

AMANDA LETÍCIA OLIVEIRA NASCIMENTO
CLODOALDO FERREIRA DE OLIVEIRA
EDUARDO JORDAN DA SILVA AGUIAR
EUGÊNIA MARIA GREGÓRIO PEREIRA
FRANCISCO IDÊNIO PONTES CORREA
WANDERSON DA SILVA SANTI
(ORGANIZADORES)

NARRATIVAS DOCENTES:

HISTÓRIAS, MEMÓRIAS,
VIVÊNCIAS, LUTAS E LEGADOS

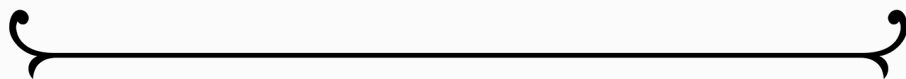


EDITORA
SCHREIBEN

AMANDA LETÍCIA OLIVEIRA NASCIMENTO
CLODOALDO FERREIRA DE OLIVEIRA
EDUARDO JORDAN DA SILVA AGUIAR
EUGÊNIA MARIA GREGÓRIO PEREIRA
FRANCISCO IDÊNIO PONTES CORREA
WANDERSON DA SILVA SANTI
(ORGANIZADORES)

NARRATIVAS DOCENTES:

HISTÓRIAS, MEMÓRIAS,
VIVÊNCIAS, LUTAS E LEGADOS



2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: EyeEm - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 14/10/2025
Termo de publicação: TP1012025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFSF)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N234 Narrativas docentes : histórias, memórias, vivências, lutas e legado. / organizado por Amanda Letícia Oliveira Nascimento... [et al] --Itapiranga : Schreiber, 2025.
124 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-538-6
DOI: 10.29327/5690214
1. Professores — Memórias. 2. Narrativas docentes. 3. Educação — Experiências e vivências. 4. Prática docente — História. I. Nascimento, Amanda Letícia Oliveira. II. Oliveira, Clodoaldo Ferreira de. III. Aguiar, Eduardo Jordan da Silva. IV. Pereira, Eugênia Maria Gregório. V. Correa, Francisco Idênio Pontes. VI. Santi, Wanderson da Silva. VII. Título.

CDD 370.71

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Amanda Letícia Oliveira Nascimento</i>	
<i>Clodoaldo Ferreira de Oliveira</i>	
<i>Eduardo Jordan da Silva Aguiar</i>	
<i>Eugênia Maria gregório Pereira</i>	
<i>Francisco Idênio Pontes Correa</i>	
<i>Wanderson da Silva Santi</i>	
NAS TRILHAS DA VIDA DE UMA PROFESSORA.....	7
<i>Eliete Fernandes Angelo Telles de Menezes</i>	
A DOCÊNCIA COMO MEMÓRIA VIVA: TRAJETÓRIAS, SABERES E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	19
<i>Francisco Idênio Pontes Correia</i>	
EVOLUÇÃO LIMITADA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PROGRESSÃO DA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS EM QUESTÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º E DO 9º ANO.....	28
<i>Marcos Paulo Teixeira Bezerra</i>	
MINHA HISTÓRIA POR MINHAS MEMÓRIAS: CAMINHOS DE UM HISTORIADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	38
<i>Marcos Naadison Gabriel</i>	
A IMPORTÂNCIA DAS MEMÓRIAS COMO ELEMENTO DO FAZER PEDAGÓGICO.....	48
<i>Maria Solange Nunes de Castro</i>	
ENQUANTO ENSINO, EU APRENDO.....	58
<i>Priscila Valle dos Santos Silva</i>	
WANDERSON SANTI: “TÔ VOLTANDO”, O CINEMA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA DA ESCOLA MUNICIPAL PROFª IRAMAR DA COSTA LIMA MIGUEL EM NOVA IGUAÇU.....	72
<i>Wanderson da Silva Santi</i>	

VIVÊNCIAS INCLUSIVAS: O PAPEL DO PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO - PIT NA FORMAÇÃO DE JOVENS APRENDIZES.....	86
<i>Quézia Alves Reis</i>	
PROFESSORA RAQUEL: UM PAPEL SOCIAL DESENVOLVIDO DENTRO DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	95
<i>Raquel Bezerra Ribeiro</i>	
DA SALA DE AULA À CASA ESCRIVIVÊNCIA: CARTAS, MEMÓRIAS ANCESTRAIS E AFETOS TECIDOS PELAS MÃOS E VOZES DE MARTA BENTO, ROSANY SOARES, LEONARDO MACIEL E THIAGO DUTRA.....	107
<i>Marta Bento</i>	
<i>Rosany Soares</i>	
<i>Leonardo Maciel</i>	
<i>Thiago Dutra</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	121

PREFÁCIO

DAS VOZES QUE TECEM A EDUCAÇÃO: MEMÓRIA, IDENTIDADE E ESPERANÇA

Este livro não é apenas uma coletânea de textos; é um território de encontros. Um espaço onde educadoras e educadores, em sua pluralidade de sujeitos, ousam contar suas histórias, compartilhar suas práticas e revelar as trajetórias que a educação deixou em suas vidas e que elas e eles, por sua vez, inscrevem no mundo.

O edital Professor Autor, Professora Autora, do Palavras Publicadas, nasceu de uma convicção simples: a de que a educação se faz **com** pessoas. E são essas pessoas, com seus corpos presentes, suas dúvidas, suas invenções cotidianas e sua coragem de ensinar e aprender as verdadeiras protagonistas da transformação social. Como bem lembra Paulo Freire, citado nestas páginas, a educação não muda o mundo sozinha; ela muda pessoas. E pessoas, mudadas pela reflexão e pela ação, transformam o mundo.

Cada capítulo que se segue é mais do que um relato; é um ato de coragem. Coragem de se expor, de revisitar a própria trajetória, de nomear as raízes que sustentam a/o educadora que se tornaram. São narrativas que falam de salas de aula, mas também de quintais, de comunidades, de laboratórios improvisados, de debates acalorados, de silêncios significativos. Falam de identidades em construção: a das/os estudantes e a das/os próprias/os docentes.

A estrutura proposta introdução, desenvolvimento e conclusão, não é um mero formalismo. É um convite à reflexão organizada sobre o caos criativo que é educar. É um gesto metodológico que acolhe a subjetividade sem renunciar ao rigor. Aqui, a primeira pessoa não é um desvio, é um posicionamento. É a afirmação de que a voz de quem viveu a experiência é também quem melhor pode interpretá-la e oferecê-la ao mundo.

As imagens que eventualmente ilustram estas narrativas não são meros adornos. São documentos vivenciados, vestígios de um percurso, janelas para o contexto em que essas práticas ganharam vida. Elas reforçam o caráter autoral e responsável de cada contribuição, lembrando-nos que a educação tem cor, tem textura, tem rosto.

Este prefácio é, sobretudo, um agradecimento. Aos autores e autoras que confiaram suas histórias a este projeto, reconhecendo que sua prática merece

ser registrada, partilhada e perpetuada. À Editora Schreiben, pela parceria que torna possível materializar sonhos em livros. E a você, leitor, que agora segura este livro ou o acessa em formato digital. Convidamos a dialogar com essas experiências, a se inspirar e, quem sabe, a se reconhecer em muitas delas.

Que estas páginas sirvam como um espelho para uns e como uma janela para outros. Que elas fortaleçam a identidade docente como identidade autoral. E que nos lembrem, sempre, que educar é um ato de esperança, que como nos ensinou Paulo Freire, esperança do verbo esperar, que nos remete a ação - agir e construir para transformar a realidade.

Um ato que, agora, também está publicado.

Com esperança e letras,

Amanda Letícia Oliveira Nascimento

Clodoaldo Ferreira de Oliveira

Eduardo Jordan da Silva Aguiar

Eugênia Maria gregório Pereira

Francisco Idênio Pontes Correa

Wanderson da Silva Santi

NAS TRILHAS DA VIDA DE UMA PROFESSORA

Eliete Fernandes Angelo Telles de Menezes¹

Esse texto tem o propósito de traçar o caminho profissional que percorri até os dias de hoje. Dessa forma, os meus pensamentos, as minhas lembranças me remetem a uma frase que me acompanha há quase 60 anos – *Um dia eu vou trabalhar nessa escola...* E foi assim que a minha vida se entrelaçou com o IERP – Instituto de Educação Rangel Pestana e esse laço perdurou por quase 50 anos, somando o meu tempo de estudante com a parcela de meu ambiente profissional.

Essa frase chegou na minha vida quando eu tinha apenas 7 anos e cursava a antiga 1ª série, do período escolar chamado de “primário”, nos anos da década de 1960, mais precisamente no ano de 1969. Esse período escolar corresponde, hoje, ao Ensino Fundamental, ao 1º ano de escolaridade. Eu subia os lances de escada que me levava ao segundo piso, onde se situava a minha sala de aula, no antigo Grupo Escolar Rangel Pestana e repetia essa frase, continuamente, em pensamento.

Não a expressava verbalmente, afinal era como uma espécie de combinação comigo, uma meta a ser alcançada. Sempre gostei de planejar e organizar objetivos, desde criança e hoje ainda é um hábito que sigo. E esse objetivo se concretizou anos depois, logo em seguida ao término do Curso Normal, realizado no Instituto de Educação Rangel Pestana, nome de como a escola se denomina na atualidade.

O prédio do antigo Grupo Escolar Rangel Pestana, hoje, é considerado como bloco B e compõe o atual Instituto de Educação Rangel Pestana, juntamente com o prédio de uma outra escola, o antigo Instituto de Educação de Nova Iguaçu, atualmente conhecido como o bloco A. Ambos os prédios formaram o Instituto de Educação Rangel Pestana a partir da fusão das duas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, na década de 1970.

As duas escolas foram construídas em um mesmo terreno, em épocas diferentes, com uma arquitetura diferente, com um intervalo de cerca de

1 Professora, pedagoga e historiadora do IHGNI – Instituto Histórico e Geográfico de Nova Iguaçu (RJ), do Núcleo de Pesquisas e diretora secretária do IAPAC - Instituto Amigos do Patrimônio Cultural. elieteangelo.tellesmenezes@gmail.com.

duas décadas entre a construção da primeira escola em relação à segunda. Ministraram cursos diferentes e conviveram por quase uma década, com apenas um muro separando-as. Eram independentes e possuíam diretores, professores, funcionários e alunos(as) distintos. A primeira escola construída foi o Grupo Escolar Rangel Pestana, na década de 1940, no século XX e a segunda, o Instituto de Educação de Nova Iguaçu, construído no espaço da frente do terreno, portanto, na frente do grupo escolar, na década de 1960.

Vale ressaltar que o Grupo Escolar Rangel Pestana, assim como o Instituto de Educação de Nova Iguaçu, estabelecidos no Centro do município de Nova Iguaçu, desde sempre, tiveram destaque como centros de ensino muito importantes na história da educação, na Baixada Fluminense.

A MINHA FORMAÇÃO COMO PROFESSORA

Iniciei meus estudos no Grupo Escolar Rangel Pestana, no Jardim de Infância, em 1968. O meu ingresso como aluna se deu através de um contato de amizade de minha mãe, que intermediou e conquistou a minha matrícula na escola. Era muito difícil fazer matrícula de um aluno em um grupo escolar, nessa época. Embora que eu não tenha mais o registro em minha memória do nome dessa pessoa que obteve êxito na matrícula, tenho, ainda, muita gratidão por esse gesto dela.

Em relação a escola em questão, aponto através de minhas pesquisas que sua origem data desde a década de 1930. Todavia, a escola existiu primeiramente em uma outra localização, não tão distante da atual.

A partir da década de 1940, entretanto, houve uma iniciativa do governo estadual do Rio de Janeiro para a construção de novos prédios escolares e assim, entre os anos de 1944 e 1945, as obras do que seria o novo Grupo Escolar Rangel Pestana começaram. A conclusão, no entanto, só aconteceu em 1949.

Verificamos que:

Entre 1942 e 1947, esteve em funcionamento na rua Marechal Floriano, nº 2476, e, em 1949, a escola era instalada na Rua Treze de maio s/n. Ambos os endereços são centrais no núcleo urbano do distrito-sede”. (Dias, 2014, p. 197)

Durante os anos de 1942 e 1943 o Grupo Escolar comportou de 12 a 13 classes, crescendo para 15 a 16 classes e pouco mais de 500 alunos no período 1944-1947. Chegou a abrigar 31 classes e pouco mais de 1.000 alunos em 1949”. (Dias, 2014, p.188)

A partir do final da década de 1940, então, perceberemos que:

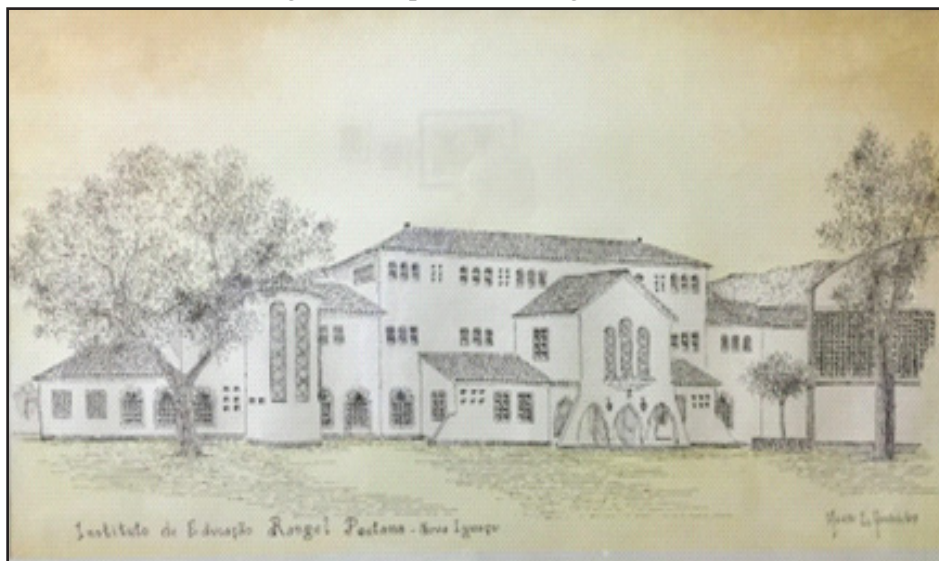
O local encontrado para as instalações da escola foi um grande terreno próximo da estação de trem de Nova Iguaçu, também no Centro, nas proximidades do outro espaço onde já funcionava o Grupo Escolar Rangel Pestana. Após a inauguração das novas instalações, já com um novo endereço, os alunos foram transferidos, assim como os professores e funcionários. O espaço ocupado anteriormente, foi, então, desativado. O novo grupo escolar inaugurado trouxe um teor de satisfação para todos da cidade e se revelou com uma grande visibilidade no meio escolar iguaçuano. Se antes, quando, ainda, a escola funcionava em outro prédio já era muito bem prestigiado, agora com o novo endereço, o esperado era que o esse conceito aumentasse. A escola era composta por um prédio principal e um anexo para o Jardim de Infância. E um grande espaço à frente do prédio, com gramado e canteiros de flores. Havia um muro baixo que circundava todo o espaço da escola, o que deixava à mostra toda a beleza de sua arquitetura.” (Oliveira, 2025, p. 90)

Os grupos escolares construídos, no passado, constituíram um fenômeno tipicamente urbano. Eram conhecidos como escolas graduadas, possuíam turmas seriadas e foram considerados como um novo modelo de organização escolar no início da República. O modelo escolar implantado no Rio de Janeiro, em 1897, seguiu o modelo de São Paulo.

As turmas eram formadas por alunos com nível de conhecimento considerados homogêneos, daí a constituição das classes. Havia um controle da disciplina, com rigor em relação à assiduidade, obediência, entre outras situações, uma distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo. O Ensino Primário oferecido pela escola – equivalente a primeira parte do atual Ensino Fundamental, era ministrado em quatro anos, com um programa com matérias que proporcionavam uma educação integral, envolvendo a educação intelectual, moral, além da educação física – faço uma ressalva que nunca gostei de atividades esportivas..., mas fazia, obrigatoriamente. O tempo escolar era organizado através de um calendário, com a inclusão de datas cívicas e festas de encerramento do ano letivo, com festividades ao logo do ano letivo. Havia muito incentivo à leitura – essa parte era de muita alegria para mim.

Desde o meu ingresso no Grupo Escolar Rangel Pestana, o meu encanto pela escola foi crescente... Cada espaço da escola me enchia de carinho e a sensação de pertencimento foi imediata. Me adaptei muito bem ao ambiente escolar.

Figura 1: Grupo Escolar Rangel Pestana



Fonte: Instituto de Educação Rangel Pestana

Figura 2: Professora: Joceli – Jardim de Infância



Fonte: Acervo Eliete Fernandes Angelo Telles de Menezes

Eu fui uma aluna muito disciplinada, atenta e interessada. Naquele período, havia as chamadas 1ª série A, 1ª série B, 2ª série, 3ª série e 4ª série. Na alfabetização, na 1ª série, passei a estudar no prédio principal da escolar,

no segundo andar. O prédio tem três andares, com somente duas salas de aula, o que sempre nos deu, para nós alunos a ideia de estudar em um castelo. Era muito tímida, sonhadora e criativa. Mal falava em sala de aula e as professoras que eu tive, ao longo dos anos escolares foram encantadoras, carinhosas e incentivadoras. Minha gratidão a todas elas!

Figura 3: Professora: Conceição – 1ª série A

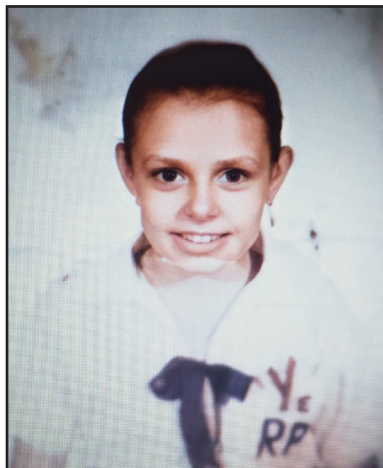


Fonte: Acervo Eliete Fernandes Angelo Telles de Menezes

Figura 4: Professora: Nelly – 1ª série B



Fonte: Acervo Eliete Fernandes Angelo Telles de Menezes

Figura 5: Eliete Fernandes Angelo Telles de Menezes – 7 anos (1969)

Fonte: Acervo Eliete Fernandes Angelo Telles de Menezes

E a vida seguiu com muitas atividades, alegrias, tristezas e conquistas... Eu gostava muito do uniforme (da fita verde-amarela na gola da blusa do uniforme eu não gostava – indicava comportamento 100). Eu lia muito: na escola, em casa. Eu sempre gostei de ler. Eu sempre gostei de livros. E sempre gostei de escrever e de pintar.

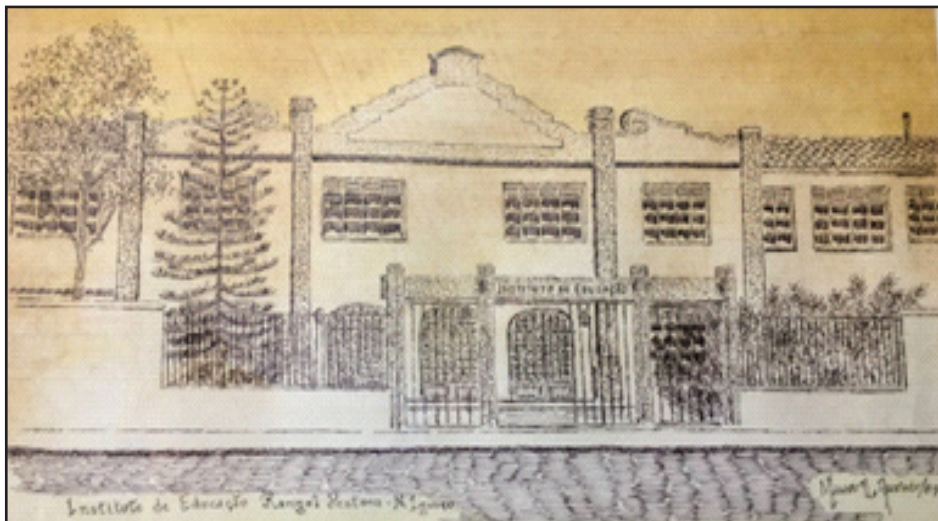
Quando eu concluí a 2ª série, eu estudei a série seguinte – a 3ª série, em um outro prédio, o prédio do antigo Instituto de Educação de Nova Iguaçu. Havia um muro separando as duas escolas antes e como o muro foi derrubado, passamos a ter uma escola muito maior. O nosso mundo se ampliou e passamos a conhecer muitos, mas muitos alunos novos. Os alunos do curso Normal e do antigo Ginásio (equivalente ao 6º a 9º ano) passaram a conviver conosco e nós, alunos do antigo Grupo Escolar Rangel Pestana passamos a conhecê-los. Quando o muro ainda existia, havia tentativas de comunicação com conversas, mas a voz dificilmente alcançava um volume suficiente compreensível justamente por causa do muro, que se mostrava um obstáculo.

Quando passamos a conhecer a outra escola que se juntou a nossa, me recordo que houve um certo estranhamento por conta de não termos encontrado canteiros de flores que existia em nosso espaço. Em compensação a escola ganhou novos contornos, novos lugares para se conhecer, explorar e admirar...

Os prédios das duas escolas diferentes passaram, com o tempo, a ser conhecidos como bloco A e bloco B. Como o prédio do antigo Instituto de Educação de Nova Iguaçu era de frente para a rua principal foi denominado de bloco A. E o antigo Grupo Escolar Rangel Pestana como se posiciona na parte posterior (mesmo ter sido construído antes) foi denominado de bloco B.

Em relação ao Instituto de Educação de Nova Iguaçu podemos afirmar que foi criado, inicialmente, para ministrar o Curso Normal. Iniciou o seu funcionamento em 1966, com as suas primeiras turmas.

Figura 6: Instituto de Educação de Nova Iguaçu



Fonte: Instituto de Educação Rangel Pestana

A partir da derrubada do muro, ora eu estudava em um prédio e ora em outro. Um ano estudava no bloco A e no ano seguinte estudava no bloco B. O ginásio de esportes foi inaugurado em 1974 e nesse ano eu vi sua construção e inauguração estudando na antiga 5ª série. Tive inúmeros professores e de todos guardo muito carinho, admiração e gratidão.

O nome definitivo, Instituto de Educação Rangel Pestana, foi estabelecido através do Decreto nº 2027, conforme o D.O. de 10 de agosto de 1978. O nome Rangel Pestana foi mantido, por conta da homenagem inicial a Francisco Rangel Pestana, jornalista e político republicano iguaçuano, nascido no século XIX, quando Nova Iguaçu ainda era considerada Vila de Iguassú.

E foi, justamente, em 1998, que ingressei no curso Normal, o curso específico para a formação de professores. A escola agora era denominada, então, de Instituto de Educação Rangel Pestana. Não houve prova para o ingresso no curso Normal. Houve simplesmente a continuidade do antigo 1º grau (Ensino Fundamental, da atualidade) para o 2º grau (Ensino Médio), dentro do mesmo estabelecimento escolar. Houve uma consulta apenas aos pais e alunos(as) de qual seria o curso de nossa escolha para seguirmos na escola. Eu decidi, sem nenhuma dúvida, que era o curso Normal o meu interesse. Ser professora era o meu objetivo traçado na infância.

O meu curso Normal foi de excelência com um grupo de professores que me trouxeram muita clareza e lucidez sobre o mundo. A cada aula, a cada estágio eu confirmava o meu objetivo, eu dava um passo significativo para a minha formação profissional. A formatura foi na própria escola, em 20 de dezembro de 1980. um momento único. E dessa forma me formei em professora...

As amizades que eu fiz existem até hoje. Sempre mantemos contatos e carinho. E quando reencontro os meus professores, me sinto muito feliz, grata e honrada por tê-los em grande consideração na minha formação como professora.

Após a minha formação no curso Normal, ingressei na Universidade Santa Úrsula, no Rio de Janeiro, no curso de História. Desde o curso Normal o meu foco era História. Fiz teste vocacional, inclusive, e a profissão de professora dessa área foi a confirmação do meu interesse.

Anos depois, fiz, dentro da área de História, duas pós-graduações: em História Social do Brasil, na FEEDUC – Faculdade de Educação de Duque de Caxias, em Duque de Caxias, em 1995 e em História da África e de sua Diáspora Atlântica, pelo IPN – Instituto de Pesquisas Pretos Novos, na cidade do Rio de Janeiro, concluída em 2023. Tive algumas dificuldades por conta de disponibilidade de tempo e não fiz o mestrado, como tanto gostaria de ter feito. No entanto, o mestrado ainda faz parte de meu interesse e acredito que realizarei, em breve.

E, por último, porém não menos importante, tive a oportunidade de fazer uma outra faculdade: Pedagogia, com especialização em Disciplinas Pedagógicas e Administração Escolar, na SESNI / UNIG, com conclusão em 1990, em Nova Iguaçu.

Ao longo do tempo, na verdade, fiz inúmeros outros cursos, todos com o intuito de aprender sempre um pouco mais. E percebi que quanto mais aprendemos, mas temos sede de aprender...

O MEU TRABALHO COMO PROFESSORA

O meu desempenho como professora iniciou como professora regente no ano seguinte da conclusão do curso Normal, ou seja, em 1981. Era um período ainda muito complicado na Educação e não havia organização clara para a abertura de concursos públicos.

Assim, em uma ida ao Instituto de Educação Rangel Pestana, no início do ano letivo de 1981, para resolver uma pendência sobre documentos para o meu diploma, recebi um convite de um professor de Português do curso Normal para assumir uma turma da 3ª série, na escola. Ele conversou com a direção da escola e fui contratada. Foi uma grande surpresa e alegria esse convite! Aceitei e passei a receber uma quantia mensal pela caixa escolar do IERP. Foi assim a minha

primeira experiência como professora regente. Tive muitas dificuldades, recebi muita ajuda dos professores das séries iniciais, passei a ser colega de trabalho de meus ex-professores. Que satisfação! Eu não tinha palavras para agradecer, me sentia muito envolvida com tudo o que ia acontecendo comigo! Eu me sentia extasiada! A frase da infância se concretizou. E segui em frente...

Na atualidade, ainda tenho o contato de alguns dos alunos dessa minha primeira turma. Só tenho que agradecer por tudo!

Figura 7: Primeira turma como professora regente
Turma 302 – 3ª série – 1981 – Instituto de Educação Rangel Pestana



Fonte: Acervo Eliete Fernandes Angelo Telles de Menezes

No ano seguinte, em 1982, trabalhei com mais uma turma, uma turma de alfabetização, o antigo CA (classe de alfabetização). E nesse mesmo ano abriu um concurso para magistério da rede estadual de ensino. Fiz o concurso, passei e fui chamada no ano seguinte.

Infelizmente, não continuei trabalhando no Instituto de Educação Rangel Pestana. O meu contrato foi encerrado e fui trabalhar na Escola Estadual Vital Brasil, em Nova Piam, em Belford Roxo. Trabalhei por dois anos, 1983 e 1984, com turmas de alfabetização. Nessa época, Belford Roxo ainda era um distrito de Nova Iguaçu.

A Escola Estadual Vital Brasil era uma escola média, muito diferente da realidade do Instituto de Educação Rangel Pestana. Os alunos tinham mais dificuldades de aprendizado e apresentavam condições sociais com mais precariedade. Apesar das dificuldades, gostei muita da experiência!

Em 1985 pedi remoção e fui para a Escola Estadual Machado de Assis, na Prata, em Nova Iguaçu. Também fiquei por dois anos: 1985 e 1986. Era

uma escola menor, com apenas cinco salas e trabalhei como extraclasse, com a função de coordenadora de turno. Nova experiências interessantes. Com uma greve deflagrada no ano de 1986, a minha permanência ficou muito difícil na escola. Eu fui a única professora a aderir à greve. Conclusão: saí da escola.

Através de contatos de professores do meu curso Normal, recebi um convite do diretor Franklin Bolívar Fernandes, do Instituto de Educação Rangel Pestana, para compor o quadro de professores da escola. A minha surpresa e satisfação foram intensas. Aceitei de imediato e a partir de 1997 passei a trabalhar lá, novamente. Fui professora regente na classe de alfabetização, nas turmas do Ensino Fundamental, em atividades de sala de leitura, na biblioteca, em turmas do curso Normal com diversas disciplinas: História e várias disciplinas pedagógicas (Sociologia, Filosofia, História da Educação, Didáticas, Práticas Pedagógicas, Laboratórios Pedagógicos, entre outras mais) e também com a função de coordenadora pedagógica.

Figura 8: Corrigindo pastas de estágio de Práticas Pedagógicas – 2010, no Instituto de Educação Rangel Pestana



Fonte: Acervo Eliete Fernandes Angelo Telles de Menezes

Nesse meio tempo, fiz um outro concurso estadual para regente de turma. Dessa vez o concurso foi específico para a disciplina de História, passei e fui trabalhar na Escola Estadual Alice Paccini Gélío, em Belford Roxo, nessa época já município. Permaneci apenas um ano na escola e me transferi para o

Instituto de Educação Rangel Pestana. Houve um convite da direção e concluí a transferência, acumulando as duas matrículas estaduais.

Trabalhei também muitos anos na rede particular de ensino, em Nova Iguaçu, em Queimados, em Paulo de Frontin e Mendes. As escolas que eu tive oportunidade de trabalhar em Nova Iguaçu foram: Colégio Rio de Janeiro, Instituto Menino Jesus, Colégio Leopoldo, ABEU, Seminário Paulo VI e Instituto Califórnia, entre outras tantas mais.

E o tempo passou... Muitas vezes interpretados como um tempo rápido, outras vezes visto como um tempo devagar. O que importa é que foram muitos anos de trabalho misturados com sentimentos e experiências diversas. Um total de praticamente 40 anos de trabalho como professora.

Em 2020, me aposentei, em março, mais precisamente. A pandemia acontecendo e eu me aposentando na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Em 2023, retornei às salas de aula, em uma escola da rede de ensino particular. E trabalho com mentorias e workshops online sobre organização de rotinas e orientação de estudos.

Cada vez que reencontro um aluno é uma alegria para mim, algumas vezes lembro do rosto, do nome e até mesmo do nome sobrenome e o carinho que ganho de retorno não tem preço. Ver um ex-aluno(a) realizado e feliz na vida é motivo de felicidade para mim!

Por fim, revejo e percebo que as experiências foram inúmeras e todas somadas me transformaram, me formaram na pessoa que sou hoje. Cada ano letivo, cada turma eu tive oportunidade de lecionar, eu me dediquei intensamente, com espontaneidade e ética. As lembranças são milhares e essas memórias se espalham pelos meus pensamentos, nessa hora que escrevo. Muitas emoções eu vivi e ainda vivo como professora que sou...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos foram os anos de trabalho, muitos foram os alunos(as) que passaram pela minha vida...

Hoje, já aposentada na rede estadual de ensino, eu continuo como professora regente, só que agora leciono em uma escola da rede particular, em uma escola no meu bairro, um local muito próximo à minha casa. No entanto, o tempo vem me mostrando, dia a dia, com uma clareza ímpar de que me encontro na finitude do meu processo profissional.

O cansaço físico e mental já se aproxima de mim, mas não me entristeço. Creio que segui uma trilha muito interessante e plena de experiências que me fizeram crescer como ser humana, a minha profissão me ensinou muito... É isso

mesmo, ao me formar professora e lecionar, na verdade, aprendi, aprendi muito. E percebo que ainda tenho gosto em aprender mais...

Na atualidade, além do trabalho como professora de História do 6º ano do Ensino Fundamental, exerço com muita satisfação e esmero o trabalho de historiadora com foco de pesquisas sobre escravizados e temáticas relacionadas à história Nova Iguaçu. Participo do Instituto Histórico e Geográfico de Nova Iguaçu e ainda desejo ingressar no mestrado, com interesse de estudar sobre os grupos escolares, em especial o Grupo Escolar Rangel Pestana.

Então, quando finalizar o meu tempo de trabalho como professora tenho certeza de que sentirei saudades... O tempo vai passar, mas as lembranças serão sempre reavivadas. Afinal, podemos até deixar de ser professores atuantes, mesmo assim nunca deixaremos de ser professores. A essência de ser professor continuará sempre habitando a vida da gente...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Amália. **Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito sede de Nova Iguaçu (1916-1950)**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2014.

