos ser encaminhados para Juiz de Fora e aqui estamos. Viemos primeiro para Aldeias Infantis SOS[21] Brasil, no bairro Grama, e ficamos lá um mês, depois já arrumamos uma casa aqui na Nova Era, a ACNUR pagou os três primeiros meses de aluguel, isso nos ajudou muito. Aqui é muito bom, pois é próximo das indústrias, que meu marido trabalha. Aqui, também tem escolas próximas de casa para meus filhos (Maria Ángeles, refugiada venezuelana, entrevista concedida em 2023).

Como podemos perceber por meio da fala da Maria Ángeles, a zona norte da cidade torna-se uma região interessante pela sua localização próxima à indústria. Um elemento importante a ser destacado nesse contexto é que, a presença de refugiados venezuelanos no contexto da cidade de Juiz de Fora faz parte da estratégia de interiorização estabelecida pelo Governo Federal em abril de 2018, e conta com o apoio do ACNUR, de outras agências da ONU e de entidades da sociedade civil.

A estratégia de interiorização, segundo Aureli (2021), é um programa no qual venezuelanos são realocados para municípios e capitais brasileiras que concordam em participar do programa (cerca de 700 cidades aderiram à estratégia). O programa contém

21 Para saber maiores informações a respeito deste processo, ver: https://www.aldeiasinfantis.org.br/engaje-se/noticias/recentes/refugiados-juiz-de-fora.

quatro modalidades: (1) a saída de abrigos em Roraima para centros de acolhimento e integração nas cidades de destino, (2) a reunificação familiar, (3) a reunião social e (4) a Vaga de Emprego Sinalizada (VES). Na primeira modalidade, os centros de acolhida e integração nos locais de destino oferecem habitação temporária e serviços de apoio à integração local, os quais podem ser fornecidos pelos Governos Federal, Estadual, Distrital, Municipal ou por organizações da sociedade civil, como é o caso de Juiz de Fora.

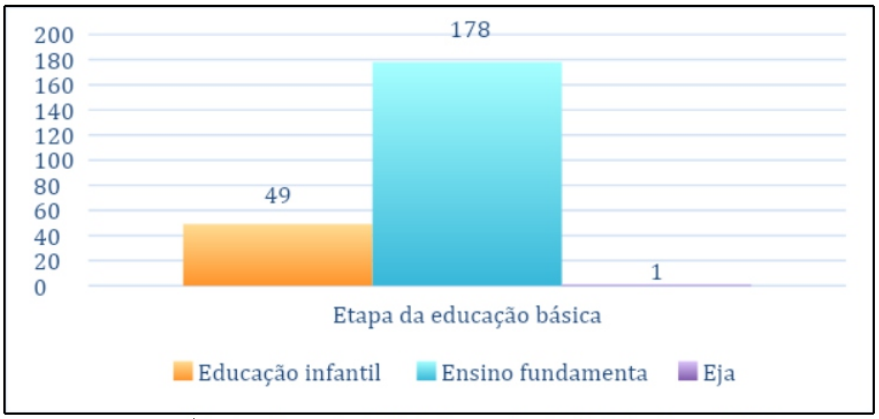
Antes de participarem da estratégia de interiorização, os venezuelanos devem estar com sua situação documental regularizada no Brasil, ou seja, possuir solicitação de condição de refugiado ou residência temporária, além de possuir Cadastro de Pessoa Física (CPF), Carteira de Trabalho, carteira de vacinação em dia e passar por verificação médica (Aureli, 2021). Vale destacar que a participação é voluntária, gratuita e tem como foco prioritário aqueles em situação de vulnerabilidade nas cidades de Boa Vista, Pacaraima e Manaus. Essa iniciativa é considerada uma referência mundial em acolhida humanitária devido à forma segura como é conduzida e à maneira como promove uma integração eficaz e digna nas cidades de destino.

Esta forma de política pública tem como intuito assegurar a vida dos migrantes em um espaço específico, mas nem sempre esse objetivo é alcançado, pois, algumas vezes, são pessoas consideradas invisíveis. Quando isso acontece, outros novos encontros possibilitam o deslocamento para outros espaços e novas relações são estabelecidas. As novas vivências construídas tornam-se elementos fundamentais para compreender a topogênese e esses encontros forjam a vivência espacial (Lopes, 2021.

Dentre as cidades mineiras que receberam migrantes e refugiados, temos Belo Horizonte (1328), Juiz de Fora (896), Araguari (582) e Uberlândia (335), sendo as cinco que mais acolheram venezuelanos que passaram pelo processo de interiorização. Em todo o estado de Minas Gerais, foram contabilizados 5760 venezuelanos participando da estratégia entre 5 de abril de 2018 e 30 de junho de 2023, sendo que 33% dessas pessoas tinham entre 0 e 14 anos de idade[22]. No caso específico de Juiz de Fora, cerca de 10% da população de migrantes e refugiados internacionais têm entre 0 e 15 anos[23] de idade e, como é possível observar no gráfico abaixo, a maioria está matriculada no ensino fundamental na rede municipal de educação.

22 Dados retirados do Banco Interativo do Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP.
23 Dados retirados do Banco Interativo do Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP.

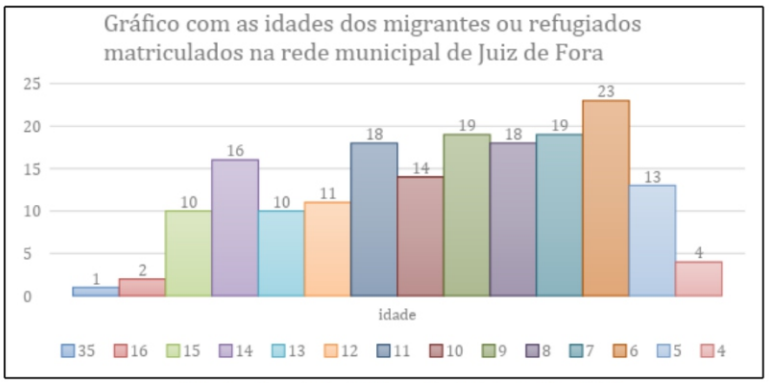
Figura 4 — Gráfico do número de migrantes e refugiados matriculados na Educação Básica em Juiz de Fora.



Fonte: Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2023.

Em relação ao perfil etário das crianças, podemos observar que a maioria tem entre 6 a 14 anos de idade, conforme mostra o gráfico a seguir:

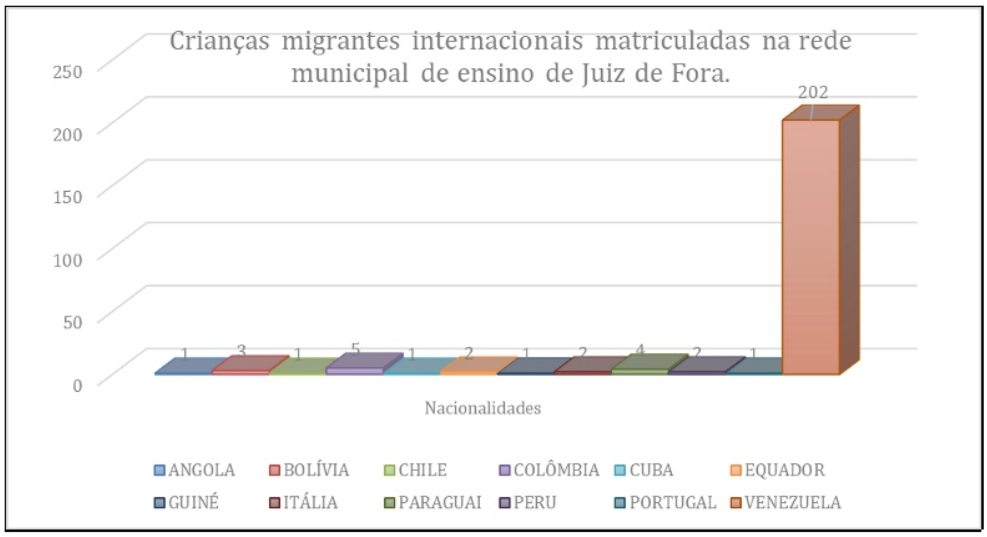
Figura 5 — Gráfico com as idades dos migrantes ou refugiados matriculados na Educação Básica em Juiz de Fora



Fonte: Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2023.

É importante destacar que a rede municipal de educação do município não recebe somente migrantes e refugiados venezuelanos, mas também estudantes advindos de outros países da América Latina e outros contextos internacionais. No entanto, com a estratégia de interiorização dos migrantes e refugiados venezuelanos, o número de crianças dessa origem é superior a todas as outras nacionalidades, como podemos ver abaixo:

Figura 6 — Gráfico do número de migrantes internacionais matriculados na Educação Básica de Juiz de Fora.



Fonte: Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2023.

O município conta com uma pluralidade de nacionalidades em sua rede de educação, sendo um espaço fecundo para a construção de ações que rompam com a estrutura homogeneizadora dos padrões de linguagem, cultura e infâncias. A diversidade posta pelos novos fluxos migratórios são elementos ricos e fecundos para o contexto da educação mineira, em especial para a cidade de Juiz de Fora. Entretanto, é importante apontar que não estamos falando de algo pertencente apenas ao presente momento, ao agora, e, sim, sobre algo que pertence à própria história.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Mais do que qualquer outro objeto social, não existe outro discurso sobre o imigrante e a imigração que não seja um discurso imposto; mais do que isso, é até mesmo toda problemática da ciência social da imigração que é uma problemática imposta. E uma das formas dessa imposição é perceber o imigrante, defini-lo, pensá-lo ou, mais simplesmente, sempre falar dele como um problema social. (Sayad, 1998, p. 56)

A partir da política de interiorização dos refugiados venezuelanos, que é um programa do governo brasileiro que visa realocar migrantes para cidades e capitais brasileiras com mais oportunidades de emprego e integração social, a cidade de Juiz de Fora começou a

receber pessoas nesta condição. A estratégia tem sido fundamental para a integração dos venezuelanos no Brasil, pois oferece apoio e assistência para que os venezuelanos possam se integrar à sociedade brasileira e encontrar oportunidades de emprego e educação. O programa também tem sido um importante instrumento de promoção da cidadania e da inclusão social.

No campo da educação, o Brasil tem empenhado esforços para assegurar o acesso à educação a crianças e adolescentes que sejam migrantes, refugiados, apátridas ou solicitantes de refúgio. Através da Resolução nº 1, da data de 13 de novembro de 2020, estabeleceu-se o direito desses indivíduos de serem matriculados no sistema público de ensino brasileiro, com o propósito de garantir a inclusão e o acesso à educação formal.

Dentro deste contexto, é fundamental termos em mente que o processo de acolhimento das crianças migrantes venezuelanas envolve a compreensão de que a migração é um fenômeno complexo que afeta diferentes aspectos da vida das crianças, sendo fundamental considerar suas singularidades, suas redes e as forças que levaram elas a deixar seu país de origem. As migrações contemporâneas nos colocam grandes desafios não somente no campo da educação básica, mas também no âmbito da formação de professores e professoras. Dentre eles, destacamos a necessidade de pensarmos e construirmos uma formação docente inicial e continuada para essa sociodiversidade.

Pensar o acolhimento daqueles que guardam em seus corpos, em suas vidas uma condição de ser alguém que sai e chega, que habita o limiar das geografias e histórias que carregam em seus movimentos é jamais esquecer as perdas dos lugares que ficam. “E, aqui, caberia perguntar: se espaço é vida, o que significa a perda desses espaços na vida? A resposta parece óbvia, já está inclusa na pergunta” (Lopes; Paula, 2022). O Ato educativo para com o outro é uma das garantias do encontro como afeto, como aconchego e como diálogo com a diferença. A escola, a educação, por sua condição plural (mesmo muitas vezes sendo negada) pode ser esse lugar em que vidas outras se emergem e com isso se festejem a possibilidade da renovação do existir em partilhas.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Silvia Maria Belfort Vilela de. **Classe Operária de Juiz de Fora:** Uma história de lutas (1912-1924). 1984. Dissertação (Metrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

AURELI, Sofia. Entenda o que é a estratégia de interiorização e por que ela é referência global. **ACNUR Brasil**, 20 abr. 2021. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2021/04/20/entenda-o-que-e-a-estrategia-de-interiorizacao-e-porque-ela-e-referencia-global/. Acesso em: 31 jul. 2023.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; TEIXEIRA COELHO, João Paulo Rossini. Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo DIASPOTICS. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 28, n. 60, p. 167-185, set. 2020.

BASTOS, Julia Pedroni Batista; OBREGÓN, Marcelo Fernando Quiroga. Venezuela em crise: o que mudou com Maduro? **Derecho y Cambio Social**, v. 52, p. 1-16, 2018. Disponível em: https://www.derechoycambiosocial.com/revista052/VENEZUELA_EM_CRISE.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2020**, aprovado em 21 de maio de 2020. Regulamentação da inclusão matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN12020.pdf?query=matr%C3%ADcula Acesso em: 20 de outubro de 2023

BRASIL. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/microdados/2-sem-categoria/401363-resolucoes-do-conselho-nacional-de-educacao-cne#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%201%2C%20de%2013,sistema%20p%C3%BAblico%20de%20ensino%20brasileiro. Acesso em: 20 de outubro de 2023..

DEL PRIORE, Mary (Org). **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2018.

FURTADO, Sofia Caselli. M**igrações angolanas.** Campinas: Nepo/Unicamp, 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira. Grumetes, pajens, órfãs do rei e outras crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da infância: história e política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 13-30.

LOPES, Jades Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância:** Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terremo Baldio:** um livro sobre balbuciar e criançar os espaços para desacostumar geografias. São Paulo: Pedro & João, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. Órfãos de espaço. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação,** Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 473-486, 29 jul. 2022. Universidade Federal de Juiz de Fora. http://dx.doi.org/10.34019/1984-5499.2022.v24.37030.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada. São Paulo. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2015, p. 259-288.

PJF assina decreto que institui Política Municipal para a População Migrante. **Portal PJF.** Juiz de Fora: 7 dez. 2021. Disponível em: https://pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=73413 Acesso em: 20 de outubro de 2023.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2013, p. 19-54.

ROQUE, Emy Karla Yamamoto; FERRAZ, Deisy Cristhian Lorena de Oliveira. Consequências da crise da democracia na Venezuela – os refugiados venezuelanos e a transnacionalidade. In: Seminário Internacional de Democracia e Constitucionalismo, 12., 2019, Espanha. **Anais de Constitucionalismo, Transnacionalidade e Sustentabilidade**, [s. l], v. 6, n. 1, set. 2019, p. 154-174.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade.** São Paulo: Edusp, 1998.

SILVA, Gustavo Junger da; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; MACEDO, Marília. Refúgio em Números, 5ª Ed. **Observatório das Migrações Internacionais;** Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

SOJA, Edward William. **En busca de la justicia espacial.** Valencia: Tirant Humanidades, 2014.

SOUZA, Dimas Antônio de. **Diagnóstico sobre migração e refúgio em Minas Gerais.** Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2017.

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. MigraCidades. **Relatório de seguimento/2022 – Juiz de Fora/MG.** Rio Grande do Sul: 2022, 25 p.

ZERO, Marcelo. Para entender a Venezuela. **Carta Capital**, 10 ago. 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/para-entender-a-venezuela/Acesso em: 29 jul. 2023.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E SEUS HIBRIDISMOS, APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE GEORG LUKÁCS E HOMI BHABHA[1]

Luiz Miguel Pereira[2]
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6666-1627

RESUMO
Este trabalho, oriundo do resultado de questões estéticas estudadas na disciplina Teoria I no doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, busca fazer aproximações pouco usuais entre correntes filosóficas, no caso entre os pensadores Georg Lukács e Homi Bhabha. A educação estética é o amálgama que uniu e possibilitou algumas reflexões filosóficas a partir do conceito de hibridismo. O entendimento de uma educação estética a partir do conceito de entre-lugar, mediante alguns apontamentos conceituais, revela o "terceiro espaço da enunciação", que sugere alternativas críticas de valores estéticos e políticos que são atribuídas à unidade e às totalidades das culturas. Ao adotarmos os propósitos de enunciações, que tenham por meta a educação emancipadora e, por conseguinte, o desenvolvimento humano, a educação estética se constitui, portanto, como novo paradigma, além do pensamento utilitarista, pragmático e imediatista, conceitos publicizados e portadores de discursos quase inquestionáveis para a elaboração de políticas públicas no campo da educação.
Palavras-chave: Educação estética. Hibridismo. Entre-lugar.

RESUMEN
Este trabajo surge como resultado de cuestiones estéticas estudiadas en la disciplina Teoría I en el doctorado, del posgrado en Educación de la Universidad Federal Fluminense y consistió en realizar aproximaciones inusuales entre corrientes filosóficas, en este caso entre los pensadores Georg Lukács y Homi Bhabha. La educación estética es la amalgama que unió y posibilitó algunas reflexiones filosóficas basadas en el concepto de hibridación. La comprensión de la educación estética a partir del concepto de entre-lugar, a través de algunas notas conceptuales, revela el tercer espacio de enunciación, que sugiere alternativas críticas de valores estéticos y políticos que se atribuyen a la unidad y totalidad de las culturas. Al adoptar los propósitos de los enunciados, que tienen como objetivo la educación emancipadora y, en consecuencia, el desarrollo humano, la educación estética constituyó así un nuevo paradigma, además de un pensamiento utilitario, pragmático e inmediato, conceptos publicitados y portadores de valores casi incuestionables para la elaboración de políticas públicas en el campo de la educación
Palabras clave: Educación estética. Hibridación. Entre-lugar.

1 A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES) através de bolsa de doutorado.
2 Professor substituto do Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense. Doutor pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail:luizmiguelp@gmail.com

> O que nos interessa aqui, tão somente,
> é saber se e em que medida a reflexão
> teórica sobre a arte está apta a
> descobrir a sua essência estética.
> (Lukács, 1970, p. 114)

Ao conceber uma possível aproximação entre dois autores de correntes filosóficas distintas - Lukács (1978; 2012) e Bhabha (2011; 2013) -, procuro estabelecer alguns factíveis nexos de sentido, investigando algumas ligações a partir de suas concepções teóricas, tendo por perspectiva um viés reflexivo para a educação estética. Foram estas as motivações para a elaboração deste trabalho. Embora saibamos da complexidade e da ousadia de tal investimento, torna-se relevante sinalizar que esse interesse surgiu a partir das inquietações teóricas propiciadas desde o meu primeiro contato com as obras desses autores nas aulas expositivas e nas leituras indicadas. A identificação com essas bases teóricas tem por mote o estudo do conceito de estética, levando em consideração o seu uso no cotidiano, às vezes, com entendimento e utilização duvidosa, sobretudo no espaço escolar, sem assumir os princípios da dimensão cultural e a perspectiva pós-colonialista que sinaliza para outras reflexões na relação com o conhecimento estético. Destarte, apesar do diálogo possível entre os autores, irei trilhar por caminhos pouco frequentados com os cuidados de quem provoca outras possibilidades de relacionar posições teóricas.

"O termo estética, do grego aisthetikós, foi criado por Baumgarten no séc. XVIII para designar o estudo da sensação, referindo-se à empiria do gosto subjetivo, àquilo que agrada aos sentidos, mas elaborando uma ontologia do belo" (Japiassú; Marcondes, 1996, p. 91). A disseminação desse termo de forma trivial na contemporaneidade, sobretudo se adentrarmos no cotidiano da educação infantil, situação esta causada, quiçá, pelas dezenas de sinônimos que essa palavra agrega, leva-nos a produzir outras reflexões. Inicialmente, podemos refletir a partir da lógica da indústria cultural e sua competente difusão, que propicia, em algumas situações, nas relações do processo de ensino-aprendizagem, sensações e percepções oriundas do desenvolvimento tecnológico tanto nos educandos quanto nos educadores. Não podemos deixar de sinalizar que essas práticas estão imbuídas de ideologia pragmática que forma o educador, que aliena a ignorância e se mantém em posições fixas e invariáveis. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca (Freire, 2011, p. 81), gerando, com essa prática, a formatação de uma existência de viés utilitarista, passaporte para um processo de uma existência reificada.

Por outra perspectiva, podemos fazer associação diretamente com a filosofia, que nos fornece base de sustentação para reflexão sobre a arte e sobre o conceito de trabalho e vivência enquanto possibilidade de se produzir esteticamente.

> A estética nasceu do reconhecimento de que o mundo da percepção e da experiência não pode ser simplesmente derivado de leis universais abstratas, mas requer seu discurso mais apropriado e manifesta, embora inferior, sua própria lógica interna. Como uma espécie de pensamento concreto, ou análogo sensual do conceito, a estética participa ao mesmo tempo do racional e do real, suspensa entre os dois... E examina os meios pelos quais as impressões dos sentidos, poéticas, podem estimular efeitos emotivos particulares. A estética é, assim, o nome dado àquela forma híbrida de cognição capaz de esclarecer a matéria bruta da percepção e da prática histórica, desvelando a estrutura interna do concreto (Eagleton, 1993, p.19).

Ao nos referirmos às reflexões acima, aportam-nos múltiplas possibilidades de cognições, que provocam inquietudes conceituais, hibridismos[3] estéticos e, sobretudo, alegria em encontrar tantos caminhos possíveis para o exercício das sensações e das percepções. Ao definir o objetivo a ser percorrido neste trabalho, atribuo valor às questões que estão diretamente associadas aos conceitos de liberdade, enquanto emancipação e de cultura, como lugar de enunciação.

E, a partir dessas observações, considero outras demandas de orientações de produção do conhecimento, conjecturo a educação estética como possibilidade para a formação e o desenvolvimento humano. Adoto, para enfatizar essa abordagem, mesmo de modo embrionário, uma reflexão a partir da teoria pós-colonial com aquelas que vitalizam o desenvolvimento humano como princípio educativo.

É com inspiração no método do materialismo histórico e dialético e na categoria de análise da particularidade que está centrado o conceito de estética em Lukács, o tema de encalço deste trabalho, dialogando com outras referências. Antes de tecer as argumentações conceituais, urge refletirmos sobre algumas considerações.

As múltiplas visões de mundo e realidade, tendo o real como síntese de múltiplas determinações, e as relações entre as “coisas” no tempo e espaço nos fazem considerar que o sujeito histórico está sendo constituído a partir da educação (estética). Mas que educação (estética) é essa? Embora saibamos que as totalidades sociais estejam abertas a incorporar novas associações, insistimos socialmente em manter uma “zona de conforto” que não

3 Hibridismo como algo que se produz de um e outro elemento configurados na convivência - deseja e nega -, tenso, sem lugar de conforto (Nota de aula Teoria I em 09.10.14 - Tema: Cotidiano Escolar e Educação Popular, Profª. Dra. Maria Teresa Esteban).

requer compromissos políticos e postura crítica. Quando nos percebermos 'ser no mundo'[4] e nos constituímos dialeticamente, vivenciamos as contradições entre o real e o pensamento. Essa percepção nos conduz, por princípios éticos e políticos, a incorporar uma consciência que faculta a gestação de reflexões dos projetos de sociedade que são mensurados pela formação e pelo desenvolvimento humano.

Vivemos em um momento de inquietações, de processos conflituosos no campo da cultura e cada vez nos tornamos acomodados (alienados) com o que já possuímos (?), e possuímos muito pouco, do ponto de vista da história. Nesse sentido, analisando os fatos sob uma perspectiva da teoria crítica da sociedade, adotar uma perspectiva de linearidade e de concepção binária da existência não corresponderia ao momento histórico que estamos vivendo,

É nessa territorialidade, ungida e disputada pelos discursos, que a estética se apresenta, fornecendo ao "ser social" as possibilidades de se rever no mundo e de adotar uma participação ativa no propósito da elaboração de outro olhar sobre si e sobre o outro, acolhendo doravante os processos de vivências, para além do contexto escolar, e, assim, coadunar com a formação humana numa perspectiva emancipatória através da educação (estética).

Ao apreendermos o conceito de estética com viés embasado na filogenia humana, podemos destacar que o trabalho humano, em sua origem ontológica, fornece-nos os componentes e os atributos essenciais para um entendimento possível das sensações e percepções da espécie humana, desenvolvidas como consequência desse conceito.

A elaboração de artefatos possibilitou ao ser humano outra relação com a natureza, para além da relação de subordinação para sua sobrevivência, inaugurando o processo de sua transformação, individual e social. Assim, para suprir algumas necessidades emergentes, criou (descobriu, imaginou) ferramentas necessárias, através do trabalho, como consequência das suas necessidades e de suas percepções no espaço/tempo das paisagens onde se encontrava.

Origina-se, entretanto, na concepção da história da arte, no paleolítico superior, a partir da eflorescência da arte das cavernas, nos períodos aurignacianos e magdalenianos, um olhar estético para as marcas elaboradas por representantes das comunidades daquele

4 "Heidegger (1927) visa - com a noção de ser no mundo - trazer à luz o ser, pesquisar o sentido do ser enquanto desvelamento, manifestação. É necessária uma análise ontológica e hermenêutica (interpretativa, de compreensão de sentido) que revele 'o ente que nós somos', o ser-aí, o Dasein" (Marcondes, 2002, p. 267).

período. Foram poucos os povos que, em todas as épocas, não produziram artefatos que hoje podemos apreciar esteticamente como coisas belas.(Osborne, 1973)

O trabalho, enquanto processo produtivo e reprodutor da vida humana, do ponto de vista do materialismo histórico, é um processo de caráter transformador do ser humano e, por conseguinte, opera com os mecanismos da imaginação, da sensibilidade, da percepção, das emoções, da razão, da cognição e de tantas outras funções, tornando-o uma atividade, independente da divisão social em que esteja inserido, em última análise, estética.

> No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na imaginação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não quer dizer que ele opera apenas uma alteração de forma do elemento natural; ele efetiva no elemento natural, ao mesmo tempo, seu propósito, que fornece a lei de seu modo de agir e ao qual ele tem de subordinar a sua vontade (Marx apud Lukcás, , 2012, p. 286).

Portanto, ao tomarmos por base o trabalho, não reificado, enquanto processo estético, tendo por princípio a percepção sensível, é possível pensarmos uma educação estética a partir da consciência sensível para que as necessidades do "homem enquanto homem" se tornem necessidades (sensíveis) (Eagleton, 1993, p.147).

Sabemos que o futuro é uma aposta e uma educação sensível se torna possível como consequência de uma ideia articulada com o diálogo, sincronizado através do projeto de emancipação. No debate, podemos, através de negociação[5], inferirmos algo sobre esse processo tendo, por perspectiva central, uma educação crítica.

Ao cogitar a negociação como principal atitude para galgar os passos do processo emancipatório no campo educacional, apoiado no discurso, reporto-me às contribuições teóricas do pensamento de Lukács e recorro às leituras de Bhabha que considero necessárias devido às suas atribuições para a produção do novo. Embora este autor não esteja enquadrando os conceitos de que se utiliza, de forma a fixá-los numa sentença, ele faz uso de metáforas e adota o conceito de pós-colonialidade, que reflete uma emergência de projetar o conhecimento, a representação cultural, a partir de países descolonizados, apontando outro modelo epistemológico para além dos países centrais, tendo, na diáspora e na reterritorialização dos intelectuais, um dos focos analíticos.

Sugiro doravante que as minhas reflexões sobre a educação estética, no contexto apresentado, estejam conceituadas no entre-lugar. Concebo esse entre-lugar na

5 Negociação enquanto hibridismos; infere nos processos de identidade e de representação.

perspectiva do terceiro espaço, convergindo para a flutuação discursiva através de variáveis teóricas, discutidas aqui entre o estruturalismo lukacsiano e o conceito de pós-colonialidade, considerado por Bhabha como fundante para a superação dos antagonismos, provocando outras possibilidades, heterogeneidades enquanto dinâmica do hibridismo, sendo, portanto, outra coisa, nem é isso nem aquilo.

"A crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno" (Bhabha, 2013, p. 275)

Ao pensar uma educação a partir da crítica pós-colonial e inserir a educação estética nesse contexto, elenco os aspectos éticos e políticos enquanto bases que darão os aportes que deveriam regular o compromisso com a perspectiva de uma educação emancipatória. Partindo desses princípios e insistindo para a consolidação do inelutável respeito na convivência com as diferenças culturais, recorro, aqui, ao conceito de cultura enquanto estratégia da teoria crítica.

> Ela nos força a encarar o conceito de cultura exteriormente aos objets d'art ou para além da canonização da "ideia" de estética, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social (Bhabha, 2013, p. 276).

É importante citar que a escala utilizada por Bhabha (2013), em seus escritos, carrega consigo uma abrangência filosófica, tendo por base a territorialidade dos grupos que sofreram o sentenciamento da história, Nessa perspectiva, as aproximações que tenciono fazer se referem à escala da reflexão sobre a educação, tendo por mote a educação estética.

Sugeri pensar a estética a partir do conceito de entre-lugar, citado inicialmente por Silviano Santiago e adotado por Bhabha. E quais foram as dificuldades encontradas para dar corpo ao conceito? Inicialmente, na perspectiva de fronteira, a partir das aproximações identificatórias e nos estranhamentos que são produzidos, ao recorrer à sua história, podemos sinalizar algumas de suas múltiplas faces.

Ao nos debruçarmos inicialmente sobre algumas das publicações sobre estética alemã[6], iremos encontrar importantes estudos publicados em português de alguns filósofos:

6 A escolha foi motivada pelas variedades de contribuições encontradas no campo da estética. Não podemos deixar de citar as contribuições no campo da estética pelos franceses, italianos, ingleses, espanhóis, entre outros.

Baumgarten (1714-1762) - Estética, a lógica da arte e do poema; Immanuel Kant (1724-1804) - Crítica da faculdade do juízo; Lessing (1729-1781) - Laocoonte; Schiller (1759-1805) - A educação estética do homem; Hegel (1770-1831) - Cursos de estética; Schelling (1775-1854) - Filosofia da arte; Schopenhauer (1788-1860) - A metafísica do belo; Heidegger (1889-1976) - A origem da obra de arte; Marcuse (1898-1969) - A dimensão estética; Adorno (1903-1969) - Teoria Estética; Walter Benjamin, (1892-1940) - Origem do drama trágico alemão.

Esses estudos apontados e outros não sinalizados de autores de diversas nacionalidades propiciam inúmeras possibilidades de entendimento do estudo da estética e suas variáveis, tendo por mote a filosofia.

No século XX, por exemplo, encontramos estudos, dentre os quais aponto as questões do livro “O que é Estética?”, escrito por Marc Jimenez (1999) , que contribui com indagações fundantes:

> a estética e a questão do realismo em Lukács; a experiência estética em Benjamin; Eros e a cultura em Marcuse; a estética da recepção em Hans Robert Jauss. estética e comunicação em Habermas. a transfiguração do banal em Arthur Danto. A arte e a crise. A questão dos critérios estéticos. O desafio da estética. (Jimenez, 1999, p. 7).

São estudos que sugerem responder algumas das questões sobre a estética. No Brasil, encontramos sinalizações de métodos estéticos em Ariano Suassuna, no livro “Iniciação à estética”: “A estética filosófica. Fechner e a estética empirista. A estética psicológica. A estética historicista e sociológica. A estética fenomenológica” (Suassuna, 2008, p .8). Sem me alongar muito com referências, ao defender a ideia do entendimento de uma educação estética a partir do conceito entre-lugar, mediante os apontamentos conceituais e os vários estudos citados acima, podemos identificar uma aproximação possível.

Essas aproximações requerem que pensemos nas diferenças culturais no bojo da escola. Tomando o exemplo de uma escala mais ampla, os desenvolvimentos culturais “perturbam o autoreconhecimento de uma cultura nacional, os seus horizontes em constante fricção entre territórios e tradições” (Bhabha, 2011, p. 83). Assim, ao sugerir uma educação estética, em espaço constituído por diferenças culturais, poderemos nos deparar com as múltiplas produções de categorias, entre elas, pela experiência de subalternização que está associada ao ser menos, do não poder, destituído de validação e, aqui, faço referência à infância enquanto categoria analítica e sua herança de descasos.

Ao pensarmos a palavra infância, em sua perspectiva etimológica, "...um indivíduo de pouca idade é denominado infans, este termo está formado por um prefixo privativo in e fari, 'falar', daí seu sentido de 'que não fala', 'incapaz de falar'" (Kohan, 2008, p. 40). Essa concepção reflete semanticamente a maneira de tratamento recebida pelas crianças por parte dos adultos e, consequentemente, pelas políticas públicas durante muitos anos. A consideração da infância como categoria social se desenvolveu apenas no último quartel do século XX na Europa, com um significativo incremento a partir da década de 1990.

Para além da relação com a subalternização com a infância, recorro às associações com os princípios fundamentais ontológicos em Marx, o trabalho, a vida social (as relações de produção) e o valor (formação, e o conhecimento). Identifiquei inicialmente que o contexto econômico e o cultural, na análise dos autores que são referenciados neste trabalho, não estão diluídos, sendo, portanto, cada categoria analisada de acordo com suas variantes filosóficas dentro de determinado campo semântico.

Ao estabelecer os vínculos teóricos possíveis, adoto, como categoria central, o trabalho, enquanto categoria que burila o conceito de estética. Tanto os conceitos de vida social quanto o de valor estão intrinsecamente associados ao conceito de trabalho. Vejamos:

> Antes de tudo, aprece no valor, enquanto categoria social, a base elementar do ser social: o trabalho. A ligação deste com as funções sociais do valor revela os princípios estruturadores fundamentais do ser social, que derivam do ser natural do homem, e, ao mesmo tempo, de seu metabolismo com a natureza... (Lukcás, 2012, p. 313).

Ao estabelecer alguns nexos de sentidos entre as correntes filosóficas distintas discutidas neste texto e a educação estética, insisto em encaminhar o olhar para um 'terceiro espaço', entendendo-o enquanto outra possibilidade de significação estética e dos desdobramentos de seus enunciados tendo por viés uma interpretação da cultura.

> Bhabha reivindica a interpretação da cultura como sendo uma estratégia de mobilização dos sentidos desses dois lugares (o lugar do sujeito de uma proposição – o eu pronominal do enunciado – e o sujeito da enunciação, lugar de uma posicionalidade não representada no enunciado, mas nele incrustada cultural e temporalmente) e do Terceiro Espaço, que seria um novo lugar de enunciação cultural, indeterminado e ambivalente por natureza, uma vez que nele incidem e confluem as condições da linguagem como estrutura de significação, as posições de sujeito e as implicações inerentes ao enunciado, a referência (Schmidt, 2011, p. 26).

A cultura do trabalho, portanto, sendo refletida a partir do estruturalismo e do pós-colonialismo, coadunam para pensar a alienação enquanto uma categoria de análise que contribui para a permanência de um modo de vida que, necessariamente, não se ajusta a uma educação com projeto emancipador. “No trabalho, o homem se torna fragmentado. Perde-se a sua conexão com o todo e ele se transforma num utensílio, num pequeno acessório do monstruoso aparelho” (Fischer, 1982, p. 96).

O “terceiro espaço da enunciação” sugere alternativas críticas de valores estéticos e políticos que são atribuídas à unidade e às totalidades das culturas. Nessa perspectiva, a alienação se constitui, portanto, conceito a ser analisado e, sobretudo, combatido no âmbito da educação (estética). Ao adotarmos os propósitos de enunciações que tenham por meta a educação emancipadora e, por conseguinte, o desenvolvimento humano, a educação estética se constituiu, portanto, como um novo paradigma, além do pensamento utilitarista, pragmático e imediatista, conceitos publicizados e portadores de discursos quase inquestionáveis para a elaboração de políticas públicas no campo da educação.

Reconhecer o ser social em si, enquanto identidade social e coletiva, é uma das alternativas viáveis para uma reflexão de combate contínuo no cotidiano, sem cairmos na tentação de representarmos Procusto[7] em nossa práxis. A tentativa de compreender o homem, como ele se produz e reproduz a partir de suas relações sociais, possibilita-nos o entendimento de uma estética, “como cada povo vai transformando o que é funcional em algo belo”[8], formatada a partir da educação humana. Para Schiller (2013, p, 14), “no impulso lúdico, razão e sensibilidade atuam juntas e não se pode mais falar da tirania de uma sobre a outra”.

Ao voltarmos a combater a alienação, o cuidado deve ser redobrado para não cairmos em generalizações. As relações de produção e, sobretudo, as produções culturais oriundas das mídias hegemônicas submetem a determinadas classes sociais a massificação de perspectiva de vida, promovendo a produção de reconhecimento de identidades associadas às perspectivas neoliberais. A subalternização, portanto, vincula-se aos contextos da produção cultural, no campo da política e da economia, constituindo-se nessas reproduções ideológicas originadas na perspectiva desse projeto que se apoia em estéticas de cópias, na

7 Segundo a mitologia grega, Procusto era um malfeitor que morava numa floresta na região de Elêusis. Ele tinha mandado fazer um leito de ferro que tinha exatamente as medidas de seu corpo. Quando capturava alguma pessoa na estrada, ele amarrava-a naquela cama. Se eram maiores do que o leito, ele cortava as partes que sobrava. Se eram menores que o leito, ele lhes espichava as pernas até caber naquela medida (Bulginch, 2002, p.188)

8 Nota de aula. Teoria da Educação I, Prof. Ronaldo Rosas em 03.12.14.

reprodução de originais, sem aura.

> O operário submetido à parcelarização do trabalho na produção industrial capitalista não pode ter em relação ao seu trabalho um sentido de unidade e não se pode defender contra tal "alienação". Sua atitude ante o produto do seu trabalho é a atitude a ser tomada em face de "um objeto estranho que tem poder sobre ele". Aliena-se das coisas por ele mesmo feitas e aliena-se de si próprio, perdendo-se no ato de produção (Fischer, 1982, p. 95).

Sabemos o quanto é perversa a subalternização aos modos de produção em qualquer área do conhecimento. "Na ótica de Bhabha, o campo das humanas é um lugar onde hoje se trava uma batalha sobre significação e valor" (Schmidt, 2011, p.19). As associações entre estética, trabalho e alienação nos conduzem a veredas sinuosas, encontros inusitados de diferenças que nem sempre se completam. No livro "Introdução a uma estética marxista", Lukács sinaliza algumas questões em que identifiquei paridade com a educação estética.

Ao longo do desenvolvimento da humanidade, o conhecimento científico ou a criação artística, bem como a recepção estética da realidade, se diferenciam. Assim, podemos hoje fazer as respectivas alianças epistemológicas tanto do ponto de vista conceitual quanto na elaboração de ideias a partir desses encontros.

Tomando o exemplo da teoria do reflexo estético que estabelece a prioridade da realidade objetiva comum, mote central da ruptura do materialismo com o idealismo, que, constituindo-se a partir

> da concepção dialética no interior no materialismo, insiste, por um lado, nesta unidade conteudística e formal do mundo refletido, enquanto, por outro lado, sublinha o caráter não-mecânico e não fotográfico do reflexo, isto é, a atividade que se impõe ao sujeito (sob a forma de questões e problemas socialmente condicionados, colocados pelo desenvolvimento das forças produtivas e modificados pelas transformações das relações de produção) quando ele constrói concretamente o mundo do reflexo (Lukcás, 1968, p.160).

Entendendo a concepção estética a partir do caráter peculiar do reflexo estético que se constitui "no interior da comunidade do conteúdo e da forma", para Lukcás, as categorias da singularidade, da particularidade e da universalidade são comuns nesse interior e elas se encontram entre si numa relação dialética, convertendo-se uma na outra. Assim, esse movimento "ininterrupto do processo do reflexo da realidade conduz de um extremo a outro" (Lukcás,1968, p. 161). A particularidade nesse movimento tem uma função intermediadora,

qual seja, é o ponto de convergência desse processo, não pode ser superada: é o mundo formal das obras de arte.

Recorro aos conceitos de vivência, enquanto atribuição de sentido, compreensão e tomada de consciência em confluência com a unidade (inauguração do novo), em Vigotski (2006), que produziu seu pensamento com base no materialismo histórico e dialético, e uso-o para afirmar o vigor do pensamento de Lukcás, quando sinaliza para a vivência, para alguns, a experiência, enquanto o conceito gestor do desenvolvimento artístico.

> Quanto maior for o conhecimento que o artista tiver os homens e do mundo, quanto mais numerosas forem as mediações que ele descobrir e (se necessário) acompanhar até a extrema universalidade, tanto mais acentuada será esta superação. Quanto maior for a sua força criadora, tanto mais sensivelmente ele retransformará as mediações descobertas numa nova imediaticidade, concentrando-as organicamente nela: ele formará um particular partindo do singular. (Lukcás, 1968, p.161)

No entanto, quando nos referimos à educação estética - e repito de forma insistente -, parece que estamos aprisionados num modelo fechado de formas e conteúdos não mediado pela particularidade dos educandos, mas nas singularidades e universalidades apreendidas dos educadores num processo não dialético e alienante dos sujeitos e sem generalizações. Nesse sentido, refiro-me à subalternização, do ponto de vista da (ausência) ideológica aos processos que invibializam a construção de outra possibilidade de desenvolvimento que não esteja associada ao pensamento mecanicista.

Essas reflexões sugerem algumas indagações e, dentre elas, uma especialmente que me provoca. O que é que é formar humanamente? Embora tenhamos perspectivas teóricas que apontem para essa formação, não coaduno com as concepções que se desassociem da práxis[9], cujos propósitos estejam vinculados às lógicas de dominação cultural que resultam em conflitos sociais.

> A arriscada busca do consenso que resulta em um tipo de diferenciação do mundo da vida, do qual a perda de sentido, a anomia e as psicopatologias sociais que antes se aglomeravam em torno dos sujeitos segundo sua classe agora se introduzem amplamente em contingências históricas dispersas (Bhabha, 2013, p. 84, apud Habermas, 1987, p. 348).

9 Na filosofia marxista, práxis é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com o seu trabalho, transforma a si mesmo. A filosofia da práxis se caracteriza por considerar, como problemas centrais para o homem, os problemas práticos de sua existência concreta: "Toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis" (Marx, Oitava tese sobre Feuebach) (Japiassú; Marcondes, 1996, p. 119)

Embora estejamos imersos num multiculturalismo, “termo semelhante a um cabide em que tudo é pendurado, do discurso das minorias à crítica pós-colonial” (Bhabha, 2013, p. 84), os interesses nos processos de formação humana abrangem redes tentaculares cujo ponto arquimediano é a primazia da cultura produtora de sentidos.

Ao sinalizar possibilidades, não me isento de recorrer às cornucópias de conceitos para os processos do conhecimento. No entanto, reflito, com inspiração na psicologia vigotiskiana e na de autores que adotem, por critério, estabelecer sentidos outros ao conhecimento, para além das certificações “científicas” associadas às políticas que insistem em reproduzir, no campo da educação, práticas ungidas de manutenção do status quo de determinada classe social.

Portanto, considero que a educação (estética) se contextualiza e corrobora numa perspectiva de formação humana, propiciando as bases para o desenvolvimento da percepção sensível.

Conclusão? Considero as reflexões elaboradas neste trabalho sobre a educação estética e seus hibridismos, as aproximações possíveis entre Georg Lukács e Homi Bhabha, inconclusas! Ao dialogar com as questões que envolvem os conceitos de trabalho, estética, valor, vida social, alienação, ideologia, hibridismos, subalternização, liberdade, cultura, diálogo, discurso, enunciação, emancipação, educação, entre outros, reconheço que as tentativas de conexões foram influenciadas pelo hibridismo. Todavia, o exercício de estetizar a existência esteve sempre presente e considero de primordial relevância para os processos de ensino e aprendizagem.

À guisa de considerações sobre estética, arte e reflexo da realidade, encontrei, nas leituras, esta citação abaixo que me reporta a sustentar o inacabamento do trabalho pelas múltiplas interpretações a serem ainda elaboradas:

> A estética não pode, portanto, nem mesmo em Hegel, superar a concepção (expressa já por Leibniz) de que a arte, estágio preliminar do conhecimento, é uma forma fenomênica inadequada à essência da realidade, uma forma imperfeita de conhecimento, e não um modo autônomo do correto reflexo da realidade (Lukcás, 2011, p. 63)

Concebo, apesar de a arte não se constituir como um modo autônomo do correto reflexo da realidade, a educação estética enquanto possibilidade de, se não aliviar a miséria da existência humana, parafraseando Bertolt Brecht, propiciar estreias de olhares sobre o ir e vir da existência.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses:** textos seletos. Org.: Eduardo F. Coutinho; Introdução: Rita T. Schmidt; Trad. Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BHABHA, Homi K. "O entre-lugar das culturas". IN: BHABHA, H. (2011) **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses.** Rio de Janeiro: Rocco. 201.

BRECHT, Bertolt. **Poemas – 1913/1956**. Seleção e Tradução Paulo César de Souza. 6ª ed., São Paulo: Ed,34, 2001.

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. T**eoria do efeito estético**. Niterói: EdUFF, 2003.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia:** (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis. Tradução de David Jardim Júnior. 26ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro publicações S/A, 2002.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética.** Tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1993.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª Ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** Tradução, Fulvia M.L. Moretto. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1999.

KOHAN, Walter O. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; Gouveia, Maria Cristina. (Orgs.) **Estudos da Infância, Educação e Práticas Sociais.** Coleção Ciências Sociais e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 40-61.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma Estética Marxista - Sobre a Categoria da Particularidade.** Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Coleção Perspectivas do Homem, v. 33.

LUKÁCS, Georg. **Para uma Ontologia do Ser Social.** Trad. Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012, 2v.

LUKÁCS, Georg. **Arte e Sociedade:** escritos estéticos. Org. apres. e trad.: Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. (Pensamento Crítico,13)

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia:** dos pré-socráticos a Wittgenstein. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.

OSBORNE, Harold. **Estética e Teoria da Arte.** São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1973

SCHMIDT, Rita T. O pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. IN: BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses.** Rio de Janeiro: Rocco, 2011

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética.** 9ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem.** São Paulo: Iluminuras, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas. Tomo IV:** Psicología Infantil. Madri: Machado Libros. 2006.

ARITMÉTICA E ÁLGEBRA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGAÇÕES MATEMÁTICAS EM ATIVIDADE COM COLEÇÕES

Marta Elaine de Oliveira[1]
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5908-3168

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo problematizar a suposta exigência de ter que ensinar aritmética antes da álgebra, baseada na crença de que os estudantes precisam de uma maturação abstrata para compreender a álgebra. Para tanto, faz-se uma reflexão teórica fundamentada nos estudos de Lins e Gimenez (1997), que defende a ideia de um ensino de álgebra desenvolvido juntamente com o ensino da aritmética e vice-versa. Ao perseguir esse viés teórico, o texto descreve uma atividade com investigações matemáticas em que esses dois campos estão imbricados. A aula acontece em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública municipal de Juiz de Fora, a partir da criação e da utilização de uma caixa de coleções. Com efeito, uma produção matemática e uma produção de afetos entrelaçam-se. No entre dessas produções, alunos e alunas constituem conexões aos dois campos matemáticos e inventam suas aprendizagens a respeito da construção do sentido numérico.
Palavras-chave: Docente. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT
This article aims to problematize the supposed requirement of having to teach arithmetic before algebra, based on the belief that students need an abstract maturation to understand algebra. Therefore, a theoretical reflection is made based on the studies of Lins and Gimenez (1997), which defends the idea of an algebra teaching developed along with the teaching of arithmetic and vice versa. In pursuing this theoretical bias, the text describes an activity with mathematical investigations that these two fields are intertwined. The class takes place in the first year of Elementary School, a school of the municipal public network of Juiz de Fora, from the creation and use of a box of collections. Indeed, a mathematical production and a production of affections are intertwined. In between these productions, students and students constitute connections to the two mathematical fields and invent their learning about the construction of numerical sense.
Keywords: Teacher. Teaching. Learning.

1. INTRODUÇÃO

Nas discussões pedagógicas atuais acerca da aprendizagem de aritmética e de álgebra, a tônica dos processos de ensino recai, quase sempre, na premissa de que se deva ensinar aritmética antes da álgebra. Um consenso que vem prevalecendo tanto em algumas propostas curriculares, quanto nas efetivas práticas escolares em sala de aula. Essa ideia,

1 Professora da Escola Municipal São Geraldo (PJF). Doutora em Educação (UFJF)

por vezes, é fundamentada na noção de que é preciso ter uma determinada maturação abstrata, por parte dos alunos e alunas, para se exercer a efetiva aprendizagem da álgebra.

Junto ao trabalho de Lins e Gimenez (1997), este artigo vem problematizar essa suposta exigência de pré-requisito do ensino de aritmética antes do ensino de álgebra. Em seu livro "Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI", os autores fazem uma análise através do processo de produção de significados para esses dois campos da matemática e sugere ensinar álgebra mais cedo possível e concomitante com a aritmética, de "modo que uma esteja implicada no desenvolvimento da outra." (Lins; Gimenez, 1997, p. 159).

Outros intercessores propícios, que se farão presentes, são Skovsmose (2000) e Ponte (2022). Eles analisam práticas de investigação desenvolvidas em sala de aula de matemática e seus trabalhos servem de inspiração para a atuação escolar de docentes que buscam promover um ensino que convida seus educandos a mobilizar os seus recursos cognitivos e afetivos.

Com essas fundamentações teóricas e metodológicas, busca-se pensar um trabalho que efetivamente articule esses dois campos da matemática, permitindo ir além e aquém da ideia de um ensino de aritmética como concreto e de uma álgebra como algo abstrato, exclusivamente.

O interesse nesta escrita não se restringe em definir uma atuação escolar para atingir uma aprendizagem de álgebra e/ou de aritmética adequada, mas refletir como os processos de investigação em sala de aula podem favorecer a conciliação desses dois campos matemáticos?

A partir e com a perspectiva da investigação[2] Matemática, apresenta-se um trabalho desenvolvido em uma sala de aula que potencializa o surgimento de várias alternativas para a exploração de uma tarefa escolar que promova o ensino de aritmética e de álgebra conciliado e concomitante. Um pensar junto a uma atividade[3] durante a criação e a utilização de uma caixa de coleções, feita em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Juiz de Fora - MG.

2 "Investigar não significa necessariamente lidar com problemas muito sofisticados na fronteira do conhecimento. Significa, tão só, que formulamos questões que nos interessam, para os quais não temos respostas prontas, e procuramos essa resposta de modo tanto quanto possível fundamentado e rigoroso." (PONTE; BROCARDO; OLIVEIRA, 2022, p. 9).

3 A descrição desta atividade é um dos tantos efeitos da pesquisa intitulada Políticas da cognição em educação matemática: aprender em processos formativos cujo campo de pesquisa foi composto por cursos de extensão. Em um dos encontros do curso de extensão Experimentações com matemáticas: no entre BNCC e os processos formativos docentes, uma professora-cursista compartilha e apresenta a caixa de coleções, seguindo de muitas histórias a respeito das práticas vivenciadas em sala de aula.

2. ENSINO DE ARITMÉTICA E DE ÁLGEBRA

Os estudos da aritmética ocupam um lugar de destaque na Matemática escolar. Desenvolver o sentido do número, expandir a compreensão dos números e das operações e aplicar esses conceitos em diferentes situações da vida cotidiana, são alguns dos objetivos mobilizados no Ensino Fundamental na aprendizagem da Matemática. Discorrer sobre esses objetivos significa pensar em uma aritmética que não corresponde somente a arte de regras numéricas e, restrita, em ênfase das 'contas', ou seja, apenas no plano das técnicas de cálculo. É ir além, já que ela se insere, também, nos processos de construção do sentido numérico. Quando o ensino da aritmética enfatiza mais o uso de técnicas de cálculo, deixando de lado o desenvolvimento do sentido numérico e as discussões lógicas das operações, perde-se um terreno propício para "desenvolver capacidades de refletir sobre o que há de genérico." (Lins; Gimenez, 1997, p. 160).

Lins e Gimenez (1997) destacam que a aritmética ensinada na escola não tem levado em conta as necessidades reais dos educandos e nem permitido que eles reflitam sobre a lógica das operações e sobre as situações generalizadas, por exemplo. O que significa, que o ensino deixa de ofertar oportunidades para que os estudantes mobilizem conhecimentos e recursos em busca de soluções e de conduções ao desenvolvimento de processos de investigação.

