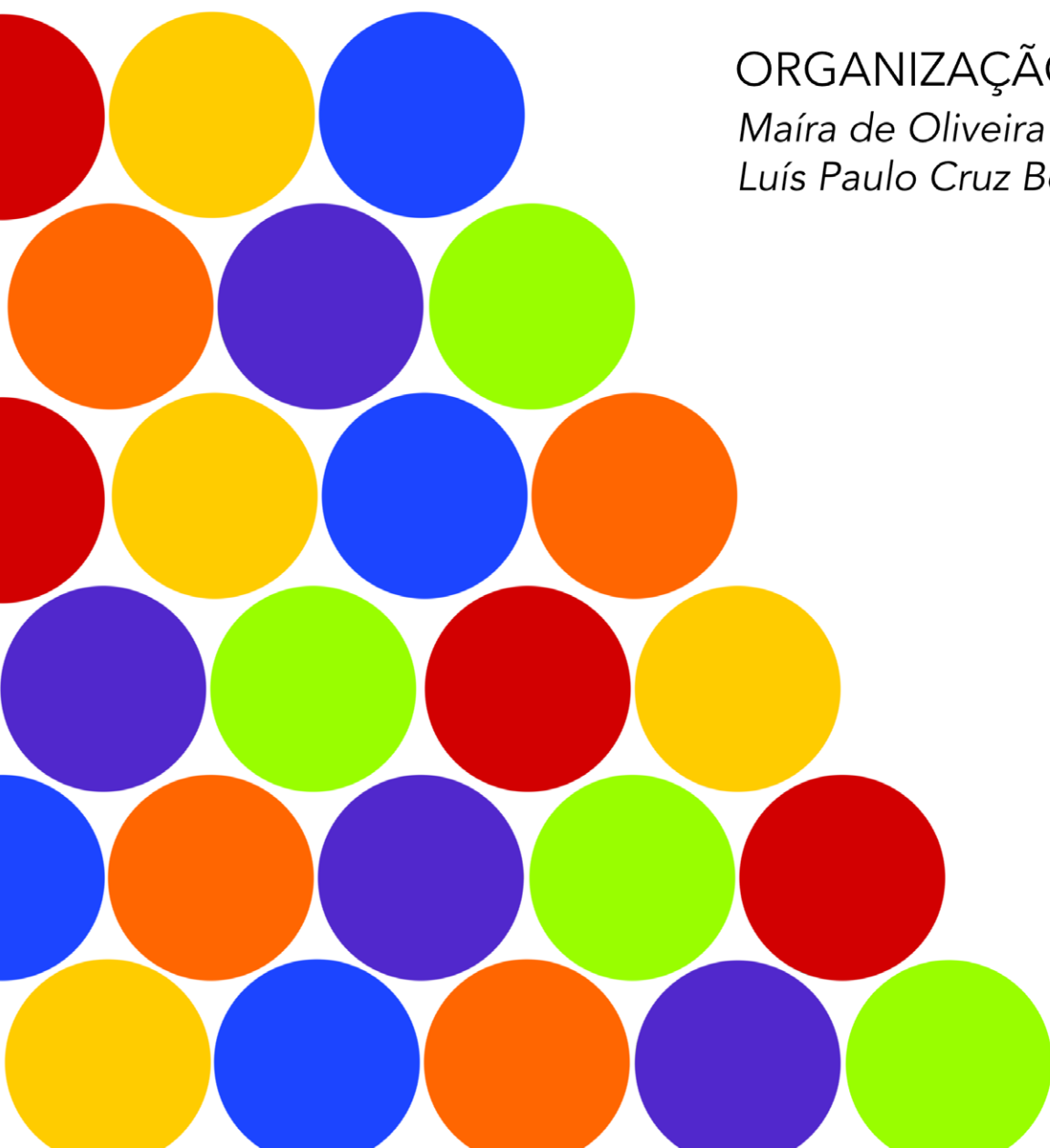


CIRCULARIDADES NA ESCOLA:

experiências, formação e extensão

ORGANIZAÇÃO:
Maíra de Oliveira Freitas
Luís Paulo Cruz Borges



CIRCULARIDADES NA ESCOLA:

experiências, formação e extensão

MAÍRA DE OLIVEIRA FREITAS
LUÍS PAULO CRUZ BORGES
ORGANIZADORES



realizeventos
Científicos & Editora

CIRCULARIDADES NA ESCOLA:

experiências, formação e extensão

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

C578 Circularidades na escola: experiências, formação e extensão / organizadores, Maíra de Oliveira Freitas, Luís Paulo Cruz Borges. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

193 p. : il.

ISBN 978-65-86901-68-9

1. Formação docente. 2. Práticas pedagógicas. 3. Experiências pedagógicas. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

Elaborada por **Giulianne Monteiro Pereira**

CRB 15/714

João Pedro Costa | Design da Capa



realizeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
"CIRCULARIDADES NA ESCOLA: CAMINHOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE" <i>Paula Almeida de Castro</i>	
APRESENTAÇÃO	9
5 ANOS DE CIRCULARIDADES NA ESCOLA <i>Maíra de Oliveira Freitas</i> <i>Luís Paulo Cruz Borges</i>	
CIRCULARIDADES NA ESCOLA PÚBLICA: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	14
<i>Luana Armaroli</i> <i>Maíra de Oliveira Freitas</i> <i>Thamara da Silva Figueiredo</i>	
DECOLONIALIDADES NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM UM PROJETO DE EXTENSÃO: CIRCULARIDADES DOS SABERES E FAZERES DOCENTES	32
<i>Perseu Silva</i> <i>Priscilla Figueiredo</i>	
CURRÍCULO E EXTENSÃO: CIRCULANDO A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	50
<i>Camila Costa Gigante</i> <i>Julia Tavares de Carvalho</i>	
CIRCULARIDADES NA DIDÁTICA E NA EXTENSÃO: DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE	58
<i>Gustavo Guttler dos Reis</i> <i>Layla Mariana Sucini Coury</i> <i>Luís Paulo Cruz Borges</i> <i>Michelle Tavares da Silva</i>	

**DISCUSSÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO
CAMPUS HUMAITÁ I: ALGUMAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS..... 67**

Fernanda Barreira

**EXTENSÃO E AMPLIAÇÃO DOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO
DOCENTE EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA..... 83**

Guilherme Nogueira de Souza

**RACISMO VISUAL E A PEDAGOGIA DAS IMAGENS OU IZA E
SUAS BAILARINAS NEGRAS..... 103**

Joana Rabelo

EM PEDAÇOS PARA INTEIRAR-SE..... 119

Jonê Carla Baião

**INTERSECCIONALIDADE EM SALA DE AULA: UMA PRÁTICA
DOCENTE NUMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO..... 136**

Rafaela Nichols Calvão

**EXISTE OUTRO TIPO DE EDUCAÇÃO SEM SER A EDUCAÇÃO
ATRAVESSADA PELAS PERGUNTAS?
A POESIA COMO MOLA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL..... 149**

Fabiana da Silva

**ENSINO DE LITERATURA: TENSÕES ENTRE PRÁTICAS
ESCOLARES E O "PRAZER DE LER"..... 160**

Vanusa de Melo

CURRÍCULOS..... 175

O QUE É CIRCULARIDADES PRA VOCÊ?..... 183

MEMÓRIAS CIRCULARIDADES..... 186

PREFÁCIO

“CIRCULARIDADES NA ESCOLA: CAMINHOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE”

Paula Almeida de Castro¹

Ao acompanhar as ações formativas, desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão “Circularidades na Escola Pública: significando culturas no cotidiano escolar”, percebo os caminhos que são abertos e trilhados para os participantes pensarem sobre os temas contemporâneos que “circulam” na escola. Pelo movimento de ir e vir dos sujeitos escolares, é que se disseminam os resultados desse projeto, conduzindo-os a novos saberes, teorias e práticas. Somado a isso, o caráter interinstitucional do projeto, agrega profissionais com diferentes vivências que, no ato de transitar, ampliam as formas de pensar a escola, sua cultura e as trajetórias formativas.

Quando pensamos sobre como significar as culturas no cotidiano escolar, me remeto aos idos dos anos 1990, em que a escola deveria deixar o papel de transmissão de conhecimento e passando a ser considerada como facilitadora do manejo de informações pelos alunos/as. Era um modelo escolar que tinha como premissa que o sujeito aprendia em todos os momentos da vida sendo, portanto, necessário que a escola cultivasse os valores sociais, culturais e familiares de seus alunos/as. Tal prerrogativa parte do princípio que os programas escolares eram distanciados das questões sociais e alheios aos interesses e características dos alunos/as. A proposta era de que os programas escolares fossem

1 É professora da Universidade Estadual da Paraíba do Departamento de Educação (Centro de Educação, campus I – Campina Grande) e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores.

diretamente referidos à vida dos alunos/as, funcionando como elemento de transmissão e unidade cultural buscando uma visão global do aluno, valorizando a dimensão cognitiva, afetiva e social integrada à prática pedagógica. O esforço para que os programas tornassem a escola o lugar de valorização das culturas, respeito à diversidade, produção do conhecimento e formação cidadã, acompanha as muitas mudanças sinalizadas na legislação (vinculada à educação básica) e nos currículos que são postos em movimento pelas ações pedagógicas. Nessa perspectiva, a ação de circular saberes, planejadas pelos docentes, favorece o encontro das culturas no cotidiano da escola de educação básica.

Esse encontro das culturas caminha junto ao processo do desenvolvimento humano, com seu conjunto de características, e das trajetórias escolares em que as interações entre os sujeitos dão o tom que a escola terá para significar culturas e conduzir saberes. E, como pensar esse encontro em tempos de internet, redes sociais e pandemia²?

Com seus 1.491 seguidores³ em sua conta Circularidades na Escola no Instagram, o projeto ofereceu à comunidade acadêmica cursos, palestras, indicações de leituras, filmes, homenagem a pesquisadores, exposição das ações em congressos, dentre outras atividades, que foram desenvolvidas online para que fossem difundidos na singularidade dos sujeitos escolares e suas culturas. No sentido da singularidade, do contexto cultural dos indivíduos, buscam-se retratos do que é possível capturar de suas falas, gestos, atitudes, vivências, experiências, intenções, eventos e contextos para significar o cotidiano da escola. E, podemos pensar a conjugação desses retratos a partir de uma analogia ao caleidoscópio. A montagem do caleidoscópio, com três espelhos, forma um prisma tetraédrico com o qual as imagens vão simetricamente se multiplicando. O caleidoscópio cria diferentes ângulos, transforma as imagens e, por analogia, nos ajuda a compreender a noção de inter-relação da escola, seus sujeitos e as culturas.

Com esse referencial, o projeto de extensão, Circularidades na Escola, amplia o que foi a proposta que acompanha a escola, pelo menos desde os anos 1990, de torná-la um espaço com múltiplos referenciais para pensar a formação oferecida em seu currículo. Acredito ser esse um referencial necessário para guiar as ações docentes no âmbito das

² Refiro-me à pandemia da SARS-CoV2.

³ Dados de fevereiro de 2022.

escolas de educação básica, fomentando novas formas de compreensão, na contemporaneidade, das culturas e dos sujeitos no cotidiano da escola.

APRESENTAÇÃO

5 ANOS DE CIRCULARIDADES NA ESCOLA

Maíra de Oliveira Freitas
Luís Paulo Cruz Borges

O que pode um projeto de extensão? É com esse questionamento que começamos a apresentação do E-book celebrativo dos 5 anos do Projeto de Extensão universitária “Circularidades na escola”. Foi também com esse questionamento que iniciamos nossas discussões há 5 anos, quando despreziosamente nos reunimos pela primeira vez. Éramos um grupo de docentes recém chegados à Universidade, tínhamos muitas ideias que já eram conversadas desde os tempos da graduação, quando nos encontramos pela primeira vez, mas que somente agora, com a chancela institucional, poderíamos tirar do papel, “partir para ação”, como gostávamos de frisar. Até hoje não temos a resposta para aquele primeiro debate e talvez seja essa a nossa maior riqueza: não sabermos o que podemos!

O tempo presente, ainda marcado pela pandemia causada pela COVID-19, gerou em nós mudanças profundas nas formas de ser/fazer/pensar e, obviamente, nossas práticas extensionistas não saíram ilesas. Contudo, continuamos dia a dia tecendo diálogos em um projeto de extensão que passou então a circular também de forma digital. Fincamos os pés na (in)certeza de nossa incompletude. Não tínhamos ideia que em breve um novo tempo chegaria e que seríamos expostos a novos desafios e também novas perguntas: Qual o papel da extensão em tempos pandêmicos e pós-pandêmicos? Como criar afetos em mediações no ciberespaço? Como a docência on-line conviveria com a docência no chão da escola?

O nome “CIRCULARIDADES” foi escolhido através de inspirações trazidas por Azoilda Trindade (2005) que apresenta esse valor como um elemento capaz de criar uma atmosfera de conexão entre as possibilidades. A CIRCULARIDADE pode ser entendida como uma força que promove o movimento e renova as energias vitais. Na circularidade não há hierarquia das diferenças, mas sim movimentos que se resignificam. Diante das possibilidades, nossas práticas passaram a ser inspiradas e tecidas em diálogo com as ideias nos valores civilizatórios afro-brasileiros abarcando idas e vindas, horizontalidade, dinamismo e movimento. Ano após ano ainda estamos aprendendo a viver com as concepções propostas por Azoilda Trindade (2005): circularidade, oralidade, axé, ludicidade, memória, corporeidade, cooperativismo e ancestralidade.

Vinculado inicialmente ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAPUERJ), o “Circularidades”, como passamos a chamar de forma abreviada, também passou a ter vínculo institucional com o Colégio Pedro II (CPII) e às Escolas da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro (SME-Rio) assumindo seu caráter interinstitucional. Em comum, somos um grupo formado por docentes, todos/todas atuantes na Educação Básica que vem assumindo a relação entre ensino-pesquisa como indissociável. Assumimos o pressuposto da pesquisa que alimenta o ensino e o ensino que retroalimenta a pesquisa em um movimento circular.

Enquanto projeto coletivo, entendemos currículo/didática como produção cultural e, por isso, buscamos evidenciar lutas sociais e políticas pela reafirmação das diferenças na sociedade que ocorrem dentro do campo pedagógico. Atuamos através de propostas que possibilitem a produção discursiva dessas demandas, entre elas, criação de oficinas, apresentação de estudos, leituras coletivas, ciclos de debates e rodas de conversa. Apostando em um desenvolvimento colaborativo, o intuito é produzir conhecimentos acerca dos processos de ensino-aprendizagem-ensino, pautando-os em uma significação cultural, entendendo a cultura em constante desenvolvimento e apostando na formação humana.

Desde que iniciamos, acreditamos no projeto, e em suas ações, como importante possibilidade de diálogo e debate sobre temas caros e atuais da educação brasileira. As questões referentes às diferenças culturais suscitam um debate que tem interessado diferentes setores da sociedade, em diferentes momentos políticos, sob diferentes olhares e perspectivas teórico-políticas. Dessa forma, a relação sociedade e a

escola têm sido pauta instigante e necessária nas articulações entre políticas de igualdade com políticas de identidades pensando à formação docente e discente (CANDAU, 2014).

Metodologicamente operamos com a ideia de conversa, baseados em Skliar (2018, p. 12) entendo que “uma conversa é, essencialmente, um gesto pedagógico, à medida que educar pode ser compreendido como o modo de conversar [...] com o mundo e com a vida...”. Assim, estamos apostando nas rodas de conversa, presencialmente ou virtualmente, como potência do trabalho pedagógico presente na relação escola-universidade.

“**O que pode um projeto de extensão?**”, repetimos a pergunta que ecoa nessa apresentação, mas sem resposta. Ainda não sabemos e nem pretendemos saber, mas já indicamos, depois desses 5 anos, alguns apontamentos, ou talvez pistas de caminhos possíveis que se entrecruzam gerando novos rumos ao projeto, a saber, i) narrar fazeres-saberes para adiar o fim do mundo historicizando nossas práticas; ii) esperar no sentido de lutar e insurgir pautando novas agenda de trabalho; iii) se perceber na encruzilhada para gerar novos outros caminhos.

O primeiro deles, inspirados/as em Krenak (2019), pensamos e reafirmamos que um projeto de extensão pode narrar coletivamente uma forma de adiar, um pouco, o fim do mundo trazendo esperança em tempos sombrios. A nossa vida cotidiana nos traz desafios inerentes ao trabalho com seres humanos, talvez a experiência com a pandemia tenha sido o maior exemplo disso. Assim, narrar o que fazemos valorizando as presenças, os afetos, os encontros, contando uma nova história e reafirmando a nossa singularidade, ancestralidade e nossas raízes, reivindicar assim a nossa subjetividade e celebrando as diferenças, tem sido um pressuposto do grupo informando que nossos fazeres-saberes são necessários para o campo da educação.

Outro caminho, com inspiração em Paulo Freire, está pautado na ideia de *esperançar* enquanto verbo (FREIRE, 1992). Nossa esperança é ação que com muita luta e trabalho vem possibilitando mudanças e criando insurgências *com/para* a escola. Uma luta comprometida, sem pretensão de neutralidade, entendendo a importância e necessidade das práticas de ensino, pesquisa e extensão ancoradas na justiça e transformação social. Sabemos que estamos insurgindo em um processo de disputa conceitual em que escola, ensino, aprendizagem, currículo, didática etc são colocados em xeque para que haja (trans)formação.

Por fim, o terceiro caminho é assumir a ideia de encruzilhadas, a partir do nosso diálogo com Carla Akotirene (2018), para pensarmos que essas encruzilhadas nos levem a novos e desconhecidos caminhos, entendendo a encruzilhada como o lugar multideterminado dos trânsitos. Encruzilhadas teóricas e metodológicas pautadas nas incertezas daquilo que não sabemos/conhecemos nos fazem caminhar de forma atenta e responsável com um projeto de educação plural. É essa encruzilhada que nos alimenta para que possamos criar, coletivamente, novos sentidos para o que realizamos/narramos e vivemos. É também nessa encruzilhada que precisamos para gerar novos movimentos.

Finalizamos com a poesia de Manoel de Barros (1998) que nos coloca em contato com nossa incompletude: sim, não sabemos o que pode um projeto de extensão! E também assumimos esse lugar de sujeitos e sujeitas que não aceitam mais que digam o que somos. Acreditamos, assim como Trindade (2005), no movimento e nas ações do projeto enquanto possibilidade com outras conexões de saberes, de fazeres, de olhares, de sentidos e, sobretudo, de afetos.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso em renovar o homem usando borboletas.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **O que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.