DIAS, Amália. **Entre retratos e registros: magistério e escolas públicas em Iguaçu (1932)**. 1. ed. – Curitiba: Apris, 2024.

OLIVEIRA, Clodoaldo Ferreira de. **Práticas pedagógicas e identidades docentes na educação básica/organizadores: Clodoaldo Ferreira de Oliveira, Eduardo Jordan da Silva Aguiar, Wanderson da Silva Santi**. Itapiranga, SC, 2025.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Lições da escola primária**. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, no final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. (org.). **Grupos escolares**. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

A DOCÊNCIA COMO MEMÓRIA VIVA: TRAJETÓRIAS, SABERES E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Francisco Idênio Pontes Correia¹

1. INTRODUÇÃO

Preto com este trabalho apresentar de forma sucinta sobre a minha “História de vida” (Praxiologia) fazendo um paralelo epistemológico entre minha formação pessoal e profissional e as memórias dos fatos históricos, políticos e sociais da educação brasileira.

Enfim, dos acontecimentos que foram marcantes e merecem ser lembrados, porque foram bons ou ruins. Recordar o passado não é algo simples, vem à tona diferentes sentimentos, que ficaram guardados bem lá no fundo, como se fossem “segredos d’alma”.

Ao trazer de volta essas lembranças agora, depois de tanto tempo, pude compreender o porquê, e entender que através dessas experiências vividas no passado, podemos tirar alguma lição, através delas podemos aprender e amadurecer.

A cada dia tentamos melhorar, aprender, evoluir, dar sentido à nossa existência. O que pensamos hoje, certamente é diferente do que pensávamos no passado, visto que as coisas vão mudando de geração para geração, a verdade não é única, absoluta; ela também está sempre mudando, acompanhando novas pesquisas, novas ciências. Assim também acontece conosco, não podemos ficar parados no tempo, senão ele certamente nos deixará para trás.

Para organizar este trabalho, não segui padrões, nem normas. Escrevi em forma de conversa relato da minha trajetória que tem algumas letras de músicas e versos, onde, parecem ser feitas especialmente para acompanhar algum momento especial de nossas vidas. E é nesse diálogo, entre trechos de músicas e versos significativos e vivências, que apresento meu memorial praxiológico. Vejo como muitos conceitos foram ultrapassados e o quanto de novo tenho aprendido, daí a importância de estar a cada dia me atualizando, buscando aprender mais, não parar de ler, pesquisar.

¹ Universidade Metropolitana de Santos, Mestre em Educação, e-mail: pontesidenio@gmail.com.

Hoje ao tentar escrever esse texto sobre mim, vejo que através das vivências do cotidiano, tenho adquirido novos conhecimentos, vejo o quanto cresci e estou crescendo como pessoa, porém busco mais, procuro novos desafios, conhecimentos, novos rumos. Enfim, assim é a vida, um eterno processo, aberto a mudanças e a inovações.

O estudo da história de vida, fazendo um paralelo epistemológico entre minha formação pessoal e profissional e as memórias dos fatos históricos, políticos e sociais da educação brasileira, sempre vai contribuir para que possamos entender o motivo pelo qual as “coisas” acontecem desta ou daquela forma, e a partir do momento que entendemos como tudo começou iremos conseguir corrigir os erros do passado ou pelo menos amenizá-los. De um modo geral devemos trabalhar e criar projetos que despertem o interesse pelo conhecimento.

Sendo assim a discussão provocada nesta disciplina em nosso ensino aprendizagem faz-me “repensar” não só ensino no Brasil mais em todas as políticas públicas em uma gestão participativa, pois aprendendo com os erros e acertos do passado, daremos mais importância ao estudar a nossa história e a História da Educação no Brasil e no mundo.

2. DESENVOLVIMENTO

Entendendo que as contribuições de se estudar a Educação Brasileira e fazer um paralelo entre minha formação pessoal e profissional, resultou na ampliação dos meus conhecimentos de forma extremamente positiva, pois, como professor e educador pude dispor de um proveitoso instrumento de acesso aos conhecimentos das ideias educacionais no Brasil, onde foi ofertado alternativas para que eu possa continuar pesquisando e explorando ao longo da minha formação propostas efetivamente compromissadas com a qualidade social para educação do nosso país.

Assim, este trabalho traz contribuições para o alargamento da minha consciência como educador, de modo que as práticas institucionais concretamente situadas gestem propostas que confirmem a importância das pesquisas científicas, sejam elas nos aspectos social e cultural, num país em que é comum serem jogadas fora conquistas duramente conseguidas na construção da democracia escolar e educacional.

Foi no meu Magistério que comecei a ler a história da Educação Brasileira, até então nunca imaginava que essas leituras fossem servir tanto para transformação de valores da minha vida como eterno acadêmico e como docente.

Percebi que até hoje, na maioria das instituições escolares, não somos educados para sermos críticos, reflexivos, somos educados sim, para sermos compreensivos, passivos, este é o perfil do bom cidadão e as instituições devem colaborar para isto,

pois é uma exigência do sistema capitalista, que precisa que haja os dominantes e os dominados para que ele se perpetue, para isso somos moldados.

Sem dúvida é preciso mudar e isto deve começar desde cedo, é preciso dar espaço para que as crianças falem, participem, questionem de ideias, desenvolvam sua consciência crítica, exerça desde pequeno sua cidadania. Posso dizer que estudar a história da Educação Brasileira contribui muito para fortalecermos a nossa consciência crítica, reflexiva no ensino aprendizagem nas políticas públicas da educação.

Após minhas considerações iniciais, pretendo apresentar o presente trabalho com o objetivo de relatar minha trajetória na educação e na vida.

Para tanto, considero oportuno relatar algumas experiências, desde a minha infância, adolescência até a escolha da minha profissão e minhas experiências profissionais. Para organizar este texto, não segui padrões, nem normas. Escrevi em forma de conversa relato da minha trajetória que tem algumas letras de músicas e versos, onde, parecem ser feitas especialmente para acompanhar algum momento especial de nossas vidas. E é nesse diálogo, entre trechos de músicas e versos significativos e vivências, que apresento minha história de vida(Praxiologia).

“Mas é preciso ter força, é preciso ter raça. É preciso ter gana sempre (...) Mas é preciso ter manhã, é preciso ter graça, É preciso ter sonho sempre Quem traz na pele essa marca. Possui a estranha mania de ter fé na vida”²

Quando penso na minha infância, lembro-me do quanto foi maravilhosa. Brincar de pega-pega na rua com meus amigos, subir em árvores para comer seriguela, tempo de aprendizagem, de descobertas, tempo de sorrir. Tive uma infância muito boa, como eu brinquei, pois naquela época nem se pensava nos perigos ao sair nas ruas, não havia. Segundo Áries (1981):Infância ou melhor, o sentimento de infância muda de acordo com a sociedade e com o momento histórico vivido.

Lembro muito bem que eu mesmo e os coleguinhas construíamos nossos brinquedos, com restos de madeira, latas, tecidos, era muito bom, podia inventar “mil coisas”. Deixava fluir a imaginação. Como era bom aquele tempo. Não é como hoje que a maioria das crianças não inventam seus brinquedos, são os adultos quem pensam e produzem para ela. Segundo Marcellino (1990):

O brinquedo criado pelos adultos são “instrumentos de dominação de grandes sobre pequenos (...) que contribuem para tornar as crianças iguais” e para fazê-las aceitar os valores que lhes são impostos.

2 Música: Maria Maria – Milton Nascimento – Composição: Milton Nascimento e Fernando Brant.

Assim fica claro perceber que há uma ideologia por trás desses brinquedos industrializados que existem hoje, mais lembro que um brinquedo que até hoje tenho guardado que meu pai me deu um “carrinho de bombeiro eletrônico” que ganhou um prêmio na escola que eu estudava, Lourenço Filho onde iniciei minha vida escolar.

Hoje o mercado tem investido muito nessa área, a cada dia lançam um brinquedo novo, cheio de atrativos, as crianças ficam “vidradas” com tantas novidades e ao mesmo tempo frustradas quando o pai ou mãe não podem dar a elas aquele brinquedo, pois normalmente não são baratos. Não frequentei a pré-escola, fui direto para alfabetização, minha mãe sempre dizia que eu era muito inteligente. O meu primeiro dia de aula ficou em minha lembrança, pois fui todo feliz e minha mãe disse que não dei trabalho nenhum.

Recordo-me da primeira professora com carinho, Tia Regina, pois era muito amável, me tranquilizava, me incentivava a aprender, lembro-me que tinha muita confiança nela. Hoje entendo como é importante a afetividade na relação professor-aluno, pois esta influencia no processo de aprendizagem. Assim, acredito que o afeto é indispensável ao ato de ensinar. Segundo Sérgio Leite (1990):

A relação ensino-aprendizagem é movida pelo desejo e paixão, sendo possível identificar e prever condições afetivas que favoreçam a aprendizagem.

Wallon, defende que a afetividade é a fonte do conhecimento (Wallon, 1978 apud LEITE, 2002 p.122). Assim apesar da escola privilegiar o processo: transmissão/produção as relações afetivas ficam evidentes pois a relação professor/aluno é uma relação de pessoa a pessoa. (ALMEIDA, 1999 apud LEITE, 2002 p. 127).

Portanto ao sentir o carinho da professora e ver a atenção que dava a nós, os outros dias para ir à escola ia com maior prazer. Nunca esqueci a tia Regina, era como a chamávamos. Minha alfabetização aconteceu dentro dos parâmetros do modelo tradicional. Usávamos uma cartilha (não me lembro do nome). A professora nos mandava fazer várias cópias, algumas no caderno de caligrafia, que eu amava. E assim copiando textos, famílias silábicas, juntando sílabas, fui alfabetizado. Na verdade não entendia a leitura e a escrita como uma função social (LEITE, 2001), mas fiquei feliz quando comecei a juntar e ler as primeiras palavras, a tia Regina sempre me elogiava, lembro-me que ficava muito feliz e orgulhoso.

Com o passar dos dias, comecei a ler tudo o que via pela frente, que legal! Hoje eu tenho bem claro que o papel da escola é proporcionar momentos onde a criança possa ter condições de desenvolver-se integralmente, ou seja, desenvolver-se nos aspectos físicos, psicológico, intelectual e socialmente completando a ação da família (LDB, Lei nº 9394/96, artigo 29º).

“Oh! Que saudades eu tenho Da aurora da minha vida, Da minha infância querida Que os anos não trazem mais”² ... (Casimiro de Abreu)³

E vem a minha adolescência, período, cheio de descobertas, anseios, mudanças físicas e psicológicas, não tinha muita liberdade de falar sobre isso com minha mãe e meu pai, mais lembro demais que tudo meu pai me dava livros para ler e interpretar e se eu tivesse alguma dúvida ele falava: *“filho qualquer coisa senão entender pergunta ao papai, tá”*. Ainda hoje tenho vergonha ou receio de falar determinadas coisas na presença deles, pois, apesar deles serem super atenciosos, mamãe era tranquila mais papai super rígido, não pensava duas vezes se tivesse que nos corrigir.

O que aprendi em relação a essas mudanças físicas foi com leituras e os amigos. Cada dia tinha uma novidade, uma curiosidade, uma verdadeira mistura de sentimentos. Estudei minha vida toda em escolas particulares (Colégio Lourenço Filho, Christus, Santa Lucia, Assunção e Rachel de Queiroz).

Minha mãe e meu pai sempre me incentivaram a estudar ia me buscar todos os dias mesmo na fase adolescente. Ainda hoje, moro no mesmo bairro (Aldeota) e a escola da minha infância Lourenço filho que ficava um quarteirão da minha residência cresceu muito, construíram novos prédios, porém a realidade é que, segundo Araújo (2003), os conteúdos escolares trabalhados são fragmentados e estão muito distantes do cotidiano dos alunos. Se esquecem que estes possuem uma história de vida, que têm conhecimentos, desejos e emoções, não é apenas mais um aluno que aprende ou não o conteúdo.

“Você não sabe o quanto Eu caminhei Pra chegar até aqui”⁶

Há 21 anos sou Pedagogo, licenciado e habilitado em gestão escolar, atuei na escola de Ensino Fundamental Antônio Sales (2003) como Coordenador Pedagógico, desenvolvendo atividades em estágio de Gestão Escolar nos setores administrativos da escola. Além de atuar na escola de Ensino fundamental Romeu de Castro (2004), Frei Agostinho(2015) e Almerinda de Albuquerque(2016) com atividades desenvolvidas em sala de aula em turmas desde a Educação Infantil até de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental.

“Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e escrever palavras e frases, já estamos lendo o mundo, bem ou mal, o mundo que nos cerca”. (Paulo Freire)⁴

Trabalhei com Políticas Públicas de Saúde ao qual sou apaixonado pela minha profissão, exerci o cargo de Secretário Executivo do Conselho Municipal de Saúde de Fortaleza no período de 2006 até 14.10.2015. Quando fui selecionado

3 Poema: trecho do poema de Casimiro de Abreu: “Meus oito anos”.

4 Reflexões: Mensagem de reflexão de Paulo Freire.

para atuar no Conselho Municipal de Saúde de Fortaleza, tinha recém concluído o curso de Pedagogia. Sem experiência, fui selecionado no ano de 2006 para atuar como Secretário Executivo da Mesa Municipal de Negociação Permanente do Sistema Único de Saúde em primeiro lugar e após novo processo seletivo fui aprovado em primeiro lugar novamente para atuar como Secretário Executivo do Conselho Municipal de Saúde de Fortaleza. Neste sentido, consegui aliar o prazer de trabalhar com educação e saúde, ao qual tenho esse privilégio e sei que é de poucos... Por isso me sinto honrado e feliz!

“Quando não houver caminho Mesmo sem amor, sem direção A sós ninguém está sozinho, É caminhando que se faz o caminho”⁵

Durante 10 anos que atuei no conselho, e parece que faz pouco tempo que consigo me dar conta que o caminho se faz no caminhar. Felizmente cresci muito.

Descobri que se aprende na ação e refletindo sobre ela. Foi-se o tempo em que participava de cursos de formação na tentativa de encontrar receitas prontas para a minha práxis e respostas para minhas dúvidas.

Já errei e acertei, construí e desconstruí, e é nessa caminhada, com tropeços e quedas, que aprendemos, deixando de lado os preconceitos, os medos e as incertezas.

“Não me entrego sem lutar, Tenho ainda coração. Não aprendi a me render: Que caia o inimigo então. Tudo passa, tudo passará”⁶

Atualmente faço parte do corpo docente na Associação Cearense de Ensino e Cultura- FAECE- UNIP- FAFOR, pelo qual, ministro aulas nos cursos de Serviço Social, Pedagogia, Recursos Humanos, Ciências Contábeis, Administração de Empresas e TI, e sou Servidor Público Efetivo da Prefeitura Municipal de Caucaia como Pedagogo.

Ao longo da minha jornada como educador, formador e organizador de projetos pedagógicos, percebo que a docência ultrapassa o espaço da sala de aula, constituindo-se como prática social e política. Como formador da Editora Vem Passar, prestando serviços educacionais quando necessário, integrante do grupo de pesquisadores do NUPET – Núcleo de Pesquisa em Educação e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e organizador de livros da Editora Schreien junto ao grupo de professores do projeto *Palavras Publicadas*, compreendo que o trabalho docente é, sobretudo, um ato de autoria e transformação.

5 Música: Metal Contra as Nuvens – Legião Urbana – Composição: Renato Russo, Marcelo Bonfá, Dado Villa- Lobos.

6 Reflexões: Mensagem de reflexão de Fernando Sabino.

“De tudo ficam três coisas... A certeza de estamos começando... A certeza de que é preciso continuar... A certeza de que podemos ser interrompidos Antes de terminar... Façamos da interrupção um caminho novo... Da queda um passo de dança... Do sonho uma ponte”. (Fernando Sabino)⁷

Participação em cursos, palestras, oficinas, leituras, discussões, Percebi que não tinha como parar de estudar se aspirasse por qualidade em educação e saúde. E foi o que fiz. É interessante esta possibilidade de re-olhar e avaliar práxis, estabelecendo relações com as várias formas de trabalho. Percebo que o caminho está certo, e a partir das minhas experiências e vivências é possível apropriar-se do conhecimento teórico e comprometer-se mais com a prática, relatando toda uma trajetória profissional com ênfase. E como profissional que atuo, posso garantir sempre, estar atuando em outras funções a serem administradas na minha vida e no nosso cotidiano.

“E nossa história não estará pelo avesso Assim, sem final feliz. Teremos coisas bonitas pra contar. E até lá, vamos viver Temos muito ainda por fazer. Não olhe para trás - Apenas começamos. O mundo começa agora - Apenas começamos”.⁸

Acredito que as formações iniciais e continuadas são imprescindíveis na qualificação de qualquer profissional, principalmente na nossa formação, pois trabalhamos com o desenvolvimento, o estímulo, o despertar do desejo e pelo prazer em aprender. Mesmo graduado no curso de Pedagogia, licenciatura, habilitação em gestão escolar e atuando, também, como docente, consigo levar meus conhecimentos em gestão nas Políticas Públicas Sociais, onde, sinto que posso colaborar muito mais.

Você tem sede de que? Você tem fome de que?

Sendo assim, ser educador no contexto atual exige força, raça e gana; acomodação é uma palavra que não deveria existir no dicionário do professor. Nossas crianças, o planejamento, a sociedade e a escola de hoje demandam profissionais curiosos, inquietos e abertos ao novo – capazes de dialogar com diferentes saberes e de buscar, constantemente, respostas aos desafios que emergem no cotidiano escolar.

O mundo da globalização exige dinamismo e compromisso: o perfil do professor contemporâneo é o de um investigador, pesquisador e formador de cidadãos críticos, consciente da importância de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

“Não haverá parto se a semente não for plantada antes. Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.” (Rubem Alves)

7 Reflexões: Mensagem de reflexão de Fernando Sabino

8 Trecho da música **“Metal Contra as Nuvens”**, composta por **Renato Russo**.

9 Refrão da música **“Comida”**, lançada em 1987 pela banda brasileira **Titãs**,

Ser educador, portanto, é acreditar nesse processo de metamorfose constante – é semear ideias, cultivar esperanças e florescer junto com os aprendizes. Cada aula é um recomeço, cada aluno uma nova possibilidade de transformação. É nessa travessia, entre o ensinar e o aprender, que a docência revela sua verdadeira essência: a arte de transformar vidas pela força silenciosa da educação.

3. CONCLUSÃO

A realização deste trabalho foi muito importante, pois proporcionou-me momentos de reflexão, onde pude voltar ao passado, relembrar acontecimentos que foram marcantes na minha vida. Ao escrever fui refletindo e vendo o quanto mudei de lá para cá, isto em todos os aspectos.

Mudei conceitos, posturas, minha opinião sobre determinadas coisas, enfim amadureci como pessoa e como profissional. Graças às experiências vividas, algumas vezes errando, outras acertando, mas sempre tirando uma lição, aprendendo, buscando me aperfeiçoar. Também pude ver o quanto este curso está colaborando mais ainda para o meu amadurecimento profissional. Contribui, também, para fazer-me mais crítico e reflexivo. Tenho claro que nós, profissionais da educação, precisamos ajudar o ser humano a desenvolver essa consciência crítica desde pequeno, quando nós começamos a desenvolver nossa personalidade, nossa autonomia.

Acredito que é só assim, respeitando uns aos outros, dentro dos seus limites, com suas diferenças, com sua singularidade é que poderemos juntos lutar por uma transformação social, onde tornaremos nossa sociedade, porque não dizer, nosso mundo mais justo. Isso parece impossível, porém não podemos deixar de sonhar e tentar. Como diz Paulo Freire (2000), “(...) os sonhos são projetos pelos quais se luta sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas, às vezes demoradas.”

Sendo assim, devemos plantar as sementes, esse sonho de mudança nos corações das próximas gerações, vão sim, colher os frutos que nós plantamos. Essa é uma das qualidades que como professor é ter esperanças de que um dia tudo vai mudar e o mundo vai ficar menos feio. É por isso que volto a afirmar que nós precisamos desenvolver essa capacidade de pensar, de se questionar, de experimentar e não apenas acatar as decisões que por muitas vezes são nos impostas. Cabe a nós educadores, oferecer momentos de reflexão, de inquietação, de conscientização de que não é a educação sozinha quem transformará a sociedade, mas todos nós juntos. Afinal, “mudar é difícil, mas é possível” e pode deixar de ser uma utopia, depende de nós.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ÀRIES, P. **“Os dois sentimentos de infância”**. In: “A história social da criança e da família”. Rio de Janeiro: LCT: 1981. p. 156 a 164.

ARAÚJO, A. C. de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado, Mimeog. 2000.

ALMEIDA, 1999 apud LEITE, 2002 p. 127.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.) **Alfabetização e Letramento**. “Contribuições para as práticas pedagógicas”. Campinas, SP. Komedi: Arte Escrita, 2001.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva e TASSONI, Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor**. In: Psicologia e Formação Docente: Desafio e Conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002 p.113-141.31.

LDB, **Lei nº 9394/96, artigo 29º**. <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691589/artigo-29-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>.

MARCELLINO, Nelson c. **Pedagogia da Animação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

WALLON, 1978 apud LEITE, 2002 p.122.

EVOLUÇÃO LIMITADA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PROGRESSÃO DA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS EM QUESTÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º E DO 9º ANO

Marcos Paulo Teixeira Bezerra¹

INTRODUÇÃO

A primeira linguagem que começamos a construir como seres é a linguagem não verbal. Entendemos o que bebês querem através dessa linguagem, pelo choro, pelo que ele aponta, pelo distanciamento ou aproximação de algumas pessoas, percebemos se eles gostam ou não delas, essa linguagem ainda é pouco explorada. Em um breve intervalo, aprendemos a linguagem verbal, em específico, a fala, que, com ela, aprendemos a decodificar a nossa língua e a entender parte do que acontece ao nosso redor, aprendemos que até formas tem um significado, entretanto, a partir deste instante, também iniciam novos desafios, como, por exemplo, o entendimento desse código a partir da escrita e da leitura, nesse momento nos deparamos com a primeira interação social fora dos limites dos pais, a escola.

A escola tem a função social de instruir e construir indivíduos críticos, por isso somos alfabetizados e, então, passamos a observar o mundo com um olhar mais aprofundado, entretanto, decodificar a língua, que é o ato da leitura, e ler de forma crítica são duas coisas distintas.

É nítida a dificuldade que estamos enfrentando quanto ao ensino da análise textual no Brasil. País onde, apesar do número de analfabetos ter um decréscimo desde 2016², enfrenta um massivo problema: a alfabetização funcional. Esta se encontra em defasagem, já que 3 a cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais³.

1 É licenciado em Licenciatura em Letras – Português e Espanhol na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Facuminas. E-mail: teixeira.marcos1998@gmail.com.

2 Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/brasil-registra-menor-numero-de-analfabetos-desde-2016-aponta-ibge>.

3 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/05/05/3-a-cada-10-brasileiros-sao-analfabetos-funcionais-indica-pesquisa.ghml>.

A leitura ativa requer uma análise semiótica, textos, entendidos como unidades de significado multissemióticas, constituem o resultado de processos de estética, composição e produção, articulando diferentes modos de linguagem (Kress, 2016). Para tanto, devemos entender que o propósito de ler é mais amplo do que entendemos como uma simples decodificação da língua, é a ampliação do entendimento da nossa vivência que se relaciona com o texto proposto.

DESENVOLVIMENTO

O “LUGAR” DO LIVRO DIDÁTICO

Antes de manifestar as problemáticas sobre alguns pontos dos livros didáticos, devemos ter como ponto comum o pensamento do que é este material. À luz do entendimento comum do livro didático, ele é uma ferramenta tanto para o trabalho pedagógico de um profissional na área de educação quanto de aprendizagem para aquele que busca curiosamente novos conhecimentos, Dias (1999) afirma que:

São a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros e que essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menos acesso a bens econômicos e culturais (Dias, 1999).

Na mesma direção, Batista (1999) complementa:

Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos (Batista, p. 531, 1999).

Diante desta visão, torna-se nítido que o livro didático não se restringe a simples material de suporte, assumindo um papel de substancial no processo de ensino-aprendizagem. E, o que ocorre com alta frequência, por ser um dos poucos, senão o único material de que estudante terá contato de forma sistemática com diferentes práticas de leitura, por isso, cabe a ele a função de ter questões reflexivas, críticas e de fruição, para que possa tanto promover uma leitura prazerosa e com grande aproveitamento quanto auxiliar no desenvolvimento de uma autonomia de ideias enquanto cidadão.

Nessa vertente, a análise da sua construção torna-se imprescindível, principalmente quando é falado sobre a própria evolução do material do 6º ano em relação ao do 9º ano, para que os estudantes possam visualizar a progressão do livro didático tal como a sua própria evolução, passando de textos mais simples – em uma escala que perpassa o literal – para análises de fatos que envolvam a análise crítica dos conteúdos, a reflexão sobre o uso das

diferentes linguagens em contextos sociais e a diferenciação entre os gêneros do discurso⁴.

No entanto, é justamente sobre esta evolução que se faz necessário a consideração, se realmente há questões que permitem que os discentes evoluam e transpassem seus limites ou se as questões continuam estimulando a retirar informações já explícitas do textos e se tornarem simples alunos copistas, máquinas sem capacidade de raciocínio crítico, e é a partir de agora que entramos de cabeça na proposta: há de fato uma evolução qualitativa nas propostas de interpretação da ótica do início do ensino fundamental anos finais até de fato a sua conclusão ou trata-se apenas de uma “progressão espantinho” marcada pela superficialidade e repetição constante de informação?

ANÁLISE DA ATIVIDADE LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO

A termos de esclarecimento, o livro didático será analisado apenas com o intuito reflexivo, considerando pontos de melhorias e pontos que podemos otimizar para aumentar a capacidade dos alunos de exercerem uma leitura crítica e uma visão mais aberta as suas opiniões ou a opiniões diversas, tal como apresentar alguns vícios que muitos livros contêm e que acabam minando a percepção cognitiva do aluno. Dessa forma, também seriam averiguadas as questões pedagógicas e metodológicas, visando identificar diferentes alternativas, ou seja, caminhos diferentes para atingir os objetivos projetados anteriormente na oferta educacional (Souza, 2000). O livro didático em questão será o livro *A Conquista – Língua Portuguesa*, 1ª ed., 2022 p. 26 de Eliana Lúcia e Tereza Cristina. Percebe-se ao início de ambos os livros, atividades que são essenciais para a construção e aptas para o início do ano letivo, exercícios puramente interpretativos.

4 No presente artigo, decidi adotar a percepção de gêneros discursivos de Bakhtin por sua dialógica e sócio-histórica, que defende a ideia de que a língua tem seu tipo fixo e mais estável em uma formação do enunciado, nisso denominamos de gêneros do discurso (Bakhtin 2000, p.279), com o ideal de que o texto é um material vivo, os quais adotei as principais concepções de estilo.

Quadro 1 – Atividade do 6º ano sobre variação linguística

2. Agora, leia esta capa de revista.

2. a) Espera-se que os estudantes notem que a edição trata de animais com base em uma abordagem científica.

2. b) O público-alvo são crianças. Além do nome da revista (*Ciência Hoje das Crianças*), os títulos da capa ("Fim de ano é o bicho!") e de textos da revista ("Quem tem medo de ave de rapina?", "Tem boto na pescaria!" e "Você sabia que a orca é um golfinho?") e o traço (ou estilo) da ilustração evidenciam esse público.

a) De que assuntos essa edição da revista trata?

b) Qual é o público-alvo dessa revista? Que elementos na capa evidenciam que ela se dirige a esse leitor?



3. a) Espera-se que os estudantes notem que a linguagem informal dá um tom de coloquialidade à revista, além de aproximá-la do público leitor.

A Conquista – Língua Portuguesa, 1ª ed., 2022, p. 26, Versão integral no anexo 1. Nota-se que é uma atividade bastante ilustrativa, adequando a própria capa para a faixa etária que o livro trabalham, que seria algo mais lúdico, com imagens mais aparentes e mais tons vivos, mas também traz como tema a edição de uma revista, tratando de uma linguagem metafórica pelo sentido da linguagem “fim de ano é o bicho” a comparação da própria imagem que retrata dois animais sendo um crocodilo e um macaco, trazendo assim a oportunidade do professor trabalhar com a polissemia e já apresentar a problemática da ambiguidade, o que é algo bastante conveniente para o contexto da sala de aula, lugar em que quanto mais os assuntos se correlacionarem, melhor fica para o fluxo da aula, o que adota a visão do assunto trabalhado nesta aula do livro “variação linguística e adequação da linguagem” o que deixou os temas aqui falados de fora, o que deixa um pouco esse tato a ser trabalhado (ou não) exclusivamente para o professor, o que atribui uma certa autonomia aos docentes ao passo que também atribui ao aluno senso crítico para fazer essa diferença entre o que foi

dito de forma intencional e o que foi um simples erro proveniente da fala para a escrita. A partir do momento que nos deparamos com as questões, o nítido se faz cada vez mais presente, há constantemente perguntas e contestações que, apesar de se fantasiar de lúdico, são questionamentos padrões e que em muito se afastam da abordagem da análise linguística e da semiótica, aos termos que a própria BNCC⁵ explicita:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.

Perguntas como “De que assuntos essa edição da revista trata?” acaba por afligir o cognitivo do aluno, tornando cada questão algo simples e metodológico a ser solucionado, isso se apresenta de tal forma que um simples olhar e leitura mecânica poderia solucionar. Uma possível resignificação dessa questão seria: “Além do que a capa nos mostra, quais são os fatores ambientais ou sociais que podemos esperar de uma revista assim?” mantendo assim a linguagem mais simples, mas trazendo um tom mais reflexivo, algo que foge da simples observação e resolução das questões, deixando que o aluno terá que sair da abordagem padrão de responder apenas o que se vê de primeira impressão, todavia explorará outros aspectos também, como o fato de que não notamos nenhum vínculo humano na revista além da própria frase: fim de ano é o bicho! Que remete a comemoração feita a cada ciclo anual que é encerrado. A necessidade então de postular que questões como esta sejam reconstruídas faz-se cada vez mais fundamental.

5 <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa> - Referência direta.

ANÁLISE DA ATIVIDADE LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO

Seguindo os mesmos princípios de referência que é o eixo da análise linguística da BNCC, analisaremos umas questões e que estão integralmente e completas no ANEXO 2, da mesma distribuidora e edição, alterando apenas o ano ao qual o público é destinado. Ou seja, da mesma, no livro do 9º ano foi observado:

Quadro 2 – Atividade do 9º ano sobre compreensão de conto

TEXTO E CONTEXTO

1. Qual é o principal evento narrado no conto?

A conquista profissional e a ascensão social de um garoto negro da periferia.

2. O título do conto é "Aluado".

ia
i
o
ie

a) Que características esse título atribui ao personagem Jorge Lucas?

b) Que ideia esse título reforça sobre o personagem?

No livro *A Conquista – Língua Portuguesa*, 1ª ed., 2022. Pag. 40. Algo que se repete ao longo do livro com indagações como: *Qual é o principal evento narrado no conto?* Algo que é supérfluo e que não transpassa ao educando a noção de que ele está no final do ensino fundamental, prestes a deparar-se com o ensino médio, fase final da educação básica.

Ao invés deste questionamento, poderia ser atribuída a seguinte questão: *Dado momento, percebemos a tese do texto sendo evidenciada, em qual momento podemos atribuir essa amostra?* O que permitiria ao realmente fazer uma leitura ativa e entender o lugar do clímax e o que diferencia a tese do texto de fatores de ligação que são apenas construções para a tese, e ao longo da atividade, essa superficialidade se repete, são poucas as questões que abrem espaço para a reflexão, ao invés disso as questões que até mesmo fragmentos do texto responderia são majoritárias aqui, algo que não deveria acontecer em um livro didático que é um espaço de ludicidade, espaço esse que foi ocupado com direcionamentos vagos e sem profundidade. O intuito das questões deste livro do 9º ano parece ser mais o reconhecimento se o livro leu o texto de quase três páginas "Aluado" do que o conhecimento em si que a atividade pode fazer, as atividades tal como a leitura devem ter um espaço dialogal, não restritivo e separatista. Entende-se que o viés crítico abrange o espaço para o questionamento, o que não significa a extinção de determinadas questões como esta, mas a releitura dessas questões com olhar mais empático, não apenas estruturalista, mas cognitivista, pois é vital que deve ser considerado que:

Ainda que [a leitura analítica] vise à objetividade na descrição de determinados fenômenos textuais, ela não pode conduzir à exclusão de toda expressão singular da subjetividade do leitor. Ao contrário [...] convém instituir a subjetividade do leitor, tendo consciência de seus limites. (Rouxel, 2012b, p. 278).