> Não há dúvida de que só há experiência educacional séria se há trabalho produtivo dos estudantes, e isso sugere fortemente a necessidade de apresentar problemas, histórias ou questões que surjam de algo palpável, e que fazem com que o estudante elabore hipóteses de solução para o proposto. (Lins; Gimenez, 1997, p. 56).

Nesse sentido, o ensino e aprendizagem de aritmética deixam de ser o centro e o foco passa a ser a promoção de "experiências potencialmente ricas, que talvez não sejam somente aritméticas." (Lins; Gimenez, 1997, p. 56). A ação do estudante passa a se envolver ao pensamento aritmético e não a conteúdos específicos de números e operações.

Segundo os autores (1997), o pensamento aritmético, conduzido pelo sentido numérico, se constitui como um processo que envolve: raciocínio intuitivo e figurativo; o pensamento relativo e absoluto aplicado às estimativas; o raciocínio estruturado aditivo e o pensamento proporcional, mas independentemente da forma de raciocínio utilizada, "é evidente que o pensamento se põe em movimento perante perguntas." (Lins; Gimenez, 1997,

p. 53). Quanto mais abertas forem as perguntas, mais o trabalho escolar se tornará efetivo e promotor do desenvolvimento de diversos tipos de raciocínio.

Desse modo, assim como a aritmética, a álgebra, também, não pode ser reduzida a seu contexto de conteúdos estritos de equações, de funções e de expressões com 'letras' (incógnitas ou variáveis). Em outras palavras, a produção de uma álgebra não pode ser sem significados e pautada, exclusivamente, em técnicas alicerçadas a uma educação propedêutica. Em ambos os casos, o da aritmética e o da álgebra, "a mudança de perspectiva gira em torno de pensar em termos de significados produzidos no interior de atividades" (Lins; Gimenez, 1997, p. 160) e não em termos de técnicas ou de conteúdos específicos para aritmética e para álgebra.

Para Lins e Gimenez "a álgebra consiste em um conjunto de afirmações para as quais é possível produzir significado em termos de números e operações aritméticas, possivelmente envolvendo igualdade ou desigualdade" (1997, p.137). A partir dessa concepção de álgebra, os autores consideram que a educação algébrica deva propiciar que os alunos e as alunas sejam capazes de produzir significados para a álgebra e de desenvolver a capacidade de pensar algebricamente.

Os autores advogam a necessidade de introduzir o pensamento algébrico desde os anos iniciais, mesmo que esse seja desenvolvido juntamente com o pensamento aritmético. Álgebra e aritmética, de acordo com Lins e Gimenez (1997), apoiado nos estudos de Davydov[4], devem coexistir. O que significa dizer que não se trata de uma questão de precedência, primeiro um ensino voltado para aritmética e depois um ensino voltado à álgebra, mas de coexistência dos dois campos.

Corroborando com isso, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definiu que para o Ensino Fundamental, a área de Matemática

> [...] por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade –, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. (BNCC, 2018, p. 265).

Nesse processo de ensino e aprendizagem da algébrica e da aritmética, como já foi dito, é importante reiterar que qualquer aspecto técnico precisa ser pensado em termos de

4 Vasily Vasilovich Davydov psicólogo russo do Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação.

significados e não a respeito de seus conteúdos.

> Os estudantes devem ser motivados a, em seu percurso escolar, questionar, formular, testar e validar hipóteses, buscar contraexemplos, modelar situações, verificar a adequação da resposta a um problema, desenvolver linguagens e, como consequência, construir formas de pensar que o levem a refletir e agir de maneira crítica sobre as questões com as quais ele se depara em seu cotidiano. (BNCC, 2018, p. 131).

Enfim, no trabalho com aritmética e com álgebra o estudante deve estar envolvido em um cenário propício para investigação, no qual o instigue a procurar pelo que não se sabe, investigando as relações entre objetos matemáticos e entre os diferentes modos de produção humana. Nesse caminho, é extremamente valoroso assumir a variedade de percurso que lhes são apresentados durante o desenvolvimento do raciocínio e da produção de pensamentos aritméticos e algébricos.

3. CENÁRIOS PARA INVESTIGAÇÃO EM SALA DE AULA

A Matemática não é uma ciência imutável conforme se convenciona. Ela é, para além disso, um modo dos humanos se relacionarem. Sua construção consiste, não somente pelas leis da lógica formal, mas também pelas observações e interpretações de mundo e na maneira como os sujeitos organizam, relacionam e generalizam no/com o mundo.

A relação dos estudantes com o conhecimento é construída à medida que eles buscam novas formas de resolver um problema. A base que estrutura sua aprendizagem é uma ação diante de uma situação desafiadora. O sentido que eles imprimem às suas ações, e os significados que eles dão aos signos matemáticos são determinantes para o seu processo de aprendizagem.

Desse modo, propor desafios, investigações de situações-problemas e criar cenários propícios para a resolução, tornam-se abordagens metodológicas privilegiadas em sala de aula quando se almeja o desenvolvimento de habilidades matemáticas.

A abordagem investigativa[5] rompe com paradigma do exercício no qual os alunos e alunas ficam sentados observando o professor apresentar algumas ideias e/ou técnicas

5 Uma abordagem investigativa pode se constituir de vários modos: por projetos, por resoluções de problemas, por modelagem, enfim Skovsmose e Alrø (2010) usa essa expressão para referir-se ao conjunto de metodologias.

matemáticas. Na lógica da produção de meros exercícios, o professor expõe alguns exemplos e, em seguida, os estudantes resolvem algumas questões preestabelecidas, na maioria das vezes, de livros didáticos. Dentro desse paradigma, existe uma regra implícita, obedecida por discentes e por docentes, de que se deva aceitar os dados dos exercícios sem questioná-los. E ainda, as informações presentes no enunciado constituem-se como fontes exclusivas para a resolução, tendo geralmente uma resposta, e somente uma: a resposta correta.

"As abordagens investigativas desafiam o paradigma do exercício em termos de cenários para investigação" (Skovsmose; Alro, 2010, p. 53). Os cenários para investigação consistem em "um ambiente que pode dar suporte a um trabalho de investigação" (Skovsmose, 2000, p. 2). São propostas que convidam os alunos e alunas a se envolverem no processo de investigação, mas só se tornam efetivos quando os estudantes aceitam esse convite.

Nesse ambiente, os alunos e as alunas propõem questões, planejam processos de investigação e dialogam com os outros sobre seus resultados. Esses cenários são por natureza abertos e podem substituir os exercícios.

Da passagem do paradigma dos exercícios à produção de cenários para investigação, os autores destacam dois elementos básicos. O primeiro elemento refere-se à abordagem investigativa. Ela não deve ser imposta, já que pressupõe o envolvimento voluntário. O segundo tange ao processo, que deve ser aberto, pois constitui uma postura de cooperação mútua.

> As possibilidades de participar de um cenário para investigação depende da qualidade das relações. Aceitar um convite depende da natureza do convite (a possibilidade de explorar e explicar assuntos de Matemática pura pode não ser muito atrativa para muitos alunos); depende do professor (um convite pode ser apresentado de várias formas e, para alguns alunos, um convite partindo do professor pode parecer uma ordem); e certamente depende dos alunos (eles podem ter outras prioridades no momento). O que poderia servir perfeitamente como cenário para investigação para certo grupo de alunos em uma situação particular talvez não interessasse a outro grupo de alunos. (Skovsmose; Alro, 2010, p. 58).

É importante saber que tanto nos exercícios quanto nos cenários para investigação é possível associar os trabalhos a semi-realidades[6]. O que significa que a situação do cotidiano

6 "A semi-realidade pode ser uma referência que ofereça suporte para alguns alunos na resolução de problemas. Portanto, a prática da educação matemática tem estabelecido padrões específicos de como operar numa dada semi-realidade." (SKOVSMOSE, 2000, p. 9).

vai ter uma relação de maior ou de menor proximidade com a situação de referência. Os processos inventivos e investigativos durante a formulação de hipótese estão presentes no fazer diário e contribui significativamente para aquisição de conhecimentos matemáticos.

Portanto, um cenário para investigação será aquele constituído da necessidade emergente do educando e vai propiciar a produção de investigação e de invenção de sua aprendizagem.

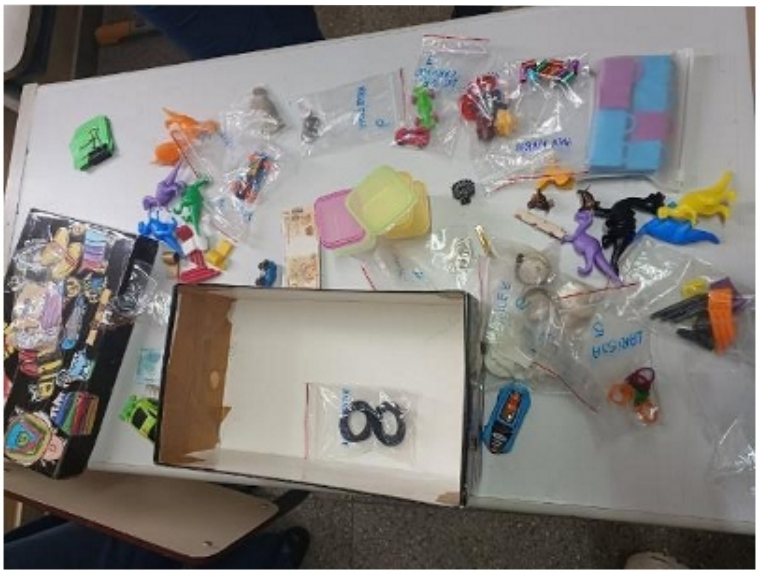
4. ARITMÉTICA E ÁLGEBRA NO FAZER INVESTIGATIVO DA SALA DE AULA

Em uma escola da rede pública municipal de Juiz de Fora, uma professora produz investigações matemáticas em sala de aula, a partir da criação e da utilização de uma caixa de coleções. Enfrenta com seus alunos e alunas do primeiro ano do Ensino Fundamental a relação de uma aritmética com uma álgebra, inventando e produzindo um saber indissociável. Ri da disputa didático-pedagógica entre aritmética e álgebra que busca saber qual terá o seu ensino primeiro? Afronta uma contenda histórica, arraigada na concepção de um saber compartimentado. Professora e estudantes nem se dão ao trabalho de dissociar os conteúdos, já que nesta investigação matemática, os campos álgebra e aritmética operam juntos.

Cenário para investigação: a criação da caixa de coleção surge a partir da pergunta da professora às crianças: 'vocês sabem o que significa fazer coleções?'. Um questionamento que os instiga a pensar nos afetos que podem ser guardados, nas memórias produzidas pela materialidade preservada e nos valores que se atribuem aos objetos estimados. Um questionamento que convida os estudantes a colecionarem e guardarem os objetos na sala de aula dentro de uma caixa.

Diante dessa proposta, professora e estudantes constroem, decoram e preenchem uma caixa de coleções. Ela é decorada com desenhos infantis das próprias crianças da sala. Outrora esse dispositivo, caixa de coleções, fora uma caixa de sapatos. Hoje ele está repleto de representações e de manifestações afetivas das coleções trazidas de casa pelas crianças.

Imagem 1 – Caixa de coleções dos estudantes e da professora regente do 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo da autora.

Investigação: a caixa é aberta pela professora com um entusiasmo de quem guarda um íntimo tesouro. Em saquinhos transparentes e nominais estão miniaturas de afetos. Com a caixa na mão a professora, ao mesmo tempo, conta histórias dos objetos trazidos e histórias que acontecem no fazer docente.

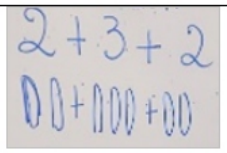
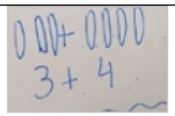
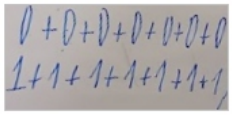
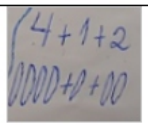
Em uma dessas histórias, na sala de aula, junto às crianças, uma professora conta (matematicamente e afetivamente) os objetos: faz correspondências entre as 'preciosidades' trazidas por cada criança, estabelece a relação entre coleções e memórias, de como aconteceu a chegada de cada 'tesouro'. Também, relaciona as coleções a processos de identificação de regularidades e de categorizações matemáticas.

As crianças brincam com as coleções durante a aula de Matemática. A professora registra seus processos e suas investigações, enfim, o fazer matemático durante as brincadeiras da turma.

Em um desses momentos, surgem modos de organizar, de expressar e de quantificar coleções pelas crianças. Cada uma seleciona seus objetos-afetos, enquanto a professora faz representações dessas quantidades na lousa.

A docente expressa cada quantidade de objetos-afeto a uma representação matemática e, também, ao nome de cada criança. Segue um esboço dessa representação no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Representação das quantidades de objetos-afetos

Criança 1		2 carrinhos + 3 dinossauros + 2 apitos II + III + II
Criança 2		3 carrinhos + 4 conchinhas III + IIII
Criança 3		1 anel + 1 anel +1 anel + 1 anel + 1 anel + 1 anel +1 anel I + I + I + I + I + I + I
Criança 4		4 pulseiras + 1 tampinha + 2 argolas IIII + I + II

Fonte: montagem da autora.

No quadro há vários modos de representar o numeral sete. A professora percebe o interesse das crianças em investigar e entender como aquilo acontece. O 7 sendo representado de vários modos: como 2 carrinhos + 3 dinossauros + 2 apitos; como 3 carrinhos + 4 conchinhas; como 1 anel + 1 anel + 1 anel + 1 anel + 1 anel + 1 anel +1 anel e como 4 pulseiras + 1 tampinha + 2 argolas.

À medida que as crianças lidam com objetos em seu ambiente, durante atividades de seu interesse, elas desenvolvem um entendimento mais profundo das quantidades. Elas percebem que, por exemplo, quando contam sete brinquedos, há sete objetos distintos e/ou sete objetos semelhantes, e essa combinação pode ser expressa de diferentes maneiras. Isso é fundamental para a compreensão da constituição do sistema de numeração decimal e suas características[7]. Para essa atividade a ênfase está na característica aditiva e na observação de padrões e de generalizações das diferentes formas de compor o numeral sete.

Segundo Lorenzato (2008), a compreensão dos conceitos numéricos por parte das crianças se dá a partir da aquisição de sete processos mentais básicos: correspondência,

7 Nosso sistema de numeração decimal é aditivo, basta somar o valor de todos os algarismos para obter o valor total que está representado. Outras características do sistema de numeração decimal é a utilização apenas dez símbolos para com eles escrever qualquer número; funciona com agrupamentos de dez (base 10); posicional (o valor de um algarismo é determinado pela posição que ocupa no numeral) e também é multiplicativo (em um numeral cada algarismo representa um número que é múltiplo de um potência da base dez) (NOGUEIRA; BELLINI; PAVANELLO, 2013).

comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação. Esses setes processos devam ser desenvolvidos a partir de atividades concretas de manipulável e, preferencialmente, “na interação com os colegas e com o adulto, mediada pelos significados das noções matemáticas envolvidas nas situações-problemas.” (Lorenzato, 2008, p. 58).

Quanto às interações, nos processos de investigação, essas podem ser pensadas não apenas para construção de conhecimento, mas também na construção de relações sociais. A saber, na Matemática o número 7 é uma generalização, uma abstração, mas na construção do saber, nessa sala de aula, 7 não é apenas um numeral, também é o 7 da criança 1, o 7 da criança 2, o 7 da criança 3 e 7 da criança 4, juntamente com a coleção de objetos selecionados por elas, pelo seu interesse e pela sua motivação.

Invenção: da investigação surge a invenção. Os estudantes percebem que as crianças 1, 2, 3 e 4 estão ‘empatados’ (linguagem das crianças). Assim surge um momento de elaboração e de produção de pensares: *‘quais eram as crianças que estavam empatadas? Quais números geravam empate? Quais coleções estavam relacionadas ao empate?’*

A representação desse empate requer uma noção de igualdade, que solicita uma simbologia. Eis a introdução do símbolo de igualdade (=). Junto às experimentações com as coleções em sala de aula, emerge uma rica oportunidade para relacionar esse conceito de empate a uma notação matemática. Uma produção de uma linguagem matemática associada à língua materna em sala de aula.

> A língua materna deveria participar efetivamente dos processos de ensino de Matemática, não apenas tornando possível a leitura dos enunciados, mas sobretudo como fonte alimentadora na construção dos conceitos, na apreensão das estruturas lógicas da argumentação, na elaboração da própria linguagem matemática. (Machado, 1990, p. 9).

Da língua materna: ‘*as crianças estão empatadas em quantidade de objetos’ à linguagem matemática: “as quantidades são equiparadas e podem ser equalizadas”*, uma produção com experimentação de igualdades permite dar ênfase ao significado produzido e não ao conteúdo em si.

Desse modo, uma atividade de sala de aula possibilita escrever diversas formas de representar o numeral sete, permite fazer conjecturas sobre a escrita através de adições de objetos das coleções e produzir significados a uma simbologia de igualdade. Além disso, dá passagem à compreensão da relação numérica e de algumas propriedades, à medida que as crianças entendem, por exemplo, que 4 + 3, produz o mesmo resultado que 3 + 4. E, o mesmo

ocorre com as adições de 2 + 3 + 2 e de 4 + 1 + 2.

Diante das conjecturas e das hipóteses das crianças, tem-se as seguintes constatações: *'diferentes números adicionados podem gerar o mesmo resultado'*. Assim, continuam a investigar e a questionar quais outras combinações podem gerar a soma 7?

Nesse jogo, as crianças perseguem as estruturas que constituem o sistema de numeração decimal e operam com essa estrutura. Uma produção de reflexões e de generalizações que se fazem através de suas coleções e de criações dos tantos números 'setes'. Tudo isso requer um pensamento aritmético e algébrico para a execução da tarefa.

Toda a ideia de construção da coleção de 7 objetos opera em uma lógica. Investigar essa lógica e produzir esquemas e escritas é um processo de investigação aritmético e algébrico, a partir e com a caixa de coleções. Assim, uma álgebra opera juntamente com uma aritmética, coexistindo em sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma investigação significa abandonar as certezas e deixar-se levar pela curiosidade. A partir da criação de cenários para investigação, nos quais alunos e alunas expressam abertamente, fica evidente que não há separação entre os campos de conhecimento, está tudo interligado no fazer da atividade humana. Uma produção matemática e uma produção afetos se entrelaçam, no entre de brincadeiras, de conjecturas, de hipóteses e de conclusões.

Durante os processos de investigação, estudantes exploraram conceitos aritméticos e algébricos, estabeleceram conexões entre os dois campos matemáticos e inventaram suas aprendizagens a respeito de conceito de número.

Do fazer em sala de aula, tem-se que quanto mais as crianças trabalham com números, mais confiantes e proficientes se tornam para o desenvolvimento na construção do sentido numérico e das operações. Além disso, ampliam suas capacidades de generalizar padrões e de estabelecer relações matemáticas.

Por fim, uma experiência com caixa de coleções em sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Juiz de Fora, permitiu pensar um ensino de aritmética e de álgebra concomitante, e sobretudo desenvolver diferentes modos de produzir o pensar.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

LINS, Rômulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI.** Campinas- São Paulo: Papirus, 1997.

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática.** 2. Ed. Ver. e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e Língua Materna:** análise de uma impregnação mútua. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; BELLINI, Marta; PAVANELLO, Regina Maria. **O ensino de Matemática e das Ciências Naturais nos anos iniciais na perspectiva da epistemologia genética.** Curitiba: CRV, 2013

PONTE, João Pedro da; BROCARDO, Joana; OLIVEIRA. Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula.** 4. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2022.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **Bolem**a – Boletim de Educação Matemática, Rio. Claro, n. 14, p. 66-91, 2000.

SKOVSMOSE, Ole; ALRØ, Helle. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática.** 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2010.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA

Mônica Jacomedes[1]
Orcid: https://orcid.org/0009-0000-2329-883X

Sergio Martinic[2]
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2587-2414

Alícia Maria Catalano de Bonamino[3]
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8778-5362

RESUMO
Este artigo objetiva apresentar análises sobre as representações sociais de docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da avaliação em Matemática, com a finalidade de compreender e discutir o significado, o sentido e os instrumentos utilizados pelos professores para avaliação dos estudantes. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados o questionário e a pesquisa bibliográfica. Os referenciais teóricos-metodológicos envolveram: a Teoria das Representações Sociais embasada por Moscovici, Jodelet e Greimas para organização e análise dos dados obtidos; e as concepções de Luckesi (2006, 2011) e Hoffmann (2005, 2009, 2014) quanto à avaliação educacional. A avaliação escolar é um processo complexo que envolve e reflete as formas de pensar e ver dos docentes em relação à aprendizagem dos estudantes. As respostas às questões sobre o significado de avaliar, o para que se avalia e sobre quais os instrumentos utilizados pelos professores na avaliação da disciplina Matemática, permitem constatar as significações e as representações do grupo pesquisado. Assim sendo, foi possível concluir que, quanto ao significado de avaliar, ao objetivo, e ao uso de diversos instrumentos e técnicas de avaliação, as representações sociais dos professores pesquisados apontam para o significado de: verificação do que foi aprendido ou não pelo estudante; diagnóstico, no sentido de

1 Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestra em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2009) e Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Ouro Preto (2016). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1984), Atualmente é Técnica do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação da Prefeitura de Juiz de Fora , atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores; metodologia do ensino da matemática; referencial curricular de matemática; planejamento; avaliação. E-mail: monicajacomedes@gmail.com
2 Phd em Sociología (Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication) Universidade Católica de Louvain: Louvain-la-Neuve, BE. Professor titular de Ciências Sociais da Universidade de Aysen: Coyhaique, Região de Aysen, CL; Acadêmico associado (Faculdade de Educação) da Pontifícia Universidade Católica do Chile: Santiago, Metropolitana, CL. E-mail: sergio.martinic@uaysen.cl
3 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). Atualmente é Professora Associada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e pesquisadora do Laboratório de Avaliação da Educação/LAEd. É membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE) integrada por pesquisadores de diversas instituições brasileiras de ensino e pesquisa (USP; PUC-SP; UFPR; UNICID; CENPEC; UFRJ; Fundação Carlos Chagas; UNIRIO; UFOP, entre outras). Coordena no Brasil a rede internacional de pesquisa “Desigualdade e discriminação: políticas e contextos escolares” constituída no âmbito do Programa Institucional de Internacionalização da Capes (CAPES/PRINT), com a participação de pesquisadores do Brasil, da França e do Chile, que se propõem a investigar a implementação de políticas educacionais que, em cada um dos três países, se voltam ao enfrentamento da desigualdade e da discriminação social em contextos educacionais.E-mail: aliciamcbonamino@gmail.com

investigação das dificuldades e do processo de raciocínio do estudante; acompanhamento da aprendizagem, da turma ou mesmo do estudante individualmente; orientação da prática docente, para reestruturar ações de planejamento e adequar o trabalho às necessidades dos educandos. Quanto aos instrumentos utilizados para avaliação, evidenciou-se a presença significativa do uso de provas, testes, exercícios de fixação e atividades escritas. Contudo, verificou-se também, uma diversidade de instrumentos, como jogos, conversas, participação oral, observação, entre outros, o que sinaliza um deslocamento de sentido, que transita da avaliação final e classificatória do aprendido, para a avaliação que ocorre no processo educativo e que envolve o compromisso de professores e de estudantes com o enfrentamento das dificuldades e dos avanços na aprendizagem.
Palavras-chave: concepções dos professores sobre avaliação; avaliação em Matemática; representações sociais.

ABSTRACT
This article aims to present analyzes of the social representations of teachers working in the early years of Elementary School regarding assessment in Mathematics, with the aim of understanding and discussing the meaning, meaning and instruments used by teachers to assess students. The questionnaire and bibliographic research were used as research instruments. The theoretical-methodological references involved: the Theory of Social Representations based on Moscovici, Jodelet and Greimas for organizing and analyzing the data obtained; and the concepts of Luckesi (2006, 2011) and Hoffmann (2005, 2009, 2014) regarding educational assessment. School assessment is a complex process that involves and reflects teachers' ways of thinking and seeing in relation to student learning. The answers to the questions about the meaning of evaluating, what it is for and what instruments are used by teachers in evaluating the Mathematics subject, allow us to verify the meanings and representations of the researched group. Therefore, it was possible to conclude that, regarding the meaning of evaluating, the objective, and the use of various evaluation instruments and techniques, the social representations of the teachers surveyed point to the meaning of: checking what was learned or not by the student; diagnosis, in the sense of investigating the student's difficulties and reasoning process; monitoring learning, the class or even the individual student; guidance of teaching practice, to restructure planning actions and adapt the work to the needs of students. Regarding the instruments used for evaluation, there was a significant presence of the use of tests, tests, fixation exercises and written activities. However, there was also a diversity of instruments, such as games, conversations, oral participation, observation, among others, which signals a shift in meaning, which moves from the final and classificatory assessment of what has been learned, to the assessment that occurs in the process educational and which involves the commitment of teachers and students to face difficulties and advances in learning.
Keywords: teachers' conceptions about assessment; assessment in Mathematics; social representations.

1. INTRODUÇÃO

Avaliar faz parte da vida do ser humano, é um ato cotidiano e espontâneo. Sendo assim, é inegável a sua contribuição no processo de construção do sujeito, visto que a avaliação ocorre por meio de tomadas de decisões que são baseadas em suas perspectivas,

interações, conhecimentos, convicções, significações, julgamentos e crenças. Como afirma Freitas (2012, p. 7) a avaliação mexe "com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim, é uma categoria permeada por contradições".

No âmbito educacional, a afirmação de Freitas também faz sentido, pois é indiscutível que a avaliação interfere na vida dos estudantes, abrindo ou fechando portas para a aprendizagem, submetendo-o à exposição de seus erros ou contribuindo com a sua aprendizagem.

No decorrer da história da educação, a avaliação tem assumido diversos significados relacionados a diferentes pressupostos ideológicos, epistemológicos, psicológicos e pedagógicos. É fato que o modo como se entende e considera a avaliação, tem uma ligação concreta com a concepção de ensino e aprendizagem que ancora a prática docente na sala de aula e, também, com o papel que se pretende que a escola cumpra na sociedade.

Nesse sentido, a forma como se concebe a avaliação e o como ela se concretiza na prática, pode contribuir com a desigualdade social, pois o modo como é realizada e utilizada pode ter efeitos negativos entre os estudantes.

Se a avaliação for baseada em critérios injustos e/ou não considerar as circunstâncias socioeconômicas dos indivíduos, ela pode perpetuar a desigualdade social. Isso acontece quando o acesso a oportunidades educacionais é negado ou limitado àqueles que estão em situação de maior vulnerabilidade social. Além disso, a avaliação pode gerar pressão e ansiedade entre sujeitos que já enfrentam desvantagens sociais, afetando sua autoestima e autoconfiança, o que pode dificultar seu desempenho escolar (Rotta, 2016; Saravali,2014).

Nessa perspectiva, reconhece-se a sala de aula como locus privilegiado da aprendizagem que acontece por meio da interação social e o papel fundamental do professor na mediação entre o aprendiz e o conhecimento e numa avaliação justa que considere as diferenças de contexto e oportunidades de aprendizagem dos indivíduos.

A importância desse papel instigou os autores deste artigo a conhecer a representação de professoras sobre avaliação, considerando que a representação social se constitui como um sistema de interpretações que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. (Jodelet, 1989).

O artigo apresenta uma discussão sobre as representações sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental referentes ao entendimento sobre avaliação em Matemática e sobre instrumentos. Além desta introdução, o texto está organizado em mais quatro seções. A segunda seção apresenta os fundamentos teóricos tanto da Avaliação como

da Teoria das Representações Sociais A seção três informa os procedimentos metodológicos da pesquisa e é seguida pela seção que apresenta as análises dessas representações e pelas considerações finais.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Sobre avaliação

Ao longo do tempo, a avaliação educacional, assim como a concepção sobre aprendizagem, passaram por diferentes abordagens e propósitos, refletindo as mudanças acontecidas nas filosofias educacionais, nas necessidades sociais e nas perspectivas culturais.

Num breve olhar para a história da educação, da antiguidade até a atualidade, é possível reconhecer que a avaliação educacional evoluiu de métodos mais tradicionais e centrados no conteúdo para abordagens mais abrangentes e focados no estudante, que reconhecem a importância não apenas do conhecimento, mas também das habilidades e competências para enfrentar os desafios da vida contemporânea.

Atualmente, a avaliação é vista como uma ferramenta importante para: acompanhar o progresso dos estudantes; refletir e tomar decisões tendo em vista atender às necessidades e habilidades dos estudantes; identificar o impacto das estratégias de ensino, com a intenção de verificar quais estão sendo eficazes e quais precisam ser ajustadas; proporcionar feedback aos estudantes sobre seu desempenho e progresso; avaliar a eficácia do currículo e do programa educacional, analisando se o currículo e o programa educacional estão alcançando os resultados desejados e oferecendo uma educação de qualidade para todos.

Trata-se de aspectos que vêm sendo estudados por diferentes pesquisadores, nacionais e internacionais, entre os quais se destacam: Esteban (2003), Hoffmann (2005;2009;2014), Silva (2003), Viana (2014), Luckesi (2006;2011), Haydt (1997), Vasconcellos (2005); Perrenoud (1999), Guba e Lincoln (2011). Em particular, este estudo toma como principal referência os trabalhos de Luckesi (2006, 2011) e Hoffmann (2005, 2009, 2014), dois educadores brasileiros reconhecidos por suas contribuições no campo da avaliação educacional. Eles compartilham a visão de uma avaliação mais formativa e participativa, proporcionando abordagens valiosas para a discussão e implementação de práticas avaliativas mais específicas e focadas no estudante.

Luckesi (2006) propõe a avaliação diagnóstica como meio de subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando, afirmando que essa

perspectiva pressupõe a emancipação, a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, para que o direito à educação e o direito de aprender sejam garantidos. E isso só é possível com práticas escolares democráticas, inclusivas, dialógicas, promotoras de sucesso de aprendizagem e avanço qualitativo no desempenho dos estudantes. Nesse contexto, a avaliação que prevalece é processual e dinâmica.

Nessa concepção, Luckesi afirma que a avaliação caracteriza-se como “um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e consequentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados” (Luckesi, 2011, p. 175). Assim, avaliar é agir para que novas ações sejam geradas, diagnosticar tendo em vista oportunizar situações de intervenção e acompanhamento, com atitudes acolhedoras, igualitárias e inclusivas.

É evidente que a perspectiva defendida por Luckesi (2006; 2011) se opõe ao ato de examinar que é próprio da perspectiva classificatória. "Na função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento" (Luckesi, 2006, p. 35). Todos os discentes são atingidos por essa prática, pois eles são classificados de acordo com a nota obtida geralmente em provas e testes. Nesse processo, parte dos estudantes tem a oportunidade de promoção e acesso ao saber, enquanto outra parte sofre com a reprovação e evasão.

Já na função diagnóstica, pelo fato de não classificar também não exclui os estudantes, respeitando e buscando atender a todos os envolvidos no processo, no sentido de que "ninguém pode ou deve permanecer sem aprender"(Luckesi, 2011 p. 199). Sendo assim, a avaliação diagnóstica é inclusiva e o processo de inclusão ocorre porque são respeitadas as limitações e potencialidades dos estudantes, endereçando um trabalho coletivo na busca por alternativas e soluções para as suas dificuldades, pois a intenção é o alcance por todos das aprendizagens escolares consideradas indispensáveis.

Jussara Hoffmann(2005), propõe a avaliação da aprendizagem mediadora, cujos princípios fundamentais são: a confiança no estudante; o acompanhamento das aprendizagens; o diálogo entre professor e estudante. Para a autora, a avaliação é imprescindível à educação quando concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. Essa concepção se contrapõe à perspectiva classificatória de avaliação, do mesmo modo que a avaliação diagnóstica defendida por Luckesi.

Hoffmann embasa-se nas teorias de aprendizagens do construtivismo, principalmente, nos conceitos de mediação apresentados por Piaget e Vygotsky, como também em Paulo

Freire, que "alertam para interferências mediadoras significativas para que o aprendiz tenha melhores condições e oportunidades de desenvolvimento intelectual e moral". (Hoffmann, 2005, p. 21).

A autora reforça o valor da utilização de estratégias que contribuam para a promoção e o desenvolvimento dos estudantes, pois nessa perspectiva, avaliar é oferecer melhores oportunidades de aprendizagem. Considera que o processo de aprendizagem envolve, interações, desafios, estratégias pedagógicas contínuas de promoção do estudante, equilíbrio, desequilíbrio, diálogo, problematização, conhecimento do aprendiz e ciência de suas subjetividades. Por isso, a avaliação se configura em uma reflexão convertida em ação. "[...]. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexões permanentes do educador sobre a sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento". (Hoffmann, 2014, p.24)

Desse modo, não justifica mais realizar a avaliação apenas ao final de uma atividade, bimestre, trimestre, semestre, período, ano letivo: a avaliação passa a ser contínua e evolutiva. "O processo avaliativo se desenvolve concomitantemente ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos [...]". (Hoffmann, 2005, p.15)

Respeitar o tempo de aprendizagem dos educandos é fundamental no processo da avaliação mediadora. Cada pessoa possui seu tempo de aprendizagem e o papel do professor é oferecer diferentes atividades que ajudem a compreender os estudantes em seu modo de ser, fazer e conviver, como assinala a autora.

Nesse sentido, é fundamental a diversidade de oportunidade de aprendizagem em termos de tempo, grau de dificuldades, formas de realização, recursos didáticos, expressão dos conhecimentos a partir das diferentes linguagens (Hoffmann, 2014, p. 114). Isso significa, avaliar e dar oportunidade aos estudantes para expressarem o conhecimento nas diferentes representações que lhes forem possíveis, isto é, avaliar e cuidar para que o estudante aprenda (Hoffman, 2005; 2009; 2014).

2.2. A Teoria das Representações Sociais

Considerando o papel fundamental dos professores na mediação com os estudantes no processo ensino-aprendizagem, com referência ao conhecimento, às relações que se estabelecem no contexto social da sala de aula, ou mesmo no processo de avaliação, a Teoria das Representações Sociais, parece ser adequada para se alcançar os objetivos

propostos neste estudo.

Utilizar esta teoria como referencial possibilita entender os fenômenos que ocorrem na relação entre o indivíduo e o grupo. É verdade que, onde há comunicação, há interação; onde há interação social há representações. Na interação, há a linguagem e é por meio dela que as representações permitem que o grupo partilhe ideias e pensamentos. É desse modo que um determinado grupo constrói suas significações e representações, com base na qual fundamenta suas atuações cotidianas e suas práticas.

Como arcabouço teórico referente à Teoria das Representações Sociais foram utilizados os estudos de Serge Moscovici e Denise Jodelet, e, para análise da narrativa do grupo pesquisado, foi utilizado o modelo de Greimas.

De acordo com Moscovici (1978, p. 44), as representações sociais são “uma das vias de apreensão do mundo concreto”, pois estão presentes a todo momento na sociedade, tanto no campo simbólico quanto nas práticas cotidianas.

Para o autor, as representações sociais são formas de conhecimento social que surgem no processo de interação entre os indivíduos e o mundo social. Ele afirma que as representações são construções sociais que têm como função dar sentido ao mundo social e orientar as ações e comportamentos dos indivíduos (Moscovici, 2013). Essas construções são influenciadas pelo contexto histórico, cultural e social em que os indivíduos estão inseridos, bem como pelas experiências, crenças e valores que compartilham.

Moscovici também destaca a importância das representações sociais na manutenção e reprodução das normas, valores e ideias do grupo social ao qual os indivíduos pertencem, e, desta forma, elas funcionam como sistemas de crenças que orientam as ações dos indivíduos e reforçam a coesão e a identidade do grupo social.

Conforme o autor, a representação pode tornar os objetos, as pessoas ou os acontecimentos algo convencional. Essa característica confere uma forma definitiva às coisas, aos fatos e aos indivíduos. O autor defende que as representações sociais são dinâmicas e estão sujeitas a mudanças ao longo do tempo, como resultado de novas experiências, informações e interações sociais.

Na mesma perspectiva, Jodelet (2001) destaca a importância do papel das representações sociais na construção da identidade individual e coletiva. Para ela, as representações sociais são construções sociais compartilhadas pelos membros de uma determinada sociedade, que têm o objetivo de tornar compreensível o mundo social que os rodeia.

A autora argumenta que essas representações têm um papel importante na orientação e regulação das condutas individuais e coletivas, na medida em que envolvem a internalização de valores, normas e outras formas de conhecimento social que orientam e fornecem um sentido para essas condutas.

Nessa concepção, as representações sociais devem ser analisadas considerando, segundo Jodelet (2001, p. 41) "[...] elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir."

Outro ponto importante enfatizado por Jodelet é a relação entre as representações sociais e os processos de exclusão social. Ela argumenta que a construção de representações sociais estigmatizantes e negativas de grupos ou indivíduos pode levar a processos de discriminação e exclusão social, reforçando desigualdades e injustiças sociais.
A Teoria das Representações Sociais aponta que as representações são formadas por elementos concretos, denominados de núcleo central, e constituem os pontos de ancoragem das representações. Esses elementos mais estáveis e duradouros são compostos por categorias, imagens, conceitos e valores compartilhados pelos membros de um determinado grupo social.

A teoria enfatiza a importância dos códigos e estruturas, na formação e comunicação de representações sociais. Os códigos referem-se ao sistema simbólico que os indivíduos usam para codificar, interpretar e comunicar informações. Eles fornecem um meio compartilhado para dar significado ao mundo social. As estruturas, por sua vez, referem-se às relações organizadas entre os códigos que formam as representações sociais, que determinam como os códigos estão ligados uns aos outros e como são representados mentalmente, além de oferecer uma base organizacional de construção e interpretação.

Essa abordagem propõe a utilização de métodos qualitativos e quantitativos para investigar a estrutura das representações sociais, como entrevistas, análise de conteúdo, análise do discurso, observação de redes sociais, estudo de imagens, entre outros. Ela apresenta a análise estrutural como um modelo teórico que busca compreender a formação e a estrutura das representações sociais.

A análise estrutural é um método que se dedica a estudar fatos simbólicos. Esse método se baseia na semântica estrutural e propõe um conjunto de procedimentos para analisar textos e representações, ao mesmo tempo em que organiza os significados neles

presentes.

Assim como outros métodos semânticos, seu objetivo é compreender os princípios que organizam o discurso expresso pelo sujeito. Por outro lado, como método estrutural, descreve e constrói a estrutura que organiza as relações estabelecidas entre os elementos.

Algirdas Julien Greimas (1996) é um autor que adota essa perspectiva. Greimas é reconhecido por desenvolver uma teoria semiótica estrutural, também chamada de "teoria do percurso gerativo do sentido". Ele elaborou uma teoria de análise das relações entre elementos semânticos em diversos sistemas semióticos. Sua metodologia envolve a identificação de unidades estruturais e padrões narrativos para desvendar as estruturas subjacentes do significado, nas narrativas, histórias e discursos, identificando as transformações semânticas e os percussores gerativos de sentido.

Ao analisar as representações sociais por meio do modelo de Greimas, é possível compreender melhor as crenças, valores e atitudes dos indivíduos em relação a certos temas ou questões sociais. Nesse sentido, a presente análise da narrativa do grupo pesquisado está embasada pelo modelo proposto pelo referido autor.

3. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Para realização da pesquisa optou-se por um levantamento bibliográfico e pela utilização de um questionário. O levantamento bibliográfico envolveu a identificação, na literatura sobre Avaliação da aprendizagem, das concepções de Luckesi e de Hoffmann; da Teoria das Representações Sociais, das reflexões de Moscovici e Jodelet; e, na análise das narrativas, o modelo proposto por Greimas.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário estruturado com questões abertas, com o objetivo de obter maiores informações dos docentes. Este é um instrumento importante para se obter informações e que dispensa a presença direta do pesquisador, além de preservar o anonimato do respondente, proporcionando-lhe maior liberdade para expressar suas ideias e opiniões.

O questionário foi constituído por duas partes, sendo a primeira destinada à identificação do perfil dos respondentes e a segunda, aos dados relacionados à concepção sobre avaliação da aprendizagem em Matemática. Para identificação do perfil dos respondentes, foram utilizadas perguntas sobre: idade; sexo; graduação; pós-graduação; tempo de formação; tempo de exercício na docência; série(s) em que estava atuando.

Com referência à coleta de dados relacionados à concepção sobre avaliação da aprendizagem em Matemática, constaram no questionário as seguintes perguntas: *o que é avaliação para você?; o que você avalia em Matemática?; quais instrumentos avaliativos utiliza na sua prática pedagógica de Matemática?; quando estudante, a sua experiência com a avaliação em Matemática foi...; na graduação ou pós-graduação cursou alguma disciplina de Avaliação? Em caso afirmativo, qual?; na graduação ou pós-graduação cursou alguma disciplina de Matemática? Em caso afirmativo, qual?.*

As respostas do questionário foram tabuladas. Os dados produzidos constituíram o corpus que foi analisado. Para tanto, foi utilizada a análise da narrativa. Dos dados emergiram diferentes categorias, sendo que aqui serão analisadas aquelas relacionadas à avaliação.

Os sujeitos da pesquisa foram dezenove professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora, participantes do curso de formação continuada – "Diálogos e Práticas Pedagógicas no contexto da alfabetização matemática.", realizado no primeiro semestre neste ano de 2023. Eles foram identificados como P1, P2, sucessivamente, sem identificar o nome e as escolas nas quais atuam.

A seguir, o Quadro 1 apresenta os dados coletados referentes à identificação dos respondentes.

Quadro 1 - Identificação do perfil dos respondente

DOCENTE	SEXO	IDADE	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO NA DOCÊNCIA
P1	F	52	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	26 anos
P2	F	46	Pedagogia	Não possui	26 anos
P3	F	59	Pedagogia	Psicopedagogia	28 anos
P4	F	62	Magistério	Não possui	32 anos
P5	F	38	Pedagogia	Ciências e Matemática nos Anos Iniciais / Gestão Escolar	15 anos
P6	F	46	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	09 anos
P7	F	40	Pedagogia	Supervisão/ Gestão Escolar/ Educação Especial	11 anos
P8	F	48	Pedagogia	Alfabetização e Letramento/ Educação Especial	27 anos
P9	F	56	Normal Superior	Alfabetização e Letramento/ Biblioteconomia	Não respondeu
P10	F	54	Não respondeu	Não possui	13 anos
P11	F	37	Pedagogia	Gestão Pedagógica	19 anos
P12	F	33	Pedagogia	Alfabetização e Letramento/ Psicopedagogia	09 anos
P13	F	41	Pedagogia	Psicopedagogia	17 anos
P14	F	34	Pedagogia	Gestão Escolar	10 anos
P15	F	59	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	25 anos
P16	F	65	Normal Superior	Psicopedagogia	10 anos
P17	F	63	Serviço Social	Pedagogia Social / Educação Especial	14 anos
P18	F	34	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional	11 anos
P19	F	46	Normal Superior	Alfabetização e Letramento	08 anos

Fonte: Os autores

Observando o Quadro 1, é possível concluir que participaram da pesquisa 19 docentes do sexo feminino, com idade entre 33 e 65 anos, com tempo de atuação na docência que varia entre 8 e 32 anos e que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Juiz de Fora. No que diz respeito à formação, 13 professoras têm graduação em Pedagogia, 3 em Normal Superior, 1 em Magistério, 1 em Serviço Social e 1 não respondeu. Quanto à pós-graduação, 16 responderam que cursaram pelo menos uma graduação, enquanto 3 responderam que não cursaram. Os cursos de pós-graduação citados são em nível de Especialização e se concentram nas áreas de Alfabetização e Letramento, com 7 indicações, Psicopedagogia, com 4, Gestão Escolar, com 4 indicações e Educação Especial com 2 indicações. Destaque-se o fato de que 6 professoras cursaram duas especializações.

3.1. Sobre as representações sociais das docentes referentes à avaliação em Matemática

Para compreender as representações sociais das professoras sobre a avaliação em Matemática, foi utilizado o método de análise estrutural. O método possibilita, em um primeiro momento, a identificação das unidades básicas de sentido e suas relações, que são entendidas como códigos abertos. Em um segundo momento, essas relações são organizadas em um modelo de ação que expressa o discurso, e que permite analisar as funções simbólicas assumidas pelas diferentes realidades ou elementos considerados na primeira etapa. Ambos os momentos levam a um terceiro, cujo objetivo é reconstruir o modelo simbólico subjacente, que analiticamente segue os mesmos princípios de ordenação, obtendo-se as relações entre os códigos. Desse modo, analisando-se as narrativas do grupo pesquisado é possível chegar às suas representações sociais sobre o tema.

No processo de análise foram lidos todos os questionários e separadas as diferentes ideias contidas em cada uma das respostas, para logo depois, categorizá-las. Em seguida, foram comparadas as respostas dadas buscando identificar as ideias semelhantes. Por fim, com base na análise de Greimas (1996), foram reunidas em um só discurso as ideias compartilhadas pelas respondentes sobre um mesmo tema, chegando-se aos eixos semânticos.

Neste artigo será apresentado apenas um quadro (Quadro 2) contendo os eixos semânticos e a análise das seguintes perguntas do questionário: o que é avaliação para

você?; para que você avalia em matemática?; que instrumentos avaliativos utiliza na sua prática pedagógica de Matemática?. As perguntas foram escolhidas por apresentarem informações que permitem considerar as representações sociais das docentes sobre avaliação, assim como identificar os instrumentos que têm sido utilizados pelas professoras em suas práticas avaliativas de Matemática.

Com base nas respostas das docentes, foram definidos os códigos sobre o significado de avaliação, bem como os códigos sobre o "para que você avalia" Em seguida, passou-se à análise dos códigos condensados, o que possibilitou a identificação dos seguintes eixos semânticos: verificar o aprendizado; diagnóstico; acompanhar a aprendizagem; auxiliar o professor em sua prática.

No quadro a seguir, estão apresentados os eixos semânticos e as respostas das professoras, representadas por códigos, sendo C para código, seguido pelo número que identifica a resposta das docentes.

Quadro 2 - Sentidos/Objetivos da Avaliação

Objetivo de avaliação	Verificar a aprendizagem	Diagnóstico
Centrado no Estudante	- "se alguém aprendeu/ adquiriu ou não tudo ou parcial o que foi ensinado / trabalhado" (C3), (C4), (C6); - "se os conteúdos trabalhados foram consolidados pelos alunos" (C14), (C15), (C18); - "validar para conhecer o conhecimento dos alunos." (C8); - "são maneiras (formas) constantes sobre desenvolvimento de "algo" caso do professor/aluno/professor, seu desempenho está de acordo com o que está sendo estudado / aplicado" (C16).	**Acompanhar a Aprendizagem** - "buscar propostas para que a aprendizagem se efetive "(C7); - "realizar intervenções que auxiliarão no avanço dos discentes" (C17); - "observar o desempenho / aproveitamento/desenvolvimento e crescimento do(s) aluno(s)" (C19); - "a avaliação é um método de observação do desempenho dos alunos" (C5); - "serve também como diagnóstico para trabalhar possíveis dificuldades dos alunos" (C18).
Centrado no Professor	- "foi ensinado / trabalhado" (C8); - "Verificar onde está para atingir objetivos previstos" (C2).	**Auxiliar o professor em sua prática docente** - "instrumento que auxilia o professor em sua prática. Acredito que a avaliação serve para nortear o trabalho do educador e não para medir se alguém sabe ou não sabe" (C12); - observação constante do conteúdo aplicado" (9); - "uma forma para o professor "ser" referendado como mediador"(C10).
Temporalidade	Pontual (início/fim)	Contínua
Instrumentos	- atividades escritas impressas, fixação de atividades, resolução de questões, exercícios diários, problemas passados no caderno e ditado	- conversas para entender os pensamentos dos estudantes, participação oral, observação, jogos e atividades lúdicas

Fonte: Os autores

Com base na análise das respostas das professoras, e observando-se, no Quadro 2, a representação que têm acerca do "que é avaliação para você" e do "para que você avalia", fica nítida a convergência do significado da avaliação com o do objetivo para a avaliação dos estudantes em Matemática. Avaliam para verificar a aprendizagem, ou seja, para saber se

o(a) estudante aprendeu ou não tudo ou parcialmente, ou se foi ensinado/trabalhado pelas docentes, bem como para identificar qual o conhecimento retido pelos estudantes, ou mesmo, para certificar se os conteúdos trabalhados foram consolidados por eles.

Aqui, tem-se a avaliação como um produto do ensino, e a apropriação do conteúdo como o objetivo principal, sendo os papéis do professor e do estudante bem definidos. Ao estudante, cabe revelar o que já sabe, o caminho percorrido para alcançar o conhecimento demonstrado/trabalhado pelo professor, durante um período. Ao docente, cabe constatar se *alguém aprendeu/ adquiriu ou não tudo ou parcialmente o que foi ensinado / trabalhado.* Assim, pode-se dizer que têm-se uma avaliação com uma temporalidade pontual.

As docentes também avaliam para diagnosticar, tanto no sentido da investigação das dificuldades e do processo de raciocínio do estudante, como no reconhecimento do desempenho, do aproveitamento e da individualidade.

A avaliação com o sentido de acompanhamento da aprendizagem seja da turma ou mesmo do estudante individualmente, com a intenção de buscar propostas para que a aprendizagem se efetive, realizar intervenções que auxiliarão no avanço dos estudantes, também está presente nas respostas das professoras. Igualmente está presente a concepção de que avaliação é um instrumento que auxilia a prática docente, pois contribui para nortear seu trabalho com a intenção de reestruturar conduta e planejamento e adequar o trabalho às necessidades dos estudantes.

As docentes revelaram também utilizar a conversa para compreender o pensamento do estudante, a participação oral, observação, jogos e atividades lúdicas como instrumentos de avaliação. Recursos significativos para conhecimento do pensamento dos estudantes.

Na conversa e participação oral, o estudante tem a responsabilidade de responder oralmente o que está sendo perguntado. Já, iniciar a conversa e/ou os questionamentos é responsabilidade do professor, da mesma forma que observar os estudantes. Os Jogos e atividades lúdicas possibilitam a livre expressão por parte dos estudantes, do raciocínio próprio e do conhecimento linguístico que possuem. Dessa forma, é possível entender o seu processo de construção de conhecimentos, o que não sabe o que pode vir a saber, o que potencialmente revela, suas possibilidades de avanço e suas dificuldades. Aqui, pode-se considerar que tem-se uma avaliação com uma temporalidade contínua.

A existência de duas visões é claramente observada nas citações: uma voltada para a avaliação dos resultados da aprendizagem e outra mais voltada para o diagnóstico e o processo de aprendizagem. Contudo, em várias respostas das professoras constata-se a

presença de ambas as ideias simultaneamente. Assim, o cruzamento dos dados sobre as representações que as docentes pesquisadas têm sobre avaliação em Matemática podem ser concebidas a partir da relação dos códigos:

Código 1: (A1) Centrado no estudante / (B1) Centrado no professor

Código 2: (A2) Aprendizagem dos estudantes / (B2) Diagnóstico e atividade docente

O cruzamento desses códigos permite obter as informações verificadas no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Sentidos e Centralidade da Avaliacão

Fonte: Os Autores

Considerando as respostas do grupo pesquisado, é possível inferir que no Quadrante I tem-se uma avaliação centrada na verificação da aprendizagem do estudante, que acontece em um determinado período de ensino por meio de provas, testes e atividades escritas. Há uma certificação do que o estudante conseguiu realizar. Para algumas professoras esta ênfase é o elemento positivo e principal da avaliação.

No Quadrante II, temos uma avaliação enquanto diagnóstico, voltada para identificar os pontos fracos e fortes de um estudante ao longo de todo o período de ensino. A avaliação diagnóstica é empregada para compreender as necessidades dos estudantes, por meio de um mapeamento das áreas que exigem atenção prioritária.

Quanto ao Quadrante III, o objetivo da avaliação está centrado em saber se o que foi ensinado pela professora foi aprendido pelo estudante. A aprendizagem dos estudantes é avaliada de acordo com o que é ensinado e o conteúdo é avaliado de acordo com critérios e padrões definidos pela professora.