BARROS, M. **Retrato Do Artista Quando Coisa.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão . Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 37, p. 33-41, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SKLIAR, C. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: Thiago Ribeiro, Rafael de Souza, Carmen Sanches Sampaio (Orgs). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, p. 11-14, 2018.

TRINDADE, A. L. da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV ESCOLA, 2013. p. 131-138.

CIRCULARIDADES NA ESCOLA PÚBLICA: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Luana Armaroli
Maíra de Oliveira Freitas
Thamara da Silva Figueiredo

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar análises e reflexões sobre a relação entre produção do conhecimento na e pela escola através das ações extensionistas do Projeto “Circularidades na Escola Pública: significando culturas no cotidiano escolar”. Alocado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/ CAP-UERJ e no Colégio Pedro II, o projeto conta atualmente com vinte e dois integrantes - 8 docentes da CAP-UERJ, 4 docentes do Colégio Pedro II, 2 docentes da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, 2 bolsistas estudantes da graduação da UERJ e 2 bolsistas convidados¹. As questões aqui levantadas, embora apenas três participantes assinem o artigo, são fruto de reflexões coletivas realizadas por todos os participantes do projeto, desde o início de nossos encontros.

Trata-se de um projeto interinstitucional e surge a partir de diversas demandas das professoras e professores que atuam nas diferentes redes de ensino do Rio de Janeiro: são angústias profissionais e pessoais que se atravessam o tempo todo; experiências de vida e de chão da escola; necessidades e anseios com os quais é preciso lidar quando se trata de escola pública no Brasil. Enfim, podemos dizer que tal projeto é uma

¹ Brena Carvalho Ferreira, Beatriz Morettes Rodrigues, Camila Costa Gigante, Flávio Rêgo dos Santos, Gustavo Guttler dos Reis, Joana Xênia Rabelo Ferreira, João Pedro da Silva Costa, Lanuza Cerqueira Moreira, Larissa Costard Soares, Layla Mariana Sucini Coury, Luana Armaroli Queiroz, Luís Paulo Cruz Borges, Maíra de Oliveira Freitas, Mariana Rodrigues Zadminas, Michelle Tavares da Silva, Perseu Pereira da Silva, Priscilla da Silva Figueiredo, Thamara da Silva Figueiredo

resposta de agentes do cotidiano escolar no sentido da produção de conhecimento gerado por essas relações, reações e experiências que se dão no ambiente da escola. Como foi dito por Oliveira (2007) ao entrevistar Regina Leite Garcia, da Universidade Federal Fluminense, e Corinta Geraldi, da Universidade de Campinas, é “[i]mpossível separar de modo radical as trajetórias profissionais e pessoais das convicções político-epistemológicas, da formação e consolidação dos grupos de pesquisa” (p. 113). Assim, este projeto de extensão é mais uma amostra da complexidade da vida, da formação e atuação dos professores e professoras, dificilmente passível de ser separado para análise de sua produção de conhecimento.

Além das relações de afeto e parceria, o projeto é composto por um grupo de docentes bastante diverso, logo, as inquietudes da prática profissional são completamente atravessadas pelas experiências pessoais de cada um, pelas opressões, exclusões e medos, assim como pela vivência, luta e resistência. Por isso, visamos trazer para o centro da discussão demandas da escola que estão além de problemas de estrutura física, falta de investimento, etc. Reconhecemos que essas questões são importantes e devem ser enfrentadas, no entanto, o cotidiano escolar se dá num *ethos* físico, emocional, político e afetivo. E é com esse olhar que nosso projeto pretende lidar com a prática escolar, as teorias e a produção do conhecimento.

Ao entendermos currículo como produções culturais, buscamos evidenciar a luta pela identidade e pela reafirmação das diferenças na sociedade, através de propostas que possibilitem a produção discursiva dessas demandas. Portanto entendemos que é imprescindível tratar de questões como raça, gênero, classe e afins na escola, em especial no momento histórico que vivemos em que temos visto a (re)ascensão de discursos de ódio e outras manifestações excludentes e reacionárias, não apenas no âmbito do governo brasileiro, mas nas relações com as comunidades escolares, na mídia e nas redes sociais. Como professores e professoras, entendemos que a escola é um lugar autônomo de produção de saberes e é, outrossim, lugar de acolhimento de todo e qualquer aluno ou aluna que ali se encontre.

Vale ressaltar que o nome do projeto foi inspirado nos valores civilizatórios afro-brasileiros, como preconizados por Azoilda Trindade (2005). De acordo com a autora, os valores civilizatórios afro-brasileiros são:

“princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras” (TRINDADE, 2005, p. 30, 31)

Desta forma, pode-se compreender os valores civilizatórios afro-brasileiros como princípios que deixaram marcas nos descendentes dos africanos escravizados. Os povos africanos, trazidos à força para a América, deixaram um legado em brasileiras e brasileiros - seus descendentes - e toda a cultura forjada a partir desta experiência.

Histórica e culturalmente, houve diferentes povos que estiveram presentes e que deixaram suas marcas no Brasil até os dias atuais. Ribeiro (1995) destaca a presença majoritária do que ele chama de “matrizes culturais”. Para o autor, os povos indígenas, os europeus e os africanos são as pedras fundamentais para a construção do Brasil e da brasilidade, como cultura e expressão do ser. No entanto, ao tomarmos como referência os valores civilizatórios afro-brasileiros, assim como Trindade (2006), buscamos destacar a presença da África na essência cultural do Brasil. Com isso procuramos fazer o movimento de deslocar o centro das reflexões, retirando o eixo dos ideais coloniais e colonizadores para debruça-lo nos ideais africanos e afro-brasileiros. Dentre tais valores e referências africanas e afro-brasileiras, destacamos a circularidade, valor escolhido para dar nome ao nosso projeto, que nos remete à roda, ao círculo. Marca essa que é essencial da cultura afro-brasileira, como as rodas de capoeira, de samba, de contação de histórias, etc, abarcando idas e vindas, horizontalidade, dinamismo e movimento. Para Trindade (2006) “com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se...” (p. 97). Assim, nosso projeto inspira-se no griô, no contador de histórias, que narra a história mantendo a cultura viva. Narramos o cotidiano escolar, refletimos e atuamos na formação docente, isso tudo como forma de buscar um currículo que seja possível, dando visibilidade às diferenças.

Como pressuposto teórico-metodológico opera-se na esteira de uma pedagogia decolonial, compreensão de mundo que emerge na

América Latina para problematizar a relação modernidade/colonialidade, partindo de um giro epistemológico de renovação crítica dos estudos e da produção de conhecimento no cone sul global. Pautando-se em Quijano e em Maldonado-Torres (2005; 2006)) compreende-se o conceito de colonialidade do poder, do saber e do ser como formas de subalternização e dominação dos continentes africano, sul-americano e asiático pelo continente europeu, ou seja, deseja-se subverter uma lógica eurocentrada por tantas outras produções silenciadas.

SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROJETO

As questões referentes às diferenças culturais e ao currículo suscitam um debate que tem interessado aos muitos setores da sociedade, em vários momentos políticos, sob diversos olhares e perspectivas teórico-políticas. Destarte, a relação sociedade-escola tem sido instigante nas articulações entre políticas de igualdade com políticas de identidades. Nesse sentido, alguns documentos oficiais foram criados como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que enfatizam a pluralidade cultural como um dos Temas Transversais a ser congregado aos currículos das escolas, a Lei a Lei 11. 645 que incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirmam a obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afro-brasileira e indígena, com a finalidade de trabalhar todas as matrizes étnicas do país.

Quando se fala em escola e conhecimento escolar, é preciso salientar que a instituição não está desgarrada da sociedade como um todo. A escola brasileira fundou-se e funciona até os dias de hoje de acordo com uma mentalidade. Como ex-colônia, fomos diretamente influenciados pelas ideias europeias e iluministas, de maneira que a nossa escola carrega esse pensamento. É importante considerar, ainda, que embora a escola seja iluminista, os sujeitos que a frequentam não o são. Ao contrário, os sujeitos brasileiros são miscigenados, herdeiros das diferentes matrizes étnicas que formaram o Brasil e pertencentes a uma cultura distante das propostas cartesianas da instituição escolar. Historicamente, estes sujeitos resistiram a serem aculturados pela escola, e demonstram a importância da preservação de sua própria cultura e identidade. Neste sentido, Senna (2007) afirma que

À medida que o povo chega à escola brasileira, começa a se dar o contato de dois mundos distintos: um, europeu,

determinado pela crença em todo projeto social que formaria o cidadão civilizado para um mundo em que os valores ideais deveriam prevalecer sobre os desígnios naturais; o outro, tipicamente brasileiro, ciente de que seus valores eram os mais legítimos para prosseguir, à brasileira, vida afora (2007, p.40).

Essa ponderação é imprescindível para reflexão e compreensão das práticas cotidianas e do currículo na escola brasileira, isso porque as ideias escolares tradicionais e os sujeitos que frequentam a instituição não estão completamente alinhados. Se a escola originalmente não abraça todo e qualquer sujeito, em especial o sujeito essencialmente brasileiro, se tornam necessárias políticas públicas que envolvam temas transversais e identitários, como as apareceram nas últimas décadas. Tais políticas precisam, de uma vez por todas, ser vividas no cotidiano escolar.

O projeto Circularidades na Escola busca, nas teorias decoloniais, maneiras de refletir acerca dos conhecimentos que são pautados e valorizados pelos currículos. No contexto da colonização, é possível verificar que nas Américas, um novo padrão de poder foi estabelecido (QUIJANO, 2014 [2005]), este padrão estruturou-se em controle de trabalho, recursos naturais e produtos. No entanto, foi a imposição cultural e de conhecimento que permitiu que o domínio europeu se alastrasse mundialmente, estabelecendo hegemonia. Segundo Quijano “Como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento, debaixo de sua hegemonia” (2014 [2005], p. 209, tradução nossa²).

Diante disso, a escola pode realizar o papel de um *lócus* de saber que contribui para o enfrentamento ou reinvenção de sentidos culturais impostos ao conhecimento escolar na modernidade. Conhecimentos selecionados que, ao serem ensinados, põem em xeque o silenciamento de diversas formas de compreensão do mundo ignoradas no modelo eurocêntrico de produção curricular. Portanto, avançando na perspectiva decolonial, afirma-se a ideia de que o conhecimento escolar

2 “Como parte del nuevo padrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento”.

pode ser “[...] associado à libertação e à descolonização da perspectiva subalterna, como aconteceu com a emancipação durante o século XIX” (MIGNOLO, 2003, p.207).

Partindo do pressuposto de que conhecimento é compreendido como algo que não é dado ou inato, mas é construído e (re)elaborado pelo sujeito individual e coletivamente, a sala de aula é entendida como espaço de interação verbal entre sujeitos, ou seja, como espaço efetivo e eficiente de diálogo. Diante disso, possibilitamos um projeto fluente que considera as diversidades existentes dentro da sociedade, permitindo discussões que abordam o conhecimento mútuo entre regiões, grupos e indivíduos, compreendendo o espaço escolar como um ambiente de justiça social, na construção do/a cidadão/ã para a consolidação do espírito democrático. Além disso, buscamos nos atentar para a dimensão integral do ser humano, discussão tão cara no percurso da política educacional brasileira, amplamente influenciada pela LDB (BRASIL, 1996). Ao nos concentrar na educação integral do ser humano, tendo em vista seus aspectos sociais, compreendemos que as discussões sobre cultura devem ser evidenciadas no ambiente escolar.

Compreendemos que o olhar atento e a tomada de posição em defesa da diversidade cultural e das ações sociais de inclusão devem orientar a práxis do educador. Portanto, podem e devem favorecer, na prática, a vivência de relações manifestadamente mais comprometidas com a humanização, via aceitação e reconhecimento à diversidade sociocultural. Logo, a sala de aula deve estar organizada em espaços de valorização das diversas culturas e os professores e professoras preocupados em proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de “[...] habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto de sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem” (BANKS, 1999 *apud* CANDAU, 2002, p. 133).

Compreendemos a escola como espaço de luta pela liberdade de manifestação cultural dos nossos alunos. Espaço responsável também por manter vivas em nossa lembrança de brasileiros, as individualidades históricas e culturais das populações que deram ao Brasil a feição que lhe é própria. O reconhecimento da diversidade cultural e étnica no Brasil é um passo importante para o processo de inclusão social amplo, a partir de uma escola que não apenas aceita, mas que torna legítimas as diferentes culturas dos sujeitos brasileiros que, para além

de simplesmente transmitir-lhes um arremedo de cultura dominante, proveja-lhes a possibilidade de mobilidade social e econômica. Nesse sentido, a conversa entre as práticas pedagógicas cotidianas e os dispositivos legais que visam regular a educação nacional tornam-se cruciais para tal proposta.

Os estudos do cotidiano contribuem para as ponderações propostas no bojo do projeto de extensão na medida em que atuamos a partir de um pressuposto segundo o qual o currículo escolar não é fechado na sua prática. Ou seja, os/as docentes juntamente com os/as estudantes, cada um em seu local e sob suas influências, seguem realizando práticas escolares – curriculares – de modo não-estático, fluido. Oliveira (2003) afirma que os estudos do cotidiano buscam trabalhar com as práticas curriculares reais, que são realizadas pelos professores a partir de suas redes e subjetividades.

Os estudos do cotidiano na área da educação (...), buscam trabalhar sobre as práticas curriculares reais, entendendo-as como complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais (p. 1).

Portanto este projeto visa abordar o conhecimento que é produzido na escola nesse lugar – ou não-lugar – onde cada professor e professora, assim como outros agentes escolares, colocam em prática o currículo real, o qual tem por finalidade a realização da educação dos sujeitos reais para a cidadania plena. Conforme foi mencionado, a escola como instituição moderna tende a valorizar o conhecimento e o modo de pensar científico por um lado, e a menosprezar os saberes chamados de “senso comum” pelo outro. Da mesma maneira, a cultura escolar acaba por desprezar os sujeitos que não se encaixam ao modelo cartesiano, que neste texto estão sendo chamados de sujeitos reais brasileiros. No entanto, afirmamos juntamente com Oliveira (2003), que os conhecimentos científicos e as práticas do cotidiano escolar “são partes de um único e mesmo processo, o da tessitura em rede de conhecimentos, na medida em que nenhum de nós aprende isoladamente este ou aquele tipo de conhecimento” (p. 4).

O trabalho que realizamos também se articula com as frentes de ensino e pesquisa, fundamentalmente, por trabalhar com temas relevantes ao cotidiano escolar e por articular em suas possibilidades de

desenvolvimento atores que constroem cotidianamente os saberes escolares. Com isso, buscamos promover impactos tanto no que se refere aos processos de formação docente, como potencializar o desenvolvimento de pesquisa sobre as temáticas abordadas. Esse aspecto é importante uma vez que entendemos que as práticas e saberes desenvolvidos na escola como estratégias para lidar com o dia a dia escolar e as diferenças culturais irão afetar a forma pela qual aprendemos e ensinamos, como vemos o outro e nos relacionamos com o hegemônico e o não-hegemônico. Para Alves (2003) “ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, ‘mascaradas’, vão se integrando aos nossos contextos” (p. 66).

Objetivamos, dessa forma, desenvolver um projeto com estudantes do Ensino Médio, professores e professoras de educação básica, educadores, estudantes de cursos de formação de professores e demais pessoas interessadas pelas temáticas. Destacamos como objetivo geral, a saber: promover discussões com vistas à formação para a cidadania com professores e professoras, alunos e alunas através das atividades das oficinas pedagógicas e ciclos de debate. Como objetivos específicos: i. Promover encontros temáticos e oficinas com vistas à promoção da reflexão sobre os temas abordados; ii. Possibilitar discussões entre o grupo para que todos possam dar contribuições sobre o tema abordado; iii. Construir em conjunto com os professores e alunos uma proposta de formação em serviço; iv. Promover uma interação entre os professores atendidos e deles com a equipe do projeto, facilitando assim futuras parcerias; v. Atuar na formação inicial de licenciandos, promovendo uma contribuição à formação docente; vi. Compreender o papel dos alunos da educação básica como agentes produtores de conhecimento.

Desse modo, o alcance do projeto é bastante amplo, na medida em que envolve alunos da rede pública em geral, do CAP-UERJ e do Colégio Pedro II (institutos nos quais os professores dos projetos são docentes), da Rede Municipal do Rio de Janeiro, licenciandos da UERJ e demais professores da educação básica. De modo colaborativo desejamos gerar

uma gama de conhecimento acerca dos processos de ensino-aprendizagem³ pautados na significação cultural.

SOBRE METODOLOGIAS, RESULTADOS E HISTÓRICO DE AÇÕES

A escolha da abordagem metodológica se deu pela possibilidade de interligar a teoria e a prática. Utilizamos atividades pedagógicas que possibilitam uma dinâmica entre os participantes das oficinas e ciclos de debates, através de um planejamento participativo, ou seja, tanto a equipe que realiza a oficina quanto os professores e estudantes que estão participando dela agem em conjunto num processo dialógico. As estratégias metacognitivas (MATTOS; ALMEIDA, 2000), ou seja, o processo de feitura, o papel da experiência, a importância do outro, a organização do fazer, planejar e prever resultados servem de base analítica para o planejamento, a execução e a análise dos resultados da oficina.

Para o desenvolvimento do projeto ao longo dos últimos 5 anos foram realizadas reuniões com a equipe, debates e planejamento para a realização das mesas e oficinas propostas. O formato de ciclo de debates foi escolhido para as primeiras atividades pois tem como propósito expor o tema em questão e promover a interação entre o conteúdo exposto e os participantes. A questão da participação ativa das pessoas, tanto profissionais da educação quanto alunos, foi uma escolha importante para o grupo, visto que de forma geral, era essencial promover espaços de aprendizagem e ensino pautados no diálogo e na troca de experiências entre todos e todas. Foram realizadas também ações em espaços escolares em parceria com docentes, alunos e alunas, realizando trocas e afetando agentes escolares de forma direta. Além disso, o grupo formador do projeto de extensão foi, ainda, participante de comissões científicas e organizadores de eventos acadêmicos na área da Educação, mantendo o diálogo constante entre escola, universidade e outros agentes educativos.

3 Ensino-aprendizagem ou mesmo *ensinoaprendizagem* ou *aprendizagemensino*, como destaca Garcia (2003). A junção das palavras aparece diante da ideia de que não há ensino se não houver aprendizagem, assim, para ocorrer efetivamente, precisam estar juntas. Segundo a autora: “[...] quando muda o paradigma, há também que mudar a linguagem, que há muito sabemos não ser neutra. [...]”