Inferre-se que o acolhimento de leituras e visões pessoais pressupõe que estas se articulem se somem à leitura analítica, em vez de a sobrepor. As questões devem causar a instiga no aluno, não trauma ou comodidade, tudo se faz presente no olhar sensível e crítico, notamos cada vez mais livros didáticos que não são apoios reais, e sim muletas para o sistema precário de ensino, a evolução e visão moderna precisa ter um espaço mais real.

Entende-se, portanto, que, este estudo, com este livro como exemplo basilar, serve para demonstrar a análise da evolução da interpretação de textos nas questões de livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano demonstra que, apesar dos progressos no sentido de ampliar as possibilidades de leitura, a evolução ainda é restrita. Pode-se observar que muitas atividades ainda se encontram em um modelo de compreensão literal, priorizando a verificação do conteúdo lido em lugar do desenvolvimento das competências críticas, criativas e reflexivas. Isso confirma a necessidade de se reexaminar as práticas de elaboração desses materiais, para que as questões não verifiquem apenas a leitura do educando, mas ajudem a construir sentidos, articulem com as questões sociais e socioculturais e promovam o exercício da subjetividade interpretativa do aluno. Nessa direção, cabe tanto aos autores de livros didáticos quanto aos educadores, buscar maneiras que provoquem uma formação leitora que seja mais autônoma, crítica e significativa e que prepare o educando para atuar plenamente diante da diversidade textual e discursiva da sociedade contemporânea.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, pois, conforme Minayo (2012), esse tipo de abordagem trabalha com o universo dos significados, valores, crenças e atitudes, aspectos que não podem ser quantificados, mas que são fundamentais para a compreensão de fenômenos educacionais. Do mesmo modo, Chizzotti (2014) destaca que a pesquisa qualitativa privilegia a interpretação e a compreensão dos fenômenos sociais, aproximando o pesquisador do objeto investigado.

Trata-se de uma pesquisa documental, uma vez que tem como fonte principal os livros didáticos de Língua Portuguesa. Nesse sentido, Gil (2019) afirma que a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados segundo os objetivos do estudo, oferecendo informações ricas e diversificadas ao pesquisador.

Como procedimento metodológico, optou-se pela análise de conteúdo, compreendida, de acordo com Bardin (2016), como um conjunto de técnicas que, a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos, permite a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das mensagens. Franco (2018) acrescenta que a análise de conteúdo possibilita ultrapassar a leitura superficial do texto para alcançar significados mais profundos.

Foram analisados livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental II, pertencentes à mesma coleção e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a fim de possibilitar a comparação entre os volumes destinados a diferentes etapas da escolarização. A análise concentrou-se na diversidade dos textos, na tipologia das questões propostas e no nível de complexidade interpretativa, categorizado em três dimensões: literal, inferencial e crítica, a partir dos referenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de estudos sobre letramento e compreensão leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como intuito analisar a progressão e como as atividades de interpretação de textos são reveladas nos livros didáticos do 6º ao 9º ano, notamos que apesar de trazer uma reflexão a um certo nível, está longe de ser ideal, de modo que precisamos ainda reformular a acepção do que entendemos como questões para 6º anos e para 9º anos para fugirmos do padrão e da superficialidade apresentada como um todo.

O discente à semelhança de qualquer outro tende a absorver conhecimento de forma mais eficaz ao se deparar com questões que desafiem seu senso crítico, não somente sua capacidade de decodificar códigos e reproduzi-los a semelhança do texto para podermos assim evoluir nosso entendimento de desempenho real do aluno, tanto em avaliações internas quanto externas e, obviamente, o docente é um dos fatores principais nesse processo de mudança também, propondo não só as atividades padronizadas dos livros, mas atividades propostas e compostas por sua autoria.

Assim, vê-se a necessidade de alimentar o sistema de análise crítica do material didático, pois ele sendo a nossa principal ferramenta para o combate ao baixo nível de criticidade, deve ser uma ferramenta eficaz e coerente, livros didáticos assertivos devem ser preconizados e analisados também, tais como os que ainda perpetuam uma visão mais enrijecida, pois os alunos fazem parte desse processo, igualmente todos os que compõem a comunidade escolar, devemos pensar em comunhão com o outro, seja um aluno, um professor ou o porteiro, pensando todos os textos e contextos de forma crítica e que exerça alguma indagação para a reflexão (Jesus, 2005).

ANEXOS

Anexo 1 – Atividade do 6º ano (versão integral)

REALIZAÇÃO

2. Faça com os estudantes uma leitura completa da capa de revista, destacando os efeitos de sentido das linguagens verbal e não verbal. É importante que eles reconheçam a expressão “é o bicho!” na manchete principal. Além disso, leve-os a identificar, na referência do texto, o contexto de publicação da revista: a expressão “fim de ano” na capa se justifica por se tratar de uma edição publicada em dezembro. Retorne essas noções das condições de produção e explore os efeitos de sentido na atividade 3. c), na sequência.

3. Para abordar essa atividade, considere os conhecimentos prévios dos estudantes sobre formalidade e informalidade na comunicação. Esse é um bom momento para promover uma avaliação diagnóstica do que eles conhecem a respeito dos usos da língua nos diferentes contextos sociais.

3. a) Espere-se que os estudantes notem que o tom de coloquialidade da revista é uma estratégia de aproximação do público leitor, por meio do uso de uma linguagem mais informal.

3. b) Espere-se que os estudantes afirmem que maior formalidade poderia afastar o interesse do público-alvo dessa revista.

2. Agora, leia esta capa de revista.



- a) De que assuntos essa edição da revista trata?
- b) Qual é o público-alvo dessa revista? Que elementos na capa evidenciam que ela se dirige a esse leitor?
3. a) Espere-se que os estudantes notem que a linguagem informal é um tom de coloquialidade à revista, além de aproximá-la do público leitor.
3. b) A finalidade é criar uma linguagem acessível ao público-alvo, embora trate de temas científicos.
- a) Que efeitos de sentido esse uso da linguagem produz?
- b) Na sua opinião, qual é a finalidade do uso da informalidade?
- c) Se o título da edição fosse “Os animais e seus habitats”, o efeito de sentido seria o mesmo? Explique.

Na língua portuguesa existem “muitas línguas”: isto é, diferentes maneiras de usar a língua para interagir. Nas diversas situações de comunicação, é possível notar que pessoas de diferentes lugares ou de diferentes idades usam palavras, expressões e modos de falar distintos. Cada um desses modos de falar recebe o nome de **variação linguística**.

Variação linguística refere-se à transformação do palégrafo, expressões e de pronúncia determinada por fatores como profissão, classe social, região, idade, nível de escolaridade e situação de comunicação. Esses variados modos de usar a língua podem ocorrer tanto nas modalidades oral e escrita da língua quanto em seus registros formal ou informal.

26

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

A linguagem nas situações de comunicação

Para ampliar a discussão sobre a importância da adequação da linguagem em situações comunicativas diversas e refletir sobre o preconceito linguístico, muitas vezes presente na comunicação diária, pode-se propor aos estudantes a leitura da

entrevista com Eduardo Calbucci, disponível em: www.museulinguaportuguesa.org.br/preconceito-linguistico-uma-entrevista-com-eduardo-calbucci (acesso em: 10 maio 2022). O entrevistado é mestre e doutor em linguística pela Universidade de São Paulo e foi curador da exposição **Menas, o certo do errado, o errado do certo**, à mostra no Museu da Língua Portuguesa em 2010.

Anexo 2 – Atividade do 9º ano (versão integral)

PROPOSIÇÕES

As atividades de **Texto e contexto** têm como objetivo a compreensão do texto e suas condições de produção. Como julgar necessário, proponha aos estudantes uma nova leitura do conto, especificamente se houve um intervalo entre a leitura inicial e o desenvolvimento das atividades desta seção.

REALIZAÇÃO

1. Comente com a narrativa foi construída para chegar a esse desfecho de superação e conquista de um garoto negro da periferia.

2. a) Espere-se que os estudantes percebam que o termo **alado** tem relação com a Lua. Se necessário, instrua-os a consultar um dicionário.

2. b) Auxilie os estudantes a perceber o estigma social que carrega um jovem pobre e negro. Se for possível, oriente os estudantes a fazer uma pesquisa em sites de notícias em que tenham aparecido as representações e imagens de jovens afrodescendentes divulgadas pela mídia.

3. Espere-se que os estudantes afirmem que os protagonistas são o foco da história do conto.

4. Se necessário, retorne a leitura do conto para que os estudantes identifiquem o evento que modificou o comportamento do protagonista, as consequências desse evento na história e os fatos que levaram os personagens a confirmar suas hipóteses.

5. Se desejar, comente que Academia da Força Aérea Brasileira é uma instituição de Ensino Superior situada na cidade de Pirassununga (SP), destinada à formação de pilotos militares.

EXPLORANDO O TEXTO

TEXTO E CONTEXTO

2. a) Características de heróis, amaldiçoado, uma pessoa que vive no mundo da Lua.

2. b) O título retoma, de modo sutil, o estereótipo e o preconceito contra negros da periferia, que são estigmatizados como “menas” (contos de conto social, base sobre a realidade do senso comum, que atribui as características de heróis, heróis etc., a uma pessoa negra e pobre que sempre muda de que se acredita que não pode conquistar).

3. Porque o erro que se disseminou e sobre ele, os demais personagens são secundários, pois estão ali para compor um cenário do cotidiano e para mostrar como vive aquele grupo social.

4. a) O nome da Lua durante o dia, não, segundo o conto do Acadêmico da Força Aérea Brasileira.

4. b) Conclusão que a Lua influenciava o comportamento de Jorge Lucas.

5. O menino está de cabeça para cima, e isso indica que ele está estudando em um colégio militar e, assim, segundo o conto do Acadêmico da Força Aérea Brasileira.

6. a) O narrador conta que se tornou prisioneiro de guerra, mesmo em campo de terra batida, e resulta que morreu e morreu. Criticamos porque não há.

Alguns contos da literatura afro-brasileira são uma forma de denúncia e de luta pelos direitos das afrodescendentes, principalmente aquelas que são excluídas e vivem na periferia. Muitos desses contos tratam de questões sociais relacionadas ao preconceito e ao combate do estereótipo.

40

6. Comente que a longa introdução, ressaltando por situar o leitor no universo das brincadeiras de antigamente, como a pelada e o rouba-bandeira (também conhecido em algumas regiões como pique-bandeira), tem a função justamente de mostrar ao leitor como se organizava o universo das brincadeiras de rua nos anos 1980 em uma periferia não especificada diretamente. E nesse contexto que o

menino Jorge será apresentado e é preciso que o leitor tenha uma imagem vívida do ambiente e dos personagens para perceber a importância do feito do garoto pobre que virou astronauta. Se desejar, pergunte aos estudantes se conhecem as brincadeiras mencionadas ou se identificam no trecho semelhanças ou diferenças com a própria infância. Auxilie os estudantes a identificar esses aspectos socioeconômicos no conto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DIAS, V. A. C. **Livros na roda: leituras na roda – um estudo exploratório sobre práticas de leitura de professoras no meio rural do Alto Vale do Jequitinhonha**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Brasília: Liber Livro, 2018.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- JESUS, D. M. **Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva**. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005. p. 203-218.
- KRESS, G. What is mode? In: JEWITT, C. (Org.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London; New York: Routledge, 2016. p. 60-75.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

MINHA HISTÓRIA POR MINHAS MEMÓRIAS: CAMINHOS DE UM HISTORIADOR NA PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marcos Naadison Gabriel¹

INTRODUÇÃO

Fazer ou escrever história constitui uma tarefa complexa para qualquer historiador que se propõe a revisitar o passado. Essa complexidade se intensifica quando se trata da escrita biográfica, especialmente quando o sujeito histórico é o próprio autor. Nesse caso, a dificuldade reside em elaborar uma narrativa de si, tendo o subconsciente como fonte histórica e utilizando uma espécie de “metodologia de revivência”, que articula lembranças de um passado distante com experiências ainda presentes. É nesse contexto que início a construção do meu “eu histórico”, recorrendo à memória como fonte, ainda que sem recorrer diretamente aos referenciais teóricos e correntes historiográficas que, enquanto graduado em história, fundamentaram minha formação.

Sob essa perspectiva, considero pertinente apresentar, em um primeiro momento, minha trajetória pessoal antes de adentrar na narrativa referente à formação acadêmica e no âmbito da Pós-Graduação em Educação, particularmente no que se relaciona à pesquisa desenvolvida na dissertação. A organização do texto em ordem temporal busca conferir maior fluidez à escrita e possibilitar ao leitor uma aproximação com minha experiência, mesmo que não tenha tido contato direto comigo.

Nesse sentido, torna-se necessário falar sobre minha origem (onde moro) e o percurso pessoal e acadêmico. Atualmente, resido no município de Juazeirinho/PB, que, segundo dados do IBGE, possui aproximadamente 17 mil habitantes². Embora hoje more na cidade, minha infância e formação inicial na educação básica ocorreram na zona rural, em um sítio denominado Ilha Grande.

1 Mestrando em Educação pelo Programa de pós-graduação em educação (PPGE/CH-UFCG), licenciado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (CH/UFCG). Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Email: marcosnaadison12@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3559-7464>.

2 Segundo os dados do último censo, em 2022 a população era de 17.007 habitantes e a densidade demográfica era de 35,83 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022).

Foi nesse espaço que ingressei nos primeiros anos no “chão da escola rural”, na antiga Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Carlos de Moraes (figura 1). Nessa instituição tive meus primeiros contatos com a aprendizagem pedagógica, marcados por recordações que remetem a práticas hoje consideradas antigas, como o uso do quadro de giz e da máquina de impressão a álcool, cujo odor caracterizava as avaliações escolares. Paralelamente a essas memórias, permanece viva a lembrança da singularidade das crianças daquela comunidade rural, local pelo qual conservo profundo afeto, sobretudo por ter crescido como filho de trabalhadores rurais, experiência que moldou valores e aprendizagens fundamentais em minha formação.

Figura 1- Foto da fachada da antiga escola Antônio Carlos de Moraes



Fonte: Acervo do autor (2011)

Dando continuidade a esse percurso de vida escolar, vivenciei experiências em contextos distintos, marcadas pelo deslocamento entre o campo e a cidade. Essa trajetória evidenciou uma dicotomia presente na realidade de muitos sujeitos oriundos do meio rural: iniciar os estudos em escolas do campo e, posteriormente, prosseguir o ensino fundamental e médio na zona urbana. Tal transição revelou-se desafiadora, sobretudo em relação às dificuldades enfrentadas no deslocamento diário até a escola localizada na cidade, o que acentuou as diferenças entre os contextos escolares e sociais vivenciados.

Nesse percurso, no ano de 2009 iniciei o ensino fundamental na escola localizada na cidade de Juazeirinho/PB, situada a alguns quilômetros da comunidade rural onde cresci. Essa nova etapa foi marcada pelas dificuldades do deslocamento diário, que, em períodos de chuvas intensas, frequentemente

inviabilizava a passagem dos transportes pelo rio, ocasionando a perda de aulas. Em outras ocasiões, era necessário percorrer parte do trajeto a pé, em razão das condições precárias do transporte escolar. Tais situações tornaram-se frequentes e, de certo modo, naturalizadas no cotidiano dos estudantes da zona rural.

Essa realidade do deslocamento entre campo e cidade não se restringia à minha experiência individual, mas refletia as condições vividas também por colegas de turma, muitos dos quais, diante das barreiras enfrentadas, acabaram por desistir da continuidade dos estudos. Trata-se, ainda hoje, de uma condição que marca a vida de inúmeros trabalhadores e trabalhadoras do campo. No meu caso, a fim de evitar a evasão escolar e diante da necessidade de conciliar estudo e trabalho, optei por concluir o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa alternativa, por ocorrer no período noturno, possibilitou compatibilizar as atividades laborais com a formação escolar, constituindo igualmente uma estratégia adotada por diversos colegas em condições semelhantes.

Aos 16 anos, já cursando o ensino médio na modalidade EJA, passei a residir na cidade juntamente com meus pais. Concluída essa etapa, surgiu o interesse pela formação em licenciatura, particularmente no curso de História. Nesse período, por volta de 2015, recebi o incentivo de alguns professores que, de forma voluntária, organizaram um cursinho gratuito aos sábados voltado à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), destinado especialmente a estudantes que não tinham condições de arcar com os custos de cursos preparatórios privados. Foi nesse contexto que amadureci o desejo de ingressar no ensino superior, buscando não apenas a formação docente como caminho profissional, mas também a possibilidade de me tornar um educador comprometido, sobretudo com a realidade das escolas do campo, pelas quais mantenho profundo apreço.

A conciliação entre estudo e trabalho, no entanto, constituiu um desafio constante. As atividades laborais, muitas vezes exaustivas, variavam entre trabalhos temporários na construção civil e tarefas no meio rural, como a criação de animais. Apesar dessas dificuldades, permaneci dedicado à formação escolar, concluindo o ensino médio em 2015 e realizando, no mesmo ano, a prova do ENEM. No ano seguinte, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e com acesso garantido pelas políticas de cotas raciais, ingressei no curso de licenciatura em História na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), marcando o início de uma nova etapa em minha trajetória acadêmica.

DA GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA AO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Com o ingresso no ensino superior, importantes mudanças passaram a marcar minha trajetória, sobretudo no desenvolvimento de um olhar mais crítico acerca da minha própria realidade. Essa nova etapa trouxe também outros desafios, uma vez que o início e a continuidade da formação acadêmica demandavam maior dedicação à graduação. Para tanto, era necessário dispor de uma renda mínima que viabilizasse minha permanência na universidade. Essa condição tornou-se possível com minha inserção no Programa de Educação Tutorial de História (PET-História), cuja bolsa de estudos me garantiu não apenas as condições materiais para permanecer no curso, mas também a oportunidade de dedicar-me integralmente à formação acadêmica, sem a necessidade de conciliar, como anteriormente, trabalho e estudo.

Nesse contexto, iniciei o curso de História com grande expectativa de realização pessoal e profissional, buscando aprimorar minha formação a partir das oportunidades que a graduação poderia oferecer. Foi nesse percurso que, ainda no segundo período, tive a possibilidade de ingressar no PET-História, experiência que ampliou minha inserção acadêmica e me colocou diante de reflexões sobre os diferentes caminhos que um historiador pode trilhar. A vivência universitária permitiu compreender a existência de múltiplas correntes historiográficas, muitas vezes marcadas por tensões e debates, que resultam em novas configurações e interpretações no campo da história.

Diante desse cenário, identifiquei-me com a perspectiva marxista, em especial com o materialismo histórico e dialético, que possibilita a leitura da história a partir da luta de classes, evidenciando a constante relação entre classes dominantes e dominadas, bem como seus conflitos de interesse. A partir dessa compreensão, emergiu o interesse em direcionar meus estudos para temáticas que destacassem a trajetória e a resistência dos camponeses, entendendo-os como sujeitos históricos fundamentais na construção da realidade social.

Nesse processo de formação, o Programa de Educação Tutorial, fundamentado em sua tríade ensino, pesquisa e extensão, teve papel decisivo na consolidação do meu percurso acadêmico. Foi por meio dele que pude articular minha identificação teórica com experiências práticas, sobretudo no contato direto com a realidade das escolas do campo. Um exemplo marcante ocorreu no município de Remígio-PB, na Escola Municipal Cidadã Integral Paulo Freire, localizada na comunidade Oziel Pereira, onde tive a oportunidade de ministrar aulas para crianças, filhas e filhos de trabalhadores rurais assentados³ pela reforma agrária.

3 Assentados são famílias que, na maioria dos casos por meio de ocupação, conquistaram parcelas ou lotes de terra através de programas de reforma agrária ou redistribuição de terras. Conhecidos como assentamentos, esses espaços são “projetos de Reforma Agrária

Nas primeiras experiências docentes, busquei desenvolver propostas pedagógicas que abordassem a questão agrária e a história dos movimentos sociais do campo. No entanto, emergiram desafios significativos, uma vez que a instituição havia recentemente passado a funcionar em tempo integral e seguia um modelo de ensino predominantemente urbano, o que exigiu adaptações no trabalho pedagógico. Além do exercício prático de ministrar aulas, essa vivência possibilitou a realização de pesquisas e produções escritas sobre a comunidade e, sobretudo, reflexões aprofundadas acerca do conceito de *Educação do Campo*⁴, reconhecido como fundamental para a valorização das populações rurais e para a afirmação de seus direitos.

Figura 2 – Fotografia de petianos e alunos na Escola Municipal Cidadã Integral Paulo Freire



Fonte: Acervo do autor (2018)

A experiência na Escola do Assentamento Oziel Pereira representou um aprofundamento nos estudos acerca dos movimentos sociais, em especial sobre a trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁵. Esse direcionamento foi fundamental para a elaboração de materiais didáticos

com base nos instrumentos de desapropriação por interesse social de imóveis rurais que não cumprem a sua função social” (Leite, 2012, p. 112).

- 4 A Educação do Campo além de ser uma modalidade de educação é também um conceito que, a partir dos normativos legais, “consolidou-se ao instituir diretrizes e princípios como respeito à diversidade, à participação ativa das comunidades e a elaboração de projetos político pedagógicos que atendam às particularidades do campo” (Gabriel, 2025, p. 77).
- 5 Ao me referir ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, utilizarei a sigla MST, com todas as letras maiúsculas, ou a palavra Movimento com “M” maiúsculo.

e a prática das aulas ministradas no assentamento⁶, uma vez que, no âmbito do PET-História, desenvolvíamos uma proposta pedagógica orientada pela perspectiva da *Educação do Campo* e por uma concepção de *História a contrapelo*⁷. Essas abordagens encontravam respaldo nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, Brasil)⁸, como também nas reflexões do historiador alemão Walter Benjamin, possibilitando uma prática educativa comprometida com a valorização das lutas sociais e com a construção de uma leitura crítica da realidade.

No processo de preparação das aulas para a escola, tive meus primeiros contatos com documentos produzidos pelo MST, acessados por meio do site oficial do Movimento. Essa pesquisa foi fundamental para a elaboração das práticas pedagógicas, mas ao ministrar as aulas, em 2018, deparei-me com uma realidade concreta que despertou questionamentos. Em determinados momentos, percebia-se entre os estudantes uma visão marcada por preconceitos em relação ao MST, como ocorreu em uma aula sobre as Crianças Sem Terrinha, denominação atribuída aos filhos e filhas de trabalhadores sem terra.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi o fato de que, embora a escola estivesse situada em uma comunidade de assentados da reforma agrária, muitos alunos pouco conheciam a relevância histórica do Movimento na conquista daquelas terras. Diante desse cenário, tornou-se necessário elaborar planos de aula orientados pelos princípios da *Educação do Campo*, com vistas a fortalecer a formação crítica dos estudantes, abordando temas relacionados às lutas e resistências dos trabalhadores e trabalhadoras do campo ao longo da história do Brasil.

Seguindo o pressuposto básico do PET-História, que busca articular ensino, pesquisa e extensão como forma de potencializar a formação do petiano, a atividade de extensão desenvolvida na escola se articulou com a pesquisa realizada pelos próprios professores em formação, alinhada aos princípios da *Educação do Campo*. Nesse processo, foram mobilizadas diversas referências acadêmicas e materiais didáticos para a elaboração dos planos de aula, de modo a integrar as causas

6 Trata-se de “áreas conquistadas por meio de ocupações pelas populações do campo” (Gabriel, 2025, p. 14).

7 A expressão “*história a contrapelo*” foi popularizada pelo filósofo alemão Walter Benjamin. Ela se refere a uma abordagem crítica dialética da história que vai contra a narrativa tradicional e dominante, geralmente escrita pelos “vencedores”. Assim, “situando-se ao lado dos vencidos” (Löwy, 2011, p. 24).

8 Com as diretrizes existem 11 normativos legais, entre pareceres e resoluções, que são orientados pelo conceito de Educação do Campo. Todos estão acessíveis publicamente no site do Portal do Ministério da Educação (Portal do MEC). Educação do Campo-MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao_basica/30000-uncategorised/90931-educacao-do-campo. Acesso em: 29 de set. de 2025.

sociais do campo e sua história no Brasil, sempre em diálogo com os intensos conflitos entre projetos de sociedade e modelos antagônicos de agricultura.

A partir do contato com essa realidade e do material coletado, despertei interesse em aprofundar estudos sobre as Crianças Sem Terrinha, com a intenção de desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No entanto, em 2020, o cenário da pandemia de Covid-19 impactou diretamente o andamento das atividades acadêmicas. Diante das dificuldades enfrentadas, fui orientado a produzir um relato de experiência⁹, o que levou a “engavetar” temporariamente a ideia inicial do TCC e a registrar minha vivência de extensão na escola. Dessa forma, concluí o curso de forma remota em 2021, consolidando tanto a experiência prática quanto o aprendizado acadêmico obtido ao longo da graduação.

Após o período da pandemia, permaneci sem vínculo empregatício até o final de 2022. Motivado pelo desejo de cursar o mestrado, decidi “retirar minha ideia da gaveta” e inscrever-me no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFPG), alinhando meu objeto de pesquisa à proposta da Linha 1 – História, Política e Gestão Educacionais. Em 2023, tive a satisfação de ingressar no mestrado, contando com a orientação de uma professora da área, além de ser convidado a integrar ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação Básica,¹⁰ ampliando minha inserção acadêmica e minhas oportunidades de formação.

Apesar da alegria de iniciar essa nova etapa e de pesquisar sobre um tema de grande interesse, também surgiram os primeiros momentos de angústia, experiências comuns no contexto de pós-graduação. O primeiro desafio relacionou-se à definição do objeto de pesquisa durante as aulas da disciplina de Seminário. Nas reuniões da linha de pesquisa, recebi orientações de professores, que destacaram a insuficiência das fontes inicialmente selecionadas para abarcar adequadamente o tema proposto. Com o apoio desses docentes, consegui revisar e redefinir meu objeto, preparando-me de forma adequada para a etapa de qualificação. O segundo desafio emergiu poucos meses antes da qualificação, quando já elaborava o texto de pesquisa, ao ser informado de que meu orientador(a) precisaria se desligar do programa, deixando-me sem acompanhamento direto.

Apesar de compreender que a saída do meu orientador anterior ocorreu por motivos maiores, comecei a sentir preocupação ao ver meus colegas se

9 A experiência de extensão nessa escola contribuiu para elaboração do meu trabalho de conclusão de curso (Relato de Experiência) em 2021, tendo como título *Relato de experiência na educação do campo: a extensão do Pet História na Escola Paulo Freire do Assentamento Oziel Pereira (Remígio-PB)*.

10 O Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito Educação Básica (PPGE/CH-UFPG/CNPQ), ativo desde 2022 e registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, tem como objetivo analisar o direito à educação básica no Brasil pós-ruptura político-institucional de 2016.

preparando para a qualificação, enquanto eu ainda não sabia quem assumiria minha orientação nem se teria de abandonar o que já havia produzido, no que se refere a escrita. Entretanto, diante desses momentos de incerteza, encontrei respaldo em uma reunião com o professor líder do grupo de pesquisa, que se disponibilizou a me orientar. O que inicialmente parecia um revés transformou-se em oportunidade, pois passei a contar com a orientação de um docente que admiro e cujo acompanhamento se mostrou fundamental para meu progresso acadêmico.

Com a chegada do novo orientador, revisamos o objeto de pesquisa. Embora nem tudo que havia sido produzido fosse mantido, grande parte do material elaborado pôde ser aproveitada, e o novo orientador se dedicou ativamente a apoiar meu processo. Durante essa etapa de redefinição do objeto, surgiu a sugestão de concentrar a pesquisa na garantia do direito à educação, a partir das leituras e discussões desenvolvidas no grupo de pesquisa. Nesse contexto, planejamos uma visita ao Centro de Formação Elizabeth e Antonio Pedro Teixeira¹¹, com o objetivo de obter informações complementares e aprofundar nossa compreensão do tema.

A coordenadora pedagógica do Centro nos recebeu cordialmente e disponibilizou um dossiê contendo documentos sobre a educação no MST, além de nos presentear com livros relacionados ao tema. Ao analisar esses materiais, pude concluir que a garantia do direito à educação em assentamentos está intrinsicamente relacionada ao acesso escolar. Durante a orientação, foi sugerido que concentrássemos a pesquisa na análise da garantia do direito à educação em um assentamento específico, tomando como referência uma realidade concreta. Imediatamente, lembrei da escola em que havia realizado atividades de extensão enquanto participante do PET-História.

De imediato fiquei entusiasmado com a possibilidade de retornar à escola, agora na condição de pesquisador. Ao chegar, fui recebido com atenção pela gestora, que se mostrou disposta a colaborar com a pesquisa. Expliquei a ela que o estudo não incluiria entrevistas em campo, devido ao curto período restante até a qualificação e aos trâmites éticos exigidos pelo comitê de ética. Nesse diálogo, discutimos questões relativas à ética na pesquisa, assegurando que todos os procedimentos seriam respeitosos. A gestora, então, disponibilizou o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, bem como algumas fotografias, informando que poderia autorizar o uso das imagens das crianças, pois, anualmente, os pais assinam um termo de consentimento para essa finalidade.

Essa colaboração evidencia uma forma de apoio que a escola oferece aos pesquisadores, fortalecida pelas parcerias existentes entre o MST e instituições

¹¹ Localizado em Lagoa Seca/PB, é uma instituição vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na Paraíba.

de ensino superior, como a Universidade Estadual da Paraíba, a Universidade Federal de Campina Grande e a Universidade Federal da Paraíba. Com base no PPP da escola, no dossiê do Centro de Formação e nos documentos produzidos pelo PET-História, prossegui com a redação da dissertação. A qualificação ocorreu em 6 de setembro de 2024, e, no ano seguinte, em 27 de junho de 2025, defendi a dissertação, que recebeu o título *A luta pela terra e o projeto de educação no MST: construindo uma nova hegemonia*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, minha trajetória acadêmica e pessoal passou por transformações significativas, moldando meu olhar crítico e pedagógico sobre a educação. Essa experiência evidenciou que pensar a educação exige não apenas a compreensão de teorias e práticas pedagógicas, mas também uma reflexão contínua sobre os contextos sociais, culturais e históricos em que o processo educativo se insere. Assim, ser professor, para mim, transcende o exercício da docência; significa atuar como mediador do conhecimento, capaz de transformar a vida dos educandos a partir das experiências, saberes e trajetórias que cada um traz consigo. Nesse sentido, os sentidos da minha formação, desde a licenciatura em História até o mestrado, não se restringem à educação formal na graduação, mas têm raízes na educação básica e nas vivências na zona rural, evidenciando a relação dialética entre ensinar e aprender defendida por Paulo Freire (1987).

No percurso da pesquisa e da escrita acadêmica, minha trajetória pessoal dialoga estreitamente com a acadêmica. As escolhas, inquietações e experiências vivenciadas ao longo da graduação e do mestrado me proporcionaram oportunidades de aprofundar minha formação como professor nos ensinamentos fundamental e médio, assim como minha atuação como pesquisador na universidade. Nesse processo, a pós-graduação ampliou minha compreensão sobre o “eu pesquisador” em educação, fortalecendo habilidades relacionadas ao planejamento, à execução e à análise de pesquisas, bem como à compreensão das diversas metodologias e tipos de investigação aplicáveis à área educacional.

Adicionalmente, os estudos realizados a partir de obras de pensadores clássicos e contemporâneos possibilitaram uma reflexão crítica sobre os desafios e perspectivas do desenvolvimento de pesquisas em educação. Tais reflexões abarcam dimensões históricas, pedagógicas, filosóficas e políticas, demonstrando que o ato de pesquisar vai além da coleta e análise de dados; trata-se de compreender os contextos sociais, os processos de formação humana e as relações de poder que permeiam a educação. Desse modo, minha experiência acadêmica e formativa evidencia que a construção do conhecimento em educação

é inseparável da trajetória pessoal, das escolhas éticas e das experiências de vida, consolidando a prática docente e investigativa como processos interdependentes, críticos e transformadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Política de formação de educadores(as) do campo**. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 222-234.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1380_0-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

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

GABRIEL, Marcos Naadison. **A luta pela terra e o projeto de educação no MST: construindo uma nova hegemonia**. 2025. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2025.