Pode-se identificar no Quadrante IV, a avaliação com o sentido de orientar a prática docente, que reflete uma visão mais inovadora da avaliação e destaca a função de

diagnóstico e de apoio desempenhada pela professora para que os estudantes obtenham uma boa aprendizagem.

Luckesi (2006) defende que o ato de avaliar tem como fim o diagnóstico a partir da análise que o professor faz das respostas que os estudantes apresentam nas provas, exercícios ou em qualquer atividade realizada em sala de aula e que inclui o estudante pelos meios mais variados.

Analisando os dados da pesquisa, pode-se constatar a utilização de variados instrumentos de avaliação pelas docentes. Assim, é válido considerar que a combinação e o uso de diversos instrumentos e técnicas para avaliação pode favorecer a aprendizagem do estudante de forma mais significativa e prática, evitando-se assim uma experiência traumática e frustrante na Matemática.

Hoffman(2006) acredita que os instrumentos de avaliação podem se manifestar em registros de diversas naturezas. Em alguns casos, é o próprio estudante que é incentivado a realizar seus registros, expressando o conhecimento por meio de tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Em outros momentos, é o próprio professor quem documenta suas dúvidas sobre o estudante, fazendo anotações e registros diversos. “[...] Quanto mais frequentes e significativos forem tais registros, nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno.” (Hoffmann 2006, p.119)

As respostas do questionário apontam que algumas professoras estão mais próximas de um dos quadrantes do gráfico ou terão uma combinação deles. É normal a experiência individual e particular do professor que não é um mero reprodutor de conceitos ou de tipos socialmente partilhados. As relações construídas dão conta das representações sociais sobre o tema avaliação nos grupos de professores. São ideias coletivas e nem todas são necessariamente compartilhadas ou realizadas através da experiência individual.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer considerações finais acerca da pesquisa, não significa o seu encerramento. Este estudo foi apenas o disparador de outras tantas questões possíveis de estudo futuro, suscitadas no campo da avaliação, que deseja acolhedora e inclusiva.

Analisar a avaliação sob a perspectiva das Representações Sociais, possibilitou compreender a prática avaliativa em Matemática, de um grupo de docentes atuantes nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio dos seus conceitos de avaliação da aprendizagem e dos instrumentos utilizados para tal entre seus estudantes. Isto porque a prática avaliativa carrega consigo um conjunto de concepções e de instrumentos que refletem as representações sociais dos docentes na educação, proporcionando insights sobre seus comportamentos e sobre a forma como concebem a avaliação.

As representações das docentes pesquisadas quanto à avaliação na disciplina Matemática, apontam para os seguintes significados: verificação do que foi aprendido ou não pelo estudante; diagnóstico, no sentido de investigação das dificuldades e do processo de pensamento do estudante; acompanhamento da aprendizagem seja do coletivo da turma ou mesmo do estudante individualmente, tendo em vista possibilitar que a aprendizagem se efetive, por meio de intervenções que auxiliarão no avanço dos discentes; orientação da prática docente, pois contribui para nortear seu trabalho com a intenção de reestruturar conduta e planejamento e adequar o trabalho às necessidades dos estudantes.

Quanto à utilização de instrumentos para avaliação dos estudantes em Matemática, verificou-se que estes são bem diversos, abrangendo jogos brincadeiras, conversas, participação oral, observação, entre outros. Contudo, no registro das docentes, evidencia-se a presença significativa do uso de provas, testes, exercício de fixação e atividades impressas, sinalizando que o professor ensina e depois avalia, tendo os objetivos de ensino no centro da avaliação.

A avaliação deve ser equitativa. Uma avaliação que se considera equitativa é aquela que valoriza a capacidade do estudante na respectiva área de conhecimento, garantindo que nenhum deles esteja em desvantagem. Leva em consideração acertos e erros como ponto de partida para compreensão do processo de pensamento dos estudantes e não como obstáculos no seu processo de construção do conhecimento.

É diagnóstica em sua essência. Respeita e é capaz de distinguir o desempenho do estudante em diferentes momentos, com potencial para proporcionar a todos oportunidades de sucesso e de valorização de maneira igualitária. Uma avaliação assim, tende a ser acolhedora e inclusiva. Para atingir essa equidade e contribuir com o enfrentamento da desigualdade de conhecimento, a avaliação deve ser diversificada, incorporando variadas estratégias, técnicas e instrumentos.

5. REFERÊNCIAS

GREIMAS, Aljirdas Julius. **Sémantique structurale**. Paris: Larousse. 1996.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, J. Avaliação: **Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2005. 35° Ed. Revisada.

HOFFMANN, J. **Avaliar Para Promover: As Setas do Caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

JODELET, D. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato educativo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** Eccos Revista Científica, São Paulo, v. 4, n. 2, 2002, p. 79-88.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2014.

MOTA, D., & MAMEDE-NEVES, M. A. C. **Percepções e representações sociais de professores acerca de avaliação da aprendizagem: um estudo das produções em teses e dissertações.** Revista De Gestão E Avaliação Educacional, 10(19), p. 1–21, 2021.

MARTINIC, S. **El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso.** In: Canales, M. Metodologías de investigación social. Santiago, Lom, 2006. p. 299-320

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2013.

ROTTA, N. T. **Dificuldades para aprendizagem.** In: ROTTA, T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. D. S. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. cap. 8, p. 94- 106.

SARAVALI, E. C. **Quando os estudantes falam sobre os problemas de aprendizagem: um estudo psicogenético**.Revista Psicologia: Teoria e Prática, 16(3), 184-196. São Paulo, SP, set.-dez. 2014.

SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre. Editora Mediação. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNESCO. **Os Desafios do ensino de matemática na educação básica.** Brasília, Unesco, São Carlos, EdUFSCar, 2016.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 2005

LITERATURA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Camila Steinhorst[1]
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2567-7790

Vaima Regina Alves Motta[2]
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3373-505X

RESUMO
Este artigo tem como objetivo relatar reflexões sobre a experiência como professora de Literatura durante a dinamização do projeto de Estágio Supervisionado em Letras, intitulado “Do conto ao romance: a experiência do mundo por meio da Literatura”, no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, em Santa Maria, Rio Grande do Sul. Ao longo deste texto, apresenta-se uma breve contextualização sobre os objetivos da disciplina de Literatura no Ensino Médio; sobre o conceito de Letramento Literário, desenvolvido por Cosson (2016) e sobre o projeto de estágio já referido. Em seguida, expõem-se reflexões acerca do empoderamento dos alunos com relação à leitura literária. Trata-se, portanto, de um trabalho que envolve pesquisa bibliográfica, de campo e analítico-qualitativa, e instrumentos como os questionários inicial e final. A priori, os resultados obtidos sugerem uma contribuição expressiva com as competências de leitura e de escrita da turma, que demonstrava ter pouca familiaridade com o exercício dessas habilidades no espaço da sala de aula.
Palavras-chave: Literatura. Letramento Literário. Ensino Médio. Colégio Técnico.

ABSTRACT
This article aims to report reflections on the experience as a Literature teacher during the dynamization of the project of Supervised Internship in Letters, entitled "From short story to novel: the experience of the world through Literature"at the Industrial Technical College of Santa Maria, in Santa Maria, Rio Grande do Sul. Throughout this text, it is presented a brief contextualization about the objectives of the discipline of Literature in High School; about the concept of Literary Literacy, developed by Cosson (2016) and about the internship project already mentioned. Then, it exposes reflections about the empowerment of students in relation to literary reading. It is, therefore, a work that involves bibliographical, field and analytical-qualitative research, and instruments such as the initial and final questionnaires. A priori, the results suggest an expressive contribution to the reading and writing skills of the class, which showed little familiarity with the exercise of these skills in the classroom space.
Keywords: Literature. Literary Literacy. High School. Technical College.

1 Mestranda em Letras (PPGL/UFSM) e graduada em Letras Licenciatura, Habilitação Português e Literaturas, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Núcleo de Ensino e Pesquisa sobre Linguagem (NEPELIN) e tutora de educação no Programa Progredir Quarta Colônia, ligado à Subdivisão de Geoparques da PRE/UFSM. E-mail: camila.steinhorst@gmail.com
2 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2009), mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2002), especialização em Linguística Textual pela Universidade de Cruz Alta (1998), graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade de Cruz Alta (1989). Professora Associada - Nível 1 - da Universidade Federal de Santa Maria.E-mail: vaimamotta@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As Orientações Curriculares Nacionais (OCN)[3] sinalizam a importância da disciplina de Literatura no Ensino Médio, sobretudo da experiência literária, que colabora com a formação de leitores e com uma maior sensibilização, ampliação e/ou renovação da visão do mundo dos estudantes. Essa experiência é o contato direto com o texto.

> Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética (Brasil, 2006, p. 55).

O documento ainda afirma que isso "possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido" (Brasil, 2006, p. 55).

A Literatura, no espaço escolar, exerce um papel indispensável para a humanização, porque instrui, ensina, comove, permite deleitar e evadir-se a outras realidades. Nesse sentido, Candido (2004, p. 175-76) defende que a Literatura humaniza, porque "desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante". Além do afinamento de emoções, a Literatura promove a vivência de experiências ainda não vividas, trazendo os conceitos de bem e de mal, preconizados por determinadas sociedades a partir de suas convenções, mas que no texto podem ser apoiados, denunciados, combatidos, negados ou confirmados (Candido, 2004). Desse modo, a Literatura é um campo de múltiplos saberes, em especial sobre o homem de cada época.

Para que a reflexão acerca dos valores presentes nas obras ocorra, são necessárias uma maior valorização do texto literário e uma maior exploração de outros campos de saberes em sala de aula. Conforme Todorov (2009),

3 Neste artigo, não adotaremos a Base Nacional Comum Curricular, porque a versão para o ensino médio não havia sido aprovada ainda em 2018, ano em que o estágio foi realizado. Além disso, entendemos que os OCN contextualizam de maneira mais aprofundada a importância da leitura literária.

> O sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim (Todorov, 2009, p. 31).

Assim como Todorov, Cosson (2016) propõe que o ensino de Literatura se centre na experiência da leitura do texto literário, ou seja, na experimentação do mundo através da palavra, mediada pelo professor, sem desconsiderar as impressões dos alunos. Com a finalidade de contribuir com esse processo, Cosson (2016) apresenta duas sequências que exemplificam o trabalho docente com Literatura e que, trabalhadas sobre o viés metodológico proposto, promovem o letramento literário. Para o autor, Letramento Literário é uma ampliação do termo Letramento, definido por Soares (2001), pois é um dos usos sociais da escrita.

O Letramento Literário, segundo Cosson (2016), necessita da Escola para se concretizar e tem por função formar leitores aptos a interagirem com a sociedade de forma autônoma. Sabe-se que todo processo de leitura é complexo e se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, independentemente de ser escrito. Martins (1994) inclusive defende que ler também significa aprender a entender o mundo, ou seja, a dar sentido a ele e a nós próprios (Martins, 1994, p. 32-34).

Acredita-se que, a partir da valorização da leitura, pode-se trazer à tona o sujeito ricoeuriano que, segundo Ribeiro (2013), é aquele capaz de se dizer, de agir, de se narrar e de se assumir como autor de seus atos através de sua inserção social (Ribeiro, 2013, p. 6). Para que isso ocorra, não se pode descolar a literatura de seu poder de humanização, mas potencializá-lo por meio de uma mediação qualitativa, em sala aula, com a finalidade de oportunizar a leitura do mundo e de dar o direito a todos de pertencerem a uma comunidade universal que compartilha saberes.

Este artigo objetiva refletir sobre a experiência docente em Literatura no Ensino Médio Integrado ao Técnico, durante o último Estágio Supervisionado em Letras do Curso de Licenciatura em Português da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para isso, divide-se em seis capítulos, além destas considerações iniciais. No segundo capítulo, contextualiza-se o currículo do curso de Letras, principalmente quanto aos Estágios Supervisionados e os objetivos do projeto *Do conto ao romance: a experiência do mundo por meio da Literatura*, desenvolvido no segundo semestre de 2018, no contexto do Colégio

Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), em uma turma do segundo ano. No terceiro, descrevem-se os sujeitos desta narrativa. No quarto, aborda-se em maior profundidade o projeto de regência dinamizado. No quinto, sintetizam-se as sequências didáticas propostas por Cosson (2016). Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O ESTÁGIO EM LITERATURA

O currículo do Curso de Letras da UFSM (2011) previa quatro Estágios Supervisionados, dois dedicados ao estudo do contexto e à escrita do projeto e o restante à regência. O Estágio Supervisionado é fundamental para a formação de professores, pois é um momento de crescimento pessoal e profissional, no qual se pode desenvolver capacidades, competências e conhecimentos. Como docente, Alarcão (2010) comenta que é necessário expandir os conhecimentos científico-pedagógicos, incluindo aqueles que se referem ao conteúdo disciplinar, ao currículo, ao aluno e as suas características, aos contextos, e a si mesmo e a sua filiação profissional (Alarcão, 2010, p. 66-69). A partir da experiência como estagiário, é possível perceber a importância de conhecer a si, o aluno e os fins educativos, tendo em vista que a construção de uma escola reflexiva só é possível por meio da interação entre sujeitos que assumem o adequado comprometimento conforme seus papéis.

A fim de experienciar a prática docente na disciplina de Literatura, privilegiou-se o contexto do CTISM, uma Instituição Técnica Federal, vinculada à UFSM e subordinada à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, constituído por 88 professores, por 1243 alunos e por 40 servidores. De modo geral, o colégio apresenta uma ótima estrutura, tendo em vista a disponibilidade de verbas, de prédios de apoio, laboratórios e de materiais, que proporcionam conforto e condições propícias para o desenvolvimento de habilidades básicas e técnicas (Pozzobon; Ganasini, 2017, p. 11). O colégio oferece ao todo 14 cursos que se dividem em quatro modalidades: Educação Profissional, Ensino a Distância, Graduação e Pós-Graduação. De acordo com o Plano Político Pedagógico (2014), o CTISM tem por missão “Educar para uma cidadania consciente”, fundamentando-se em valores como liberdade, justiça, cidadania, consciência ética, compromisso social, democracia, educação, identidade, criatividade e empreendedorismo (Ibidem, p. 21-22).

Percebe-se que há preocupação da Instituição em acatar as políticas educacionais vigentes, bem como em se adaptar a novas condições sociais com o propósito de qualificar o

trabalho escolar. A missão do colégio se destaca através do comprometimento com a formação dos sujeitos, isto é, com um ensino voltado para diversas práticas sociais. É evidente nos documentos oficiais a pretensão de consolidar valores humanitários e conhecimentos tecnológicos a fim de contribuir com uma sociedade mais justa, ética e consciente.

Mesmo com uma excelente estrutura, o colégio enfrenta dificuldades. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI[4]), a comunidade escolar apontou empecilhos e estratégias para alcançar as metas almejadas. Como dificuldades, sinalizam o grande percentual de evasão dos alunos, sobretudo na Eletrotécnica e um maior interesse do público pelo Ensino Médio, não pelo Ensino Profissionalizante. Além disso, o PDI também indica fragilidades com relação à aprendizagem dos alunos, tanto por seus históricos quanto pelo grande número de componentes nas turmas, o que dificulta as ações dos professores (Universidade Federal de Santa Maria, 2015).

3. OLHARES PARA OS SUJEITOS DESTA NARRATIVA

O CTISM é reconhecido regionalmente como referência de ensino. Em específico, o Curso de Eletrotécnica é considerado um dos que possuem melhor formação. Este artigo trata especificamente de uma das turmas de Eletrotécnica, na com a qual se trabalhou durante o período de estágio. As aulas da turma referida ocorriam no turno diurno, anualmente, com duração de três anos, incluindo Estágio Curricular Obrigatório na área. O grupo era composto por 38 alunos com idade entre 15 e 18 anos, pertencentes a diversos contextos sociais, haja vista a visibilidade e a importância que o colégio apresenta e recebe na região.

Para construir um perfil da turma, além do estudo do contexto, utilizou-se um questionário investigativo com 21 questões, respondidas por 37 alunos. De modo geral, percebeu-se que a turma era participativa e que, normalmente, relacionava-se bem tanto com professores quanto entre si, apesar de se dividir em três grupos. Ao longo da inserção na Instituição, revelou posturas distintas: ora demonstrava não ser muito receptiva, ora se manifestava muito afetiva. No que tange a preferências, a turma parecia ser muito

4 O Plano de Desenvolvimento Institucional é um documento público e está disponível para consulta online. Acesse: https://www.ctism.ufsm.br/arquivos/pdi.pdf.

heterogênea devido à grande quantidade de alunos e suas diferentes personalidades, o que fomentou o estabelecimento de grupos e a falta de receptividade com terceiros.

Quanto à disciplina de Língua Portuguesa, percebeu-se que os alunos se prendiam a aspectos gramaticais. Conforme os dados do questionário inicial, 20% alegaram ter dificuldade em entender os textos trabalhados em aula; 16% em entender e usar as regras de gramática; 12% em escrever e 7% em escrever corretamente. Essas informações demonstraram a importância de se trabalhar os textos a partir de uma perspectiva mais interativa e reflexiva com a finalidade de tornar a leitura mais significativa (Steinhorst, 2018, p. 13).

Ainda vale ressaltar a alta percentagem (43%) de alunos que declararam ter problemas com interpretação. Os motivos decorrentes desse índice são múltiplos e não há a pretensão de diagnosticá-los neste momento. Em contrapartida a esse dado, muitos alunos se mostraram leitores ávidos, dedicando-se à leitura em intervalos. A visão dos alunos de si próprios confirmava o interesse e gosto pela leitura, bem como a insegurança frente a sua competência como leitores. Acredita-se que essa incerteza está arraigada à crença de que não sabem e/ou não interpretam bem os textos, a qual é geralmente reforçada, nas escolas, através de leituras descontextualizadas.

É interessante também expor as visões dos alunos sobre a disciplina: 38% dos alunos adotam a perspectiva de que Literatura é uma contribuição para compreender o mundo; 25% apostam na disciplina como um meio para aprender a escrever e a interpretar textos; 13% para aprender gramática; 9% para aprender sobre patrimônios culturais; outros 6% acreditam que só aprendem Literatura, porque cai no ENEM, enquanto 9% não responderam (Steinhorst, 2018, p. 17). Além de sinalizarem diversas formações e concepções de língua e literatura, as respostas parecem positivas, pois a maioria demonstra que a disciplina possui significado e utilidade.

Em suma, a turma é composta por alunos de diversos contextos, interessados em obras canônicas e atuais, bem como por temas relacionados à ciência. Com relação às dificuldades sinalizadas pelos alunos, durante o período de observação, reitera-se a falta de prática de escrita e, principalmente, a de reflexão sobre o processo textual. Conclui-se, portanto, que as manifestações de dificuldades com a interpretação de textos e com a expressão de ideias revelaram a necessidade de promover reflexões sobre suas leituras e sobre o funcionamento da língua em determinados gêneros, de produzir textos e de propiciar

que a escrita seja percebida como uma prática social.

4. EM BUSCA DE UMA MEDIAÇÃO QUALITATIVA DO TEXTO LITERÁRIO

Durante o Estágio, indagou-se sobre o papel das disciplinas de Literatura e Humanidades em um Ensino Técnico Profissionalizante. A missão, desenvolvida no Plano Político Pedagógico do Colégio[5], pareceu apontar a importância dessas disciplinas: "contribuir com o processo de humanização dos alunos a fim de construir uma sociedade baseada em valores como ética, solidariedade e justiça" (PPP, 2014, p. 21). Com base nisso, planejou-se um projeto que, por meio de estratégias de Letramento Literário, envolvendo narrativas selecionadas dos gêneros conto e romance, pudesse contribuir com o processo de humanização dos alunos.

Segundo Candido (1995), humanização é o processo que confirma no homem os aspectos que consideramos essenciais, como a ampliação da visão do mundo e o afinamento de emoções (Candido, 1995, p. 180). Abaixo, sintetiza-se em quadro a metodologia proposta por Cosson (2016) e, posteriormente, na última seção, comenta-se sua inter-relação com a humanização:

Quadro 1 – Sequências propostas por Cosson (2016)

Etapas	Sequência básica	Sequência expandida
Motivação	Consiste na preparação do aluno ao estudo/leitura do texto.	
Introdução	Consiste na apresentação do autor e da obra, em curta extensão, acompanhados de esclarecimento sobre a escolha e a importância de ambos, bem como da exposição física dos livros.	Consiste em um momento ideal para o professor explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a obra. Há diversas possibilidades de introdução: o professor pode partir da temática da obra, do acervo da biblioteca e da própria leitura dos primeiros capítulos do livro. Ainda pode ampliar essas possibilidades com a leitura de prefácios, orelhas e outros textos de apresentação.
Leitura	Consiste no acompanhamento da leitura dos alunos, porque existe um objetivo a ser cumprido. Com relação a leituras mais extensas propõe que elas sejam realizadas extraclasse. Nesse caso, cabe ao professor convidar os alunos a apresentarem os resultados de sua leitura durante os **intervalos de leitura.**	Consiste no acompanhamento da leitura dos alunos. Na "leitura", Cosson comenta sobre a importância em determinar prazos. Para diagnóstico do andamento da leitura, recomenda-se os intervalos.

5 O Plano Político Pedagógico do CTISM está disponível ao público em: https://www.ctism.ufsm.br/arquivos/ppp.pdf.

Intervalos de leitura	Consiste na socialização dos resultados da leitura por meio de uma conversa ou de atividades mais específicas com o intuito de diagnosticar dificuldades e facilidades no processo de leitura.		Consiste na leitura de outras materialidades. Cosson exemplifica com três intervalos que contemplam respectivamente uma canção, um conto e uma imagem de mesma temática que a obra central.
Interpretação	Consiste no registro da leitura, ou seja, oportunidade de reflexão sobre a obra lida em dois momentos, um interior e outro exterior.		
	Primeira	O interior é a decifração e tem seu ápice na apreensão global da obra lida. Nesse momento, há o encontro do leitor com a obra e a composição do núcleo da experiência da leitura literária.	Consiste no processo de levar o aluno a traduzir a impressão geral do título e o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor. Cosson, nessa etapa, recomenda a escrita de um ensaio ou de um depoimento.
	Segunda	O exterior é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. Assim, essa leitura pode ser compartilhada e construída coletivamente.	Consiste no processo de aprofundamento da leitura de um dos aspectos da obra, isto é, a exploração de um recorte, como tema, personagem, espaço etc.
CONTEXTUALIZAÇÃO	Teórica	-	Intenciona tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra, isto é, verificar como em certas obras determinados conceitos são fundamentais.
	Histórica	-	Procura relacionar o texto com o período de sua publicação, com a sociedade que o gerou ou com a que ele se propõe abordar internamente. Essa contextualização pode ainda se desdobrar em outras, como a biográfica e a editorial.
	Estilística	-	Focaliza os estilos de época ou períodos literários, mas precisa ir além da identificação de traços ou características dos movimentos em recortes textuais.
	Poética	-	Envolve o estudo da composição da obra como mecanismo de compreensão do funcionamento das obras literárias.
	Crítica	-	Trata da recepção do texto literário. Nesse momento, é importante que o professor não considere uma crítica como a única verdade sobre a obra.
	Presentificadora	-	Busca a correspondência da obra com o presente a fim de demonstrar a atualidade do texto.
	Temática	-	Engloba o estudo da repercussão do tema com uma delimitação rigorosa para que a obra não seja negligenciada.
Expansão	-		Consiste no estudo da intertextualidade da obra, isto é, destaca o diálogo que todo texto articula com outros.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cosson (2016).

No projeto, os temas abordados nos textos escolhidos foram um motivo de sensibilização do leitor com relação aos textos literários, bem como para tecer reflexões acerca das relações humanas. Dessa forma, previu-se o trabalho com temas universais, tais como amizade, amor, ciência e guerra, que envolvem noções de ética, solidariedade e justiça, valorizadas no Plano Político Pedagógico do CTISM.

O período de regência delimitou-se em duas grandes sequências. A sequência didática é um gênero discursivo, vinculado à abordagem sociointeracionista, que norteia o trabalho docente por meio da seguinte estrutura composicional: objetivos, justificativa, metodologia, pré-leitura (motivação), leitura, pós-leitura e pós-ação. É claro que esse gênero não é fechado, ou seja, o professor tem autonomia para ampliá-lo e ressignificá-lo em decorrência de suas demandas. Em seguida, comenta-se brevemente sobre a dinamização e os resultados obtidos em cada sequência didática.

A primeira sequência contemplou majoritariamente o conto *Último Beijo de Amor*, de Álvares de Azevedo e a segunda o romance *Frankenstein*, além de intervalos de leitura. Ao longo desta seção, serão expostas reflexões sobre o trabalho com o texto literário, bem como possibilidades para o desenvolvimento de uma comunidade leitora humanizada.

Na primeira sequência, a problematização dos termos “romantismo”, “romance” e “romântico”, por meio de discussões espontâneas, situou a turma em relação à polissemia desses termos. Além da exploração dessas acepções, a introdução e a motivação para a leitura de a *Noite na Taverna*, na primeira sequência, também envolveram a exploração de *memes*, gênero de destaque no cotidiano dos alunos devido às redes sociais. A apresentação do autor e da obra, nesse sentido, ocorreu de maneira mais criativa, incentivando uma maior aproximação do leitor com a obra.

Nesse sentido, o recurso de outros gêneros discursivos auxiliou não só com uma eventual falta do livro impresso, mas também para a análise e a comparação entre uma capa formal e uma capa produzida em um gênero que, ao contrário da primeira, continha muita informação sobre o enredo da obra.

Adotou-se a leitura de vídeos, o que possibilitou outras reflexões sobre o conteúdo. Nesse sentido, relacionar gêneros multimodais com o ensino de Literatura se tornou uma alternativa para se aproximar do universo do aluno, tornar as aulas mais dinâmicas e promover o estudo de elementos e combinações semióticas que ainda são pouco trabalhados na escola.

Nas atividades de leitura da primeira sequência, refletiu-se sobre o texto de Álvares de Azevedo a partir dos verbos, advérbios, pronomes e artigos. A exploração dos verbos possibilitou perceber que essa classe no pretérito perfeito, além de indicar ações pontuais, promove a progressão da narrativa, enquanto o pretérito imperfeito é utilizado para ações habituais, bem como para descrever cenas e personagens. O estudo de advérbios, por sua vez, promoveu um maior reconhecimento do estilo romântico presente na obra de Álvares de Azevedo. Por fim, durante a atividade que pretendia revelar como o mistério era construído na narrativa, a investigação sobre artigos e pronomes possibilitou que os alunos percebessem a importância e diferença no uso de cada categoria.

A partir dessas atividades, constatou-se um movimento importante com relação à análise linguística com o texto literário. Esse trabalho desencadeou uma outra experiência de leitura para os alunos, pois durante as observações, percebeu-se que não havia uma maior valorização da leitura do texto literário, tampouco um trabalho mais reflexivo e funcional com a linguagem. As atividades de leitura presentes, nessa sequência, também promoveram a análise de aspectos ligados aos gêneros conto e romance, como o reconhecimento das características do gênero conto, como concisão e brevidade, que estão ligadas ao número reduzido de descrições e de personagens. Os momentos destinados à discussão sobre esses aspectos foram significativos para ilustrar o funcionamento de instâncias narrativas.

Durante a segunda sequência, na motivação para a leitura do romance *Frankenstein*, foram utilizados vídeos de Carl Sagan, um dos intelectuais mais importantes para a popularização da ciência, para incitar a curiosidade dos alunos e incentivar a leitura a partir de um tema de interesse. A partir da leitura desses vídeos, pôde-se problematizar o senso comum e o próprio conhecimento científico, adiantando uma das polêmicas presentes no romance.

Em seguida, na introdução, trabalhou-se o texto introdutório de Mary Shelley, para apresentá-la e construir uma atmosfera de genialidade e de sonho, típico do romantismo e da própria fase dos alunos. Após esse momento, também se trabalhou com a capa do romance, por meio de questionamentos sobre a figura clássica de *Frankenstein*, que foi construída pelo cinema, incentivando a busca por informações sobre a criatura na história a fim de comprovar qual era sua imagem.

Durante a leitura, criaram-se hipóteses sobre a continuação da trama. Assim, em todas as etapas, os alunos foram convidados a ler e a refletir sobre os questionamentos realizados. Para qualificar a leitura, os intervalos também obtiveram um papel importante. Ao longo de três, os alunos reconheceram as relações intertextuais da obra e refletiram a fim de

perceber que a literatura posterior utiliza como objeto diversas questões retratadas no romance.

No primeiro intervalo, pôde-se relacionar o texto literário com outros gêneros discursivos, como uma reportagem do Fantástico, que tratava sobre os alquimistas, os quais também fazem parte do universo do romance. A partir disso, os alunos refletiram sobre o diálogo existente entre vários textos, como os alquimistas na saga *Harry Potter*.

No segundo, trabalharam-se poemas da estética moderna para retratar com o universo científico e progressista do qual *Frankenstein* faz parte, dialogando com ele. Além disso, o intervalo contribuiu para o aumento do repertório dos alunos, tanto em termos de literatura brasileira e portuguesa, quanto em questões temáticas sobre ciência, a exemplo do transhumanismo. De modo geral, esse intervalo possibilitou o prazer pela leitura devido às características métricas, rítmicas e temáticas dos textos escolhidos, bem como à reflexão sobre a natureza de monstros.

Por fim, no terceiro intervalo, os alunos foram introduzidos na estética do terror, na qual a literatura gótica se inclui. Nesse sentido, relacionaram-se outros textos da época, como *O coração delator*, de Poe, como uma motivação à escrita dos contos de terror e reforço da discussão sobre medo, que iniciou no intervalo anterior. Esse reforço foi importante para relacionar e justificar todo o conteúdo trabalhado, desde a primeira sequência, que tratava da obra de Álvares de Azevedo, na qual se tematiza desde os resultados dos medos mais recônditos das personagens aos medos frente ao progresso científico sentidos até hoje. Ainda, foram propostas uma análise sobre o romance *Frankenstein* e a produção de contos de terror, motivada pelos próprios intervalos e pela atmosfera do romance, bem como um debate regrado sobre *Frankenstein*. As produções foram socializadas em uma revista digital, organizada pela autora (Figura 1):

Figura 1 – Capa da revista produzida ao final do estágio

Fonte: elaborado pela autora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do Estágio Supervisionado em Letras, buscou-se valorizar o texto literário por meio de uma perspectiva que considera o aluno e seu contexto no processo de aprendizagem. A seguir, no quadro 2, apresentam-se os objetivos desenvolvidos em cada sequência didática, equivalente ao modelo metodológico de Cosson (2016):

Quadro 2 – Objetivos desenvolvidos

Etapas	Sequência 1	Sequência 2
Motivação	. Apreciação pela leitura e por diversas materialidades artísticas.	
Introdução	. Significação do processo de leitura através de esclarecimento sobre a escolha e a importância dos autores e das obras; da leitura de prefácios e da exploração temática por meio de outros textos.	

<table>
<tr><td>Leitura</td><td colspan="3">. Significação do processo de leitura através do acompanhamento da leitura extraclasse por meio de comentários e da leitura coletiva de diversos capítulos em aula;
. Compreensão de que os textos são manifestações humanas à luz de uma época.</td></tr>
<tr><td>Intervalos de leitura</td><td colspan="3">. Construção de uma comunidade leitora através da socialização dos resultados da leitura por meio de conversas e de atividades escritas.
. Desenvolvimento de um maior repertório literário a partir da leitura de outros textos com temáticas semelhantes.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Interpretação</td><td>Primeira</td><td colspan="2">. Levantamento e socialização de hipóteses de leitura.</td></tr>
<tr><td>Segunda</td><td>. Aprofundamento da leitura em sala de aula;
. Exploração de temáticas e análise comparativa de textos de diferentes estilos.</td><td>. Aprofundamento da leitura a partir de roteiro e da escrita de um ensaio;
. Análise de personagem.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Contextualização</td><td>Teórica</td><td>. Compreensão da relevância do conceito de nação na obra alencariana e para a formação do conceito de literatura brasileira.</td><td>. Reflexão sobre a importância do conceito de modernidade nos textos.
. Compreensão do conceito de alteridade e ética em Frankenstein.</td></tr>
<tr><td>Histórica</td><td colspan="2">. Reflexão sobre o contexto de produção das obras;
. Conhecimento biográfico sobre os autores.</td></tr>
<tr><td>Estilística</td><td>. Reflexão sobre como a linguagem literária é uma expressão diferente da linguagem comum;
. Identificação de recursos estilísticos;
. Compreensão de que todo texto possui “redes semânticas”.</td><td>. Identificação de recursos estilísticos e estruturas linguísticas comuns a outros textos de mesmo período.</td></tr>
<tr><td>Crítica</td><td>. Reflexão sobre a recepção da obra de Alencar e sua importância para a literatura nacional.</td><td>.Reflexão sobre autoria feminina.</td></tr>
</table>

Contextualização	Poética	.Exploração de conhecimentos mais específicos da linguagem através da leitura coletiva; .Reflexão sobre o funcionamento de classes gramaticais, como artigos, advérbios e verbos.	. Reflexão sobre os efeitos de sentido de rimas e de figuras como aliteração em poemas.
	Presentificadora	-	. Aproximação dos valores presentes nos textos à realidade dos alunos. Discussão sobre temas como empatia e ética.
	Temática	. Interpretação da repercussão temática nos textos; . Diferenciação entre tema e assunto.	
Expansão	. Ampliação do repertório literário através da leitura e comparação de textos com temáticas afins; .Fortalecimento do processo de humanização e de uma comunidade leitora .Desenvolvimento do letramento literário através da experiência de leitura de diversos textos que possuem intertextualidade.		

Fonte: Elaborado pela autora

A dinamização da primeira sequência favoreceu a exploração de conhecimentos mais específicos da linguagem, tendo em vista o maior trabalho com análise linguística que ocorreu desde o início. É necessário enfatizar que a análise linguística promove a compreensão do texto em seu funcionamento, isto é, seus processos e fenômenos enunciativos – habilidade que não pode ser desenvolvida somente com o conhecimento formal da língua (Suassuna, 2012). Nesses momentos, os alunos puderam perceber a função dos verbos, a importância dos advérbios para a construção imagética e ainda o modo com o qual se construíram efeitos na narrativa, como mistério e suspense.

A dinamização da segunda favoreceu o desenvolvimento da humanização e do gosto pela leitura, através de leitura coletiva, que incitou a discussão e a reflexão sobre valores humanos presentes nas obras estudadas. Além disso, esse espaço de compartilhamento de opiniões e impressões sobre as obras se tornaram pilares para a construção de uma comunidade leitora, que compartilha saberes sobre e através da Literatura.

A partir da perspectiva de Letramento Literário, colaborou-se com a promoção dos três tipos de aprendizagem que a literatura compreende, conforme a definição de Halliday (*apud*

Cosson, 2014, p. 47). Anterior à leitura, os alunos aprenderam sobre literatura, ao refletirem sobre as diferenças entre os campos de saberes humanas e exatas, atentando em não julgar um texto literário com outros padrões e sobre a importância do contexto histórico para a produção de um texto. A partir da leitura coletiva do texto literário, houve a aprendizagem da literatura, ou seja, a experiência do mundo por meio da palavra, que gerou determinados efeitos estéticos nos alunos, como fruição. Com base nisso, puderam aprender também por meio da literatura, ou seja, desenvolver saberes sobre o homem romântico, aproximando-o do homem atual para perceber suas semelhanças e diferenças, enriquecendo seus conhecimentos sobre a trajetória humana de forma diacrônica.

Com relação à leitura em sala de aula, registra-se que a dinamização do projeto promoveu um maior espaço para a mediação dos textos, bem como uma maior valorização das impressões dos alunos, os quais possuíam visões muito negativas de suas capacidades como leitores e produtores de texto, mesmo com um hábito significativo de leitura, conforme diagnosticado no questionário investigativo. Acredita-se que essa mediação empoderou os alunos, pois eles se sentiram mais confiantes diante do processo de leitura e escrita.

Por meio da exploração de múltiplas linguagens, em aula, os alunos tiveram oportunidades para (re)significar o processo de leitura, avançando em competências leitoras, bem como se sensibilizando com os temas que envolvem relações inter e intrapessoais a fim de expandir sua consciência sobre si e sobre o outro. A disciplina tornou-se um espaço de acesso, de compreensão e de apreciação das materialidades estudadas. Como afirma Soares (2001), “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2001, p. 20). A disciplina Literatura pode e deve ser um veículo de formação do aluno como um todo, mas para que isso ocorra, é necessária uma mediação organizada e qualitativa de leituras contextualizadas, isto é, em contexto real e significativo de aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o ensino médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, Distrito Federal: Editora FTD, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

POZZOBON, M; GANASINI, M. (org.). **Relatório de Comunicação:** Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. 2017. 1. ed. Santa Maria: UFSM, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2017. Disponível em: https://issuu.com/ctism/docs/relat__rio_de_comunica____o_online. Acesso em: 12 jun. 2018.

RIBEIRO, F. A **ética como superação da crise em Paul Ricoeur**. Disponível em: https://anaiscongressofenomenologia.fe.ufg.br/up/306/o/luciaFatimaRibeiro.pdf. Acesso em: 31 maio 2018.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In SILVA, A, PESSOA, A.; LIMA, A. (org.). **Ensino de gramática:** reflexões sobre língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STEINHORST, C. **Do conto ao romance:** a experiência do mundo por meio da literatura. Relatório de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas/ Modalidade Ensino Médio. Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2018.

TODOROV, T. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – **Plano de Desenvolvimento Institucional do CTISM**. Direção e colaboradores do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. 1. ed. Santa Maria, 2015. Disponível em: https://www.ctism.ufsm.br/arquivos/pdi.pdf. Acesso em: 4 mai. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – **Plano Político Pedagógico.** 2. ed. Santa Maria, 2014. Disponível em: https://www.ctism.ufsm.br/arquivos/ppp.pdf. Acesso em 04 de maio de 2018.

VIÉGAS, P. da C. **Caminhos para o letramento literário: "tecendo" práticas em uma comunidade de leitores.** Disponível em: http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3709. Acesso em: 20 dez. 2018.

ENTRE "MOROSIDADE" E "DISPÊNDIOS": REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INSTALAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE JUIZ DE FORA

Priscila Alves Ferreira[1]
prialves.ferreira@ufjf.br

RESUMO
O estudo em tela foi fruto da dissertação de mestrado "A Escola Normal de Juiz de Fora: crises e permanências (1881-1911)", na qual foram abordadas questões referentes à tentativa de consolidação da instituição na cidade, abarcando sua lei de criação, possibilidades de supressão e o momento posterior ao seu fechamento, no ano de 1907. Para o presente artigo, problematizamos o seu processo de instalação, que só se efetivou 13 anos depois após sua lei de criação. As pesquisas no Setor de Memória da Biblioteca Murilo Mendes, em Juiz de Fora, e no Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte, nos deram pistas que permitiram acessar algumas discussões de diferentes sujeitos, tais como inspetores de ensino, presidentes da província (que atualmente correspondem aos governadores do estado) e os articulistas de jornais, entre eles o Jornal do Commercio e A propaganda. Empreendemos o cruzamento dessas fontes, buscando refletir acerca das diferentes perspectivas dos sujeitos, não tomando um documento como retrato do que verdadeiramente aconteceu, como nos alertou Marc Bloch. No tocante ao político, esse alerta também se fez necessário, para pensar acerca da multiplicidade de fatores envolvidos nas relações entre os sujeitos e as escolhas políticas, como enfatiza René Rémond.
Palavras-chave: Escola normal. Juiz de Fora. História da Educação.

RESUMEN
El estudio en cuestión fue resultado de la tesis de maestría "La Escuela Normal de Juiz de Fora: crisis y permanencias (1881-1911)", en la que se abordaron cuestiones relativas al intento de consolidación de la institución en la ciudad, abarcando su ley de creación, posibilidades de supresión y el momento posterior a su cierre, en 1907. Para este artículo, problematizamos su proceso de instalación, que recién se produjo 13 años después de su ley de creación. Investigaciones en el Sector de Memoria de la Biblioteca Murilo Mendes, en Juiz de Fora, y en el Archivo Público Mineiro, en Belo Horizonte, nos dieron pistas que nos permitieron acceder a algunas discusiones de diferentes sujetos, como inspectores de educación, presidentes provinciales (que actualmente corresponden a gobernadores estatales) y redactores de periódicos, incluidos el Jornal do Commercio y A propaganda. Nos propusimos cruzar estas fuentes, buscando reflexionar sobre las diferentes perspectivas de los sujetos, no tomando un documento como un retrato de lo que realmente sucedió, como nos advirtió Marc Bloch. En materia de política, esta alerta también era necesaria, para pensar en la multiplicidad de factores involucrados en las relaciones entre los sujetos y las elecciones políticas, como lo destacó René Rémond.
Palabras clave: Escuela normal. Juiz de Fora. Historia de la Educación.

1 Professora do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora; Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

1. INTRODUÇÃO

As escolas normais no Brasil têm sido alvo de muitos estudos e discussões, especialmente para pensar as especificidades dessas instituições nos diferentes lugares. Tal questão se deve, entre outras coisas, à descentralização da organização e administração do ensino elementar e secundário, incluindo a formação de professores, advinda do Ato Adicional de 1934[2]. Entre outras palavras, cada província e, posteriormente, cada estado era responsável por legislar de forma autônoma sobre o ensino.

A esse respeito, alguns historiadores, ancorados em uma perspectiva mais tradicional, entendiam a descentralização como desorganizadora do ensino. Entretanto, a recente historiografia da educação tem considerado a relevância das iniciativas institucionais e normas locais, que não estavam desorganizadas devido à descentralização, mas constituídas tanto em organização da instrução elementar, quanto em controle dos professores (Faria Filho, 2000; Castanha, 2008).

A partir da análise de Faria Filho (2000) acerca do processo de escolarização primária[3], não entendemos a descentralização advinda do Ato Adicional de 1834 responsável por retardar o processo de formação de professores de forma institucionalizada, já que após tal deliberação várias províncias criaram suas escolas normais, ainda que tenham sido efêmeras – "[...] Minas Gerais (1836), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836), São Paulo (1846), entre as primeiras" (Villela, 2000, p. 104).

Nesse sentido, entendemos como é importante pensar a criação da primeira escola normal da cidade de Juiz de Fora, objetivo do presente artigo. E para essa reflexão, lançamos mão da pesquisa nos arquivos do Setor de Memória da Biblioteca Murilo Mendes, em Juiz de Fora e no Arquivo Público Mineiro, na cidade de Belo Horizonte, na busca de pistas que nos permitiram tecer uma narrativa sobre o processo de instalação da instituição.

2 O Ato instituiu a Regência Una, dissolveu os conselhos de estado e criou as assembleias legislativas provinciais – medida que gerou certa autonomia para as províncias. Além disso, estabeleceu um município neutro na corte, que caracterizava a situação administrativa do Rio de Janeiro.

3 Segundo Faria Filho (2000, p. 138), "apesar da fragilidade e precariedade dos dados estatísticos, que, de forma muito precária, quase sempre se referem à instrução primária mantida pelo Estado, deixando de lado um significativo número de escolas sem nenhuma ligação com ele. Tais dados, bem como a crescente instituição de estruturas administrativas, dão-nos mostras de que em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas".

2. O PROCESSO DE INSTALAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE JUIZ DE FORA

Ao pesquisarmos a lei de criação da Escola Normal de Juiz de Fora, já nos deparamos com uma questão: embora sua lei de criação date de 22 de outubro de 1881[4], por que sua instalação só se efetivou em 1894? Ao buscarmos vestígios que pudessem nos ajudar no entendimento de tal questão, deparamo-nos com fontes oficiais e com a imprensa, bem como com fontes secundárias, tais como obras de historiadores e memorialistas.

Essa diversidade de fontes faz-se necessária para não nos apoiarmos em um tipo específico de documentação, uma vez que a sociedade e os sujeitos que a constituem são muito mais complexos e se apropriam e ressignificam as ações de diferentes formas. Como afirma Marc Bloch:

> [...]seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específicos para tal emprego. Quanto mais a pesquisa, ao contrário, se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes dos testemunhos muito diversos em sua natureza. (Bloch, 2001, p. 80)

É esse cruzamento de fontes e relatos sobre a realidade que habitaram que possibilitou perceber o que os legisladores mineiros propuseram e como os sujeitos envolvidos acataram, refutaram, reconstruíram e colocaram em prática em seus cotidianos. Como bem aponta Faria Filho (1998, p.107), "[...] a faceta educativa da atividade jornalística pode ser percebida quando se analisa suas posições frente aos debates sobre a política e legislação educacionais, ocasião em que eles se colocam como expressão da opinião pública".

No que se refere às fontes oficiais, foram localizadas algumas correspondências entre o presidente da província de Minas Gerais, Sr. Dr. Teófilo Ottoni, e a Câmara Municipal de Juiz de Fora, tratando sobre a instalação da instituição.

> Desejando esta Presidência dar execução a lei que criou nesta Cidade a Escola Normal, mesmo não dispondo de um prédio especial, adaptável a semelhante fim faz-se mister que vocês contratem provisoriamente um

4 Correspondência dirigida pelo Exm. Sr. Dr. Antonio Gonçalves Chaves à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais na 1ª a sessão da 25ª legislatura em 1 de agosto de 1884. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/491/000148.html>. Acesso em: 10 ago 2023.

> edifício, mediante aluguel mensal, para que tenha a dita lei execução no mais breve espaço de tempo, caso não tenha já requerido algum outro apropriado ao fim, para a província[5].

Em outra correspondência, encontramos a recusa por parte do presidente da província de um edifício onde funciona a escola primária para também funcionar a escola normal, afirmando ainda que "[...] essa Câmara já encontrou um outro edifício, adaptável aos fins que se tem em vista, queiram vocês dar-me informações a respeito[6]". Porém, a Câmara de Juiz de Fora afirmou não ter conhecimento desse edifício (Oliveira, 1966, p. 151).

Assim, percebemos que essa demora em instalar a instituição se deveu, entre outros fatores, à Câmara não ter disponibilizado um prédio para este fim. Cabe destacar ainda que, neste final do período imperial, as autoridades viam como necessário o auxílio da municipalidade e da população na educação, o que justifica a espera por um imóvel para a alocação da instituição. Tal prática se fará presente também entre as autoridades republicanas, que consideravam ser necessário que a municipalidade e a população participassem da educação de seus filhos, doando espaços e móveis para o funcionamento das escolas (Faria Filho, 2000).

Posteriormente, no ano de 1894, nos deparamos com outra correspondência entre o Diretor da Secretaria da Câmara Municipal de Juiz de Fora, relatando que

> A lei de n. 3232 de 22 de outubro de 1884, art. 15 paragrafo 2º diz o seguinte: "é governo autorisado a acceitar o predio que lhe for offerecido pela Camara Municipal de Juiz de Fora para nelle funccionar a Escola Normal, desde que tenha as accomodações apropriadas a esse fim". Esse oferecimento nunca se verificou, razão pela qual não foi instalada a Escola Normal, senão agora, apesar de terem sido feitas as primeiras nomeações para todas as cadeiras, logo no ano seguinte ao da criação da mesma escola.[7]

Essas nomeações estão presentes nas disposições dos Actos do Governo declarados sem effeito "[...] tendo sido creada a escola pela lei n. 2815 de 22 de outubro de 1881, forão providas as respectivas cadeiras por acto de V. Exc. de 14 e 20 de Abril do corrente ano".[8] Tal

5 Arquivo Histórico da Prefeitura de Juiz de Fora, Fundo da Câmara Municipal no Império/Série 16. Correspondência enviada à Presidência da Província à Câmara Municipal de Juiz de Fora referente ao ensino público. 27 de jun de 1882.
6 Arquivo Público Mineiro, Série referente à Instrução Pública, SI 016. Correspondência enviada pela Presidência da Província à Câmara Municipal de Juiz de Fora referente ao ensino público. 03 de out de 1882.
7 Arquivo Público Mineiro, Série referente à Instrução Pública, SI 662
8 Actos do Governo declarados sem effeito. In: Inspectoria Geral da Instrucção Publica de Minas Geraes, Ouro Preto, 30 de jun de 1883. p. 38. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/490/000277.html> Acesso em: 30 jul 2022.

ato do governo não “teve efeito” uma vez que, mesmo tendo sido criada, a escola normal não foi instalada devido à falta de prédio para seu funcionamento.

Ainda em correspondência com a Secretaria do Interior, o inspetor de ensino Dr. Ambrosio Vieira Braga relata a importância e os benefícios que a instalação da Escola Normal de Juiz de Fora traria para a cidade e sua circunvizinhança:

> Não é preciso encarecer perante V. Sa. os beneficos resultados que deve trazer a instalação dessa escola preparadora de professores habilitados em um centro importante como esta cidade ligada a quase toda circunvizinhança por estradas de ferro e estes benefícios sobem de ponto se atender ao estado desfalecido em que jaz a instrução pública primária desta populosa zona cujas escolas acham-se em grande parte [...] ocupadas por professores interinos a poder de esforços e empenhos de influências locais. Em instrução secundária não tem esta localidade nada a invejar qualquer outra, possui três estabelecimentos para o sexo masculino e outras tantas para o feminino a frente dos quais está um professorado idôneo de onde com toda facilidade poderão sair as futuras professoras da Escola Normal. Sem receio de exagero pode-se dizer que esta cidade tem-se constituído um núcleo de instrução secundária destes arredores e tudo isto a custo e só a custo de esforços individuais. Quanto possui a instrução primária - aquela que se deve ser dada gratuitamente a todos - [...] esta zona de Minas acha-se em condições mais desfavoráveis que outras.[9]

Ao analisar o relatório do inspetor cabe destacar os argumentos que utiliza para justificar a importância de uma escola normal em Juiz de Fora. Além da pretensão de melhorar o ensino primário com uma formação efetiva em detrimento da nomeação de professores, nem sempre habilitados e indicados muitas vezes em “troca de favores”, nota-se a questão da autoestima da cidade. Destaca também a importância de Juiz de Fora para sua circunvizinhança e para Minas Gerais, e seu progresso com relação à instrução secundária, ainda que às expensas de esforços individuais, vale dizer, da iniciativa privada.

E como essa questão foi vista pela imprensa juiz-forana? Nossas pesquisas apontaram para um artigo se manifestando contra essa instalação demorada da instituição, publicado no jornal A Propaganda, no ano de 1887. Tal artigo pondera que “[...] a escola normal, interrogação enorme atirada pelo governo ha cinco longos annos, não poude ainda instalar-se sob pretextos futeis e irrisórios”. O articulista faz referência ainda à importância da cidade para sua comarca e de seu desenvolvimento acontecer às expensas da iniciativa particular, “[...] aos esforços individuaes e collectivos de seus habitantes”.[10]

9 Arquivo Municipal de Juiz de Fora, parte relativa à Instrução Pública. Atas, correspondências e outros.
10 Jornal A Propaganda, 20/09/1887.