Nos primeiros anos de projeto (período entre 2017 e 2019) diversas ações foram implementadas, promovemos discussões com professores e professoras, alunos e alunas através das atividades das oficinas pedagógicas e ciclos de debate, superando assim, as propostas descritas no cronograma oficial e aprovado para o Projeto.

Realizamos quatro encontros, que juntos contaram com a participação de aproximadamente 400 pessoas (I Circularidades: afro-brasilidades e práticas em educação no Instituto de Aplicação da UERJ, em novembro de 2017; II Circularidades: Práticas educativas e questões de gêneros e sexualidades no Colégio Pedro II, em março de 2018; III Circularidades: Marielle Franco: Diálogos Sobre Gênero, Raça e Classe no Instituto de Letras da UERJ, Maracanã, em julho de 2018 e IV Circularidades: Diálogos por uma escola pública democrática, no Instituto de Letras da UERJ, Maracanã, em novembro de 2018).

Participamos na comissão científica (avaliação, organização dos eixos e pareceres de pôsteres) da Semana de Consciência Negra organizada pelos Estudantes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ, Maracanã. Também estivemos inseridos na comissão de organização (coordenação dos minicursos e oficinas, planejamento das atividades e certificados do evento) da Semana Paulo Freire organizada pelos Estudantes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação campus Maracanã.

Realizamos a Oficina - Abayomi: tecendo resistências e o Minicurso “Por uma Literatura Negra: Repensando as práticas escolares em uma perspectiva antirracista”. Estivemos presentes na III Jornada da Consciência Negra - Os caminhos e desafios das pedagogias antirracistas do Colégio Pedro II com a realização de Oficinas para turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Também buscamos participar de eventos relevantes da área, não somente na Comissão Científica (avaliação, organização e pareceres de pôsteres e comunicações orais) como ocorreu no V CEDUCE – Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, na Universidade Federal Fluminense, realizado em junho de 2018, mas também promovendo três minicursos.

Em 2018 começamos a sentir necessidade de maior divulgação de nossas ações em redes sociais. Assim, uma de nossas ações mais contundentes, e que teve o maior alcance de público - algumas postagens tiveram alcance de mais de 19 mil pessoas - foi a criação de uma página

no Facebook com proposta de discussões atuais e pertinentes à área da educação e também com práticas pedagógicas. Desta forma desejamos demonstrar que através de nossas ações buscamos criar oportunidades de trocas e diálogo entre professores e alunos acerca de suas práticas, suas angústias e temas caros ao cotidiano escolar, com a finalidade de contribuir para a escola, o currículo e, sobretudo, para as possibilidades da educação brasileira.

Figura 1: I Circularidades



Figura 2: Material de divulgação do I Circularidades



Figura 3: Convidados e alguns professores participantes do II Circularidades.



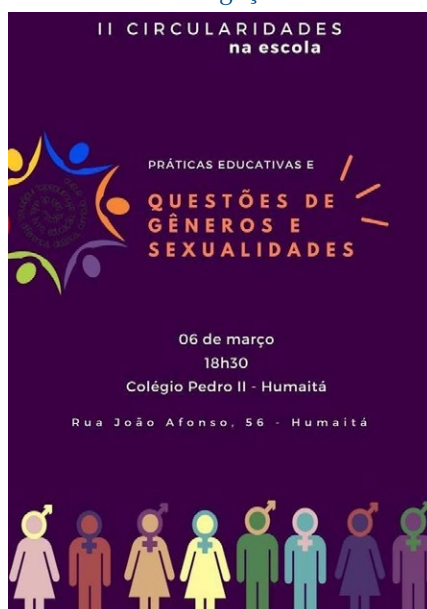
Figura 4: Material de divulgação do II Circularidades.



Figura 5: III Circularidades



Figura 6: Material de divulgação do III Circularidades



No ano de 2020, assim como toda a população mundial, fomos surpreendidos por uma pandemia que modificou totalmente nossa forma de atuação. Em meio a um contexto pandêmico, houve a necessidade de repensarmos nossas práticas, que incluíram atividades em formato de lives, encontros, rodas de conversas e rodas de leituras – todos esses realizados em ambiente virtual. Criamos outras redes sociais como página do Instagram e Youtube e passamos a gravar nossos encontros e

disponibilizá-los em nossas redes sociais. O fato de termos integrantes de áreas do conhecimento e instituições diferentes ajudou para que as atividades continuassem sendo relevantes e abarcassem as discussões que envolvem nossa dinâmica. Apesar de toda dificuldade e da situação atípica que vivemos, o projeto conseguiu alcançar um público expressivo. Outro aspecto que deve ser destacado foi a contemplação do projeto com uma bolsa de extensão. A presença da bolsista de extensão também possibilitou que aumentássemos o alcance de nossas atividades.

As lives e rodas de conversa organizadas pelo projeto contaram com a participação de professores e representantes de organizações sociais e alcançaram um público diverso de espectadores. O tema central no projeto foi Educação em tempos de pandemia. Foram realizadas 8 lives, dentre elas as seguintes: “Diálogos entre professoras”, “Educação popular”, “Como estamos e o que pensamos para o futuro”, “Desafios da inclusão em tempos de pandemia”, “Infâncias e poéticas em tempos de pandemia”, “Ser mãe, mulher e professora na pandemia”, “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: que ações estão acontecendo no contexto da pandemia?”. Além disso, enquanto Projeto, participamos de dois grandes eventos: VI CONEDU e XX Endipe, nos quais tivemos a oportunidade de apresentar o projeto e o trabalho que realizamos através dele.

Acreditamos que na conjuntura social pandêmica de 2020 foi imprescindível a utilização das redes sociais para dar visibilidade às discussões pensadas pelo projeto. A identificação e luta por representação cultural no contexto escolar, bem como a reconfiguração da prática docente compreendendo a escola como expressão do social, são demandas importantes envolvidas na produção de nossas atividades.

Iniciamos o ano de 2021 e as atividades presenciais ainda não eram recomendadas. Considerando o contexto, continuamos com as atividades remotas e realizamos diversas outras propostas, tais com: o minicurso intitulado “Circularidades e literatura: por um ensino antirracista e decolonial”; uma reunião aberta denominada como “Circularidades conversa sobre Necropolítica”; roda de leitura compartilhada com o livro Pedagogia da autonomia; e I Sarau do Circularidades. Nas redes sociais atuamos com meses temáticos e publicações regulares: em março participamos da campanha “21 dias de ativismo contra o racismo” com o mês intitulado “Educação pública (em ativismo) contra o racismo”; em junho tivemos o tema “Gêneros e Sexualidades em

Circularidade”; em setembro comemoramos o centenário de Paulo Freire com o “Circularidade com Paulo Freire: um centenário”; e em novembro homenageamos a Profa. Petronilha Gonçalves e Silva. Nos demais meses tivemos uma produção de conteúdos significativa. O projeto também participou de três grandes eventos no campo educacional: a 30ª UERJ SEM MUROS, IV SEB Simpósio de Educação Básica do Coluni UFF - Cenários da Educação Básica na pandemia: práticas educacionais e vivências pedagógicas; e em novembro participamos do ConPAS Encontro de Pesquisa Narrativa, nos quais tivemos a oportunidade de apresentar o projeto e o trabalho que realizamos através dele.

Com a chegada do ano de 2022, ano de celebração de 5 anos de Projeto Circularidades na Escola, ainda continuamos atuando nas redes sociais com planos de retomada gradual das atividades presenciais.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Propomos para esse texto a ideia de conclusões parciais pois entendemos que a continuidade do projeto de extensão provavelmente trará ainda outras contribuições, especialmente considerando que o contato entre sujeitos tende a trazer mudanças e crescimento.

Neste trabalho foi apresentado o projeto de extensão universitária “Circularidades na Escola Pública: significando culturas no cotidiano escolar” e sua possível contribuição para os temas transversais da educação no Brasil. Destacamos que a escola em sua origem não é essencialmente brasileira, mas sim europeia e colonizadora, e por essa razão é necessário refletir e debater as formas teóricas e práticas segundo as quais os docentes vêm se engajando para a transformação da escola em um espaço para a educação dos diversos sujeitos culturais que compõem o povo brasileiro.

Diante de inúmeras demandas que emergem cotidianamente da sociedade, o espaço escolar ainda se configura como um lugar potencializador de mudanças. Nesse contexto, repensar a escola na – e para a – escola, a partir da construção de saberes pelos diversos sujeitos atuantes nesse espaço é o que aproxima, de forma dialógica, as problemáticas sociais e os conceitos oriundos da universidade. Assim, buscamos afirmar a escola como produtora autônoma de conhecimento, como realizadora de práticas pedagógicas emancipatórias. Baseando-nos nos estudos do cotidiano pudemos afirmar a importância de lidar com a

escola através do currículo real praticado e das redes de subjetividades que transpassam todos e todas que se envolvem nesta instituição.

Com o avanço das diversas mudanças ocorridas nas últimas décadas no campo da Educação, novas ferramentas metodológicas puderam se elencar como protagonistas da ação educacional, no sentido da emancipação e desenvolvimento consciente e crítico do ser humano. Da interação entre as problemáticas da sociedade e o saber que se constrói na universidade, surge a extensão universitária, práxis que ocorre na contramão dos engessamentos acadêmicos e que objetiva tornar dialógico os saberes existentes entre a universidade e a sociedade de forma geral, dito de outra forma, o saber da extensão é por excelência um saber que se coloca nas tensões sociais produzidas por diferentes sujeitos hoje. Legitimada institucionalmente através do Plano Nacional de Extensão Universitária, pode-se atribuir o seguinte conceito para esta prática: “um processo educativo, que envolve ações de caráter científico, cultural e artístico, voltadas a integração da instituição universitária, possibilitando, assim, uma efetiva participação da universidade na sociedade, reconhecendo em ambas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do saber popular e científico” (SOUZA et AL., 2005, p.11).

Da função social e ética da extensão universitária, emerge o compromisso em problematizar, trabalhar e transformar positivamente realidades nas quais exista a presença de vulnerabilidade e exclusão das mais diversas ordens, demonstrando as contradições da vida social, localizando-as historicamente. Nessa perspectiva, a extensão favorece, de modo colaborativo, a construção de conhecimentos, caracterizando-se como potência multidisciplinar, pois ao associar teoria e prática possibilita a formação de um lugar comum entre saberes docentes e discentes, destacando o papel da experiência. Apostando em um desenvolvimento colaborativo, o intuito deste projeto é produzir conhecimentos acerca dos processos de ensino-aprendizagem, pautando-os em uma significação cultural, entendendo a cultura em constante desenvolvimento e apostando na formação humana integral.

O projeto tem sido realizado através de ações diversas. No âmbito dos debates, foram realizadas algumas mesas de discussão com temáticas identitárias como raça, gênero e classe, as quais colaboraram com trocas de conhecimento e práticas escolares entre estudantes, docentes e outros profissionais afins. Além das mesas de discussão, os docentes do projeto ainda tiveram participação em eventos realizados em

escolas e universidades, de forma a efetuar trocas pedagógicas diversificadas. Desta maneira, consideramos que a realização do projeto “Circularidades na Escola Pública” pretende cooperar com a produção do conhecimento escolar, visto que busca auxiliar na formação de professores. Podemos destacar também o espaço propiciado aos sujeitos escolares, que colaboram com a compreensão da riqueza, da diversidade e da complexidade da cultura e do cotidiano (ALVES, 2003) a partir de suas propostas vivenciadas.

Quando, através da extensão, a universidade extrapola seus “muros”, responsabilizando-se com a comunidade externa, os saberes produzidos a partir do encontro entre os conhecimentos acadêmicos e populares possibilita problematizar, trabalhar e transformar positivamente realidades nas quais existam vulnerabilidade e exclusão das mais diversas ordens de modo a aproximar a universidade e sua comunidade, é a partir dessa concepção e com essa responsabilidade que atuamos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e o cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, maio/jun/jul/ago, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s):** uma aproximação. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo, v. 23, nº. 79, p.125-161, 2002.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de & ALMEIDA, Sandra Maciel de Pressupostos teóricos: Metacognição em sala de aula. In, *A Metacognição no cotidiano dos jovens infratores: aprendendo a aprender em privação de liberdade – Rio de Janeiro: UERJ/DEGASE, Relatório final da pesquisa Metacognição em sala de aula*, v. 1, 193p. 2000.

MIGNOLO, W. D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Editora Afrontamento, 2003. p.631-670.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O currículo no cotidiano escolar: conversa com Corinta Geraldí e Regina Leite Garcia. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.112-130, Jul/Dez 2007

_____. **Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar**. Disponível em <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2019

QUIJANO, A. **Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina**. En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014 [2005]. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf> Recuperado em 08/09/2020

SENNA, Luiz Antonio Gomes (org.). **Letramento: Princípios e Processos**. Rio de Janeiro, IBPEX, 2007.

SOUZA NETO, João Clemente de; ATIK, Maria Luiza Guarnieri (org.). **Extensão Universitária: construção de solidariedade**. São Paulo: Expressão & Arte, 2005

TRINDADE, A. L. (2005). “Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil”. **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**. Acessado em: 28/03/2022 e disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>

TRINDADE, A. L. Em busca da cidadania plena. In: A cor da cultura. **Saberes e fazeres**, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006

DECOLONIALIDADES NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM UM PROJETO DE EXTENSÃO: CIRCULARIDADES DOS SABERES E FAZERES DOCENTES

Perseu Silva
Priscilla Figueiredo

Colonialidade do poder é um conceito que foi criado e desenvolvido no final dos anos 1980 pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano. Diferente de colonização, que está relacionada à ocupação e exploração de um território por um tempo determinado, a ideia de colonialidade inaugura um novo padrão de poder mundial e se estende até os dias de hoje. Quijano mostra que a colonialidade foi instituída sobre duas bases: a superioridade racial dos europeus sobre os povos indígenas e oriundos de África e uma nova organização do trabalho baseado nessa diferença racial. De fato, Quijano entende que a categoria raça foi usada na modernidade e serviu como um meio de classificação para dominação. Termos como português e europeu, que antes denominavam a região de origem de uma pessoa ou grupo de pessoas, passam a constituir identidades que carregam em si mesmas noções de hierarquia. Nas palavras de Quijano,

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se (QUIJANO, 2005, p. 118).

O argentino Walter Mignolo desenvolve a ideia de Quijano e argumenta que a colonialidade é, de fato, o outro lado constitutivo da modernidade, que, em geral, permanece oculto. Ou seja, não existiria modernidade se não houvesse colonialidade. A modernidade seria

assim, a narrativa que celebra as conquistas da Europa e que constrói a civilização ocidental, mas que esconde o seu outro lado, a colonialidade. Ao mesmo tempo, Mignolo reconhece que o pensamento e a ação decolonial surge e se desdobra já a partir do século XVI, “como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu onde são acionados” (MIGNOLO, 2017, p. 94).

A ideia de que o pensamento e a atitude decolonial surgiram no momento seguinte ao início da colonialidade também é defendida por Nelson Maldonado-Torres. Em seu texto *Decolonización y el Giro Decolonial* (2008), o filósofo porto-riquenho, diferencia a atitude decolonial da razão decolonial, que daria início ao giro decolonial. A atitude decolonial nasce quando “o grito de espanto perante o horror da colonialidade se traduz em uma postura crítica em relação ao mundo da morte colonial e em uma busca pela afirmação da vida daqueles que são mais afetados por tal mundo” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66-67, tradução nossa). Para ele, essa atitude pode ser vista por diversos grupos, como as chicanas, os porto-riquenhos em relação aos Estados Unidos e grupos afrodescendentes e indígenas em países como o Equador e o Brasil. O giro decolonial, por sua vez, seria parte da razão decolonial e busca colocar no centro do debate a questão da colonialidade “como componente constitutivo da modernidade, e descolonização como um número indefinido de estratégias e formas de contestação que propõem uma mudança radical nas formas hegemônicas atuais de poder, ser e conhecer” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66, tradução nossa).

Antes da ascensão dos ideais iluministas, a educação era majoritariamente de responsabilidade da Igreja. A escola como conhecemos hoje, ou seja, uma instituição voltada à educação formal, surge no século XVIII, após a Revolução Francesa, com o objetivo de ensinar os sujeitos a operar sob a lógica da racionalidade cartesiana. Isso significa dizer que a educação formal opera sob o signo da colonialidade, que despreza outras culturas e as relega ao posto de marginais ou folclóricas. Todavia, o projeto colonial de escola no Brasil (e em outros países da América Latina e do Caribe, por exemplo) não pôde conter a força da atitude decolonial. Sobre isso, Luiz Antonio Senna (2007) comenta:

A educação no Brasil não viria a ocupar o mesmo espaço no imaginário público que na Europa. Mais do que uma instituição a favor da civilização científica dos cidadãos,

a educação brasileira buscava sobretudo mascarar o imas-carável: a brasilidade que transbordava dos trópicos por todos os que aqui viviam. (...) a escolarização era incabível. (SENNA, 2007, p. 39)

Ao longo dos 5 anos de existência do projeto de extensão “Circularidades na escola pública: significando culturas no cotidiano escolar”, temos buscado inúmeras estratégias para trazer à tona aquilo que a escola colonial na verdade nunca conseguiu mascarar e para produzir e fazer circular conhecimentos outros, em geral, alijados pelo pensamento da modernidade/colonialidade. Desta forma, produzimos e promovemos muitas possibilidades de trocas horizontais entre os participantes de nossas comunidades escolares e de nosso projeto e, talvez, este seja um dos nossos principais objetivos.

Lembramos aqui da professora Azoilda Loretto da Trindade, referência para pensar o que denominou de Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. Esse pensamento tão importante e presente nas práticas do nosso projeto, que rompe com ideias colonizadoras. Nossas práticas são pautadas na criação de uma educação antirracista, anti-LBGTfóbica, antimachista, antissexista. Ou seja, nos pautamos na criação de uma educação que busque a superação de valores patriarcais imperialistas capitalistas supremacistas brancos, como nos ensina bell hooks (2020). Para ela, “precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser. Precisamos estar atentos de forma crítica” (hooks, 2020, p.57).

Por isso, buscamos criar, afirmar e circular os conhecimentos produzidos na sociedade brasileira para além do pensamento hegemônico. Assim, buscamos com Azoilda reafirmar o que ela nos aponta: “os africanos trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil” (TRINDADE, 2005, p. 30).