LEITE, Sergio Pereira. Assentamento Rural. In: CALDART, Roseli Salete. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

LÖWY, Michael. A contrapelo. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, São Paulo, n.25/26, p.20-28, 2011. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/downloads/Vol.2526/michael-lowy.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

A IMPORTÂNCIA DAS MEMÓRIAS COMO ELEMENTO DO FAZER PEDAGÓGICO

Maria Solange Nunes de Castro¹

INTRODUÇÃO

As memórias são uma parte integrante da formação pessoal e social dos sujeitos. Para Petrucci-Rosa e Rampini (2017) tudo aquilo que experienciamos, ao longo de nossa vida, se refletem sobre nossos atos. Nesse sentido, as memórias que contribuíram na trajetória de vida de uma pessoa que se tornou professor se refletem sobre seu fazer pedagógico, de modo a influenciar sua percepção de mundo, sua visão sobre educação, sobre o processo ensino-aprendizagem, entre outros elementos que constituem a prática docente. Neste artigo, descrevo como minhas memórias me ajudaram a realizar uma prática libertadora e humanizada.

DESENVOLVIMENTO

Começo esse artigo com breve narrativa de vida, em que retomo meus antepassados e um pouco de suas lutas, que são a raiz de minha trajetória e me dão forças e coragem para prosseguir minha caminhada.

Parece estranho dar início a um artigo dessa forma, mas para chegar até aqui, professora especialista em Língua Portuguesa, tive uma base de luta, junto com desencontros e alegrias que me tornaram o que sou: uma apaixonada pelos estudos, em especial do nosso idioma.

Entendo que as histórias vividas contribuem para formação do eu e daquilo que somos. Quando falo isso, não se trata de determinismo ou de conformismo, porque acredito que o ser humano pode traçar seu caminho, embora, nesse percurso haja paus e pedras, buracos, tropeços e dores. Apesar desses pesares, em nossa trajetória, também há encontros, alegrias, amores, cores, que dão vida e ajudam a suportar as eventuais mazelas do caminho. Além disso, cada um tem seu livre arbítrio e é o responsável por suas escolhas.

¹ Professora regente na Prefeitura de Nova Iguaçu/ Professora regente na rede estadual do Rio de Janeiro. Especialista em Língua Portuguesa; Especialista em Orientação Educacional.

Nossas memórias nos acompanham e são parte integrante daquilo que somos. Não se pode apagar o passado. Não podemos desconsiderar que o vivido, o experienciado é uma parte importante da formação do sujeito. Em relação à interligação entre memórias e práxis pedagógica, Petrucci- Rosa e Rampini (2017, p. 15) destacam que é preciso compreender que “as coisas do cotidiano e as histórias de vida dos participantes da cena escolar, em diálogo com os saberes e conhecimentos produzidos na universidade pode gerar um outro compromisso de entendimento do mundo social”. Além disso, tais histórias e coisas do cotidiano, também, geram “responsabilização nas pequenas ações feitas em prol das aprendizagens e dos sujeitos da e na escola”. Assim, apresento pequena síntese autobiográfica.

Meu nome é Solange. Sou uma mulher preta, filha e neta de duas mulheres guerreiras, Vitória e Maria, que sempre me ensinaram que a luta faz parte da vida. Minha avó, me contou em uma daquelas noites, em que a saudade parecia bater em seu coração, que viera da Bahia para o Rio de Janeiro com três filhos pequenos, Vitória era a mais nova, bebê de colo e os outros dois: Raimundo e Romilce.

Aquela negra magrinha me contava que veio, em busca do sonho da cidade grande, onde tudo era maravilhoso, onde todos viviam bem. Era o que lhe dissera um sujeito, que passou lá pelas bandas de Vitória da Conquista, cidadezinha do sudoeste baiano. Lá, Maria vivia vida simples, tinha pequena pensão, onde vendia comida e doces feitos por ela. Ficara viúva cedo, aos trinta e cinco anos e pensava no futuro dos filhos.” No Rio de Janeiro, todo mundo tem chance de ser doutor”. Era o que dizia aquele camarada.

___ Vendo tudo e vou para lá ___ pensou vovó. Mas qual? Ao chegar aqui gastou todo dinheiro com aluguel de quarto, em pensão, e não conseguiu nada. Com os últimos trocados, alugou um espacinho, numa vila de cômodos. Dava para dormir e cozinhar. O banheiro era lá fora para todo mundo usar. Fazia fila. Tinha que acordar cedo para encontrar pouca gente. Todo mundo estava apertado e com pressa de usar o mictório.

___ Passei a fazer doces e vender na rua: cocada, cuscuz, manjar, doce de abóbora e outros que aprendi na Bahia. Fiz um tabuleiro e passei a ficar numa esquina. Não dava para andar pelas ruas com três crianças. Vitória ficava deitada embaixo do tabuleiro em uns panos. Tudo isso me contava, vovó.

Um dia, apareceu um homem, que lavava carros ali perto e disse que havia conhecido um senhor que tinha umas terras e precisava de alguém para tomar conta. E assim, Maria fez um barraco parte com tábuas, restos de caixote de feira, parte com sapê e ali morou, até sua morte. Continuou vendendo seus doces pelo bairro: ficou conhecida como dona Maria Baiana. Capinou muitos

laranjais, havia muitos naquela época. Raimundo, que era maiorzinho, ajudava. E assim, a vida foi passando. Vitória teve cinco filhos, trabalhou muito em casa de família para sustentar a todos.

Um dos filhos de Vitória, sou eu, Solange. Tenho uma memória muito marcante de minha infância: já estava na terceira série e ensinei minha vó, pessoa analfabeta, a escrever o nome dela para assinar, no documento de identidade. Quando estava na quarta série, já ajudava os colegas a resolver as tarefas de casa e, logo, passei a ter um grupo para o qual eu “dava aula”, ajudando a tirar as dúvidas de matemática e português. Ganhava uns trocados. Vejam como o passado está entrelaçado com o presente. Creio que desde aquela época, eu já sentia minha vocação.

Hoje, tenho mais de quinze anos de experiência como regente de Português e, nesse período, tive contato com turmas de séries diversas, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Neste artigo, destaco duas experiências marcantes em minha trajetória de regente de turma

A primeira aconteceu, quando lecionei para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro: trabalhei no turno da noite com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (alfabetização).

Vários daqueles adultos analfabetos ou semianalfabetos, da faixa etária de 40 a 70 anos, me diziam que queriam adquirir leitura e escrita, para ler a Bíblia na igreja. Outros diziam que queriam assinar no documento de identidade. Outros, que sempre sonharam em aprender a ler. Queriam ir ao mercado e ler as coisas, queriam ler revistas, ler os anúncios da televisão, ler a placa dos ônibus. Chamou-me a atenção que falavam mais em aprender a ler, não se referiam muito a escrever. A meu ver, aprender a ler era mais importante, do ponto de vista do aluno. Creio que seria para ler o mundo. Um aluno me disse que se sentia meio cego por não saber ler.

Aquelas mãos rudes, endurecidas pelo trabalho lutavam com o lápis, para riscar rudimentos de letras. Vocês não tem noção de como foi emocionante! Lembrei de vovó soletrando seu nome: mê, a, rê, i, a. Eu falava,” essas letras, a gente chama de eme e de erre. Ah! Mas, eu aprendi assim com minha comadre, que tentou me ensinar, só que não dava tempo para estudar, tinha que cozinhar para a pensão”.

Duas gerações se passaram, desde minha avó contando suas histórias e, hoje, converso com a turma e alguns alunos explicam que, ainda na adolescência, não puderam estudar porque tiveram de deixar os estudos para trabalhar e ajudar no sustento da casa. Trabalharam como ajudante de pedreiro, ajudante em oficinas, empregos domésticos, no comércio, entre outros. Era incrível como lembranças vinham à minha memória.

Algumas mulheres casaram e tiveram filhos e passaram a se dedicar ao lar e, duas, pasmem: o marido não deixava estudar, de modo que agora, viúvas, realizavam o sonho de aprender a ler. Em relação a esse absurdo, uma das alunas (casada) me conta que, para vir assistir às aulas, precisava cumprir todas as tarefas domésticas: “não posso deixar um copo sobre a pia”. Além disso, o marido só comia comida se estivesse bem quente, de maneira que ela calculava o horário, em que ele descia do ônibus e punha as panelas, no fogo, para esquentar e servir o jantar. Pois é! Ir à escola era permitido/usado como prêmio pelo “bom comportamento” e cumprimento das tarefas domésticas.

Também, aqui a empatia me invadiu, ao relembrar que, eu mesma, em um passado, ainda, não distante, saíra de um casamento abusivo, no qual meus anseios eram desconsiderados, devido a uma pretensa superioridade masculina, que minava sonhos e me reduzia ao universo restrito do lar. Somente, depois de viúva, aos trinta e cinco anos e com três filhos pequenos² é que ingressei, no mundo acadêmico, onde por meio da educação, transformei um mundo obscuro em luzes e cores. Petrucci-Rosa e Rampini (2017) afirmam que memórias ficam latentes, no inconsciente. Podem ficar, bem no fundo e, em determinado momento, surgem como um lampejo.

Minhas memórias se entrecruzavam, em meu fazer pedagógico, naquele momento, um sentimento terno me invadia! ____ Que saudades, vó! Muito obrigada por sua passagem pela minha história. Suas vivências / minhas vivências me levaram a perceber o mundo, pela ótica do oprimido e, hoje, como integrante do contexto acadêmico, posso lutar pela emancipação, na medida em que me proponho a oferecer uma educação voltada para o protagonismo discente e valorização de seus conhecimentos prévios.

Meus alunos, na turma de alfabetização da EJA eram, em sua maioria, migrantes de cidades do norte e nordeste. Uns vieram para cá (Rio de Janeiro) porque já tinham parentes, também, migrantes que já viviam aqui. Todos em busca de melhoria de vida na cidade. Contam-me histórias da seca no sertão, da plantação que não “vingava”, dos animais criados para sustento (cabra, porco, galinha). Uma me contou que vivia próximo a uma aldeia indígena e presenciara um parto na água: a índia, dentro de um cesto de palha no qual havia uma abertura, na extremidade. O marido ia girando o cesto dentro do rio, até o nascimento da criança.

Foram muitas histórias, algumas alegres, outras tristes, mas eram histórias de vida, verdadeiras narrativas autobiográficas. Dialogando com Petrucci- Rosa e Rampini (2017) entendemos que essas narrativas são fontes históricas “que nos permitem entrar em contato com brechas abertas nas histórias individuais que

2 Monique, Thiago e Ângela - criaturas que emanavam uma energia tão forte, que ajudaram a forjar uma guerreira.

permitem ao ouvinte/leitor vislumbrar um tempo e um lugar sociais”. Assim, fui conhecendo meus alunos e ensinando e aprendendo; aprendendo e ensinando.

Lembrei-me de Paulo Freire e sua afirmação de que o processo ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla e que não há saber melhor que o outro, somente saberes diferentes. Assim, eu aproveitava as narrativas e as transformava em pequenos textos com ilustrações. Buscava aproveitar ao máximo o falar do discente, a fim de elaborar uma produção textual, na qual o aluno se visse representado. Nesse texto, que alguns gramáticos chamam de texto autêntico, ou seja, um texto original, eu fazia destaque de algumas palavras e as usava na alfabetização.

A palavra era desmembrada, em sílabas e em fonemas. Ao final, trabalhávamos a grafia. Com essa abordagem, baseada em Paulo Freire, busquei valorizar o conhecimento prévio do aluno e promover protagonismo, a partir de suas vivências e suas memórias. Estudamos palavras como: arretado, jerimum, mangar, lavar a água, xoxo, bexiga ... entre outras.

Cabe destacar que a prefeitura não possuía material próprio para EJA, de modo que cada professor ficava responsável pela metodologia a ser aplicada. Hoje, o município tem escolas do campo com as quais não tive contato e não posso opinar sobre a metodologia adotada, mas espero que siga essa linha de valorização das subjetividades e do conhecimento prévio do sujeito.

Outra experiência marcante ocorreu, na regência de turma EJA- Anos Finais (8º e 9º anos). Essas turmas eram compostas por alunos com idades diversas: desde aqueles que estavam fora do critério idade/série (mais de 15 anos de idade) até pessoas da terceira idade. Em geral, havia muitas dificuldades em Português, em especial, na leitura e interpretação de textos. O material didático da prefeitura era composto por textos, em sua maioria, longos e cansativos, que dificultavam, ainda mais, o estudo da língua.

Passei a usar gêneros variados como tirinhas, charges, poemas, crônicas, fábulas, receitas, enfim, textos mais curtos, nos quais se tornava possível explorar o idioma, em diferentes facetas de significados, tais como uso de linguagem verbal e não verbal, recursos gráficos e visuais como tamanho e cores de letras, rimas, denotação e conotação, uso semântico da pontuação e dos vocábulos, semântica de verbos, intertextualidade, tipo de discurso, enfim, a língua, em uso mais dinâmico e prático. Esse tipo de abordagem se mostrou mais eficiente e motivadora e percebi que, a análise global do texto, o uso criativo da língua e a contextualização com a realidade facilitavam o entendimento dos significados.

Nessa época, ainda, não tínhamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), norteador curricular contemporâneo, onde se lê o seguinte: “O importante é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada

linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas”. Conforme a Base, é preciso compreender a dinamicidade das linguagens e seu processo contínuo de renovação, em que o falante desempenha papel ativo. Assim, percebo que, mesmo antes da promulgação da BNCC, meu trabalho com a Língua Portuguesa já se alinhava aos pressupostos de análise da língua, numa perspectiva de letramento.

Claro que respeitamos a Gramática, como elemento de unificação e, até mesmo de manutenção identitária, já que se não houvesse essa estrutura com regras e padrões, o idioma poderia se esvaziar e se tornar fluido, em meio a diversidade de uso. Para a Base, compreender uma palestra, fazer uma exposição oral é tão importante, quanto compreender o sentido de um meme ou um gif.

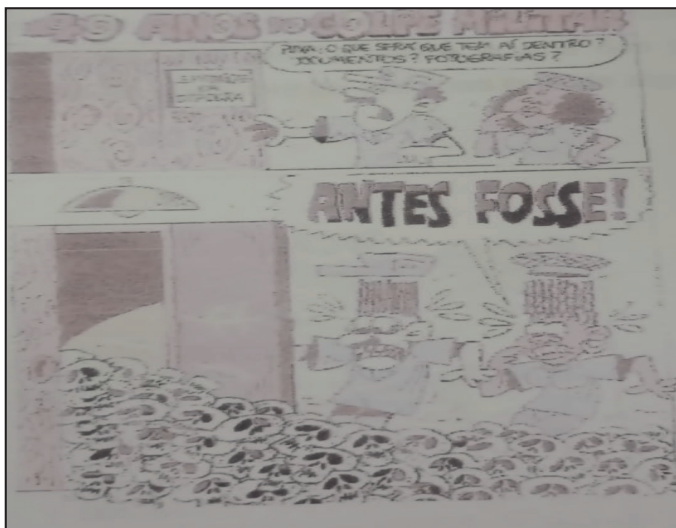
A atividade de alfabetização também se alinha ao pressuposto de que o texto é a unidade central na língua e, nesse sentido, recomenda-se o uso de diferentes gêneros para desenvolvimento de competências de leitura e escrita:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BNCC, 2017, página 69)

Tendo em vista o trabalho com gêneros, passo a descrever a segunda atividade que me marcou como regente de Português: foi um exercício de interpretação de charges, realizada nas turmas EJA-Anos finais do Ensino Fundamental.

A charge é uma crônica humorística de intenção crítica e opinativa. Caracteriza-se por texto visual que poderá estar ou não associado à linguagem verbal” (CASTRO, 2007, p.12). Esse texto remete a fatos de determinado momento, de modo que, com o passar do tempo, pode se tornar inteligível para aquele que não dispõe de bagagem cultural que envolva a temporalidade presente no gênero.

Minha atividade constou da apresentação de uma charge da época da Ditadura Militar, no Brasil (1964-1985). Esse período foi marcado por política conservadora e autoritária, com forte censura aos meios de comunicação e perseguição a todos que se mostravam contrários à ordem vigente. Havia prisões, torturas, silenciamento e supressão de direitos civis. Observe-se o texto que segue:



Análise do texto: O título é 40 anos do Golpe da Ditadura Militar. No primeiro quadro uma pessoa olha para um armário, onde se lê: “Lembranças da Ditadura”. O sujeito se questiona: Puxa! O que será que tem aí dentro? Documentos? Fotografias? Essa pergunta pressupõe que seriam registros importantes. No segundo quadro, o armário é aberto e, para espanto dos personagens, crânios caem pelo chão, em uma sugestão de que a ditadura foi violenta e trágica, com registros que ultrapassam a simples guarda de documentos.

A atividade foi programada para análise na Língua Portuguesa, mas para entendimento do texto da charge, é preciso bagagem cultural que envolve conteúdos de História, junto com observação de recursos gráficos (tipo de letra, uso de balões para denotação de espanto/ horror), além da própria experiência pessoal, já que pessoas que viveram no período, em questão, são fontes vivas dos fatos.

Os resultados da atividade apontaram que o público de maior faixa etária percebeu a intenção do texto, de forma mais imediata, enquanto os jovens demonstraram não entender o simbolismo da presença de partes de esqueletos no móvel. Isso me levou à verificação da importância do conhecimento prévio como fator de análise no texto em questão. Alguns alunos disseram que nasceram / vivenciaram os Anos de Chumbo: lembraram que não podia usar roupas vermelhas- era símbolo de comunismo. Ouvi isso em minha infância. Nasci em 1964. Como criança, não entendia nada do que falavam, mas certa vez, minha mãe escolhia um tecido para fazer um vestido para minha irmã. Minha avó disse: Vermelho, não. Pode dar problema. Perguntei o motivo: — Porque não pode.

Os resultados evidenciaram que o estudo de charges pode ser usado como um instrumento bem amplo para retomada da memória, de modo a contribuir para desenvolvimento do pensamento crítico. Tal observação ficou, ainda, mais evidente para mim, há pouco tempo, quando percorria o comércio do calçadão de Nova Iguaçu e alguém me chamou: “Professora, oi, lembra de mim?” Era uma aluna dessa turma de EJA. Era muito participativa e comprometida com os estudos. Foi nesse encontro que me surgiu inspiração para escrever o presente artigo.

Marize era o nome da aluna. Ela começou a falar dos tempos de estudos, na escola, falou sobre alguns colegas com os quais, ainda, mantinha contato e tocou no assunto tão em voga, no momento: polarização política. Para minha surpresa, a aluna lembrou da aula com a charge e me contou que, em sua igreja, estava havendo pregação sobre o tema com defesa dos movimentos de apoio à volta do regime militar. Ela me contou que não participava mais dessa congregação, porque não concordou com debate político, em instituição religiosa.

Além disso, me relatou que passou a explicar a alguns membros o período da ditadura e seus horrores. Conforme sua narrativa, o ambiente ficou intolerável, porque vários aderiam ao discurso ideológico de intervenção militar, mesmo demonstrando desconhecimento de fatos e eventos. Além disso, esses sujeitos se mostravam, totalmente contrários, à abertura para aquisição de conhecimentos sobre os fatos. Segundo suas declarações, o ambiente se tornou hostil para sua presença, já que passou a ser chamada de esquerdista/ lulista/ defensora do Nove Dedos.

Essa narrativa reflete bem o ambiente atual em que a polarização e defesa de volta do Regime Militar é propagado pelas ruas, onde muitos, simplesmente, se deixam levar por líderes que se aproveitam do desconhecimento sobre a questão ou envolvem o assunto em uma versão fantasiosa, que reflete a visão do dominador, na qual se minimizam os efeitos dos Anos de Chumbo, no Brasil e se proclama o militarismo como algo benéfico para o progresso e manutenção da ordem.

Esse encontro com Marize foi muito marcante e reafirmou minha convicção de que o trabalho docente e o fazer pedagógico têm um compromisso ético, de amplo espectro sobre o social. Claro que eu esperava ampliação do pensamento crítico, ao trabalhar com charges, mas não imaginava que os reflexos daquela atividade pudesse ter alcance tão grande e acabasse sendo contextualizado, em uma realidade que nunca vislumbrei: a defesa pela volta do autoritarismo.

Lembre-mo-nos de uma entrevista de Regina Duarte³, ministra da Cultura, no governo de Bolsonaro, em 2018, quando afirmou que naquele período éramos mais felizes. A atriz/ ministra, também cantou um hino da Ditadura e, quando perguntada sobre os mortos e desaparecidos da época, respondeu que era preciso

3 <https://www.youtube.com/watch?v=v9gLHrP7RNw>.

“deixar de carregar um baú de ossos”, em evidente desprezo ao sofrimento das minorias, que foram perseguidas, durante o regime ditatorial.

Também, é alarmante a realização de passeatas, com pedidos de retorno da ditadura, promulgação do AI-5 Ato Institucional nº5, fechamento do Supremo Tribunal federal, entre outros eventos interligados aos pressupostos do militarismo.



Disponível em: <http://professoraciara.com/set/ditadubras.php>



<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/07/4939810-bolsonaro-diz-que-nao-e-justo-punir-quem-pede-volta-do-ai-5.html>

O que será que se passa na cabeça dessas pessoas? Desconhecem as características do período? São simpatizantes com práticas de tortura?

Não percebem que estão discursando contra si mesmo? A meu ver, pessoas com pouco conhecimento sobre os horrores da ditadura estão se deixando levar por disseminação de ideias, em que o autoritarismo se disfarça de manutenção da ordem, como ocorreu no Golpe de 64. Nesse contexto, agentes diversos são usados para doutrinação ideológica, por meio da veiculação de discurso único, que acaba por se tornar verdadeiro, ao não se conhecer a versão do oprimido.



Observando o atual contexto de polarização política, penso que um trabalho com charges, da época da ditadura, seja um bom instrumento para esclarecimentos sobre o assunto e, possivelmente, para desenvolvimento de senso crítico.



Nesse contexto, destaca-se a importância da educação como ferramenta de ampliação do pensamento e da leitura de mundo. Em meu encontro com Marize, pude reforçar minha percepção sobre a importância do comprometimento docente com o fazer pedagógico como instrumento de libertação.

Nesse sentido, é necessário não só adoção de uma pedagogia pós-crítica, mas também promoção de ampliação da oferta de educação e garantia de acesso e permanência, para que os sujeitos possam desenvolver argumentação sólida baseada, em

saberes científicos. Como dizia Freire (2000, p.09), por meio da educação as pessoas podem aprender e se refazer. E, ainda, conforme o patrono da educação brasileira” se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando observo minha prática, vejo que minhas memórias foram um ponto positivo para minha percepção de mundo. Embora tenha havido percalços, sofrimentos, dores, também, tive alegrias: meus filhos, minha formação e, lá, na minha infância, as lembranças de minha avó e de minha mãe, duas guerreiras, que deixaram suas marcas em mim e me ensinaram que as lutas fazem parte da vida e não podemos desistir, jamais.

Aplico tal pressuposto em minha prática, quando acredito que a educação pode contribuir para libertação e melhoria da sociedade. Nesse sentido, nunca desisto de um aluno e aconselho a todos meus companheiros que olhem para cada discente e vejam que cada um é um ser único, com suas histórias, memórias, anseios e necessidades. Nesse sentido, acredito que a busca por inovação, renovação das práticas, junto com empatia e alteridade são caminhos para desenvolvimento de uma educação voltada para o desenvolvimento pleno do sujeito.

Espero que o compartilhamento de minhas memórias e um pouco de minha práxis contribua para reflexão acerca da importância de se olhar o outro e se valorizar seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC, 2017.

CASTRO, Maria Solange Nunes. **A charge e o conhecimento prévio do leitor**. Faculdades Integradas Campo-grandenses, Curso de Pós-graduação *latu Sensu* em Língua Portuguesa, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação-cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Unesp, 2000.

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

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês; RAMPINI, Elisabete Aparecida (orgs). **Práticas Curriculares e narrativas docentes em diferentes contextos**. Editora CRV, 2017.

<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/07/4939810-bolsonaro-diz-que-nao-e-justo-punir-quem-pede-volta-do-ai-5.html>.

ENQUANTO ENSINO, EU APRENDO

Priscila Valle dos Santos Silva¹

INTRODUÇÃO

Mulher, mãe de duas adolescentes, casada, 46 anos de idade e eterna amante das palavras, redesenhei roteiros na minha trajetória de vida e me redescobri.

No antigo segundo grau, tive muito suporte dos professores de Português e Literatura, que costumavam elogiar pelas minhas produções na escola. Sempre fui apaixonada pela leitura e pela produção escrita. Queria ser professora, mas meu pai sempre me dizia que era uma profissão que não ia me levar a lugar nenhum porque o salário era péssimo. Eu brincava de escolinha, mas já tinha em mente que a docência não deveria ser o meu objetivo.

Comecei a trabalhar aos quatorze anos e nunca mais parei. Em virtude de questões financeiras, não estudei o que gostaria, mas fui me ajustando segundo os empregos que tinha. Aos dezoito, já trabalhava em uma multinacional petrolífera e havia ingressado no curso de Ciências Contábeis na Universidade Federal Fluminense. Para aprender a língua inglesa, pedi demissão, tranquei a faculdade e fui para os Estados Unidos da América (EUA).

Ao retornar, dei continuidade aos estudos e voltei a trabalhar no mercado *offshore*² brasileiro, mas a vida laboral me levou para fora do país novamente. Dessa vez, a empresa em que eu trabalhava me transferiu para a matriz, em Houston, no Texas, e eu voltei a residir nos EUA. Transferi meu curso de Ciências Contábeis para o curso de Administração lá fora.

Após oito anos, retornei ao Brasil e passei a ocupar a função de Gerente de Recursos Humanos (RH) e de Administração de uma empresa norueguesa, a qual ajudei a fundar em solo brasileiro no ano em que voltei. Concluí Administração pela Fundação Getúlio Vargas e continuei estudando, de acordo com a posição que eu ocupava.

1 Administradora, Licenciada em Letras Português-Inglês, Licenciada em Pedagogia, Licencianda em Filosofia e Mestranda de Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UERJ. E-mail: brasilprisca.languages@gmail.com.

2 Entende-se por mercado offshore as empresas que atuam como suporte às atividades realizadas em alto-mar, envolvendo navios ou plataformas.

Considero interessante o fato de que me sentia plena quando dava treinamentos e palestras para os funcionários. Eu amava aquela troca, aquela experiência mútua. Passava muito tempo pesquisando os assuntos, elaborando dinâmicas, e saía dos locais sempre com a certeza de que estava no lugar certo. Hoje, entendo que ali era a minha sala de aula.

Comecei a empresa sendo apenas eu, o CEO norueguês, um laptop, uma cadeira e uma mesa. Foram dez anos de muito trabalho, entrega e aprendizado, mas o cansaço mental passou a tomar conta de mim. Os recursos financeiros eram excelentes, mas chegou um tempo em que eu não estava mais feliz. Não tinha qualidade de vida e estava completamente ausente da minha casa e, por conseguinte, da vida das minhas filhas, que ainda eram pequenas.

Diante desse contexto, comecei a dirigir triste para o trabalho e a contar as horas para o dia terminar. Um dia, tratei a empresa como um filho e, certo dia, descobri que aquele filho não era meu. Depois de tirar férias, pela primeira vez, com o meu marido, decidi que precisava mudar. A mudança aconteceu, primeiramente, dentro de mim. Foi muito difícil me desapegar daquele trabalho, pois ele representava uma vida inteira de luta e o sonho de uma menina que queria vencer na vida: ser uma executiva bem-sucedida com excelentes remuneração e benefícios. A questão foi ter pouco tempo para viver de fato.

Pedi demissão depois de dez anos de trabalho e não olhei para trás. Voltei para casa, sentei no chão com as minhas filhas e brinquei com elas. Fiquei um tempo sabático ainda me questionando como seria a vida sem trabalhar, dependendo apenas do meu marido — um cenário novo e inusitado para mim. Nesse ínterim, participar do cotidiano das meninas foi a melhor parte. Eu curti o máximo que pude: festinhas na escola, ajuda nas tarefas, pegá-las e levá-las, festas do pijama em casa e por aí vai. Quando olho para trás, tenho a certeza de que acertei — essa é a melhor parte.

Após três anos, entendi que era o momento de voltar ao mercado de trabalho. Decidi fazer uma transição de carreira e seguir meu coração: tornar-me professora, mas é preciso dizer que não foi uma decisão repentina. Precisei amadurecer a ideia. Aliás, é importante relatar que tive muito medo dessa mudança porque já passava dos 40, mas não permiti que o medo fosse maior do que a minha força de vontade de ressignificar a minha vida. Iniciei os estudos, lembrei-me dos professores que fizeram parte da minha trajetória e nunca mais parei.

Como já falava Inglês, resolvi dar aulas particulares. Minha primeira aluna foi muito bem na prova de língua inglesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que interpretei como um sinal de que deveria continuar. Mergulhei nos universos literários que me cercavam, voltei a produzir textos e senti como se uma nova vida pulsasse em mim, com batimentos acelerados. Senti-me como

um vulcão em erupção, mas a maturidade fez com que esse processo fosse mais equilibrado. Nada de pressa. Compreendi que precisava construir uma base sólida e, para isso, era necessário empenho nos estudos.

Organizei meu tempo entre tarefas e aulas. Paulo Freire e António Nóvoa tornaram-se a minha base. Lia e relia seus livros, assistia a vídeos de profissionais que também se baseavam neles, e o desejo de fazer a diferença, de ser uma professora-pesquisadora, foi tomando conta de mim.

O despertador me lembrava que, em vinte minutos, eu deveria sentar para estudar. Depois, era hora do café. Em seguida, voltava e o cenário estava montado: porta fechada, eu, o computador, o livro, o caderno, o marca-texto, a caneta, o lápis, os post-its e, com a ajuda das filhas e do marido, o silêncio necessário para que eu conseguisse me concentrar.

Apesar da preocupação com a prática docente, eu desejava ter uma base sólida. Não queria ser apenas mais uma professora entre tantas nem apenas repassar informações ou manter uma educação bancária. Nesse sentido, percebo que a Administração me ajudou bastante, pois eu compreendia os processos e suas avaliações. No entanto, tinha receio de cair em uma rotina que me tirasse o tempo para continuar estudando e pesquisando.

Sob esse viés, é sabido que:

A maioria dos professores não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produto dos processos acabados que o formaram, repete os mesmos rituais pedagógicos que viveu [...] os atuais professores se inspiram nas práticas vividas quando decidem como ensinar. (Cunha, 1997, p. 81)

Por essa razão, meu foco sempre foi a busca por ser uma professora-pesquisadora, com pensamento crítico-reflexivo. Um dos meus principais objetivos na docência sempre foi dar suporte ao aluno para que ele questione o mundo que o cerca, buscando soluções para as problemáticas que surgem. Essa é a minha identidade profissional (Nóvoa, 2002, p. 39).

DESENVOLVIMENTO

A segunda formação chegou. Já licenciada em Letras Português-Inglês, comecei a dar aula em um curso preparatório para o Colégio Pedro II. Uma das alunas foi aprovada e eu celebrei mais do que ela na ocasião. No município em que residia, não tinha concurso em aberto e trabalhar como contratada também não era possível, pois as vagas estavam fechadas. Na mesma época, por conta da experiência com organização institucional, fui convidada para trabalhar como consultora na empresa da minha ex-professora de Língua Portuguesa

da universidade, mas decidi manter as aulas do curso. A organização³ orienta graduandos, mestrandos e doutorandos em projetos de dissertação dos seus cursos. Assim, eu passei a estar bem próxima do universo acadêmico, compreendendo as etapas de ingresso nos cursos de mestrado e doutorado.

Em uma das nossas reuniões de trabalho, externei a minha inquietação com relação à dificuldade da escrita dos professores, uma vez que, no último período, alguns colegas de classe não sabiam por onde começar suas produções textuais. A professora Karine, que é mentora acadêmica, convidou-me para participar de um Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Apresentei a pesquisa intitulada *Letramento Científico na Formação Inicial de Futuros Docentes de Letras*. Essa experiência me inspirou a continuar pesquisando, estudando e investindo na minha formação continuada.

Enquanto uma oportunidade em escola não surgia, achei que poderia contribuir com a sociedade por meio de projetos sociais — e fui muito motivada pela minha professora. Não podia ficar parada. Sempre lendo e acessando os materiais da educação freiriana, continuava minha busca por fazer algo através da educação. Depois de pesquisar projetos em regiões carentes, encontrei um localizado em Sarapuí, um bairro esquecido pelo poder público do município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro.