No que se refere ao periódico supracitado, faz-se importante tecer alguns apontamentos quanto à sua constituição. A Propaganda "[...]assumia claramente uma postura republicana nos finais do Império, tanto que costumava publicar, na primeira página, duas colunas com artigos referentes à administração pública [...] enfatizando a defesa dos princípios republicanos".[11] Segundo Castro (1998, p. 276), o periódico, "[...] órgão do partido [republicano] em Juiz de Fora, contava igualmente com o concurso de Constantino Paletta, Fernando Lobo, Fonseca Hermes, Luís Detsi e Gonçalves Ramos, para êxito da campanha política em que se empenhava". Apesar da curta duração, de 1886 até provavelmente 1887, "[...] o jornal teria feito muito sucesso, com grande aceitação pela opinião pública".[12]

Sobre os ecos da questão republicana em Juiz de Fora, vale ressaltar que ela esteve fortemente presente entre os membros da política e da elite nesse final do período imperial. As pesquisas de Fábio Augusto de Oliveira sinalizam que:

> [...]essa maior organização dos republicanos pode ser percebida através do levantamento da imprensa local. No jornal Pharol, de 14 de maio de 1886, foi publicado um artigo intitulado "Chapas Republicanas", onde se mostra a organização na localidade de um grupo para disputar as eleições para a Câmara Municipal em 1886. Em 8 de junho do mesmo ano, o jornal A Democracia noticia que "em um dos salões do hotel Rio de Janeiro, reuniram-se anteontem em congresso alguns membros do partido republicano deste distrito (...)", ficando decidido que o partido deveria comparecer às urnas com suas próprias forças, sendo aceitos, por escrutínio, para candidatos ao cargo de vereador, os nomes de Constantino Paletta e Ernesto Braga. (Oliveira, 2012, p. 5)

Entre os vereadores eleitos em 1886, estão envolvidos com o movimento republicano os políticos Ernesto de Braga, Eloy de Andrade, Pedro José Henriques e Fonseca Hermes, que ocupou a Câmara em 1888 após a saída de Joaquim Nogueira Jaguaribe. Ao analisar algumas discussões ocorridas na Câmara durante esse período, Oliveira constata que elas deixavam clara a identificação política dos vereadores com o regime monárquico ou republicano. Entre elas, consta a negação de Fonseca Hermes aos livros do Barão de Macaúbas para o ensino de primeiras letras. Hermes argumenta que "[...] os livros continham erros que seriam nocivos ao ensino no município".

De acordo com Fábio Augusto de Oliveira "[...] pode-se afirmar que a motivação da proposição de recusa dos livros do Barão de Macaúbas esteja na sua identificação com o

11 SETOR DE MEMÓRIA DA BIBLIOTECA MURILO MENDES. Descrição Multinível da Coleção de Periódicos do Setor de Memória da Biblioteca Murilo Mendes. Juiz de Fora
12 Idem.

regime monárquico". Eloy de Andrade justificou que tal solicitação de livros "[...] foi motivada por um requerimento do Juiz de Paz do distrito do Rosário e por indicação de Joaquim Ildefonso Monteiro de Barros" (Oliveira, 2012, p. 7). Nesse sentido, os referidos livros foram aceitos e foi ainda solicitada ao Dr. Hilário Ribeiro uma remessa de livros de sua autoria, por indicação de Fonseca Hermes. Ao argumentar sobre tal indicação, o vereador aponta que eles eram melhores tanto por conta da linguagem, quanto por conta dos princípios contidos neles.

Em mensagem enviada ao Congresso Mineiro em 1893, Afonso Penna fala sobre a instrução em Minas Gerais e enfatiza a importância da formação dos professores.

> A lei n. 41 desenvolveu amplamente o programa de ensino nas escolas primarias, de modo seguramente superior ás habilitações da maior parte dos professores actuaes. Dahi, nos primeiros annos de execução da lei, não só hão de resultar embaraços, como nem se poderão colher resultados praticos. É minha opinião que a principal medida para levantar o nível do ensino primario entre nos é o emprego de maior escrupulo na escolha do pessoal docente, banindo-se de vez o habito antigo de patronato, que tantos males tem causado aos créditos da administração. Nasce desse vicio administrativo a crença de que todos são aptos para tudo, desde que disponham de bôa proteção; por outro lado é preciso dar ao professor garantia de que não será removido, ou punido, segundo os caprichos de quem quer que seja nas localidades. O professor só deve [...] ou esperar dos seus proprios actos e não ficar dependente dos vae-vems da politica. (Penna, 1893, p. 31-32)

Assim, o então presidente do Estado de Minas Gerais, Afonso Penna, critica a indicação de professores sem concurso e sem o devido preparo para o magistério. Mourão enfatiza que tal lei, em seu "[...] artigo 159 estabelecia que as escolas normais então continuariam mantidas pelo estado" (Mourão, 1962, p. 31), constando entre elas a de Juiz de Fora, com a ressalva de ainda não ter sido instalada. Tal reforma trazia vantagens para os normalistas no que se refere ao provimento de qualquer cadeira de ensino primário, uma vez que estariam isentos de prestar concurso caso não concorressem com outro normalista. Entretanto, essa "[...] preferência para o provimento de qualquer cadeira deixa clara a possibilidade de nomeação de pessoas não diplomadas pelo curso normal" (Mourão, 1962, p. 34). Havia também "[...] um dispositivo do capítulo Disposições gerais que permitia a qualquer pessoa requerer exames vagos das matérias constitutivas do curso normal, a fim de obter o diploma de normalista". Ou seja, embora se possa dizer que no governo de Afonso Pena tenha havido uma preocupação e até mesmo uma valorização na formação de professores via escola normal, esta preocupação não levou a uma ruptura com os "antigos

moldes" de formação de professores.[13]

3. A INSTALAÇÃO DA ESCOLA NORMAL: APESAR DA "MOROSIDADE E O MODO PELO QUAL FOI FEITO ESTE TRABALHO"

Para tratar sobre o tema, recorremos ao relato de alguns sujeitos que escreveram sobre a Escola Normal de Juiz de Fora. Um deles é José Rangel[14], que foi professor e, posteriormente, diretor da instituição até seu fechamento em 1907, quando se tornou diretor dos grupos escolares que se instalaram em seu lugar. Em seu livro de memórias, descreveu como e onde ocorreu a instalação da Escola Normal de Juiz de Fora, relatando que "[...] no decorrer de 1894, em um prédio térreo e acaçapado, que fora o antigo mercado da cidade, à rua Imperatriz, ao lado do Jardim Municipal, inaugurou-se a Escola Normal" (Rangel, [1940], p. 225). Sendo assim, embora criada oficialmente em 1881, a Escola Normal de Juiz de Fora só foi inaugurada em 1894.

Em sua obra "A história de Juiz de Fora", o escritor, cronista e memorialista Paulino de Oliveira[15] relata:

> A Escola Normal começou a funcionar em 1894, sob a direção do professor Leônidas Detszi. Não sabemos se o mobiliário obedeceu ao plano sugerido por Howyan nem o dr. Penido Filho esclarece esse ponto no seu relatório de 1895, no qual diz apenas o seguinte sobre a Escola Normal: "Pareceu razoável, sob o ponto de vista econômico, quer quanto a tempo, quer quanto a despesas, modificar-se o nosso antigo Mercado, e adaptá-lo à instalação provisória desta Escola. Falharam, porém, ambas aquelas razões justificativas. Atraíram a atenção pública a morosidade e o modo pelo qual foi feito este trabalho, que antes parecia escola de aprendizagem para inexperientes em matéria de construção. O modesto chafariz que lá está escondido atrás daqueles muros foi objeto de altos trabalhos e experiências. Quanto a dispêndios, o que ali se gastou em remendos, mais de 32 contos de réis, chegaria para levantar-se modesto edifício, mais adequado àquele estabelecimento de ensino, que lá se acha entretanto com caráter de instalação provisória ou temporária, visto que a ilustre Diretoria procura outro prédio de melhores acomodações por julgar o atual inteiramente baldo dos requisitos próprios à missão para que o destinaram". (Oliveira, 1966, p. 152-153)

13 Entenda-se como "antigos moldes" de formação de professores a política de concursos e nomeações de professores o que acaba por limitar e enfraquecer a formação institucionalizada nas escolas normais (VILLELA, 2005).
14 Sobre José Rangel, ver Ferreira (2020) e Kappel (2019)
15 Sobre Paulino de Oliveira, ver Oliveira (2015).

O plano citado por Paulino de Oliveira (1966) refere-se aos modelos de mobília escolar, sugeridos pelo engenheiro Howyan, na solicitação que o então Secretário do Interior, Dr. Silviano Brandão, envia à Câmara Municipal de Juiz de Fora. O engenheiro aponta vários modelos de mobília usados em diversos países como França, Estados Unidos, Suíça e Inglaterra, dizendo considerar tanto a economia quanto a higiene deles para colocá-los na instituição juizforana. A seguir, afirma que "[...] cada sala ocupará 20 a 25 lugares, um quadro preto de madeira ardosiada, armários envidraçados para réguas e outros diversos objetos, uma mesa para o professor; a despesa pode ser calculada em cerca de 150$000 por aluno" (Oliveira, 1966, p.152).

No entanto, esse "plano" não foi seguido, uma vez que o Dr. Leonidas Detszi, diretor da Escola Normal de Juiz de Fora, em correspondência enviada à Secretaria do Interior, relata "[...] que se encontra imprestável e sem as mais elementares condições pedagógicas e higiênicas". Ainda relata que, em 1895, "[...] a matrícula das aulas foi inferior à do ano passado devido à falta de material técnico na escola e consequente aproveitamento baixo dos alunos", uma vez que o estado não dispôs quantia suficiente para obter o material de que necessita as escolas normais. Segundo o diretor, "[...] os professores precisam estar habilitados com um ensino todo prático, objetivo, como nas escolas primárias, o que não se consegue sem material conveniente".[16]

Mesmo com as ressalvas supracitadas, o fato é que a instituição foi instalada. O que o estudo assinala é que foram importantes as manifestações e posicionamentos dos diversos atores sociais. Nesse sentido, concordamos com as ideias de René Rémond acerca do político:

> Seria ingênuo acreditar que o político escapa das determinações externas, das pressões, das solicitações de todo o tipo. Foi – e continua sendo – uma contribuição das pesquisas das últimas décadas lançar luz sobre o jogo dos interesses, as correspondências entre os pertencimentos sociais e as escolhas políticas, acompanhar a intervenção dos grupos de pressão e mostrar que a decisão política era a resultante de uma multiplicidade de fatores que nem todos eram políticos. (Rémond, 2003, p. 446)

Assim, nossas pesquisas revelam que, apesar das reclamações supracitadas, a Escola Normal de Juiz de Fora só foi transferida para outro local no ano de 1904[17]. Esse local

16 Arquivo Público Mineiro, Série referente à Instrução Pública, SI 674. Correspondência recebida pelo Secretário do Interior sobre as escolas normais, 1895.
17Arquivo Histórico da Prefeitura de Juiz de Fora, Correspondência Diretoria da Escola Normal de Juiz de Fora para o Presidente da Câmara. Série 154, pasta 2, 4 de abril de 1904.

é o imponente prédio do Palacete Santa Mafalda[18], situado em frente à Igreja Catedral da cidade. O então inspetor de ensino, Estevam de Oliveira, relatou suas impressões no "Livro de visitantes" da instituição:

> [...]depois que se transferiu a Escola Normal de Juiz de Fora para o novo predio em que ora funcciona, é esta a primeira vez que se me fez offereceu de visital-a.
> Fil-o, porém, detidamente, e com o olhar de quem não é de todo bisonho em taes cousas.
> Confesso á puridade: não podia, de modo algum, recolher [...] impressão mais agradável, tal é a perfeição de sua estrutura organica.
> Innumeros e merecidos louvores ao seu proficiente director José Rangel.[19]

Apenas dez anos depois de ser instalada em Juiz de Fora, a escola normal funcionou em um prédio com condições adequadas para esse fim, a ponto de receber elogios do inspetor Estevam de Oliveira.

Imagem 1 – Palacete Santa Mafalda.

Fonte: http://www.ricardoarcuri.com.br/jfora/colegfaculd/escolanormal/

18 O Palacete Santa Mafalda foi construído pelo Comendador Manoel do Valle Amado para presentear o Imperador Dom Pedro II. Entretanto, o Imperador não aceitou o presente e recomendou que o prédio fosse utilizado para fins de caridade ou instrução. O Comendador não aceitou a sugestão e determinou que o prédio não fosse habitado. Após seu falecimento, o herdeiro, Barão de Santa Mafalda, legou em testamento o Palacete à Santa Casa de Misericórdia. Esta, após a morte do Barão, negociou o prédio com o Estado, por motivos econômicos. Assim, após 43 anos, o Palacete foi destinado para a finalidade que Dom Pedro II desejava (CONH, 2007, p. 14).

19 *Jornal do Commercio*, Juiz de Fora. 03/12/1904

No mesmo ano em que foi instalada a Escola Normal de Juiz de Fora, instalou-se também a de Arassuahy. Além dessas, a municipalidade de Barbacena e Três Pontas criaram suas escolas normais, tendo a de Três Pontas "[...] requerido o reconhecimento do estabelecimento pelo Estado para o fim de expedir diplomas com effeitos eguais aos dos conferidos pelos estabelecimentos officiaes". Afonso Penna afirma a respeito que, "[...] verificando-se que o programa adoptado é o mesmo das Escolas Normaes [do Estado] e que o professorado é idoneo [...] expede o decreto n. 679, de 8 de fevereiro último, conferindo a Escola Normal de Três Pontas as regalias dos estabelecimentos congêneres do Estado" (Penna, 1894, p. 12-13).

Nesta Mensagem do Presidente do Estado ao Congresso Mineiro, encontram-se várias passagens sobre a importância de a municipalidade e os particulares auxiliarem tanto o ensino primário quanto o secundário e profissional, inclusive, acerca da construção de casas para escolas, que depende das municipalidades e que, enquanto isso não ocorre, elas devem "[...] votar algum auxílio para os professores alugarem essas casas" (Penna, 1894, p. 11). Nesse sentido, compreendemos que o local para a instalação da escola foi uma questão que perpassou não só pela Escola Normal de Juiz de Fora, mas também por outras instituições.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou problematizar algumas questões relacionadas ao processo de constituição da primeira escola normal de Juiz de Fora. Para tanto, foram analisados alguns documentos, que trouxeram pistas de como foi o processo de instalação da instituição juizforana. Observamos que, da mesma forma como ocorreu com outras congêneres, a instalação só foi efetivada alguns anos após a sua lei de criação.

As pistas encontradas sugeriram que o hiato entre a promulgação da lei e a efetiva instalação foi por conta de a municipalidade não ter disponibilizado um prédio para tal fim. Esse apoio e essa parceria nas questões educacionais entre as municipalidades e as autoridades estaduais eram uma prática comum no período imperial, que teve certa continuidade no início do período republicano, arriscamos a dizer, sem a pretensão de sermos anacrônicos, que até na contemporaneidade.

Vale ressaltar que o Palacete Santa Mafalda, que abrigou a instituição formadora de

professores no início da República e que, posteriormente, foi a morada dos primeiros grupos escolares de Minas Gerais[20,] ainda hoje está seguindo a recomendação do Dom Pedro II, sendo um local de instrução. Embora tenha sido fechado para restauração desde 2013, em março de 2023 voltou a abrigar a Escola Estadual Delfim Moreira, que atende a estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

5. REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o ofício de historiador.** Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASTANHA, André Paulo. Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo. **Revista HISTEDBR,** v. 32, p. 17-36, 2008.

CASTRO, Olívio de Albuquerque. **Apontamentos para a história de Matias Barbosa.** 3. ed. [S.l.]: Seção Gráfica do Laboratório de Medicina Veterinária, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos Pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2000b.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. **Educação, modernidade e civilização.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 91-125.

FERREIRA, Priscila Alves. "Como o tempo passa...": refletindo sobre as memórias de José Rangel acerca de aspectos da Reforma do Ensino Primário e Normal (1906) In: XII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, 2020, Mato Grosso.

FERREIRA, Priscila Alves. **A Escola Normal de Juiz de Fora:** crises e permanências (1881-1911). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio De Janeiro, 2013.

KAPPEL, Marília Neto. **Literatos, Jornalistas e Inspetores de ensino:** perspectivas modernizadoras para a cidade de Juiz de Fora (1896-1910). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República.** Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas, 1962.

OLIVEIRA, Fábio Augusto Machado Soares de. A Batalha Simbólica: cidade do Parahybuna 1888. In: ENCONTRO REGIONAL (ANPUH-MG), 18., 2012, Mariana, MG. [**Anais...**]. Mariana, MG: Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

20 Sobre os primeiros grupos escolares, ver Souza (2013).

OLIVEIRA, Paulino de. **História de Juiz de Fora.** 2. ed. Juiz de Fora : Prefeitura de Juiz de Fora, 1966.

OLIVEIRA, Paulo Roberto Soares de. **Paulino de Oliveira:** o escriba, o cronista e a cidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

PENNA, Afonso Augusto Moreira. **Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro em sua quarta sessão ordinária da 1ª legislatura.** Ouro Preto: Imprensa do Estado de Minas Geraes, 1894. Disponível em: http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2403/000011.html. Acesso em: 31 jul. 2023.

PENNA, Afonso Augusto Moreira. **Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro em sua 3ª sessão ordinária da 1ª legislatura.** Ouro Preto: Imprensa do Estado de Minas Geraes, 1893. Disponível em: http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2402/000031.html. Acesso em: 31 jul. 2023.

RANGEL, José. **Como o tempo passa...:** aspectos, fatos, figuras e costumes antigos e contemporâneos. Rio de Janeiro: A Encadernadora , [1940]. p. 225-227.

RÉMOND, René. **Por uma história política.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SOUZA, Cristiane Oliveira de. **O projeto educacional idealizado por Estevam de Oliveira em defesa das escolas graduadas (1900-1908).** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão docente: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memória da educação no Brasil,** v. 2, século XIX. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 104-115.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000 p. 95-134.

O ENCONTRO DO PASSADO E DO PRESENTE NO ENSINO DO TEMA DA ESCRAVIDÃO JUIZFORANA: DIÁLOGO COM PROFESSORES MUNICIPAIS DE HISTÓRIA

Luan Pedretti de Castro Ferreira[1]
luanpedretti@gmail.com

RESUMO
O trabalho pretende analisar como professores de História de Juiz de Fora entendem e abordam a história da escravidão ocorrida na região como tema em suas atividades docentes. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, buscou-se dialogar com estes profissionais mapeando as abordagens sobre o passado e as reflexões produzidas no presente por eles e pelos alunos que estão em contato com o conteúdo. A partir das teorias decoloniais e pós-coloniais, buscou investigar a história da escravidão evidenciando este fato como um crime contra a humanidade que marcou seu tempo e deixou marcas para os dias atuais. Como resultado, foi possível perceber como os alunos refletem e internalizam o tema e conseguem correlacionar com suas vivências enquanto sujeitos no presente. Bem como os professores, ao serem expostos aos acontecimentos do passado e às vivências do presente, são afetados pelas questões que seus alunos trazem a partir da provocação feita por eles em sala de aula.
Palavras-chave: Ensino de História. Escravidão. Memória. Juiz de Fora.

ABSTRACT
The work aims to analyze how History teachers in Juiz de Fora understand and approach the history of slavery that occurred in the region as a theme in their teaching activities. Through semi-structured interviews, we sought to dialogue with these professionals, mapping the approaches to the past and the reflections produced in the present by them and the students who are in contact with the content. Based on decolonial and post-colonial theories, he sought to investigate the history of slavery, highlighting this fact as a crime against humanity that marked its time and left marks for the present day. As a result, it was possible to see how students reflect and internalize the topic and are able to correlate it with their experiences as subjects in the present. Just like teachers, when exposed to past events and present experiences, they are affected by the questions that their students raise based on the provocation made by them in the classroom.
Keywords: Teaching History. Slavery. Memory. Juiz de Fora

1. INTRODUÇÃO

Este texto se apresenta como um resumo da dissertação de mestrado *"Mas, professora, o segurança e o policial são negros também!"*: narrativas docentes sobre o tema da escravização no ensino de história em Juiz de Fora (MG)", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nela, o autor buscou

1 Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre em Educação, Licenciado e Bacharel em História pela UFJF.

compreender como professores de História da rede municipal de ensino localizam a história da escravização ocorrida na região em suas práticas docentes. Relacionando questões do passado e do presente, pretendeu-se investigar se estes docentes concordam que o sistema escravista deixou marcas para a sociedade juizforana, como estas marcas chegam para a sala de aula enquanto tema e como os alunos correlacionam o tema estudado com suas vivências enquanto sujeitos na sociedade.

Alguns dados são essenciais para se entender questões ligadas às desigualdades étnicos raciais no contexto da cidade de Juiz de Fora. O primeiro dado que se apresenta é a pesquisa sobre o IDHM de 2017, divulgado pela ONU[2] que posiciona Juiz de Fora como a terceira cidade do Brasil mais desigual na expectativa de vida entre pessoas negras e brancas. Outro dado importante que embasa a pesquisa aqui apresentada é a que aponta que a maioria dos alunos que estavam matriculados na rede pública de ensino juizforana em 2020 era negra conforme o Censo Escolar do ano, ou seja, a rede pública atende principalmente a população negra da cidade.

Ainda como embasamento para a pesquisa, é possível apontar produções bibliográficas acerca da escravidão ocorrida no município e região. Esta escravidão que surgiu devido à localização da cidade entre a atual Ouro Preto - que desde o século XVIII foi a única e principal produtora e exportadora de ouro, diamantes e outros produtos de mineração - até o Rio de Janeiro - porto de exportação mais próximo da região mineradora, além de capital da colônia e posteriormente do império.

Nesta posição de entreposto comercial, a região começa a ser ocupada, transformada em vila até 1850 quando foi elevada à categoria de cidade. Para desenvolvimento econômico da região, além da posição de entreposto comercial, a produção agrícola também se destacou como essencial, principalmente ligado à produção de café, que com o declínio da produção no Vale do Paraíba fluminense, esta produção se expandiu chegando até a Zona da Mata Mineira. Parte da mão de obra para a formação e o desenvolvimento de Juiz de Fora "obviamente foi escravista", como aponta Rita Félix (2006), uma das pesquisadoras sobre a história da população negra de Juiz de Fora.

Desta forma, considerando as informações apresentadas sobre o município, percebe-se a importância social de se discutir a escravidão na região e os processos pelos

2 Disponível em: https://oglobo.globo.com/economia/nivel-da-qualidade-de-vida-dos-negros-tem-uma-decada-de-atraso-em relacao-ao-dos-brancos-21308804. Acesso em 04/05/2018

quais passou a população negra após o fim deste sistema. Desigualdades econômicas, sociais e étnico-raciais se fazem presente na localidade. Logo, investiga-se como estas desigualdades são tomadas enquanto tema, discutidas e refletidas por alunos e professores da rede municipal.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela metodologia da entrevista semi-estruturada. Este procedimento define critérios pela qual a pesquisa deverá percorrer para poder atingir os objetivos pretendidos, porém, a trajetória de cada entrevista, com cada pessoa em sua experiência particular, será única. Foi possível entender que esta era a melhor opção para os objetivos traçados em atingir caráter mais qualitativo do que quantitativo.

Diante do contexto de pandemia, alguns recortes foram necessários para poder se desenvolver a pesquisa, considerando a biossegurança de todos os envolvidos. Optou-se por analisar, em diálogo com os professores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora a percepção deles sobre alguns temas, como: a escravização em Juiz de Fora; a legislação educacional, incluindo as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais; e memória e relações étnico-raciais no tempo presente.

Com os entrevistados, pretendeu-se abarcar o máximo de vivências e visões de mundo possível para imaginar como pessoas diferentes observam o mesmo tema. Dessa forma, como critério não foi definido gênero, sexualidade, idade, tempo de serviço nem declaração étnico-racial. O único critério para participar da entrevista foi trabalhar ou ter trabalhado na Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho analisa alguns aspectos no sentido de contextualizar e evidenciar as relações étnico-raciais ao longo do tempo e em diversos espaços. Primeiramente acreditamos que seria crucial entender o papel da cientificidade europeia e da análise das relações sociais, econômicas e raciais a fim de construir um panorama sobre o Brasil. Como bases teóricas para a realização da pesquisa, optou-se inicialmente por fazer uma imersão nas teorias do racismo científico a partir do século XIX, entendendo como esta cientificidade

colaborou com a estruturação de sistemas de desigualdade étnico-raciais ao longo do tempo. Posteriormente, optou-se pelas produções de autores que analisem a escravidão em Juiz de Fora e no Brasil a partir de suas diversas bases metodológicas, outros autores que analisem as relações étnico-raciais no Brasil e por fim as teorias decoloniais e pós-coloniais. Este encontro possibilitou a observação do tema aqui debatido dentro e fora de Juiz de Fora, do Brasil e em outras partes do mundo.

> o racismo não foi apenas um resultado da falta de conhecimento, de discernimento, de solidariedade, ele não foi apenas a falta de algo, foi uma presença, uma positividade, teve um cunho científico e jurídico, informou doutrinas eruditas, enaltecidas pelo prestígio da própria ciência." (Silveira, 2000, p. 90)

A citação acima pode ser atribuída ao professor Renato da Silveira, que em "Os selvagens e a massa: o papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental" (2000), analisa o papel do racismo científico na estruturação da hegemonia do ocidente sobre culturas, tradições e formas de vida de territórios colonizados. Este autor mapeia os principais autores da modernidade e a forma que seus pensamentos contribuíram para que a teoria racista se institucionalizasse e justificasse atitudes violentas e arbitrárias nos territórios coloniais. Com a citação acima, podemos perceber como que, ao adotarem a ideologia racista escamoteada de cientificidade, esta provocará alterações no imaginário, na educação e na formação de opiniões de sociedades. "Naquela época […] quase todos os cientistas eram racistas convictos. […] Desempenhou um papel fundamental na reestruturação que estava tendo no lugar da Europa nas últimas décadas do século XIX" (Silveira, 2000, p. 88-89).

O papel que a Europa delegou para si, era o de subordinar e subjugar povos, costumes e tradições à sua cultura. Padronizá-las, conforme a ocidentalidade. E as discussões científicas caminharam no sentido de colaborar com esta padronização. Este "fardo" ou "missão civilizadora" se daria por meios de propagar o cristianismo, a ciência e a indústria para que o "outro" também pudesse viver sobre os moldes ocidentais. Estas teorias ajudaram a montar sociedades a partir da atuação de cientistas e intelectuais, ajudou a implantar fundamentos culturais em um momento crítico de reestruturação da sociedade. Por mais distantes e irreais que elas pareçam ser, os efeitos do racismo, não somente o científico, se expressam no nosso cotidiano.

Na sociedade brasileira em específico, é preciso analisar para além da forma como o racismo científico atingiu as elites e constituiu as teorias de eugenia no final do século XIX e

início do XX, como também se faz necessário analisar o papel que as relações escravistas tiveram desde o século XVI. A escravidão foi um dos principais estruturadores das relações que foram e são construídas no Brasil.

> Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. […] Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca. […] Isso graças ao colonialismo português que adotou formas de comportamento muito específicas para disfarçar sua fundamental violência e crueldade. Um dos recursos utilizados nesse sentido foram a mentira e a dissimulação (Nascimento, 2016, p 59).

A escravidão brasileira vem sendo analisada por si só, e em conjunto com outros sistemas ocorridos na América durante o mesmo período. Robin Blackburn (2001, p. 15) aponta que cerca de 12 milhões de pessoas foram retiradas da África entre 1500 e 1870, se estendendo a diversas gerações de famílias e atingindo diversos estratos sociais no continente. Este sistema que se estruturou na América apresentou características inéditas se comparados a outros, sobretudo os da antiguidade. No Brasil, ele era destrutivo e opressor, se parecendo como uma empresa. E um dos principais pontos que o diferenciava era o fator da cor da pele, para fácil identificação dos escravizados e dos não escravizados. “Nem todo negro era escravo, mas a maioria dos negros era, e, deste ponto de vista, todos os negros poderiam ser tratados como escravos, a menos que pudesses provar que eram livres – e mesmo assim, ainda seriam mais maltratados do que os colonos brancos” (Blackburn, 2001, p. 28).

Os autores Roquinaldo Ferreira e Tatiana Seijas apontam que muitas consequências do tráfico não são quantificáveis, sobretudo se analisarmos o apagamento das diferenças sociais e culturais nos territórios afetados pelo sistema. Muito se perdeu considerando com a hierarquização entre o “eu” e o “outro”, dessa forma a importância de se criar uma memória pública da escravidão e do tráfico é essencial, considerando que por mais que o tema seja amplamente debatido, ainda existem lacunas a serem investigadas e preenchidas, sobretudo se analisarmos os resquícios que este sistema deixou para os dias atuais.

O historiador Sydney Chalhoub aponta como a escravidão era rotineira e naturalizada na sociedade. A abrangência do sistema abria brechas para a corrupção associada ao tráfico, permitindo que ela continuasse mesmo depois da lei de 1831, que foi a primeira que proibiu a prática de tráfico intercontinental de pessoas. Esta naturalização da escravidão se observa também na localidade de Juiz de Fora durante o final do século XIX. O sistema esteve

presente na formação e desenvolvimento da região, contribuindo para que ela adquirisse relevância.

O povoado que deu origem à cidade de Juiz de Fora iniciou sua formação no período minerador, servindo de entreposto comercial entre a região de exportação no Rio de Janeiro e a região de produção em Ouro Preto. Logo, o Caminho Novo e o Povoado de Santo Antonio do Parahybuna estavam inseridos na comarca que apresentava alto índice de escravizados, conforme apresentam Rita Felix (2006) e Caio Batista (2015).

Para pesquisadoras como Elione Guimarães e Valéria Guimarães (2006), o sujeito escravizado era o principal responsável para o desenvolvimento das atividades agrícolas e urbanas na região. conforme as autoras, a província de Minas Gerais já apresentava um alto índice de escravizados, porém a somente a Zona da Mata mineira concentrada 26% desta população. E ainda existe a peculiaridade de que próximo do fim do sistema, a cidade de Juiz de Fora chegou a registrar cerca de 20mil pessoas em situação de escravidão em uma mesma propriedade.

Assim, é possível constatar conforme as pesquisas apresentadas que a mão de obra utilizada para a formação e o desenvolvimento da cidade de Juiz de Fora se deu por meio do trabalho escravizado. Outro autor regional que aponta a utilização de escravizados na região é Luís Eduardo Oliveira, apontando que esta foi recorrente para que a cidade se destacasse como um dos principais entrepostos comerciais do final do século XIX. O autor cita Elione Guimarães quando aponta que:

> "[…] o crescimento das lavouras cafeeiras na região da Zona da Mata mineira absorvia grande contingente de mão de obra. Não obstante, o constante comércio de escravos, os fazendeiros necessitavam alugar cativos e contratar jornaleiros para atender à demanda, principalmente nos momentos em que a cultura exigia maior número de trabalhadores" (Guimarães, 2006, 24, apud Oliveira, 2009, p. 50).

Caminhando para as conclusões das fundamentações teóricas que foram essenciais na construção do trabalho, é possível apontar sobre outras possibilidades de educação, sobretudo aquelas que fazem referência à Educação para as relações étnico-raciais. É necessário questionar o olhar colonizador que desumaniza sujeitos por meio do trabalho e por meio da cientificidade, e ainda sim se apresenta como padrão e possibilidade única de ensino a ser seguido. As teorias decoloniais e pós-coloniais questionam esta possibilidade de construção de novos olhares sobre relações sociais e sobre educação. A proposta para que

os padrões epistemológicos sejam superados surgem de diversos locais da sociedade: desde os movimentos sociais até grupos religiosos.

Acreditamos ser preciso defender “outras abordagens”, “outras perspectivas”, “outras pedagogias” e/ou “outras bibliografias”, que não considere somente um único grupo ou um único lugar de enunciação, mas sujeitos diversos com experiências diversas. Não é possível definir um padrão universal no mundo em que vivemos, e sobretudo na sociedade brasileira que foi ponto de encontro deste mundo diverso.

> Considerando que “universal” pode ser lido como uma composição do latim unius (um) e versus (alternativa de…), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a ideia de contraste ou alternativa inerente à palavra versus. […] Uma das maneiras de resolver essa contradição é introduzir o conceito de pluriversalidade (Ramose, 2011, p. 10 apud Noguera, 2012, p. 64).

O filósofo Renato Noguera, defende a possibilidade de denegrir a educação a partir da ressignificação desta palavra que sempre foi utilizada de forma pejorativa e negativa, significando o confronto a toda colonização política e epistemológica que subalterniza sujeitos e culturas “não-ocidentais”.

A pergunta “o que ensinar?” faz parte de disputas de poder. O currículo, seja ele o tradicional ou o que parte de reivindicações da sociedade, são disputas. E com isso a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana, afro-brasileira e indígena, por meio da lei 10.639/03, atualizada para 11.645/08 se insere em meio a esta disputa. As leis se mostram como reivindicações não de meras abordagens, mas que questionem poderes e formas como o ensino e a sociedade estão estruturados. Portanto, entendemos que para além de mero componente curricular, a disciplina de história tem um papel social na formação de sujeitos conscientes e atentos ao seu redor. Pensar metodologias para o ensino de História superar a mera acumulação de informações e associar-se ao movimento e cotidiano dos alunos é desafio para os professores envolvidos com este campo do conhecimento.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

A escolha dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa se deu com alguns critérios: não seria delimitado identidade étnico-racial, de gênero, idade ou tempo de formação. Pretendia-se abarcar o máximo de informações possível sobre diversas formas de se olhar a sociedade. Portanto, o único critério exigido foi o de ser um professor ou professora que

trabalha ou trabalhou na Rede Municipal de ensino de Juiz de Fora.

Os entrevistados foram: um homem negro, uma mulher branca e uma mulher negra. Serão identificados como professor 1, professora 2 e professora 3, respectivamente. Os contatos com estes sujeitos foram feitos por e-mail, por aplicativo de mensagens instantâneas e por videochamada, considerando que a pesquisa foi desenvolvida em contexto de pandemia e distanciamento social. A entrevista tinha um roteiro pré-estabelecido que perpassava por aspectos como a identificação dos sujeitos, a formação, a relação com o tema da escravidão, a relação com as leis e currículos inclusivos com a educação para as relações étnico-raciais e por fim a correlação entre passados como temas de sala de aula e presentes como vivências no cotidiano do entrevistado e do aluno.

O professor 1 se formou na UFJF e é mestre pela mesma universidade. Se identifica como um homem negro e trabalha na rede municipal há cerca de 20 anos, em diversas escolas da cidade. A professora 2 se identifica como mulher branca. Se graduou na UFOP, é mestre e doutora pela PUC-SP e atualmente pós-doutoranda pela UERJ. A professora 3 se identifica como uma mulher negra entre 35 e 40 anos, sendo 12 como efetiva na prefeitura. Se formou na UFJF e tem mestrado pela UFRJ. Teve contato com discussões sobre escravidão e pós-abolição durante a pós-graduação e durante sua atuação em sala de aula devido às demandas trazidas pelos alunos.

Como recorte da pesquisa, optamos por analisar o último tópico de diálogo com estes sujeitos cujo objetivo era compreender como este sujeito estabelece relação entre alunos, a escravização em Juiz de Fora como tema da aula de história e as relações sociais e raciais presentes no cotidiano de estes sujeitos envolvidos.

No diálogo, foi possível perceber como o professor e as professoras percebem questões do nosso passado influenciando o presente. Por exemplo a marginalização e exclusão do negro após a abolição da escravidão, e como esta pode ser uma hipótese para que os índices de abandono escolar seja alto entre este grupo. A professora 3 aponta a percepção dela lidando com turmas entre o 6º e o 9º ano. Esta hipótese da professora vem a se comprovar com a pesquisa PNAD que coletou dados entre 2004 e 2012:

> de acordo com dados coletados pelas PNADs (Pesquisa Nacional de Análise por domicílio) no período de 2004 a 2012, pretos e pardos apresentaram taxas de matrícula superiores às de brancos para o Ensino Fundamental. Contudo, conforme o Educacenso, levantamento baseado em dados da PNAD 2013, em relação à faixa do ensino médio, observou-se uma queda acentuada da frequência

> líquida na média brasileira, que esteve no patamar de 55,1% (Santos, Chirinéa, 2018, p. 951).

A professora relata que para além da percepção sobre a relação dos alunos com a educação, ainda percebe como ela, enquanto uma mulher negra analisa as violências às quais é exposta. Durante a entrevista, a professora cita episódios de violência em uma ida ao cabeleireiro com a família ou o alívio em seleção de vagas de emprego, onde por ser concurso da sem prova aula não precisou apresentar uma "boa aparência" para ser validada em sua atividade laboral.

O professor 1 apresenta suas percepções sobre o papel da escola e da UBS numa comunidade, sendo as duas instituições representantes do poder público a se instalarem e contato cotidiano com os moradores. Estas instituições, segundo o entrevistado, tem potência de proximidade, mas por vezes se fecham em seus muros não explorando esta possibilidade. Então, o professor acredita que para se trabalhar as questões étnico-raciais, defende que a escola saia de seus muros, compreenda e se relacione com a comunidade com a qual está inserida.

A professora 2 aponta a importância que ela acredita ter na discussão do espaço urbano. Esta discussão, a educação do olhar para o cotidiano, ajuda a trazer o conteúdo histórico que está sobre os nossos olhos todos os dias. A relação que os alunos estabelecem com outros sujeitos no seu dia a dia também está presente no relato desta professora.

Ela relata a experiência de alguns alunos comentando sobre uma batida policial ao qual foram expostos. Alunos que na época tinham por volta de 10 anos. E ao relatarem e associarem à violência que sofreram com a violência colonial antigamente sofrida, eles apontavam "mas professora, os segurança e o policial é negro também!". Possivelmente interpretando que aquele que o violentava, também poderia ser uma vítima desta violência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se concentrou em colaborar com produções que vem defendendo a presença da história da população negra na construção da cidade de Juiz de Fora. Uma população que historicamente foi silenciada e explorada, e além disso ainda teve a negação da preservação de sua memória como sujeitos atuantes nos processos históricos. Diante destes apontamentos, questiona-se o papel do Ensino de História no combate às hierarquias

e nas disputas de memória.

Os fundamentos teóricos colaboram com o entendimento das estruturas do sistema que chega às desigualdades cotidianas. Desde a tentativa de cientificidade e institucionalização do racismo, às armadilhas de um sistema que definia a cor como critério para entender quem era ou não sujeito passível de ser escravizado, até mesmo as lutas e reivindicações para que tais situações não se mantivessem, como a reivindicação da lei 10.639/03, assim como as Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Documentos, dados, discussões e entrevistas se encontraram para encaminhar observações sobre a realidade da cidade de Juiz de Fora nas relações étnico-raciais e no ensino da escravidão ali ocorrida. Foi percebido, segundos dados de pesquisas que as desigualdades étnico-raciais e socioeconômicas ainda se mantêm na localidade, com o que foi apresentado com a pesquisa ONU-IDHM de 2017 e a pesquisa que apontou a presença gritante da população negra como público alvo da educação pública juizforana.

Os documentos curriculares que direcionam os caminhos para a educação nacional, abrem possibilidade para que "outras abordagens" sejam inseridas no cotidiano da sala de aula, conferindo autonomia do professor poder decidir o que e como ensinar. Ainda que a tradição seja o de informações, sobretudo as de origem europeia, existe a possibilidade de se questionar e trabalhar com outros temas no ensino de História, especialmente o da rede municipal de Juiz de Fora.

Por fim, ainda foi possível analisar como professores e alunos são atingidos por tais desigualdades em suas vivências cotidianas. Os professores têm a responsabilidade de construir com os alunos, o conhecimento, buscam materiais e promovem reflexão a fim de sensibilizar estes às questões que vivem cotidianamente.

A pesquisa atingiu seu objetivo ao perceber o impacto da Educação Para as Relações Étnico-Raciais na atuação de docentes e no aprendizado de discentes.

6. REFERÊNCIAS

BATISTA, Rita de Cássia Souza Felix. **O negro: trabalho, sobrevivência e conquistas em Juiz de Fora de 1888 a 1930**. Juiz de Fora (MG): Funalfa, 2006.

BATISTA, Caio da Silva. **Cotidiano e escravidão urbana na Paróquia de Santo Antônio do Juiz de Fora (MG), 1850-1888.** Juiz de Fora (MG): Funalfa, 2015.

BLACKBURN, Robin. **A construção do escravismo no Novo Mundo, 1492 – 1800 .** Rio de Janeiro: Record, 2001. Introdução.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União , Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências.** Diário Oficial da União , Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 jun. 2016.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão . Ilegalidade e costume no Brasil oitocentista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FERREIRA, Luan Pedretti de Castro. **Mas, professora, o segurança e o policial são negros também!": narrativas docentes sobre o tema da escravização no ensino de história em Juiz de Fora (MG).** Dissertação de mestrado, Juiz de Fora, 2023.

FERREIRA, Roquinaldo; SEIJAS, Tatiana. **O tráfico de escravos para a América Latina: um balanço historiográfico.** In: Alejandro de la Fuente e George R. Andrews (orgs). Estudos afrolatinoamericanos . Uma introdução. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 47-74.

GUIMARÃES, Elione Silva; GUIMARÃES, Valéria Alves. **Aspectos cotidianos da escravidão em Juiz de Fora .** Juiz de Fora: FUNALFA, 2001

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio negro brasileiro : processo de um racismo mascarado.** 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a Educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE) , [S. l.], n. 18, p. 62–73, 2012. DOI: 10.26512/resafe.v0i18.4523. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523. Acesso em: 21 jan. 2022.

OLIVEIRA, Luís Eduardo de. **Os trabalhadores e a cidade: a formação do proletariado de Juiz de Fora e suas lutas por direitos (1877-1920)**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

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

SILVEIRA, R. **Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. Afro-Ásia** , [S. l.] , n. 23, 2000. DOI: 10.9771/aa.v0i23.20980. Disponível em:https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20980 . Acesso em: 20/10/2021.

VIVÊNCIAS NA CIBERCULTURA POR ADOLESCENTES: PESQUISA COM ESTUDANTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

Sebastião Gomes de Almeida Júnior[1]
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4848-0915

RESUMO
O presente artigo, fruto de uma pesquisa de doutorado em educação, fundamentada nos estudos de cibercultura e na perspectiva histórico-cultural, parte da questão: Como os adolescentes constituem suas vivências nas tecnologias digitais? Busca-se compreender de que modo esses sujeitos potencializam seu desenvolvimento na apropriação de instrumentos e signos culturais, em meio às redes sociotécnicas da atualidade. Para aproximação de campo, foi elaborado um survey para conhecer práticas e opiniões de estudantes de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, realizado com 930 adolescentes com idades entre 12 e 17 anos, de 32 estabelecimentos escolares. No desenvolvimento teórico-metodológico, com base no conceito de vivência (perejivanie) de L. S. Vigotski, são explorados mapas vivenciais com 12 adolescentes de quatro escolas que haviam aderido ao questionário on-line. Mediante entrevistas dialógicas, na perspectiva da escuta dos sujeitos, os participantes apresentam suas vivências na cultura digital, envolvendo seus espaços-tempos cotidianos.
Palavras-chave: adolescentes; cibercultura; teoria histórico-cultural; mapas vivenciais

ABSTRACT
This article, the result of doctoral research in education, based on theoretical studies of cyberculture and the historical-cultural approach, starts from the question: How do adolescents constitute their experiences in digital technologies? We seek to understand how these subjects enhance their development in the appropriation of cultural instruments and signs, amidst today's sociotechnical networks. To approach the field, a survey was prepared to learn about the practices and opinions of students in the 8th and 9th years of Elementary School municipal education network in the city of Juiz de Fora, Minas Gerais, carried out with 930 adolescents aged between 12 and 17 years old, from 32 school establishments. In the theoretical-methodological development, based on the concept of experience (perejivanie) by L. S. Vigotski, experiential maps are explored with 12 adolescents from four schools who had joined the on-line questionnaire. Through dialogical interviews, from the perspective of listening to the subjects, participants present their experiences in digital culture, involving their daily space-times.
Keywords: adolescents; cyberculture; historical-cultural theory; lived experience maps

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe trazer alguns recortes sobre minha pesquisa de doutorado em educação construída na convivência com adolescentes do Ensino Fundamental no contexto do ambiente comunicacional contemporâneo. Como professor/pesquisador me

1 Professor PRB-ARTES (Rede Municipal) - Secretaria de Educação - Prefeitura de Juiz de Fora/MG. Graduado em Educação Artística – Artes Plásticas (UFJF); Especializado em TV, Cinema e Mídias Digitais (UFJF); Mestre em Comunicação (UFJF); Doutor em Educação (UFJF).

dediquei em meu campo de estudos nos últimos anos de minha formação continuada a conhecer junto a estudantes da rede municipal de Juiz de Fora como estes vêm se inserindo nas expressões emergentes do meio digital relacionadas às redes sociotécnicas e à cibercultura. Na aproximação com as novas gerações, meu estudo se propôs compreender na perspectiva dos próprios sujeitos da investigação suas relações de mundo tendo em conta a sua apropriação das tecnologias digitais no presente relacionada às suas escolhas, atitudes e descobertas.

Nessa perspectiva, me ancorei na teoria histórico-cultural, que compreende o desenvolvimento humano como um processo de apropriação social dos instrumentos da cultura. Na proposição de estudos com adolescentes, a partir desse referencial teórico, podemos entender que as novas gerações se constituem como sujeitos pertencentes a uma sociedade e uma cultura, que nasceram e se desenvolvem em um tempo histórico e que constroem relações em espaços em que transitam, nos quais se fazem presentes os meios tecnológicos da atualidade.

Em sua obra que trata do método instrumental em psicologia, Vigostski (2004) trata dos dispositivos artificiais que implicam no desenvolvimento humano. Dessa forma, a linguagem, os sistemas numéricos, os símbolos e todas as formas de representação estão incluídos nessa ampla gama de dispositivos relacionados ao desenvolvimento psíquico humano que se modifica de forma global. Sendo produto da sociedade e da cultura, podemos compreender as tecnologias digitais como uma criação humana no processo histórico de transformação do mundo.

Além de estudar o papel do instrumento psicológico no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a mediação semiótica na ontogênese humana, o conceito de vivência (perejivanie) se estabeleceu como referência basilar nas formulações teórico-metodológicas de minha pesquisa. Segundo Jerebtsov (2014), esse conceito é de grande importância na teoria de Vigotski e está relacionado à formação da personalidade. As vivências seriam os indicadores de etapas da tomada de consciência do mundo interno relativa às situações vividas.

Considerando as novas gerações inseridas num espaço e tempo, mediados pelos instrumentos e signos do ambiente comunicacional contemporâneo, que aproximam as reflexões teóricas sobre as novas tecnologias de informação e da comunicação em interface com a educação, é que foi formulado o recorte da pesquisa: *Como os adolescentes constituem suas vivências nas tecnologias digitais?* Em consonância com o processo

investigativo no citado quadro de referência, a investigação integrou as práticas de adolescentes nas tecnologias digitais.

Como minha pesquisa se propôs conhecer as práticas culturais das novas gerações, o aprofundamento teórico-metodológico ocorreria por meio do encontro com os sujeitos, estabelecendo um diálogo com adolescentes a perspectiva da escuta sensível. Ao preparar esse caminho investigativo em alteridade com meus interlocutores, o desafio era evitar o "dizer sobre", ou seja, de não assumir a posição de porta voz de um conhecimento descritivo sobre adolescentes. Dessa forma, o referencial de Bakhtin (1997) me deu sustentação em uma proposição de estudo que compreendesse a fala viva do sujeito na pesquisa como "atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor" (Bakhtin, 1997, p. 290).

Esse referencial foi fundamental em meu percurso ao buscar desenvolver situações para o "pesquisar com", de maneira que os adolescentes se expressassem como pensam, sentem e constroem suas relações na mediação tecnológica emergente.

2. AS REDES SOCIOTÉCNICAS E AS NOVAS GERAÇÕES CONECTADAS

Nas últimas décadas, vivemos em um mundo de modificações no tempo e no espaço, onde a comunicação se dá por meio de diversas formas de conexão pelos dispositivos tecnológicos da atualidade. Esse contexto de transformação envolvendo as forças produtivas decorrentes da circulação de informação em um novo paradigma sociotécnico é abordado por Santaella (2003), Castells (2007), Lévy (1999) e Lemos (2008). Seus apontamentos tratam das novas configurações culturais envolvendo as tecnologias, que se afirmam com a consolidação da sociedade em rede. Nesse movimento de mudanças, surgem novas formas de organização expressas em várias instâncias da vida social e da cultura, que contrapõem estruturas de poder associadas aos canais midiáticos tradicionais. Conhecimentos compartilhados se opõem à rígida hierarquia imposta por corporações, instituições e os veículos de mídia que outrora detinham o monopólio exclusivo da comunicação massiva.

Em um tempo em que os dispositivos tecnológicos criam conexões das quais emergem formas de convivência, as novas gerações têm se apropriado cada vez mais cedo dos meios digitais, experimentando a ubiquidade inerente ao meio. Ao discorrer sobre a

realidade daqueles que subvertem com suas práticas na cultura digital o saber pedagógico fundado na escrita e na figura do professor como porta-voz, Serres (2013) nos fala da reviravolta do presente. O autor nos alerta para o saber distribuído, descentrado e de movimentação livre.

Oswald e Ferreira (2011) destacam como os jovens que se utilizam das mídias digitais confrontam os lugares sagrados do saber, representados pelo professor, pelo livro e pela instituição escolar a partir de seus interesses por informações disseminadas em diversos lugares. Para as autoras, "os dispositivos da cibercultura e a síntese das suas linguagens supõem mudanças nas práticas juvenis no que se refere aos seus modos de estudar, frequentar escola, construir conhecimento" (Oswald e Ferreira, 2011, p. 119).

Abordagens contemporâneas problematizam essa ótica consensual da inserção produtiva e bem-sucedida nas redes sociotécnicas. Trata-se de perspectivas que complexificam em densidade o enfoque de uma miríade de expressões dos jovens nas tecnologias digitais (Barrère, 2013; Boyd, 2015; Liveingstone e Sefton-Green, 2016; Flukiger, 2016; Octobre, 2018). Fundamentados em pesquisas com adolescentes, esses autores questionam tanto a apropriação habilidosa das tecnologias digitais, quanto a interação harmoniosa nas mídias sociais, revelando outras nuances da vida desses sujeitos ainda pouco conhecidas pelo senso comum.

3. AS PRÁTICAS NA CIBERCULTURA DE ESTUDANTES DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: TRILHANDO UM CAMINHO DE PESQUISA

A pesquisa se deu em diversos momentos, inclusive com um estágio sanduíche de estudos junto à rede de pesquisadores *Recherche Avec*[2], que versa sobre a pesquisa qualitativa implicada com os sujeitos em seus contextos.

Reunindo as contribuições teóricas de estudo, incluindo referências da "pesquisa com", elaborei no planejamento da investigação múltiplas formas de estar com os adolescentes. Destacam-se o *survey*, desenvolvido num primeiro momento da investigação que possibilitou um panorama da rede e as emergências do campo. Num outro estágio de

2 A aproximação com a rede Recherche Avec ("Pesquisa Com") foi aprofundada em estágio sanduíche no Laboratoire Éco/le, Mutations et Apprentissages, na Université de Cergy-Pontoise, Paris, e possibilitou acessar propostas de pesquisa-intervenção e com a formação em contextos de atuação profissional. Além do contato com o referencial teórico da Analyse Institutionnelle Socio-clinique, o conceito de mutação, a revisão de literatura da pesquisa reúne autores que realizam estudos sobre a realidade da cultura digital no cenário educacional francês.

investigativo organizei encontros com os jovens estudantes em que estes produziram mapas vivenciais durante entrevistas dialógicas em profundidade.

Propondo uma aproximação inicial com o campo da pesquisa, foi feito contato com os adolescentes por meio de um questionário on-line. Para tanto foi traçado um *survey* com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. Buscando conhecer sua inserção na cultura digital, o objetivo proposto no levantamento foi o de acessar, em um desenho interseccional (Babbie, 2001), um panorama que caracterizasse esses sujeitos nas suas práticas, opiniões e anseios relacionados ao tema de estudo. De acordo com Gil (2008), as pesquisas desse tipo se caracterizam pela interrogação direta a um grupo significativo de pessoas contando com amostras relevantes do universo pesquisado. Das 59 escolas contatadas, 32 retornaram com participação dessa pesquisa *on-line*, perfazendo um total acima de 50% de adesão ao questionário[3].

Entre os adolescentes investigados no *survey* - 930 no total -, destacam-se as práticas na cultura digital emergente evidenciadas pela constatação da presença dessa faixa geracional nas redes, consumindo com grande interesse conteúdos de mídia veiculados nos ambientes *on-line*. As respostas confirmam essa tendência do quanto as mídias tradicionais massivas não têm a mesma preponderância que no passado. Imperam celulares e/ou *smartphones* como principal tecnologia que acessam (77,4%), e também outros dispositivos digitais, como computador, *tablet*, *notebook* e *videogame* (16,5%). Apenas 4% dos participantes destacaram a televisão. Vale salientar que um contingente de 88,7% afirma utilizar diariamente as tecnologias digitais (internet, smartphone, jogos e vídeos, etc.).