Trazemos no nome o valor afro-civilizatório da circularidade. Tão presente em nossas formas de ser e de estar no mundo, essa circularidade se expressa nas rodas de samba e de jongo, na capoeira, na contação de histórias etc. A circularidade, que nos remete à roda, é um valor afro-civilizatório marcado pela concepção de movimento, pelos processos, pelas criações, pelas renovações. Colocar em circularidade é trazer para a roda, é partilhar, é provocar a continuidade. Desta maneira, nosso projeto vem realizando diferentes ações buscando

circular e criar conhecimentos outros, promovendo giros decoloniais. Colocamos em circularidade para promover os giros, ou, talvez, as giras. Seguimos neste texto trazendo algumas destas ações. Por um lado, cumprimos um dever de memória com estes 5 anos de existência do projeto. Por outro, vamos articulando nossas ações numa grande malha na qual percebemos os processos formativos que provocamos e os muitos conhecimentos que produzimos e que colocamos em circularidade. De certa forma, vamos nos dando conta da complexidade de nossas ações e de como elas vão reverberando em nós e naquelas/es que conosco partilham tais momentos.

ENCONTROS PRESENCIAIS

Como buscamos alcançar o objetivo da circularidade de saberes e fazeres docentes em busca dos giros decoloniais? Desde 2017, nosso projeto promove encontros entre aquelas e aqueles que circulam pelas escolas e que cotidianamente enfrentam os desafios postos na produção da educação que acreditamos. Os temas que trazemos estão sempre na ordem do dia da educação brasileira e são nodais no processo de formação de uma sociedade que vive em colonialidade.

Em nossas atividades, a participação docente é a maioria, porém outras/os profissionais da educação (formal ou não) também marcam presença, bem como, discentes em formação. Circulam em nossas ações profissionais e estudantes de instituições das redes públicas municipais (geralmente da cidade do Rio de Janeiro e de sua região metropolitana), estadual e federal. Também observamos a participação de profissionais dos diferentes segmentos: da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior. Neste texto, escolhemos trazer alguns desses eventos, aproveitando para deixar registradas essas atividades que promovemos.

Nosso primeiro encontro com participação externa foi o “I Circularidades: Afrobrasílicidades e Práticas em Educação”, que aconteceu em 8 de novembro de 2017 e teve as falas dos docentes Guilherme Souza, Yvone Souza e Michelle Lima, com mediação da professora Tamara Figueiredo.¹

¹ As imagens que usamos neste texto foram produzidas pelos membros do projeto para divulgação dos nossos eventos ou para publicações em redes sociais e compõem nosso acervo.



Logo após esse evento, circulamos um formulário on-line para as pessoas que participaram fazerem uma avaliação. Optamos por trazer algumas das respostas que tivemos. Destacamos aqui partes de dois comentários que explicitam a necessidade das discussões acerca das temáticas raciais na educação:

*“como é um tema que devemos explorar com frequência,
poderia ficar mais tempo”*
“Sempre abordar assuntos nesse sentido.”



O “II Circularidades na Escola: Práticas Educativas e Questões de Gêneros e Sexualidades” ocorreu em 6 de março de 2018 e contou com a participação das professoras Joana Rabelo, Rafaela Nichols Calvão

e da assistente social Fernanda Barreira, com mediação do professor Perseu Silva. Dos comentários que recebemos na avaliação do evento, trazemos três:

“Esse tema merece uma segunda mesa, pois o tempo foi muito curto.”

“Continuar debates sobre tema”

“Continuar a debater a temática apresentada”

Nesse formulário de avaliação, também pedimos sugestões de temas para outros eventos. Então, colocamos a seguir algumas propostas dadas pelos participantes do evento. Reunimos as sugestões por proximidade temática:

- Gênero e construção de identidades na escola; Transvisibilidade Social: descortinar o oculto social; gênero e sexualidade nas ciências naturais; falar sobre o professor do gênero masculino; Homofobia no espaço escolar;
- Questões raciais; Relações étnicos raciais e o processo de escolarização; Questões étnicas;
- Raça e Gênero; Gênero e racismo;
- Questões de fé, intolerância religiosa; Intolerância Religiosa na escola;
- Inclusão no EFI; Desafios da Educação Inclusiva; inclusão e diversidade na escola; Autismo;
- Democracia na escola;
- Violência nas escolas;
- Saúde mental;
- Bullying;
- Afetividade na escola;
- Ensino de ciências; Divulgação científica no ambiente escolar.



Já o “III Circularidades na Escola: Marielle Franco: Diálogos sobre gênero, raça e classe” aconteceu em 23 de julho de 2018 com falas da professora Jonê Carla Baião, do pesquisador Richarlls Martins e da filósofa Katiúscia Ribeiro e teve mediação da professora Thamara Figueiredo. Das avaliações recebidas, destacamos a seguinte:

“Focar mais em questões das práticas educativas em sala de aula para ampliarmos a profundidade das temáticas. Os temas escolhidos foram essenciais, porém demanda tempo, logo é uma discussão que deveria ter sido prolongada. Creio que os três componentes são os pilares de uma educação descolonizadora, portanto deveríamos pensar juntos sobre possibilidades práticas em sala de aula, diálogos com os pais, e mesmo com a equipe docente. Pensar sobre o preconceito que circula as temáticas, como a religiosidade, sexualidade.”

CIRCULARIDADES NA ESCOLA E A EDUCAÇÃO POPULAR



11/09/19 (4ª feira)

25/09/19 (4ª feira)

02/10/19 (4ª feira)

UERJ

Maracanã

18h

Inscrições abertas!

Para se inscrever, envie email para circularidades.inscricao@gmail.com.






Em 2019, o projeto promoveu 3 encontros cujo tema foi: Circularidades na escola e a Educação Popular, que contou com a mediação da professora Priscilla Figueiredo. A cada encontro, uma face da educação popular foi apresentada por nossas/os convidadas/os.



No primeiro encontro tivemos a participação dos educadores populares Fabiana da Silva e Jota Marques, que falaram de seus trabalhos em favelas do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense.

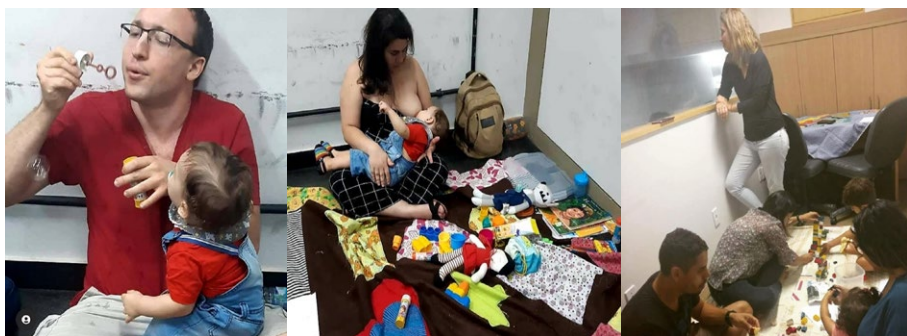


No segundo encontro, tivemos a participação dos educadores Fabio Pereira e Vanusa de Melo, que conversaram sobre a educação popular no ambiente de restrição de liberdade. Finalmente, no terceiro encontro, tivemos a participação da educadora e membro do coletivo

nacional de educação do Movimento dos Sem Terra (MST) Márcia Ramos, que trouxe consigo convidados também integrantes do movimento, que refletiram conosco sobre a educação popular no campo. Após o evento, quando perguntamos por formulário quais contribuições os encontros sobre Educação Popular trouxeram para a prática cotidiana das pessoas que participaram, destacamos duas respostas das que recebemos:

“Das possibilidades.”

“O conhecimento de uma realidade pouco vivenciada.”



Em nossos encontros presenciais, buscando avançar nas discussões sobre o acesso especialmente das mulheres aos espaços acadêmicos e no direito das crianças de poderem ficar próximos às suas mães. Por isso, pensando práticas que se aproximem daquilo que defendemos, passamos a acolher as crianças para que seus responsáveis pudessem participar das atividades. Dessa maneira, a cada nova proposta de evento, junto à inscrição, perguntamos se há necessidade de acolhimento de alguma criança e, de acordo com a resposta, nos organizamos, pensando um espaço onde possamos atendê-las. Em geral, em um “tapetão” no chão, com brinquedos, massinha, livros e materiais para desenhos e pinturas. Não foram poucas as vezes que ouvimos as mães dizerem o quanto se sentiam mais acolhidas ao saber dessa proposta.

A efervescência dos encontros que promovemos e as respostas que nos foram enviadas apontaram e apontam para a necessidade desses lugares onde possamos nos encontrar e conversar sobre as escolas, a educação, sobre nossas práticas. As conversas são uma defesa nossa nos processos de formação. Por isso, buscamos criar espaços seguros, como aprendemos com bell hooks (2017), onde possamos partilhar nossas

experiências, inquietações, provocações, tentativas de soluções, estratégias etc.

Muitas das temáticas apontadas pelos participantes dos eventos nas respostas que nos enviaram perpassam as propostas que desenvolvemos nas atividades presenciais e também nas produções que fazemos para as redes sociais. No ciberespaço, comentários, mensagens e compartilhamentos também indicam a necessidade de fazer circular práticas pedagógicas decoloniais, que colocam o racismo, a LGBTfobia, o machismo, o sexismo e outras formas de opressão em cheque, buscando (re)conhecer os conhecimentos produzidos para além do cânones e também criar múltiplos conhecimentos em encontro e na circulação de tantos saberes. É o que também ouvimos ao vivo nas falas diante do grupo ou mesmo nas conversas em menores grupos.

PRODUÇÕES DECOLONIAIS NO CIBERESPAÇO

É Walter Mignolo (2008) que nos diz, entre outras coisas, que é preciso “aprender a desaprender”. Essa colocação se dá no reconhecimento de que fomos e somos formados/ensinados na razão moderna colonial, que se impunha dentro de uma lógica racial e patriarcal na qual o ocidente eurocêntrico era a referência hegemônica do poder, do saber e do ser, as colonialidades como já nos apontou Aníbal Quijano (2005). Essa lógica eurocêntrica “não é uma perspectiva cognitiva somente de europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010:19).

Então, temos apontado a necessidade de provocar tensões, choques, descontinuidades na perspectiva hegemônica eurocêntrica. Para tanto, buscamos trazer e também produzir conhecimentos outros, que se vinculam a diferentes epistemes, colocando em diálogo o que se produz na escola, na academia, nos movimentos sociais etc. Dessa forma, buscamos colocar em circularidade criações, conhecimentos, práticas, políticas contra as colonialidades do poder, do saber e do ser.

Em 2020, fomos atravessados pela pandemia de COVID-19 que assolou o planeta e demandou de nós muitos esforços criativos, primeiro, para nos mantermos vivos/os e com algum equilíbrio mental. E depois com a necessidade de dar continuidade ao trabalho que vínhamos realizando enquanto projeto. Com a suspensão das atividades presenciais, vimos nosso projeto tomar forma exclusivamente a partir

das redes sociais. Apesar da dificuldade do momento vivido, percebemos que o projeto passou a ter participação de pessoas que moram em outros estados do Brasil.

Desde setembro de 2017, estamos com nossa página do Facebook que atualmente possui 966 seguidoras/es. E, em março de 2020, começamos a atuar no Instagram, contando hoje com 1538 seguidoras/es². O uso das redes sociais foi sendo aprimorado ao longo do tempo. Visualmente, passamos a cuidar das postagens acrescentando sempre um fundo e também a logo do projeto. Além disso, estabelecemos propostas de postagem de acordo com os dias da semana. Com isso, nossas produções passaram a ser mais organizadas. Os dias fixos são: às segundas, divulgamos dicas literárias com foco na literatura para crianças; às quartas, fazemos circular dicas para a formação docente, trazendo eventos, cursos e outras atividades formativas; e às quintas, naquilo que já é comum ao ciberespaço, especialmente às redes sociais, produzimos *tbt*³, que podem rememorar momentos de atividades que realizamos no projeto, atividades realizadas nas escolas ou um *tbt* histórico destacando algum acontecimento que consideramos importante.

Em 2021 e 2022, de maneira virtual, nos juntamos à campanha de 21 dias de ativismo contra o racismo. Nessa campanha, os participantes promovem ações e produções com conteúdo antirracista, compondo uma agenda de atividades e criações que ocupam 21 dias do mês de março. Essa agenda marca o massacre de Sharpeville, na África do Sul, que aconteceu no dia 21 de março de 1960, contra jovens negros que se manifestavam contra as políticas do apartheid. Com isso, a Organização das Nações Unidas considera que o dia 21 de março é o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial.

Em nosso projeto, em 2021, buscamos promover a discussão do racismo contra indígenas, circular dicas de formação antirracista, rememorar revoltas e insurgências negras, homenagear mulheres importantes da comunidade negra, entre outras produções. Também promovemos um minicurso intitulado “Circularidades e Literatura: por um ensino antirracista e decolonial”, ministrados pelas docentes e membras do projeto Priscilla Figueiredo e Thamara Figueiredo, e uma reunião aberta

2 Dados retirados das redes no dia 25 de maio de 2022, às 15h30.

3 *tbt* é a sigla para expressão, em inglês, de “throwback thursday”, que indica a quinta-feira como dia de rememorar, dia de regressar a algo passado.

chamada “Circularidades conversa sobre Necropolítica”, com apresentação do docente e membro do projeto Perseu Silva e mediada por Priscilla Figueiredo. Já em 2022, demos continuidade a algumas das propostas já descritas e buscamos circular as atividades realizadas pela campanha.

Para celebrar o centenário do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, de setembro de 2020 a setembro de 2021, às terças-feiras, produzimos uma postagem para falar sobre a vida, a obra e as conexões com o autor. Em setembro de 2021, dedicamos o mês ao homenageado promovendo uma culminância das produções que atravessaram o ano e que se misturaram com outras produções que fizemos. Destacamos a importância desse grande educador lembrando o quanto ele nos formou e forma de maneira poética, filosófica, estética, ética e política. Pois, nos diz Freire (2004): “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.



Uma das ações de muito sucesso desse mês foi a Roda de leitura compartilhada da obra “Pedagogia da Autonomia”, que aconteceu ao longo de 5 encontros virtuais com participação de membros/as do projeto e de pessoas externas. Além disso, na página do projeto, os/as

membros/as indicaram seus livros favoritos do autor, fizemos tbts, dicas de filmes e livros e de formação para docentes.

Como maneira de organizar nossas ações e para dar centralidade a algumas das discussões que vimos realizando, passamos a nos organizar com alguns meses temáticos. Em novembro centralizamos nossas discussões no Novembro Negro. Em 2020, homenageamos a pedagoga Azoilda Loretto Trindade, ela que tanto nos inspira e fundamenta. Por isso, colocamos em circulação textos e outras produções de Azoilda. Além de dicas de formação que promovessem a discussão racial e do racismo, o mês trouxe ainda dicas de curtas com protagonismo de crianças negras, dicas de livros, discussão sobre imagens e racismo, o destaque de personalidades como o artista Jean-Michel Basquiat, a intelectual Sueli Carneiro e a professora Antonieta de Barros, entre outras ações.

Esse mês também foi atravessado pelo ano de celebração do centenário de Paulo Freire. Por isso, destacamos o trabalho de bell hooks, que aponta a obra de Freire como alimento da sua luta contra a mentalidade colonizada, indicamos o livro dele com Sérgio Guimarães “A África ensinando a gente” e também o livro “Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes” de José Eduardo Romão e Moacir Gadoti e convidamos à reflexão entre a obra do educador e o contexto de pandemia.





Em 2021, também de forma virtual, nosso Novembro Negro homenageou a pedagoga Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Iniciando com uma questão que a autora coloca: “Como tornar meu trabalho docente, as pesquisas que desenvolvo, realizações efetivas para o povo negro e para o fortalecimento de todos nós professores?” (SILVA, 2011, p.46). Dentre as múltiplas atuações que teve no campo da educação, Petronilha foi responsável pelo parecer que regulamentou as determinações da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos e que, em 2021, completou 18 anos de existência. Além disso, vemos em Petronilha o compromisso com a circularidade de conhecimentos, de valores e de práticas da tradição africana e afro-brasileira e que tem no seu fazer a partilha como prática, destacando sempre o quanto aprende com seus pares, com os estudantes, com participantes de suas pesquisas. De maneira singela, lhe escrevemos uma carta e enviamos por email, para o qual ela respondeu:

*“Com muita alegria, emoção e agradecimento, acolho a homenagem com que me honram.
Com afeto,
Petronilha B. G. e Silva”*

Ao longo do mês, indicamos obras de Petronilha, fizemos dicas de outros livros, filmes e de uma playlist com canções de Gilberto Gil. Também circulamos eventos pensando na formação docente. Rememoramos a história de Carlos Mariguella e de Cleonice Gonçalves, empregada doméstica que, ao pegar Covid-19 de seus patrões, foi a primeira vítima do vírus no Brasil. Alguns/algumas participantes do projeto apontaram negras/os que são referências: Abdias Nascimento, bell hooks, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez e Thamara Figueiredo. Promovemos ainda o I Sarau do Circularidades com participação externa.

Compreendendo que o trabalho em meses temáticos possibilita a centralidade de discussões específicas e nos leva a estudar e a produzir conteúdos voltados para os temas propostos, sendo assim uma ação formativa para os membros do projeto e para as/os participantes que nos acompanham, criamos ainda mais 2 meses: o Abril Indígena e o Gêneros e Sexualidades.

O Abril Indígena busca romper com a ideia colonial do 'dia do índio', datado em 19 de abril. Numa demanda dos povos originários, a data foi implodida promovendo reflexões sobre as questões indígenas ao longo do mês de abril. Em 2021, ensaiamos algumas publicações sobre a temática, mas foi em 2022 que o Abril Indígena tomou mais corpo. Decidimos homenagear o escritor, artista e arte-educador, geógrafo, curador e ativista dos direitos indígenas Jaider Esbell, falecido em novembro do ano anterior. O mês trouxe as já habituais postagens com dicas literárias, culturais e de formação. Também trouxe nomes de inspiradoras mulheres indígenas: Joenia Wapichana, Naíne Terena e Zahy Guajajara. Falamos da luta pelos direitos dos povos originários, lembrando que, em setembro de 1987, o jovem Ailton Krenak subiu ao púlpito do plenário da Câmara dos Deputados e pintando o rosto com jenipapo discursou fazendo reivindicações. Lembramos também que no início de abril de 2022, a 18ª edição do Acampamento Terra Livre iniciou suas atividades.