Um supermercado da região firmou parceria com o projeto para a contratação de jovens aprendizes. Eles precisavam de professor de Português para ajudar com a redação, pois a maioria dos jovens estava cursando o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, mas tinha muitas dificuldades com a escrita.

Fui aprovada no processo e iniciei as aulas. Eram quinze jovens, de 15 a 19 anos, membros de famílias que viviam à margem da sociedade. No local, faltava até saneamento básico. A sede do projeto era uma casa de tijolos sem emboço, mas tudo muito organizado. Havia um pequeno quadro branco e carteiras doadas por uma igreja local. O projeto oferecia o café da manhã.

Com o tempo, percebi que essa era a única refeição de muitos alunos. Frequentemente, alguns levavam irmãos menores, pois não tinham com quem deixá-los — muitas mães passavam a semana fora trabalhando como babás em bairros da zona sul do Rio de Janeiro.

Montei um questionário para conhecer cada jovem: “Qual é o seu sonho?”, “Você tem um objetivo?”, “Como se vê em cinco anos?”, “Tem algum hobby?”. As perguntas retornaram quase sem respostas. O que mais me chamou a atenção foi que a maioria respondeu que se via trabalhando no supermercado,

3 A empresa é a Além da Revisão – Soluções Acadêmicas, que tem a Doutora Karine Lôbo Castelano como proprietária, atuando como mentora e revisora de textos junto a uma equipe altamente qualificada e diversificada de mestres e doutores.

mesmo cinco anos à frente — isso me incomodava: ver que não acreditavam em si mesmos, nem imaginavam um futuro diferente. O silêncio na sala era perturbador. Nos raros momentos em que falavam, externavam a crença de que não poderiam ser cidadãos melhores. Naquele momento, lembrei-me de Freire, quando ele relata sobre o oprimido:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, **terminam por se convencer de sua “incapacidade”**. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (Freire, 1987, p. 28, grifo próprio)

Pedi que fizessem uma redação contando sobre o que mais gostavam de fazer. Quase todos disseram que não sabiam fazer redação. Percebi que, naquele lugar, eu precisava refazer a rota: não se tratava de uma sala de aula comum. Primeiro, eles precisavam entender sobre ter um objetivo de vida e a importância de seus papéis na sociedade. Reuni-me com o grupo durante o lanche para uma conversa informal — comecei a levar pães, sucos e biscoitos para o café da tarde a fim de que eles não precisassem ir embora. Passei a ser chamada de “tia Maricotinha” — uma personagem que eu criei, dizendo que ela era uma professora, do tempo antigo, que não deixava nada passar, mas que estendia a mão a quem precisasse.

Esse envolvimento era necessário, pois permitia que eles se abrissem ao diálogo. Eu via aquela forma de trabalhar como experimentar uma nova comida ou ler um novo livro: se não estiver aberto ao novo, não há como sentir, internalizar, processar, avaliar. Logo, precisa haver entrega no ato de aprender, assim como no ato de ensinar — daí a importância do diálogo, da interação. Desenvolvi o exercício da escuta, mas, antes, precisei ensiná-los a se expressar. Nessa experiência, a troca foi imensa e gratificante, reafirmando a relevância que Freire dava à comunicação entre os sujeitos:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação.

Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, **a confiança se instaura com ele**. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. (Freire, 1987, p. 46, grifo próprio)

Apresentei aos alunos algumas obras que dialogavam com a sua realidade: *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, e *O Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. Eles ficaram encantados e, desde então, nossas

aulas passaram a ter debates e muita produção textual. Sentávamos em rodas e diversos temas surgiam. Normalmente, eu não dava respostas prontas, mas respondia com perguntas. Alguns questionamentos davam origem a novos temas para redações. Era o fim da Covid, e muitos estavam sem aula há muito tempo — assim, conseguiam fazer as leituras que eu pedia.

Infelizmente, o local do projeto ficava entre duas facções do tráfico. Eu morava muito longe, e ia de carro, pois não havia ônibus direto. Além disso, precisava retornar a tempo de buscar minhas filhas na escola. Certo dia, encontrei um bilhete no para-brisa do carro: “Tia Prisca sem carro aqui. Recado dado.”. Os traficantes do local não aceitavam que eu chegasse de carro porque isso chamava a atenção. Tomei coragem e fui conversar com o chefe de uma das facções. Muito educado, disse que aquelas eram as regras. Expliquei que não tinha como ir de ônibus, falei sobre o futuro daqueles jovens, pedi permissão para entrar com os vidros do carro abertos, mas foi em vão. No dia seguinte, ainda insisti em ir, e encontrei outro bilhete: “A próxima é fogo no carro tia. Tá avisada.”. Por causa disso, precisei me despedir dos meus alunos. Hávamos progredido muito, todavia poderia ter sido mais, se não fosse a questão de segurança, que o Estado não consegue resolver. Foi um golpe muito doloroso para mim, porque aquele projeto me fazia crescer como ser humano e como docente. Além disso, também vi o crescimento daqueles jovens: antes, calados; depois, sedentos por falar, por se posicionar, por debater e por escrever. Foi um dos momentos mais difíceis da minha vida.

Alguns alunos quiseram tentar o ENEM. Outros se envolveram com o tráfico, e alguns conseguiram aprovação no processo seletivo do supermercado. Até hoje, nos falamos quando possível. Um deles, aos 18, descobriu recentemente que é pai, mas sempre me manda mensagens dizendo: “Eu ainda vou passar na faculdade, professora”. E eu acredito. De fato, acredito. Aliás, continuo acreditando no potencial de todos que foram e que são meus alunos.

Dois meses depois de ter deixado o projeto, fui indicada para lecionar Inglês em uma escola privada bilingue. Comecei no Ensino Fundamental I, mas também atuei na Educação Infantil após a professora do segmento pedir demissão. Depois de um ano, convidaram-me para coordenar a escola. Passei a ocupar duas funções simultaneamente: docente e coordenadora do Ensino Fundamental, além de coordenar o berçário e o integral.

Foi esse o período em que mais aprendi sobre práxis. Já havia concluído a Pedagogia e combinei toda a experiência em Administração com a Licenciatura nos projetos escolares e na Coordenação. O contexto social era completamente diferente do grupo do projeto que eu havia deixado: classe média, maioria das famílias com mães e pais casados, cristãos protestantes. Quando isso não ocorria, as crianças tinham babás ou empregadas, ou avós participando da criação.

Nesse contexto, os alunos não sofriam por fome, falta de material escolar ou ausência de responsáveis quanto aos cuidados básicos. Importa dizer que tal cenário influencia a educação escolar e, de certa forma, facilita o processo da escolarização, pois o docente lida menos com questões sociais urgentes e mais com as pedagógicas — como apontam Valsiner & Vasconcelos, Wallon entende que:

[...] o desenvolvimento da criança é fortemente influenciado pelo tipo de adulto que cada sociedade deseja formar, dado que as potencialidades psicológicas existentes são, crucialmente, **dependentes** da ideologia, da cultura e do contexto social onde se desenvolve esta criança. (Valsiner & Vasconcelos, 1995, p. 41, grifo próprio),

Como professora, sempre utilizei a ludicidade como instrumento de trabalho. A Pedagogia me ensinou que as atividades lúdicas visam colocar o aluno em posição ativa na construção do saber, não como receptor de conteúdo. Sempre pensei na forma que eu gostava de aprender, e tentei levar isso aos meus alunos, pesquisando novas formas de envolvê-los a fim de promover uma parceria entre nós.

Ao ensinar a segunda língua, buscava a prática, usando a metodologia de Aprendizagem integrada de conteúdo e linguagem⁴, que usa a transdisciplinaridade para trazer o inglês para o contexto de vida do aluno, a partir do seu conhecimento prévio. A linguagem, nesse caso, é usada para o desenvolvimento de competências. Essa metodologia mescla o sociointeracionismo com elementos do construtivismo, de alguma forma.

Algumas atividades ficaram marcadas: exposição de brinquedos construídos pelos próprios alunos; dia de feira — eles tinham que colar as palavras nas frutas correspondentes e, depois, fazendo um grande piquenique; dia da loja de roupas para compreender o vestuário, entre outras. Todas as festividades tinham músicas em Inglês, cujas letras ensaiávamos com coreografias para auxiliá-los na interpretação da oralidade. Geralmente, as músicas eram enviadas para as famílias para que pudessem ouvir e praticar em casa. Na escola, minha comunicação com os alunos era na segunda língua. Aos poucos, eles se acostumaram ao vocabulário e passaram também a se expressar em inglês.

O envolvimento das famílias na educação escolar é fundamental. Uma pesquisa da Universidade de Chicago sobre a participação parental apresenta resultados relevantes para a reflexão:

O envolvimento e o monitoramento do progresso dos alunos pelos pais, por sua vez, previram medidas de sucesso acadêmico dos alunos, incluindo notas; uso de cursos de recuperação, regulares ou avançados; e comportamento escolar. Rolnick et al. (1997)⁵, que examinaram as

4 CLIL - Content and Language Integrated Learning (tradução própria).

5 Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–548.

percepções dos pais do ensino fundamental sobre a eficácia pessoal em relação à educação dos filhos, relataram maior envolvimento entre os pais, com maior eficácia em todos os três domínios de abrangência: comportamental (participação em atividades escolares e auxílio ao aluno em casa), cognitivo-intelectual (envolvimento dos pais com os filhos em atividades intelectualmente estimulantes) e pessoal (monitoramento do progresso escolar da criança). (Closson *et al*, 2005, p. 109, tradução nossa)

Ao aproximar-me dos familiares, comecei a compreender suas rotinas e ajustei datas e formas de entrega das atividades para casa. Em alguns casos, percebendo que muitos alunos não entregariam, eu conduzia a atividade em sala. Era preciso contornar algumas situações para que os alunos conseguissem avançar. Consequentemente, não deixava ninguém de fora e buscava a ajuda no trabalho coletivo.

A preparação das aulas era o meu momento de pesquisa. A rotina era exaustiva, mas buscava gastar um tempo considerável nessa etapa, pois aprendi que meu papel nunca foi impor ou ensinar apenas a minha visão de mundo, mas é necessário assimilar o que o aluno já tem de conhecimento para ajudá-lo a preencher as lacunas que faltam a fim de que ele alcance o objetivo proposto. Vejo a docência como fornecedora de ferramentas e manuais: ensinar o aluno a ler os manuais, apresentar-lhe as ferramentas, para que ele saiba usá-las e, acima de tudo, compreender quais delas serão mais eficazes ou descartáveis para a solução das problemáticas que surgirem.

A pesquisa sempre fez parte do meu cotidiano. O desenvolvimento dos planos de aula assemelha-se aos projetos das empresas que trabalhei — pesquisado, analisado, formatado e posto em prática. O objetivo, ou seja, o que se pretendia alcançar com cada aula, era uma questão sempre instigante. Além disso, a tecnologia trouxe uma nova inquietação: como aprender em meio a tanta informação? Buscava assimilar sobre as ferramentas e usá-las a meu favor. Paulo Freire afirmou que a pesquisa é parte da nossa profissão:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino⁶. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, **intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.** (Freire, 1996, p. 14, grifo próprio)

Sob essa perspectiva, André (2016) ratifica que o processo de aprendizagem do professor é contínuo ao longo da vida. Afinal, é preciso que

6 Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (Freire, 1996, p.14)

exista aperfeiçoamento a fim de que as exigências educacionais sejam atendidas. A realidade educacional é tal como é a vida: em constante mudança e repleta de demandas — muitas delas desnecessárias e atravessadas por burocracias que não nos levam a lugar algum, infelizmente. Mesmo assim, não podemos fugir da inovação da prática pedagógica, como apresenta Cunha:

[...] Referimo-nos, principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, a uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica. [...] As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos. Entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar. (Cunha, 2016, p. 94)

Em relação ao cargo de Coordenação, no início, percebi muita resistência por parte das docentes, porque eu levei novas práticas. Sair da zona de conforto não é fácil. Mais do que isso, assumir que haverá aprendizado por parte de quem tradicionalmente ensina é, para algumas pessoas, um dos maiores desafios de suas vidas. Por quê? Porque muitos docentes ainda não compreenderam que são eternos alunos. Dizer: “não sei, mas vou pesquisar” não deveria ser um problema, mas, nessa trajetória, entendi que existia um obstáculo grande no corpo docente: o medo de admitir que não sabia; então, era mais fácil rejeitar as propostas: “não vai dar certo”, “já fazemos assim, por que mudar?”, “não gostei”, “melhor deixar como está” — tudo isso envolto por olhares desconfiados. Novamente, Freire se fazia meu suporte:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, **predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se.**

Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, **inacabado e consciente do inacabamento.** (Freire, 1996, 21-22, grifo próprio)

Depois de entender algumas dificuldades, comecei a usar a escuta para entender as questões que as colegas professoras apresentavam. Coloquei-me à disposição para auxiliar quando houvesse algum contratempo. Informei que todas as ideias eram muito bem-vindas e que, democraticamente, decidiríamos as situações mais complexas. Deixei claro que não era detentora de todo saber e que estava ali para aprender com elas. Processos foram criados com cronogramas de entrega. Todas participavam com ideias e sugestões. Muitas vezes, mudava as rotinas porque as professoras traziam ideias muito melhores.

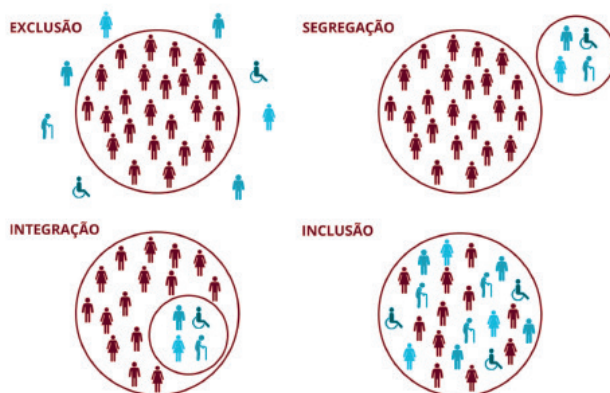
Nesse hiato, percebi, pela agenda e por algumas aulas que assisti, grande dificuldade com a escrita. Por essa razão, em conjunto com a Direção, preparei uma espécie de avaliação de gramática com produção textual. Houve muita resistência por parte das docentes quando souberam que seriam avaliadas, mas após receberem os feedbacks individuais, entenderam os benefícios do processo.

Em razão disso, organizei uma formação continuada, que foi muito profícua. Depois do primeiro treinamento, comecei a receber retornos satisfatórios: compreenderam a necessidade atualização e formação contínuas, levando-as à autorreflexão. Ao investir em si, o docente acaba atingindo a sua práxis, que integra o autoconhecimento, como mostra Silva:

[...] a práxis é uma caminhada para se conhecer a si mesmo, produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou marcas e que só pode iniciar e acontecer na prática, no dia a dia. Desta forma, uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). É uma atividade humana e somente neste âmbito se manifesta. Na formação de professores, necessita ser um projeto coletivo institucional e individual (Silva, 2019, p. 44).

Ante a burocracia existente nas escolas, o tempo é muito corrido para cumprir com uma rotina que é permeada de tarefas: diários, atendimentos (a responsáveis, alunos, professores e direção), controle de avaliações, observância das aulas, planejamento de disciplinas, mediação de conflitos, análise do desempenho escolar, organização de eventos (reuniões, passeios, feiras, exposições, etc.), entre outras. O trabalho de coordenação exige disciplina e organização rigorosa. A tecnologia está a favor dessa posição e é importante que os sistemas escolares atendam às demandas que surgem — que não era o caso da escola em que eu estava. Enquanto isso, fazia uso das ferramentas disponíveis: Google Classroom para comunicação com as docentes e registro de arquivos; Trello para a gestão administrativa escolar.

Um outro aspecto que precisei enfrentar foi a inclusão. A escola se declarava comprometida com a causa da inclusão das crianças com deficiência; no entanto, não existia um processo claro para o atendimento às necessidades dos alunos. Em reunião com a direção, busquei definir o que se entendia como inclusão para que avançássemos com os alunos, famílias e professoras. Gosto muito de usar a figura abaixo para exemplificar a inclusão de um sujeito portador de deficiência:

Figura 1 - Diferença entre exclusão, segregação, integração e inclusão

Fonte: Sassaki (2006)

Sob essa perspectiva de inclusão, que traz o aluno com deficiência para o cotidiano em toda a dinâmica escolar, não apenas em algumas situações, busquei mapear o corpo discente para tomar ações posteriormente. Assim, solicitei ajuda à auxiliar da secretaria para verificar, nos arquivos de cada aluno, os laudos médicos ou relatórios que pudessem nortear nosso trabalho. Criei uma planilha simples com o nome do discente, data do laudo, link que levasse ao laudo digitalizado (salvo no Google Drive da escola) e observações relevantes. Compartilhei as informações com as professoras responsáveis. Fizemos reunião e, a partir dali, desenvolvi um processo: reunião individual com cada responsável para entender o cotidiano familiar (terapias, uso de medicação, rotinas fora da escola, etc.); registro em ata com as devidas assinaturas e tudo digitalizado para que todos pudessem acessar. Concomitantemente, desenvolvi o Plano Educacional Individualizado (PEI) e ajustei às sugestões das professoras e mediadoras. Todas receberam treinamento para preencher o documento, que foi apresentado às famílias e aos profissionais que acompanhavam os alunos (psicólogas, terapeutas, fonoaudiólogas, nutricionistas, etc.). Assim, todos eram obrigados a participar do PEI.

Uma vez ao mês, agendava encontros com famílias, professoras, mediadoras e profissionais externos para que verificássemos o avanço ou retrocesso do aluno — muitos encontros aconteciam virtualmente. Foi um trabalho profuso, mas, ao mesmo tempo, muito gratificante receber, dos pais e profissionais externos, o feedback de que a escola estava avançando no quesito inclusão. A participação das professoras regentes, auxiliares, mediadoras, demais profissionais da instituição e das famílias foi fundamental no desenvolvimento de uma estrutura de avaliação constante dos alunos que faziam parte da educação especial.

Foram dois anos de grande aprendizado e de reorganização de uma escola que tinha apenas seis anos de existência. No final de 2023, decidi pedir demissão, pois tinha dois objetivos que não tinham como ser alcançados com o pouco tempo livre que eu tinha: escrever meu livro e ingressar no mestrado. Foi uma despedida difícil, mas necessária. Dar adeus aos alunos que me chamavam de “Tia Prisca” ou “Mrs. Prisca” foi mais um momento triste nessa caminhada, porém inevitável.

A escola organizou a minha despedida com muito carinho. Quando encontro famílias, professoras ou alunos, recebo um retorno recompensador: expressam que faço falta e que sentem saudades. As professoras, com quem ainda mantenho contato, me acessam para buscar ajuda em diversas situações e percebo que, entre nós, criou-se um laço de confiança. Há pouco tempo, um aluno me enviou mensagem me contando que está assistindo a vídeos no YouTube de um canal que eu indiquei, confiante de que vai aprender a conversar em Inglês, e eu acredito. De fato, acredito. Sigo acreditando na capacidade deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pequena história de transição de carreira, recheada de emoções e lições aprendidas, colecionei memórias lindas e entendo que, por onde passei, deixei um legado: a autoconfiança é indispensável ao sucesso pessoal, assim como continuar estudando é condição primordial para avançar e tornar-se um profissional diferenciado. Sempre disse aos meus alunos que acreditava no potencial deles, mas que eles eram os primeiros que precisavam desenvolver essa certeza. Fazia o mesmo com as colegas professoras. Como aqui compartilhado, mantenho contato com muitas pessoas que passaram pelo meu caminho. Continuo dividindo o que sei, aprendendo o que ainda não sei, buscando motivá-los a seguir avanti.

Atualmente, estou concluindo Filosofia, enquanto curso o Mestrado em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UERJ, com a pesquisa voltada para a interseccionalidade e decolonialidade na Literatura Afro-Brasileira, nas vozes de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Lancei meu livro de contos femininos recentemente — uma produção independente — intitulado *Independência ou Morte* — uma obra que aborda as forças e fraquezas de mulheres, que vencem (ou não) através de seus gritos e/ou de seus silêncios, mostrando que o sucesso, o topo da montanha, não tem um significado único para todas.

Sigo estudando e pesquisando, enquanto atuo como professora particular de Inglês para brasileiros e português para estrangeiros. Dedico-me com afinco aos estudos, às leituras e às produções textuais do mestrado. Essa nova etapa de vida me ensinou que nunca é tarde para recomeçar. Carrego a certeza de que estou no caminho certo.

Penso como Carolina Maria de Jesus (2014), porque entendo que a vida é como um livro: só depois que terminamos de ler que ela se encerra. Entendo a caminhada como Conceição Evaristo (Roda Viva, 2021), pois não me preocupo em chegar primeiro, mas quero ser instrumento para abrir caminhos. Outrossim, igualmente, busco agir como Freire (1996), pois compreendo que a “amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça” devem fazer parte da minha prática pedagógica. Nem tudo é apenas teoria, ciência ou técnica.

Diante do exposto, esta professora, que aqui escreve, compartilhando sua memória formativa, suas raízes e trajetórias, é um ser em construção. Quanto mais aprendo, mais compreendo que ainda tenho muito a aprender. Quanto mais ensino, mais aprendo. Não tenho vergonha de admitir que ainda não sei; afinal, estar em construção é justamente buscar respostas quando ainda não se tem. Arrisco a dizer que, da mesma forma, é mudá-las quando necessário.

Existe uma estrada a se percorrer e desejo continuar minha jornada impactando vidas, ajudando alunos e colegas a acreditar que são capazes e que podem ir muito mais longe na busca de suas conquistas. Quero oferecer suporte para que nunca deixem de acreditar em seu potencial, afinal todos podem desenvolver habilidades. No entanto, além da confiança, é preciso construir a base sólida e, para que isso aconteça, tem que colocar a mão na massa. Chamo essa “massa” de conhecimento, e é essencial que ela cresça para que se entenda o quanto ainda existe espaço em nós para nos tornarmos melhores docentes, discentes e, acima de tudo, seres humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.
- CUNHA, Maria Isabel. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: MOROSINI, M.; LEITE, D. B. C. (Org.). **Universidade futurante**. São Paulo: Papirus Editora, 1997.
- _____. **Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência**. Em Aberto: Brasília, v. 29, n. 97, 2016.
- CLOSSON, Kristen, GREEN, Christa L., HOOVERDEMPSEY, Kathleen V., SANDLER, Howard M *et al.* Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. In: **The Elementary School Journal**. The University of Chicago. v. 106, n. 2, Nov. 2005, p. 105-130. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/499194?seq=1>. Acesso em: 08 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.

RODA VIVA. **O importante não é você ser a primeira, o importante é você abrir caminhos**. Twitter: @rodaviva. Disponível em: <https://x.com/rodaviva/status/1435049805294735362>. Acesso em: 10 set. 2025.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2019.

VALSINER, Jaan; VASCONCELLOS, Vera M. R. **Perspectiva co-construtivista na Psicologia e na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1995. 102p.

**WANDERSON SANTI:
“TÔ VOLTANDO”, O CINEMA COMO PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA EJA DA ESCOLA MUNICIPAL
PROF^a IRAMAR DA COSTA LIMA MIGUEL
EM NOVA IGUAÇU**

Wanderson da Silva Santi¹

QUEM SOU EU COMO PROFESSOR PESQUISADOR?

Minha trajetória formativa e profissional como professor é resultado de inúmeras experiências e interesses por entender as dimensões sócio-históricas que envolvem processos de socialização e, ao mesmo tempo, minha constituição como pessoa e a compreensão sobre minha relação entre formação humana, conhecimento científico e o potencial da educação para o desvelamento das questões sociais.

Desde cedo, a identificação com a área docente fez do magistério um caminho que perpassou o ensino médio na realização do curso de formação de professores/as, possibilitando uma aproximação com teóricos críticos da sociedade e fortalecendo minhas convicções e desejo de continuação da formação em nível superior na área de História.

Assim, o interesse por práticas pedagógicas criativas, impulsionadoras da autonomia e emancipação intelectual, foi compondo construções epistemológicas relevantes durante toda a minha formação. Não por acaso, a correlação entre os entraves sociais vividos pessoalmente, na condição de um jovem estudante pobre da Baixada Fluminense, foram marcas que produziram a constatação do significado da educação nas relações que se construíam nos espaços formativos.

Mais tarde, o ingresso no serviço público como professor do município do Rio de Janeiro em 2011 e na Prefeitura de Nova Iguaçu em 2012 trouxeram vivências cotidianas na escola pública que ultrapassam todo um imaginário sobre o que significa o público, as relações estabelecidas no interior da instituição e o significado de uma práxis pedagógica que não se finda no estabelecimento de um currículo oficial.

1 Professor de História na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Nova Iguaçu, Doutor em Educação pela UFRRJ, Mestre em Ensino de História pela UFRJ, Bacharel e Licenciado em História pela UFRJ.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), realizei o trabalho monográfico sobre as narrativas dos/as estudantes e os desafios postos a eles/as durante o processo de escolarização, pensando o ensino de história não apenas como uma disciplina estanque, descolada dos dilemas sociais, mas, principalmente, o elo para significar o que somos, a sociedade que construímos e um sentido ensino de história significativo.

No Mestrado em Ensino de História na Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizado entre 2019 e 2020, a pesquisa intitulada “Que Educação de Jovens e Adultos cabe na escola? Um estudo sobre professores de História”, teve como objetivo a análise das práticas de professores de História na Educação de Jovens e Adultos. Busquei compreender as dinâmicas do ensino de história e como as trajetórias formativas anunciam uma concepção de ensino.

No Doutorado em Educação, a pesquisa intitulada “Educação de Jovens, Adultos e Idosos nas escolas municipais de Nova Iguaçu: trajetórias docentes e concepções de ensino”, analisei as trajetórias e concepções de professores/as que atuam na EJA.

A partir do olhar crítico e comprometido de quem se dedica a entender as diversas realidades vividas pelos/as estudantes, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a escola se coloca como um espaço para o enfrentamento das desigualdades. O professor/pesquisador, ao se envolver com as práticas pedagógicas e as realidades de vida, desconstrói as perspectivas tradicionais de ensino e cria novas formas e saberes que respeitem e valorizem as vivências dos/as alunos/as.

A PRÁTICA QUE ME SUSTENTA

A prática apresentada neste texto foi o filme “Tô Voltando”. A proposta do curta e sua dimensão simbólica, nasce como gesto de visibilidade, reivindicando direito aos nossos/as alunos/as da EJA. Ao centralizar a história de vida de Sandra, que retorna à escola após duas décadas de afastamento, o curta busca mostrar que o retorno não é um ato isolado, mas parte de um processo educativo amplo que envolve todos os sujeitos da escola.

A proposta do curta se constrói em três eixos principais: Primeiro, dar voz aos sujeitos da EJA, não como objeto de estudo, mas como protagonista de sua própria narrativa. Segundo, discutir os desafios de retornar ao ambiente escolar, mostrando que não é “voltar à escola como se nada tivesse acontecido”, mas reencontrar espaços, enfrentar vergonhas, dificuldades, expectativas e temporalidades distintas. Terceiro, mostrar que essa narrativa individual a uma crítica institucional e política demonstrar que o retorno de Sandra é reiniciado com tensões, negação de direitos e potencialidades da própria EJA como modalidade.

O curta, em sua estrutura narrativa visual e testemunhal, alterna cenas de depoimento com Sandra falando de seus medos, dúvidas, motivações, e cenas de interação na escola com professores e colegas. Essa composição misturando documental e autorreflexivo permite que o espectador acompanhe não só o “antes” e o “depois” da Sandra, mas também o processo de produção do próprio filme como metáfora da EJA: muitas vezes dificuldades, diminuição de estudantes em alguns momentos do ano, mas tudo feito com criatividade e compromisso com os sujeitos.

“Tô Voltando” funciona ainda como verbo-declaração: Sandra não apenas retorna à escola, mas retoma um lugar que lhe foi negado. O “voltar” denuncia uma ruptura e exige reocupação simbólica e pedagógica desse espaço escolar. A compreensão do curta enquanto gesto pedagógico e político não se sustenta sozinho, se ancora nas próprias bases teóricas e históricas que constituem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Compreender quem são esses sujeitos é condição necessária para entender o sentido do filme “Tô Voltando” e de toda prática que o acompanha.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade que atende um grupo de sujeitos que tiveram o acesso negado à educação. Apresentam idades, processos de aprendizagens e condições sociais diferentes e uma diversidade. O conceito em torno desta modalidade é constituído por um processo de exclusão e desigualdade que marca grupos populares. As condições políticas, culturais e sociais desses sujeitos mostram a raiz da desigualdade que é marca da escola e de estudantes em condições precarizadas agudas. Com isso, percebemos a necessidade de uma prática educativa que pense esse sujeito e sua condição desvalorizada. Peregrino (2008, p. 113) compreende a escola da seguinte forma.

Não é onde tudo começa, porque ela não é a origem dos problemas. Ela apenas o reflete. Mas é deste lugar, da escola, que temos uma compreensão, digamos, mais “humana” do problema. É ali, quando tudo começa, que percebemos as interdições, degradações e injustiças que passarão a demarcar os contornos dessas vidas em seu início. Assim, se a escola não produz as condições que delimitarão daí por diante as vidas “que começam”, ela, com certeza, as reproduz.

É na escola que os problemas sociais se refletem e são reproduzidos. Esse caráter desigual marca a vida desses sujeitos por situações como reprovações, evasões e saídas. É na educação de jovens e adultos que se forma conjuntos de medos, sonhos e desejos. Os sujeitos da modalidade acabam concebendo a escola como garantia de superação de sua condição histórico-social não concluída. A escola para esses sujeitos é justificada como uma melhoria de vida, de trabalho e de conquista pessoal. É um desafio para todos os envolvidos neste processo, mas, principalmente, para o sujeito que busca esperança e direitos que lhes foram

negados. O professor de História, ao compreender a especificidade desses sujeitos históricos, consegue estabelecer uma relação dos espaços vivenciados por estes estudantes problematizando o seu mundo social, sua cultura e trabalho, pois são sujeitos que reivindicam espaços que foram marcados pela desigualdade.

O retorno à escola é pensado por esses jovens e adultos como um desafio. Muitos desses estudantes abandonam a modalidade de ensino por motivos pessoais, dificuldades familiares, questões de trabalho ou enfrentamentos – de dificuldade - na aprendizagem. Quando retornam à EJA as justificativas do abandono escolar se repetem num movimento de exclusão cíclico, evidenciando a ausência de políticas e garantias de permanência desses alunos. É preciso valorizar esses sujeitos e o seu retorno, pois:

A estratégia de escolarização (...) é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento familiar ou de grupo ou, menos ainda, do próprio sistema educacional, que impõe uma série de barreiras para esse retorno, desde as condições limitadas de acesso até a inadequação de currículos, conteúdos, métodos, e materiais didáticos, que, geralmente, reproduzem de forma empobrecida os modelos voltados à educação. (ANDRADE, 2009, p. 41)

Neste sentido, a EJA procura resgatar essa dívida social que o Estado tem com esses sujeitos que foram excluídos da escola como no caso do nosso curta “Tô Voltando”. Os jovens e adultos que presenciam a sala de aula enfrentam diversas dificuldades para superar as condições sociais que possuem e que comprometem o seu processo de escolarização. Compreendem a escola como um espaço de mudança de vida e da sua condição de trabalhador. Nicodemos (2013, p. 14) reconhece a escolarização de jovens e adultos como espaços que:

Recebem alunos e alunas pessoas com histórias e experiências de vidas diversificadas: vida profissional, histórico escolar, ritmo de aprendizagem, estrutura de pensamento, origens, etnias, idades, crenças etc. No entanto, a riqueza desse universo, marcado pela diversidade e pluralidade não é, quase nunca, reconhecida e valorizada no ambiente escolar.