Apesar desses dados que destacam a tecnologia móvel ou celular como principal dispositivo tecnológico e de que mais de 65% convivem com as tecnologias digitais acima de três horas por dia, 75,1% afirmam que acessam as tecnologias em casa. É interessante notar que, ainda que munidos dessa mídia locativa e destacando uma gama de atividades às quais se dedicam nas tecnologias, o ambiente doméstico é predominante quanto ao lugar onde realizam tais atividades.

Um dos fatores sobre o local de acesso, que poderia estar restringindo a maioria dos estudantes ao ambiente doméstico - participantes do *survey* de idade entre 12 e 17 anos -, pode ser inferido de uma possível dificuldade de outras formas de conexão e às redes de WiFi em áreas periféricas do município investigado, onde estão situadas as várias regiões

3 Das 27 escolas que não retornaram com participação de estudantes no questionário online, 12 alegaram problemas técnicos, como ausência de internet ou instalações inadequadas, além de impeditivos administrativos.

administrativas dos estabelecimentos escolares e as comunidades a que atendem.

Pesquisas recentes apontam para o uso doméstico da internet sob controle das famílias com as práticas sociais mediando o acesso (Fernandes e Diniz, 2016) e também para o baixo uso por parte dos pesquisados das habilidades educacionais, um médio uso das habilidades tecnológicas e um alto uso das habilidades sociais (Migliora, 2015).

A aprendizagem informal aparece entre os adolescentes de modo expressivo, que se pode inferir como consideram que, fora da escola, têm acesso a conhecimentos que julgam significativos. Tendo em conta o que destacaram sobre a grande frequência diária em que se dedicam às tecnologias digitais, podemos pensar o potencial dessas conexões (67,6%).

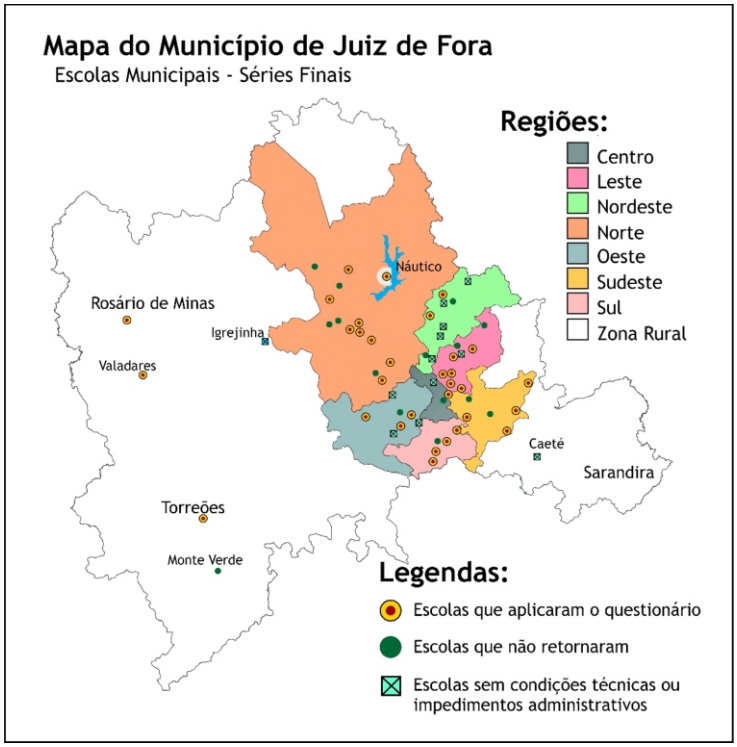
Considerando a potencialidade dos celulares acessíveis em rede enquanto equipamentos multifuncionais e inteligentes no grande acesso aos ambientes hipermídia. Dos 40,6% que afirmam desenvolver atividades autorais que incluem produção de texto, divulgação de fotografias, criação de jogos, realização de vídeos, produção de arte digital, remixagem *on-line*, entre outros, é possível inferir o quanto estão sendo estimulados pela incursão. Os adolescentes demonstram estar familiarizados com todo um contexto de hibridação midiática (Santaella, 2010).

Essas questões suscitam a importância da pesquisa buscando aproximação com as novas gerações. Ao ter levantado esses números, trazendo diversas informações sobre práticas, hábitos e opiniões dos adolescentes que convivem/habitam diferentes bairros da cidade, é possível constatar a presença intensa das tecnologias em suas vidas. Mas, além de toda uma gama de informações constante dos dados expostos, é fundamental aprofundar o encontro com esses sujeitos, levantando outras questões e ouvindo mais sobre o que pensam, sentem e expressam sobre suas vivências na cibercultura.

4. A PERSPECTIVA DA ESCUTA: INVESTIGANDO COM MAPAS VIVENCIAIS

Diante de tantos participantes do *survey,* o passo seguinte foi contatar, além de estudantes que responderam de forma expressiva e detalhada às questões abertas, os estabelecimentos e profissionais que demonstraram boa receptividade para acesso aos alunos. Ficou definida então a aproximação com 12 estudantes de quatro escolas de áreas geograficamente distantes dentre as sete regiões administrativas da rede municipal. Assim, omitindo no presente texto seus nomes oficiais, renomeei as escolas por meio de sua localização geográfica para contato com adolescentes de 8º e 9º anos, a saber: Escola Sul; Escola Leste; Escola Oeste e Escola Norte.

Figura 1 - Mapa do município de Juiz de Fora e a participação das escolas levantadas pelos critérios estabelecidos para aplicação do survey.



Fonte: dados levantados na pesquisa.

Como a pesquisa já havia sido previamente autorizada pelas autoridades da Secretaria de Educação do município para a continuidade do estudo desde o desenvolvimento do *survey* nas escolas, foi possível entrar em contato novamente com os estabelecimentos cujos estudantes foram selecionados pelos critérios anteriormente apresentados para o desdobramento investigativo[4].

O foco de estabelecer esse diálogo com os adolescentes que frequentam a escola e conhecer vivências destes sujeitos no contexto das tecnologias digitais nos seus tempos-espaços implica no exercício da escuta para compreender a realidade dos sujeitos em seus contextos, nos seus movimentos, na alteridade do acontecimento que se mostra no campo de investigação.

Ao traçar considerações sobre os gêneros do discurso, discutindo criticamente as abstrações do campo da linguística para tratar do enunciado como unidade da comunicação verbal, Bakhtin (p. 293, 1997) nos esclarece o quanto “a fala, só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala”.

Ao tratar dos mapas vivenciais como proposta teórico-metodológica, Lopes (2018) ressalta que, para a teoria histórico-cultural, o conceito de vivência compreende a condição

4 Nessa etapa da pesquisa foi encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido, tanto para anuência dos responsáveis quanto dos adolescentes participantes.

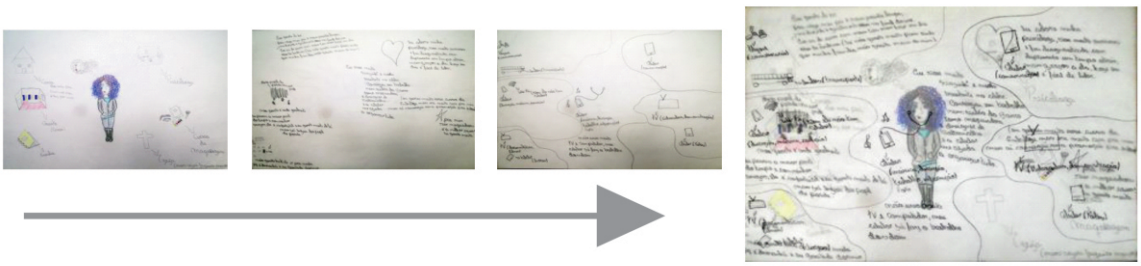
do meio - natural e social e suas indissociabilidades - enquanto unidade fundamental na compreensão das formações tipicamente humanas. Nessa perspectiva, na tomada de consciência e na formação da personalidade, tempo e espaço se fundem na formação do ser humano. Os mapas vivenciais se organizam por uma estrutura metodológica sem rigidez, buscando, por meio de trilhas esboçadas, estabelecer relação com o objetivo da pesquisa.

Buscando superar as lógicas do racionalismo, tais estudos dialogam com formas infantis de compreender o mundo. Nas suas produções, que envolvem mapas, textos, discurso verbal, brincadeiras, desenhos, gestos e outras formas, os pesquisados se revelam como sujeitos culturais em seus contextos sociais e históricos. Outras pesquisas recentes com estudantes abordam temas relacionados à cultura digital e têm como importante procedimento teórico-metodológico a utilização de mapas vivenciais (Queiroz, 2015; Benedict, 2016). Nessas investigações, destaca-se a valorização da alteridade, contando com narrativas produzidas pelas crianças nesses processos.

Os mapas vivenciais possibilitam a escuta dos sujeitos por meio de sua expressão gráfica relacionando seus temposespaços vividos. Nesse processo, o pesquisador atua como interlocutor com questões semi-estruturadas. Especificamente, nessa pesquisa voltada para os adolescentes, as questões suscitadas estavam relacionadas com suas práticas cotidianas envolvendo as tecnologias digitais e a cibercultura. As etapas planejadas para a realização dos mapas, de acordo com Lopes (2018), devem ser estruturadas conforme os objetivos traçados na investigação, e, dessa forma, a realização desse traçado cartográfico deve obedecer a um roteiro flexível elaborado pelo pesquisador para ser desenvolvido junto aos pesquisados.

Na proposta, seguindo a metodologia dos autores referenciados, foram utilizados papéis de mesma medida, sendo que os que se superpõem à base são transparentes. Como são necessários traçados com o lápis sobre as demais superfícies, a orientação é de que se utilize papel vegetal, suficientemente transparente e encorpado, adequado para traçados e desenhos em que se queira enxergar o que está por baixo no registro em camadas.

Figura 2: Exemplo de mapa vivencial em sequência de lâminas.



Fonte: dados levantados na pesquisa.

Vale ressaltar que as etapas traçadas no mapa, relacionadas com os objetivos da pesquisa, podem ser alteradas de acordo com a orientação do pesquisador e, até mesmo, durante o processo. Dependendo da situação dialógica no andamento da atividade, é necessária a flexibilidade exigida em processos investigativos semi-estruturados. Assim, por exemplo, duas etapas, de uma previsão inicial de quatro lâminas, podem se fundir em uma, reduzindo para três o número de superfícies traçadas na obtenção dos dados de campo.

5. ADOLESCENTES NA CIBERCULTURA: VIVÊNCIAS NAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Alguns dados a seguir, extraídos da planilha de respostas do *survey*, trazem um panorama dos estudantes entrevistados, situando-os pela região do estabelecimento escolar e outros dados relevantes para contextualização do estudo, como série e idade. Destacam-se as mais relevantes ocupações envolvendo seus interesses, o principal dispositivo tecnológico utilizado e o tempo empregado diariamente nesta atividade. Conforme já exposto, muitos desses dados foram importantes para o desencadeamento de conversas ou de comentários para fomentar o diálogo com os adolescentes durante a confecção dos mapas vivenciais nas escolas nesse desdobramento de pesquisa.

Quadro 1: Dados dos pesquisados, incluindo localização do estabelecimento, série, idade, dispositivo mais utilizado, principal atividade e tempo on-line.

Dados dos sujeitos pesquisados (informados no survey da pesquisa)						
Sujeito	**Escola**	**Série**	**Idade**	**Dispositivo**	**Principais atividades** online	**Tempo online**
IMP2	Sul	9º ano	16 anos	Computador	Jogos online (Counter-Strike Global Offensive) e Facebook	Acima de 5 horas
TNB	Sul	9º ano	15 anos	Computador	Jogos online (Tanki Online) e Skype	Acima de 5 horas
Tia do Rock	Sul	8º ano	12 anos	Celular/*Smartphone*	YouTube (Canal do Júlio Cocielo)	5 horas
Pink Princess	Sul	8º ano	13 anos	Celular/*Smartphone*	Tumbrl	Acima de 5 horas
Kookie	Sul	8º ano	12 anos	Celular/*Smartphone*	WhatsApp	Acima de 5 horas
Sereia	Leste	9º ano	13 anos	Celular/*Smartphone*	Facebook; WhatsApp; textos online; YouTube	5 horas
Liriel	Leste	8º ano	13 anos	Celular/*Smartphone*	Tumbrl; YouTube; Facebook; Instagram; WhatsApp	Acima de 5 horas
Nina	Leste	8º ano	13 anos	Celular/*Smartphone*	Amino; Facebook; WhatsApp; Instagram; YouTube	5 horas
Books<3	Oeste	8º ano	13 anos	Celular/*Smartphone*	E-books; YouTube (Canal "Cadê a Chave?")	Acima de 5 horas
Bia	Norte	9º ano	14 anos	*Notebook*	Aplicativos (Zbrush e Autodesk)	Acima de 5 horas
Misguel	Norte	9º ano	13 anos	Computador	YouTube	5 horas
R-Dias	Norte	9º ano	14 anos	Computador	YouTubeYouTube (Canal	Acima de 5 horas

Fonte: dados extraídos do survey da pesquisa.

Esses adolescentes que frequentam a escola fazem parte de uma geração envolta em um meio de linguagem visual que já fala por si. Isso fica evidenciado nas imagens das diversas telas por eles registradas, que ilustram navegações pelos *Smartphones* e computadores concernentes às suas singularidades no contexto da cibercultura. Tratam-se de relações diárias que ocupam muitas horas de seus tempos-espaços, seja na imersão nos jogos *on-line*, na conexão nas mídias sociais, nas pesquisas na rede, no consumo dos conteúdos midiáticos. Estudiosos das novas gerações que convivem nesse contexto têm escrito o quanto elas estão sendo constantemente estimuladas e são ativas nesse meio. Boyd (p. 229, 2015) salienta que "os adolescentes adquirem muitas capacidades tecnológicas mediante experimentação intensa com media sociais e exploração com origem na curiosidade".

Singularidades que caracterizam a formação dos sujeitos que convivem em ambientes digitais similares são perceptíveis em situações que foram reveladas de entrevistas com os mapas. Esse é o caso dos adolescentes *IMP2* e *TNB*, que estudam na mesma escola e também se devotam aos games. Entretanto, *IMP2* tem um processo conturbado de socialização, possui uma relação difícil com a escola e jogar *"Counter-Strike on-line"*. Essa convivência nos games, pelo que relata, tem sido tudo para ele e, ao mesmo tempo, uma fuga para o tédio. *TNB*, além de imergir nos comboios de *"Tanki On-line"*, cria laços na *Dark Web*, e planeja empreendimentos futuros: "Eu pretendo fazer, quando eu tiver 18 anos, entrar pra *Dark Web*[5]. Cê conhece?". Cada um elabora de forma muito particular relações, que demonstram que estar conectado, para eles, é habitar o mundo, se constituir, tendo prazer no que fazem, sendo também algo que lhes dá sentido, lhes instiga e os forma. Esse dado faz refletir que cada um dos adolescentes expressa pelos traçados de sua cartografia e relatos bastante singulares uma particularidade constitutiva de suas vivências (Vigotski, 2018). As tecnologias digitais e a cibercultura se apresentam como uma extensão de si pelo que enunciam, sendo que na apropriação individual, a relação com os dispositivos e a cultura nas vivências que constituem nos seus processos, dá-se de forma muito particular em cada sujeito.

Refletindo um pouco mais sobre a particularidade constitutiva dos sujeitos nas vivências, é possível relacionar as situações das adolescentes de outra escola que convivem

5 Dark Web é conhecida como zona obscura da internet, acessível para usuários avançados. Seus domínios sãoacessados de forma oculta, criptografada. Essas redes, como o Tor, i2P e FreeNet, não são indexáveis edependem de navegadores com distribuição de acesso específica. Nesse domínio é possível a transmissão de informações ilegais e confidenciais, garantidas pelo anonimato dos usuários.

em um ambiente em comum, mas que estabelecem relações diferentes no meio, revelando suas singularidades. *Nina* vive nas mídias sociais, assim como *Liriel*. Ambas eram alunas do 8º ano por ocasião das entrevistas e, assim como *Sereia*, demonstram bastante desenvoltura, envolvendo relacionamentos, entretenimento e acesso a dados em suas redes sociais.

Cada uma dessas adolescentes, no que enunciam, trouxeram vivências muito próprias, nem sempre de celebração de uma cultura vinculada à conexão, como é o caso de *Liriel*, ao dizer que *"o celular é meio que o mundo"*. Entretanto, mesmo atuantes em suas redes, na sua intimidade, elas revelaram solidão, insatisfação com o corpo, ou conflitos a serem superados. No mundo *on-line*, os adolescentes vão constituindo vivências de uma maneira muito singular, trilhando caminhos muito próprios relacionando-os com outros aspectos de suas vidas.

A tímida *Books<3* ama os livros e conta com animado interesse as passagens de "Dom Casmurro", de Machado de Assis. Prefere o livro físico, mas nas impossibilidades materiais e de acesso, a rede possibilita acessar arquivos pela Internet. Lá ela não tem apenas os textos que baixa em PDF, mas vive outras relações, estabelecendo seus laços sociais.

Além das redes onde encontra conteúdos e cria laços sociais, a presença da escola, que é importante nas vivências de *Books<3*, também é significativa para outros entrevistados. Para T*ia do Rock*, é fundamental frequentar a escola para programar seu futuro. Esta outra adolescente, que quer deixar de visitar o consultório da psicóloga, segue em suas incursões *on-line*, pesquisando sobre temas do comportamento das pessoas, seja por curiosidade ou para saber mais de si e dos outros. Ainda que a escola cumpra seu papel para esta adolescente, estar cinco horas em casa, como os seus colegas *Kookie* e *Pink Princess*, usando o *smartphone*, é poder fazer pesquisa escolar, acessando informação, mas também ter divertimento, é fazer parte de uma cultura em que se envolvem, é estabelecer relações com pares e se posicionarem no mundo.

Segundo Boyd (2015), os adolescentes que realizam suas experimentações, na casualidade, navegando nos media sociais, se formam. Barrère (2013), atenta para esse protagonismo dos adolescentes com as mudanças tecnológicas no contexto social numa cultura juvenil emergente, destaca uma série de comportamentos, da competência técnicas à liberação do controle parental. Entretanto, afirma que "a cultura digital não produziu verdadeiramente novos adolescentes, limitou-se apenas a radicalizar alguns progressos e a

potencializar práticas" (Barrère, p. 38, 2013).

Bia usa o *Zbrush* e *Autodesk* disponíveis para usuários *on-line* e adora grupos de *K-pop*, pois considera que as traduções de suas letras lhes dizem muito. Mesmo na sua atitude contida como interlocutora, seu olhar agudo e sua altivez ao responder com elementos de seu mapa suas opiniões e interesses mostraram muito de sua personalidade. As culturas juvenis são capturadas pelas mutações tecnológicas, mas da mesma forma, os conteúdos culturais também nutrem as tecnologias (Octobre, 2018).

Misguel e *R-Dias* são estudantes simpáticos, receptivos, demonstrando-se como adolescentes pacatos e obedientes. Tal como a colega *Bia*, são bem-comportados, portando seus uniformes escolares azuis claros. Quanto às redes sociais e ao consumo de mídia, os adolescentes se manifestaram críticos. Assim como seu colega que levantou o debate, *R-Dias* foi severo para censurar a postura superficial das pessoas nas redes sociais. São adolescentes que não negam o papel fundamental da escola e revelam opiniões conscientes sobre ela. Dão pistas de que estão sendo silenciados nesse espaço, que os uniformiza nos comportamentos e utiliza câmeras de vigilância. *Misguel: "Às vezes, assim, tem câmera pela escola toda, que ela vigia até dentro de casa. (...) Numa direção melhor, a gente podia chegar numa coisa mais democrática'.*

Muitas vezes ignoradas dentro das instituições, críticas feitas pelos estudantes podem ser encontradas na rede. A pesquisa de Nagumo (2013) traz para o debate a reflexão da discrepância entre o uso social das mídias sociais e a instrumentalização tecnológica de estabelecimentos que não atende seus interesses.

Em um dos debates que emergiram com a leitura e comentários seus sobre os mapas, os adolescentes demonstram posições e ideias em um movimento em horizontalidade em relação à hierarquia escolar, ao questionarem decisões e imposições do estabelecimento. Vale ressaltar que movimentos no interior das instituições e mutações sociais não podem ser desconsiderados, pois tensionamentos emergem nas relações existentes no interior dos grupos sociais (Brassat, 2014). *Misguel*, *R-Dias* e *Bia* reivindicam a possibilidade de um coletivo que favoreça o diálogo, em um movimento alteritário na instituição escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas falas sobre suas vivências, os adolescentes dão pistas de que estão elaborando repertórios, tanto no tempo que se dedicam diariamente aos dispositivos e nas mídias

sociais, quanto no fortalecimento naquilo que conjugam com suas relações outras, como demonstraram nos seus mapas, envolvendo família ou escola.

No seu convívio com o meio tecnológico digital, nessa relação que se estabelece na unidade ser e meio instrumental e semiótico, nos seus movimentos, esses adolescentes vão se constituindo. Estão lidando com formas culturais desse ambiente nos quais vão elaborando significações, tomando consciência.

Nesse processo de escuta, a pesquisa estabeleceu um canal de diálogo com adolescentes em entrevistas com mapas vivenciais captando dados e opiniões/visões sobre temas importantes para investigar essa geração. Conhecendo vivências desses estudantes com/nas tecnologias, registrando de diferentes formas enunciações em que expressam sobre si, esta investigação nos deixa convictos acerca da necessidade de se criar condições para que conhecer, para além dos rótulos e visões homogeneizantes, as múltiplas e plurais formas de ser no mundo. Uma escola e uma sociedade melhor somente serão realidade com um diálogo pleno entre gerações.

7. REFERÊNCIAS

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa Survey** – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRÈRE, A. **Escola e Adolescência.** Uma Abordagem Sociológica. Lisboa: Edições Piaget, 2013.

BENEDICT, K. C. **Representações espaciais nos games:** o que dizem as crianças-jogadoras? 2016, p.303. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BOYD, D. **É complicado.** A vida social dos adolescentes em rede. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2015.

BRASSAT, E. L'école, la cybernétique et la société de la connaissance. **École et mutation. Reconfiguration, résistences, émergences.** In: MESKEL-CRESTA, M. et al. (Org.).Louvain-la-Neuve: De Boeck superior s.a. 2014.

CASTELLS, M. A. **A Sociedade em Rede:** a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

FERNANDES, A. H.; DINIZ, L. A. Cibercultura e Redes Sociais: o acesso a conexão definem as práticas das juventudes? **Revista Passagens** – Programa de Pós-graduação em comunicação da Universidade Federal do Ceará.
Fortaleza, v.7, n.1, p. 82-98. 2016. Disponível em:
< http://www.periodicos.ufc.br/passagens/article/viewFile/3595/3278>.
Acesso em: 8 jan. 2019.

FLUKIGER, C. Culture numérique, culture scolaire: homogeneités, continuités et ruptures. **Diversité**. n.185, p. 64-70.
2016. Disponível em: <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01588410/document>. Acesso em: 20 out. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Atlas, São Paulo: 2008.

JEREBTSOV, S. Gomel – A cidade de L. S. Vigotski, **Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S.Vigotski.** p. 7-28. Veresk. - Cadernos Acadêmicos Internacionais - Estudos sobre a perspectiva historico-cultural de Vigotski – Brasilia: UniCEUB, 2014.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social contemporânea** . Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIVINGSTONE, S.; SEFTON-GREEN, J. **The Class:** Living and Learning in the Digital Age. New York. New York University Press: 2016.

LOPES, J. J. M. Geografia da infância, espaços desacostumados e mapas vivenciais. P.123-136. In: **Eu ainda sou criança:** educação infantil e resistência. M. W. SANTOS, C. M. TOMAZZETTI, S. A. MELLO. São Carlos: Editora
UFSCar, 2018.

MIGLIORA, R. R. V. P. Jovens de Escolas Públicas: percepção das habilidades no uso do computador e da internet. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 37, 2015, Florianópolis. Trabalhos apresentados. Florianópolis: ANPED, 2015.
Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 02 dez. 2015.

NAGUMO, E. O Que os Estudantes Dizem sobre a Escola no Twitter. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Trabalhos apresentados.** Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 02 dez.
2015.

OCTOBRE, S. **Les Techno-cultures juvéniles** . Du culturel au politique. Paris: L'Harmatan, 2018.

OSWALD, M L M. B.; FERREIRA, H. M. C. Educação e cibercultura: novos objetos e sujeitos culturais, novos modos de aprender e ensinar. In: FREITAS, Maria Teresa. **Escola, tecnologias digitais e cinema.** Juiz de Fora: Editora
UFJF, 2011.

QUEIROZ, F. R. O. (2015). **“Aquí não é lugar de entrar no facebook, aquí é a escola!”: crianças e as novas tecnologías no contexto educativo.** (Dissertação de Mestrado). 2015, p.127. Dissertação (mestrado em educação).
Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano:** Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação:** conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus. 2010.

SERRES, M. **Polegarzinha.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** Martins Fontes: São Paulo, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

SABERES DOCENTES: DIÁLOGO SOBRE CIDADANIA E TRABALHO NA EJA

Denise Beatriz Andrade Fernandes de Mendonça[1]
ID Lattes: 2040499591455849

Franciane Rabelo dos Santos[2]
ID Lattes: 9388311716777536

Rita de Cássia Petronilho Barbosa[3]
ID Lattes: 1968257675834245

Vanda Cristina Araújo Guimarães[4]
ID Lattes: 1217624445594877

RESUMO
A Educação de Jovens e Adultos ainda se configura como um desafio para os sistemas de ensino e os professores têm um papel fundamental na garantia das aprendizagens, permanência dos alunos, bem como na busca por uma formação integral, tendo em vista as necessidades de grande parte destes alunos de integrar estudos e trabalho. Nesta perspectiva, este artigo apresenta o resultado da realização de uma intervenção pedagógica junto a professores da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Municipal São José, no município de Santo Dumont, em Minas Gerais. A atividade é oriunda do reconhecimento de que a formação continuada de professores deve ser algo perene e a valorização dos saberes dos estudantes da EJA deve atravessar todo trabalho desenvolvido. Sendo assim, foi realizada uma intervenção com vistas à reflexão sobre a importância da articulação de práticas educativas e trabalho. Como metodologia, utilizou-se de Roda de Conversas, por se configurar como um instrumento eficaz para a partilha de conhecimento entre os docentes. A experiência possibilitou perceber que os professores da EJA são comprometidos com uma prática educativa transformadora, consideram importante a compreensão do trabalho como princípio educativo na Educação de Jovens e Adultos, com base numa junção entre escola e trabalho que combine com uma formação integral.
PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Formação. Saberes docentes. Trabalho. Cidadania.

---

1 Professora e gestora da rede municipal de Santo Dummont. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT campus Rio Pomba. E-mail: denise.sdmg@hotmail.com
2 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - IF Sudeste. Supervisora Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação, atuando na Secretaria Especial de Direitos Humanos da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. E-mail: nana_rabelo@yahoo.com.br
3 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - IF Sudeste. Professora do Município de Juiz de Fora, atuando na Secretaria Especial de Direitos Humanos da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. E-mail: ritapetronilho@yahoo.com.br
4 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - IF Sudeste. Professora do Município de Juiz de Fora, atuando na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. E-mail: vandaguimaraes44@gmail.com

ABSTRACT
Outh and Adult Education is still a challenge for education systems and teachers have a fundamental role in guaranteeing learning and student retention, as well as in the search for comprehensive training, taking into account the needs of a large number of people. of these students to integrate studies and work. From this perspective, this article presents the results of carrying out a pedagogical intervention with Youth and Adult Education teachers at Colégio Municipal São José, in the municipality of Santo Dumont, in Minas Gerais. The activity comes from the recognition that the continued training of teachers must be something permanent and the appreciation of knowledge must permeate all work carried out. Therefore, an intervention was carried out with a view to reflecting on the importance of articulating educational practices and work. As a methodology, a Conversation Circle was used, as it is an effective instrument for sharing knowledge among teachers. The experience made it possible to understand that EJA teachers are committed to a transformative educational practice, they consider it important to understand work as an educational principle in Youth and Adult Education, based on a combination between school and work that combines with comprehensive training.
KEY WORDS: Youth and Adult Education. Training. Teaching knowledge. Work. Citizenship.

1. INTRODUÇÃO

Conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de Ensino da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos na idade própria. Os motivos de não terem estudado são diversos e muitas vezes relacionados a questões de ordem social, econômica e política. Os educandos que buscam a EJA desejam adquirir novos conhecimentos, melhores oportunidades de trabalho e o pleno exercício da cidadania.

Nesse contexto, questões como o que ensinar e para quem ensinar são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de pessoas jovens e adultas que procuram na escola uma aprendizagem significativa e contextualizada com sua realidade. Assim, faz-se necessário repensar em uma proposta de ensino que supere a abordagem tradicional-tecnicista na qual o currículo deva ser pensado para estudantes trabalhadores, respeitando suas especificidades, de forma que os mesmos tenham a oportunidade de opinar, entender e participar ativamente. A esse respeito, Arroyo (2013, p. 27) destaca que

> O trabalho, as formas diversas dignas ou inumanas, as lutas pelo trabalho poderão ser o eixo estruturante dos conhecimentos do núcleo comum dos currículos. Não um tema a mais, periférico. O direito aos conhecimentos dos mundos do trabalho não é uma opção político- ideológica por um currículo

> social politizador para os pobres, trabalhadores, nem será um currículo do mercado, pragmático para jovens, adolescentes destinados a profissões sérias, de direção.

Sobre o conceito de trabalho, Marise Ramos (2008, p.4) afirma que o sentido ontológico do trabalho consiste na sua compreensão como práxis humana, "[...] como forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos". Diante disso, é possível entender uma relação entre trabalho e produção de conhecimentos e, por conseguinte, entre trabalho e construção de conhecimentos.

Na EJA, a formação integral do sujeito é fundamental para garantir uma educação que acolha às necessidades, peculiaridades e interesses específicos dos estudantes adultos, proporcionando uma formação que esteja conectada com suas vivências e realidades, além de estimular o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a formação cidadã.

Coelho e Hora (2009, p. 185) apontam que a educação integral "eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano". Luz e Baczinski (2022) descrevem a educação integral como inclusiva, pois reconhece a diferença dos sujeitos bem como às diversificadas identidades que sustenta e orienta um projeto educativo para todos, buscando promover uma formação mais abrangente, voltada não apenas para o aprendizado dos conteúdos, mas também para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A EJA tem como objetivo promover a alfabetização, a escolarização e a formação dos sujeitos, levando em consideração suas experiências de vida, suas demandas e seus interesses. A esse respeito, Arroyo (2013) destaca que:

> O trabalho não é princípio educativo apenas porque nós produzimos nos processos de produzir, porque nos humanizamos ao trabalhar, mas porque nas lutas pelo trabalho, pelos direitos e saberes do trabalho que a classe operária é o sujeito histórico, aprendemos os direitos e saberes da cidadania, da condição de sujeitos políticos. Sujeitos de direitos. (Arroyo, 2013, p. 96).

O educador da EJA é alguém que precisa ser um leitor de si mesmo, refletindo sistematicamente sobre a sua prática, o seu fazer pedagógico: o que sabe e o que

desconhece; as suas contradições enquanto educador; os seus receios e inseguranças. Sobre ensinar, Freire (1996, p. 47) aponta que:

> Saber ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face de tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Desse modo, com o objetivo de refletir sobre os saberes docentes, suas práticas, articulações com o mundo do trabalho e formação cidadã foi proposto um projeto de intervenção que teve como pressuposto apontar caminhos que viessem ao encontro dos anseios apresentados pelos docentes para atenderem e adequarem suas aulas à realidade de uma educação que tenha o trabalho como princípio educativo. Sobre saberes docentes Tardif (2020, p. 17), aponta que "o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula" e que:

> O saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar situações cotidianas (Tardif, 2020, p. 17)

Considerando esse panorama, torna-se importante intervir de forma a colaborar e promover reflexões e diálogos entre o corpo docente, a fim de refletir sobre suas práticas e no que se refere à categoria trabalho como princípio educativo na EJA. Nesse entendimento, a formação para a EJA deve possibilitar, além da apropriação dos conhecimentos básicos dentro de um contexto histórico e político dos direitos humanos e da cidadania, a mudança de valores, atitudes e posturas.

2. METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado no Colégio Municipal São José, no Município de Santos Dumont - MG, com 17 docentes da EJA dos segmentos I e II correspondentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa do tipo

pesquisa-ação, pois permitiu uma relação de cooperação entre o pesquisador e pesquisado, no modelo proposto por Nascimento (2016), que propõe pesquisa-ação de forma educativa e politizadora, tendo potencial e intenções transformadoras sob o enfoque social. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um questionário diagnóstico, por meio eletrônico, com o objetivo de obter informações e conhecer o perfil dos educadores participantes da pesquisa. Após análise dos questionários, foi levantado o objeto de intervenção.

Para a intervenção, a metodologia utilizada foi a Roda de Conversas, por se configurar como um instrumento eficaz para a partilha de saberes entre os docentes. Para além, esta ferramenta possibilita a interlocução entre os participantes, favorece a dialogicidade, a participação, o reconhecimento e o pertencimento. A partir de momentos desta natureza, os docentes tiveram a oportunidade de refletir sobre sua prática, para assim reavaliarem trajetos e caminhos com vistas à efetivação de uma educação integral. Segundo Bedin e Del Pino (2016), as rodas, "são estratégias político-libertadoras, que favorecem a emancipação humana, política e social de coletivos historicamente excluídos". (Bedin; Del Pino, 2016, p. 1414).

Durante a roda de conversa, alguns conceitos foram apresentados e discutidos temas como: importância da EJA; perfil dos alunos; currículo diferenciado e flexível; ensino integrado; equidade e trabalho. Em continuidade à intervenção, foram utilizados recursos como a música "Cidadão"[5] do compositor Lúcio Barbosa, interpretada por Zé Geraldo e Zé Ramalho e a animação "Vida de Maria"[6] do diretor e roteirista Márcio Ramos. Após a apresentação, algumas questões foram elucidadas e relacionadas aos conceitos anteriores.

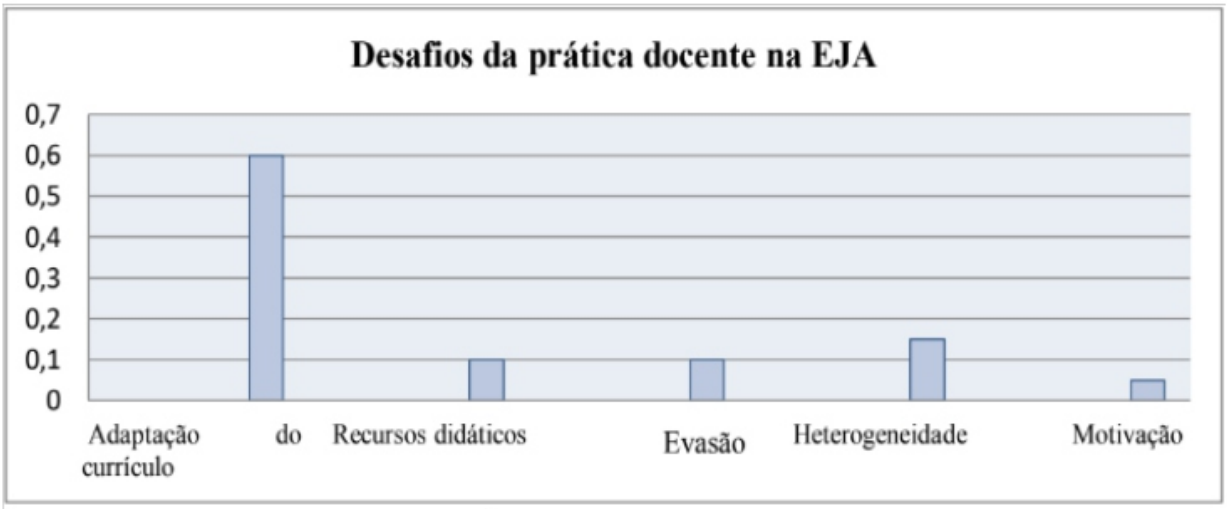
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados dos questionários evidenciaram que uma parte significativa dos docentes (60%) acredita que o maior desafio no trabalho com alunos jovens e adultos está relacionado à adaptação do currículo e adequação das aulas à realidade dos alunos da EJA. Sobre currículo Vasconcelos (2009, p. 205) aponta que:

5 RAMALHO, Zé. Cidadão. Youtube. 13 nov.2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RFtw0_qNl54. Acesso em: 15 set. 2022.
6 Vida de Maria. Youtube. 01 JUL. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=40s. Acesso em: 15 set. 2022.

> O currículo não é, portanto, um processo mecânico natural, que se desdobraria automaticamente de si mesmo, a partir de definições dadas a priori; ao contrário é um construto humano, isto é, depende da atividade humana, que sem dúvida está sujeita às condições materiais e políticas, mas, sobretudo – enquanto características propriamente humanas – marcadas por sensibilidades, afetos, razões, projetos.

Figura 1 – Respostas dos professores sobre desafios em sua prática docente com alunos da EJA



Fonte: elaborado pelas autoras

Após assistirem à animação “Vida de Maria”, os professores foram instigados a refletir sobre a animação e a forma como o estudar é destacado. Diversas opiniões foram expressas, alguns professores relataram que há muitas “Marias” em suas salas, que tiveram suas infâncias interrompidas, muitas das vezes, para ajudar as famílias a sobreviverem. Alguns exemplificaram suas práticas em sala de aula. Em seguida, destacamos a importância desses alunos se verem como cidadãos de direitos. Assim, a roda de conversa possibilitou a escuta e a participação dos docentes na reflexão das suas práticas e de quem são os seus alunos e alunas na EJA.

Ao findar da roda, foi solicitado que os professores apontassem, em uma palavra o que é ser professor da EJA. As respostas apresentadas podem ser observadas na figura 2 e colaboraram para compreensão de qual sentimento e o papel desses enquanto docentes em uma turma da EJA. Uma vez que este tipo de ferramenta é um recurso gráfico que permite a visualização de dados de acordo com sua relevância para o grupo pesquisado.

Figura 2 – Nuvem de Palavras formada a partir das palavras relatadas pelos professores

Fonte: elaborado pelas autoras

No caso dos professores do Colégio Municipal São José, foi possível notar que as palavras aprendizado, desafio, amor e vida, estiveram em destaque na nuvem, configurando como possíveis molas propulsoras para a efetivação de uma ação pedagógica junto aos alunos. Para Freire (1996) ser professor da Educação de Jovens e Adultos, vai além do simples ensinar, requer reflexão, propondo uma educação libertadora, que proporciona o aluno e aluna a se reconhecer como construtor de sua história. Nesse sentido, os professores discutiram a necessidade de motivar seus alunos a seguirem em frente, levando-os a acreditarem que a educação pode proporcionar novos conhecimentos e despertar uma consciência crítica de sua realidade, a fim de modificá-la.

Em seguida, foi apresentada a música Cidadão, com recurso visual de um vídeo com imagens. Mais uma vez, ao trazer para a Roda a discussão, os professores apontaram para a necessidade de promover junto aos alunos um diálogo sobre formação, trabalho e sociedade, de maneira tal que a educação seja propulsora para promover a emancipação dos discentes enquanto trabalhadores conscientes de seu papel social, para além, a construção do sentimento de coletividade. Na oportunidade, falamos sobre a importância de uma formação integral que rompa com os dualismos, tendo em vista a criticidade e o empoderamento.

Percebemos que as ações programadas e desenvolvidas propiciaram a reflexão e a auto avaliação da prática e didática utilizadas no cotidiano escolar. No momento de interação

os docentes relataram a necessidade de elaborar e implementar uma nova proposta pedagógica, que promova desenvolvimento e aprendizagem e que seja construída considerando os saberes trazidos por esses jovens e adultos, que os preparem para a vida e para o mundo do trabalho, para que obtenham sucesso profissional e pessoal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, enquanto uma instância, é capaz de contribuir na formação de cidadãos participantes e conscientes, mostrando caminhos e sendo aberta, viva, em constante interação com a realidade democrática, sem exclusões ou desigualdades, se preocupando com os interesses e necessidades de seus alunos, tornando possível a participação social e a superação de suas condições desiguais. Esse importante papel da escola na vida dos sujeitos ficou bastante evidente nos relatos dos educadores participantes da pesquisa.

Nessa experiência, foi possível perceber que os professores da EJA são comprometidos com uma prática educativa transformadora, consideram importante a compreensão do trabalho como princípio educativo na Educação de Jovens e Adultos, com base numa junção entre escola e trabalho que proporcione uma formação integral.

Durante o encontro e roda de conversa, ficou evidente que o educador da EJA, além das competências científicas necessárias ao trabalho docente, deve ter um “olhar” especial para o educando. Nesse sentido, a formação continuada, focalizando saberes e competências específicas para a modalidade da EJA, além de oferecer uma contribuição para a melhoria da educação, aumenta a perspectiva de atendimento às necessidades e às especificidades da formação de jovens e adultos. Para Barcelos (2006) a formação de educadores e educadoras da EJA passa, necessariamente, pelo cotidiano do educador. A formação e a experiência são irmãs e não podem (nem devem) ser separadas. Além disso, o diálogo e o acolhimento são peças essenciais, pois, mais importante do que dominar conteúdos e conhecimentos, é valorizar o aluno e sua experiência de mundo.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles: **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2006. 108p.

BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. **Rodas de Conversas na Universidade- Formação Docente Tecnológica em Ciências:** metodologias de cunho interdisciplinar, 2016. In: VII Congresso Internacional de Formación de Professores de Ciências, Colômbia, Bogotá

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2009. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/202. Acesso em: 12 de dez. 2023.

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

LUZ, M. S. da; BACZINSKI, A. V. de M. A BNCC COMO CURRÍCULO: IMPACTOS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS. **Temas & Matizes**, *[S. l.]*, v. 15, n. 26, p. 473–503, 2022. DOI: 10.48075/rtm.v15i26.28234. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/28234. Acesso em: 12 dez. 2023.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Metodologia da Pesquisa Científica**: teoria e prática – como elaborar TCC. Brasília: Thesaurus, 2016.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Mimeo: Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2008.

TARDIF,Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes, 7ª. Reimpressão. Petrópolis, 2020.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO E PARA O MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA EM RELAÇÃO AO ENSINO COLABORATIVO

Maria Aparecida Nascimento[1]
Raquel Xavier Grazzinoli[2]

RESUMO
O presente artigo tem o intuito de trazer para o diálogo reflexões pertinentes quanto ao compromisso da rede municipal de ensino deJuiz de Fora com a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva e a garantia do suporte de mais um professor nas turmas de estudantes que tenham comprovada necessidade desse serviço, seguindo os preceitos estabelecidos nos documentos federais que orientam a oferta do serviço do Profissional de Apoio, como a Nota Técnica 19/2010, a Lei nº 12.764/2012 (popularmente conhecida como Lei Berenice Piana), a Nota Técnica 24/2013 e a Lei nº 13.146/2015 (LBI). Importante destacar que a proposta de mais um professor nas turmas é uma iniciativa de vanguarda dessa rede de ensino, gestada como mais uma possibilidade de garantir inclusão, oportunidades de vivências significativas para o público da Educação Especial e melhoria na qualidade de ensino. Porém, devido ao fato de não ser uma política nacional (ou municipal), possibilita interpretações imprecisas, distanciando-se de seu objetivo, legitimando, dessa forma, práticas excludentes e territórios outros. O texto busca apresentar as muitas nuances implicadas no diálogo sobre esse tema.
Palavras chave: Educação Especial, Inclusão, Ensino Colaborativo, Profissional de Apoio.

ABSTRACT
This article aims to bring to the dialogue pertinent reflections regarding the commitment of the municipal education network to Special Education in an Inclusive Perspective and the guarantee of support from an additional teacher in classes of students who have a proven need for this service , following the precepts established in the federal documents that guide the provision of Support Professional services, such as Technical Note 19/2010, Law No. 12,764/2012 (popularly known as the Berenice Piana Law), Technical Note 24/2013 and Law No. 13,146/2015 (LBI). It is important to highlight that the proposal for another teacher in the classes is a cutting-edge initiative of this education network, which was created as another possibility to guarantee inclusion, opportunities for meaningful experiences for the Special Education public and improvement in the quality of teaching. However, due to the fact that it is not a national (or municipal) policy, it allows imprecise interpretations, distancing itself from its objective, thus legitimizing exclusionary practices and other territories. There are many nuances involved in the dialogue on this topic and we will seek to discuss them throughout the text.
Keywords: Special Education, Inclusion, Collaborative Teaching, Support Professional

1 Mestre em Educação pela Universidade de São Caetano do Sul (USCS) - Graduada em Pedagogia (CES); Especialista em Psicopedagogia (FIJ/RJ); Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiências Múltiplas e Intelectual (IBRA); Especialista em Atendimento Educacional Especializado – AEE (UFAL). Membro do Grupo de Pesquisas ACESSI. Atua na docência e Gestão da Educação Básica da rede municipal de Juiz de Fora (modalidade Educação Especial); Professora Especialista do Centro de Atendimento Especializado (CAEE).
2 Doutoranda em Educação pela UFJF - pesquisa com ênfase em Políticas Públicas e História da Educação Especial no Brasil e no município de Juiz de Fora; Mestra em Educação Inclusiva - UNESP; Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE); Especialização em Transtorno do Espectro Autista (TEA); Graduação em Pedagogia (UFJF). Atua na docência e gestão da Educação Básica da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, na modalidade Educação Especial. É membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (Grupegi). Pesquisa Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Ensino Colaborativo, Desenvolvimento Humano e Teoria Histórico Cultural.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora vem trilhando um caminho comprometido com a garantia da oferta de educação de qualidade para todos os seus estudantes. Nesse sentido, desde os anos 1990 e início dos anos 2000, a rede se comprometeu em gestar políticas públicas que orientassem esse caminhar, garantindo formações que dialogassem de forma efetiva com o que vinha ocorrendo no país e no mundo. Na perspectiva do trabalho com estudantes público da Educação Especial, isso não foi diferente.

Muito antes de a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) ser uma realidade em nosso país, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora já possuía serviços voltados para mediar as melhores propostas pedagógicas a serem ofertadas aos estudantes público da Educação Especial, como forma de minimizar e/ou eliminar as barreiras de aprendizagem enfrentadas por eles.

Dentre as iniciativas vanguardistas da rede municipal de ensino, podemos citar o fato de ter sido escolhida como polo formador na região para o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), que tinha como objetivo oportunizar conhecimentos para as redes municipais e estaduais, visando capacitá-las para a oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Outra iniciativa de destaque foi o serviço de atendimento educacional no Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar (PEACE), que, no contraturno escolar, absorvia estudantes que apresentavam demandas reais ou circunstanciais. Esse programa passou ao longo dos anos por adequações, sendo nomeado posteriormente de Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar (NEACE) até chegar à configuração atual, de acordo com a PNEEPEI (2008), como Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE's).Atualmente, a rede conta com quatro Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE's): CAEE Centro, CAEE Sul, CAEE Leste e CAEE Oeste/Sudeste, atendendo, de forma regionalizada, ao público da Educação Especial que não possui Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em suas escolas de origem, bem como garantindo a oferta de outros atendimentos como oficina pedagógica, oficina de linguagem, estimulação precoce e atendimento domiciliar.

Seguindo a orientação nacional de garantir a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) das escolas, a rede municipal, logo após a implementação da política nacional, iniciou a abertura desse espaço, contando, hoje, com 58 salas de recursos e 88 professores trabalhando no AEE nas escolas. Assim, na tentativa de viabilizar uma escolarização mais estruturada e que garanta maior e melhor envolvimento dos estudantes público da Educação Especial nos processos de aprendizagem oportunizados nas classes comuns em que estão matriculados, a rede de ensino pensou a oferta do profissional de apoio de forma diferenciada, com um serviço constituído a partir do diálogo, parceria e práticas colaborativas entre professores.

Tal oferta, ao longo dos anos, recebeu, na rede muncipal de ensino, várias denominações, sendo hoje identificada como Ensino Colaborativo. Nessa perspectiva, buscaremos, ao longo deste artigo, dialogar sobre o que é o Ensino Colaborativo no Brasil, as pesquisas até aqui desenvolvidas acerca da temática nas universidades públicas brasileiras, como UFSCar, que é referência nesse estudo. Intentamos pontuar sobre como a rede municipal de ensino de Juiz de Fora vem gestando essa proposta e tentando viabilizar formas de superar as dificuldades enfrentadas para sua implementação.

Ao longo dos anos, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora vem trilhando um caminho comprometido com a garantia da oferta de educação de qualidade para todos os seus estudantes. Nesse sentido, desde os anos 1990 e início dos anos 2000, a rede se comprometeu em gestar políticas públicas que orientassem esse caminhar, garantindo formações que dialogassem de forma efetiva com o que vinha ocorrendo no país e no mundo. Na perspectiva do trabalho com estudantes público da Educação Especial, isso não foi diferente.

Muito antes de a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) ser uma realidade em nosso país, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora já possuía serviços voltados para mediar as melhores propostas pedagógicas a serem ofertadas aos estudantes público da Educação Especial, como forma de minimizar e/ou eliminar as barreiras de aprendizagem enfrentadas por eles.

Dentre as iniciativas vanguardistas da rede municipal de ensino, podemos citar o fato de ter sido escolhida como polo formador na região para o Programa Educação Inclusiva:

Direito à Diversidade, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), que tinha como objetivo oportunizar conhecimentos para as redes municipais e estaduais, visando capacitá-las para a oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Outra iniciativa de destaque foi o serviço de atendimento educacional no Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar (PEACE), que, no contraturno escolar, absorvia estudantes que apresentavam demandas reais ou circunstanciais. Esse programa passou ao longo dos anos por adequações, sendo nomeado posteriormente de Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar (NEACE) até chegar à configuração atual, de acordo com a PNEEPEI (2008), como Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE's).Atualmente, a rede conta com quatro Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE's): CAEE Centro, CAEE Sul, CAEE Leste e CAEE Oeste/Sudeste, atendendo, de forma regionalizada, ao público da Educação Especial que não possui Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em suas escolas de origem, bem como garantindo a oferta de outros atendimentos como oficina pedagógica, oficina de linguagem, estimulação precoce e atendimento domiciliar.

Seguindo a orientação nacional de garantir a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's)[4] das escolas, a rede municipal, logo após a implementação da política nacional, iniciou a abertura desse espaço, contando, hoje, com 58 salas de recursos e 88 professores trabalhando no AEE nas escolas. Assim, na tentativa de viabilizar uma escolarização mais estruturada e que garanta maior e melhor envolvimento dos estudantes público da Educação Especial nos processos de aprendizagem oportunizados nas classes comuns em que estão matriculados, a rede de ensino pensou a oferta do profissional de apoio de forma diferenciada, com um serviço constituído a partir do diálogo, parceria e práticas colaborativas entre professores.

Tal oferta, ao longo dos anos, recebeu, na rede muncipal de ensino, várias denominações, sendo hoje identificada como Ensino Colaborativo. Nessa perspectiva, buscaremos, ao longo deste artigo, dialogar sobre o que é o Ensino Colaborativo no Brasil, as pesquisas até aqui desenvolvidas acerca da temática nas universidades públicas brasileiras, como UFSCar, que é referência nesse estudo. Intentamos pontuar sobre como a rede

4 As Salas de Recursos Multifuncionais(SRM) são espaços localizados em escolas de Educação Básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes público da Educação Especial. Possuem recursos de acessibilidade, equipamentos e materiais pedagógicos capazes de potencializar o processo

municipal de ensino de Juiz de Fora vem gestando essa proposta e tentando viabilizar formas de superar as dificuldades enfrentadas para sua implementação.

2. COMO E POR QUE SURGE O ENSINO COLABORATIVO NO BRASIL

Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, posteriormente, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para garantia da oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), as universidades brasileiras iniciaram estudos e pesquisas sobre Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, buscando formas de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, possibilitando acesso a conhecimentos científicos que permitissem diálogos formativos, orientando o caminho das mudanças necessárias para um bom trabalho junto a esse público que, agora, tinha as portas das escolas abertas para sua entrada.