Já o mês "Gêneros e Sexualidades em Circularidade", promovemos pela primeira vez em junho de 2021, compreendendo que a escola está imersa no discurso social, sendo produzida e atravessada pelos gêneros e sexualidades e, por isso, a temática traz implicações para a formação e atuação docente. Seguimos também com nossas dicas. Além disso, trouxemos o enredo de 2018 da G.R.E.S. Acadêmicos do Sagueiro:

“Senhoras do Ventre do Mundo”, que homenageou mulheres negras. Também problematizamos a equidade de gênero na ciência; marcamos o dia 28 de junho, Dia Internacional do Orgulho LGBT, lembrando a Revolta de Stonewall, com destaque para Marsha P. Johnson, mulher negra trans, uma das figuras centrais dos protestos. Outra figura homenageada foi Frida Kahlo, destacando seu trabalho artístico e suas ações tidas como transgressoras aos papéis de gêneros impostos no tempo em que viveu e até os dias de hoje. Este texto é escrito enquanto produzimos o mês “Gêneros e Sexualidades em Circularidade” de 2022, por isso, não vamos narrá-lo ainda.

PARA IR CONCLUINDO

Trouxemos para este texto algumas ações que promovemos ao longo desses 5 anos de existência do projeto “Circularidades na escola pública: significando culturas no cotidiano escolar”. Pode ser que ao olhar para a maneira como apresentamos essas ações transpareça que trabalhamos cada temática de maneira isolada. Porém, embora organizadas aqui neste texto de maneira separada, o que permite melhor compreensão, essas práticas acontecem de maneira imbricada, na tessitura de uma rede. Nossos movimentos acontecem pensando de maneira interseccional. Isso deve-se ao fato da interseccionalidade ser “uma forma de práxis crítica em resposta a complexas desigualdades sociais que são organizadas por uma matriz complexa de poder” (COLLINS e BILGE, 2021, p.252). Assim, questões étnicas e raciais, de gêneros e sexualidades, questões etárias, territoriais, entre muitas outras vão aparecendo em nossas produções. Sabemos, como apontam Collins e Bilge (2021), que esses marcadores sociais atuam de maneira diferente e, por isso, não são equivalentes ou intercambiáveis, mas têm pesos diversos.

Temos ainda como intuito pôr em circularidade as narrativas dos grupos que são alijados historicamente pelo pensamento hegemônico. Buscamos produzir conhecimentos e fazer circular outros que não apenas os produzidos na academia. De maneira horizontal, promovemos conversas entre os diferentes indivíduos e seus conhecimentos. Assim, vamos também produzindo conhecimentos outros, pois, para isso, precisamos de tempo, de espera, de reflexão, de troca, de interação. O conhecimento não está pronto à nossa espera, como um produto na prateleira de um supermercado ou um clique em um aplicativo, para

produzi-lo, agimos, refletimos, interagimos. Dessa maneira, acreditamos ir encontrando formas de superar a modernidade/colonialidade e todo o pensamento hegemônico que se expressa com ela.

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill e BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

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

hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el Giro Decolonial. In: **Tabula Rasa**, No. 9, julio-diciembre 2008, 61-72.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Dossiê: Literatura, língua e identidade. **Cadernos de Letras da UFF**, nº 34, 2008:287-324.

_____; OLIVEIRA, Marco (trad.) Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 32, nº 94. Junho/2007.

OLIVEIRA, Luiza Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n.01. Belo Horizonte, abr. 2010, p.15-40.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005: 107-130.

SENN, L.A.G. Processos educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporânea In: SENNA, L.A.G. (org) **Letramento: Princípios e Processos**. Rio de Janeiro, IBPEX, 2007, p. 21 - 79.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre Brasil e África: construindo conhecimentos e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**, 2005.

CURRÍCULO E EXTENSÃO: CIRCULANDO A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Camila Costa Gigante
Julia Tavares de Carvalho

O projeto de extensão “Circularidades na escola pública: significando culturas no cotidiano escolar” é uma possibilidade de produção de conhecimento, considerando o trabalho realizado com temas relevantes no fazer pedagógico. Tendo em vista que a extensão é uma oportunidade de estreitar relações entre a Universidade e a sociedade, o Circularidades vem construindo caminhos para potencializar conhecimentos produzidos com e para estudantes da educação básica e de graduação. Além disso, a partir das diversas ações educativas do Projeto, este objetiva também ampliar seu alcance por meio do trabalho a ser realizado com os alunos e professores da rede pública de ensino na partilha e produção de saberes, bem como atividades extensivas à comunidade escolar e acadêmica.

Dialogamos com uma ideia de currículo para além de documentos normativos e acordos pré-estipulados e determinados de uma vez por todas. O currículo passa a ser uma produção cultural (LOPES; MACEDO, 2011), em que há a intenção de evidenciar e negociar a luta pela identificação e pela reafirmação das diferenças na sociedade. A ideia de identificação faz menção a um processo ininterrupto de formação da identidade, compreendendo que novos sentidos são considerados no fazer político da luta pela significação.

Ao considerarmos uma ideia de currículo como necessária organização e produção de sentidos, instigamos a formação de sujeitos que contribuam com a construção dessas identidades, mesmo que provisoriamente constituídas, que se colocam contrárias a modelos hegemônicos determinados *a priori* ou de uma vez por todas como identidades fixas (LOPES; BORGES, 2017). O currículo, como qualquer identidade, é produzido por meio de constantes decisões, que limitam

e excluem diversas outras possibilidades de interpretação. Essas passam a ser consideradas desdobramentos e investimentos de uma incessante luta por fixar sentidos, mesmo que provisórios.

Assim, a tentativa com este estudo não é a oferta de uma definição que supostamente dê conta de pensar em um currículo extensionista, mas fomentar um debate sobre algumas noções que auxiliem no entendimento de currículo como prática cultural, portanto sendo apresentado, concordando com Elizabeth Macedo (2012), para além de uma visão hegemônica de um repertório de saberes a serem partilhados e sistematizados, com objetivo de ofertar aos alunos uma instrumentalização de uma ação social determinada ou como um simples objeto de transmissão cultural, focado em uma cultura dominante e legitimada como certa em uma perspectiva social hegemônica.

Pensamos, em diálogo com esse referencial teórico, que um currículo extensionista deve ser compreendido além de uma ferramenta organizacional da escola, da Universidade ou de outros contextos educacionais - por meio da escolha de experiências específicas, visando um processo de educação considerado benéfico para um determinado grupo da sociedade, ou mesmo um planejamento do conjunto de grades curriculares, disciplinas, atividades e carga horária a serem desenvolvidas no ambiente escolar (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20). Consideramos, em contrapartida, que o currículo deve levar em conta as diferenças culturais e sociais que circulam em sua produção. As mais variadas possíveis.

Dessa forma, o currículo passa a valorizar e reconhecer a produção cultural que se forma em uma sociedade descentralizada no sentido de não apresentar uma única estrutura como correta e íntegra, definida de uma vez por todas. Os processos de produção de sentidos, ao considerarmos esse contexto, passam a ser provisórios e flexíveis, por mais que possam ser hegemônicos por muito tempo. (LACLAU, 2011)

Pensamos que a constituição do currículo depende da constituição da linguagem, posto que esta última não representa a realidade (como se a realidade tivesse uma forma ou padrão único, possível de uma representação plena) e que qualquer significado ou sentido pode ser atribuído a um significante por meio de um processo cultural. Assim, a própria noção de classe, cor, gênero, passa a ser pensada de maneiras diferentes ao longo dos anos, ao considerar diferentes contextos e diferentes atores sociais envolvidos no processo de produção de sentidos. E esses sentidos podem ser considerados ou não hegemônicos

dependendo da luta política travada, por meio de um processo cultural de significação. É importante ponderar que não é qualquer contexto ou ator social que decide o que se tornará ou não hegemônico no processo de construção curricular – e extensionista. Essas hegemoneizações são permeadas por relações de poder.

Em nosso grupo de extensão pensamos essa produção de currículo “como uma luta política pela produção de cultura” (LOPES, 2012, p. 24), já que o currículo produz culturas e múltiplos sentidos que dialogam com ela e ao mesmo tempo é produzido por discursos constitutivos pela própria produção cultural. Dessa forma, ao considerarmos processos permeados pela cultura que constituem os discursos e contextos atuais, passamos a compreender currículo como um espaço-tempo em que as políticas são negociadas e se constituem, a partir de tensões e disputas sociais permeadas por relações de poder, negociando inclusive a ideia de cultura como uma das múltiplas possibilidades de articulação de sentidos, tendo sua significação permeada pela linguagem. (HALL, 2016)

Um currículo extensionista é pensado assim como uma prática cultural, um sistema de significações que são ininterruptamente produzidas e partilhadas, sendo passíveis de modificações, interações e intervenções de diferentes tradições culturais, que são vivenciadas e influentes de diferentes maneiras (MACEDO, 2018).

ESTUDOS PÓS-CRÍTICOS, CURRÍCULO E EXTENSÃO: O SUJEITO COMO PRODUTOR DE SENTIDOS

Os estudos pós-críticos apresentam consideram as ações dos sujeitos e dos grupos sociais envolvidos na produção curricular com a produção de sentidos, levando em conta seu protagonismo nos estudos epistemológicos, etnográficos e do cotidiano, por meio do espaço de prática e negociações de produção de um currículo entendido como alternativo por esse motivo. Por mais que esses estudos estejam sendo produzidos de forma cada vez mais gradativa, permanece uma ideia que para nós é equivocada de separação e polarização entre distintos momentos: a produção de documentos considerados formais e um momento outro que seria responsável por sua implementação (MACEDO, 2006; 2012). Essa polarização deixa de ser produtiva ao considerarmos um viés pós-estrutural e pós-crítico de produção de sentidos, pois não é potente pensar

em um momento de simples implementação já que todo momento é considerado de produção, pois é entendido que o currículo seja produzido na prática que ocorre nos mais diferentes contextos. Dessa forma, os momentos de produção e implementação não são separados, deslocados, mas se produzem mutuamente, na prática.

As múltiplas representações culturais produzidas em nossa sociedade também nos constituem, permitindo que os sujeitos se identifiquem com inúmeras identidades produzidas, que disputam uma constituição hegemônica. Essa perspectiva de pensamento auxilia na compreensão que uma perfeita harmonia na constituição de sujeitos e identidades não é mais possível, pois não existe uma maneira de conquistar uma constituição ou uma emancipação total, apenas parcial e provisória (LACLAU; MOUFFE, 2015). As relações de poder são o que permitem constituir identidades parciais, rompendo com uma proposta de essencialismos fixos. Os discursos que não se desarticulam das relações sociais, se articulam com identidades, constituindo outras negociações e relações sociais.

Esse movimento de pensar a identificação e produção de relações ocorre por meio de propostas que visam a possibilidade de produções discursivas de diferentes demandas que envolvem o projeto de extensão, como a criação de oficinas, apresentação de estudos e atividades produzidos no contexto extensionista, diálogos em ciclos de debates, entre outras dinâmicas de reflexão e produção do conhecimento. Por meio de desenvolvimento e produção coletivos, a ideia de pensar um currículo extensionista permite a negociação de construção de conhecimentos acerca de processos ininterruptos de ensino e aprendizagem, de forma a considerá-los uma significação cultural, compreendendo essa cultura como em constante fluidez e desenvolvimento.

O Projeto “Circularidades na escola pública: significando culturas no cotidiano escolar” traz essa ideia de produção ininterrupta por considerar sua constituição a partir de um discurso anteriormente produzido, a partir de uma ideia apresentada por um contador de história ou *griô*. O *griô* refere-se a indivíduos que buscam disseminar a memória do seu povo a partir de histórias contadas, passando adiante o conhecimento sobre os costumes, os conhecimentos, os mitos e as histórias dos povos. Nesse sentido, o Circularidades pretende contar as histórias do cotidiano escolar vislumbrando a constituição de um currículo possível ao dar visibilidade às diferenças.

Essa perspectiva permite à equipe do Circularidades tomar significações a respeito das culturas ameríndias, afro-brasileiras, LGBTQs, etc para dar sentido ao currículo e ao cotidiano escolar, contribuindo, assim, para que as lutas por igualdade no Brasil ganhem foco. Importante destacar que reconhecemos a dicotomia posta em muitos estudos e reflexões a respeito da igualdade *versus* diferença ou ainda identidades *versus* diferenças, entendendo que são conectadas em diversos espaços-tempo apresentados.

Considerando os Estudos Culturais nos é possível tecer relações entre igualdade e diferença, ao entender que trata-se de “um conjunto articulado de ideias e pensamentos. Como dizem seus cronistas mais contundentes, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas” (COSTA; SILVEIRA & SOMMER, 2003, p.39). Ou ainda, nas palavras de Hall (1996, p.263), “sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante”.

Em suma, o entendimento do Circularidades acerca de currículo como produção cultural visa dar luz às lutas de diferentes grupos sociais por identidade e reafirmação das diferenças na sociedade. Faz isso a partir de abordagens que permitam a produção discursiva dessas demandas, tais como: criação de oficinas, apresentação de estudos anteriormente produzidos e ciclos de debates. Dessa maneira, estimula o diálogo sobre temas caros à educação brasileira - diferenças culturais e currículo - e que tem interessado a diferentes setores da sociedade, em diferentes momentos políticos, sob diferentes olhares e perspectivas teórico-políticas.

Alguns documentos oficiais foram criados no contexto educacional brasileiro, enfatizando a pluralidade cultural e a necessidade de sua incorporação nos currículos escolares. Os PCNs - os Parâmetros Curriculares Nacionais – preconizaram essa discussão com a pluralidade cultural como um dos Temas Transversais. Na sequência, a Lei 11.645 foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino referente à formação da população brasileira a partir do estudo da história da África e dos africanos, bem como a luta dos povos indígenas no Brasil (BRASIL, 2008). Esses documentos nos permitem compreender o espaço da sala de aula como sendo capaz de suscitar interação e debates entre os sujeitos que a integram. Considerando que o conhecimento é construído e

reelaborado pelos sujeitos e coletivamente, podemos, portanto, considerar a sala de aula como espaço efetivo e eficiente de diálogo.

Considerando esse panorama oficial, o Circularidades aponta o espaço escolar como um espaço potente para justiça social e busca, assim, explorar as diversidades existentes dentro da sociedade, fomentando discussões que abordem o conhecimento mútuo entre regiões, grupos e indivíduos.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: O MOVIMENTO QUE ENFATIZA A IMPORTÂNCIA DE PENSAR A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EXTENSÃO

É na sequência de todas essas reflexões, que gostaríamos de pontuar a importância do papel da **extensão universitária** para a comunidade acadêmica e sociedade de forma geral. A extensão envolve estudantes, técnicos e docentes na interação com a sociedade e suas demandas, compreendendo ações transformadoras da universidade e sociedade através de processos educativos, científicos, culturais e políticos.

Em primeiro lugar, considerando a extensão universitária como categoria constituinte da universidade pública brasileira, faz-se necessário a produção e o exercício desta prática para o fortalecimento da universidade no tecido social e para a participação ampla na constituição da própria universidade. A Constituição Federal estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior, ressaltando o comprometimento das universidades com o bem estar social e o desenvolvimento da nação. Por isso, o Circularidades tem o compromisso de fomentar discussões, reflexões e ações à extensão universitária.

Em segundo lugar, é importante destacar que a extensão tem o potencial de transpor seus saberes produzidos dentro de seus limites geográficos à comunidade externa, que possui demandas específicas e que podem ser olhadas pela Universidade. Os conhecimentos produzidos dentro dos muros universitários têm o potencial de trabalhar, produzir e transformar realidades nas quais existam vulnerabilidade e exclusão das mais diversas ordens.

Em terceiro lugar, de forma mais ampla, a extensão universitária tem o potencial de agir com impacto positivo sobre a formação discente, o aperfeiçoamento profissional de docentes e a melhoria das condições

de vida da população (FERNANDES ET AL., 2002; BENETTI; SOUSA; SOUZA, 2015). Recentemente, o Ministério da Educação (MEC) reafirmou a obrigatoriedade da incorporação das atividades extensionistas no currículo dos cursos de graduação no Brasil. Essa orientação indica a importância da extensão na formação discente.

A equipe do Circularidades enxerga e abraça esse nicho de possibilidades para atuar de forma efetiva com a comunidade externa, circulando conteúdos múltiplos em nossas redes, como por exemplo, conteúdo infanto-juvenil com indicação de livros, audiovisual com a recomendação de curtas, práticas pedagógicas através dos “#tbt”, além da circulação de formação docente com eventos acadêmicos.

Com essas ações do projeto de extensão em questão e negociando sentidos com o referencial bibliográfico anteriormente desenvolvido, apostamos em uma ideia de extensão como produção de sentidos para o currículo educacional, não se restringindo apenas ao contexto escolar. A ideia de produção de conhecimentos de maneira ininterrupta e permeada por relações de poder nos permite compreender a perspectiva da identificação como sentidos negociados contingencialmente, nos afastando, em nossa prática, de uma lógica de cristalização de identidades fixas e pré-estipuladas de uma vez por todas. A significação compreendida como curricular nos permite considerar a própria ideia de extensão como uma possibilidade de ampliação da perspectiva de identidades.

REFERÊNCIAS

BENETTI, P.C.; SOUSA, A.I.; SOUZA, M.H.N. **Guia da Creditação da Extensão da UFRJ**. Rio de Janeiro: UFRJ/PróReitoria de Extensão, 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008.

COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa; SOMMER, Luis. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

FERNANDES, M.C; SILVA, L.M.S; MACHADO, A.L.G; MOREIRA, T.M.M. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, vol. 28, n. 4, p. 169-19, 2012.

HALL, STUART. **Cultura e representação.** Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Estudos Culturais e seu legado teórico.** In: MORLEY, David, KUAN-HSING, C., (eds). Stuart Hall - critical dialogues in cultural studies London; New York: Routledge, 1996.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **A qualidade da escola pública:** uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de (org.). et al. A qualidade da escola pública no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

LOPES, Alice; BORGES, Verônica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

MACEDO, Elizabeth. **A base é a base? E o currículo o que é?** In: AGUIAR, Marcia; DOURADO, Luis. (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. 1ed. Recife: ANPAE, v. 1, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 716-737, 2012.

LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista** – Por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 716-737, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

CIRCULARIDADES NA DIDÁTICA E NA EXTENSÃO: DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

Gustavo Guttler dos Reis
Layla Mariana Sucini Coury
Luís Paulo Cruz Borges
Michelle Tavares da Silva

INTRODUÇÃO

O mais importante do bordado

É o avesso. É o avesso

O mais importante em mim

É o que eu não conheço

O que eu não conheço

O que de mim aparece

É o que dentro de mim Deus tece.

(O que eu não conheço – J. Vercillo & J. Veloso).

Muitas foram as leituras, releituras e novas leituras travadas ao longo desses cinco anos de Projeto de Extensão. Muitos são os avessos das tramas que tecemos cotidianamente na feitura de um projeto extensionista, pautando-se na circularidade de saberes que ocorre entre a escola e a universidade.