Assim, a educação de jovens e adultos é um direito para esses sujeitos múltiplos que carregam trajetórias diferentes. É uma educação construída nas relações que se estabelecem nos espaços educativos em que o currículo formativo compõe as práticas pedagógicas. É possível, nesta perspectiva, compreender que um sujeito da educação de jovens e adultos carrega uma gama de saberes que não foram valorizados quando estava na escola. De acordo com Nicodemos (2013, p. 2):

Diferenciando a EJA das concepções de educação formal para crianças e adolescentes, onde o elemento identificador é o conceito de ensino estruturado na lógica etária, busca-se na reafirmação do legado da educação popular, reconhecer a educação de jovens e adultos como

uma etapa com suas especificidades, nomeando, em sua definição legal, pedagógica e política, os alunos trabalhadores não como educandos de uma etapa de ensino, mas como sujeitos que carregam em suas existências uma gama complexa de características sociais e culturais, que invadem cotidianamente as salas de aulas noturnas, desafiando os docentes a apurar o olhar, principalmente para além do conceito restrito de ensino.

A educação como direito é ofertada na modalidade da educação para jovens e adultos tendo em vista as necessidades dos sujeitos com características próprias, ou seja, grupos que se diferem de crianças e adolescentes, pois já estão inseridos no mercado de trabalho e na manutenção e sustento da própria vida. Sandra, nossa protagonista, precisou ser inserida no contexto do trabalho. É importante compreendê-los não como estudantes trabalhadores, mas como trabalhadores que estudam e que dependem de uma proposta pedagógica que respeite as diferenças, que não seja excludente e com potencial na formação desses sujeitos para o enfrentamento contra as desigualdades que acirram o cotidiano dos mesmos não só em Nova Iguaçu.

O retrato da educação de jovens e adultos no Brasil sinaliza protagonistas curiosos, experientes, traumatizados, excluídos e cheios de histórias individuais e coletivas que desafiam o cansaço após um dia em condições de trabalho desiguais e vulneráveis, concebendo a escola como forma de melhorar as condições de vida. São sujeitos com marcas impossíveis de mensurar devido às dificuldades causadas pela exclusão social, a complexidade desses estudantes trabalhadores enfatiza a necessidade e o dever da escola em garantir uma participação ativa social e a sua emancipação. Para Arroyo (2006, p. 24):

O público da EJA é composto por jovens e adultos com uma História (...) que tem que ser reconhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas.

Os sujeitos educandos da modalidade EJA apresentam percursos formativos diversificados e representam as camadas mais empobrecidas da sociedade. *“Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio étnico-raciais, do campo, da periferia”* (Arroyo, 2006 p. 22). São grupos excluídos e desconsiderados pela cultura escolar, mas com uma experiência de vida e saberes acumulados capazes de promover uma escolarização que os potencializem socialmente. A escola para esses sujeitos é sinônimo de conquista e esperança, pois sua condição marcada pela exclusão social pode promover um curso diferente em suas vidas. Representa, também, um importante espaço de garantias de conquistas, porém há uma contradição na oferta de vagas que atendem jovens e adultos. A oferta é menor do que a demanda.

A LDB trata da educação de Jovens e adultos em seus artigos 37 e 38 como uma modalidade reconhecida e específica na tentativa de reparar o acesso à escolarização e formar uma identidade para os sujeitos excluídos da escola. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p. 30):

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Existe uma importância de políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, onde a educação dessas populações é um direito, propondo uma superação da exclusão desses indivíduos, tornando a aprendizagem significativa e emancipando esses sujeitos. A EJA apresenta, assim, uma trajetória de lutas implicando numa proposta de educação humanizadora no contexto social e político que potencializa esses sujeitos. De acordo com o parecer CNE/CEB 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos, este apresenta três funções distintas.

A função reparadora que significa o reconhecimento do poder público de uma dívida em sua história social, onde o estado tem o dever de oferecer a educação escolar pública. A função reparadora garante que haja um trabalho docente voltado para demandas específicas que democratizam o acesso ao papel social da escola.

A função reparadora da EJA no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento de uma igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL. 2000, p. 7).

A função equalizadora como um princípio de igualdade de oportunidades é o ponto de partida para sua efetivação. Ela busca medidas de extinguir as diferenças entre os atores da EJA.

Vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL. 2000, p. 9).

A função qualificadora com característica de educação permanente em que todo cidadão deverá usufruir, representando, assim, o próprio sentido da EJA. Essa função pode acontecer em qualquer momento da vida ou não acontecer. É a equiparação de uma dívida social.

A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 11, p. 11).

Nesse cenário, de acordo com o parecer, a EJA se configura como uma dívida histórica e social.

Representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 2000, p. 5).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, apresenta a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e que ocasione uma inclusão social e tecnológica que termine por aproximá-los de uma educação mais plena, autônoma e globalizada, que insira no mundo do trabalho e prepare para o exercício da cidadania (Brasil, 2000, p. 5).

Destacamos o dever do estado com a educação e formação dos cidadãos independente da faixa etária, compreendendo os estudantes da EJA em diferentes situações de aprendizagem. A educação, assim, é concebida como um direito universal.

As características de vida do docente trabalhador se aproximam das experiências do trabalhador estudante da EJA, evidenciando um contexto de vida próximo que reduz o desconhecimento das realidades do sujeito. Dessa maneira, o diálogo é necessário para uma abertura nas relações escolares e no processo de educação coletiva. Como afirma Freire (2005, p. 79) “*Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*”. Para Freire (2013, p. 115), o diálogo se define da seguinte forma:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica e quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

O diálogo apresenta-se para Freire (2005) como uma possibilidade de aprendizado entre os sujeitos que participam do processo de ensino. O diálogo é uma forma de inclusão dos sujeitos que foram excluídos por condições sociais, políticas, entre outras, que causaram trajetórias de exclusão.

Quando falamos em EJA, vemos no diálogo uma ferramenta importante para o trabalho docente, pois o sujeito deixa de ser um mero expectador da aula e protagoniza com o saber produzido, tornando o espaço escolar significativo em sua história, cultura e inteligência – que são respeitadas. Com isso, percebemos que *“Conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há um estritamente falando um ‘eu penso’, mas uns ‘nós pensamos’.* Não é o ‘eu penso’ o que constitui o ‘nós pensamos’, mas, pelo contrário, é o ‘nós pensamos’ que me faz possível pensar” (FREIRE, 1981, p. 71).

Freire (2003, p. 85) destaca que é preciso desenvolver uma educação que visa as realidades dos sujeitos que vivenciam a escola e que deve fazer sentido de forma dinâmica dando autoria aos estudantes. Assim, a problematização e o diálogo possibilitam a superação da realidade, levando os sujeitos a compreenderem a sua própria realidade junto do entendimento sobre as contradições historicamente estabelecidas em suas trajetórias. O professor problematizador deve extrapolar todas as alternativas, sustentando uma educação reflexiva e construída no diálogo, participação e problematização.

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. A pesquisa em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.

No processo educativo proposto por Freire (2005, p. 81), a educação bancária se contrapõe à proposta de uma educação libertadora e voltada para uma intervenção pedagógica na EJA. A educação bancária efetiva um projeto educativo marcado pela ausência do diálogo numa transmissão de valores e conhecimentos voltados para uma prática tradicional de ensino que afasta educadores e educandos num processo de contradição. A função do ensino fica restrito aos que sabem e aos que não sabem.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra no outro.

Na concepção bancária de ensino o educador detém o saber e os educandos sistematizam, de forma dócil, as prescrições e orientações do educador, seguindo um conteúdo programático rígido diante da autoridade docente em que este atua como sujeito do processo de ensino. Os estudantes são vistos apenas como objetos que não carregam conhecimentos ou saberes. Não há uma relação entre educador e educando, pois a educação bancária “rechaça este companheirismo”. (FREIRE, 2005, p. 86)

O ideário da educação bancária é descrito por uma passividade dos educandos no processo de depósito em que não há processo de produção, criação e interação por parte dos estudantes. Essa concepção bancária caracteriza os sujeitos como *“(...) seres passivos, cabe a educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados para a educação bancária, tanto mais educados, porque adequados ao mundo”* (FREIRE, 2005, p. 88).

Não há humanismo nem tão pouco uma preocupação em desvelar o mundo para esses sujeitos, o que ganha visibilidade na prática que se contrapõe às propostas de uma educação de adultos e jovens é a domesticação desses sujeitos. Freire (2005, p. 91), compreende que:

A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isso mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens com os outros e torná-los mais e mais humanos.

O modelo “bancário” é contraditório com uma prática de diálogo e de conhecimento dos sujeitos como proposto para processos de escolarização de jovens e adultos trabalhadores excluídos da escola. O projeto para esses sujeitos é fundamentado no conhecimento do outro e da sua realidade em busca de um conhecimento construído e pensado na coletividade, dando autonomia aos sujeitos de forma democrática e superando contradições num caminho de emancipação dos sujeitos. A EJA deve produzir sentidos e conscientização dos estudantes excluídos distanciando-se de uma proposta fragmentada e alienante.

Mais do que problematizar, Freire (2005) apresenta uma prática libertadora como instrumento de confronto dessa concepção fragmentada de formação do homem. A educação que se compromete com a libertação confirma a importância do outro no processo de construção do conhecimento. A problematização dos

sujeitos e as suas relações com o mundo é o caminho pedagógico de relevância na constituição dos educadores e educandos. Neste processo onde a libertação contribui para uma nova identidade de ambos, o educador não educa sozinho, ambos interagem no processo e no diálogo pelo ato de educar pois, “(...) *agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*” (FREIRE, 2005, p. 96).

Para o autor, o ato de aprender se desencadeia na troca entre os sujeitos. Uma questão que está intimamente relacionada com o trabalho com jovens e adultos é a participação ativa desses atores no processo de compreensão do mundo e de suas realidades.

A prática problematizadora exerce uma desconstrução da dominação em que os sujeitos concebem a realidade de forma crítica produzindo uma consciência de si e do mundo. É um esforço revolucionário da própria condição num processo de humanização que se forma nas relações com os sujeitos de forma problematizada. Assim, o papel do diálogo é importante na troca de ideias sobre esses estudantes e o mundo. Cabe assim a EJA desafiar os estudantes que frequentam as salas de aulas.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados ao responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outro, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2005, p. 98).

Estamos diante da necessidade de desafiar os sujeitos da modalidade EJA num processo de busca por respostas de forma coletiva em que educadores e educandos desvendam as realidades produzindo um conhecimento coletivizado nos espaços escolares. A escola precisa fazer sentido para esses sujeitos históricos que foram isolados no processo de segregação. A “*EJA procura trabalhar parte da realidade dos oprimidos, e o processo de escolarização parte do universo das significações populares para então articular com os referenciais teóricos construídos pela cultura científica*”. (VIERO, 2008, p. 99).

Como docentes cabe a nós explorar toda a riqueza de saberes que esses estudantes carregam, dando sentido ao processo de escolarização de sujeitos que foram negados ao acesso à educação. A prática pedagógica na EJA é um desafio de permanências, continuidades e de ações promovidas pela escola que são consideradas “chave” na produção do conhecimento, favorecendo as realidades dos sujeitos com metodologias e práticas juntos da percepção de identificar as contradições e dificuldades desses estudantes.

O educador de jovens e adultos firma um compromisso com o perfil múltiplo desses sujeitos e problematiza as realidades na formação dos saberes escolares num processo de reconhecimento do outro e de sua trajetória histórica como apresentado no curta. Cada escola que atende às turmas de jovens e adultos, cada sujeito que faz parte dessa modalidade tem a sua especificidade, havendo uma necessidade de reformulação dos currículos, das práticas pedagógicas e do papel do professor para uma participação consciente desses sujeitos pautada nas experiências sociais e culturais dos mesmos.

Desta forma, a educação representa uma proposta de reingresso social e no mundo escolarizado, tendo em vista a sua qualificação para o trabalho e uma integração ao conhecimento produzido no espaço escolar. Trata-se de uma modalidade marcada por uma diversidade de sujeitos trabalhadores e excluídos da escola, onde reconhecer o lugar de fala desses sujeitos é fundamental para o percurso pedagógico. No dia que o filme foi exibido na escola, foi possível perceber a emoção e o sentimento de gratidão uns com os outros. Eles se reconheceram nas cenas e concluímos ali que o curta foi fundamental para um processo educativo satisfatório.

O LEGADO QUE PERMANECE

Falar sobre a produção do curta “Tô Voltando” é revisitar uma proposta coletiva que começou muito antes da primeira cena ser gravada. A ideia nasceu do desejo de tornar visível algo que a EJA, tantas vezes, faz nascer silenciosamente: o retorno de pessoas que, apesar das marcas do tempo e das ausências, recomeçam suas vidas na escola.

O projeto consolidou em mim a convicção de que a EJA é território de criação, de resistência e de reencantamento para docentes e estudantes. Escrever, dirigir e produzir “Tô Voltando” foi além do trabalho pedagógico, foi acreditar na capacidade humana de reescrever a própria história e de entender que a escola é o melhor lugar para isso.

Sou um educador que ama a EJA e as experiências trazidas por ela. Observo o gesto de cada estudante que chega cansado e, mesmo assim, abre o caderno para anotar e escrever, amo o reencontro de pessoas que vencem o medo de errar e usam a sala de aula como um espaço de comunicação de seus saberes.

“Tô Voltando” foi um curta, mas é também prática, pesquisa e política: ele me ensinou que a escola é, sobretudo, o lugar onde a educação dialógica e das experiências é o encontro necessário para a libertação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p. 221-230, 2005.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**: UFMG, v. 1, p. 5-19, 2005.

_____. **Currículo, território em disputa**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 374p, 2011.

_____. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-32, 2006.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

_____. **Os jovens, seu direito a se saber e o currículo**. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. V. V. L. (Org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 153-203, 2014.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FONSECA, S. G. **A nova LDB, os PCNs e o ensino de História**. In: Fonseca, S. G. *Didática e prática do ensino de História*. Campinas: Papirus. 2005.

_____. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- _____. **Ação cultural para a liberdade. E outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- LIBANEO, José Carlos. **Buscando a qualidade social do ensino**. In: *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 53 – 60.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MOREIRA, Claudia R.B.S.; VASCONCELOS, Jose Antônio. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- NICODEMOS, Alessandra. **Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador**. Anais do XVII Simpósio Nacional de História. ANPUH. Natal, 2013.
- _____. Práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos: conscientização ou conversão? **Revista Periferia** (Duque de Caxias), v. 6, p. 1-15, 2014. Acesso: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/17252>
- _____. **As Teorias Críticas do Currículo e o processo de execução, construção e ressignificação de práticas curriculares na educação de jovens e adultos in Currículos em EJA: saberes e práticas dos educadores**. Rio de Janeiro: SESC, 2011.
- Nicodemos, Alessandra; Serra, Enio; Alves, Ana Carolina Oliveira Alves; Silva, Henrique Dias Sobral. Prática Docente em Geografia e História no contexto do Programa Nova EJA – RJ, **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos** vol. 7, ahead of print, 2020
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Organização conceitual e escolarização. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl (Orgs.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: **Artes Médicas Sul**, 1999. p. 81- 99.

_____. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.**

In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

_____. **Letramento, cultura e modalidades de pensamento.** In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 10. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 147-160.

PEREGRINO, M. **Juventude e trabalho em tempos de expansão da escola.** Relatório de finalização (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

PINSNKY, J.; PINSNKY, C. B. Abordagens. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Orgs). **Formação do educador.** São Paulo: UNESP, 1996.

SEGAL apud BITTENCOURT, Circe. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História.** In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, O. M. C. G. de, ALBERTO, M. de F. P. Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. **Psicologia em estudo.** Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out-dez, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Editora Vozes, 9. ed., 2012.

VIVÊNCIAS INCLUSIVAS: O PAPEL DO PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO - PIT NA FORMAÇÃO DE JOVENS APRENDIZES

Quézia Alves Reis¹

INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional tem sido pautada pelo compromisso com a educação inclusiva, especialmente no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Sou formada em Educação Artística com habilitação nas Artes Plásticas, Pedagogia com especialização em Educação Especial Inclusiva e Psicopedagogia. Além dessas formações, participei de diversas capacitações e obtive certificações em diferentes situações relacionados à inclusão escolar. Destaco, ainda, a honra de ter recebido uma menção honrosa da ProPED/UERJ, em reconhecimento ao meu trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva.

E ao longo da minha carreira atuei em diferentes contextos escolares e institucionais voltados ao atendimento de estudantes com deficiência. Nos últimos anos, tenho desenvolvido ações no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, com foco na inclusão de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e necessidades educacionais específicas (NEE), por meio da elaboração e implementação de estratégias pedagógicas inclusivas como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano Individual de Transição (PIT).

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre a trajetória educacional e profissional de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado ensino médio no curso técnico de Informática do SENAI no ano 2024. A experiência se baseia na implementação de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e de um Plano Individual de Transição (PIT), que juntos favoreceram a permanência, a aprendizagem e a preparação

¹ Artista Plástica - UFRJ, Pedagoga - UVA, Especialista em Educação Especial Inclusiva - UFRRJ, Psicopedagoga e Mediadora Pedagógica. CFEP – Registro n.º 24016776. quesalves@gmail.com.

para o mundo do trabalho. Destaca-se ainda a inserção de práticas de emprego apoiado como estratégia de inclusão socioprofissional. Recentemente, o aluno passou a integrar o programa Jovem Aprendiz, ampliando sua formação técnica com ênfase na área de Redes de Computadores.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial orientam as instituições a garantirem o acesso, permanência e participação plena de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino. Para Carvalho (2024), no contexto da integração e na relação entre o social e o educacional, a inclusão representa a busca efetiva pela participação de pessoas que historicamente se encontram em situação de segregação, garantindo-lhes, de fato, pertencimento e equidade no espaço escolar e na sociedade.

O processo de transição para a vida adulta, assim como o ingresso da pessoa com deficiência no mundo/mercado de trabalho não se mostra tarefa assim tão simples, e pensando neste processo a implementação de um Plano Individual de Transição (PIT) se apresenta como um fator facilitador na transição para a vida adulta, CAPES (2018). Com o objetivo de relatar as experiências do cotidiano escolar do aluno incluído em seu processo de aprendizagem como Jovem Aprendiz, bem como as práticas desenvolvidas para atender às suas necessidades.

A inclusão no ensino médio técnico representa um desafio adicional, especialmente para estudante com deficiência. Este artigo tem como objetivo relatar a experiência de um aluno com TEA no ensino médio no itinerário do curso técnico de Informática do SENAI e demonstrar como os planos educacionais especializado e o Planejamento Individualizado de Transição (PIT), contribuíram para sua formação e inserção profissional. Nesse contexto, o processo de integração e participação do aluno com deficiência no mercado de trabalho está diretamente relacionado à ideia de incorporação. Trata-se de garantir que o estudante recém-formado no ensino médio, tenha condições de exercer sua participação social plena por meio de oportunidades reais de trabalho, mediadas pelo emprego apoiado. O PIT cumpre papel fundamental nesse processo, ao assegurar condições equitativas e oportunidades iguais, promovendo a inclusão efetiva desse indivíduo em uma sociedade mais justa e igualitária.

“[...] a oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não-deficientes durante a jornada escolar normal” (SANCHES; TEODORO, 2009, p. 65).

A transição para a vida adulta de jovens com deficiência começou a fazer parte da discussão e pauta de trabalho de pessoas que atuam com esse público em vários países. A Declaração de Salamanca (1994) teve um importante papel

na orientação das políticas e das práticas educacionais envolvendo a transição para a vida adulta, ao defender que todas as pessoas, independentemente de suas condições, têm direito a uma educação de qualidade e a oportunidades equitativas, o documento ampliou a compreensão sobre a importância de preparar jovens com deficiência não apenas para o ambiente escolar, mas também para sua vida futura em sociedade. (CARVALHO, 2018 p 5).

DESENVOLVIMENTO

Ao ver esse jovem avançar em sua formação e integrar o mundo do trabalho com segurança e competência, compreendo que a educação é, de fato, um meio de transformação social. A atuação docente ultrapassa o espaço da sala de aula e se estende para o campo das relações humanas, das políticas públicas e do compromisso com a equidade.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência enfrentaram olhares de exclusão e preconceito, sendo muitas vezes vistas como diferentes ou fora do que se considerava “normal”. Em épocas anteriores, infelizmente, eram comuns práticas de abandono e até de eliminação, reflexo de uma sociedade que ainda não reconhecia plenamente sua humanidade e dignidade (BIANCHETTI, 1995; JANUZZI, 2004).

Esse contexto histórico reforça a urgência de se construir um novo paradigma, no qual a inclusão não seja apenas um direito garantido em lei, mas um valor que se traduz em práticas cotidianas. Hoje, não há nada mais inovador e transformador do que fazer aquilo que historicamente foi negado: garantir espaço, voz e oportunidades a todas as pessoas, sem exceção. Afinal, onde existe desconforto, também existe a possibilidade de crescimento e expansão, tanto individual quanto coletiva.

O impacto dessa prática se estende também aos discentes como um todo, que vivenciam no cotidiano escolar valores como respeito à diversidade, empatia e cooperação. A inclusão, quando vivida de forma real, transforma todos os envolvidos no processo educativo. Assim, compreendo que o maior legado da educação inclusiva é o de contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de transformar suas realidades.

A intenção deste artigo, além de relatar vivências pedagógicas, é também realizar uma revisão bibliográfica, construída a partir da articulação dos referenciais teóricos apresentados e das legislações que orientam a educação inclusiva. Assim, a escrita se configura como uma narrativa que combina fundamentação teórica e experiências do cotidiano escolar, possibilitando uma reflexão integrada sobre os desafios e potencialidades do processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência.

A trajetória da Educação Especial no Brasil passou por fases importantes: exclusão, segregação, integração e, mais recentemente, inclusão, especialmente a partir da década de 1990, quando se consolidaram garantias legais para a escolarização de pessoas com deficiência em salas regulares, com o apoio da Educação Especial como serviço complementar (MENDES, 2006; VELTRONE, 2011).

Com o tempo, compreendeu-se que a inclusão efetiva depende de remoção de barreiras e de adaptações curriculares, capazes de flexibilizar objetivos, conteúdos, métodos, avaliações e temporalidade, garantindo acesso e permanência com qualidade (BRASIL, 2000; HEREDERO, 2010). Nesse cenário, o currículo passa a ser entendido como instrumento essencial para atender às especificidades e potencializar a aprendizagem de todos, favorecendo uma escola aberta à diversidade.

O processo de inclusão educacional e profissional de jovens com deficiência demanda a articulação de diferentes estratégias pedagógicas, institucionais e sociais. No caso em análise, a implementação conjunta do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do Plano Individual de Transição (PIT) configurou-se como prática essencial para garantir ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) condições equitativas de aprendizagem, permanência e inserção profissional.

Para Redig (2024, p. 2), ao decidir por uma vida independente e buscar compreender os aspectos sociais da vida no trabalho, o estudante pode utilizar o conceito de “vida independente” como um referencial de autonomia. Como aponta a autora, cada letra da expressão representa uma consideração específica sobre as vivências cotidianas.

Esse processo evidencia que a transição para a vida adulta de jovens com deficiência não deve ser entendida como um evento isolado, mas como uma construção gradual, orientada por políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas. A literatura internacional já apontava essa necessidade desde a Declaração de Salamanca (1994), que defende a preparação dos jovens para além do ambiente escolar, destacando a importância da inserção social e profissional. No contexto brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) reforça essa perspectiva ao assegurar o direito à igualdade de oportunidades e à participação plena na sociedade.

Segundo Glat e Pletsch (2010), a inclusão efetiva requer uma perspectiva que vá além do acesso físico à escola, envolvendo o desenvolvimento de ações que permitam o protagonismo do aluno, sua autonomia e participação ativa no processo educativo. Nesse sentido, a presença de um Plano Individualizado de Transição (PIT), orientado para o mercado de trabalho tornou-se um recurso mediador fundamental, uma vez que, como destaca a CAPES (2018), o plano

atua como ferramenta de planejamento estratégico da vida adulta de jovens com deficiência, preparando-os para os desafios da autonomia social e profissional.

A metodologia de transição observado neste estudo envolveu múltiplas etapas. Inicialmente, foi necessário o mapeamento das potencialidades e necessidades do estudante, de modo a elaborar um percurso formativo individualizado. Essa etapa incluiu o acompanhamento em sala de aula, a adaptação de materiais e o suporte pedagógico especializado. Em seguida, o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) que definiu objetivos concretos relacionados tanto ao desenvolvimento técnico/escolar, quanto às competências socioemocionais, fundamentais para a adaptação ao mundo do trabalho.

A inserção do estudante no programa de aprendizagem juvenil constituiu um marco significativo na condução do plano de transição para a vida profissional. Ao longo de sua trajetória na formação técnica, foram identificadas e consideradas suas necessidades específicas, possibilitando o aprimoramento dos procedimentos pedagógicos e administrativos. Esse processo contribuiu de forma efetiva para o fortalecimento de sua autonomia e para o desenvolvimento do protagonismo necessário à sua inserção no mercado de trabalho.

De acordo com Mantoan (2006), a integração entre educação escolar e vivências no mercado de trabalho amplia as possibilidades de inclusão social, pois fortalece a identidade do sujeito como cidadão produtivo e participante. No caso do estudante, a prática do emprego apoiado possibilitou o desenvolvimento de habilidades técnicas na área de Redes de Computadores e, ao mesmo tempo, promoveu a interação social em contextos externos à escola, fortalecendo sua autonomia.

De acordo com Carvalho e Fernandes (2018), o PIT funciona como uma ponte entre a vida escolar e a vida adulta, registrando o passado, o presente e o futuro desejado do jovem, articulando família, escola e comunidade, seu objetivo é preparar para a autonomia, a cidadania e a inserção no mundo do trabalho, respeitando as singularidades de cada estudante. Trata-se de um instrumento documental que promove a autodeterminação, a inclusão e a inserção.

Nesse movimento, a Declaração de Salamanca (1994) teve papel central ao argumentar que jovens com deficiência e necessidades educacionais específicas, devem ser auxiliados para uma transição efetiva da escola para a vida adulta e o mundo do trabalho, desenvolvendo competências sociais, comunicativas e laborais (CARVALHO, 2018).

Essa orientação ecoa na literatura contemporânea, que destaca o Plano Individual de Transição (PIT) como ferramenta fundamental. Além disso, o PIT deve contemplar não apenas a dimensão laboral, mas também o desenvolvimento pessoal, social e comunitário, de modo que a transição não

seja entendida apenas como acesso ao mercado de trabalho, mas como processo integral de formação humana. Para que isso aconteça, o planejamento precisa ser flexível, interdisciplinar e colaborativo, envolvendo professores, gestores, famílias, profissionais de apoio e toda a equipe multidisciplinar.

Portanto, os resultados observados reforçam a ideia de que a articulação entre políticas educacionais, planos individualizados e estratégias de emprego apoiado constitui um caminho eficaz para a inclusão socioprofissional de pessoas com deficiência.

O Art. 24º do Decreto nº 6.949/09 (BRASIL, 2009, on-line) estabelece que os Estados Partes reconheçam o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, assegurando não apenas a igualdade de oportunidades, mas também a possibilidade de aprendizagem ao longo de toda a vida.

“[...] fundamentou a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial, impulsionando a elaboração de propostas que assegurassem o acesso e a participação de todos os estudantes no ensino regular” (MOREIRA, 2023, p. 63).

A vivência do estudante na modalidade técnica, reforça essa perspectiva: sua participação em atividades escolares com adaptações, aliada ao ingresso no programa jovem aprendiz e às práticas de emprego apoiado, possibilitou a ampliação de competências técnicas para o seu desenvolvimento profissional.

Essa perspectiva se torna visível na trajetória do aluno Luiz Fernando (nome fictício), que mesmo enfrentando dificuldades específicas, pôde avançar consideravelmente com suporte multidisciplinar, mediação pedagógica e participação no programa de aprendizagem. Sua vivência e inserção demonstra que, quando os planos educacionais (PAEE, PDI e PIT) são implementados de forma articulada, eles promovem não apenas o desenvolvimento estudantil, mas também a construção de autonomia, autoestima e preparação para a vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O legado da docência na minha trajetória profissional se traduz na possibilidade de contribuir para uma sociedade mais justa, por meio da inclusão efetiva de estudantes com deficiência nos processos educativos e profissionais. A experiência vivenciada com o aluno Luiz Fernando reafirma a importância de planejamentos individualizados como o PIT, que asseguram a autonomia, a cidadania e o pertencimento.

O percurso da Educação Especial e Inclusiva no Brasil revela um longo caminho de superação de paradigmas excludentes e de construção de políticas

orientadas pela equidade. O PIT, como instrumento integrador, assume papel estratégico nesse processo, por articular escola, família, comunidade e mundo do trabalho em torno de um projeto de vida singularizado para cada estudante.

Ao garantir apoio à transição da escola para a vida adulta, o PIT favorece não apenas a inclusão laboral, mas também a participação social, a autonomia e a autodeterminação, ampliando as possibilidades de uma vida, plena em sua totalidade. Logo, a inclusão não se limita ao direito de acesso, mas se expande para o direito de pertencer, contribuir e realizar-se como sujeito ativo na sociedade.

A análise realizada demonstra que a trajetória educacional e profissional do estudante só foi possível graças à implementação articulada de planos e práticas fundamentados em referenciais teóricos consistentes. O PIT, em especial, cumpriu a função de organizar o processo de transição, promovendo a construção de um projeto de vida com vistas à autonomia e à inserção social.

Com base em Valera e Manzoli (2013), compreende-se que a adaptação curricular é um eixo estruturante para remover barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento. Assim, a inclusão de jovens com deficiência no ensino médio técnico e no mercado de trabalho exige um olhar ampliado, que vá além de suas especificidades.

Enquanto educadora, acompanhar de perto o desenvolvimento do estudante, foi para mim, uma experiência profundamente transformadora. Pude vivenciar, na prática, o impacto positivo que um processo educativo inclusivo e bem estruturado tem na vida de um jovem com deficiência. Mais do que aplicar planos e estratégias, foi um exercício constante de escuta, empatia e articulação com diferentes setores da escola e da comunidade. Essa trajetória me reafirma, enquanto profissional da educação, o compromisso ético com a inclusão, a importância do trabalho colaborativo e o poder que a educação tem de mudar realidades.

Conclui-se, portanto, que a aplicação de práticas inclusivas em acessibilidade; como as adaptações curriculares e a implementação de planos individuais de transição, representa um compromisso ético, político e pedagógico. Mais do que preparar para o trabalho, trata-se de preparar para a vida, reconhecendo e valorizando a diversidade como princípio fundamental de uma sociedade verdadeiramente democrática e humanizada. Finalizo este relato com a convicção de que cada estudante é único e merece um percurso formativo que valorize suas potencialidades e respeite suas singularidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.**

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CARVALHO, Ana Cristina de; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Plano Individual de Transição (PIT): roteiro de orientação.** Niterói: CMPDI/UFF, 2018. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

CARVALHO, Tereza Cristina de. **Educação inclusiva.** Maringá – PR: Unicesumar, 2023. Reimpresso em 2024. 208 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025.

ESTEF, Suzanli. **Avaliação interativa: base para o planejamento de acessibilidade na avaliação.** UERJ, 2024.

FÂNZERES, L.; CRUZ-SANTOS, A.; SANTOS, S. **Plano Individual de Transição: Percurso de Sucesso.** Revista Educação Especial em Debate, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade.** Revista Educação, v. 32, n. 2, 2007. Disponível em: [sem link]. Acesso em: 2 abr. 2014.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares.** Acta Scientiarum: Education, Maringá, v. 32, n. 2, 2010, p. 193-208.

JANUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI.** São Paulo: Autores Associados, 2. ed., 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/Seesp, 2008.

REDIG, Annie Gomes. **Documento norteador para implementação do Plano Individualizado de Transição – PIT: primeiros passos.** Ponta Grossa – PR: Atena, 2024. Formato: PDF. Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. ISBN 978-65-258-2195-5. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.955240802>. Acesso em: 27 set. 2025.

SORIANO, Victoria. **Planos individuais de transição: apoiar a transição da escola para o emprego.** European Agency for Development in Special Needs Education, 2006.

VALERA, Juliessa Ricce; MANZOLI, Luci Pastor. **Deficiência intelectual: um mapeamento de teses e dissertações sobre adaptação curricular.**

Araraquara: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2013. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2025.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

PROFESSORA RAQUEL: UM PAPEL SOCIAL DESENVOLVIDO DENTRO DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Raquel Bezerra Ribeiro¹

1. BEM VINDA AO MUNDO, “LÔRA”!



Em 10 de outubro de 1983, ocorreram eventos significativos, como o lançamento do Dia Mundial da Saúde Mental pela Organização das Nações Unidas (ONU), que visa chamar a atenção para problemas de saúde mental globalmente, e a implementação do Dia Nacional de Luta Contra a Violência à Mulher no Brasil, que remonta a uns protestos de 1980 contra a crescente violência de gênero.