Na busca de um acompanhamento mais detido da política e das práticas que iam se constituindo pelo Brasil, um grupo de professores orientados pela professora Enicéia Mendes, no Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), começou a pontuar os avanços e as fragilidades do serviço ofertado pela PNEEPI - o AEE.

Diante das lacunas percebidas, os professores debruçaram-se sobre pesquisas nos países que já possuíam experiências bem sucedidas com o trabalho de Educação Especial na perspectiva inclusiva, visando trazer essa expertise para o contexto educacional brasileiro.

Assim, na UFSCar, iniciou-se a orientação de pesquisas estruturadas em instituições nas quais as professoras pesquisadoras atuavam no Ensino Colaborativo. Cabe aqui trazer ao conhecimento do leitor o que é a proposta do Ensino Colaborativo estudada e desenvolvida pela UFSCar na rede de ensino de São Carlos/SP.

Mendes (2006) apresenta uma síntese do significado do ensino colaborativo. Trata-se de

> [...] um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (Mendes, 2006, p. 32).

Partindo dessa premissa, o novo modelo de ensino deve ser compreendido como uma possibilidade de práticas colaborativas em que todos os envolvidos se tornam responsáveis pelo processo de inclusão e de aprendizagem do aluno, independentemente das demandas apresentadas por ele. Deve-se colocar em prática todos os recursos necessários para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Assim, quando a prática do Ensino Colaborativo é realmente assumida por uma rede de ensino, todos compartilham saberes e passam a (re)pensar estratégias didáticas, buscando o maior desenvolvimento possível do estudante público da Educação Especial nos processos de ensino e aprendizagem. O Ensino Colaborativo surge, então, como mais uma possibilidade de apoio aos aprendizes público da Educação Especial, afinal, um planejamento pautado na responsabilidade coletiva, estruturado no intuito de possibilitar aprendizagens significativas, pode beneficiar toda a turma, favorecendo que o espaço educacional se torne lugar onde todos podem ter suas subjetividades e demandas acolhidas por ações pedagógicas delineadas através do Ensino Colaborativo na turma.

3. COMO CHEGAMOS AO ENSINO COLABORATIVO EM JUIZ DE FORA - MG

A rede municipal de ensino de Juiz de Fora vem, ao longo dos anos, atuando de forma contemporânea, seja implementando políticas que impactem positivamente na escolarização de seus estudantes, seja garantindo formação de professores para que tais políticas se efetivem em sua integralidade.

Com o desafio cada vez maior de atender às especificidades de todos estudantes nos espaços educacionais, porém, refletindo quanto à importância do fortalecimento de práticas pedagógicas de fato inclusivas nas salas de aula, a rede de ensino do município de Juiz de Fora - MG garantiu a oferta de uma nova perspectiva de trabalho docente: professores

compartilhando a elaboração e a execução das práticas pedagógicas inclusivas nas salas de aula. Essas práticas são balizadas pelas orientações dos documentos que regulamentam a oferta do profissional de apoio.

A rede de ensino sabe que tal perspectiva requer mudanças estruturais de longo prazo no contexto educacional a fim de que se construa uma cultura colaborativa, sendo essa mudança de perspectiva uma possibilidade bastante significativa para melhoria na participação dos estudantes nas vivências oportunizadas aos seus pares.

Conquanto muito já tenha sido feito na rede de ensino do município, há que se pensar na necessidade de aperfeiçoamento, pois ainda convivemos com propostas educacionais excludentes, pensadas para um perfil de sujeito idealizado, desconsiderando as diferenças existentes, mesmo que seja em pequenos grupos de sujeitos. Tal constatação não é nenhuma novidade, visto que, em muitas pesquisas e espaços formativos, é recorrente a afirmativa de que o discurso educacional que se diz inclusivo está muito distante da prática.

Para que o leitor conheça melhor sobre a garantia da oferta ao professor para o Ensino Colaborativo na rede municipal, apresentamos um levantamento de dados, com recorte temporal que inicia em 2013 e termina nos dias atuais. O objetivo é provocar reflexão sobre a necessidade de dialogar sobre o tema com os diferentes atores envolvidos sobre todos os aspectos relacionados às práticas colaborativas nas escolas da rede municipal.

Tabela 1- Quantitativo de professores contratados para a proposta do Ensino Colaborativo nas turmas e alunos atendidos

ANO	QUANTITATIVO DE PROFESSORES CONTRATADOS PARA E.C.	QUANTITATIVO DE ESTUDANTES ATENDIDOS PELA PROPOSTA
2013	213	216
2014	334	334
2015	366	392
2016	446	489
2017	555	618
2018	616	635
2019	592	714
2020	534	626
2021	692	883
2022	856	856
2023	978 (setembro/2023)	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022). Atualizado em 2023.

4. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO E PARA O MUNICÍPIO EM RELAÇÃO AO ENSINO COLABORATIVO

Ao analisar os dados explicitados na tabela 1, podemos observar um crescimento na contratação de professores, o que impacta significativamente a estrutura e as contas públicas. Isso demanda uma necessidade de reavaliar e reestruturar a forma de ofertar o ensino colaborativo, de modo a se tornar uma política que contribua para a efetivação de práticas colaborativas inclusivas no interior das escolas. O ensino colaborativo permite que os alunos acessem vivências balizadoras de aprendizagens significativas e que não se legitimem práticas excludentes, como a "tutela" do estudante a um só professor.

No entanto, temos nos deparado com situações denominadas "inclusivas", que, na verdade, criam um território à parte para o estudante público da Educação Especial e, muitas vezes, para o professor responsável pela proposta do Ensino Colaborativo na turma. Diante disso, precisamos trazer para o diálogo a inquietação causada por situações que mais excluem do que possibilitam participação e pertencimento. Para avançarmos na perspectiva inclusiva, precisamos refletir e enfrentar as barreiras "criadas" pelas propostas que pensamos/gestamos como facilitadoras.

Apontamos, assim, alguns dos principais desafios enfrentados para que esse serviço atenda aos objetivos traçados, como o desconhecimento sobre o que, de fato, é a oferta do serviço do Ensino Colaborativo em outros contextos educacionais brasileiros que adotaram a proposta. Outro desafio é a dificuldade na compreensão da diferenciação entre o que é o serviço do Profissional de Apoio (conforme orientam as legislações) e o que foi gestado pela rede de ensino municipal em substituição a essa oferta, o que, infelizmente, possibilita disseminação de informações equivocadas, do senso comum e *fake news*. Tais aspectos são fundamentais para iniciarmos o diálogo sobre a importância da busca pela efetivação das práticas orientadas pela Secretaria de Educação (SE) para a proposta de Juiz de Fora.

Vale resgatar a informação de que a oferta do Ensino Colaborativo, inicialmente denominada Bidocência, foi implementada no ano de 2011 e que, segundo o Plano Municipal de Educação vigente em 2015, deveria ser um serviço organizado seguindo a orientação:

> [...] presença de dois professores nas turmas em que se encontram matriculados alunos com transtorno global do desenvolvimento ou que apresentem deficiências que afetam sua autonomia nas atividades de alimentação, locomoção e cuidados pessoais, assim como na interação. O trabalho pedagógico proposto é que os dois professores se revezem com todos os estudantes da turma, nas tarefas de cuidar e educar. (Juiz de Fora, 2015).

A essa época, os processos de contratação eram realizados seguindo os mesmos critérios para Professores Regentes A ou de Educação Infantil. No entanto, com a possibilidade de escolha, havia a oferta do cargo de Professor Bidocente, o que, a nosso ver, já garantia certa seleção, pois os profissionais que eram contratados haviam escolhido atuar naquela função e, em sua maioria, possuíam conhecimentos pertinentes ao trabalho pedagógico junto ao estudante público da Educação Especial.

Outro dado sobre esse momento histórico de garantia do serviço é que os professores que se habilitavam para atuar tinham conhecimento da exigência de participar de formação semanal e que era preciso confeccionar relatórios mensais sobre o trabalho desenvolvido junto ao estudante e sua turma, relatório este que era acompanhado pela equipe da Supervisão de Atenção à Educação e Diversidade (SAEDI).

Como vimos, em todos os âmbitos das políticas educacionais municipais, a formação caminhou atrelada à implementação. Sendo assim, desde o início dessa proposta, a SE veio garantindo formações continuadas voltadas especificamente para os professores que exercem a função de Professor para o Ensino Colaborativo. Além dessas, outras formações foram ofertadas para todos os professores da rede, voltadas para a observância de questões como as subjetividades dos sujeitos, sobre desenvolvimento humano e sobre as diferenças que nos constituem. Tais espaços formativos buscam consolidar, entre os educadores, o conhecimento quanto às múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo e como é “educar na diversidade”.

Todavia, enfrentamos nas formações um desafio que é a dificuldade de engajamento e efetivação/conclusão dos cursos. Muitos profissionais se matriculam e abandonam o curso logo nos primeiros encontros; outros sequer chegam a frequentá-lo. Outro ponto que precisa ser analisado é o perfil dos profissionais que se inscrevem, sendo, em sua maioria, professores contratados, dos primeiros segmentos educacionais. Também podemos apontar a pouca adesão de gestores e professores dos anos finais nas formações que abordam os

aspectos voltados para políticas inclusivas do aluno público da Educação Especial.

A dificuldade de compreensão e conhecimento por parte de alguns professores e gestores impossibilita a efetividade de ações inclusivas em alguns contextos educacionais; pelo desconhecimento de aspectos fundamentais, como, por exemplo, as atribuições de cada professor, seguindo o que a SE orienta, inclusive de forma bem explicitada através da Resolução 201 e, também, no ato da contratação, principalmente sobre as atribuições dos Professores para o Ensino Colaborativo, que deveria ser dialogado e colocado em prática, mas que, na realidade da maioria das escolas, não acontece, tornando- se outro grande desafio.

Pontuamos como uma grande barreira para que a oferta do serviço se dê conforme necessário o fato de não haver, para a contratação, a exigência de formação específica, além da formação inicial em Pedagogia ou Normal Superior, assim como de não se estipular para essa seleção um determinado perfil profissional para a função. Essas questões se colocam como um dificultador da garantia de melhores condições de participação do estudante público da Educação Especial em aprendizagens significativas.

A proposta de Juiz de Fora é algo bastante novo e arrojado, que implica grande impacto financeiro. Porém, precisamos pontuar que ainda não temos produzido meios de avaliar como as práticas colaborativas influenciam nas aprendizagens e impactam na vida dos estudantes. Faz-se, portanto, necessário problematizar essa questão.

Além disso, há outro desafio que tem sido frequente - a judicialização do direito da criança e/ou adolescente, muitas vezes motivada pelo desconhecimento, pelo não entendimento da proposta, pela compreensão criada através do senso comum de que é o laudo o fator determinante para o direito ao acompanhamento, além de questões relativas às políticas locais de cunho eleitoral.

Apontamos, ainda, como um dos desafios para se implementar a proposta de parceria colaborativa entre professores nas escolas da rede, o envolvimento de equipes gestoras. Devido ao pouco conhecimento e compreensão sobre o que realmente é o Ensino Colaborativo, há dificuldade de se estruturarem as trocas de conhecimentos entre professores durante o planejamento. Mesmo que os gestores acreditem que o trabalho colaborativo da equipe é potente e significativo, ainda não trazem as orientações de como se configura essa prática (proposta) para seu universo de responsabilidades, talvez por

compreenderem que essa orientação deva partir da Secretaria de Educação. Assim, precisaríamos ter um contato mais estreito e dialogar com os gestores para compreender o porquê dessa lacuna percebida em muitas escolas.

Há que se dialogar sobre mudanças de concepções, sobre reestruturações urgentes e mudança de práticas pautadas em ideias como “minha turma”, “meu aluno”, para a concepção de “nossa escola”, “nossos alunos”. A escola das diferenças nos exige o trabalho coletivo, a troca, a ação dialógica, a construção no coletivo.

Para que essa mudança na cultura escolar aconteça, de forma alguma podem continuar existindo, nas escolas brasileiras, práticas pedagógicas baseadas em um modelo homogeneizador. Faz-se urgente que tomemos consciência de que precisamos efetivar uma virada significativa de rota. Uma vez que a escola ainda tem sido um espaço que seleciona e segrega, mesmo que silenciosamente, e que, em muitos aspectos, a falta de conhecimento e de formação possibilita que se perpetuem aspectos como os relatados acima, criando no espaço educacional, grupos de estudantes “excluídos do interior", dos quais falava Bourdieu (2007), é fundamental que haja formação, informação, transformação, para escolhermos a rota que de fato leve a uma escola inclusiva.

5. PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM 2023: ENSINO COLABORATIVO - UM DIÁLOGO SOBRE PRÁTICAS COLABORATIVAS NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

Durante o ano de 2022, atuando nas articulações junto às escolas, nas formações de professores ofertadas pela SE, pudemos perceber muitos equívocos e fragilidades na compreensão sobre a proposta do Ensino Colaborativo que nos causaram inquietações. Dessa forma, debruçamo-nos a pensar uma estrutura de formação que auxiliasse na melhoria da qualidade do serviço, montamos a ementa do curso e fizemos a proposta para a SE, que a aprovou, conforme apresentamos abaixo. Assim, comprometemo-nos a abordar temáticas relevantes, tais como:

- Histórico da Educação Especial no Brasil;
- Histórico sobre a Educação Especial no município de Juiz de Fora;
- Estudo dos marcos legais da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva;

• Estudo do material formativo produzido pelo MEC quando da implementação da PNEEPEI (2008);
• Princípios gerais e legais nos quais as políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva da cidade se ancoram;
• Construções históricas do município na busca por uma escola de fato inclusiva que encaminharam ações de vanguarda, possibilitando, inclusive, a oferta do Ensino Colaborativo;
• Entendimento acerca do que é Ensino Colaborativo a partir das pesquisas já realizadas no Brasil;
• Experiências sobre o Ensino Colaborativo que já vêm se consolidando em municípios do Brasil;
• Abordagem de questões acerca das discussões que envolvem os processos de inclusão dos alunos na rede municipal e o papel do professor de Ensino Colaborativo nesse contexto;
• Estudos sobre o que não é o Ensino Colaborativo;
• Estudos sobre o desenvolvimento humano, uma vez que ignorar as peculiaridades que estão presentes na constituição de cada sujeito, sua historicidade, podem ser dificultadores para se pensar em mediações planejadas e estruturadas, podendo, assim, impactar nas aprendizagens e, consequentemente, na vida do aluno público da Educação Especial;
• Estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural e as contribuições de Vigotski para a educação, principalmente na modalidade Educação Especial;
• Estudos sobre Desenho Universal para a Aprendizagem.

A formação teve como objetivo:

• Compartilhamento de conhecimentos que possam auxiliar na capacitação docente para atuar junto aos estudantes públicos da Educação Especial e a todo estudante das instituições de ensino.
• Conhecimentos pontuais implicados na garantia de direito a uma escola das diferenças.
• Aprofundamento do estudo de bases epistemológicas fundamentais.
• Acesso a conceitos transformadores, principalmente no que diz respeito às inúmeras possibilidades de ser e estar no mundo.

- Múltiplas nuances que constituem o desenvolvimento humano.
- Contribuição para a formação do professor. A dialogicidade e os conteúdos buscam mudanças internas no sujeito, para que se pense a perspectiva inclusiva como algo fundamental para a sociedade, não apenas na sala de aula.
- Proposta potencializadora de práticas colaborativas no interior da escola, visando a um objetivo comum, que é a qualidade das aprendizagens oportunizadas para os alunos.

A formação foi ofertada de forma híbrida, sendo alguns encontros presenciais e algumas atividades assíncronas. Apesar disso, ainda encontramos barreiras no decorrer do curso, visto que, embora tenha havido um alto índice de matrículas, logo no primeiro encontro, metade dos inscritos não compareceu. Com a questão de faltas possíveis, após o quinto encontro, muitos inscritos abandonaram por já terem atingido a marca que impossibilitava a aquisição do certificado. A baixa frequência dos cursistas foi outro complicador, tendo como justificativa a dificuldade em acessar o local para a formação e outros fatores, como questões de saúde pessoal e na família, etc.

Sabemos da necessidade de formação do professor e que esse é um ponto relevante a ser discutido para a melhoria da educação, principalmente, quando se trata da formação que busca capacitar os profissionais de forma a possibilitar práticas inovadoras, criativas, comprometidas, responsivas com as demandas dos estudantes. Contudo, a dificuldade de vínculo e permanência com as propostas formativas têm sido uma constante, o que aponta para a necessidade de uma reavaliação de tais propostas.

Durante o curso, buscamos oportunizar um ambiente dialógico, trazendo conteúdos que poderiam contribuir com a formação. Provocamos as alunas de forma a apresentarem suas experiências sobre o Ensino Colaborativo, a falarem sobre o que já vêm consolidando em Juiz de Fora, suas conquistas, suas angústias e suas dúvidas. Com isso, pudemos perceber a necessidade de formação, embasamento teórico, parceria, diálogo, para se criarem, de forma efetiva, práticas que sejam inclusivas, viabilizando, assim, uma educação de qualidade que venha a contemplar a todos os alunos.

Ao solicitar ao grupo que trouxesse para o coletivo relatos de experiências das escolas em que atuam, tivemos acesso a vários depoimentos que nos causaram estranhamento, uma vez que, mesmo com todas as orientações repassadas pela SE, ainda prevalecem, nos

contextos educacionais, inúmeros equívocos sobre as práticas nas escolas em que as professoras cursistas atuam. Infelizmente, situações nas quais os estudantes público da Educação Especial ainda são reduzidos ao olhar capacitista, ao "rótulo", aos "sintomas" ou às suas dificuldades, e que, devido a essas concepções equivocadas, ficam tutelados apenas ao professor da Educação Especial (AEE) ou ao professor para o Ensino Colaborativo. Percebemos relatos de concepções arcaicas, que ferem o texto da Constituição Federal/88, em seu Art. 5º: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]".

Diante das dificuldades apontadas, como as relatadas acima, como a falta de articulação entre professores especialistas e da sala comum/regular, falta de tempo para planejamento coletivo, desconhecimento sobre serviços e recursos para acessibilizar o currículo (por parte do professor da classe comum regular) e desconhecimento do currículo (por parte do professor especialista), percebemos que os equívocos acabam se efetivando e impedindo a consolidação da proposta inclusiva no contexto das escolas da rede municipal.

A partir das narrativas durante a formação, foi possível perceber, de forma um tanto superficial, quais concepções os profissionais trazem sobre o desenvolvimento humano, sobre a perspectiva inclusiva e o trabalho pautado no Ensino Colaborativo, contexto que precisa de suporte formativo. Cabe ressaltar que outro desafio posto pelos cursistas é que ainda permanece na escola uma cultura enraizada de que apenas um professor, no caso, o professor contratado para a proposta do Ensino Colaborativo na turma, é responsável pelo aluno público da Educação Especial.

À vista disso, é fundamental que haja mudança dessa compreensão, pois, na proposta do Ensino Colaborativo, como é conhecida pelos estudos e pesquisas no Brasil, é necessária a interação a qualexige, no mínimo, dois parceiros: professor do ensino especial e professor do ensino comum, colocando em evidência a participação de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. Na rede municipal, a estrutura do serviço não se configura com essas duas modalidades de profissionais, mas com professores do ensino regular.

De acordo com Mittler (2003, p. 16), a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a

responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas que estão excluídas das escolas por qualquer razão.

Capellini e Felippe (2014) apontam que os termos “ensino colaborativo” ou “ensino cooperativo” foram utilizados, inicialmente, na literatura estrangeira para demonstrar a colaboração entre professores do ensino especial e do ensino comum.

> Os termos “ensino colaborativo e ensino cooperativo” são usados pela literatura estrangeira nomeando a parceria entre professores da educação especial e da comum. No Brasil Capellini (2001) coloca a importância da colaboração e da cooperação entre educação especial e a educação comum no processo inclusivo, aumentando a chance do aluno não só ter seus direitos respeitados, mas também no que diz respeito ao seu aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem (Capellini; Felippe, 2014, p. 38).

Entretanto, podemos considerar que uma das matrizes do Ensino Colaborativo é exatamente a articulação dos saberes pedagógicos entre o professor da Educação Especial e o professor do ensino comum, juntamente com outros atores da comunidade escolar, envolvidos no processo ensino aprendizagem do estudante.

> Vivemos um tempo de mudanças em que os velhos paradigmas estão sendo contestados, e a educação escolar está passando por uma reinterpretação precisando achar caminhos para a inclusão. O ensino colaborativo pode facilitar parcerias promissoras entre escolas comuns e especiais, entre professores, diretores, professores especialistas, enfim, toda a equipe escolar, negociando papéis e responsabilidades. Essa reinterpretação exige que a educação acompanhe o desenvolvimento e a complexidade do mundo moderno, onde as relações de complementariedade de conhecimentos podem somar esforços para vencer a exclusão escolar (Capellini; Felippe, 2014, p. 38).

Vale pontuarmos que, embora Juiz de Fora tenha se posicionado de forma a garantir um professor nas turmas dos estudante público da Educação Especial que necessitem do suporte do Profissional de Apoio, não há um marco regulatório específico que fundamente sua concretização no âmbito municipal. Todavia, Capellini (2001) salienta que não basta transformar uma proposta em lei para que haja efetivação prática, sendo preciso identificar e eliminar todas as barreiras que impedem o processo de inclusão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do Ensino Colaborativo na rede municipal denota responsabilidade administrativa e compromisso com a responsividade às demandas dos estudantes públicos da Educação Especial e de suas famílias, bem como dos professores que atuam nas salas de aula e dos gestores das escolas. São muitos os desafios implicados em uma escola que trabalhe no intuito de garantir educação de qualidade para todos.

Para que a proposta, que foi gestada no intuito de ampliar oportunidades de participação e melhoria educacional, não se torne uma "cilada", como já nos disse a professora Margareth Campos, precisamos nos debruçar sobre possibilidades de (re) pensá-la. Ainda se fazem necessárias discussões sobre ela, pois essa proposta pode favorecer práticas pedagógicas colaborativas, em que todos os envolvidos se tornem responsáveis pelo processo de desenvolvimento do aluno, permitindo que, de fato, ocorra a inclusão no ambiente escolar.

O ensino colaborativo, neste texto, foi abordado como uma possibilidade de colaboração e não está relacionado somente com a atuação conjunta de dois ou mais docentes, mas com mudanças em políticas municipais, nas práticas adotadas nas salas de aula, no engajamento dos profissionais e, principalmente, na busca pela adoção de práticas escolares de fato inclusivas.

Precisamos (re)estruturar as práticas pedagógicas a partir da possibilidade do Ensino Colaborativo na turma. Para isso, há que ser considerado um fato bastante pontual que é a falta de tempo e/ou oportunidade para planejarem conjuntamente, uma vez que os professores do Ensino Colaborativo não têm o dia de extraclasse.

Apesar dos desafios sobre os quais discorremos ao longo do texto, queremos deixar demarcada a importância de práticas em que o Ensino Colaborativo beneficiou o desenvolvimento da aprendizagem de toda a turma, com estratégias inovadoras, mediadas pelos preceitos do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA, por um planejamento comprometido e atos responsivos para com as demandas do estudante público da Educação Especial e de todos os estudantes.

Ouvimos relatos de professoras que fazem trabalhos pautados na proposta do Ensino

Colaborativo gestado pela rede municipal, o que fez o grupo refletir e perceber que é possível trabalhar de forma cooperativa. É imprescindível perceber que isso ocorre quando, em uma rede de ensino, todos os envolvidos compartilham os saberes, passando a repensar novas estratégias didáticas para atender a todos os alunos.

E como esse diálogo não tem intenção de apenas pontuar os desafios, ele não se esgota neste breve relato. Sugerimos a organização de um apanhado de relatos de professores que atuam na proposta do Ensino Colaborativo sobre os trabalhos potentes que vêm sendo realizados nas escolas, para que toda a rede os conheça, acreditando que a partilha de tais experiências pode contribuir para que outros sujeitos conheçam melhor o que é o Ensino Colaborativo e se abram para essa mudança cultural tão necessária.

Desejamos, ainda, contribuir com a reestruturação da atual oferta do Ensino Colaborativo no município, ouvindo e dialogando com os sujeitos implicados em sua realização (professores, gestores e profissionais do âmbito educacional), bem como com familiares e/ou responsáveis, com gestores e com representantes do legislativo e judiciário que têm se envolvido continuamente nesse compromisso com o melhor para os alunos da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

7. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura: In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**.1988.
Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/596093 Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - **Lei nº 9394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf Acesso em: 11 dez.2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, janeiro de 2008
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva Acesso em: 11 dez.2023.

BRASIL. **Nota Técnica nº 19/2010.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Ministério da Educação, Brasília, setembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2013.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192 Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o parágrafo 3º do art. 98 da Lei nº 0112, de 11 de dezembro de 1990
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 11 dez. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FELIPPE, N. M. de A. O processo colaborativo entre educação especial e educação comum na inclusão escolar do aluno autista. In: CAPELLINI, V; RODRIGUES, O. (orgs.). **Práticas inclusivas**: fazendo a diferença. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

JUIZ DE FORA. Texto base de 2015 para o Plano Municipal de Educação (mimeo).

JUIZ DE FORA. **Resolução nº 201**, de 05 de novembro de 2021. Dispõe sobre a organização das unidades escolares da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.
Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=88923 Acesso em: 11 dez. 2023.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p.29-41.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PRÁTICAS DE LEITURA E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMPLIANDO EXPERIÊNCIAS

Karolaine Tanini[1]
karolainejf@hotmail.com

RESUMO
O objetivo deste artigo é discutir de que forma os professores da Educação Infantil podem ampliar as experiências das crianças da pré-escola com a leitura e a linguagem escrita, tendo em vista que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Recorremos à pesquisa bibliográfica como forma de buscar respostas para nossos questionamentos. Apresentamos as concepções que embasam este trabalho e baseados na teoria histórico-cultural compreendemos que a criança aprende através das interações com o outro e as brincadeiras. Analisamos o que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular falam sobre o trabalho com a leitura e a linguagem escrita na Educação Infantil percebendo assim que essa etapa da educação tem deveres em relação a esse trabalho, deveres que não podem ser negligenciados uma vez que o trabalho com a leitura e a linguagem escrita é importante para um desenvolvimento integral da criança. Buscamos ampliar o olhar dos professores para esse trabalho, levando em conta que as práticas de leitura e linguagem escrita precisam fazer sentido para as crianças e estar incluídas na rotina diária dos professores.
Palavras-chave: Educação Infantil. Leitura. Linguagem escrita.

ABSTRACT
The objective of this article is to discuss how Early Childhood Education teachers can expand preschool children's experiences with reading and written language, considering that Early Childhood Education is the first stage of Basic Education. We used bibliographical research as a way to seek answers to our questions. We present the concepts that support this work and based on historical-cultural theory, we understand that children learn through interactions with others and through play. We analyzed what the National Curricular Guidelines for Basic Education, the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curricular Base say about working with reading and written language in Early Childhood Education, thus realizing that this stage of education has duties in relation to this work, duties that cannot be neglected since working with reading and written language is important for the child's integral development. We seek to broaden teachers' perspective on this work, taking into account that reading and written language practices need to make sense to children and be included in teachers' daily routine.
Keywords: Early childhood education. Reading. Written language.

1 Professora contratada da rede municipal atuando na Escola Municipal Ipiranga.Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, especialização em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI

1. INTRODUÇÃO

No que tange às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, vemos uma polarização de concepções, de um lado estão aqueles que defendem o trabalho sistemático com letras e sílabas, buscando antecipar o processo de alfabetização e, de outro, estão aqueles que escutam que não devem alfabetizar, mas não sabendo como agir acabam negligenciando o trabalho com a leitura e a escrita enquanto patrimônio cultural da humanidade.

Sobre isso Oliveira e Padilha (2015) dizem que:

> No que diz respeito ao trabalho educativo, convivemos ainda com práticas pedagógicas assentadas em concepções polarizadas sobre a maneira como a educação dessas crianças deve ocorrer nos espaços coletivos. (...) De um lado, existe uma perspectiva assistencialista, que entende que a função da educação de crianças, sobretudo as das camadas populares, é acolhê-las, cuidar delas e protegê-las enquanto seus pais trabalham; de outro, há uma perspectiva "escolarizante", que vê a educação infantil basicamente como uma preparação das crianças para as demandas do ensino fundamental, sobretudo no que diz respeito às habilidades perceptuais, motoras e cognitivas." (Oliveira e Padilha, 2015, p. 22)

Partindo da premissa de que a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica com especificidades e objetivos próprios, sem caráter preparatório e não tendo como função primeira a alfabetização, mas devendo articular os saberes das crianças com o patrimônio cultural da humanidade e trabalhar com múltiplas linguagens, incluindo a linguagem escrita, a pergunta que motiva este trabalho é: "O que a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, pode fazer para ampliar as experiências das crianças de 4 e 5 anos com a leitura e a linguagem escrita?"

Pensar em prática pedagógica na Educação Infantil é pensar em brincadeiras e interações, sendo que a primeira é a expressão da cultura infantil. Além disso, é reconhecer que a criança constrói conhecimento através do brincar e é ele que deve permear toda a ação do professor, inclusive no trabalho com a leitura e a linguagem escrita. Através do brincar é que a criança experimenta o mundo à sua volta.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é discutir de que forma os professores da Educação Infantil podem ampliar as experiências das crianças da pré-escola com a leitura e a linguagem escrita. Para isso será necessário compreender de qual Educação Infantil e de

qual criança estamos falando e de como ela constrói conhecimento, refletir em que se constitui o currículo da Educação Infantil, analisar o que dizem os documentos oficiais que normatizam o trabalho nessa etapa da educação e pensar de que modo podemos tornar o trabalho com a leitura e a linguagem escrita realmente significativo para as crianças.

Como já foi dito anteriormente, as práticas pedagógicas em relação à leitura e a linguagem escrita estão muitas vezes baseadas em concepções polarizadas, além de ocasionar muitas dúvidas entre os professores e nisso está à relevância desse trabalho, que busca uma visão pautada nos documentos oficiais e na teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento.

2. METODOLOGIA

A metodologia que será utilizada para responder as questões aqui levantadas será a pesquisa bibliográfica, já que de acordo com Lakatos e Marconi (1987, p. 45) ela "Trata-se de um levantamento de toda bibliografia já publicada, em forma de revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto."

A bibliografia utilizada para a pesquisa foram livros cujas temáticas são relevantes para a questão levantada e os documentos normativos oficiais.

A pesquisa bibliográfica atende ao objetivo proposto e responde a questão colocada.

3. ALGUMAS CONCEPÇÕES

Todo ser humano orienta suas ações a partir de ideias, concepções e teorias. De forma consciente ou inconscientemente, reforçamos algumas concepções e rechaçamos outras. No trabalho com as crianças não é diferente, o professor reflete em suas práticas as concepções que construiu e se apropriou ao longo do tempo. Dessa forma, para iniciarmos o diálogo aqui proposto é necessário identificarmos as concepções que embasam nosso pensamento.

Como já dito anteriormente, entendemos Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, com identidade, objetivos e especificidades próprias visando o desenvolvimento integral da criança através de experiências significativas, que deve articular

os saberes das crianças com o patrimônio cultural da humanidade e trabalhar com múltiplas linguagens.

Entendemos a criança como sujeito ativo e partícipe da sociedade, um ser histórico que se constrói através de sua relação com o mundo natural e social, sendo produto e produtor de cultura. Que tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de tomar decisões, de criar e inventar, que se comunicam e se expressam, antes mesmo do desenvolvimento da fala, através de seus movimentos, de suas expressões, de suas vocalizações.

Dessa forma, comungamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010), pois definem Educação Infantil e criança, respectivamente como:

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (DCNEI, 2010, p. 12)

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010 p.12)

Outra concepção importante para pensarmos nosso trabalho na Educação Infantil é a de currículo. Historicamente o currículo foi entendido como um conjunto de conteúdos, objetivos, atividades e metodologias, recentemente essa visão foi tomando novas formas, passou a ser entendido como a organização, o funcionamento e as relações que constroem a prática pedagógica.

Dessa forma, utilizamos neste trabalho a definição de currículo que as DCNEI (2010) trazem, a saber:

> 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, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (DCNEI, 2010, p.12)

Definirmos currículo é necessário porque é ele quem norteia as ações pedagógicas, ressaltando o desenvolvimento de práticas com intenção educativa e rompendo com práticas

espontaneístas. É importante ressaltar, que de acordo com as DCNEI (2010), o currículo da Educação Infantil precisa levar em conta dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras, além de respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos.

Definido como compreendemos a criança, a Educação Infantil e o currículo, trataremos de como essa criança que é ativa, sujeito de direitos e produtora de cultura se desenvolve e aprende. Para tanto lançaremos mão das contribuições teóricas da perspectiva histórico-cultural que tem como representante Lev Seminovich Vygotsky e outros colaboradores.

Essa teoria defende que a relação do ser humano com o mundo não é uma relação direta, mas sim mediada e essa mediação pode ocorrer através de instrumentos ou signos. Os signos são estabelecidos a partir das relações com o outro e com o ambiente, sendo por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores.

Vygotsky enfatiza que a aprendizagem é uma experiência social mediada pela linguagem e fundamental para o desenvolvimento infantil. O bebê ao nascer precisa da interação com o outro para sobreviver e para compreender os signos com os quais convive, é o adulto que significa a ação para ele. Ao desenvolver o pensamento verbal e a linguagem a criança adquire a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, uma vez que a linguagem, enquanto signo passa a ter caráter mediador.

> Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal. (Oliveira, 1995, p. 58)

Assim como Oliveira (1995, p. 60) entendemos como zona de desenvolvimento proximal o “caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real”.

É nesse momento que a ação de outro indivíduo mais experiente se torna fundamental

para que aconteça o aprendizado. Na escola esse outro mais experiente é, na grande maioria das vezes, o professor, sendo assim muito importante que este esteja atento às crianças para que possa fazer intervenções que as permita avançar, alcançando o aprendizado e assim impulsionando o desenvolvimento.

Além da interação com o indivíduo, outra situação também é responsável por criar zonas de desenvolvimento proximal: a brincadeira. Durante a brincadeira a criança aprende a simbolizar as ações e os objetos, significa e ressignifica a realidade em que vive, desempenhando papéis que não são possíveis a ela em outro momento.

> Se na brincadeira desenvolve-se a possibilidade de a criança operar cognitivamente sobre significações, condição fundamental para processos de elaboração de conhecimento, nela também tem lugar o desenvolvimento da atividade imaginativa. (Cruz, 2015, p. 83)

É possível dizer que através da brincadeira a criança é capaz de construir conhecimento, aprender e se desenvolver cognitivamente. Desse modo, cabe ao professor lançar mão desse recurso que tanto traz benefícios para o desenvolvimento e aprendizado dos pequenos.

> Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginativas, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (Oliveira, 1995, p. 67)

Entender a forma como a criança aprende é primordial para que o professor possa fazer melhores escolhas em sua prática pedagógica, discorremos até aqui sobre o processo de construção do conhecimento pela criança de um modo geral, porém é importante especificarmos o que Vygotsky fala sobre o aprendizado da escrita, que é o foco deste trabalho. Sobre isso, Oliveira (1995) nos diz que,

> As ideias de Vygotsky sobre a escrita tem muitos pontos em comum com a teoria de Emília Ferreiro e seus colaboradores, desenvolvida a partir dos anos 70 é considerada uma “revolução conceitual” a respeito do assunto. O aspecto mais importante dessa semelhança é a consideração da escrita como um sistema de representação da realidade, e do processo de alfabetização como o domínio progressivo desse sistema (que começa antes

> do processo escolar de alfabetização) e não como a aquisição de uma habilidade mecânica de correspondência letra / som. (Oliveira, 1995, p.68)

Ora, se a escrita é um sistema de representação da realidade, para aprender a ler e escrever, a criança precisa entender esse processo e pensar nesse processo de forma simbólica, e para isso, a brincadeira é fundamental, pois permite que essa habilidade seja construída. Através da brincadeira a criança aprende a separar objeto e significado e a fazer representações simbólicas.

Sabemos que a Educação Infantil não tem o objetivo de alfabetizar as crianças, mas se esse processo começa antes da etapa da alfabetização propriamente dita, a Educação Infantil pode fazer muito para que as crianças se desenvolvam de forma a alcançar essa habilidade no momento oportuno.

4. LEITURA E ESCRITA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Enquanto primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil possui documentos oficiais, de caráter normativo, que devem embasar o currículo construído pelas escolas e professores. Para uma discussão sobre como ampliar as experiências com leitura e linguagem escrita das crianças de 4 e 5 anos, consideramos de suma importância apresentar quais são as diretrizes que os documentos oficiais trazem a esse respeito. Para tanto, analisamos três documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Inicialmente precisamos identificar como o trabalho na Educação Infantil é entendido por esses documentos, e sobre isso a BNCC (2017) explicita que,

> Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (BNCC, 2017, p.36)

Além disso, os documentos são diretos e claros ao dizer que a Educação Infantil, não tem o objetivo de alfabetizar, essa tarefa cabe aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas, também mostram que a Educação Infantil pode e deve contribuir para a aquisição dessa habilidade, uma vez que a apropriação da leitura e da escrita não começa quando a criança chega ao primeiro ano do Ensino Fundamental, ela é um processo que se inicia bem antes.

> Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (BNCC, 2017, p. 89).

Sendo assim, tanto as DCNEI quanto a BNCC trazem objetivos específicos para essa área de conhecimento: leitura e linguagem escrita, enfatizando que esse trabalho é importante para as crianças da Educação Infantil.

As DNCEI (2010) esclarece que a proposta curricular deve garantir experiências às crianças e dentre elas estão as que:

> Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
> Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (DCNEI, 2010, p. 25)

Percebemos então que as ações do professor precisam permitir que as crianças tenham diversas experiências, inclusive com a leitura e a linguagem escrita. Essas experiências precisam ter intencionalidade educativa e permitir que os pequenos avancem em seus conhecimentos em relação aos textos escritos e a linguagem oral.

A BNCC (2017) também apresenta especificações a respeito do trabalho com a leitura e a linguagem escrita, no Campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” o documento ressalta a importância de que as crianças tenham experiências em que possam ouvir e falar, escutar histórias, participar de conversas, elaborar narrativas individualmente ou em grupo, ter contato com textos diversos que circulem no contexto familiar, comunitário e escolar, acompanhar a leitura de textos, e serem inseridas na cultura escrita a partir de seus saberes e curiosidades.

> Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BNCC, 2017, p. 42)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica também tratam da importância da linguagem escrita para o trabalho da Educação Infantil, visto que ela é objeto de interesse das crianças pequenas, pois estão inseridas em uma sociedade em que a língua escrita se mostra cada vez mais presente. Chama a atenção também para a forma como essa temática tem sido trabalhada e compreendida pelos professores da Educação Infantil.

> O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e "textos", mesmo sem saber ler e escrever (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, 2013, p.94).

É importante ressaltar ainda que os documentos destacam a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental dizendo que,

> Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (DCNEI, 2010, p. 30)

Dessa forma, o documento esclarece que o trabalho da Educação Infantil não deve ser de antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, em relação à leitura e a linguagem escrita. Isso quer dizer que não cabe à Educação Infantil trabalhar sistematicamente com reconhecimento e escrita de letras, encontros vocálicos e sílabas simples de forma a "preparar" as crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental. Antes disso, é necessário proporcionar experiências significativas em relação à leitura e à linguagem escrita.

5. ALGUMAS IDEIAS PRÁTICAS

Vimos que o trabalho com a leitura e a linguagem escrita é muito importante para o desenvolvimento das crianças, tendo em vista que vivem em um mundo letrado, e que este trabalho está respaldado nos documentos curriculares oficiais.

Além disso, vimos também que a brincadeira é a expressão da cultura da infância e é através dela que a criança aprende, além de ser, junto com as interações, eixo do currículo na Educação Infantil. Dessa forma, o trabalho com leitura e linguagem escrita precisa levar em conta essa atividade tão importante para os pequenos.

Sobre isso, Brandão e Leal (2018) dizem que,

> [...] defendemos que, na Educação Infantil, é importante garantir que as crianças vivenciem situações diversificadas de contato com a escrita. Tal defesa, no entanto, articula-se à proposição de que nesta faixa etária a brincadeira constitui-se atividade central do cotidiano infantil. É brincando que as crianças participam do mundo adulto e apreendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita (Brandão e Leal, 2018, p. 21).

Dessa forma, é preciso que o professor esteja atento às brincadeiras das crianças e organize o tempo e o espaço de forma que proporcione momentos de brincadeiras onde a cultura escrita esteja presente. Podemos criar, por exemplo, cantinhos temáticos como consultório médico, mercado, restaurante, etc.

Envolver as crianças em situações reais nas quais a escrita se torna necessária. Também é muito importante, as crianças podem ajudar, por exemplo, na escrita de um bilhete, de um convite de aniversário, de listas com o que precisa ser feito ou a escrita de uma receita, tendo sempre o professor como escriba.

> É fundamental, nesse sentido, que o(a) professor(a) potencialize as várias situações que surgem no cotidiano das instituições, nas quais a leitura e a escrita se tornem verdadeiramente necessárias, tais como: a leitura ou escrita de bilhetes, convites, propagandas, etiquetas ou placas; o registro das ações ou descobertas das crianças; a busca de informações em jornais, livros científicos ou na internet; a leitura de livros de literatura, e muitas outras coisas. O(A) professor(a) deve ter claro que, nessas situações, vai contribuir para que as crianças se “alfabetizem letrando”, como defende Magda Soares (Dias e Faria, 2008,p.84 e 85).

Momentos para desenho também são necessários, porque tal atividade permite que as crianças compreendam que podem deixar marcas e registros, o que é importante para compreender a linguagem escrita também como forma de registro de ideias. Além disso, o desenho é a primeira escrita da criança e tendo oportunidade de desenhar e registrar suas ideias ela avança em suas hipóteses de escrita.

Experiências de leitura e escrita são essenciais para as crianças.

Em relação à leitura o professor precisa organizar momentos de contação de história, manuseio de livros, reconto de histórias pelas crianças, criação de histórias, levando em conta os vários gêneros textuais, pois permitem que as crianças se expressem, aumentem seu repertório de histórias e palavras conhecidas, aprendam a fazer inferências, percebam a sonoridade das palavras e o encadeamento temporal e causal presentes na narrativa. É importante também que essas práticas sejam diárias e que as crianças tenham acesso a bons livros de literatura.

> Em suma, vivenciando práticas de leitura em grupo, mediadas pelas professoras, as crianças ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvem estratégias variadas de compreensão textual, inserindo-se no mundo da escrita e iniciando-se como leitoras, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente (Brandão e Leal, 2018, p. 22).

Além disso, outro aspecto importante para que a criança consiga escrever quando chegar o momento oportuno é o trabalho com coordenação motora fina, mas cabe ressaltar que esse trabalho precisa ter significado para as crianças, como por exemplo, atividades de desenho e pintura com suportes e materiais riscantes variados, experiências com materiais diversos que permitam amassar, rasgar, transportar objetos de um recipiente para o outro e construir objetos tridimensionais.

Outra prática que precisa ser pensada pelo professor de crianças de 4 e 5 anos é o trabalho com a consciência fonológica, que é de acordo com Morais e Silva (2018, p. 74) a “capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua e de manipulá-las de modo deliberado”. Esse trabalho pode ser realizado através de rimas, músicas, parlendas, poemas que brincam com o som e despertam as crianças para os sons das palavras.

6.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, partindo da concepção de criança enquanto ser social, ativo, que tem desejos, opiniões, curiosidades e produz cultura, sendo a cultura da infância a brincadeira, conseguimos entender com a ajuda de Vygotsky que essa criança aprende através das interações com os outros mais experientes que ela e através da brincadeira, pois é a forma que age sobre o mundo, significando e ressignificando-o.

Entendendo a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, com suas especificidades e objetivos próprios percebemos que essa etapa tem deveres a cumprir, visando o desenvolvimento integral das crianças, através de experiências com múltiplas linguagens, incluindo a linguagem escrita.

Compreendendo o currículo enquanto conjunto de práticas e modos de organização do fazer pedagógico nas instituições, rompemos com a ideia espontaneísta de planejamento e entendemos que as práticas pedagógicas precisam ter intencionalidade educativa, mesmo aquelas de cuidado. Sendo assim, o trabalho com a leitura e a linguagem escrita também precisam ser contemplados no planejamento de forma intencional.

Ora, se a criança aprende através das interações e das brincadeiras e se elas devem ser os eixos do currículo, o trabalho com a leitura e linguagem escrita na pré-escola precisam levar em conta esses aspectos.

Dessa forma, o professor precisa estar atento às crianças enquanto brincam de forma que possa fazer intervenções que as façam avançar no seu conhecimento sobre linguagem escrita, além de fazer propostas que permitam as crianças vivências e experiências significativas em relação à leitura e a linguagem escrita.

Além disso, esse trabalho precisa fazer parte da rotina diária das crianças na Educação Infantil, pois será através desses momentos que ela conseguirá construir conhecimento e hipóteses sobre a escrita.

O mais importante é que o professor tenha em mente que o trabalho com leitura e linguagem escrita faz parte da Educação Infantil e que precisa estar envolvido nas práticas cotidianas e nas investigações das crianças, a leitura e a escrita não podem ser trabalhadas de forma isolada da realidade dos pequenos.

7. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A.C.P.; LEAL, T.F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A.C.P., ROSA, E.C.S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil** Discutindo práticas pedagógicas. – 2. Ed.; 4. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Cap 1, p. 13 – 32

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf acesso em: 05 / 10 / 2023

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file acesso em: 05/10/2023

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 acesso em: 05/10/2023

CRUZ, M.N. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In: SILVA, D.N.H.; ABREU, F.S.D. (Orgs.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015. Cap 3, p. 67 – 90

DIAS, F.R.T.S; FARIA, V. L. B. **Currículo na Educação Infantil** Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** São Paulo: Atlas, 2. ed., 1987

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado escrita alfabética. In: BRANDÃO, A.C.P., ROSA, E.C.S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil** Discutindo práticas pedagógicas. – 2. Ed.; 4. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Cap. 4, p. 73 – 91

OLIVEIRA, I.M.; PADILHA, A.M.L. A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. In: SILVA, D.N.H.; ABREU, F.S.D. (Orgs.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015. Cap 1, p. 17 – 38

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky** Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

TESSITURAS DE UM GRUPO DE PESQUISA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO EM LICENCIATURA

Rosângela Veiga Júlio Ferreira[1]
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4333-0192

Luciene Celina Cristina Mochi[2]
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4451-898X

Grace Kelly dos Santos Candido[3]
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5489-6859

1. APRESENTAÇÃO

O objetivo deste relato de experiência é apresentar uma narrativa sobre as contribuições do grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE) na formação em licenciatura em Letras - Português, refletindo sobre como as escolhas teóricas e metodológicas desse grupo vêm contribuindo com um aporte para o exercício inicial da docência. Para tal, faz-se necessário apontar que se trata da experiência de uma professora de Língua Portuguesa (LP) que, durante a narração em tela neste texto, era graduanda em licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e integrante do grupo de pesquisa LINFE há cerca de dois anos. Ao lado disso, respondeu como professora de LP do curso Pré-vestibular Social São Pedro (PVSSP) nos anos de 2020 e 2021. O relato é compartilhado com outras pesquisadoras do grupo de pesquisa pela parceria no processo de diálogo com o que se operou no exercício da docência, mesmo antes da obtenção do título.

A formação docente, para causar um impacto significativo no(a) graduando(a) pode ser constituída de pilares, para além do currículo disciplinar proposto. Com isso, por impacto significativo, entendemos aquele promovido por uma formação a qual articula a teoria com a

1 Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Atualmente, é vice-líder do grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (FACEd/UFJF) e pesquisadora do CAEd/UFJF. Pós-doutora, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: rosangelaveiga.ferreira@ufjf.br
2 Técnica pedagógica no Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE). Professora-pesquisadora do Manna Academy: ecossistema de pesquisa, extensão e difusão de tecnologia e educação 5.0 (UEM). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. E-mail: lucienemochi@gmail.com
3 Mestranda em Educação e graduanda em licenciatura em Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Licenciada em Letras Português e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. E-mail: grace.candido@letras.ufjf.br

prática, e vice-versa, possibilitando construções de sentido realizadas pelo estudante a respeito dos objetos de estudo, entendendo que "viabilizar e vivenciar um currículo que opera com ensino, com pesquisa e com projetos de diferentes práticas também curriculares é (...) se atentar às trajetórias, caminhos e percursos dos sujeitos nesse espaço" (Araújo, 2019, p. 23).

Dessa forma, Araújo evidencia a necessidade de outros formatos de aprendizagem desde a graduação – pesquisa e extensão – para a formação discente na universidade. Assim, os grupos de pesquisa colaboram com o aprimoramento dos(as) graduandos(as), bem como contribuem com a finalidade do Ensino Superior de "incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive" (Brasil, 2019, p. 32).

A nosso ver, o grupo de pesquisa LINFE funciona como importante via na formação em licenciatura e, nesse sentido, analisar suas contribuições, assim como ter clareza de possíveis limites, reitera seu lugar social na formação de professores. Tal lugar vem sendo traçado a partir do entrelaçamento entre a teoria de Bakhtin e o campo da educação, quer seja buscando pensar sobre como pesquisas na área de Ciências Humanas contribuem para a compreensão de enunciados produzidos num dado contexto interacional. Essa escolha se pauta não só por embasar as discussões proporcionadas no grupo LINFE, mas também por oferecer uma epistemologia a qual permite ao estudante analisar e articular as suas práticas às teorias estudadas na universidade.

Neste relato, é apresentada uma experiência vivenciada pela professora em tela com discentes de um curso pré vestibular social, experiência esta que nasce da interação com leituras e resultados de pesquisas desenvolvidas no grupo. A análise dos enunciados produzidos nessas interações são objetos de reflexão sobre possibilidades e desafios desse grupo, considerando esse lugar social na formação de professores.

2. CONTEXTOS EM QUE OCORRE A AÇÃO

O primeiro contexto é o grupo composto por estudantes da graduação, mestrado, doutorado, professores(as) da universidade, professores(as) e gestores(as) da educação básica que atuam em redes estaduais, municipais e particulares. O grupo de pesquisa vem

tecendo sua trajetória a partir de leituras de temas como: educação, leitura, literatura, formação de professores, infância, entre outros, entendendo, metodologicamente falando, a linguagem como algo vivo e dinâmico que se dá na interação com o(s) outro(s) com quem dialogamos numa cadeia dialógica de enunciados (Ferreira; Micarello, 2022). Os atos de formação, entendidos como passos que nos colocam diante de contextos, são articulados com os encontros, proporcionando uma formação leitora reflexiva em diálogo com resultados de pesquisas que lançam luzes para pensar em torno dos desafios contemporâneos para a formação de leitores.

O segundo a ser especificado neste relato é o PVSSP[4] no qual uma das autoras atuou como professora de LP em uma turma constituída de 30 estudantes, aproximadamente. O corpo discente era formado, preferencialmente, por quem estivesse pleiteando uma primeira graduação e não possuía condições econômicas para custear um curso particular. Esse curso insere-se no contexto de uma educação popular, cujo objetivo é o de contribuir para que os(as) estudantes consigam acesso à universidade, e atrelado a esse objetivo está o de instituir "uma relação dialética com a cultura e que, portanto, não poderia a experiência educativa sobrepor-se à realidade contextual desses sujeitos, sob pena de repetir as falhas da educação alienada" (Brandão e Fagundes, 2016, p. 96 e 97).

São nesses contextos que se coloca o compromisso da universidade com a formação de professores, orientando experiências desde a Graduação, o que é mote de discussão neste texto.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o percurso teórico, trazemos os conceitos bakhtinianos de dialogismo e ato responsável para compreender os enunciados, entendidos como textos, produzidos pelos estudantes do curso em interação com a proposta de formação do leitor ancorada em estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa.