Entendemos que a relação entre escola de educação básica e universidade, em muito, vem sendo estudada por alguns autores brasileiros (LÜDKE, 2005; BORGES e FONTOURA, 2010), nos fazendo pensar nas tensões, contradições, limites e possibilidades desses espaços-tempos correlatos à formação docente. O presente texto tem como objetivo abordar a relação entre didática e extensão diante da escola de educação básica e da universidade através das vivências do Projeto de Extensão: “CIRCULARIDADES NA ESCOLA PÚBLICA: SIGNIFICANDO CULTURAS NO COTIDIANO ESCOLAR”.

É diante da centralidade da cultura (HALL, 1997) que se pretende situamos o trabalho do projeto entendendo a escola, também, como uma instituição cultural, em muito relacionada ao seu papel de convergência de discursos da vida social. Hall (1997), em uma perspectiva pós-colonial, nos fala de dimensões culturais interligadas, a saber, a globalização, as transformações da vida local e cotidiana, a relação entre identidades e subjetividades.

Trabalhamos com a ideia de circularidade de saberes, e também culturas, exercida no cotidiano existente entre a escola e a universidade. Segundo Lüdke (2005, p.14), “a ideia de circularidade indica bem essas idas e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber, cada uma enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento a seu respeito”. Escola e universidade se encontram na produção de uma didática que dialogue com a realidade presente hoje no dia a dia escolar.

No pressuposto de uma ciência que ocorre de forma linear, do simples para o complexo, do fácil para o difícil, do erro ao acerto, encontramos a própria concepção de circularidade, que por sua definição semântica pressupõe movimento, oscilação, dinamismo (LEITÃO, 2002). A circularidade está pautada no confronto entre saberes situados historicamente, que colocamos em destaque no sentido de compreender as interdependências entre os diferentes perspectivas de mundo no contexto social que se dá através de um diálogo. É no diálogo entre a escola de educação básica e a universidade, pela via da extensão, que construímos os fazeres-saberes dos quais aqui falamos.

A roda é circularidade porque, também, é entendida como um valor afro-brasileiro (TRINDADE, 2005), abarcando idas e vindas, horizontalidade, dinamismo e movimento. Completamos pensando que “[...] pressupõe também um relacionamento circulante que se desloca em diversas direções, feito de influências recíprocas que estabelecem uma inter-relação e uma intertextualidade entre os diversos saberes” (LEITÃO, 2002, p. 33).

Dialogar é uma instigante ação, pois traz para nós a concepção de conversa mediada por uma formação em serviço. Quando pensamos em construir um projeto, o diálogo pareceu ser a decisão mais assertiva para tecermos os saberes, juntamente com docentes que atuam na escola, aliados à pesquisa e ao ensino.

QUE DIDÁTICA E EXTENSÃO PENSAMOS ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE?

A Pedagogia é a área do conhecimento que tem como objeto de estudo a educação, analisando sua natureza, construção e implicações em um contexto social, político, econômico e cultural. Entende-se que a prática educativa deve ser contextualizada e imbricada com as relações cotidianas de cada agente envolvido em seu processo. Logo, pedagogos e pedagogas utilizam-se de sustentações teórico-metodológicas em diversas áreas de conhecimento como psicologia, sociologia, história, filosofia, entre outras. Dentro desse conjunto global de áreas do conhecimento, a Didática tenta compreender os fundamentos, condições e metodologias de ensino (LIBÂNEO, 2009), possibilitando assim a interligação entre o ensinar e o aprender.

A Didática pode ser entendida como a mediação de toda prática educativa. Por isso mesmo, o diálogo com o estudo de Candau (1983) nos propõe pensar a Didática em questão e os seus novos rumos, a partir da tensão posta na década de 1980 entre o fundamental e o instrumental, mas que ainda hoje ecoa nas discussões sobre o ensino, a aprendizagem e a escola contemporânea. Novos desafios com antigos dilemas que passam da neutralidade à dialogicidade. Percebemos então, a mudança de uma didática “centrada na transmissão dos instrumentais técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico fundado na qualidade dos produtos, eficiência e eficácia, para uma Didática atenta à necessidade de favorecer a formação de educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade.

Na esteira das reflexões de Roldão (2007; 2005) e em diálogo com as investigações de Cruz e André (2011), compreende o ensino como uma especificidade do/a profissional professor/a, por isso mesmo, circunscrita a uma contexto histórico-social em mudanças. Assim sendo, toma-se a concepção de Roldão (2007, p.94) sobre o ensino nas sociedades atuais como a ação de “fazer aprender alguma coisa a alguém”. Esta perspectiva traz à tona a ideia que ensinar exige uma dupla transitividade e uma mediação, por isso, situa-se como uma especificidade de “fazer aprender alguma coisa (currículo) a alguém (na dupla transitividade entre sujeitos)” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Trata-se de afirmar a Didática como um campo de conhecimento que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas

determinações e complexidades, para intervir nele e reorientá-lo na direção política e social pretendida” (CRUZ, 2009, p.04). Por isso mesmo, acredita-se aqui em um processo de ensino “multidimensional, situado em um contexto político-social que acontece numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm posição de classe definida na organização social em que vivem” (CANDAUI, 1983, p.14).

O binômio ensinar-aprender está imbricado nas relações propostas no campo da Educação. Tais dimensões se coadunam compondo, também, as questões do próprio campo da Didática. Ensinar como especificidade humana requer uma gama de exigências, tais como pesquisa, reflexão crítica, respeito aos diversos saberes do alunado, entre outras (FREIRE, 1996). Exigências estas postas, também, no cenário da formação e do trabalho docente. Ensinar, então, se torna um desafio. E como relacionar ensino com as questões étnico-raciais? Como debater gênero e sexualidade na escola? Quais outras questões que nos atravessam? Como pensar uma didática que não seja neutra?

A formação de professores e professoras ainda requer uma luta política e epistemológica no campo das ciências humanas e sociais. Docentes estão imersos em uma sociedade que vive a complexidade dos novos/antigos dilemas que ela mesma forjou.

Ponderamos que o professor/a professora nas sociedades contemporâneas é entendido/a como um/a trabalhador/a imerso/a em contradições, que são reveladas ou não. Por isso mesmo, podemos dizer que o trabalho docente está posto em complexidade (CHARLOT, 2008). Os docentes em nossa sociedade vivem uma encruzilhada de contradições postas sobre as questões das desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais. Charlot (2008, p. 19) nos afirma que vão se multiplicando os discursos sobre a escola, mas também sobre os professores, discursos esses que são impregnados de ideologias, teorias, concepções de prática, enfim, um sem-número de ideias.

As contradições postas pela complexidade do mundo atual de se pesquisar, formar, estudar e compreender afetam o cotidiano escolar. Charlot (2008) nos fala em pontos específicos dessas ações, a saber, professor/professora como herói/heroína e como vítima, o/a professor/a como culpado/a do fracasso, o/a professor/a tradicional ou construtivista, um docente universalista ou pluralista, um/a professor/a autoritário/a ou licencioso/a. Antes de tudo, segundo o autor, o/a professor/a parece ser um/a profissional da contradição:

Como policial, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores, ele consta daqueles cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética (CHARLOT, 2008, p.31).

Tais reflexões pretendem contribuir com tantas outras inquietações na e para a didática e a extensão, através da circularidade de saberes e pretende avançar por novas outras questões que se põem entre a escola de educação básica e a universidade. Precisamos entrecruzar as pontes existentes e criar laços entre elas para que um número maior de sujeitos se aproprie desses espaços-tempos e de fazeres-saberes (BORGES; FONTOURA, 2010).

RELAÇÕES ENTRE DIDÁTICAS E EXTENSÃO NO PROJETO CIRCULARIDADES NA ESCOLA

Nosso projeto, ao longo desses 5 anos, vem trabalhando com temas afro-brasileiros. Em março de 2003, foi aprovada a Lei Federal nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Essa lei altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e, comprometida com as origens do povo brasileiro, tem o objetivo de promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade racial. Em 2008 temos uma nova alteração que coloca os povos indígenas dentro do escopo legal, gerando assim a Lei nº 11.645/08. A implementação da lei é um desafio que se faz presente no espaço escolar e entre docentes da Educação Básica há mais de uma década, pois em sua proposta é necessária à construção de diversos conhecimentos multidisciplinares sobre as culturas africana e afro-brasileira. Dessa forma, os debates propostos no Circularidades estão envolvidos com as questões de negritude e branquidade; usos da literatura no cotidiano escolar e a pauta da necropolítica em tempos pandêmicos.

As questões de gênero e sexualidades ganham destaque no projeto pensando as didáticas cotidianas que nós, docentes, desenvolvemos para fomentar o debate e o aprofundamento no campo da educação, especialmente na escola. Ao longo desses anos discutimos de que forma as representações de gêneros são produzidas no âmbito da cultura e

como elas são produzidas e reiteradas na escola, a partir das expectativas sociais colocadas em torno de meninos e meninas, homens e mulheres. Nosso foco foram (e sempre serão) as práticas educativas com destaque na desconstrução de estereótipos que contribuam para a vulnerabilidade de sujeitos escolares.

A Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais postas às questões de gênero, raça e classe presentes na Educação, de forma geral, e na escola, especificamente, ganharam contornos no Circularidades. Debatem os aspectos relevantes das relações entre trabalho, cor e gêneros tomando um ponto de vista “situado”, ou seja, problematizando de que modo as desigualdades de gênero e/ou raça e/ou classe estão presentes no cotidiano da escola. Ampliamos essa discussão para além de um olhar dicotômico, fomentando reflexões que privilegiassem as relações dessas desigualdades com as agendas para o século XXI.

O debate sobre a relação entre escola e democracia hoje traz à tona questões e demandas do tempo presente. O cenário atual nos chama atenção para pensarmos como as decisões que podem alterar a posição de cada um no coletivo que são tomadas em conjunto, incluindo gestores, educadores, funcionários, estudantes e responsáveis. Todos e todas são chamados à responsabilidade dos processos educacionais dentro e fora da escola, então, o que é democracia? O que é uma escola democrática? Como pensar a democracia como escola? Quais os medos presentes num regime antidemocrático?

Por fim, a Educação Popular, comprometida e participativa, orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Baseia-se no saber da comunidade e incentiva o diálogo. É uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social. A principal característica da Educação Popular é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele. Dessa forma, debatemos: i) O que é educação popular? Conversas e diálogos; ii) A favela como lugar de educação popular: desafios de hoje; iii) O campo como lugar de luta: movimentos para uma educação popular.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Sendo a extensão universitária parte constituinte da formação acadêmica, junto com o ensino e a pesquisa (SOUZA et AL., 2005), o projeto Circularidades segue trilhando o caminho de diálogos entre o vivido por docentes e discentes no cotidiano escolar e na universidade. Pretendemos, portanto, construir uma perspectiva mais democrática na extensão, a partir das horizontalidades formativas.

Defendemos a extensão como (auto)formação, ou seja, a extensão é um processo educativo que envolve uma multiplicidade formativa reverberando as dimensões sociais, humana, ética, estética, política etc.

“[...] um processo educativo, que envolve ações de caráter científico, cultural e artístico, voltadas a integração da instituição universitária, possibilitando, assim, uma efetiva participação da universidade na sociedade, reconhecendo em ambas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do saber popular e científico” (SOUZA et AL., 2005, p.11)

Também entendemos que na relação entre ensino-pesquisa-extensão existe uma “luta por justiça social global que deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global” (SANTOS, 2010, p.40). É entre as desigualdades socioeducacionais e a justiça social/cognitiva que produzimos nossos conhecimentos de mundo e socializamos em diálogo com a extensão.

Diante do proposto e vivido pelo projeto Circularidades ao longo de seus 5 anos de existência, buscamos construir um espaço de diálogo e de trocas, na perspectiva da circularidade de saberes. Saberes estes advindos dos cotidianos da escola e da universidade. Caminhamos, juntas e juntos, discutindo e refletindo possibilidades para pensar a escola como um espaço democrático, sobretudo, através do diálogo.

REFERÊNCIAS

BORGES, L. P. C. & FONTOURA, H. A. Diálogos entre a escola de educação básica e a universidade: a circularidade de saberes na formação docente. **Revista InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande/MS, v.16, n.32, p. 143-156, 2010.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol.17, n.30, p.17-31, jul/dez, 2008.

CANDAU, V. M. F. (Org). **A didática em questão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1983.

CRUZ, G. B. da; ANDRÉ, M. E. D. A. Professor de Didática e o aprendizado da docência. **ANAIS CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, p. 01-10, 2011.

CRUZ, G. B. da. **Concepções e práticas didáticas de formadores de professores**. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: Projeto de Pesquisa, 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 11ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 01, 2009.

LÜDKE, M. (coord.) **Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado**. Projeto de Pesquisa, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-81, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, 2005.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31- 83.

SOUZA NETO, João Clemente; ATTIKI, Maria Luiza G. **Extensão Universitária: Construção de Solidariedade**. São Paulo: Expressão & Arte, 2005, p.11.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV ESCOLA, 2013. p. 131-138.

DISCUSSÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CAMPUS HUMAITÁ I: ALGUMAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Fernanda Barreira

“Olhei tudo que aprendi
E um belo dia eu vi...
Que ser um homem feminino
Não fere o meu lado masculino.”
(Pepeu Gomes, Masculino e Feminino)

INTRODUÇÃO

O presente artigo é produto de um trabalho de educação não-sexista realizado, de forma sistemática e coletiva, por uma Comissão de Gênero e Diversidade Sexual do *Campus* Humaitá I do Colégio Pedro II e pretende comentar algumas vivências e reflexões suscitadas junto a este trabalho, além de servir como registro das atividades em si.¹ Um episódio mais recente descrito abaixo resgatou a memória desse projeto e sua importância na escola.

Certo dia, observando estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental do *Campus* Humaitá I do Colégio Pedro II, que brincavam com relativa maestria na mesa de totó, identifiquei que estas crianças tinham gênero: masculino. Ao ampliar um pouco os horizontes, também ficou evidente a presença de uma aluna que acompanhava a partida de perto, com olhos atentos e entusiasmados. Não só acompanhava, mas registrava com dedos firmes os gols realizados pelas duas equipes.

¹ Em 2018 fui convidada a compor uma Mesa organizada pelo Projeto de Extensão da UERJ, chamado “Circularidades na escola pública: significando culturas no cotidiano escolar”, para compartilhar um pouco dessa experiência profissional desenvolvida pela Comissão de Gênero e Diversidade Sexual do *Campus* Humaitá I do Colégio Pedro II. O convite se estendeu à colaboração do presente artigo para ser publicado no E-Book do referido Projeto.

Provocada a participar da partida seguinte, a aluna rejeitou timidamente a proposta alegando que não sabia jogar. Encorajei-a. Convidei-a para formar dupla. A mesma aceitou o apelo como quem estivesse há algum tempo na expectativa. Atreveu-se, assim, a adentrar aquele universo de bola, chutes e gols, contingencialmente masculino até aquele momento. A referida aluna foi vista, em ocasiões posteriores, jogando ativamente o totó, em parceria com meninos e inclusive com novas meninas.

A minha condução no jogo de totó, apesar de sua simplicidade, não foi um ato impensado, espontâneo ou baseado no senso-comum. Desde minha Graduação em Serviço Social, o interesse pelo campo do feminismo e dos estudos de gênero fizeram parte da minha trajetória acadêmica e de pesquisa científica. Portanto, a minha mediação no caso citado foi fruto de anos de leituras somados à observação, sob uma análise crítica, e um pouco de criatividade. Tinha objetivos profissionais, fundamentação teórico-metodológica e uma direção ético-política: a de romper com relações polarizadas, hierarquizadas e desiguais entre homens e mulheres.

A escola é constituída de diversos espaços-tempos educacionais, que vão para além daqueles habitualmente esperados. O pátio, o almoço, uma ida ao banheiro, o uso do uniforme escolar, o corredor, um passeio pedagógico, o aguardo na saída, uma atividade no laboratório; seja onde for, a escola pode proporcionar incontáveis processos de ensino-aprendizagem que extrapolam as paredes da sala de aula e até os muros da instituição.

Em meio à dinamicidade das interações que se estabelecem no cotidiano escolar, encontram-se várias oportunidades para construir pontes que dialogam com práticas sociais não-sexistas, antirracistas, não-capacitistas, dentre tantos marcadores sociais que se cruzam. A partir de saberes menos conteudistas e, por vezes, de outros/as profissionais educadores/as que não sejam docentes, é possível que até uma partida de totó se torne instrumento de uma intervenção potencializadora de transformações, comprometidas em suprimir os sistemas de opressões e discriminações.

A demanda por um tratamento profissional adequado e qualificado frente as assimetrias entre meninos e meninas motivou o surgimento da Comissão de Gênero e Diversidade Sexual, no início do ano de 2016, durando até meados de 2018. A gestão local havia indicado, naquela

ocasião, a criação de Comissões de Trabalho como forma de aumentar a participação dos/as servidores/as no planejamento das atividades da escola. Um grupo de docentes e técnicas propuseram então, durante uma Reunião Pedagógica Geral, a existência desta Comissão de Gênero e Diversidade Sexual, visando construir com aquela comunidade escolar práticas e políticas públicas educacionais de igualdade de gêneros e sexualidades.

As Comissões de Trabalho para serem aprovadas precisavam ser submetidas a uma votação de todos/as os/as profissionais presentes na Reunião Pedagógica Geral. No caso da nova Comissão de Gênero e Diversidade Sexual houve um voto contrário à sua existência, manifestado por uma professora externa ao grupo que compôs, voluntariamente, a Comissão. Mesmo sendo a única pessoa a se opor, ao menos publicamente, a mesma não deixou de expressar seu posicionamento, sem constrangimento, de que tais assuntos não deveriam ser abordados pela escola. Assim como ela, talvez outras pessoas também repudiassem a proposta, mas optaram por não se expor. Fica evidente que o coletivo da escola não é algo homogêneo onde todo mundo converge entre si. Há certa relutância interna institucional e disputas de diferentes projetos educacionais e societários.