Outro evento significativo foi o parto cesariana de Raquel Bezerra Ribeiro, filha de Carlos Martagão de Castro Ribeiro e Maria Quintina Bezerra Ribeiro. Um casal onde ele tinha 31 anos e ela 26 anos.

Embora seja uma idade ideal para ter filhos, eles já eram pais de três crianças, que na época tinham: 5 anos (Priscila); 3 anos (Felipe); e 1 ano (Samuel). Uma gravidez que não foi planejada e trouxe muita insegurança à matriarca da família. Afinal, foi uma criança próxima da outra.

Ao nascer, Raquel foi chamada carinhosamente de “Lôra” pelos seus pais, pois tinha os cabelos loiros. As crianças foram crescendo, o casal batalhando para cuidar delas da melhor forma. Até que no dia 25 de Novembro de 1988, um acidente mudou tudo na vida dessa família, e principalmente na vida de lôra. Ainda falaremos mais sobre esse acidente, mas não nesse momento.

A partir de agora, peço permissão para falar em primeira pessoa.

Me apresento como Raquel Ribeiro. Tenho 42 anos. Sou professora de Educação Física, atualmente na Rede Pública. Já me aventurei como professora

¹ Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário Estácio (CE); Especialista em Aprendizagem Motora pela Universidade de São Paulo (USP); Professora efetiva de Fortaleza-CE, integrante do grupo de pesquisa “Saberes em Ação” da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: raquelprof.esp@gmail.com.

por todas as etapas da Educação Básica, e também no nível superior da educação (graduação e especialização). Fui criada num lar cristão evangélico, onde descobri a dança em eventos missionários, e durante muitos anos a dança foi uma forma de ganhar o meu dinheiro, até que trabalhar com isso me tirou o prazer de dançar devido à pressão de sempre produzir algo por motivos financeiros. Hoje meus projetos de dança não são remunerados, me trazendo imensa satisfação em realizá-los.

Todas essas experiências relatadas foram moldando a minha forma de ver o mundo e de interagir com as pessoas, me transformando em quem sou hoje.

2. TIA RAQUEL

Nos últimos meses tenho me assumido escritora. Esse é um papel social novo para mim, como podem conferir em Ribeiro (2025), em mais um lindo trabalho do coletivo Palavras Publicadas, e também no meu livro *Corpo e Diversidades* (2025).

No entanto, o papel social que mais tenho interpretado é o da Tia Raquel, desde 2002. Embora Freire (1997), em seu livro “Professora sim, tia não”, discorde deste termo, prefiro mantê-lo por reconhecer o afeto e a proximidade que ele carrega em minha trajetória pessoal e profissional, sem desconsiderar a importância da valorização docente que o autor defende.

O termo “papel social” está associado a Erving Goffman, sociólogo e antropólogo canadense, que é reconhecido como o “pai” da microsociologia, a área que estuda as interações sociais cotidianas. Segundo Milano et.al. (2025), o conceito descreve as responsabilidades e deveres que uma pessoa assume numa dada situação social, guiando-se pelas expectativas de outros, e é fundamental para a sua compreensão da dramaturgia da vida social e da representação de identidades.

Meu primeiro contato com este conceito foi ao estudar Psicologia social, num curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2012, como aluna especial. Desde então, compreendo melhor minhas relações e múltiplas facetas². O termo em sentido figurado, aplica-se a cada um dos ângulos únicos de um indivíduo, como uma faceta de escritor, ou a um lado desconhecido da personalidade de alguém.

Quando estive neste curso de Psicologia, também estudei Biodança. um grande encontro comigo mesma e com o outro, entendendo que só sou quem sou em detrimento do outro. Para Reis (2012), em seu trabalho sobre biodança,

2 As facetas de alguém se referem aos diferentes aspectos, lados ou características que compõem a personalidade, o comportamento ou até a aparência de uma pessoa. (Dicionário on-line)

o papel social é a promoção de conexões humanas saudáveis e autênticas, combatendo o isolamento e a desconexão em tempos digitais. Através do grupo e de vivências integradoras, ela resgata a afetividade, estimula a empatia, o sentimento de pertença e a colaboração, ajudando a construir vínculos sociais duradouros e promovendo a renovação existencial e o bem-estar coletivo.

Em meio a esses novos conhecimentos, Paulo Freire me direcionava para um caminho de valorização das diferenças. Freire (2004) defende uma educação que acolha a diversidade e promova a liberdade e a autonomia. Em Pedagogia da Autonomia, o autor aborda os saberes necessários para a prática educativa, incluindo a ideia de aprender com as diferenças, não apenas com as igualdades.

Assim, a Tia Raquel se desenvolveu. Se tornou uma professora que acredita no afeto para educar, no respeito às diferenças para aproximar, e na formação contínua para transformar.

3. “PERDER-SE TAMBÉM É CAMINHO”. (CLARICE LISPECTOR)

Acima cito uma frase de Clarice Lispector (1998). Essa frase é frequentemente usada para refletir sobre os momentos de desorientação e confusão, sugerindo que, mesmo em meio a esses sentimentos, pode haver descobertas e transformações importantes.

No dia 18 de Julho de 2011, meu pai faleceu. Meu pai era formado em Economia. Já havia trabalhado como tradutor de padrinhos estrangeiros, pois trabalhava na Empresa Christian Children Found. Era um tradutor bilingue, autodidata em inglês. Em 1992 viajou para São Paulo, comprou seu primeiro computador. Ao voltar para casa o desmontou todo e, em seguida, o remontou. A partir daí, se tornou técnico em Informática também como autodidata. Mais tarde se tornou pastor o que fez com que nossa família crescesse comprometida com a obra missionária.

Minha mãe, nesse processo de comprometimento com a igreja, se formou em Teologia, chegando até a concluir um mestrado em Novo e Antigo Testamento, porém o curso não foi reconhecido pelo MEC. Hoje ela é professora quase aposentada e com mestrado em Educação. Na verdade, foi ela quem me inspirou e me incentivou a ser professora também.

Preciso mencionar o que fez minha família se ligar tanto em Deus e a se dedicar tanto ao trabalho missionário. Para isso, voltarei ao assunto do acidente que sofri aos cinco anos de idade. Eu acabara de completar 5 anos quando ao brincar com meus três irmãos no quintal de casa, uma coluna de concreto que estava construída lá, por um erro de construção caiu e me pegou no trajeto da queda. A pancada fraturou a base do meu crânio e meu cérebro ficou com bolhas de ar, e a clavícula esquerda havia saído do lugar, estourou os dois tímpanos

lesionando meu nervo facial esquerdo resultando em paralisia facial do lado esquerdo e, ainda, hemiparesia do lado direito do corpo onde meus membros superiores e inferiores ficaram enfraquecidos na questão motora, andava com dificuldade.

Me tratei por dez anos seguidos com terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudióloga, psicóloga e a neuropediatra que me acompanhou por muito tempo até eu ter um novo neurologista. Ah também tive comprometimento dos olhos, perdi parcialmente a visão do olho esquerdo, tive que fazer cirurgia para que o olho voltasse ao lugar pois estava estrábica. Fiz ortótica por dois anos até me recuperar. Sim, eu sou um milagre! Acredito mesmo nisso.

Devido a esse acidente, cresci pensando em ser missionária, pois eu, e todo o meu núcleo familiar acreditávamos dever a Deus algo imensurável. Precisávamos viver para servi-lo para retribuir o seu cuidado conosco. Com o passar dos anos e as vivências em dança, imaginava que pregaria “as boas novas” (o evangelho), dançando pelo mundo, contudo, não foi bem assim que aconteceu.

Eu havia me formado em 2007.2 quando comecei a planejar como ia realizar um sonho que havia despertado em mim durante a minha graduação: Fazer mestrado na Universidade de São Paulo. Lembro que minha orientadora do trabalho de conclusão de curso (TCC), Patrícia Feitosa, também coreógrafa da Cia da faculdade que eu estudava e dançava, questionou o porquê eu queria abandonar toda a minha história em dança na nossa cidade para estudar em outro lugar e começar tudo do zero. Eu respondi: porque quero me desafiar. Desafios sempre me moveram. Então, acabei indo para São Paulo.

Eu e minha família num Culto de despedida para a viagem



De 2008 a 2010, tive o privilégio de ser apadrinhada por Ednilton Brasil Soares, o tio Ton, para realizar um sonho de estudar na USP. Lembro até hoje do que ele me falou quando fui compartilhar meu sonho com ele: Eu amo ajudar a sua família, pois vocês têm sonhos lindos e não têm dinheiro (...) mas eu tenho o dinheiro para investir neles e assim farei.

Na USP, cursei três disciplinas do Mestrado em Biodinâmica do

movimento como aluna especial, fiz minha especialização em aprendizagem motora, estagiei no laboratório de biomecânica, participei de um grupo de estudos em cronobiologia, e fiz uma tentativa frustrada para ingressar regularmente no mestrado em Neurociências e comportamento.

Durante este período em São Paulo, já dava para perceber que minha visão para a Educação física se modificara, pois eu não conseguia mais generalizar os corpos com os quais eu convivía, estudava ou trabalhava. O comportamento individual baseado em contextos me despertava interesses, mostrando-me uma relação direta das nossas características com os construtos sociais.

Construtos sociais, segundo Luppi (2024), são realidades ou conceitos criados, mantidos e modificados por uma sociedade através de interações e negociações entre as pessoas, não sendo inerentes à natureza. Exemplos incluem dinheiro, gênero e cidadania, que dependem da aceitação e compreensão coletiva para existir e ter significado. A construção social é um processo contínuo e dinâmico, moldado por crenças, valores e normas que podem variar entre diferentes culturas e ao longo do tempo.

Em 2010, meu currículo passou a ser admirado com o nome da USP nele. Então, ao retornar para Fortaleza, procurei cursos de graduação para dar aulas e consegui. Minha primeira turma de graduação, foi de graduandos em educação física no núcleo da UVA (Universidade do Vale do Acaraú) da cidade do Eusébio, na região metropolitana da minha cidade. Essa turma foi um marco na minha vida, inclusive fui convidada para a formatura deles depois de quatro anos. Amadureci muito com essa oportunidade, e outras turmas vieram em seguida.

Paralelo a este trabalho, comecei a dar aulas de Educação física escolar no Colégio Imaculada Conceição e no colégio Master, Sede sul. Foi quando o papel social Tia Raquel se desenvolveu dentro da escola, um papel que já existia somente no meio artístico quando estagiei em academias de balé ou escolinhas de balé.

Todas essas mudanças aconteceram e aos poucos foram me desligando da vida religiosa. A morte do meu pai me desconectou por completo da vida na igreja, também fez com que eu pensasse na minha vida, em como eu a estava levando. Estava numa rotina frenética de trabalhos em busca de dinheiro e reconhecimento.

No entanto, isso não permitiu estar muito próxima do meu pai em seus últimos meses de vida. Eu não tinha como saber, claro. Não foi uma morte esperada, mas isso me corroía. Após terminar o ano e cumprir com meus compromissos nas escolas nas quais eu trabalhava, pedi demissão delas.

Em 2012, tirei um “ano sabático”. Estava vivendo com minhas economias, além do suporte familiar que eu sempre tive. Decidi estudar Psicologia na UFC, pois buscar mais conhecimento nessa área era um meio de cura para mim.

Estudar Psicologia social e Biodança transformaram minha perspectiva sobre a educação.

Anos depois, me tornei uma missionária como havia imaginado que seria, só que com uma missão que me levou para outros caminhos. Hoje me considero um instrumento para transformar vidas através da educação. Uma educação que valoriza cada indivíduo com suas particularidades de gênero, etnia/raça, sexualidade, religião, deficiência, classe social, etc. Esse foi o novo caminho que escolhi trilhar e me sinto completa nele.

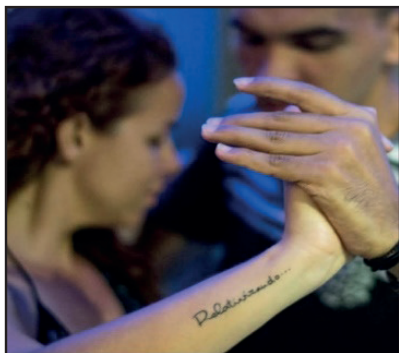
4. RELATIVIZANDO... SALVE A DIVERSIDADE!

Em 2013, após meu “ano sabático” passei a fazer parte do grupo de professores da EEEP de Guaiúba (CE). Em 2014, a UFC ofereceu o curso de aperfeiçoamento em “Gênero e Diversidade na Escola” em parceria com o MEC e a Universidade Aberta do Brasil.

Na EEEP José Ivanilton Nocrato em Guaiúba, além de lecionar Educação Física, minha carga horária era preenchida com disciplinas da base diversificada, Projeto de vida (PV) e Mundo do trabalho. Em uma das formações de PV, recebi o convite para participar deste curso oferecido pela UFC.

Gênero e diversidade na escola era um curso presencial, que despertava muitos debates interessantes. Aliás, não só debates interessantes, trazia muitas informações atualizadas sobre todas as diversidades existentes e reconhecidas da época.

Desde antes, meu olhar já se inclinava com sensibilidade para as diferenças, mas foi neste curso que ele se alargou de forma profunda e transformadora. A cada encontro, fui desafiada a enxergar com mais empatia, escuta e consciência crítica. O título da apostila — *Relativizando... Salve a diversidade* — deixou de ser apenas uma frase impressa que tornou-se meu lema de vida, gravado não só na pele como tatuagem, mas também na alma como compromisso.



Registros do Projeto Tango na praça que acontecia no espaço do Dragão do mar em Fortaleza - CE, idealizado por mim em 2016. Foto por Luís Alves, fotógrafo do Dragão do mar em Fortaleza (CE).

5. HÁ BELEZA NA DIFERENÇA

Em 2014, incentivada por minha mãe, concorri ao meu primeiro concurso, seleção para professor efetivo de Pacatuba (CE). Quando o resultado³ saiu, eu estava em 3º lugar. Certamente, todo o conhecimento adquirido até este momento permitiu entrar neste concurso com tamanho êxito.

O primeiro ano em Pacatuba, 2015, foi bem difícil. Eu tinha passado por gestões até aqui que confiavam no meu trabalho e me davam liberdade para criar, além de fornecer suporte necessário como material didático e esportivo, por exemplo. Aqui a minha realidade mudou e passei por um período depressivo, precisando ficar 3 meses de licença médica no início de 2016.

Uma gestão extremamente tóxica adoeceu a minha mente, fazendo com que eu passasse a questionar minhas habilidades para o ensino. O que resgatou minha autoestima foi elaborar um projeto de aulas de dança gratuitas para crianças e adolescentes de baixa renda durante meu período de licença. Para isso, eu precisava de alguém que pudesse pagar o aluguel de um espaço para que eu não precisasse cobrar dos alunos.

Mais uma vez, com a ajuda do financiamento do Tio Ton, iniciei esse projeto que se tornaria a Associação Beneficente Trilhar⁴. Hoje ela está inativa, mas enquanto funcionava, realizou trabalhos significativos na vida de muitas pessoas. Com acompanhamento psiquiátrico e psicológico, voltei ao trabalho. Fui agraciada com gestões melhores que as de antes, o que trouxe uma nova motivação para o meu trabalho.

Em 2017, o cargo de supervisão dos professores de Educação Física do município foi assumido por Grasielli Santiago. Essa pessoa trouxe um respiro novo aos profissionais da minha área, com formações continuadas, materiais diversos para aula e extensão das aulas de educação física para a educação infantil em Pacatuba..

Grasi, como a chamávamos, sempre nos incentivou a criar, inovar e compartilhar vivências uns com os outros. Esse incentivo abria espaços para a nossa liberdade enquanto educadores para fazer diferente.

Em 2020, quando a pandemia já tinha se instaurado no mundo, causando toda aquela tragédia, o ensino estava sendo virtual. Com mais tempo dentro de casa, eu voltei a estudar. Um amigo me convidou para assistir uma abordagem, realizada dentro de uma Prática de pesquisa colaborativa e que depois viria a ser ofertada como disciplina optativa no curso de Educação Física da UFC,

3 <https://www.scribd.com/doc/255902905/Portaria-76-2015-Convocacao-Concurso-pacatuba-2015>.

4 https://www.instagram.com/associacao_trilhar?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==

com o professor Marcus Campos. O nome da disciplina é: Estigma, Gênero e Sexualidade na Educação Física. Claro que aceitei o convite.

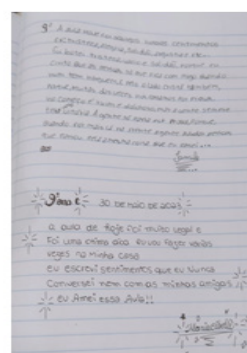
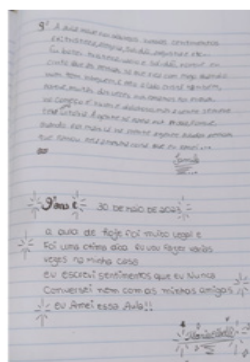
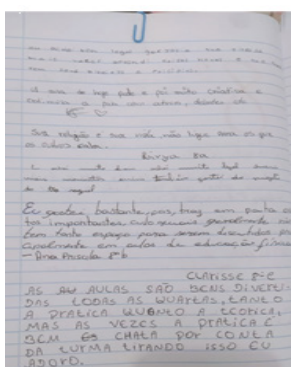
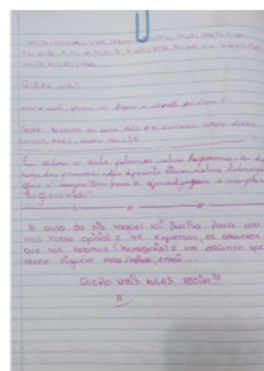
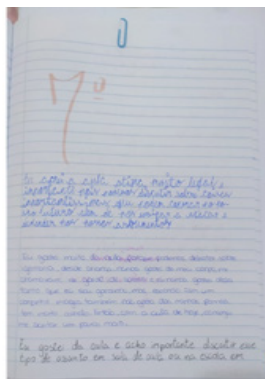
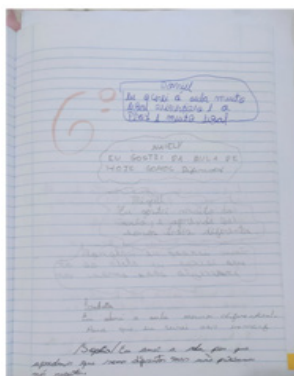
Nesse período, talvez por estar acumulando tanta energia dentro de casa, uma pessoa tão ativa como eu, fiquei motivada e focada em me candidatar a mestrados e precisava escrever um projeto. Confesso que algumas experiências negativas em SP fizeram com que eu desgostasse de cursar mestrado. Mas minha motivação mudou e passei a canalizar minhas energias para a tentativa de ingressar em um. Então, a partir do conteúdo abordado na disciplina do professor Marcus Campos, me senti inspirada a elaborar o projeto Corpo e Diversidades, inclusive com algumas orientações dele.

Participei com esse projeto em duas seleções: 1. Currículo da educação; e 2. Formação de professores. O mesmo projeto, só que adaptado a cada proposta. As duas tentativas foram recusadas. Contudo, por acreditar imensamente no projeto, o levei até a Supervisora Grasielli propondo aplicar o projeto na cidade de Pacatuba, executando cada objetivo traçado. Houve aceitação de imediato.

Em dois anos de projeto, ele já tinha alcançado muitos objetivos: tinha sido aplicado com alunos do 6º ao 9º ano da escola que eu trabalhava, com os quais pude coletar dados sobre a aceitação do projeto em questionários feitos no google forms; os professores tiveram três encontros de Formação Continuada para ter orientações sobre como aplicar os planos de aula sugeridos pelo projeto; entrou no referencial curricular das escolas integrais, como uma disciplina eletiva; e hoje está no currículo transversal do município.

Fiquei por sete anos em Pacatuba. Em 2022, decidi trilhar novos caminhos e concorri ao concurso público para professor de Fortaleza. Quando comecei a fazer parte do grupo de professores recém chamados pelo concurso de 2022, fui lotada na EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque (P.A.R.A.), em 2023.

Com muita paixão pelo Corpo e Diversidades, o submeti a um edital de financiamento do nosso município chamado Boas Práticas. Tendo sido aprovado, veio o investimento para aplicá-lo na escola, e assim foi feito. Uma vez por mês, eu trazia temas sobre as diversidades humanas para conversar com os estudantes e a aceitação foi excelente, como podemos ver nos depoimentos a seguir.



Com a consolidação do projeto, decidi que iria publicá-lo, mas acabei protelando essa decisão por muito tempo. Assim, acabei voltando meus interesses para os estudos sobre Cronobiologia, do grupo de estudos de ritmos biológicos que participei em São Paulo na USP.

Quando participei deste grupo de estudos, fiz uma viagem com eles para um Simpósio Latino-Americano de Cronobiologia, em Pipa - RN. Para participar do congresso, elaborei um projeto intitulado Ciclo vigília-sono de adolescentes atletas, que tinha por objetivo pesquisar o sono de adolescentes que residiam em instituições esportivas, no período de pré-competição. O objetivo era entender como o nível de ansiedade nesse período poderia ou não interferir no sono deles e, consequentemente, na performance em campo.

Esse projeto foi apresentado no simpósio e com a minha volta para Fortaleza, ficou engavetado por um tempo. Quando trabalhei na EEEP, levei a pesquisa como proposta para a feira de ciências, adaptando-o à rotina de uma escola de tempo integral. Na pesquisa, confirmamos as afirmações de Carskadon, Vieira e Acebo (1990), que diziam que os adolescentes precisam dormir cerca de 8 a 10h por dia.

No entanto, distúrbios de sono podem acontecer com maior frequência na adolescência devido à demanda de oportunidades escolares e sociais, além do uso frenético da tecnologia. A '*Siesta*'⁵, aquele cochilo na hora do almoço, ajuda a restaurar o estado de alerta. A agência de saúde afirma que esses benefícios ocorrem tanto após um cochilo curto (15 a 30 minutos) quanto após um cochilo longo (cerca de uma hora e meia).

Em 2024, submeti ao Boas práticas o projeto Clube do sono, que aconteceu dentro do ambiente escolar para redução de danos causados pela má qualidade do sono de alguns adolescentes a fim de trazer benefícios à participação escolar dos estudantes selecionados. Com o financiamento do projeto a escola comprou colchonetes e realizamos os momentos de soneca no laboratório de informática por ser escuro, silencioso e arejado.

O clube do sono foi muito apreciado pelos alunos. Mas, não pudemos continuar pela falta de monitores que pudessem acompanhar o clube na hora do almoço, e eu, envolvida em dois trabalhos educativos, não tinha como manter dois clubes funcionando na hora do almoço, já que também cuidava do clube de dança. A gestão da escola pediu que cada professor só tivesse um projeto por vez, o que foi lamentável devido à demanda dos alunos. Ainda pretendo disseminar a ideia da necessidade de termos espaços de repouso, para os estudantes de escolas de tempo integral por todo o Brasil.

Clube do sono na EMTI Prof. Alexandre Rodrigues de Albuquerque



Ainda em 2024, comecei a fazer parte do grupo de estudos Saberes em Ação, dirigido pela professora Eleni Henrique, da UFC. Afinal eu não podia esfriar em relação ao Corpo e Diversidades. Assim, num tema escolhido para estudo pelo grupo sobre formação, me ofereci para fazer parte da condução de práticas exitosas voltadas para formação continuada de professores, trazendo à tona o meu trabalho, mais uma vez. O grupo aceitou bem, o que me motivou bastante a repensar na publicação.

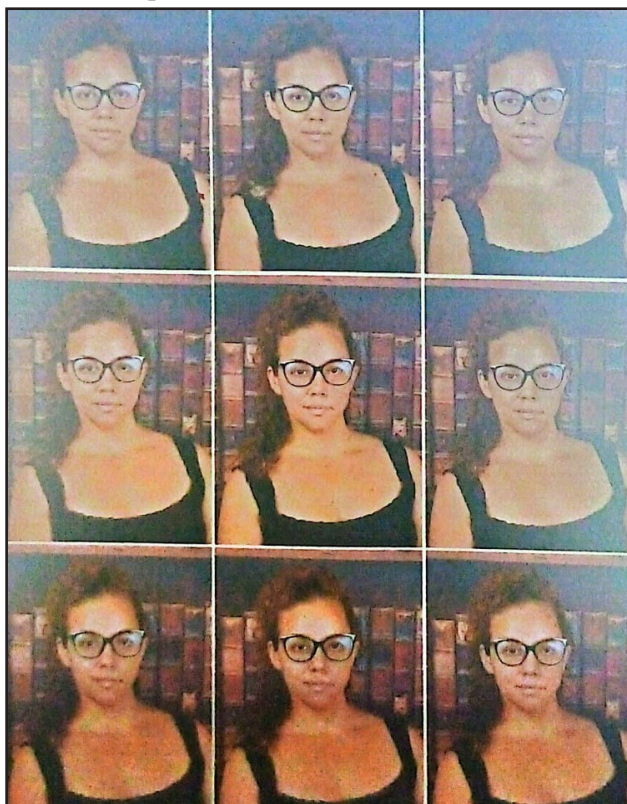
⁵ A *Siesta*, ou soneca diurna, é um comportamento que se relaciona diretamente com a cronobiologia, a ciência que estuda os ritmos biológicos e como eles se sincronizam com o tempo e o ambiente. Fala Universidades – Cronobiologia e ciclo de sono e Academia Brasileira do Sono – Núcleo de Cronobiologia.

Tive aprovação no I Encontro ProMove Escolas + saudáveis⁶, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como resumo simples, do meu relato de experiência baseado na abordagem a um dos objetos de conhecimento da proposta de unidade temática Corpo e Diversidade (saúde mental - corpo integrado), com apresentação no dia 02 de Outubro de 2025.

Dia 10 de outubro, 42 anos depois do meu nascimento, volta a ser um dia com eventos significativos - O lançamento oficial do meu primeiro Livro: Corpo e Diversidades, lançado pela Editora Alias⁷.

Por fim, encerro este capítulo com uma empolgação vibrante, acolhendo os desafios que a vida ainda há de me oferecer. Sigo com coragem, consciente de que nem tudo está sob meu controle e, mesmo assim, confiante de que posso florescer em meio ao imprevisível. Sempre grata pelo apoio da minha família que me fortaleceu ao acreditar que eu sou um milagre, trazendo propósito à minha existência.

Raquel Bezerra Ribeiro - Multifacetada



6 Fonte: https://drive.google.com/file/d/1Pqdd_VfGSJjLfDUwtIoOaiL2r_nsheug/view.

7 Fonte: <https://www.aliaseditora.com/product-page/corpo-e-diversidades-de-raquel-ribeiro>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARSKADON M. A. VIEIRA, C. ACEBO, C. **Association between puberty and delayed phase preference**. 1: Sleep. 1993 Apr; 16(3):258-62.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 148p., 2004.

_____. **Professora sim, tia não**, cartas a quem ouse ensinar. Olho D'água: 1997.

LISPECTOR, C. **A Cidade Sitiada**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUPPI, M. A. R. **Os conceitos de constructos e saberes da docência na visão da complexidade**. Educ. rev. 40 • 2024 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.84349> Acesso em: 26/09/25.

MILANO, D.; VERGARA, N.; PETERS, E.; CASTRO, L.; CARDOSO, C.; ÁVILA, H. **Papéis sociais - Erving Goffman**. Transposição didática. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/transposicaosociologia/files/2021/09/Transposicao-Didatica-Papeis-Sociais-Erving-Goffman.pdf>. Acesso em: 25/09/25.

REIS, A.C. **A Dança do Eu**: sentidos da experiência da biodança nos movimentos da subjetividade. Pesquisas e Práticas Psicossociais 7(1), São João del-Rei, janeiro/junho 2012.

RIBEIRO, R.B. “**A dança e a construção de identidades**: um relato de experiência” In Palavras publicadas. *Educação em movimento: cotidianos do trabalho docente*. Volume II/ Amanda Letícia Oliveira Nascimento [et. al.] (organizadores). Itapiranga, SC: Schreiber. Pág. 52 a 60, 2025.

_____. **Corpo e Diversidades**. Fortaleza: Aliás Editora, 2025.

DA SALA DE AULA À CASA ESCRIVIVÊNCIA: CARTAS, MEMÓRIAS ANCESTRAIS E AFETOS TECIDOS PELAS MÃOS E VOZES DE MARTA BENTO, ROSANY SOARES, LEONARDO MACIEL E THIAGO DUTRA

Marta Bento¹

Rosany Soares²

Leonardo Maciel³

Thiago Dutra⁴

INTRODUÇÃO

Educar é transformar — é romper limites, desafiar estruturas e acender possibilidades onde antes havia apenas rotinas e silêncios. Acreditamos em uma educação que refaz nossas relações com a terra, com as pessoas, conosco mesmos e com o mundo. Uma educação que não se limita à transmissão de conteúdos, mas desperta consciência, fortalece afetos e cultiva liberdade. Como lembra Paulo Freire, “ensinar exige coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa” (Freire, 1997), destacando o caráter ético e político de nossa atuação.

Nesse mesmo horizonte, bell hooks nos lembra que “ensinar é ensinar a transgredir” (hooks, 1994) — abrir caminhos inesperados e transformar o aprendizado em experiência viva. Ailton Krenak alerta para a urgência de repensarmos nossa relação com a terra e com as comunidades: “os humanos

1 Especialista em História, Cultura e Literatura Africana e Afro-brasileira pela UCB. Licenciada em História pela UERJ. Professora de História da SEMED-Japeri e da SMEC-Mendes. E-mail: marta.muniz@terra.com.br.

2 Mestra em Ensino de Biologia pelo PROFBIO (UERJ). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF/UAB). Professora de Ciências da Natureza da SEMED-Japeri e professora aposentada de Biologia da SEEDUC-RJ. Licenciada em Biologia pela UFRRJ Seropédica. E-mail: rosany.soares@gmail.com.

3 Mestrando em Educação pelo PPGECC (UERJ). Licenciado em Matemática pelo IFRJ Nilópolis. Professor de Matemática da SEMED-Japeri. E-mail: maciel.ifrj@gmail.com.

4 Mestre em Educação pelo PPGEDUC (UFRRJ). Licenciado em Letras/Espanhol/Literaturas pela UFRRJ. Professor de Português da SEMED-Japeri. E-mail: professorthiagodutra@gmail.com.

estão aceitando a humilhante condição de consumir a Terra” (Krenak, 2014). E Nêgo Bispo nos inspira com a ideia de circularidade e continuidade das trajetórias: “nós somos o começo, o meio e o começo” (Bispo, 2023).

É nesse horizonte ético, político e afetivo que este capítulo nasce, como concretização de atravessamentos que apenas a sala de aula proporciona. Somos professores da educação básica pública, atuando na rede municipal de Japeri, na Escola Municipal Professora Célia Sobreira, em Engenheiro Pedreira, distrito que conta com um importante demarcador, com 76,6% da população declarando ser preta ou parda segundo o Censo Demográfico 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Cada um de nós traz seu componente curricular, trajetória e experiência: Marta Bento na História, Rosany Soares nas Ciências, Leonardo Maciel na Matemática e Thiago Dutra no Português. Apesar das diferenças de área, confluímos em um objetivo comum: construir uma prática docente crítica e antirracista, capaz de transformar a experiência de nossos estudantes e refletir sobre as estruturas de desigualdade que atravessam a escola e a sociedade.

Essa possibilidade de ação, de pensar e praticar a educação a partir de uma perspectiva crítica e antirracista, é garantida e amparada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as etapas da educação básica, viabilizando institucional e legalmente a construção de currículos, projetos e práticas pedagógicas que desafiam apagamentos históricos e afirmam as vozes das comunidades tradicionalmente marginalizadas.

A partir dessa confluência de saberes, como nos ensina Nêgo Bispo:

“Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia” (Bispo, 2023, p. 4-5). Nesse sentido, estamos tecendo uma comunidade, uma rede de apoio que sustenta, fortalece e orienta nossas práticas. Nesse espaço coletivo, aprendemos uns com os outros, com o tempo, a reconhecer que ensinar é também transformar-se continuamente. Nesse contexto, visualizamos a sala de aula como um território de encantamento e de desafios: conflitos, silêncios, tensões e acertos que exigem paciência, coragem e reinvenção diária. É nesse espaço complexo que nossas experiências se entrelaçam, tornando-se fonte de reflexão, inspiração e resistência.