Defendemos que os enunciados são dotados de potência capaz de ampliar a perspectiva sobre os objetos estudados, bem como empiria sobre a qual se debruça a graduanda que propôs as interações discursivas e as interpreta em diálogo com as

4 Trata-se de um curso público, voluntário, gratuito e laico, localizado no município de Juiz de Fora.

pesquisas do grupo. Isso porque “o real se apresenta para nós semioticamente [...] se não temos relação com as coisas, mas com os discursos que lhes dão sentido, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem”. (Fiorin, 2006, p. 167).

Nesse sentido, compreendemos que o dialogismo, como é concebido por Bakhtin (2006) e explicitado por Fiorin, possibilitam a construção coletiva da consciência do discente-docente em formação, sobre o seu lugar no mundo. Essa cadeia dialógica de enunciados se dá como um conjunto de fios os quais costuram, infinitamente, o tecido do diálogo, pois cada enunciação ressoa tanto em enunciados anteriores à cadeia discursiva, quanto nos quais a sucedem de forma contínua, pois “um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia” (Jobim, 2016, p. 20).

Portanto, as experiências compartilhadas no grupo são, como dito, o fio condutor das reflexões apresentadas neste relato, que trazem desafios e possibilidades de tessituras de uma formação inicial para a docência. Nesse percurso é possível assumir um ato de respondibilidade (Bakhtin, 2010) para o qual, do lugar único de existência de cada um de nós, respondemos responsivamente por aquilo que é ético e estético na interação com contextos educacionais que se voltam para a formação de leitores.

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Tendo por base essas reflexões advindas das interações com o contexto grupo de pesquisa e diante do desafio de promover a formação de um leitor que pensa sobre o que lê, pudemos desenvolver uma aula-evento sobre a qual vamos narrar como foi desenvolvido e trazermos um recorte dos diálogos estabelecidos no segundo contexto: o curso. Considerando o recorte necessário para atender o tamanho do relato, a escolha foi por trazer sete enunciados de estudantes.

Partindo da compreensão do texto como um mapa e da construção de significado como experiências dos sujeitos, a aula iniciou-se por meio do levantamento de hipóteses realizadas pelos(as) estudantes(as) sobre os conceitos de “coletividade” e “esperança”. Diante disso, Criou-se uma “nuvem de palavras” a partir do acervo de respostas a seguinte pergunta: “O que te lembra a palavra coletividade?”. Essa ação iniciou o diálogo sobre o

conceito a partir das palavras escolhidas pelos(as) discentes, pois a dinâmica permite, de forma anônima, que os(as) estudantes escrevam até 10 palavras ou frases relativas à pergunta. Assim, 18 termos foram escolhidos e discutidos na sequência do encontro tendo por base a leitura de trechos do gênero ensaio da autoria de Audre Lorde.

Em seguida, foi apresentada uma breve biografia de Audre Lorde, para a familiarização dos(as) estudantes com a autora, antes de abordar a sua perspectiva sobre o conceito de coletividade. Tal ação foi realizada por entender que a constituição de cada sujeito e de suas concepções ocorre a partir do seu contexto histórico e social, portanto, ampliou-se o significado do texto de Lorde. Além disso, o livro "Irmã Outsider" também foi exposto por meio da sua sinopse e de uma fala da autora Djamila Ribeiro, presente na quarta capa do livro de Lorde. Depois da apresentação, os(as) estudantes(as) foram questionados(as) se conheciam a ativista, a fim de apurarmos seus conhecimentos prévios. Entretanto, nenhum a conhecia, mas alguns demonstraram interesse pela autora e pelo livro. Prosseguindo, foi realizada a leitura de trechos do livro de Lorde e, para fins de exemplificação de trechos debatidos no encontro, destacamos o seguinte excerto: "Não sou livre enquanto qualquer outra mulher for prisioneira, ainda que as amarras dela sejam diferentes das minhas. E não sou livre enquanto uma pessoa de cor permanecer acorrentada" (Lorde, 2019 p. 166).

O fragmento reportado acima foi o que guiou os(as) estudantes(as) na reflexão a respeito do texto da escritora. Com esse propósito, eles foram relidos e foi sendo estabelecida relação com os termos escolhidos na nuvem de palavras. Nessa interação texto da autora/referências de mundo dos estudantes enunciados foram produzidos na busca por um processo de significação para o tema da aula: coletividade.

Uma estudante remeteu à palavra que ela escreveu na nuvem: "revolução". Em seu enunciado é possível identificar elementos do texto de Lorde, demonstrando uma apropriação do conteúdo em tela no encontro. Para a estudante a coletividade é fundamental para promover uma revolução: "*eu coloquei revolução porque para se ter revolução, tem que ter união, porque não é só uma pessoa que faz revolução, precisa ter muitas pessoas*"[5] (estudante 1). A discente ainda acrescenta sobre a escolha da palavra "sororidade" ao dizer que "Sororidade também coloquei por isso. *Esse é um termo muito utilizado no feminismo e é*

5 A opção foi trazer os excertos dos enunciados em itálico para distinguir da citação de autores.

a irmandade entre as mulheres, elas se apoiarem". Por fim, acrescenta a respeito do poder do coletivo: "*No caso do George Floyd*[6] *só teve justiça porque tiveram as manifestações, porque senão o policial que o matou estaria solto até hoje. Precisou que o mundo inteiro gritasse para se ter justiça, fora os casos que não têm. Aqui no Brasil principalmente*".

No segundo momento da aula, os estudantes responderam à pergunta: "O que te lembra a palavra esperança?" e construíram uma nuvem de palavras. Como a primeira parte da aula, foi lida uma pequena biografia de Paulo Freire e fragmentos de uma entrevista dele concedia à revista Nova Escola, como por exemplo: "Se não houver esperança, não tem por que continuar o histórico. A esperança é a história, entende? No momento em que você definitivamente perde a esperança. Você cai no imobilismo." (FREIRE, 1993, p. 09). Após a leitura, as interações realizadas a partir da discussão sobre a palavra "coletividade", foram articuladas com "o perigo do imobilismo" citado por Freire, bem como com a construção histórica e social da esperança. A partir desse momento, a mesma estudante afirmou "*Eu acho que o pessoal está com pouca esperança, na verdade. 'Por que a gente não muda?', a gente não muda porque as pessoas estão sem forças pra mudar*" (estudante 1). Já outra discente acrescentou "*Acredito que a esperança é um combustível para a gente viver, principalmente no Brasil*" (estudante 2). Outro ainda compartilha uma reflexão voltada para si mesmo "*Que também vem muito da gente acreditar que tem um propósito de vida. Eu inclusive tenho que melhorar esse ponto*" (estudante 3).

Ao fim da aula, os (as) discentes demonstraram interesse em que houvesse mais as "aulas-debate", pois como afirmou o estudante 3 "*Ajuda a pensar melhor fora da nossa caixinha*". Em seguida, os estudantes apresentaram um maior envolvimento e participação nas aulas posteriores da disciplina.

5. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta experiência lança luzes para as possibilidades na articulação com os contextos para a formação. A escolha por trazer Lorde e Freire mobilizou conhecimentos dos estudantes sobre a temática central da aula e provocou a produção de enunciados que evidenciaram experiências de mundo. Nesse sentido, as possibilidades que se operaram

6 Este caso de violência mobilizou movimentos como antirracistas como o "Black Lives Matter".

nessa aula-evento ocorreram pela inserção da professora em formação no grupo de pesquisa LINFE. Isso porque pensar no ensino de estratégias de leitura como ato responsivo e formar-se leitora a partir da ampliação do repertório são atos constantes nas escolhas teórico-metodológicas desse grupo.

Todavia, há fatores em jogo como a necessidade de um trabalho articulado com outros profissionais envolvidos nessa formação de licenciatura para potencializar as interações. Com isso, essa continuidade poderia influenciar o processo de atribuições de significado para o que se aprende, considerando o compromisso social de promoção de uma educação equânime e de qualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sustentáculo da pesquisa na graduação pode permitir a construção de um elo entre universidade e sociedade, por meio do ato responsivo do discente-docente, que reverberam na prática pedagógica em outros espaços públicos de educação.

Dessa maneira, a aula-evento desenhou-se uma cadeia de enunciados que parte das experiências dos estudantes (nuvem de palavras), dialoga com o contexto do sujeito de produção do texto (biografias), encontra-se com o texto-mapa (trechos dos autores) e lança um olhar exotópico sobre as análises dos enunciados que compõem este relato.

7. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. B. Formação docente: sujeitos, saberes e práticas. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 6, p. 20-28, 2019.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 1. ed. São Carlos: Pedro e João, 2010.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BRASIL. Lei 9.394, de 26 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748. Acesso em 15 de ago. 2021.

FERREIRA, R. V. J.; MICARELLO, H. A. L. da S. **Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados**: linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FIORIN, J. L. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, B. (org.). Bakthin: outros conceitos-chave. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2006. p.161- 194.

FREIRE, P. Nós podemos reinventar o mundo. [Entrevista concedida a] Moacir Gadotti, **Nova escola**, p 8–13, nov. 1993.

JOBIM, S. S. **Infância e linguagem**. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Ser criança na educação infantil: infância e linguagem. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 13-43.

LORDE, A. **Irmã outsider** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NA DIVERSIDADE É QUE CONSTRUÍMOS A IGUALDADE: ACESSIBILIDADE E DEFICIÊNCIA VISUAL

Simoni Tedesco[1]
http://lattes.cnpq.br/0126978649992147

Fludualdo Talis de Paula[2]
fludualdo@gmail.com

1. APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência mediante as ações realizadas pelo Núcleo de Acessibilidade de Deficiência Visual do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Oeste-Sudeste durante o ano letivo de 2022.

Atualmente o município de Juiz de Fora MG, tem como referência ao Atendimento Educacional Especializado quatro unidades do CAEE, que são instituições públicas que ofertam atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação da rede municipal (Brasil, 2011). O CAEE Oeste-Sudeste é referência no atendimento à Deficiência Visual.

É importante pontuar que a Deficiência Visual abrange um amplo público composto por pessoas com cegueira e baixa visão ou visão subnormal. De acordo com o Decreto nº 3.298/99, Decreto nº 5.296/04 e a Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021, que classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual, conceitua-se como Deficiência Visual:

> **Baixa visão** corresponde à acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no olho de melhor visão e com a melhor correção óptica.
> Considera-se também baixa visão quando a medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus ou ainda quando ocorrer simultaneamente quaisquer das condições anteriores necessárias à utilização de recursos específicos. Na baixa visão, o processo educativo se desenvolverá por meios visuais, ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos.

1 Mestranda em Educação (UFJF); graduada em Pedagogia(CES/JF) e em Letras Libras (UFJF); Especialização em Educação Especial em contextos escolares (UFJF) e em Alfabetização e Letramento (UFSJ). Professora contratada de Braille atuando no núcleo de deficiência visual e informática acessível da rede municipal de Juiz de Fora. E-mail: simonitedesco86@gmail.com
2 Professor efetivo atuando no núcleo de deficiência visual e informática acessível da rede municipal de Juiz de Fora e audiodescrição das propostas da mesma rede municipal.

> **Cegueira:** na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. (Brasil, 2021)

Há uma enorme distância entre as especificidades das pessoas com baixa visão e cegueira. A baixa visão acomete parte do campo visual e pode ocorrer de diversas formas e níveis, sendo necessário analisar cada indivíduo para compreender qual vai ser o melhor método ou forma para promover a acessibilidade de maneira significativa. Já a cegueira inibe praticamente toda a possibilidade de enxergar.

Segundo Domingues (2010)

> Estima-se que somente 10% do segmento de pessoas com cegueira não apresenta nenhum tipo de percepção visual, pois a maioria delas revela a presença de algum resíduo de visão funcional, mesmo que seja apenas para detectar pontos de luz, sombras e objetos em movimento. (Domingues, 2010, p.30)

Algumas das enfermidades que causam baixa visão são a retinopatia da prematuridade, a retinocoroidite macular por toxoplasmose, o albinismo, a catarata congênita, a retinose pigmentar, a atrofia óptica e o glaucoma. Algumas dessas enfermidades podem levar à cegueira adventícia, adquirida em qualquer momento da vida.

As causas da cegueira podem ser distintas, algumas pessoas nascem cegas ou perdem a visão nos primeiros meses ou anos de vida, essa condição se denomina cegueira congênita. A Deficiência Visual, por sua vez, pode ser caracterizada pela redução da capacidade visual em um ou nos dois olhos de maneira determinante a ponto de não ser possível reverter através de intervenções cirúrgicas, clínicas ou por meio de auxílios ópticos. É considerada Visão Monocular pessoas com acuidade visual inferior ou igual a 20% em um dos olhos, enquanto o outro mantém os níveis de visão considerados dentro da normalidade.

Com o retorno das aulas presenciais, após os alunos e professores vivenciarem os desafios atribuídos pelo ensino remoto, que ocorreu durante a pandemia de covid19, mediante as barreiras que foram impostas aos estudantes, principalmente aos com restrições do sentido visual, em meio as comunicações que aconteciam, na maioria das vezes através das telas, agravou a necessidade de conduzir uma proposta de trabalho significativo para fortalecer e ampliar a acessibilidade dos alunos com Deficiência Visual.

O núcleo de Deficiência Visual iniciou suas atividades no ano de 2020, em meio ao contexto pandêmico que trouxe inúmeras mudanças, em especial para o atendimento dos

alunos público da inclusão. Diante de tantas adversidades foi necessário reinventar as ações na busca de promover a participação desses alunos.

Após o longo processo de ensino remoto e posteriormente ensino híbrido, em 2022, devido ao aumento das demandas relacionadas a Audiodescrição (AD) e Deficiência Visual (DV), foi necessário repensar estratégias para expandir os atendimentos aos alunos com Deficiência Visual e fortalecer as ações do núcleo que atualmente é composto pelos professores Audiodescritores nas respectivas funções: Professoras Aline Pedrete, Rita Matheus, Simoni Tedesco e Ivana Telles (Colaboradora) responsáveis pelo Roteiro, Narração e Edição de Vídeos; professor Fludualdo Talis de Paula como Consultor e Editor de Áudio.

Além da AD, o Núcleo de DV contempla outros trabalhos em parceria com a rede municipal de Juiz de Fora a saber: formações compartilhadas com o Centro de Formação do Professor; Visitas e participação em reuniões pedagógicas; Parceria com as professoras das salas de AEE para mediar ações com alunos com DV; construção de materiais pedagógicos adaptados, acessibilidade em teatros, exposições, ampliação de livros didáticos, etc.

A potência das ações desenvolvidas pelo Núcleo de DV proporcionam acessibilidade a uma boa parcela dos estudantes da rede municipal e outras pessoas com Deficiência Visual, considerando que perpassam o espaço do CAEE, marcam a história da Educação Especial no município de Juiz de Fora, através das ações e parcerias firmadas com escolas, Secretaria de Educação (SE) e projetos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Sobretudo, buscamos que essas ações sejam amplamente divulgadas e ganhem maior visibilidade para que as propostas do Núcleo de DV sejam ampliadas através de novas parcerias visando a inclusão das pessoas com deficiência, em especial Deficiência Visual.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

Com o crescente uso das novas tecnologias, no início da pandemia de COVID-19, houve a necessidade de buscar recursos para acessibilizar a inclusão das pessoas com deficiência (PCD). Diante das demandas, para continuar as aulas nas instituições de ensino e também as formações, o município de Juiz de Fora optou pelo modelo de aula remota, que naquele momento foi muito oportuno para continuar a interação entre as pessoas. No entanto, esse modelo de comunicação não favorece a todos, principalmente às pessoas com DV e surdez.

Diante disso, foi necessário rever e repensar algumas ações na tentativa de tornar esses momentos possíveis para a participação e interação de todos. As lives eram uma opção em meio ao caos do isolamento, e começaram a contar com apoio dos Intérpretes de LIBRAS, contemplando assim as pessoas Surdas usuárias da Língua de Sinais e também legendas que é um recurso de acessibilidade que nem sempre contempla as pessoas Surdas devido a velocidade das interpretações que estão numa língua secundária.

As pessoas com DV ainda estavam aquém do uso de recursos visuais muito utilizados nesses encontros virtuais. Dessa forma, com o apoio e supervisão do professor Fludualdo, surgiu a oportunidade de trazer a AD para as lives ofertadas pela rede. Tudo isso foi o início dessas ações que agora são contempladas em muitas das lives ofertadas pelo canal do *YouTube* "Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar SE/PJF" e que são de grande importância para as ações inclusivas de nossa rede de ensino. Atualmente o CAEE Oeste Sudeste, em parceria com a Secretaria de Educação (SE), organizam as ações referentes a AD para a rede municipal de educação. Nesse contexto se fortaleceu uma das ações promovidas pelo Núcleo de DV muito significativas para as pessoas com Deficiência Visual que é a Audiodescrição.

É importante, para conhecimento de todos, que a AD é um recurso de Tecnologia Assistiva a qual atende pessoas com DV para que tenham a compreensão das imagens. Realizar uma AD consiste em transformar as imagens, sejam essas estáticas ou não, em palavras. E, dessa forma, transmitir a informação para os que necessitam desse recurso, como pessoas cegas e com baixa visão. Segundo Motta (2010), além de pessoas com deficiência visual, a AD amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos, já que os signos visuais estão em todo o contexto de mundo. Para os autores Lívia Maria Motta e Paulo Romeu Filho (2010), audiodescrição

> É um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual por meio de informação sonora. Permite a equiparação de oportunidades, o acesso ao universo imagético e a eliminação de barreiras comunicacionais no contexto cultural, educacional e social. (Motta e Filho, 2010, p.11).

Diante do conceito de AD, é possível notar a importância de utilizá-la como instrumento facilitador para as pessoas cegas ou com outras deficiências que necessitam de recursos de áudio para viabilizar a compreensão. Se houver acessibilidade, a pessoa com

deficiência terá condições de contribuir com seu papel enquanto cidadão atuante na sociedade em que está inserido. Um dos objetivos da equipe de AD, é promover essa inclusão social da pessoa com deficiência.

Durante o ano, quatorze ações formativas, conhecidas como lives, ofertadas pelo canal "Anunciar" no *YouTube*, vinculado a formações ofertadas pela SE, foram audiodescritas pelo Núcleo de DV.

Além da AD, há outras iniciativas ampliadas durante o ano letivo e consideramos que foram de grande importância para a inclusão na rede municipal, como as formações e visitas às escolas com educandos com DV. Essas ações foram planejadas de acordo com as demandas de cada escola para melhor atender as necessidades específicas do aluno. Hora foi realizada com os professores, tanto em visitas como em reuniões pedagógicas. Hora realizada diretamente com as turmas as quais os alunos com DV estavam presentes.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

No decorrer dessas ações, percebemos como são diversas as experiências do aluno com deficiência na escola. Diante disso, mais uma vez pensamos na necessidade de provocar em toda comunidade escolar reflexões sobre Acessibilidade Atitudinal para que, de fato, houvesse uma conscientização da necessidade de conhecer para então agir com mais ênfase sobre as especificidades que giram em torno das múltiplas pessoas. Cumpre esclarecer, segundo estudos desenvolvidos por Sassaki (2002), que acessibilidade atitudinal se refere à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.

Partindo do exposto, percebemos, portanto, que os "grupos de deficiências" carecem ser mais investigados. Esses "grupos de deficiências" aqui citados, são relacionados, muitas vezes, ao olhar único sobre um determinado tipo de deficiência como, por exemplo, a visual. Muitas pessoas ainda acreditam que os cegos estão em um grupo homogêneo e que todos desse grupo irão utilizar dos mesmos recursos de acessibilidade para terem minimamente seus direitos inclusivos garantidos. No entanto, nos deparamos com pessoas cegas diversas que utilizam ou necessitam de distintos recursos para se tornarem mais pertencentes ao ambiente escolar.

Pensando nessas demandas individuais e na tentativa de dissociar essa ideia de "grupos de deficiência", foi proposto durante o ano letivo um trabalho pautado nas diferentes perspectivas que cada pessoa com a mesma deficiência pode estar inserida. Acreditamos então ser fundamental que os profissionais que trabalham com a educação tenham esse olhar sobre cada indivíduo que lhes chega, pois assim as diferenças serão consideradas ao pensar na flexibilização curricular e de atividades que contemplem esse público valorizando suas especificidades.

Como exemplo, novamente podemos citar um grupo de pessoas cegas ao qual existem indivíduos distintos com experiências de vida diferentes que refletem diretamente no conhecimento prévio de cada um. Em um grupo de cegos pode haver pessoas que usam Braille ou que preferem usar recursos de áudio, uns conhecem e dominam a tecnologia e usam a favor do aprendizado, outros conhecem a tecnologia, mas não têm acesso e temos quem tem acesso, mas não consegue conduzir o uso. Enfim, há muitas combinações que podem ser identificadas dentro do grupo de pessoas que têm a mesma deficiência e muitas vezes são taxados, equivocadamente, como um grupo homogêneo.

Quando se pensa em um grupo homogêneo, muitas vezes permeia a crença de que um material será suficiente para suprir a necessidade de todos. O nosso objetivo foi levar essa discussão a cada local onde participamos e provocar reflexões sobre as diferenças que estão presentes em cada um de nós e a necessidade de conhecê-las para então começar a pensar em como tentar buscar meios para substituí-las através das ações inclusivas. Para tanto, voltamos a pensar na importância das ações Atitudinais para instigar os profissionais da educação a conhecerem primeiro quem são seus alunos, antes de qualquer deficiência, para então começar a pensar em propostas que sejam possíveis para a turma e também no ambiente escolar junto com seus pares. (Rocha; Pletsch, 2015)

Pensando nessa perspectiva do conhecimento como base para a inclusão, buscamos sempre fazer encontros objetivos, porém intensos no tocante a importância de inserir a presença das pessoas com deficiência nas ações para que dialoguem com as propostas ofertadas a elas.

> (...) entendemos a inclusão como uma proposta na qual não basta apenas oferecer acesso ao aluno com deficiência e outras condições atípicas na escola, mas é preciso garantir-lhe o direito de participar das atividades educacionais e, consequentemente, se desenvolver a partir de propostas de ensino e aprendizagem que levem em consideração as suas especificidades (Rocha; Pletsch, 2015, p. 114).

Pensando nessa amplitude de possibilidades que podem contribuir para a acessibilidade curricular da pessoa com DV, no CAEE também realizamos trabalhos com recursos de baixa tecnologia que são empregados na estimulação tátil e reconhecimento de mundo, ambos são importantes para o aprendizado.

No tocante à importância dos profissionais que trabalham com alunos DV, nossa proposta é de sempre multiplicar nossos conhecimentos e ideias para que possam ser utilizadas ou inspirem outros professores. Sabemos que muitas vezes algumas atitudes não são tomadas por falta de conhecimento do professor sobre o assunto em questão. Além de compartilharmos vários relatos de professores que se desesperam ao receber alunos cegos ou com baixa visão porque não conseguem pensar em alternativas para incluí-los no cotidiano da turma.

É importante que os profissionais da educação compreendam que:

> A pessoa com deficiência visual deve ser estimulada em todos os seus sentidos para que, desta forma, possa ter uma maior percepção do mundo e formar conceitos que a levem a despertar suas potencialidades, de modo que possa absorver as informações necessárias na construção do conhecimento. O tato é um dos sentidos que proporciona ao aluno cego informações que possibilitam ao mesmo um aprimoramento das capacidades perceptivas, bem como de organização mental dos objetos que lhe são dispostos. (Santa Catarina, 2011, p. 17)

Para estimular os sentidos da pessoa com cegueira congênita ou adquirida é necessário trabalhar intensamente a estimulação sensorial. A pessoa com baixa visão também necessita desses estímulos, principalmente quando há perda gradativa que pode levar à cegueira.

Pensando nessas demandas, no Seminário de 10 anos do CAEE, foram ofertadas pelo núcleo formações, a saber: “Acessibilidade Atitudinal: base para a ressignificação da pessoa com deficiência PCD na sociedade”; “Audiodescrição: ferramenta indispensável para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade” e “A construção de materiais táteis e a interdisciplinaridade”. A proposta das formações é apresentar possibilidades para trabalhar a DV na prática. Para isso, as oficinas contribuem com vários detalhes que são importantes na adaptação de materiais sensoriais e que interferem diretamente na compreensão dos alunos com DV.

Ainda pensando nessas possibilidades, o núcleo do CAEE Oeste Sudeste também participou de um módulo do Curso de Atendimento Educacional Especializado ofertado pela

SE, como público, professoras das salas de Recursos Multifuncionais da rede. Os encontros foram realizados com finalidade de discutir diferentes temáticas. Os professores Rita Matheus e Fludualdo Talis apresentaram recursos de tecnologia assistiva como, por exemplo, leitor de tela e a audiodescrição.

Já as professoras Aline Pedrete e Simoni Tedesco, discutiram sobre a DV na prática e a produção de materiais, com o intuito de fazer um bate papo com as professoras a respeito das ações que elas podem desenvolver para promover culturas inclusivas na escola ao receber os alunos com DV. Foram momentos oportunos baseados na prática que ainda é algo complexo quando nos deparamos com o novo ou diferente.

O núcleo de inclusão participou da "Jornada de Oficinas" promovida pela SE. Foram dois encontros presenciais e dois remotos, as turmas foram divididas em dois grupos que tinham as formações simultâneas. Os professores Fludualdo e Rita levaram um pouco da prática da Acessibilidade Atitudinal, Audiodescrição e Tecnologia Assistiva. As professoras Aline e Simoni apresentaram e fizeram uma oficina de materiais táteis. As formações remotas foram organizadas com atividades práticas sobre as temáticas discutidas. Os retornos das cursistas foram positivos e motivadores para a continuidade das ações e formações.

Para 2023, o Núcleo de Acessibilidade do CAEE enviou para a Secretaria de Educação (SE) a proposta de formação na área da DV com 100 horas, objetivando apresentar teoria, mas dar ênfase às práticas e ações que podem ser promovidas com esse público nas instituições de ensino.

O Núcleo de Acessibilidade também contribuiu com os profissionais de informática da rede que estão auxiliando as escolas com propostas que englobam o uso da tecnologia a favor da acessibilidade. Foram apresentadas questões relacionadas a Acessibilidade Atitudinal para provocar reflexões sobre a condução e tratamento que podem ser necessários a cada pessoa com deficiência.

Outra ação importante foi o primeiro espetáculo teatral acessível em AD e LIBRAS simultaneamente, em Juiz de Fora. A apresentação do grupo de teatro "Caravana de Histórias", composto por professores da rede municipal de Juiz de Fora, contou com a parceria do CAEE Oeste/Sudeste para a iniciativa da AD em três apresentações da peça "Pedepoesia".

As pessoas com DV foram recepcionadas pelos profissionais da AD e todos se apresentaram com autodescrição. Em seguida foram conduzidos para a visita guiada para conhecerem o cenário da peça. Tudo isso foi viabilizado através de equipamentos para AD.

Por ser uma ação que emocionou o núcleo de inclusão devido a potência que causou nas pessoas com DV presentes na plateia. Pode-se dizer que a AD no Teatro é considerada um marco para o município de Juiz de Fora.

Outra ação em parceria com os profissionais do Centro Educacional de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho- CEM foi a AD do livro Hasta la vista books com a participação da professora Maraíza Marja na narração. A professora Rita Matheus foi até a cidade de Mariana receber com o CEM o prêmio da 11ª Semana Aldravista: Outorgado o Troféu de Mérito Educacional.

Em virtude da necessidade de aprimorar os conhecimentos do núcleo, o CAEE contribuiu com as oficinas ofertadas pelo festival “Primeiro Plano” e cedeu espaço para a oficina sobre “Narração em Cinema”. Os profissionais do Núcleo participaram da oficina que foi dividida entre teoria e prática. A equipe considerou o momento como uma rica oportunidade de aperfeiçoar o trabalho com a AD. Nesse mesmo dia surgiu a ideia de fazer um vídeo de encerramento do ano narrando as experiências e materiais que foram produzidos através do trabalho colaborativo da equipe.

É importante ressaltar a presença do professor Fludualdo em oficinas ofertadas pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Percebemos por meio dessas ações a relevância de o professor ir até o meio acadêmico para expor um pouco dos seus conhecimentos que permeiam a práxis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das práticas relatadas, concluímos que muitas ações inclusivas foram desenvolvidas pelo núcleo de inclusão do CAEE no ano de 2022. No entanto, percebemos a necessidade de articular mais recursos para ampliar e fortalecer o trabalho em relação a AD e produção de material em Braille. Para que essas práticas sejam mais potentes, é fundamental dispor de recursos tecnológicos como microfones, fones, sala com isolamento acústico para gravação e equipamento de informática para edição de áudio e vídeo, além da compra de mais receptores para levar aos locais públicos viabilizando o acesso de mais pessoas a AD. Também é necessário folha para impressão Braille e Desktop para as aulas de Informática Acessível e produção de material em Braille.

Mediante os resultados apresentados no presente relato, consideramos a

necessidade de ampliação do trabalho no ano de 2023, assim mencionamos algumas ações que estão acontecendo no presente ano.

Em parceria com a SE o Núcleo de DV está promovendo o curso de formação "Deficiência Visual- Recursos para Atendimento ao Educando com Cegueira e Baixa Visão". Os encontros discutem sobre teoria, porém o foco é a prática. Sendo assim, são promovidas interações entre os professores na busca de vivências significativas ao desenvolvimento dos alunos com DV. No curso são confeccionados materiais que podem facilitar o aprendizado de toda turma.

A parceria do núcleo de DV com o projeto "Matemática para pessoas com deficiência visual 2022", promovido pelo departamento de exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF, também está se ampliando no presente ano com a participação de três alunos que são também atendidos no CAEE. O projeto tem por objetivo promover ações com o uso de recursos de baixa tecnologia que facilitem a compreensão sobre a educação matemática de alunos com deficiência visual da rede pública e privada. Dessa forma, atende as necessidades individuais e os materiais são projetados de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula, respeitando as etapas em que o aluno se encontra. É importante frisar que a proposta central é construir materiais que possam ser utilizados por toda a turma para que o trabalho seja realizado entre todos os alunos, não focando apenas em alunos com Deficiência Visual. O envolvimento nessas ações está sendo uma rica fonte de aprendizado para todos, além de fortalecimento do Núcleo de DV.

Em vista aos recursos tecnológicos, os atendimentos realizados com os alunos visam promover a utilização de tecnologia assistiva e informática acessível, na busca de autonomia desse alunos perante aos recursos que podem facilitar o processo de interação com o mundo. Há também o ensino do Braille, que é um sistema de leitura e escrita criado para pessoas cegas, essas se apropriam, através do tato, das letras, números e símbolos representados em células. De acordo com Almeida (2013) a invenção do Braille foi um grande marco na história de pessoas com perda visual, pois nasceu a possibilidade de os cegos terem acesso ao sistema de leitura e escrita independente contribuindo na busca da cidadania plena desses sujeitos.

Para introduzir o Braille também são realizados trabalhos de estimulação sensorial, denominados como Pré-Braille. De acordo com Maruch e Steinle, (2008, p.17), "Para a aprendizagem da leitura e escrita pelo Sistema Braille é imprescindível a aquisição de uma

motricidade fina associada ao desenvolvimento perceptível-tátil."

As atividades voltadas para a fase do Pré-Braille são primordiais ao desenvolvimento sensório para a futura percepção das celas Braille. De acordo com Almeida, "nessa fase, dá-se grande ênfase ao desenvolvimento de um conjunto de capacidades e habilidades que são pré-requisitos para a leitura e a escrita do Sistema Braille." (Almeida, 2013).

Outra importante conquista foi o início da construção de um estúdio para gravação das audiodescrições no próprio CAEE. Esse recurso facilita e proporciona mais qualidade ao trabalho da Audiodescrição, ampliando a possibilidade de incluir mais pessoas com DV.

Em 2023 há uma sequência nas ações pleiteadas que ganham espaço e autonomia. Novamente evidenciamos que a grandeza do trabalho se torna possível quando se tem profissionais que zelam, acreditam e lutam pela efetivação de culturas inclusivas nos espaços educacionais e públicos do município de Juiz de Fora, sem a parceria da equipe diretiva do CAEE esse relato não seria possível.

Nosso objetivo neste relato de experiência foi divulgar as ações que têm sido realizadas pelos profissionais do CAEE e refletir sobre os impactos que têm provocado no processo de formação continuada de professores e professores, que de forma direta e indireta impacta o processo de inclusão em educação, principalmente nas escolas municipais de Juiz de Fora.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. da G. de S. (2013). Apostila de alfabetização no Sistema Braille. MEC/IBC, Divisão de Capacitação de Recursos Humanos.

SANTA CATARINA. **Guia prático para adaptação em relevo.** Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. SILVA, Jussara da (Coord). - São José: FCEE, 2011. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/biblioteca-virtual/publicacoes-da-fcee

BRASIL. **Decreto nº 3.298** de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.

BRASIL. **Decreto nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União: Brasília, DF. 2004. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5296&ano=2004&ato=e93UTVq5keRpWT529#:~:text=REGULAMENTA%20AS%20LEIS%20N%C2%BAS%2010.048,MOBILIDADE%20REDUZIDA%2C%20E%20D%C3%81%20OUTRAS

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

BRASIL. **Lei nº 14.126**, de 22 de março de 2021. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Diário Oficial da União: Brasília, DF. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.126-de-22-de-marco-de-2021-309942029

DOMINGUES, C. dos A. [et al]. **A educação especial na Perspectiva da Inclusão.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.Brasília, DF: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7105-fasciculo-3-pdf&Itemid=30192

MARUCH, Maria A. S. STEINLE, Marlizate C. Bi. **Alfabetização e letramento do educando cego ou de baixa visão**: uma reflexão necessária. Dia a dia da Educação. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2348-6.pdf

ROCHA, Maíra G. de S. da, PLETSCH, Márcia D. **Deficiência múltipla:** disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. Revista Cadernos de Pesquisa: São Luís, v. 22, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3077/1447

SÃO PAULO. **Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras.** MOTTA, Lívia M. V. M., ROMEU FILHO, Paulo. (org.) São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2019/01/Audiodescric%CC%A7a%CC%83o-Transformando-Imagens-em-Palavras.pdf

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão:** acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319

HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JF: PERCURSOS (ou transcursos) ESPAÇOS-TEMPORAIS

Raquel Xavier Grazzinoli[1]

1. APRESENTAÇÃO

Esse relato surge da questão que me levou ao doutorado em educação. Durante a construção da dissertação encontrei dificuldade significativa para narrar fatos, ações e construções de políticas de Educação Especial na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, devido à falta de registros. Atuando como professora de Atendimento Educacional Especializado ou nas formações de professores ofertadas pela Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora (MG) e hoje, como gestora, tenho conhecimento das lacunas deixadas na construção de bases documentais sobre as ações de vanguarda que os profissionais de educação da rede municipal desenharam e desenvolveram ao longo dos anos.

Motivada pelo desejo de ouvir as narrativas desses sujeitos qualificados que gestaram as propostas de Educação Especial da rede municipal de ensino, no intuito de que, através da pesquisa científica, no atravessamento das reflexões possibilitadas durante a formação, nas trocas com professores e colegas, bem como do aprofundamento nos estudos, encontre estratégias que me possibilitem maior solidez para essa empreitada de realizar esse levantamento e posterior registro, busquei o Doutorado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Essa jornada de resgate histórico começa agora e intentamos, após sua conclusão, colaborar com futuras pesquisas, com a construção de novas políticas e com a memória da Educação Especial no município de Juiz de Fora.

2. CARACTERIZAÇÃO

Toda a história de construção de uma temática de pesquisa em educação não está

1 Doutoranda em Educação pela UFJF - pesquisa com ênfase em Políticas Públicas e História da Educação Especial no Brasil e no município de Juiz de Fora; Mestra em Educação Inclusiva - UNESP; Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE); Especialização em Transtorno do Espectro Autista (TEA); Graduação em Pedagogia (UFJF). Atua na docência e gestão da Educação Básica da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, na modalidade Educação Especial. É membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (Grupegi). Pesquisa Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Ensino Colaborativo, Desenvolvimento Humano e Teoria Histórico Cultural.

descolada dos contextos formativos e de atuação em que estamos inseridos. Os cotidianos nos lançam uma avalanche de questões, nem sempre fáceis de problematizar.

Nas vivências desses espaços e tempos estou (trans)formando-me em professora pesquisadora sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, campo de discussões vastas, de problematizações frequentes e no qual, constantemente, enveredamos na busca de respostas para as angústias e as incertezas quanto às ações gestadas e desenvolvidas. Nesse contexto, emergiu um questionamento maior, que foi tomando forma e fazendo necessária a busca pelo conhecimento e compreensão de como foram se constituindo, historicamente, as políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Esse questionamento veio num crescente, uma vez que meu cotidiano de ações na rede municipal de ensino está imbricado nesse processo.

Na tentativa de levar outras formas de mediação do conhecimento aos meus alunos, iniciei pesquisa e estudos sobre a perspectiva inclusiva, segundo a qual se deve ter o compromisso de um olhar mais atento sobre o sujeito, trazendo para o contexto educacional, práticas que garantam a participação para todos os alunos, não somente para aqueles que apresentem demandas como a deficiência e/ou necessidades mais específicas.

A garantia de uma escola inclusiva nos convoca a fazer circular nos espaços educacionais práticas pedagógicas inovadoras, potentes, que não se ancorem em concepções que classificam sujeitos. A escola da diferença nos coloca a responsabilidade de planejar propostas para pessoas diferentes, pois não somos produzidos em uma mesma forma e não podemos ter conhecimentos e aprendizagens “medidos com uma mesma régua”, como se nos apropriássemos das vivências de forma homogênea. É uma escola na qual temos de ser responsivos às demandas apresentadas pelos estudantes e não cabe nela o peso de conceitos como “normal/anormal”.

Ropoli (2010) nos convoca a atuar na escola das diferenças e, de acordo com as premissas dessa perspectiva, temos que compreender que cada aluno é único e tem o direito de ter suas particularidades atendidas, garantindo-lhe acesso aos conhecimentos vivenciados na escola regular, em condições de realizar aprendizagens significativas, não podendo haver distinção de etnia, raça, gênero, religião, classe social, política e econômica.

Para Vigotski, mesmo que haja uma deficiência na constituição biológica do ser humano, os aspectos que são, de fato, fundamentais e determinantes para o seu desenvolvimento são as condições históricas e culturais, além, claro, da importância do compromisso e da cooperação social. Assim, o pesquisador vai tratar, como deficiência

primária, a que tem caráter biológico e, como secundária, a mais significativa e que impõe as barreiras limitantes, que é a social.

> Para Vigotski, não existem pessoas deficientes. O que há são pessoas que, devido a uma conformação psicofisiológica específica, algumas vezes incomum, tendem a se relacionar de forma também incomum com as condições de vida social. Portanto, a existência do que chamamos, por exemplo, de cegueira, não significa deficiência. A deficiência é um construto social e um conceito científico de caráter duvidoso por estar embasado na ideologia de perfeição orgânica e ser referido a uma inexistência. [...] A pessoa que não enxerga não pode ser reduzida ao atributo que lhe falta; um menino que não enxerga é, antes de tudo, um menino e não um cego. Ele, certamente, realizará algum processo de compensação, na luta por sua existência social. Na verdade, é importante que se diga que, em seu processo de desenvolvimento cultural, todos os seres humanos realizam alguma forma de compensação, pois as condições de vida social não são plenamente ajustáveis a nenhuma das infinitas possibilidades de singularidades concretas (Tunes, 2017, p. 83).

Tanto na universidade, como em formações subsequentes, optei pelos estudos que me possibilitassem esse olhar para o ser humano, conforme sugeriu Vigotski e que pudessem me auxiliar na mudança das práticas, de forma a não criar limitações maiores para os alunos do que as que já traziam.

Nesse sentido, há a necessidade de lidar com o desafio diário de pensar melhores formas de garantir acessibilidade, quebra de barreiras atitudinais, diminuição de conceitos capacitistas e outras agruras que recaem sobre as singulares formas de existir no mundo. A escola pode ser um campo fecundo dessa quebra de paradigmas, bem como de mudanças que se fazem necessárias quanto ao pensamento dominante e de senso comum sobre as deficiências e as diferenças, provando que a educação inclusiva é possível.

Foi devido ao fato de estar ligada diariamente ao universo desafiador da luta pela inclusão, pelo fim das concepções baseadas na “normalidade”, que vivenciei em 2017, o impasse entre a Secretaria de Educação e as famílias de alunos com deficiência, quando foi aventada a possibilidade de retirada do “professor de apoio”, para substituição por profissional de apoio com formação em nível de Ensino Médio. Essa medida que seria adotada pela Secretaria de Educação, pautou-se nas legislações federais vigentes, como a Nota Técnica nº 19/2010, que trata sobre Profissionais de apoio para alunos com deficiência e TEA, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Nota

Técnica nº 24/2013, que traz orientações para os Sistemas de Ensino quanto à implementação da Lei nº 12.764/2012 e, ainda, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

É importante informar que o profissional de apoio citado em todas as legislações é um dos serviços de Educação Especial que os sistemas de ensino devem garantir, como estabelecido pela Nota Técnica nº 19/2010.

Durante o mestrado, dissertando sobre o que ocorreu no Brasil e na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, no âmbito das políticas de Educação Especial, até a percepção da necessidade de oferta do Ensino Colaborativo, colhi informações sobre a história da Educação Especial no município, através de recortes dos registros que eu possuía, recorrendo, assim, ao meu próprio percurso profissional e de formação, como cursos, seminários e palestras promovidos pela Secretaria de Educação dos quais participei. Todavia, nesse processo, pude perceber que, embora se tratasse de um campo riquíssimo de ações dessa rede de ensino, não havia documentação sistematizada que contivesse a trajetória empreendida no município de Juiz de Fora.

Assim, minha busca por fontes documentais muitas vezes foi infrutífera, pois não havia registro de iniciativas importantes desenvolvidas pela rede municipal de ensino, no tocante às políticas de Educação Especial. Devido a isso, muitos fatos sobre os quais gostaria falar, tiveram de ser suprimidos, pois não havia fonte de consulta, faltavam informações mais precisas, e, por acreditar que a superficialidade do conhecimento pode impedir a melhor compreensão sobre o verdadeiro alcance do que foi proposto, optei por retirar tais pontos do texto.

Em minha percepção, como alguém que vem acompanhando as políticas inclusivas dessa rede, principalmente as ligadas à Educação Especial, arrisco-me a dizer que a rede municipal de ensino de Juiz de Fora tem uma história de ações de vanguarda. Estudando como a história da Educação Especial se deu em outros municípios brasileiros, pode-se ter uma ideia de que juiz de Fora foi pioneira em muitas propostas, como o caso mais recente, que é da oferta do professor para o ensino colaborativo nas turmas em que haja alunos com demandas que justifiquem a necessidade desse suporte, segundo as especificações da Nota Técnica nº 19/2010, conforme discutido anteriormente.

Na busca de registros sobre o contexto histórico e ações construídas pelo município

no tocante à Educação Especial, localizei apenas alguns registros, em Cadernos do Professor[2], algumas pesquisas feitas por profissionais da rede de ensino para dissertações e/ou teses, algumas políticas públicas acerca da questão da Educação Especial, ou seja, um acervo limitado.

Percebi assim, a necessidade de construir esse arcabouço sobre o histórico da Educação Especial no município de Juiz de Fora e propus ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora o projeto de pesquisa que intenta compreender e documentar como se deu essa construção histórica das políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na rede municipal de ensino, iniciando o recorte temporal no período em que se consolida o serviço de Educação Especial na Secretaria de Educação, que foi a década de 1990.

A questão central que envolve minha temática é: como se deu a construção das políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, a partir dos registros existentes e das enunciações das pessoas que viveram/construíram esse processo?

3. MÉTODO

Esta pesquisa tem sua origem na constatação da ausência e sistematização de documentos e registros que envolvam o processo de construção das políticas de educação na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, no caso específico, no que concerne à Educação Especial e a documentação de suas histórias e geografias. Falo aqui nas temporalidades e espacialidades nacionais e internacionais que, ao atravessarem o município de Juiz de Fora, singularizaram-se e compuseram a trajetória local, com suas particularidades, aproximações e contradições.

A metodologia se ancora na análise documental e entrevistas a informantes que participaram do processo histórico de construção das políticas e práticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Juiz de Fora. De acordo com Breitenbach, Honnef e Costas (2016):

2 A Revista Cadernos para o Professor é uma publicação oficial da Secretaria de Educação, da Rede Municipal de Juiz de Fora, destinada à divulgação de estudos e de produção científica e pedagógica de interesse amplo e relacionado à Educação Básica, a fim de promover e ampliar o diálogo com a comunidade científica e com a sociedade.

> O uso de documentos como manancial de pesquisa é deveras importante, pois a quantidade de subsídios advindos dessas fontes valida sua consideração nas Ciências Humanas e Sociais, porquanto, permite a compreensão de elementos cuja abrangência precisa de dados que envolvam o contexto histórico e sociocultural. Documentos escritos compõem um manancial bastante valioso para quem pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas, pois, por meio dessas fontes, torna-se possível recompor fatos do passado, sendo que estes aparecem, muitas vezes, como indícios de algum tipo de ação humana em certo período. Além disso, a apreciação documental possibilita a análise do desenvolvimento, do amadurecimento ou do progresso de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Para realizar esta pesquisa precisarei realizar uma análise documental no município, assim utilizarei os Atos do Governo, os Decretos, os Memorandos e as Circulares da Secretaria de Educação, bem como textos publicados nos Cadernos do Professor, dissertações e teses que possam contribuir com a temática, além do que encontrar no trabalho de campo. Será necessário investigar o que há de registros consolidados, tanto no tocante às políticas como sobre a oferta de formação, que esteve sempre vinculada às políticas. Importante reiterar que, como existe pouca formalização documental, terei que buscar por documentos oficiais e não oficiais.

Uma vez que a construção dos registros documentados formal e historicamente pela SE é frágil, trabalharei com o paradigma indiciário, que pode ser usado como metodologia para pesquisas que precisam dos elementos históricos, em levantamentos bibliográficos acerca do tema proposto.

> Os registros de jornal, os periódicos e livros servem como fontes, bases para a investigação histórica. Longe de serem uma verdade em si mesma ou de serem uma mentira completa, tais registros muitas vezes nos servem como pistas, indícios que podem apontar um caminho para onde conduzir nossas pesquisas. A validade de seguir tais pistas e vestígios é debatida por Carlo Ginzburg e a proposição do seu método do paradigma indiciário, o qual resgata a figura do caçador que "lê" nas pistas pelo caminho– as pegadas, fezes, pêlos – e vai criando uma narrativa coerente a partir de tais rastros. (Coelho, 2014, p.1)

Partindo do pressuposto de que muito do que se fez é memória dos sujeitos que estavam na gestão das propostas, buscarei, nas enunciações dos sujeitos qualificados, os sentidos que estavam colocados na construção e elaboração de cada ação que compõe as políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do município. Para tanto, lançarei mão do gênero conversa, que, segundo Lopes (2022, p.133), “se apresentou como um

gênero cotidiano que se mostra como uma possibilidade para o diálogo na pesquisa". Sobre esse gênero, a autora afirma ainda que "as relações pesquisador e pesquisado se dão em condições de equidade, não há perguntas preexistentes, mas um fluxo no diálogo" (LOPES, 2022, p. 133).

Buscarei pelos indícios que permitam compreender as políticas que foram gestadas e colocadas em prática. Conquanto se possam citar aqui algumas dessas políticas, incluindo as que ainda se encontram em execução, não se encontram, em legislações ou documentos oficiais na Secretaria de Educação ou em seu arquivo, todos os registros sobre a construção histórica. Entre tais políticas, podemos citar:

- As adaptações realizadas em algumas escolas, com implementação de Salas Recursos, tornando-as escolas polo no início dos anos 1990, a saber, Escola Municipal Cosette de Alencar, referência no atendimento aos alunos com Deficiência Visual e Cegueira; Escola Municipal Cecília Meirelles, referência no atendimento aos alunos com Deficiência Auditiva e Surdez e a Escola Municipal Núbia Pereira de Magalhães, referência no atendimento aos alunos com paralisia cerebral.

- Os atendimentos educacionais especializados, fora do espaço escolar, nos anos 2000, realizados pelo Programa Especializado de Atendimento Escolar (PEACE), que em 2006 passam a integrar a estrutura dos serviços garantidos pela SE e passam a ser denominados Núcleo de Atendimento à Criança Escolar (NEACE) e que, em 2013, atendendo às diretrizes da PNEEPEI (política atual), passam a ser Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE's).

- Os seminários de Educação Inclusiva – Direito à Diversidade, em parceria com o MEC, oferecidos para profissionais da cidade e nos quais Juiz de Fora foi polo formador para as cidades do entorno;

- A proposta de um profissional de apoio (professor) atendendo à Nota Técnica nº 19/2010, que iniciou em 2006 e segue hoje com a nomenclatura Professor para o Ensino Colaborativo, bem como as diversas formações que acompanharam cada uma dessas ações, elaboradas no intuito de orientação das concepções e da prática dos profissionais que nelas atuavam.

No intuito de ampliar as possibilidades de informações, após busca e análise de documentos, farei levantamento dos profissionais que se encontravam à frente desses serviços, chefias, técnicos, formadores, entre outros, realizarei conversas em que possa colher as narrativas dessas pessoas autorizadas, que participaram efetivamente dessas construções, para, a partir de seus enunciados e dos sentidos dados a essas propostas, compreender como se deu essa construção das políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no município.

Para Bakhtin (2003, p.319), o "objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante" e é enunciando que esse ser, do seu lugar único na estrutura social, com base nas visões de mundo, em suas vivências e nas interações que estabelece, dá sentido aos acontecimentos. Assim, é

> a enunciação, a escuta e a compreensão respondente que possibilitam a relação dialógica entre pesquisador e pesquisado. [...] O círculo de Bakhtin, ao trazer o sujeito como expressivo e falante, não pode prescindir desses elementos na forma e conteúdo da produção e escrita da pesquisa, pensando nos gêneros discursivos que melhor possibilitem uma equipotência das enunciações nessa escritura. Por isso, traremos aqui o gênero conversa como uma dessas possibilidades. (Lopes, 2022, p.119)

A metodologia escolhida busca alargar o conhecimento sobre a construção histórica da rede municipal de ensino, uma vez que, não trarei apenas os fatos históricos registrados em documentos e legislações, mas, sim, os sentidos dados pelos sujeitos nessas formulações, o que será possível por meio da conversa, da escuta.

4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Como não existem eventos sociais e humanos que estão deslocados de seus contextos históricos e geográficos, podemos afirmar o mesmo acerca do que ocorreu com a Educação Especial na localidade de Juiz de Fora. Sem querer recorrer a toda a história mundial e dos países que vieram contribuir com a consolidação de saberes que forjaram esse campo de conhecimentos, uma vez que isso já está presente em muitos textos, em muitas dissertações e teses e, de certa forma, é uma história bem reconhecida na área e por aqueles que a ela se dedicam, buscarei traçar aproximações entre essas forças sociais e suas diferentes escalas (local, nacional e internacional).

Nesse sentido, conforme anunciado na década de 1990 na Conferência que consolidou a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, ratificado na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (Declaração de Salamanca, na Espanha), em 1994, a Convenção da Guatemala (1999), dos quais o Brasil é signatário, no que tange ao direito dos alunos com deficiência em estar na escola regular, e, ainda, nas políticas nacionais influenciadas por tais acontecimentos, como a Constituição Federal (1988) e a LBD (1996) - que deixa explicitado em seu texto que o ensino especial é modalidade que perpassa todos os níveis do ensino comum -, Juiz de Fora veio construindo uma caminhada no intuito de atender a essas provocações/convocações dos âmbitos internacional e nacional.

Assim, a própria história da Educação Especial é um dos fundamentos desta pesquisa, uma vez que, ao produzir material para a dissertação de mestrado, pude perceber como essa construção histórica no país e no mundo trouxeram implicações para o que foi se delineando e se afirmando em ações e propostas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Sendo assim, uma das fontes de dados será o amplo cabedal de políticas nacionais sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os estudos de Pletsh (2014) sobre a Educação Especial no Brasil e outras contribuições no nível de legislações federais.