Apesar da rejeição computada, a Comissão foi aprovada, iniciando-se uma nova experiência na escola. O grupo que criou a Comissão de Gênero e Diversidade Sexual era composto por cinco docentes – sendo quatro mulheres e um homem – e duas técnicas-administrativas – uma pedagoga e outra assistente social. Além dos cargos e formações acadêmicas, variavam também os setores, as funções exercidas por cada um/a na escola, as áreas disciplinares e os anos escolares das turmas ministradas.² A pluralidade de perfis dos/as servidores/as contribuiu para

2 Seguem os nomes, os cargos e as áreas de atuação de quem compunha a Comissão de Gênero e Diversidade Sexual do Campus Humaitá I do Colégio Pedro II, em 2016: Carmen Cunha (pedagoga no Setor de Orientação e Supervisão Pedagógica, recentemente reconfigurado como Setor de Orientação Educacional e Pedagógica – SOEP), Fernanda Barreira (assistente social no Setor de Assistência Estudantil – SAE), Inês Sá (docente do Departamento dos Anos Iniciais com função na Coordenação de Turno, atualmente intitulado de Setor de Organização Escolar – SOE), Julia Guedes (docente do Departamento dos Anos Iniciais), Luiza Colombo (docente do Departamento dos Anos Iniciais), Perseu Silva (docente do Departamento dos Anos Iniciais) e Selma Wainstock (docente do Departamento de Artes Visuais). Dentre o docente e as docentes com função em sala de aula, o trabalho se dava com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, além de turmas no Laboratório de Ciências e no Laboratório de

o engendramento de um trabalho intersetorial e multiprofissional, permitindo perspectivas variadas sobre o trabalho da Comissão.

Contudo, a gestão decidiu que a participação em pelo menos uma Comissão de Trabalho era obrigatória para docentes, mas facultativa para técnicos/as. A determinação teve como um dos efeitos a baixa adesão dos/as últimos/as trabalhadores/as nas demais Comissões e mesmo quando estavam em alguma equipe, geralmente cumpriam a função de apoio aos/às docentes ou ficavam limitados/as à organização e à execução de tarefas, ao invés de suas inclusões serem asseguradas desde a formulação do trabalho.

No caso da Comissão de Gênero e Diversidade Sexual, a equipe não era somente multiprofissional, mas também interdisciplinar. Havia permanentes trocas entre as áreas profissionais e o entrosamento se guiava pelo princípio de horizontalidade. Os diversos saberes profissionais ali presentes tinham igual relevância. Todos/as atuavam em cooperação, de modo coordenado, apontando estratégias em comum.

O conhecimento interdisciplinar deve ser a lógica da descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do Saber, deveria ser uma atitude, que levaria ao perito a reconhecer os limites de seu saber para receber contribuições de outras disciplinas. Toda ciência seria complementada por outra e a separação entre as ciências seria substituída por objetivos mútuos. Cada disciplina dá sua contribuição, preservando a integridade de seus métodos e seus conceitos (SAMPAIO et al., 1989, p.83, apud ELY, 2003, p. 115).

A socialização de olhares e experiências profissionais diferentes na construção do trabalho coletivo pressupunha, portanto, garantir as particularidades das áreas de conhecimento. *“Na Educação, por exemplo, a presença do assistente social possibilita a visualização da perspectiva do sujeito da Educação, permitindo a discussão de alguns determinantes sociais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem”* (ELY, 2003, p. 116). Nesse sentido, o Serviço Social pode trazer dados da realidade que revelem como alunos e alunas vivenciam as relações de gênero na escola de maneiras distintas, conforme suas condições

Matemática. Até o ano de 2018 a Comissão permaneceu com a mesma composição, exceto por Julia Guedes, que se retirou em 2017, após pedido de remoção de *Campus*.

sócio-econômicas, familiares, de saúde etc. Por sua vez, a Pedagogia pode contribuir com outros elementos para o debate. O importante é respeitar a autonomia e a criatividade de cada ciência, ao mesmo tempo em que se aprimora o diálogo.

Mesmo tendo sido notório o quão enriquecedor foi o intercâmbio vivenciado pela Comissão, a intervenção interdisciplinar ainda não é uma forma de trabalho convencional nem muito valorizada na escola. Romper com a exclusividade do olhar da Pedagogia sobre a Educação se configura como um desafio para docentes/as, sobretudo aqueles/as que tem pouca interlocução com outros/as profissionais ou que trabalham em instituições cujo quadro de pessoal não abrange outras categorias ocupacionais.

No que tange o funcionamento da Comissão de Gênero e Diversidade Sexual, cabe ressaltar que a conciliação dos horários dos membros da equipe foi o primeiro entrave. Apesar da obrigatoriedade, a participação nas Comissões não estava prevista sequer normatizada na carga horária docente. As atribuições de docentes e técnicos/as tampouco priorizavam esta atuação. Ou seja, a falta de condições objetivas de trabalho, estruturais ou do respaldo de uma política institucional prejudicava os encontros da Comissão e o cumprimento efetivo das ações.

As reuniões acabavam por acontecer em pequenos intervalos possíveis ou até mesmo durante o almoço dos/as servidores/as. Mas, além das reuniões, havia a demanda por planejar, pesquisar, elaborar e executar as atividades, o que tomava um tempo muito superior ao que supunha a gestão, gerando sobrecarga de trabalho. Por fim, garantir a real construção da Comissão se configurava uma escolha política dos/as participantes, que firmaram, então, o compromisso de prosseguir com o projeto, apesar das adversidades, e visto que os espaços para esse tipo de discussão já vinham sendo negligenciados há tempos.

COMEÇANDO OS TRABALHOS...

A primeira abordagem da Comissão de Gênero e Diversidade Sexual ocorreu, intencionalmente, no dia 8 de março de 2016, como forma de destacar a data e reverenciar as lutas dos movimentos feministas por uma ordem social sem dominação de gênero e, conseqüentemente, em prol de uma Educação não-sexista. Esta atividade se chamou “*Almoçando no cinema*” e consistiu na exibição de alguns pequenos vídeos, ao longo

de quatro dias, entre o turno da manhã e da tarde para que um número substancial de trabalhadores/as do *Campus* pudesse assistir durante o almoço.³

As relações de gênero no âmbito da família brasileira e, especificamente, a violência doméstica contra a mulher foram trazidas logo na estreia. A curta-metragem nacional, de ficção, intitulada “*Acorda, Raimundo... Acorda!*”⁴, retrata a vida e os conflitos de um casal heterossexual em que Marta é uma pessoa que trabalha fora de casa e provê o sustento da família, enquanto o marido, Raimundo, cuida dos/as filhos/as e realiza o trabalho doméstico. Um cotidiano representado pela mulher, de um lado, voltando tarde para casa após ir para o bar com as colegas do trabalho, e o homem, de outro, tentando pedir à esposa dinheiro para conseguir fazer as compras do mercado.

No decorrer da história, Raimundo fica grávido de Marta e a tensão aumenta entre ambos, com a conduta cada vez mais violenta e opressora da mulher. O filme se encerra com uma cena de Raimundo acordando e percebendo, aliviado, que foi tudo um pesadelo – ao menos para ele. A revelação de que era tudo um pesadelo justificou não somente a gravidez do homem, mas tornou mais aceitáveis para o público presente todas as demais cenas, até então, mostradas. Por que a narração do pesadelo de Raimundo teve um efeito de riso e, ao mesmo tempo, de incômodo crescente sobre os/as espectadores/as da escola?

O riso e o incômodo podem estar associados à desconfiança das pessoas frente àquela dinâmica familiar tida como “diferente”. Tudo aquilo que não se encaixa na normalidade é concebido como diferente. A norma de gênero que prevalece na sociedade brasileira atual atribui aos homens a função de chefe de família, de ocupação do espaço

3 As primeiras ações da Comissão tinham como público-alvo todos/as os/as trabalhadores/as da escola, independentemente do tipo de vínculo empregatício. Portanto, observou-se nas atividades o envolvimento de docentes (incluindo-se os/as docentes contratados/as), técnicos/as administrativos/as e trabalhadores/as terceirizados/as das equipes de serviços gerais

4 Endereço do filme: <https://www.youtube.com/watch?v=snLsvVf9X8>

Direção: Alfredo Alves. Tipo: Ficção. Ano de produção: 1990. Duração: 16 minutos. Origem: Brasil (RJ). Produção: CETA-IBASE, Iser vídeo. Elenco: Eliane Giardini (Marta), Paulo Betti (Raimundo), Zezé Motta (Luiza) e José Mayer (Vizinho). Sinopse: E se as mulheres saíssem para o trabalho enquanto os homens cuidassem dos afazeres domésticos? Essa é a história de Marta e Raimundo, uma família operária, seus conflitos familiares e o machismo, vividos num mundo onde tudo acontece ao contrário. Nota Premiação: Prêmio Coral de Melhor Vídeo Ficção no XII Festival de Cinema, TV e vídeo de Havana – 1990; Prêmio do Juri Oficial e do Juri Popular, Jornada do Maranhão, 1991.

público e do mundo do trabalho, são os detentores da força, enquanto as mulheres são as donas-de-casa, submissas, encarregadas de criar filhos/as e realizar os afazeres domésticos. A primeira metade do filme inverte esta norma de gênero provocando um estranhamento em quem assiste. Mas, afinal, como se define a normalidade?

A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se “naturalizar”. (LOURO, 2008, p. 22).

A escolha deste filme teve como intenção provocar um deslocamento dos espectadores em relação à norma e avançar em direção ao processo de desnaturalização das relações estabelecidas entre homens e mulheres, em geral, e da violência doméstica, em particular. A ideia era acordar o público deste suposto pesadelo em que as mulheres trabalhadoras vivem, sobretudo as mulheres trabalhadoras negras, e incitar a reflexão acerca do debate de gênero.

O conceito de gênero como uma construção social do sexo ou do que se convencionou chamar de homem e mulher, masculino e feminino, emerge para marcar a distinção entre a esfera biológica e a dimensão social e cultural das relações entre homens e mulheres. Considerada uma categoria analítica e política, gênero foi uma das grandes contribuições das correntes teóricas feministas, e pode ser definida como “*a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais.*” (SCOTT, 1994, p. 13).

A construção social dos gêneros e das sexualidades se dará ao longo da vida das pessoas, através de diversas experiências de socialização, proporcionadas por inúmeras instâncias sociais e culturais, tais como a igreja, a família e, sem dúvidas, a escola (LOURO, 2008). A compreensão do conceito de gênero se torna fundamental então para começar a se pensar qual a função social da Educação na formação dos/as sujeitos estudantes? A escola deve debater sobre diferenças, preconceito, sexismo, transexualidade, homofobia e gênero com as crianças?

A reação das famílias dos/as alunos/as em relação ao trabalho de gênero desenvolvido pela Comissão sempre foi alvo de preocupação e

de questionamento, tanto de profissionais da escola, quanto de pessoas externas, sobretudo devido ao recrudescimento de uma onda reacionária, fundamentalista, que se alastrou pelo país, inclusive com expressão no Colégio Pedro II. A Comissão avaliou que, por isso, a iniciativa mais estratégica, naqueles tempos, era priorizar a formação profissional dos trabalhadores/as para primeiro buscar maior unidade interna e compromisso com a pauta.

A despeito do que se alega, os/as profissionais e as políticas das instituições de ensino já abordavam gêneros e sexualidades com seus/suas alunos/as. Como esta abordagem estava dentro da norma, configurando-se uma única forma de encarar tais questões, a afirmativa de que a escola sempre promoveu um trabalho de gênero pode parecer quase absurda, mas é preciso problematizar e repensar as normas e práticas escolares historicamente existentes.

As questões relativas a gênero e diversidade sexual atravessam as práticas cotidianas da escola desde a escolha das brincadeiras, a formação das filas classificando meninos e meninas, a organização das turmas e dos espaços da escola, a diferenciação dos uniformes, as práticas esportivas, as representações imagéticas nos livros didáticos e paradidáticos. E quando trabalha-se família como conteúdo curricular, existe espaço para todas as formações familiares? E como são percebidas nas diferentes atividades que promovem a aproximação das famílias com a escola? (COLOMBO e SILVA, 2016, p. 5).

Um dos vídeos mostrados no segundo dia da atividade “*Almoçando no cinema*” elencava, de maneira muito didática, as diversas razões pelas quais a escola deveria abordar o assunto de gênero e sexualidades.⁵ Este instrumento foi estratégico como um pontapé inicial para a sensibilização e implicação dos/as profissionais da Educação na tarefa de repensar tais questões. A Comissão concluiu que o reconhecimento da importância da temática é indispensável para convencer as pessoas a construir um trabalho conjunto.

A escola sendo um dos principais espaços de socialização para os/as alunos/as deve acolher toda e qualquer diferença que se apresenta, promovendo o respeito e a valorização da diversidade. A produção do conhecimento com base em parâmetros científicos pretende não

5 Endereço do vídeo “*Gênero nas escolas*”: <https://www.youtube.com/watch?v=ZIJ2lfu6SIM>

somente qualificar estudantes para o mercado de trabalho, mas também enfrentar preconceitos e práticas pautadas no senso-comum, contribuindo assim para a formação de cidadãos críticos, conforme promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Pautar a discussão de gênero na escola significa, portanto, viabilizar um projeto de Educação para todos/as, que preze pelo respeito às diversidades, combatendo práticas sexistas e homofóbicas. Sales (2002) aponta para a importância da escola ser um espaço democrático, que acolha as diferenças, visto que o padrão homogeniza e empobrece as potencialidades do gênero humano. Sinaliza ainda que a educação escolar é um dos processos em que os valores socioculturais são aprendidos, ficando marcados no próprio corpo (SALES, 2002).

Retornando aos vídeos, um deles inclusive tratava de algumas dessas marcas corporais que identificam gênero e cultura ao resgatar, por exemplo, a expressão “como uma garota” – expressão essa comumente direcionada aos meninos, com a intenção de depreciá-los, sobretudo em práticas esportivas.⁶ Em outras palavras, é como se compará-los às meninas fosse uma ofensa, inferiorizando o comportamento ou desempenho feminino. Entendida como construção histórica e social, a linguagem é atravessada por valores e também por preconceitos que refletem a sociedade. Trata-se de mais um campo de disputa.

Os demais vídeos desse mesmo dia criticavam a divisão sexual dos brinquedos, das profissões e dos esportes. A recorrente associação da cor rosa para meninas e do azul para meninos foi apontada como um dos recursos de formatação e polarização dos gêneros, utilizados não somente pelo setor publicitário de venda de brinquedos, mas como pela própria escola. O objetivo era questionar o esquema de oposição masculino-feminino e analisar como a lógica binária promove, a longo prazo, a desigualdade social entre homens e mulheres.

6 Endereço do vídeo “como uma garota”: <https://www.youtube.com/watch?v=mOdALoB7Q-0&t=78s>

O terceiro e quarto dia de atividade tiveram vídeos que focavam nos Direitos Humanos e no combate aos preconceitos como um todo, mas, em especial, à LGBTQIA+fobia⁷. Dentre eles, havia uma campanha da Organização das Nações Unidas (ONU) informando que, apesar da realidade das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais ser muito diversa ao redor do mundo, o grupo sofre com sérias violações de direitos humanos em qualquer lugar. O vídeo cita que setenta e seis países ainda criminalizam as relações consensuais entre pessoas do mesmo sexo.⁸

Ao fim desta semana de atividades, a Comissão reunida fez uma avaliação geral do evento, assinalando algumas percepções a respeito dos resultados esperados e atingidos, além de identificar possíveis pontos problemáticos. O primeiro deles consistia na dificuldade de conseguir conciliar o horário de técnicos/as e docentes, uma vez que ambos estão sempre atuando com os/as estudantes, em horários alternados, impedindo coincidir a disponibilidade. O intervalo da troca de turnos, por exemplo, permite a participação de um número maior de professores/as, mas prejudica a presença dos/as técnicos/as que ficam responsáveis pela supervisão da saída e entrada de alunos/as na escola. O mesmo acontece com parte dos/as trabalhadores/as terceirizados/as que, neste período, estão limpando as salas de aula.

Outro ponto levantado foi a recusa, por parte significativa dos/as trabalhadores/as terceirizados/as que, com base em dogmas religiosos, consideram que o debate de gênero e sexualidade não deva ser abordado pela escola e sim pelas famílias. Esta percepção ecoa com a fala da professora que se opôs à origem da Comissão e expõe as contradições políticas internas, mas também permite reconhecer que somente com a realização da atividade da Comissão se pôde ampliar o diálogo e promover um espaço para a reflexão e formação.

7 A sigla LGBTQIA+ se refere à seguinte população: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexo, assexuais e agênero.

8 Endereço do vídeo da ONU: https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=lpNE7D5avXo&feature=emb_title

O QUE SABEM OS/AS ESTUDANTES?

Em continuidade aos trabalhos da Comissão, a segunda ação foi voltada para alunos e alunas. A fim de se saber qual o entendimento e vivência deste segmento da comunidade escolar no que tange a discussão de gênero, a Comissão montou um mural interativo com a seguinte indagação: “*você acha que existe brinquedo só de meninas ou brinquedo só de meninos?*” Algumas canetas foram deixadas próximas ao mural para que as crianças pudessem responder na parte em branco abaixo da pergunta.

Logo após o mural ser implementado, muitos/as estudantes começaram a registrar nele suas impressões, contribuindo com novas reflexões e invocando outras problematizações. Algumas crianças, por exemplo, fizeram um uso distinto do espaço, trazendo questões que escapavam da proposta inicial. Determinadas respostas também foram sobrescritas ou riscadas, o que apontou a necessidade de se estabelecer acordos com os/as alunos/as para evitar esta situação e assegurar o respeito às ideias.

A urgência de se expressar livremente e a ausência de lugares na escola que atendessem esta finalidade chamou a atenção da Comissão. A necessidade de marcar identidade e de autoafirmação, de dizer o que sente e pensa estes/as estudantes e a falta de canais institucionais que viabilizassem essas vozes ou escritas merece o aprofundamento dos/a educadores/as, a nível de conhecimento científico. Contudo, esta inquietação escapava dos objetivos da Comissão naquele momento, então, optou-se por seguir apenas com os propósitos iniciais.

Das respostas apresentadas pelos/as estudantes, a maioria rejeitava a ideia de que os brinquedos deveriam ser separados por gênero, alegando que meninos e meninas poderiam brincar com o que quisessem. Alguns/Algumas desses/as alunos/as se aprofundaram no debate, chegando a articular à categoria gênero, noções como preconceito e desigualdade.

Parte das respostas que afirmavam não existir brinquedos específicos para cada gênero, tinham como pressuposto, porém, que os brinquedos eram atribuídos a um dos gêneros, previamente. A título de ilustração, havia frases como: “*menina pode brincar de carrinho e menino de boneca*”. Ou seja, embora a criança autora deste tipo de

declaração aceite que menina brinque de carrinho, ela associa esta brincadeira à uma atividade masculina, num primeiro momento.

Outro conjunto de afirmações discordavam da hipótese de haver brinquedos só para meninos e outros só para meninas porque categorizaram determinados objetos ou atividades, tais como twist, peteca e bicicleta, enquanto um lugar do brincar supostamente neutro entre os gêneros, aceitáveis tanto para o masculino quanto para o feminino.