2. A PRÁTICA QUE NOS ALIMENTA

Este capítulo nasce do desejo de registrar uma rica experiência que vivemos ao longo de 2024, na Escola Municipal Célia Sobreira, em Japeri. Foi nesse ano que o projeto “*Diálogos com a Diversidade: Conhecer, Aprender e Respeitar*” tomou corpo e se transformou em um espaço de resistência, afeto e ancestralidade. Como lembra o professor Fabrício Forganês Santos: “Na encruzilhada os caminhos se multiplicam, e é exatamente nesse movimento que a verdadeira transformação acontece”.

Com os alunos do 8º e 9º ano, a literatura deixou de ser apenas conteúdo para se tornar encontro, memória e celebração. Cada momento vivido foi um fio de escrevivência — conceito de Conceição Evaristo que nos lembra que escrever é transformar experiência em palavra viva.

Na primeira etapa, vivemos as oficinas de leitura e escrita. Com a turma 802, mergulhamos em *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*, de Ailton Krenak (2019), refletindo sobre a responsabilidade coletiva de cuidar da Terra e sobre como pequenos gestos podem adiar o colapso ambiental. Inspirados, os estudantes escreveram cartas para elementos da natureza — rios, árvores, montanhas — criando vínculos e conexões afetivas com o Planeta, endossando as sábias palavras de Nêgo Bispo, quando nos diz que “O nosso papel fazemos historicamente: preservamos, compartilhamos, confluímos”.

Já com as turmas 903 e 801, foram os poemas “A Noite Não Adormece nos Olhos das Mulheres” e “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo, que guiaram as reflexões sobre identidade, memória e narrativas pretas. Dessas leituras nasceram cartas escritas para suas “mais velhas”, mulheres que são referência em suas trajetórias, incluindo a própria autora. Nesse contexto, foi possível obter contribuições valiosas dos estudantes:

Tabela 01 – Registros das oficinas sobre responsabilidade social e ambiental

“Não jogar potes no chão, não poluir o ambiente, não tampar bueiros, não fazer desmatamento, não queimar pneus.” Grupo 01 – Turma 802	A gente só existe por meio do oxigênio, se não tiver oxigênio, a gente deixa de existir. A Terra dá um ambiente pra gente sobreviver, se não tiver árvores com frutas, solo, animais ou água a gente não sobrevive.” Grupo 02 – Turma 802
“”Não jogar lixo no esgoto, Diminuir a poluição das fábricas, plantar árvores, organização da limpeza das ruas da cidade pela prefeitura.” Grupo 03 – Turma 802	As pessoas precisam parar de jogar lixo e a prefeitura precisa limpar os rios e bueiros e asfaltar as ruas. Também tem que aumentar os salários.” Grupo 04 – Turma 802
“As pessoas deveriam acabar com a fome mundial, cuidar mais da natureza,, não jogar lixo nos rios, usar fontes de energia renováveis.” Grupo 05 – Turma 802	“A humanidade precisa:parar de dar poder a pessoa errada,aprender com os erros(roubos, poluição , eleições ruins, desmatamento florestal) parar com a violência e o racismo, “ Grupo 06 – Turma 802

Fonte: contribuições dos alunos da turma 802

Na segunda etapa, seguimos com o coração acelerado para a visita à **Casa Escrevivência**. Foi ali que as palavras deixaram o papel e ganharam corpo. Os estudantes entregaram suas cartas diretamente a Conceição Evaristo, que os acolheu com generosidade e carinho.

Figura 01 – Carta para Conceição I	Figura 02 – Carta para Conceição II
Fonte: Priscilla de Matos Vieira	Fonte: Karoline Vitória Gomes Trintim

Generosa e carinhosamente, autora solicitou que ele e elas lessem as suas escrevivências, se envolveu, interagiu e potencializou as narrativas dos estudantes. Além de autografar livros que hoje habitam a biblioteca da escola, ela recitou em voz alta o poema “Vozes-Mulheres”, presenteando a todos com a potência de sua escrita dita por ela mesma, narrando sobre sua trajetória, incentivando o potencial de cada pessoa, mesmo com as barreiras desiguais do território escolar público. Conceição Evaristo e sua equipe Jurema Agostinho e Ângela Bispo se disponibilizaram em uma segunda-feira, em que a Casa Escrevivência não abre, para receber as cartas dos discentes.

Figura 03 – Registros da visita à Casa Escrevivência⁵

Fonte: acervo dos autores

Esta jornada foi acolhida, viabilizada e financiada pela equipe gestora da Escola Municipal Professor Célia Sobreira, representada pelas professoras Marta Rosa, Cláudia Fernandes e Cíntia Lima, as quais, em meio a todas as dificuldades, não hesitaram em oportunizar esse momento único aos estudantes, professores e à inspetora Rosimar Vieira — carinhosamente chamada de Rose. A potência em cada professor, aluno e demais profissionais da educação que sustentam o cotidiano escolar com tantos obstáculos, engrenaram as escrevivências. Mais tarde, em entrevista ao programa Sem Censura (15 de agosto de 2025), Conceição lembrou esse encontro e destacou a Casa como espaço de pertencimento — lugar de afirmação das identidades e de valorização da história afro-brasileira.

⁵ Todas as pessoas que participaram desta experiência — professores, a inspetora escolar e a equipe da Casa Escrevivência — autorizaram o uso de suas imagens e produções nesta realização. No caso dos estudantes, mesmo com todo o cuidado, optou-se por desfocar seus rostos, preservando suas identidades e garantindo que este trabalho pudesse ser compartilhado de maneira ética e respeitosa.

Para registrar essas vivências subjetivas, nós, professores, escolhemos ecoar nossas vozes em forma de **cartas**, tendo em vista que é um gesto íntimo e coletivo: nelas cabem os desafios do ensinar, os encontros com o aprendizado e as transformações que só a prática docente proporciona.

A escolha desse gênero discursivo evidencia a **intergeracionalidade na docência**. É “bater cabeça” para nossas mais velhas, ouvir e aprender com quem veio antes, se deixando moldar por sua experiência e cuidado. Marta Bento e Rosany Soares, com mais de 20 anos de sala de aula, são faróis que nos ensinam firmeza, sensibilidade e transgressão. Leonardo Maciel e Thiago Dutra, aprendizes, admiradores e parte fundamental do ensino e aprendizagem nos ensinam e percorrem o mesmo caminho, registrando, refletindo e se transformando a cada encontro, compondo uma trama de saberes e afetos.

É nesse espírito que este capítulo se apresenta como um **caderno de memórias bordado a quatro mãos** — vozes que se entrelaçam entre aprendizado e cansaço, entre desejo e o peso de ensinar em tempos desafiadores. São as cartas de Marta Bento, Rosany Soares, Leonardo Maciel e Thiago Dutra, registrando experiências, descobertas e resistências que atravessam nossa prática docente.

Unidos pelo compromisso de construir, na Escola Municipal Professora Célia Sobreira, uma comunidade docente **antirracista, transgressora, plural e interdisciplinar**, essas cartas revelam a força de um percurso coletivo: enfrentamos salas de aula combativas, lidando com conflitos, dúvidas e silenciamentos que exigem escuta e coragem. E, ainda assim, seguimos escrevendo, aprendendo, bordando e cultivando o **esperançar** — essa escrevivência que floresce entre memória e futuro.

Nas subseções seguintes, cada autor e autora falará em primeira pessoa, permitindo que suas trajetórias se expressem a partir dos ecos de suas vozes, das alegrias vividas e dos nós que permanecem engasgados na garganta, revelando a complexidade, a intensidade e a beleza da experiência docente.

2.1 COM A PALAVRA: PROFESSORA MARTA BENTO

Maluga e Malugos,

Acolhida pela potência da juventude dos recentes servidores públicos Leonardo Maciel e Thiago Dutra e pela sabedoria da Rosany Soares aceitei participar dessa escrita da nossa prática transgressora que venho desenvolvendo com outras parcerias, em especial, a professora Elane Barreto há mais de 20 anos no “chão da escola”, termo utilizado pela educadora e amiga professora Dra. Azoilda Loretto da Trindade que inspirou a minha docência com suas práticas afetivas e me apresentou os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.

A jornada no território escolar tem sido ao longo dos anos desafiadora e complexa, principalmente quando o assunto é dialogar com as narrativas de gênero e antirracista. Mesmo com as leis federais Leis 10.639/2010 e a 11.635/2011 estamos longe de construir um currículo que atenda a pluralidade e a decolonialidade.

Japeri uma comunidade visivelmente preta, acreditei que seria mais leve dialogar com as narrativas pretas. Iniciei solitariamente e esbarrei na professora Elane de Língua Portuguesa e em dupla, começamos uma jornada através das literaturas negras a nossa caminhada. O primeiro livro que foi acolhido pelos Discentes “Pretinha, eu?” do autor Júlio Emílio Braz abriu as portas para que pudéssemos implementar as leis federais. A seguir outras literaturas como Quarto de Despejo, da autora Carolina Maria de Jesus, os poemas da Conceição Evaristo, o indígena Airton Krenak e o quilombola Nego Bispo e outras literaturas negras foram temperando e alimentando o cotidiano escolar.

Em 2024 conheci Thiago Dutra, que me foi apresentado virtualmente pela Professora Elane e o convidei para desenvolvermos uma atividade com os discentes em que eles escreveriam cartas à Conceição Evaristo. Prontamente ele se disponibilizou e as escrevivências foram se potencializando. Na sala dos professores a professora Rosany trouxe o escritor indígena Airton Krenak e sua obra Ideias pra Adiar o Fim do Mundo e escrevemos um projeto.

E foi na Casa Escrevivência ao presentear a escritora Conceição Evaristo com as cartas dos discentes foi um turbilhão de emoções na nossa prática docente.

Thiago, Maciel, Rosany e Elane gratidão por acolherem os desafios de construir um território escolar que olhe para os nossos corpos pretos e plurais de uma forma afetuosa mesmo vivenciando imensos obstáculos. Vocês me ensinam todos os dias tornar a sala de aula um ambiente plural, de respeito às diversidades, sem discriminação e potente. Desejo que os afetos e as confluências possam sempre bordar as nossas vidas dentro e fora do ambiente escolar.

Um abraço afetuoso e com admiração,

Professora de História Marta Aparecida Muniz Bento
Em breve aposentada.

2.2 COM A PALAVRA: PROFESSORA ROSANY SOARES

Caros amigos sonhadores,

Começo minha escrita com a frase de Conceição Evaristo: “O importante não é ser o primeiro ou primeira, o importante é abrir caminhos.”

Sou moradora de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, e lembro que estudar na década de 70 não era para todos. Faltavam vagas. A alfabetização chegou para mim com dor, mas também com força. A escola pública, mesmo repleta de vozes infantis e do cheiro da merenda, também era palco de agressões silenciosas: régua na mão, esparadrapo na boca, lágrimas no rosto.

Também vivi a experiência da escola particular, aquela de renome, de portões altos e regras mais altas ainda. Lá, a seleção era cruel: se não passasse na prova, voltava de série. A meritocracia vestia uniforme e falava com sotaque burguês. Os professores, repressores; os olhares, de julgamento; e, mais uma vez, o choro me acompanhava.

Aos 14 anos, tornei-me explicadora — por vocação precoce, por necessidade, por resistência. Mas a docência, mesmo em seu início improvisado, já me oferecia frestas de luz.

Com 17 anos, cruzei os portões da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Entrei em Ciências Biológicas. Ali, com a professora Ana Maria Dantas e o projeto “Viver Melhor”, descobri que a ludicidade é cura e que compartilhar vivências é revolução. Aprendi que a violência é real, mas o autocuidado é possível; que a inteligência emocional é ferramenta de sobrevivência. Conheci o teatro, li Fernão Capelo Gaivota, e voei. Voei para dentro de mim, para além dos muros, para fora dos limites impostos.

Na vida, tive filhos, e com eles aprendi o que nenhuma escola ensinou: paciência, resiliência, amor que transborda e preenche. O mestrado veio com Patrícia Domingues e, com ele, a educação ambiental crítica. Como dizia Chico Mendes: “Ecologia sem luta de classes é jardinagem.” Eu não queria podar flores, queria semear consciência. Mais uma vez, um aprendizado que modificou minha visão de ensino -aprendizagem onde o professor é um mediador e o conhecimento é construído com consciência crítica.

O concurso de Japeri e a escolha da Escola Municipal Célia Sobreira foram muito especiais. Encontrei pares e realizamos projetos escolares transformadores, como o “Diálogos com a Diversidade: conhecer, aprender e respeitar”. A experiência nasceu do trabalho com cartas, inspiradas nos autores Ailton Krenak e Conceição Evaristo, revelando o poder da palavra como ponte entre mundos e memórias.

Também vivemos a visita à Casa da Escrivivência, onde vivenciamos, na prática, a importância da “sala da rua”. A escola além muros. Ali, vimos a magia do encontro e a potência dos alunos que encontraram o objeto de sua escrita e, ao escrever para ela e suas mais velhas, também escreviam-se a si mesmos.

Trabalhar ao lado de Thiago Dutra, Leonardo Maciel e Marta Bento foi compreender, de forma viva, que a educação é encontro. Com Thiago e Leonardo, aprendi com a ousadia e a força da juventude, que traz inovação

e diálogo com os novos tempos. Com Marta, reconheci a sabedoria da experiência, da escuta sensível e da ancestralidade. Juntos, mostramos que quando juventude, maturidade e memória se unem, a escola se torna plural, criativa e transformadora.

Essas vivências revelaram-me que a educação não é hierarquia, mas partilha; não pode ser imposição, mas criação; não é silêncio, mas voz. Sigo acreditando numa educação que constrói pontes, não barreiras. Uma escola que seja território de afeto, não de opressão. Uma prática que seja antirracista, libertadora e viva.

Rosany Soares

2.3 COM A PALAVRA: PROFESSOR LEONARDO MACIEL

Salve, família!

Quando eu ingressei na Licenciatura em Matemática, após uma tentativa de cursar Engenharia Mecânica, eu tinha uma trajetória linear fixada na minha cabeça: ingressar no curso; conseguir estágios e aulas particulares; me formar em quatro anos; trabalhar em escolas particulares e, com alguma sorte, determinação e formação complementar; angariar uma vaga no serviço público no magistério superior. Acontece que, para os sujeitos subalternizados, as trajetórias lineares são constantemente transformadas em caminhos sinuosos e íngremes.

Inclusive, foi nessa trajetória da graduação que pude me entender como, de fato, um sujeito subalterno. Agravante: um marginal, segundo a minha professora de geografia no Ensino Médio (tia Sol, carinhosamente apelidada por mim). Marginal por viver às margens naquela época, e sinto que até hoje trilho esse caminho: um professor de Matemática amante dos escritos de Gabriel Garcia Marquez; que entende a Matemática não como leitura neutra da natureza, mas reprodutora de discursos que embarreiram vidas e corpos específicos; que sonha o sonho de Angélica Dass, de uma sociedade onde “a vida de um não valha menos do que a vida do outro”.

Foi esse corpo, com marcas veladas e cicatrizes expostas, que chega à Escola Municipal Professora Célia Sobreira — dois dias depois de colar grau — e têm o prazer inenarrável de conhecer os professores Marta Bento, Rosany Soares e Thiago Dutra. Professores que não têm medo de tensionar discursos hegemônicos, que orientam suas práticas pedagógicas visando uma sociedade mais equitativa, que compreendem o papel transformador do docente. Soube de supetão que estavam produzindo cartas com base nas obras de Conceição Evaristo e Ailton Krenak, como parte de uma ação interdisciplinar.

Achei a ideia muito interessante, pois já havia trabalhado os textos de Conceição Evaristo com alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em ações extensionistas — o que se revelou um momento de muita potência para todas as pessoas envolvidas no processo. Nessa mesma conversa, fui espontaneamente convidado para, ao fim do expediente, entregar as cartas feitas pelos alunos para Evaristo. Neste momento, entendi que a sala de aula pode ser um local para concretizar sonhos. Foram para a Casa Escrivência a equipe de professores envolvidos no projeto, os alunos escritores e eu, sendo um momento de muita emoção para todos nós.

Essa ação ainda se desdobrou na participação de uma feira literária entre escolas do município, que tinha como temática “Diálogos com a diversidade: conhecer, aprender e respeitar”. Lá, os estudantes puderam compartilhar sua experiência em escrever as cartas e a percepção sobre a ida até a Casa Escrivência. Essa etapa foi muito importante para consolidar a interação que tivemos com Conceição, e me fez enxergar que a docência é muito mais do que estar em sala de aula: é conviver com trajetórias que, assim como a minha, enfrentam e enfrentarão muitos mais obstáculos por conta de seus marcadores sociais.

Ainda estou tentando ser um professor melhor, não apenas no “meu jeito de ensinar” — que acreditava ser a única competência necessária para ser um bom docente —, mas no “meu jeito de aprender” com o outro. E essa ação me fez lembrar o pacto que fiz ao colar grau, de tentar ser melhor não por mim, mas para construir uma sociedade alinhada à justiça social e honrando aos que me anteviram. Se sonho o sonho de Dass, é porque meus colegas do Célia Sobreira não me deixam ser apenas um professor que ensina Matemática; se entendo a escola como ambiente transformador, é porque Krenak e Belchior me ensinaram que precisamos romper com o status quo; se minha rima versa sobre a fome e o gozo, é porque Evaristo deu o salto e quebrou correntes.

Portanto, escrevo essa carta inspirado neste momento tão importante na minha curta carreira docente, mas que não é somente sobre ele: é sobre as (nossas) vidas marginalizadas que encontram na Educação uma possibilidade de ser profeta aos moldes de Freire — aquele que denuncia o passado e anuncia o futuro imerso nas águas do presente; é sobre os (nossos) sonhos se tornarem realidade por meio da ação conjunta; é sobre a (nossa) história não ser encarada como algo distante, mas como marcas coadjuvantes de nosso protagonismo, como lembrança que somos frutos daqueles que resistiram.

Nós ainda estamos aqui. Nós vamos sorrir.
Sorriam!

Leonardo Maciel dos Santos

2.4 COM A PALAVRA: PROFESSOR THIAGO DUTRA

Queridas e queridos educadores que esperançam,

Não é tão simples ser professor aos vinte e cinco anos. Às vezes parece cedo demais para se falar em trajetória, como se meus próximos trinta e tantos anos fossem uma estrada longa demais para caber nos sonhos que carrego. Desde os dezoito venho dando aulas particulares, ensaiando meu ofício em tantos espaços diferentes, mas foi apenas em dois mil e vinte e quatro que pude, enfim, entrar em uma sala de aula de escola pública.

Minha formação em Letras/Espanhol na UFRRJ me deu as asas da teoria, mas não me ensinou a aterrissar no chão concreto da sala de aula. Foi o próprio cotidiano escolar que me moldou: cada correção de prova, cada silêncio inquietante, cada pergunta que me desafiava mais do que respondia. A sala de aula é meu campo de aprendizagem, é onde ensino e aprendo — com meus alunos e com as pessoas que vieram antes de mim, pavimentando esse caminho tão fértil para que hoje eu pudesse caminhar com mais firmeza.

Quando Marta Bento, essa grande amiga, aconselhadora e irmã, me convidou para trabalhar o gênero carta, percebi uma oportunidade de mostrar aos alunos que escrever é abrir uma janela para o mundo. E, como quem faz da lousa um palco, entrei com um bom e velho pagode para mostrar que a escrita também tem ritmo, cadência e improviso, como nas rodas de samba onde a vida se reinventa. Tudo fluiu.

Rosany Soares, inspiração constante, me mostrou que é possível ser professor com leveza e, ao mesmo tempo, com responsabilidade — ensinando que firmeza e sensibilidade podem dançar juntas, como melodia e contracanto. E antes delas, foram Lucile Cavadas e Viviane Antunes que plantaram em mim a semente do desejo de ser professor. Cada palavra de incentivo dessas mestras foi um refrão guardado, daqueles que ecoam na memória mesmo quando a música termina.

Também compartilhei esse caminho com Leonardo Maciel, um amigo que Japeri me presenteou desde que fomos aprovados no concurso, ainda antes de pisarmos em sala de aula. Foi com ele que vivi a experiência da minha primeira aula, em que falamos sobre o filme *Estrelas Além do Tempo*, conectando linguagem e matemática para pensar o antirracismo. Ter o Maciel como parte dessa história trouxe gás e coragem para mergulhar de corpo e alma nesse projeto, para fazer acontecer de verdade.

Dentro da escola, foi possível viabilizar que as vozes de Conceição Evaristo e Ailton Krenak ecoassem nos alunos. Ver isso acontecendo foi indescritível. E não parou por aí, o que veio depois foi ainda mais arrebatador, quando fomos

à Casa Escrevivência. Ali, diante de Conceição Evaristo, os alunos entregaram suas cartas e viveram um encontro raro de escuta e reconhecimento. O brilho nos olhos deles era tão intenso que me vi também refletido naquela cena — mais aluno do que professor. Foi nesse instante que compreendi que estava diante de uma confirmação. Eu, que andava questionando meu presente e meu futuro, encontrei ali a resposta mais simples e mais verdadeira: ser professor é o que me traz alegria genuína. Foi um momento de escolha — escolher seguir como educador, com todo amor e coragem que isso exige.

bell hooks diria que ensinar é sempre um ato de transgressão, mas também é, sobretudo, um ato de amor. E foi exatamente isso que senti: o amor atravessando as palavras, sustentando nossas vozes, ressignificando minha jornada. Ser professor é desafiador. Alguns dias são mais difíceis que outros, dias em que o cansaço pesa mais do que a esperança. Mas sigo buscando manter a chama acesa — essa mesma chama que Conceição acendeu em mim e que meus alunos, diariamente, alimentam com suas perguntas, descobertas e silêncios cheios de significado.

Sou um professor negro, gay e gordo. Já temi ser hostilizado por isso, já pensei que esses atravessamentos poderiam me limitar. Hoje compreendo que são justamente eles que me fazem ser quem sou: um sonhador que fala muito, mas que abre o coração para ensinar e, principalmente, aprender.

Minha trajetória ainda começa, mas sinto que cada verso escrito nessa caminhada me aproxima de ser um educador antirracista mais atento, mais humano, mais vivo. E se hoje eu consigo esperar de verdade, como Paulo Freire muito humildemente nos ensinou, é porque aprendi com os que vieram antes de mim que educação é ponte, é travessia, é canção que nunca se cala.

Que venham os próximos trinta e tantos anos de sala de aula. Que venham os silêncios e os cantos, as dores e as delícias, os desafios e as vitórias. Que venham, sobretudo, mais motivos para cantar, escrever e esperar junto com cada aluno.

Um abraço aconchegante,

Thiago Dutra

3. O LEGADO QUE PERMANECE

O projeto *Diálogos com a Diversidade: Conhecer, Aprender e Respeitar* deixou marcas que vão muito além das salas de aula da Escola Municipal Célia Sobreira. Ele foi atravessado por aprendizados múltiplos: com os alunos, que se viram protagonistas de suas narrativas; entre os professores, que refletiram, se

emocionaram e se transformaram a cada encontro; e com colegas de profissão, que puderam testemunhar e se inspirar em uma prática docente comprometida com a justiça social, a ancestralidade, a afrobrasilidade e a representatividade.

As trocas ultrapassaram os muros da escola e reverberaram na rede. O projeto foi destaque em um programa de televisão o *Sem Censura*. Para os estudantes, foi a primeira vez que se viram em uma entrevista, e sentirem que suas vozes importam. Esses momentos de visibilidade e valorização fortalecem o **nosso esperar** — a certeza de que ensinar e aprender é também criar laços, afirmar identidades e construir futuros possíveis.

O encontro com Conceição Evaristo na Casa Escrivência, as cartas escritas para as “mais velhas” e para a natureza, e as oficinas sobre responsabilidade ambiental e memória afro-indígena mostraram que a escrita e o diálogo são ferramentas poderosas de transformação. Elas possibilitam que a educação seja vivida como espaço de pertencimento, resistência e cuidado coletivo.

O legado que fica é de pertencimento, de voz reconhecida e de um aprender que se espalha. É saber que os alunos se veem parte de uma história maior, que suas palavras importam, que seus gestos têm eco. É sentir que, mesmo diante dos desafios da docência, ainda podemos bordar com fios coloridos memórias, afetos e saberes que florescem entre o passado, presente e o futuro.

Esta atividade os lembra que educar é sempre plantar: sementes de esperança, consciência e respeito que continuarão a germinar muito além do que podemos medir. Que o **esperar** cultivado aqui siga crescendo, em cada aluno, em cada professor, em cada leitura, em cada carta, e que permaneça vivo na memória desses estudantes, da Escola Municipal Professora Célia Sobreira, da comunidade de Japeri, município da Baixada Fluminense/RJ e do mundo.

REFERÊNCIAS

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.

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”**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

EVARISTO, Conceição. Escrivência: a escrita de nós por nós. In: DUARTE, Eduardo de Assis; BARBOSA, Maria Aparecida (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 188-189.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 23-24.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 10, 15, 16, 22, 28, 50, 51, 52, 53, 114

Aluno 8, 17, 22, 23, 26, 30, 31, 32, 34, 35, 50, 52, 57, 60, 64, 65, 68, 69, 84, 86, 87, 89, 91, 111, 118, 119

Alunos 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 23, 29, 30, 35, 42, 43, 50, 51, 52, 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 76, 83, 87, 101, 102, 104, 109, 114, 116, 117, 118, 119

Aprender 5, 14, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 46, 50, 51, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 69, 70, 81, 97, 109, 112, 114, 116, 118, 119

Aprendizagem 20, 21, 22, 29, 39, 48, 51, 65, 75, 77, 78, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 99, 112, 114, 117

Aula 5, 7, 11, 14, 17, 22, 23, 24, 26, 27, 31, 43, 50, 55, 59, 60, 62, 63, 65, 75, 79, 82, 85, 88, 90, 101, 102, 108, 112, 113, 116, 117, 118

Aulas 24, 40, 41, 42, 43, 44, 51, 59, 60, 61, 63, 65, 67, 76, 81, 99, 101, 115, 117

Autonomia 26, 29, 31, 71, 72, 80, 84, 89, 90, 91, 92, 97, 106

C

Comunidade 35, 39, 41, 42, 43, 79, 90, 92, 108, 112, 113, 119

Consciência 20, 21, 26, 34, 80, 81, 100, 107, 114, 119

Crianças 21, 22, 25, 39, 41, 45, 49, 63, 67, 75, 76, 85, 95, 101

D

Deficiência 67, 68, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 100

Diálogo 19, 21, 37, 44, 45, 49, 62, 78, 79, 80, 81, 83, 115, 119

Direito 44, 45, 73, 75, 76, 77, 78, 83, 88, 89, 91, 92, 98

Diversidade 34, 35, 42, 53, 74, 75, 78, 82, 88, 89, 92, 93, 97, 100, 116

Docência 24, 26, 46, 58, 60, 65, 70, 85, 91, 106, 112, 114, 116, 119

Docente 6, 20, 24, 25, 35, 40, 45, 47, 48, 55, 56, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 77, 78, 79, 80, 85, 88, 96, 106, 108, 112, 113, 115, 116, 119

Docentes 5, 18, 27, 29, 31, 42, 44, 57, 66, 67, 70, 73, 76, 81, 82, 84

E

Educação 5, 8, 9, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 33, 37, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 107, 108, 111, 114, 115, 118, 119

EJA 3, 40, 50, 51, 52, 53, 55, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 116

Ensinar 5, 22, 26, 46, 50, 60, 62, 64, 65, 106, 107, 108, 112, 116, 118, 119

Ensino 7, 8, 15, 17, 20, 21, 22, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 51, 65, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 91, 92, 101, 108, 112, 114, 117, 119

Escola 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 25, 28, 39, 43, 44, 45, 46, 49, 55, 58, 59, 61, 63, 64, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 89, 90, 92, 93, 94, 99, 100, 102, 103, 104, 108, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 119

Escolar 7, 8, 9, 10, 13, 14, 18, 20, 22, 23, 25, 35, 39, 40, 45, 49, 64, 65, 67, 68, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 86, 87, 88, 89, 90, 99, 104, 110, 111, 113, 117

Escolares 8, 9, 11, 18, 20, 23, 29, 39, 63, 65, 67, 78, 81, 82, 86, 91, 104, 114

Escolarização 18, 29, 35, 64, 73, 75, 76, 77, 80, 81, 84, 85, 89

Escrita 18, 22, 28, 32, 38, 43, 45, 46, 50, 53, 58, 61, 67, 78, 85, 88, 109, 110, 112, 113, 114, 117, 119, 120

Estudante 7, 29, 72, 78, 82, 87, 89, 90, 91, 92

Estudantes 5, 29, 40, 43, 52, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 91, 102, 104, 108, 109, 110, 111, 116, 119

Estudos 8, 17, 35, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 48, 50, 55, 58, 59, 60, 69, 77, 99, 103, 104

Experiência 5, 15, 24, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 50, 52, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 76, 86, 87, 91, 92, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 117

F

Famílias 22, 41, 61, 63, 64, 67, 68, 69, 91

Formação 13, 14, 19, 20, 24, 25, 30, 34, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 57, 60, 61, 65, 67, 70, 71, 72, 76, 78, 80, 82, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 97, 104, 115, 117

Freire 5, 6, 23, 26, 41, 42, 44, 46, 51, 52, 57, 60, 62, 65, 66, 70, 78, 79, 80, 84, 96, 97, 107, 116, 118

H

História 14, 16, 18, 19, 20, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 54, 72, 73, 75, 76, 83, 84, 85, 107, 108, 113, 119

I

Inclusão 9, 67, 68, 78, 79, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Infância 13, 15, 18, 21, 23, 27, 38, 50, 57

J

Jovens 54, 61, 63, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 92

L

Leitura 9, 16, 18, 22, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 41, 43, 50, 52, 53, 56, 58, 78, 109, 115, 119

Linguagem 28, 29, 31, 32, 52, 53, 64, 84, 117

Livros 6, 12, 23, 24, 29, 30, 34, 35, 37, 45, 60, 110

M

Memórias 1, 17, 19, 20, 39, 48, 49, 51, 52, 57, 69, 112, 114, 119

P

- Políticas 20, 21, 40, 46, 74, 75, 77, 79, 88, 89, 91
- Práticas 5, 18, 20, 27, 29, 34, 37, 39, 41, 43, 46, 53, 56, 57, 60, 66, 72, 73, 75, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 104, 108, 112, 115
- Professor 14, 18, 20, 22, 25, 26, 27, 31, 35, 45, 46, 48, 52, 61, 65, 66, 70, 72, 73, 75, 79, 82, 101, 102, 104, 109, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119
- Professora 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 44, 48, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 69, 70, 95, 97, 104, 107, 112, 113, 114, 115
- Professoras 11, 37, 66, 67, 68, 69, 111
- Professores 8, 9, 13, 14, 15, 16, 18, 24, 29, 40, 43, 44, 58, 59, 60, 61, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 91, 100, 101, 102, 104, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118
- Profissional 7, 14, 17, 19, 20, 25, 26, 29, 40, 41, 60, 69, 70, 72, 75, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 96
- R
- Reflexão 5, 23, 24, 25, 26, 29, 33, 35, 46, 57, 60, 64, 88, 108
- S
- Saberes 25, 46, 49, 52, 57, 66, 70, 71, 73, 75, 76, 80, 81, 82, 84, 85, 97, 106, 108, 112, 119
- Sujeito 37, 38, 49, 52, 54, 57, 67, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 90, 92, 115
- Sujeitos 5, 39, 41, 48, 49, 55, 56, 62, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 88, 115
- T
- Trabalho 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 29, 40, 41, 42, 44, 50, 52, 53, 55, 56, 59, 61, 64, 65, 67, 68, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 106, 111, 114
- Trajetória 5, 19, 21, 25, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 50, 58, 59, 66, 72, 77, 82, 86, 89, 90, 91, 92, 96, 108, 110, 115, 117, 118
- V
- Vida 5, 7, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 39, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 99, 100, 101, 105, 114, 115, 117
- Vidas 5, 19, 21, 26, 66, 70, 74, 75, 76, 82, 100, 113, 115, 116
- Vivências 1, 19, 20, 21, 25, 46, 51, 52, 72, 73, 88, 89, 90, 97, 98, 101, 112, 114, 115