No cenário de busca pela realização/consolidação dos processos inclusivos, desde o fim dos anos 1980 e início da década de 1990 até os dias atuais, a rede de ensino do município de Juiz de Fora tentou/tenta estruturar possibilidades educacionais inclusivas, mesmo frente a tantos desafios. Assim, pretendo buscar compreender como tais ações nos diversos espaços e tempos se relacionam com o que foi se constituindo na educação da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Reafirmo a necessidade da pesquisa para compreendermos e efetuarmos o registro das ações que foram sendo gestadas na rede municipal de ensino, inclusive com a criação do serviço de Educação Especial na Secretaria de Educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rede municipal de ensino de Juiz de Fora, historicamente, atuou na vanguarda da busca pela garantia de direitos dos alunos e sempre “desenhou” suas políticas atreladas às formações para efetivação das mesmas.

Trilhou caminhos na abertura das escolas para todos, buscou a participação da sociedade nas construções de políticas, os movimentos sociais sempre tiveram espaço, pertencimento e podemos dizer que tivemos papel importante na efetivação de questões muito significativas para o país, destacando dentre as muitas ações, o fato de ter sido polo formativo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Mesmo que a rede municipal de ensino tenha caminhado muito no sentido de formar profissionais para atuarem junto aos alunos, observando as subjetividades dos mesmos, trazendo práticas inovadoras e mediações potentes, ainda há muito a ser feito, porém é fundamental saber o percurso histórico, apropriar-se dele, compreender como nos influenciou e perceber sua importância no momento atual.

Assim, para finalizar, me ancoro no mestre Paulo Freire (1979, p.18) quando afirma: "Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos."

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Decreto nº 6571**, 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF. 2008 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm

BRASIL. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o par. 3º do art. 98 da Lei nº 0112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

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, DF. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. **Lei nº 9394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília,DF: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192

BRASIL. **Nota Técnica nº 9/2010.** Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-aee&Itemid=30192

BRASIL. **Nota Técnica nº 11/2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9937-nota-tecnica-11-2010&Itemid=30192

BRASIL. **Nota Técnica nº 19/2010.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Ministério da Educação, Brasília, 2010. Disponível em: https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2013.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

BRASIL. **Resolução nº 4.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

BREITENBACH, F.V.; HONNEF, C.; COSTAS, F.A.T. **Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n.90, p.359-379, abr/jun. 2016.

COELHO, A. L. F. (2014). **O Paradigma Indiciário como metodologia para estudos historiográficos.** 8º FEPEG. Recuperado em: http://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/o_paradigma_indiciario_como_metodologia_para_estudos_historiograficos.pdf

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

FREIRE, P. (1979). **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra.

LEONARDI, P.; AGRUIAR, T. B. de. (2010). As potencialidades para o uso da obra de Carlo Ginzburg na História da Educação. **Revista Tempo e Espaços em Educação**, vol. 5, p.107-123.

PAULON, Simone M., FREITAS, Lia B. de L., PINHO, Gerson S. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf

PLETSCH, M. D. (2014). **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU.

ROPOLI, E. A. et al. (2010). **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará.

TUNES, E. (2017). **A defectologia de Vigotski** - Uma construção inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. Revista Veresk - Cadernos Acadêmicos Internacionais – Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB.

UNESCO. (1994) **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

UNESCO. (1990). **Conferência mundial de educação para todos. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

RETORNO PRESENCIAL E A COVID-19: CONTINUIDADES E RUPTURAS NAS AULAS DE HISTÓRIA

Rosana Paulo de Sousa[1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7756-2245
rosanasousap8@gmail.com

Mônica Paula de Sousa Martins[2]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6798-2075
monica.sousa@ufersa.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 a meados de 2022 foi marcado pela pandemia da COVID-19. Um vírus altamente contagioso, o SARS-CoV-2, se espalhou pelo globo e, em meses, transformou a realidade que a sociedade conhecia. Permanecer em casa era a regra até que a situação fosse controlada. O home office e as tecnologias digitais passaram a ser meios para educação dar continuidade às suas atividades e não parar.

Nesse contexto, as tecnologias foram as ferramentas para que a formação dos alunos não fosse interrompida, mesmo frente a grande desigualdade socioeconômica brasileira. Durante o período pandêmico, os alunos das escolas públicas foram os mais prejudicados, pela falta de equipamentos e espaço adequados, além das dificuldades aparentes de acompanhar os conteúdos ministrados de forma online, como foi possível observar no início desta pesquisa em maio de 2020, com a coleta de dado obtida por meio de um questionário aplicado aos alunos das turmas de história de uma escola na região metropolitana de Fortaleza, no Ceará, que resultou na publicação de um artigo.

Assim, a pesquisa continuou e intencionou investigar as consequências desse período de isolamento, do uso de tecnologias digitais, particularmente do celular utilizado nos estudos domiciliares, para aprendizagem do aluno no retorno presencial em fevereiro de 2022, na disciplina de história no Ensino Médio dessa escola, posto que se sentia a necessidade de relatar as continuidades e rupturas para as aulas de história nesse caso

1 Professora da Instituição Beneficente Menino Jesus em Justinópolis, Ribeirão das Neves-MG. Mestranda em História (pela UFOP) e Licenciada em História (pela UECE).
2 Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) no Centro Multidisciplinar de Pau dos Ferros. Doutoranda em Ensino de Ciência e Matemática (pela UNICAMP), Mestra em Matemática (pela UFPB) e Licenciada em Matemática (pela UECE).

vivenciado por uma das autoras. Para tanto, elaborou-se um novo questionário sobre a visão do aluno a cerca de uma nova forma de aprender a história com o auxílio das tecnologias digitais e/ou um melhoramento ou não do acesso ao conhecimento histórico.

Finalizada a coleta, foi iniciada como abordagem metodológica uma observação participante, descrita a partir da técnica da análise estatística, que resultou em um trabalho de conclusão de uma especialização de uma das autoras, onde foi possível colher, a partir das resposta de um total de 170 alunos, das turmas de 1°, 2°, 3° ano do ensino médio e turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos) dessa escola, que as tecnologias digitais, principalmente o celular, cumpriram com o seu papel, a saber, o de possibilitar a continuidade do ensino no período da pandemia do COVID-19, bem como a aprendizagem dos alunos na disciplina de história, porém ao final do ano letivo, no retorno presencial, os alunos não se sentiam preparados para ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho. Viu-se aí que havia a necessidade de observar o que estava subjacente a esse papel das tecnologias no retorno presencial, que marcou a insegurança dos alunos diante o futuro profissional, podendo assim contribuir com o diagnóstico dos traços subjacente às práticas pedagógicas do período remoto que trouxeram permanências para método de ensino, levantando, ou não, novas marcas para cronologia histórica da evolução da disciplina de história.

Dessa forma, no presente relato busca-se mostrar, com o auxílio da análise qualitativa, aliada a uma análise fatorial, para finalização das observações e registros iniciados em 2020 e finalizadas em fevereiro de 2022, os traços subjacentes a experiência dos alunos nesse período de retorno presencial, que não foi possível captar com a observação participante feita anteriormente, onde a preocupação é procurar pensar as mudanças e permanências do contexto remoto e retorno híbrido para contribuir com as ideias de permanência dessa disciplina no currículo escolar do ensino médio.

Portanto, o presente relato procura contribuir com a discussão sobre as consequências do uso do celular nas salas de aula de história para os alunos do ensino médio da escola pública como marca de continuidade e/ou ruptura da pandemia do Covid-19 nessa disciplina do currículo escolar nos dias de hoje.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA

Segundo Circe Bittencourt (2018), as circunstâncias históricas escolares permitem a

formação dos objetivos, conteúdos e métodos da disciplina e estudá-las permite observar as mudanças e principalmente as permanências para seu ensino e aprendizagem. Desde a sua inserção no currículo escolar como uma disciplina, o ensino de história estava associado às lições de leitura para fortalecer o senso moral e de dever para com a pátria, no qual em um primeiro momento se assemelhava ao modelo francês de ensino. Já na República, houve um aprofundamento dos processos de identificação com a história da Europa, servindo para enaltecer os "heróis" brasileiros de então e criar uma ideia de nação e de nacionalidade. Tinha um programa elaborado pela elite dominante, usado como uma ferramenta de homogeneização de um único passado, com um lugar para cada sujeito na sociedade, sem as classes populares participando dessa edificação da história "oficial".

Entretanto, no início do século XX, a partir da escola nova, os métodos, as abordagens e a produção histórica passaram a ser questionados, persistiu-se na necessidade de se reformular o ensino da disciplina, pois havia uma crítica sobre a metodologia ser baseada na decoração e memorização, recaindo mais, através dos educadores progressistas, no que foi denominado, segundo Mende (1935, p. 40) "a technica viciosa de sua methodologia", materializada nessa memorização cavalar, sem desmerecer a memória, na periodização política, no uso do fatual etc.

A reformulação baseava-se em formar um aluno crítico, analista e investigativo dos fatos histórico, o que favoreceu, segundo Bittencourt, a introdução do currículo científico e o método ativo, mas que não foi suficiente para mudar o sistema de avaliação, mantendo a metodologia da memorização, haja vista a máxima da autora de que "quem não cola não sai da escola" (Bittencourt, 2018, p. 67).

A mudança significativa, ocorre em 1934, com a criação dos primeiros cursos universitários de formação dos professores para ensino secundário, que vinha influenciada por pensadores franceses como Frenand Braudel e Lucien Febvre e pela ampliação do ensino secundário para as classes populares, tornando-se obrigatório para toda a população.

Nos anos de 1940 e 1950 veio a discussão sobre a neutralidade do professor e da disciplina de história, o "tecnicismo educacional", no qual não era necessário repensar o conteúdo, apenas afinar a metodologia. E nos anos de 1960, um novo ensino se articulava para uma renovação do método e mudança do conteúdo. Porém, no governo civil-militar, nasce a disciplina de Estudos Sociais e a de história perde espaço e autonomia. Com o fim desse período, no nascimento do Estado Constitucional, teve-se a necessidade emergencial

de novas propostas curriculares em todo o Brasil, procurando firmar os currículos em uma escola de fundamental de oito anos, conforme Nadia (1992).

Dessa forma, foram várias reformulações do currículo escolar e do ensino de história no ensino fundamental, antigo ensino primário, bem como no ensino secundário, atual Ensino Médio. Reformulações estas que, segundo Bittencourt (2018) procuraram garantir a participação dos diversos setores da sociedade, nascendo em 1996 a Lei de Diretrizes e Base (LDB), mas que também serve aos interesses internacionais e à lógica de mercado.

Portanto, as mudanças e permanências pelas quais a disciplina de história passou e passa em seu conteúdo e método, as faz permanecer no currículo escolar até os dias de hoje para formar um cidadão crítico, ciente da ferramenta ideológica que ela pode ser, como feito pelas classes dominantes para dominação das massas em alguns momentos de sua história na educação brasileira, porém mais ciente ainda do seu caráter científico, analítico e investigativo, que pode fazer a diferença quando a informação parece conhecimento, tornando o uso do celular em sala de aula uma ferramenta para interatividade como marca do ensino remoto, sem a insegurança como marca do período de retorno presencial, hipótese a ser investigada no presente relato.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

Um mundo globalizado e integrado, com informações, notícias e conhecimentos compartilhados em questão de segundos, permite que a educação acompanhe seu o ritmo? Os professores estão aptos? As salas de aula estão equipadas? E a partir do final do ano de 2021, com aulas remotas e híbridas, a tecnologia vem sendo um aliado da educação? São questões estas que permeiam as pesquisas atuais.

Segundo Igor Santos (2012), são diversas as discussões, mas o que se destaca é a informatização da informação. Há informações, que por conta da internet e do acesso ao aparelho celular são confundidas com conhecimento. É função do professor orientar para o filtro e análise crítica dessas informações, transformando em conhecimento.

Como salienta Ferreira (1999), olhando para o professor, uma nova postura não vem do uso puro e simples dessas tecnologias, mas do domínio do conteúdo e de metodologias diversas, uma vez que na disciplina de história há uma busca por fazer o aluno ao estudar o acontecido compreenda o atual, vendo-se como protagonista de sua vivência, e assim

podendo contribuir para uma sociedade mais democrática. Busca-se assim, o papel das tecnologias nesse cenário de transformação.

Entre os anos de 2020 e 2021, as tecnologias foram o meio viável para dar continuidade ao ensino na educação brasileira, haja vista o isolamento durante a pandemia de covid-19. Questiona-se aqui as consequências desse acesso às tecnologias, particularmente do uso do celular nas salas de aula de história para os alunos do ensino médio da escola pública, traçando as marcas deixadas pela pandemia nessa disciplina, para metodologia do professor nessa nova realidade, quando do retorno híbrido, a luz da visão dos alunos.

Antes, a sala de aula se dava com interação social, a partir do isolamento social ocasionado pela covid-19, as salas passam a ser virtuais, através dos computadores, celulares etc. A interação era virtual, trocas de mensagens em grupos de WhatsApp, flexibilização de conteúdo, atividades, avaliação etc. Porém o contexto socioeconômico não favorecia, pois muitos não tinham o mínimo: um espaço adequado para o estudo. A realidade vivenciada na escola pública se reproduzia, particularmente, na Escola José Alexandre, com a ausência de alunos levando ao abandono, mostrando, como fala Andrade (2021), "(...) que a pandemia de Coronavírus gerou vários impactos na educação, tanto para estudantes quanto para os docentes e as instituições de ensino em diversos países" (Andrade, 2021, p. 45), visto que alguns professores também não conseguiram uma familiaridade pedagógica com as tecnologias de informação e comunicação, dificultando o andamento dessa nova forma de ensino (Arruda, 2020).

Agora, com o retorno híbrido se observa com maior força, que as tecnologias da informação se fizeram e fazem necessária nesse novo contexto provocado pelo COVID-19, bem como sugere não ser possível pensar em educação sem levar em conta tais tecnologias nessa nova realidade. Há de se pensar, como Lopes (2016), cursos de licenciatura com disciplinas voltadas para a formação tecnológica do licenciando, sendo as dificuldades observadas nesse contexto da Covid-19 e projetando a atuação de forma mais satisfatória na sala de aula de uma sociedade cada vez mais tecnológica. Pensar o ensino voltado para alunos nascidos na era digital, posto que "(...) essa sociedade se encontra, atualmente, diante de um novo paradigma, organizado em torno das tecnologias da informação, associado a transformações sociais, econômicas e culturais, do qual o fenômeno da internet é uma manifestação." (Lopes, 2016, p70)

Com isso, pensar o ensino para essa geração, mais conectada ainda a partir da

pandemia do COVID-19, é equilibrar a manifestação de estar sempre conectado ao estado de desorientação quanto ao que seria conhecimento. O ser reflexivo se faz presente nesse cenário, onde a visão dos alunos sobre seu processo de ensino e aprendizagem, comparando as vivências das aulas remotas e do retorno às aulas presenciais, pode contribuir com o uso das tecnologias móveis como celular, smartphones etc., para flexibilizar a aprendizagem sem deixar um receio devido a indisciplina e desatenção do aluno, posto que, como salienta Oliveira Neto (2016):

> Mesmo diante a perspectivas negativas, romper com essa visão e descentralizar o professor do processo ensino e aprendizagem, empregando toda interatividade utilizada pelo estudante no tempo dentro e fora da sala de aula, poderá criar um ambiente motivador da aprendizagem, inovador. (Oliveira Neto, 2016, p. 228)

Com o retorno das aulas presenciais a partir de setembro de 2021, tem-se a oportunidade de observar essa interatividade, posto que ainda havia o ensino remoto e uso do celular na sala de aula. Surgiu-se, então, a necessidade de diagnosticar os traços do ensino remoto e das aulas no retorno presencial, com benefícios e/ou malefícios do uso do celular para formação crítica na diferenciação do que é informação e conhecimento, por meio da interatividade do ensino remoto e das marcas do período híbrido.

4. MÉTODO

O presente relato procura apresentar a finalização das observações e registros iniciados em maio de 2020, com turmas de história de uma escola de Ensino Médio da região metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará, que resultou, inicialmente, na publicação de um artigo em julho de 2020 com os traços observados de limitações descritos pelos alunos para o acesso aos meios tecnológicos, além das dificuldades emocionais nas atividades remotas.

A continuação dos trabalhos até fevereiro de 2022, procurou pensar as mudanças e permanências do contexto remoto e retorno híbrido para as escolas do estado do Ceará, trazendo um levantamento das concepções dos atuais alunos dessa mesma escola no retorno presencial e consequências da forma de estudo remota durante a pandemia do

Covid-19 com os estudos domiciliares compartilhado através de tecnologias e mídias para contribuir com as ideias de permanência dessa disciplina no currículo escolar do ensino médio.

À luz da análise fatorial, o presente relato procura diagnosticar os traços das concepções dos atuais alunos dessa mesma escola que geraram insegurança quanto ao futuro no retorno presencial e consequências da forma de estudo remota durante a pandemia do Covid-19 com os estudos domiciliares compartilhado através do uso do celular para contribuir com a marca da interatividade reflexiva numa sociedade cada vez mais tecnológica, sendo uma ideia de permanência da disciplina de história no currículo escolar do ensino médio, por meio da flexibilização do uso do celular em sala de aula.

Assim, a metodologia do presente relato foi constituída pela observação participante durante todo o percurso da pesquisa e pela aplicação de um segundo questionário aplicado às turmas de 1º ano, 2º ano e 3º ano dessa escola, além de turmas do EJA, obtendo uma participação de 170 alunos, onde as respostas foram estruturadas por meio técnica de análise usada no início do estudo, com o primeiro questionário, a qual seria a análise fatorial, que é um procedimento psicométrico útil para medir, dentre outra coisa, a personalidade (LAROS, 2005).

Ao considerar a compreensão um processo psicológico, será entendida como um constructo psicológico, e essa técnica de análise está no centro da mensuração desses constructos. E como não se pode observar diretamente a compreensão de algo, o que se pode ver são indicadores associados a ela, a análise fatorial tem um uso exploratório, que relacionado a explicação, identifica o que está subjacente ao que uma escala está medindo (LAROS, 2005), como a escala de 1 (discordo muito) a 5 (concordo muito) usada no questionário, cujas afirmações estão descritas no QUADRO 1, das afirmações presentes na seção que caracteriza o perfil dos alunos participantes quanto à questão investigada no instrumento desta pesquisa, a qual seja quais seriam os benefícios e/ou malefícios do uso do celular para formação crítica do aluno de Ensino Médio em uma escola pública para diferenciação do que é informação e conhecimento, analisado por meio do PSPP, software livre da Biblioteca Científica GNU, lançado por Richard Stallman em 1983, para obter os fatores subjacentes aos dados coletados.

Quadro 1: Afirmações do questionário elaborado com escala *Likert* entre 1 e 5 pontos, variando de “discordo muito” a “concordo muito”.

Itens	Afirmações
Q01	Antes da pandemia da COVID-19 minha aprendizagem nas aulas de história era boa.
Q02	Antes da pandemia da COVID-19 minha participação nas aulas de história era boa.
Q03	Antes da pandemia da COVID-19 eu usava o celular para fazer as atividades da aula de história.
Q04	Antes da pandemia da COVID-19 eu usava o livro didático para fazer as atividades da aula de história.
Q05	Durante a pandemia da COVID-19 minha aprendizagem nas aulas de história foi boa.
Q06	Durante a pandemia da COVID-19 eu conseguia participar nas aulas on-line da disciplina de história.
Q07	Durante a pandemia da COVID-19 eu usava o celular para fazer as atividades da aula de história.
Q08	Durante a pandemia da COVID-19 eu usava o livro didático para fazer as atividades da aula de história.
Q09	No retorno às aulas presenciais ou híbrida minha aprendizagem era boa para acompanhar as aulas de história.
Q10	No retorno às aulas presenciais ou híbridas eu sentia a necessidade de usar o celular para fazer as atividades da aula de história.
Q11	No retorno às aulas presenciais ou híbridas eu usava o livro didático para fazer as atividades da aula de história.
Q12	No fim do período de retorno às aulas presenciais ou híbrida me senti preparado para o próximo ano letivo.

Fonte: As autoras.

Para confiabilidade da pesquisa, adotou-se também o mesmo meio estatístico usado no início das investigações, com o primeiro questionário aplicado em maio de 2020, o *alfa de Cronbach*, visto que tal medida relata o quanto as respostas do questionário dependem mais dos fatores gerais subjacentes aos itens e do grupo de respondentes do que dos indicadores específicos de cada item, ou seja, diferentes subconjuntos dos itens resultariam em medidas semelhantes (TABER, 2018).

Assim, foram agrupadas as características dadas pelo software, observada no questionário, em traços comuns das vivências dos alunos com a aprendizagem, a participação nas aulas, o uso do celular e do livro didático nas aulas remotas e no retorno às aulas presenciais, separada por momentos que consideravam antes, durante as aulas remotas e no retorno presencial ou híbrido.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As situações históricas na escola permitem observar o que muda, mas principalmente, o que permanece nas práticas de ensino e nas formas de aprendizagem (Bittencourt, 2018), destacando a formação de objetivos, a prevalência de conteúdos e métodos na disciplina. Com isso, a vivência de turmas em uma escola de março de 2020 a fevereiro de 2022 pode destacar linhas como os observados no início desta pesquisa e confirmados pelas marcas subjacentes destacadas na análise fatorial feita inicialmente,

quando de 339 alunos matriculados, a amostra contou com 111 (33% um tamanho adequado para quantidade de itens do questionário utilizado), levando a traçar que no período da pandemia da Covid-19, na escola estudada, o público alvo era formado por alunos "autônomos", que mesmo com menos acesso às estruturas tecnológicas não se viam limitados na dedicação às aulas e no compromisso com sua aprendizagem e alunos "afetados", que mesmo com maior acesso aos meios tecnológicos, estavam desmotivados e ansiosos, dificultando o desempenho deles. (Martins e Sousa, 2020)

Na presente análise, ao final do período investigado, com um novo questionário, agora no retorno presencial a amostra contou com 170 respondentes (26% aproximadamente dos 641 alunos matriculados na escola), tamanho também adequado, posto que a regra geral são dez por afirmação usada no instrumento (Crocker; Algina apud Laros, 2005). A confiabilidade foi é aferida pelo alfa de Cronbach como mencionado e obteve 73%, permitindo partir para a análise após caracterizar de forma censitária os participantes, cuja maioria se consideram mulher (54,9%), sendo 44,4% que se consideravam homem, na faixa etária de 15 a 17 anos, cursando 3° (63,6%) e 2° (27,9%), com participação do 1° ano (2,6%) e das turmas de EJA (5,8%).

Para observar as situações de permanência no caso estudado, partido de um cenário, onde os alunos eram autônomos ou afetados pela realidade das aulas remotas na pandemia, se viam conectados por obrigação da rotina escolar, esses com dificuldades de uso das tecnologias e aqueles não, o uso do celular liberado e fonte de interação, veem-se agora retornando as atividades presenciais na escola, nesse cenário socioeconômico descrito anteriormente, alguns precisando ainda das aulas remotas, outros ansiando por esse retorno, a luz da análise fatorial, o instrumento traz 4 fatores (grupos de alunos), com 60,39% da variância dos dados, onde a porcentagem (cada carga fatorial) dá a correlação entre as características afirmadas nos itens do questionário e perfil do grupo de respondente, conforme **TABELA 1: FATORES RESULTANTES DA ANÁLISE**, cujo traço subjacente aos itens (ou perfil) é dado qualitativamente pelas observações da autora professora das turmas investigadas. Vale destacar, que todas as afirmações (variáveis) do instrumento apresenta carga em todos os fatores, mas pela metodologia da análise fatorial ela é desconsiderada, quando abaixo de 50% nos itens dos demais fatores.

Tabela 1: Fatores resultantes da análise.

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Perfil
Durante a pandemia da COVID-19 minha aprendizagem nas aulas de história foi boa.	0,69				Adaptados
No fim do período de retorno às aulas presenciais ou híbridas me senti preparado para o próximo ano letivo.	0,69				
No retorno às aulas presenciais ou híbrida minha aprendizagem era boa para acompanhar as aulas de história.	0,67				
Durante a pandemia da COVID-19 eu conseguia participar nas aulas online da disciplina de história.	0,61				
No retorno às aulas presenciais ou híbridas eu sentia a necessidade de usar o celular para fazer as atividades da aula de história.		0,83			Inseguros
Antes da pandemia da COVID-19 eu usava o celular para fazer as atividades da aula de história.		0,75			
No retorno às aulas presenciais ou híbridas eu usava o livro didático para fazer as atividades da aula de história.			0,68		Impactados
Durante a pandemia da COVID-19 eu usava o livro didático para fazer as atividades da aula de história.			0,67		
Durante a pandemia da COVID-19 eu usava o celular para fazer as atividades da aula de história.			0,62		
Antes da pandemia da COVID-19 eu usava o livro didático para fazer as atividades da aula de história.				0,71	Afetados
Antes da pandemia da COVID-19 minha aprendizagem nas aulas de história era boa.				0,68	
Antes da pandemia da COVID-19 minha participação nas aulas de história era boa.				0,57	

Fonte: As autoras.

Assim, a observação participante permitiu traçar o fator 1 como “adaptados”, pois apresenta características de um grupo que se adaptou bem ao ensino remoto, não acarretando dificuldades para o retorno presencial e gerando boas expectativas para próximo período letivo, não influenciando a presença do celular nas aulas de história, posto a carga negativa nessa afirmação para esse grupo. O fator 2 como “inseguros”, visto que há uma forte necessidade do uso do celular, mostrando insegurança ou receio frente a possível

ausência dessa tecnologia em sala de aula, tanto que apresentou carga negativa na afirmação de que aprendizagem era boa durante o retorno presencial, além dos itens que tratavam do uso do livro didático antes da pandemia e no retorno presencial.

O fator 3 seria “impactados”, por se apresentar como um grupo de alunos não tão conectado como a maioria dos respondentes, podendo ser pela dificuldade de acesso, posto que apontou carga baixa no item que falava da participação nas aulas online durante a pandemia e no item que tratava da necessidade de sua utilização no retorno presencial. E o fator 4 como “afetados”, uma vez que se mostraram afetados pela metodologia do ensino remoto, provavelmente pela ausência de acesso, uma vez que apresentou carga negativa nos itens que tratavam de seu uso antes e durante a pandemia, bem como carga baixa nos itens dos demais fatores.

Pode-se, portanto, inferir que a dificuldade de acesso às tecnologias ainda se faz muito presente na sociedade descrita por Lopes (2016), organizada em torno das tecnologias da informação e com o fenômeno da internet como uma manifestação. O inovador de Oliveira Neto (2016), com o uso do celular para criar um ambiente motivador da aprendizagem, usando o tempo do aluno dentro e fora da sala de aula precisa ser muito bem pensado ainda, pois a realidade socioeconômica que envolve a escola é ainda muito diversa.

O ser reflexivo, segundo as ideais de Igor Santos (2012), com vistas a informatização da informação, diferenciando de conhecimento, seria um trabalho que se faz necessário para os alunos dos grupos 2, visto sua necessidade de conectividade, já para os alunos do grupo 1 não se teria provavelmente a mesma necessidade. Contudo, para os alunos do grupo 3 e 4, além da necessidade, possivelmente, haveria dificuldades quando o inovador do uso do celular for o trabalho fora da sala de aula, pois para flexibilizar uso do celular na criação de um ambiente motivador de aprendizagem, os percalços iriam além do receio de indisciplina e desatenção do aluno, passando pela dificuldade de acesso.

Dessa forma, as situações históricas (Bittencourt, 2018) desse período de observação aliadas as correlações da análise fatorial permitem observar que subjacente às experiências das aulas remotas e no retorno às aulas presenciais, separando por momentos como antes, durante as aulas remotas e no retorno presencial ou híbrido existem as mudanças e permanências da disciplina de história no currículo escolar destacadas pelos alunos, as quais sejam: permanecem as dificuldades de acesso às tecnologias, que não mudou com os avanços e incentivos governamentais do período pandêmico; permanece a formação de um cidadão crítico frente às manipulações ideológicas e se faz mais ainda necessária; muda a

flexibilização do uso do celular para criar um ambiente inovador, pois sai do foco da desatenção e indisciplina dos alunos e passa para uma caracterização do corpo de alunos da escola, uma vez que a realidade da escola estudada indica que há desde alunos hiper conectados a alunos desconectados, reafirmando o paradigma de Lopes (2016) de uma sociedade organizada em torno das tecnologias da informação, quando o fenômeno da internet é uma manifestação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o momento pandêmico e de isolamento social vivido durante os anos de 2020 a 2021, contribuiu para que adentrássemos de forma acelerada em um mundo tecnológico e hiper conectado, sendo essa uma realidade também no mundo pós-pandemia. Para tanto, a presente pesquisa tenta evidenciar as consequências do ensino remoto e do estudo domiciliar para os alunos na disciplina de história, haja vista que como mostrado acima, esse momento histórico trouxe mudanças e permanências no currículo da disciplina e gerou insegurança no corpo discente quanto ao futuro no retorno presencial, pois, embora a dificuldade de acesso às tecnologias ainda seja uma realidade, alguns alunos se adaptaram bem ao novo formato e não tiveram dificuldades no retorno presencial, porém, a maioria deles se sentiram impactados, sendo alguns pela dificuldade de acesso a tais tecnologias digitais na escola e/ou em casa, e outros pela insegurança na ausência dessas tecnologias nas aulas presenciais.

7. REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em **Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em 07/01/2022

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar; SANTOS, Igor. **Era Digital: aliada ou inimiga do professor de história no século XXI**, In. Para gostar de História. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

BETTENCOURT, Circe Maria Fernande. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DE ANDRADE, Andreia Rodrigues et al. **DESAFIOS E PERSPECTIVAS: O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO PANDÊMICO.** AÇÕES EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA, p. 39. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jaqueline-Inez-DeSantana/publication/350963045_Acoes_educativas_em_tempos_de_pandemia/links/608018c8881fa114b416ff6f/Acoes-educativas-em-tempos-de-pandemia.pdf#page=40. Acesso em 06/01/2022.

DE OLIVEIRA NETO, Antônio Alves; VERSUTI, Andrea; VAZ, Wesley F. **Perspectivas para o uso do WhatsApp no estímulo à aprendizagem dos sujeitos.** Anais da Semana de Licenciatura, v. 1, n. 7, p. 222-236, 2016. Disponível em: http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/view/551 Acesso em 08/01/2022

FERREIRA, C. A. L.; **Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: Uma reflexão.** Disponível em: https://revistas.apps.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2087/1569, acesso em 18/05/2020.
LAROS, J. A. O uso da análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. In: PASQUALI, L. Análise fatorial para pesquisadores. Brasília: LabPAM, 2005. p. 141-160.

LOPES, Rosemara Perpetua; FÜRKOTTER, Monica. **Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto.** Educação em Revista, v. 32, p. 269-296, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/n45nDkM4vvsHxGw9tgCnxph/abstract/?lang=pt Acesso em 08/01/2022

MARTINS, M. P. de S.; SOUSA, R. P. de. **Ensino de História: estudos domiciliares em tempos de Covid-19.** Olhar de Professor, [S. l.], v. 23, p. 1–5, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15974.209209226464.0614. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15974. Acesso em: 12 out. 2023

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, p. 143-162. 1992. Disponível em: http://sipeadturmae4.pbworks.com/w/file/fetch/115496701/semana2_nadai.pdf. Acesso em: 08/01/2022.

TABER, K. S. **The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in: science education.** Research in Science Education, v. 48, n. 6, p. 1273-1296, jun. 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA/NA INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO REALIZADO A PARTIR DE UM ESTÁGIO DOCENTE[1]

Gabriel Pigozzo Tanus Cherp Martins[2]
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6031-2415

Mônica Caetano Vieira[3]
ID Lattes: 5103407927874355

"A inclusão não é a última técnica
de ensino a ser aprendida e aplicada.
É uma Filosofia fundamental sobre
como percebemos às diferenças humanas".
(VALLE & CONNOR, 2017)

1. APRESENTAÇÃO

Pensar a inclusão é um desafio dos tempos atuais, diante de tamanha diversidade que compõe a escola. É importante que possamos ter em mente que este espaço do saber é complexo e tensionado. Tensão esta criada pela diferença entre saberes, culturas, línguas e conhecimentos. Incluir é transformar, é diversificar, é tornar o mundo acessível a todos de acordo com as suas especificidades e isso é uma prática que deve ser corriqueira, mesmo com esses tensionamentos e para "enfrentar" esse cenário se faz mister uma formação capaz de compreender esses meandros para que possamos oferecer o melhor para todos os alunos.

A escola é um espaço para todos. Um espaço capaz de acolher toda a diversidade de crianças e jovens que fazem parte de nossa sociedade. Diferenças étnicas, sociais, culturais,

---

1 Manuscrito apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, de um dos autores do texto. Uninter 2023.

2 Doutorando do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFJF, Licenciado em Geografia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF) - (2007), Pedagogo (UNINTER / 2023) - Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF) - (2016), Especialista em Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e LIBRAS (UNISEB) - (2014) e Especialista em Tradução, Interpretação e Docência em LIBRAS (UNINTESE) - (2017). Tem experiência na área de educação, com ênfase em Geografia e na educação de surdos, atuando principalmente no ensino de LIBRAS e de Formação de tradutores e Intérpretes de Libras / Língua Portuguesa. Atualmente é Tradutor Intérprete de Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: gptcm84@gmail.com

3 Possui graduação em Pedagogia (1989), especialização em Psicopedagogia (1990) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, especialização em Formação Docente para EAD (2022) pelo Centro Universitário Internacional UNINTER e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2011). Professora no Centro Universitário Internacional UNINTER nos cursos de Pedagogia, Psicopedagogia e Educação Especial. E-mail: monica.si@uninter.com

políticas, linguísticas, religiosas e de gênero. Uma escola diversa, heterogênea. E a formação docente vai ao encontro dessa diversidade ou não? O que se sabe sobre a temática da inclusão? Quais as legislações que abarcam o direito de estar na escola? Quais posturas e comportamentos os docentes apresentam frente aos desafios da inclusão escolar?

Essas são algumas das inquietações que nos rondaram o pensamento quando nos deparamos com processos excludentes dentro de um sistema inclusivo. A perspectiva educacional para todos é algo que atravessa toda a escola e a comunidade ao seu redor, desta forma, ter professores bem formados e informados é algo fundamental para o bom andamento da instituição e para que possamos ter ambientes educacionais mais inclusivos e respeitosos.

Este relato tem por objetivo apresentar um curso de formação de professores cuja temática é a inclusão escolar e está organizado em quatro partes, da seguinte maneira: essa apresentação que traz a ideia inicial de pensar o texto, seguida de um tópico sobre a conceituação do que os autores entendem por inclusão e inclusão escolar. Na terceira parte, os autores discorrem sobre o curso e os conteúdos apresentados aos formandos, fazendo uma reflexão sobre algumas "passagens" e/ou momentos da formação e, na quarta e última parte, encerram o texto pontuando algumas considerações sobre a formação docente e a sua importância para uma educação, de fato, inclusiva.

2. CONVERSANDO SOBRE INCLUSÃO

Desde 1994 após a publicação da Declaração de Salamanca a temática da inclusão escolar vem sendo discutida e refletida em âmbito mundial de maneira permanente. É notório que os avanços em termos de legislação são significativos (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2002; Brasil, 2015), mas em termos práticos ainda é possível enxergar gargalos e dificuldades quanto a sua completa implementação (Brasil, 2016). Neste tópico iremos conversar um "pouco sobre o que é, por que e como fazer inclusão" (Mantoan, 2015). Iremos conceituar e refletir sobre suas possibilidades e desafios.

Quando se fala em inclusão escolar a primeira imagem que se faz presente no imaginário social é a inserção das crianças com deficiência nas escolas comuns e isso é um grande equívoco. A inclusão escolar tem como premissa a participação de todos os alunos independentemente de suas questões sociais, de gênero, etnia, deficiência entre outras características. Segundo Cunha (2015, p.9) "a inclusão não se refere tão somente a pessoas

com necessidades educacionais especiais. Refere-se, em sua essência e legitimidade, a toda a educação, pois a educação é um direito de todos, e todos nós somos, por natureza, inacabados".

Neste espaço educacional (escolas) eles deverão ser autônomos e efetivos, cada um à sua maneira, cada um tendo suas especificidades respeitadas. Dessa forma se faz mister que tenhamos em mente que a inclusão é um "direito inalienável" (Mantoan, 2015, p. 9) de todo e qualquer cidadão ao processo educacional, ou seja, ninguém deve ficar de fora dos muros da escola. Para que isso aconteça é necessário que consigamos incutir nos professores a ideia de que esse é um processo gradual e que depende do envolvimento de todos os atores que participam do universo escolar, ou seja, professores, gestores, funcionários da escola e a comunidade externa. Precisamos incentivar estes atores a fim de proporcionar um ambiente que acolha e promova a diversidade que compõe a pluralidade de nossa sociedade. De acordo com Mantoan (2015, p. 16)

> O direito à educação é indisponível e natural, não admitindo barganhas. Não há o que negociar quando nos propormos a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte, diferenciado para os mais e os menos privilegiados. Meu objetivo, em uma palavra, é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas.

Como dito anteriormente é importante que tenhamos em mente que a escola é um lugar para todos, um lugar que busca humanizar e singularizar os processos de ensino e aprendizagem, adequando os conteúdos institucionais às reais necessidades e vivências de cada estudante que forma esse caleidoscópio sócio-histórico-cultural. Como nos apresenta Orrú (2017, p. 45) a "inclusão pressupõe "fazer COM o outro", "aprender COM o outro" e não sozinho, isolado, segregado, marginalizado".

De acordo com Valle e Connor (2015, p.84) a inclusão é "enquadrada como uma questão de justiça social e de equidade educacional, a inclusão é um sistema de crenças de âmbito escolar, no qual a diversidade é vista como um recurso rico para todo mundo, em vez de um problema a ser superado". A noção de "um problema a ser superado" é algo muito comum quando se trata de inclusão na prática, aquela do "chão da escola". Uma formação (inicial e continuada) deficitária e inacabada (iremos abordar mais a frente) acarreta uma visão "problemática" sobre a diversidade de nossos alunos.

Para Mantoan (2015, p.28) "a inclusão implica uma mudança de perspectiva

educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais (...)". E "todos os demais" significa que ninguém fica de fora da escola. Esse é, para o autor, o maior desafio da inclusão escolar, ou seja, como educar a todos? Um questionamento que requer reflexão e ação na busca de uma escola/ensino de qualidade. Para Mantoan (2008, p. 61) "as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidade humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas".

O processo inclusivo é algo que desestabiliza o sistema educacional rígido e engessado. É um produto dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e de uma educação pluralista, democrática e transgressora (Freire, 2015; Freire, 2011). Neste sentido, a desestabilidade causada pela nova configuração de alunos existentes abala as identidades e práticas dos docentes e do corpo pedagógico que compõem a instituição escolar moderna-contemporânea. Este aluno é único e essa singularidade é composta por identidades multifacetadas que vão de encontro com a homogeneização do ensino e a busca de uma normalidade.

Quando encontramos espaços escolares abertos às diferenças é possível ver que a diversidade que configura este local é respeitada e valorizada e suas necessidades educacionais atendidas, quer dizer, o ensino bancário, tradicional, e não reflexivo é colocado de lado e novas práticas passam a estabelecer novas relações de ensino e aprendizagem.

> Para ensinar a turma toda, temos de propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que mais ou menos sabem. Em uma frase, as atividades são exploradas, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram livremente por desenvolvê-las (Mantoan, 2008, p. 62/63).

Para que estas "novas abordagens" possam ser desenvolvidas é necessário que procuremos trazer para nossa prática cotidiana alguns processos pedagógicos como o "debate, pesquisas, registros escritos, falados, observação, vivência" (Mantoan, 2008, p.63). Isso fará com que os conteúdos escolares possam ser trabalhados de maneira a contemplar a realidade e os interesses dos educandos (Freire, 2015). É necessária uma pedagogia crítica, dialógica, interativa, contextual e livre, garantindo a diversidade e a liberdade de expressão e opinião dos alunos.

3. O CURSO

A proposta por uma ação formativa surgiu a partir das atividades curriculares do estágio obrigatório do autor deste texto enquanto se licenciava em Pedagogia. Durante o período desta atividade e a partir das observações realizadas algumas inquietações foram surgindo, sobre a inclusão das crianças com deficiência, até que foi realizada uma proposta de formação dos professores da escola[4]. A escola aceitou e agendamos dois dias para que pudéssemos "conversar" sobre inclusão com os docentes.

A escola é uma instituição que atende crianças do maternal ao 5º ano do Ensino Fundamental I em tempo integral e parcial. Conta com um corpo docente de 10 professores além da coordenação, direção e secretariado. É uma instituição de "orientação familiar", ou seja, a diretora é a fundadora da escola e suas filhas e netas atuam na coordenação, na secretaria (administração) e na docência de algumas disciplinas. Além da atividade primária da escola há o oferecimento de uma atividade extra (*Jiu Jitsu*) após o horário de término das atividades curriculares.

O curso foi pensado para durar cerca de 4 horas/aulas, ou seja, dois dias (dois tempos) com 1h40'. A proposta foi que o autor fizesse uma explanação sobre a temática da inclusão num primeiro momento e no outro encontro seria destinado ao trabalho de algumas estratégias de ensino para crianças com deficiência (essa era a maior preocupação das docentes). Por conta disso os tópicos foram os seguintes: o que é inclusão; as principais legislações que garantem a inclusão; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (um tópico só para essa política); Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estratégias de ensino para crianças com deficiência.

Ao iniciar o curso o professor fez o seguinte questionamento: qual o público da educação inclusiva? A resposta em sua maioria foi a seguinte: "*crianças com deficiência e agora os autistas*". Diante disso e da possibilidade de saber que a resposta seria essa, o autor iniciou o curso com a diferenciação entre os conceitos de educação especial e educação inclusiva para que os dois campos de estudos pudessem ficar bem delimitados, bem como os públicos atendidos. Isso foi realizado por perceber durante o período de estágio alguns docentes usarem os dois termos como sinônimo e por perceber, em alguns discursos, que

4 O nome da escola foi omitido e dos participantes foram modificados para manter anonimato dos mesmos, preservando suas reais identidades. As professoras serão identificadas por Professora 1, Professora 2 e assim por diante.

havia uma confusão em delimitar os campos. Para isso apresentou-se os conceitos de exclusão, integração, segregação e inclusão, de acordo com a imagem abaixo. Essa imagem auxiliou, de maneira visual, a compreensão de todo o processo histórico e diferenciação conceitual.

Imagem1

Fonte: http://danianepereira.blogspot.com.br/2012/11/gestos-x-lingua-de-sinais.html

Dessa forma, pensa-se a educação inclusiva como uma perspectiva educacional que compartilha, comunga e contempla os direitos humanos, rompendo com a ideia de homem universal, padrão para toda a sociedade considerando, assim, a sua multiplicidade. A educação especial, de acordo com a Lei nº 12.796 de 2013 (Lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Nº 9.394 de 1996) em seu artigo 58, é "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 2013).

Durante as discussões iniciais foi inserido como pauta o conceito de equidade, ou seja, tratar cada um de acordo com as suas especificidades e singularidades. Isto se deu a partir de um questionamento, realizado por uma discente do curso e docente da escola sobre "*como ensinar a todos em uma sala de aula com 30 alunos*"? Essa sempre acaba sendo uma das questões que ouvimos quando tratamos de educação inclusiva como uma perspectiva de educação para a diversidade.

Terminada a explanação inicial e seguindo o cronograma do curso apresentamos algumas legislações que garantem o direito de todos estarem dentro da escola. Para isso recorremos aos artigos 205 e 206 da Constituição Federal (CF) de 1988 que tratam a

educação como um direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988), além de pontos relativos ao acesso e permanência na escola. É importante destacar que a CF também trata sobre a liberdade de aprender e ensinar e do pluralismo de ideias. Além da CF foi apresentado aos cursistas alguns tópicos da Declaração de Salamanca de 1994 (documento que inaugura mundialmente as discussões sobre inclusão) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Uma das professoras participantes do curso trouxe para a discussão o currículo escolar. Para ela é inviável a "adaptação" (aspas usadas na fala dela gestualmente) para ensinar as crianças com deficiência. Para isso foi dito que a adaptação curricular está expressa na LDB de 1996 em seu artigo 59 inciso I: "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (...) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (Brasil, 1996).

Quando buscamos adaptar o currículo às reais necessidades educativas e de autonomia das crianças e jovens, oferecemos aos professores a possibilidade de ter uma maior flexibilidade e capacidade de transformações destas realidades e de mudanças de inúmeros contextos escolares. Esta "adaptação", questionada pela professora, é a forma que a instituição escola e os docentes têm de diversificar e de facilitar uma aprendizagem que contemple a todos.

O autor acredita que a "confusão" existente entre os conceitos de educação inclusiva e especial e seus respectivos públicos, têm relação com o artigo 59 da LDB de 1996 e principalmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Isto pois as duas legislações apresentam seus públicos alvo como: "crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação". Isso faz com que a ideia de inclusão fique restrita à "somente" este público.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo:

> assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos

> transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14)

No item seguinte ao objetivo a Política Nacional (Brasil, 2008) destaca os alunos atendidos por ela, ou seja, crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, mas é importante destacar que o documento enfatiza a necessidade de se pensar a multiplicidade destas crianças e jovens, uma vez que,

> pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008, p. 14)

Uma das inúmeras estratégias criadas pelas políticas públicas de educação para que fosse possível fazer com que as crianças que apresentassem alguma necessidade educativa especial, aqui já não é mais somente as crianças público alvo apresentadas acima, mas todas, é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE busca contemplar e suplementar a educação oferecida pelas escolas comuns.

De acordo com a Política Nacional o "atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas" (Brasil, 2008, p. 16). Ele acontece no contraturno do ensino regular e suas atividades são diferenciadas e singulares, buscando oferecer possibilidades diversas das que são oferecidas no turno. Durante a exposição do AEE uma das professoras participantes perguntou se era "possível retirar a criança de sala de aula?". Essa possibilidade não existe, pois além de não haver respaldo legal, caso o fizesse estaria negando à criança o direito de estar na sala e de aprender. Foi importante destacar que o AEE não é uma atividade substitutiva da educação regular.

Para finalizar a formação foram apresentadas algumas atividades que podem ser construídas, utilizadas e replicadas em toda a escola. A construção dessas atividades pode ser realizada pelos próprios docentes sozinhos ou em parceria com as crianças. São confeccionadas com materiais recicláveis e de fácil acesso. Abaixo segue algumas das atividades apresentadas no dia da formação.

Imagem 2 - JOGO DO ABRE E FECHA / CORES
OBJETIVO: Desenvolver coordenação motora fina e reconhecimento de cores.

Fonte: Xavier e Martins, 2020

Iimagem 3 - DOMINÓ DE TECIDO
OBJETIVO: Desenvolver percepção viso-motora e concentração

Fonte: Xavier e Martins, 2020

Imagem 4 - CORRIDA DE CAVALOS
COMO JOGAR: A criança escolhe um cavalo (cor). Arremessa o dado e segue no tabuleiro.
OBJETIVO: Desenvolver concentração, reconhecer a sequência numérica.

Fonte: Xavier e Martins, 2020

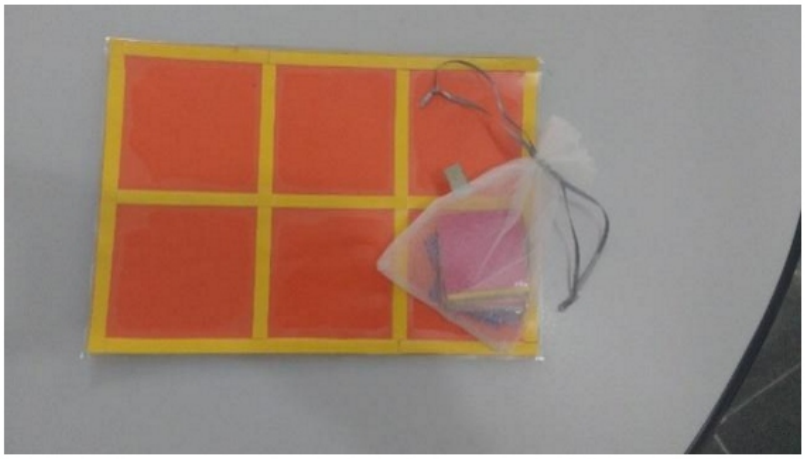
Imagem 5 - BINGO DE PALITOS
COMO JOGAR: Distribuir as cartelas entre os alunos. O professor irá sortear os palitos coloridos.
OBJETIVO: Desenvolver a concentração, atenção e percepção viso-motora.

Fonte: Xavier e Martins, 2020

Imagem 6 - SOMA DIVERTIDA
COMO JOGAR: Cada criança arremessa duas bolinhas e realiza a adição correspondente a caixinha onde suas bolinhas foram arremessadas.
OBJETIVOS: Desenvolver habilidades de coordenação motora, adição, reconhecimento de algarismos.

Fonte: Xavier e Martins, 2020

Imagem 7 - QUEBRA CUCA
COMO JOGAR: Distribuir as fichas coloridas nos quadrados superiores.
A distribuição pode ser aleatória: duas vermelhas, 1 amarela e 1 verde, 3 azuis.
A criança deverá reproduzir nos quadrados inferiores a mesma sequência.
OBJETIVOS: Desenvolver habilidades de concentração, atenção e percepção viso-espacial.



Fonte: Xavier e Martins, 2020

Imagem 8 - CAÇAPA NUMÉRICA
OBJETIVOS: Desenvolver reconhecimento dos algarismos, trabalhar no campo aditivo ou multiplicativo, desenvolver habilidades de coordenação motora.

Fonte: Xavier e Martins, 2020

Este curso de formação foi um momento muito importante tanto para os autores quanto para os professores, uma vez que durante os dois encontros pudemos conversar sobre as dificuldades e angústias que encontramos nos percursos formativos e profissionais, além de aprimorar os seus conhecimentos e nos desenvolverem em relação aos conhecimentos difundidos e adquiridos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa experiência profissional e acadêmica, faz com que possamos ter momentos de interação, com docentes e com alunos, os quais a ludicidade é parte integrante e essencial deste processo de ensinar e aprender. A docência é um lugar onde a habilidade de tornar aquilo que está distante, longe, difícil, impossível em algo mais palpável, mais acessível e capaz de ser aprendido e apreendido por todos.

A formação docente para e na inclusão é algo que deve ser potencializado nos cursos de formação de professores e estimulado nas formações continuadas. A escola é múltipla, é diversa, é potência e a formação, por vezes, não contempla essa rica diferença existente em nosso cotidiano escolar.

Pensar e repensar a formação de professores é uma forma de cuidar das crianças que compõem e constroem o ambiente escolar. Essa formação é possibilitar um espaço em "que SER e ESTAR, seja qual for a condição em que essa criança se encontra, seja construído e vivenciado de forma plena por todos" (XAVIER e MARTINS, 2020, p. 30). Tanto a escola, quanto à universidade são espaços privilegiados de construção do conhecimento e isso torna este "SER e ESTAR" fundamental para educação.

Pensar e organizar um curso de formação para professores sobre a referida temática foi uma forma de contribuir para com a formação continuada de "colegas de profissão" e de garantia de estar contribuindo para um amanhã mais inclusivo, diverso e singular.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, **2017.** 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB, 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 abr. 201

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil – 2003 a 2016**. Brasília: MEC/SECADI, 2016.

CUNHA. Eugênio. **Práticas Pedagógicas para a Inclusão e Diversidade**. 5 ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Ensinando a Turma Toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-inventar da Inclusão:** Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

XAVIER, Ana Paula; MARTINS, Gabriel Pigozzo Tanus Cherp. Jogos e Aprendizagem: um caminho possível entre o atendimento educacional especializado e a prática na sala de aula comum. In: XAVIER, Ana Paula; MARTINS, Gabriel Pigozzo Tanus Cherp (org.) **Imersões Cotidianas na Educação Inclusiva:** múltiplos olhares, múltiplos saberes. 1.ed. Curitiba: Appris, 2020.
.

Juiz de Fora
Prefeitura

Juiz de Fora
Secretaria de Educação

anunciar
tempo de cuidar, aprender e transformar

Alfabetização - Educação Inclusiva - Literatura - TDIC
LÊ Mundo