Complexificando ainda mais o assunto, algumas crianças citaram os termos sexo ou gênero em suas argumentações, apesar da Comissão não ter mencionado estes conceitos. Para elucidar, segue a reprodução de uma das respostas: ***Não, porque o gênero não define o gosto. Meninos e meninas, só por serem de gêneros diferentes, não significa que têm o gosto diferente ou esquisito. O que define o gosto é sempre a pessoa***”.

Esta resposta, em particular, evidencia a hipótese que a Comissão já tinha de antemão: crianças são sujeitos pensantes, reflexivos, que vivenciam experiências e interações próprias, que são fonte de construção de seus conhecimentos. Não são meros papéis em branco a serem preenchidos por professores/as ou adultos com informações.

Os sujeitos, meninos e meninas, não são apenas receptores passivos de imposições externas. Alunos e alunas, de diferentes modos, reagem, seja ao recusar ou ao assumir, às aprendizagens sobre o feminino e masculino propostas implícita e explicitamente nos processos educacionais (AUAD, 2015, p. 78).

A variedade de colocações à pergunta do mural demonstra que não somente o grupo dos/as trabalhadores/as, mas também o grupo de estudantes é heterogêneo entre si, reunindo diferentes condições e histórias de vida. A leitura e análise das opiniões das crianças foi de grande valor para o trabalho da Comissão, que se divertiu e se surpreendeu com o alcance de um simples questionamento.

MURAI COMO INSTRUMENTOS DE TRABALHO

O mural acabou por se provar um instrumento bastante profícuo para promover trocas com a comunidade escolar, despertar reflexões e construir coletivamente a política de gênero e diversidade sexual no

âmbito escolar. A Comissão o utilizou em diversas ocasiões e de modos diferentes, abrangendo tanto trabalhadores/as, quanto estudantes.

O segundo mural produzido se voltou, principalmente, para a sala de aula e para os espaços de atividades complementares. Com o intuito de buscar saber se as respostas das crianças no primeiro mural eram coerentes com as práticas delas no cotidiano escolar, a Comissão sondou com os/as servidores/as como brincavam as crianças da turma. Poucas pessoas colaboraram com a investigação, mas, dentre as contribuições, apareceu o uso discriminado e indiscriminado dos brinquedos por gênero.

Foi disponibilizado, posteriormente, neste mesmo mural, reportagens e textos tratando de gênero e sexualidades, pois muitos/as colegas, espontaneamente, traziam matérias sobre o assunto para compartilhar com a Comissão. Esta troca constante corrobora a hipótese de que o mural talvez tenha sido o meio mais eficiente que o grupo encontrou para conseguir atingir o objetivo de tornar o desenvolvimento de práticas sociais e educacionais não-sexistas, uma preocupação de todos/as, ao invés de se manter como compromisso exclusivo da Comissão.

Na ocasião do início deste trabalho, em 2016, o município do Rio de Janeiro havia sido escolhido para sediar megaeventos esportivos como as Olimpíadas. Considerando que este era um tema recorrente no contexto e no círculo de estudantes, a Comissão resolveu montar o terceiro mural. No formato de quiz, foram formuladas perguntas acerca de atletas nacionais e internacionais ou mesmo sobre as modalidades esportivas, as regras, acontecimentos históricos das Olimpíadas que envolviam a questão de gênero e diversidade sexual. No verso de cada cartão tinha a resposta com maiores informações e curiosidades.

Um dos quiz perguntava, por exemplo, qual judoca do Brasil havia ganhado títulos olímpicos e mundiais. Atrás do cartão vinha contando ser a Rafaela Silva. Esta resposta estava acompanhada da imagem dela e de notícias que valorizavam a conquista desses títulos pela atleta. O objetivo do quiz era desconstruir estereótipos, ampliar o repertório e as referências, trabalhar a representatividade de gênero, mas também a de cor/raça, classe social, orientação sexual, dentre outros marcadores sociais.

Em seguida, mais um mural foi construído para servidores/as. Mensalmente um livro era escolhido como indicação de leitura e exposto numa das colunas do mural. Outra coluna ficou reservada para

a divulgação de eventos artísticos e culturais, como peças de teatro, filmes, palestras etc. Uma terceira coluna tinha outras dicas de leitura. No centro do mural ficava posta alguma problematização de gênero para provocar a reflexão de professores/as e técnicos/as. A primeira problematização se referia a um material didático dividido por cores, numa lógica binária dos gêneros.

Como desdobramento, a gestão da escola colocou para a Comissão a possibilidade de encaminhar sugestões de livros a serem comprados para a Biblioteca do Campus. A equipe fez o levantamento de alguns títulos de literatura infantil que desconstruíam estereótipos de gênero ou que assinalavam a desigualdade entre homens e mulheres, além de livros que valorizavam alguma figura feminina existente e também histórias fictícias que reconheciam diversos tipos de arranjos familiares, inclusive de pais homossexuais. Houve preocupação ainda de recomendar livros que pudessem contribuir para a prevenção da violência sexual contra crianças.

Paralelamente ao último mural citado, novos vídeos de curta duração foram passados, desta vez no intervalo do recreio, por ser um período com maior presença de servidores/as do que no horário de almoço, já que a maioria se desloca para a sala de servidores/as neste momento para lanchar e fazer uma pausa. Por isso, a atividade se deu neste local e ficou intitulada de *“Lanchando no cinema”*. Apenas dois vídeos foram exibidos para que desse tempo de ocorrer a discussão sobre eles, com maior interação entre a Comissão e a comunidade.

Depois disso, encerraram-se as atividades da Comissão de Gênero e Diversidade Sexual no Campus Humaitá I do Colégio Pedro II. Desde então, podem ser observadas grandes lacunas na escola diante da falta de um trabalho que desse continuidade à abordagem de gênero no cotidiano escolar. A saída dos/as alunos/as para outro Campus para cursar os Anos Finais do Ensino Fundamental e as novas contratações de professores/as substitutos/as praticamente renovaram a composição da comunidade escolar, o que aponta para a necessidade deste trabalho nunca sofrer interrupção e de ser constantemente ofertada formação profissional. Apesar do retrocesso nem tudo se perdeu: ainda há algum acúmulo do debate de gênero e de sexualidades na escola, assim como é perceptível que a memória do trabalho da Comissão se manteve preservada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Comissão de Gênero e Diversidade Sexual do Campus Humaitá I do Colégio Pedro II, ao longo dos dois anos e meio de sua existência, reuniu ideias e recursos bastante acessíveis a qualquer escola, que tinham como finalidade promover práticas sociais e educacionais não-sexistas. A partir do uso de murais enquanto instrumentos de trabalho, por exemplo, mostrou que, com pouco, pode-se avançar muito na construção coletiva de uma política de gênero e sexualidades.

O presente artigo sistematizou as atividades da Comissão como experiência profissional e registrou as problemáticas enfrentadas para se manter esse tipo de trabalho quando há uma permanente tentativa de deslegitimar e desinstitucionalizar as ações referentes ao debate de gênero e diversidade sexual. O período histórico, marcadamente conservador – desde o surgimento da Comissão até o momento atual de publicação deste texto – tornou ainda mais desafiadora a viabilização do referido projeto.

Articular com sujeitos dentro e fora do Colégio Pedro II sempre foi a melhor estratégia política para resistir a essa ofensiva conservadora. A nível macro seria, no mínimo, ingênuo pensar que determinadas categorias profissionais ou somente uma única escola, isoladamente, conseguiriam lidar com os ataques políticos e ameaçar as estruturas de poder. É preciso se fortalecer, buscar aliados/as e se organizar coletivamente na luta contra a ordem patriarcal-racista-capitalista para pautar a agenda de gênero e diversidade sexual, conforme os projetos de escola e sociedade que se quer.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 01 jun. 2022.

COLOMBO, Luiza e SILVA, Perseu. **Gênero e diversidade sexual nos cotidianos escolares: pedagogias insurgentes contra o patriarcado e a**

heteronormatividade. Projeto desenvolvido no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2016.

ELY, Fabiana Regina. **Serviço Social e Interdisciplinaridade.** Katálysis, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 113-117, jan./jun. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

SALES, Lilian Silva de. **Escola mista, universo dividido: identificações de gênero entre crianças de uma escola em Belém (PA).** Revista Gênero, v.2 n.2, p. 75-84, 2002.

SCOTT, Joan Wallach. **Prefácio a Gender and the Politics of History.** Cadernos Pagu, Campinas, v. 3, 1994.

EXTENSÃO E AMPLIAÇÃO DOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA¹

Guilherme Nogueira de Souza

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende realizar uma reflexão a respeito das potencialidades da extensão universitária na ampliação das condições gerais de formação inicial de docentes da Educação Básica. O que faz na análise aqui presente é um esforço de estranhamento do familiar (DA MATTA, 1978) uma vez que fui parte integrante da experiência relatada. E uma tentativa de dar conta do necessário processo de reflexão dos procedimentos aplicados na formação docente por parte dos professores-formadores e daqueles que, inseridos no ambiente acadêmico tradicional, possuem na construção de vínculos entre a universidade e a sociedade mais ampla sua estratégia de pensar e incidir sobre os dilemas que se impõem ao conjunto da comunidade no que tange aos processos de ensino-aprendizagem e construção de um sistema educacional de qualidade, que atenda às necessidades múltiplas de uma sociedade complexa, diversa e desigual.

Tendo este intuito em perspectiva, pretende-se analisar a construção da 1ª Semana da Consciência Negra (SCN) organizada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), no ano de 2019, enquanto projeto de extensão que articulou na sua execução parte significativa da comunidade escolar, com especial atenção para os estudantes de licenciatura de diferentes áreas do conhecimento que cursam disciplinas teóricas, práticas de ensino e realizam estágios supervisionados no CAP. Como se verá mais adiante, a SCN foi um

1 Todas as fotografias presentes no artigo acima pertencem ao autor do texto.

evento extensionista voltado para o enfrentamento do racismo, através de uma proposição formativa em educação antirracista, integradora das vivências de estudantes da Educação Básica e estudantes dos cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Apesar de capitaneado pelo Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF) do CAP-UERJ, o projeto envolveu diversos departamentos da unidade acadêmica, licenciandos de diferentes institutos da universidade, e crianças e adolescentes, dos níveis fundamental e médio, além de seus familiares.

Para tanto, toma-se como referência teórica a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), desenvolvida pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). A ação aqui analisada é entendida como parte de uma política pública nacional de extensão universitária. Assim como parte de um debate político e acadêmico sobre a formação de professores nas universidades brasileiras diante dos desafios de uma sociedade marcada por diferentes formas de desigualdade e demandante de condições sociais para a superação de múltiplas desvantagens articuladas. Essa população é majoritariamente pobre e negra, aquele que também são a maioria dos usuários dos serviços públicos de educação nos níveis de ensino fundamental e médio. Assim sendo, a formação de professores precisa estar atenta aos desafios sociais que se apresentam a estes sujeitos tendo em vista a necessária articulação entre a escolarização formal e a vida real dos estudantes.

As linhas a seguir estão estruturadas em duas seções. A primeira é uma avaliação da Política Nacional de Extensão Universitária, com sua proposição de 5 eixos de desenvolvimento extensionista. A partir destes eixos, se fundamentará a análise da ação em tela. A segunda seção pretende analisar a Semana da Consciência Negra como ação extensionista, tendo como perspectiva a especificidade da estrutura formadora de licenciandos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e o papel do CAP-UERJ neste processo.

HISTÓRICO, CONCEITO E DIRETRIZES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O ensino, a pesquisa e a extensão são os pilares históricos de atuação das universidades. Entretanto, esta tríade não teve desenvolvimento simultâneo ao longa da história das instituições, menos ainda

um desenvolvimento linear ou homogêneo. Dentre estas três esferas de ação, a extensão foi a que se desenvolveu mais tardiamente. No caso da extensão, enquanto política universitária, os marcos temporais são mais recentes. Apesar de haver divergências quanto às primeiras práticas de transmissão de conhecimento para além dos muros da universidade, entendidas como a primeira concepção prático-teórica de extensão universitária, há consenso de que o século XIX concedeu às condições necessários para a estruturação de práticas extensionistas no mundo. Este processo, como aponta Paula (2013) esteve inicialmente centrado em universidades britânicas, tendo se espalhado ainda naquele século por universidades europeias e estadunidenses.

A primeira onda de ações extensionistas na Europa da segunda metade do século XIX se dá no contexto de profundas transformações nas condições sociais e de produção. Transformações estas que levarão para o centro do debate político e acadêmico a situação do nascente operariado urbano e as diversas formas de desigualdade que marcará a emergência dos processos industriais e o adensamento das cidades industriais. É neste contexto que diferentes universidades europeias vão progressivamente adensar suas relações com grupos de trabalhadores através de cursos e atividades culturais.

A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de “cursos de extensão” a ser levados por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade. Começando por Nottingham – a terra de Robin Hood –, Derby e Leicester, seus cursos de Literatura, Ciências Físicas e Economia Política logo angariaram vasta clientela e, em pouco tempo, atingiam todos os recantos do país. Quase ao mesmo tempo outra vertente surgia em Oxford, com atividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza. As primeiras ações tiveram lugar em Londres e logo se expandiram para regiões de concentração operária. Os trabalhadores das minas de Northumberland, por exemplo, contrataram em 1883 uma série de cursos de história. O século de Péricles foi apresentado no centro manufatureiro de Sheffield, a tragédia grega foi oferecida aos mineiros de carvão de Newcastle e aula de Astronomia aos operários de Hampshire. (MIRRA, 2009, p. 77)

As práticas extensionistas atravessaram o Atlântico e encontraram nos Estados Unidos um terreno fértil para articulação entre a produção

do conhecimento universitário e a incorporação do capital tecnológico e humano à administração pública e aos empreendimentos agrícolas e industriais. Diferentemente do ocorreu nas práticas de extensão nas universidades europeias, a extensão universitária estadunidense nasceu articulada com a ampliação da produtividade do trabalho e do capital. Em ambos os casos, entretanto, o contexto maior é o de consolidação do capitalismo industrial, na cidade e no campo, como tipo fundamental de organização social e de produção de riquezas.

A extensão, portanto, assim como o ensino e a pesquisa, nunca esteve deslocada das condições sociais e políticas circundantes. Seja como mecanismo útil para reduzir a confrontação de classe, seja como forma adequada de incorporação dos conhecimentos científicos aos processos produtivos, a estruturação da universidade e, portanto, também da extensão, sempre respondeu ao conjunto dos processos histórico-sociais mais amplos, mesmo que se reconheça que as universidades possuem dinâmicas institucionais próprias.

Assim sendo, as primeiras experiências extensionistas são marcadas pela ausência de caráter dialógico e pela posição hierárquica entre a *ação de quem sabe sobre quem nada sabe*. Isso vale para a relação universidade-trabalhadores ou universidade-processos produtivos. A esta etapa de estruturação das práticas extensionistas, Serrano (2013) chama de “transmissão vertical do conhecimento”.

E foi como mecanismo de transmissão vertical do conhecimento que a extensão é formalizada no Brasil. Tendo estruturado o sistema universitário propriamente dito apenas na década de 30 do século XX, sob forte influência dos adeptos da Escola Nova, a extensão na universidade brasileira é formalmente concebida como processo de transmissão de conhecimento da academia para a sociedade, tendo enfoque especial nos chamados *altos interesses nacionais*. “Registra-se que, subjacente a essas propostas, estava o objetivo de propagar os ideais de uma classe hegemônica que se instalara no poder” (Nogueira, 2001, p. 59). A extensão, portanto, nasce como parte das políticas de reforma do Estado propostas na década de 30.

Tal caracterização aparece de maneira explícita no decreto 19851/31, como aponta Serrano (2013):

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos

da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário.

§ 1º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimento úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguem os altos interesses nacionais.

§ 2º Estes cursos e conferências poderão ser realizados por qualquer instituto universitário em outros institutos de ensino técnico ou superior, de ensino secundário ou primário ou em condições que os façam acessíveis ao grande público

[...]

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

Entretanto, apesar de seu caráter fundamentalmente conservador, concebendo a extensão como mecanismo de transmissão de conhecimentos da universidade para a sociedade, as práticas extensionistas no Brasil serão ressignificadas pelo contexto político e pela militância dos movimentos sociais, especialmente estudantil, implementando aqui um debate sobre o papel da universidade e sua relação com a transformação social. Tal movimento se dá no início do século XX em diferentes países da América Latina e se enraíza no Brasil por volta dos anos 50, como parte dos muitos debates públicos que o pós-guerra e a queda do Estado Novo possibilitaram.

A esse respeito cabe notar as considerações de Paula (2013, p. 15) sobre a atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE) ao debater reforma universitária como parte das chamadas Reformas de Base na década de 60 e o lugar da extensão na inserção política da universidade no debate público e em defesa dos grupos socialmente vulneráveis:

A luta pela Reforma Universitária, tal como desenvolvida pela UNE, foi parte de uma progressiva aproximação das lutas estudantis e das lutas gerais pela transformação brasileira num movimento que incluiu tanto o que se chamou aliança operário-estudantil e aliança operário-camponesa, a mobilização dos estudantes nas campanhas de alfabetização de adultos, a partir do método desenvolvido pelo professor pernambucano Paulo Freire, quanto o engajamento nas campanhas sanitárias de erradicação de doenças

típicas do mundo rural, conduzidas pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais (Dneru), órgão do Ministério da Saúde. [...] Também nos núcleos urbanos a mobilização estudantil buscou aproximar-se das lutas sociais. Foi o que, exemplarmente, se deu com a criação do Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, fundado em 1961 que, mediante a literatura, o teatro, a música e o cinema, sobretudo, buscou levar às favelas e às aglomerações populares o esclarecimento, a denúncia, o protesto, a propaganda de uma nova sociedade, que era possível ser construída.

Este período de estruturação das ações extensionistas entre pós-guerra e golpe civil-militar de 1964 foi profundamente influenciado pelas concepções educacionais de Paulo Freire, como aponta Serrano (2013). Nele subverte-se a dinâmica unidirecional das práticas de extensão e insere-se a universidade e seus quadros nas dinâmicas sociais mais variadas, não somente para transmitir conhecimentos, mas para elaborar conhecimentos de maneira partilhada e dialógica, atuando sobre os problemas sociais em parceria com as comunidades e não mais sobre as comunidades. A proposta de alfabetização freiriana é o exemplo mais acabado de uma prática de extensão que se tornará referência de práxis e teoria para os anos seguintes, a despeito dos impactos que o golpe militar, o Ato Institucional 05 e a reforma universitária terão sobre as instituições acadêmicas brasileiras.

No Brasil, as concepções de Freire, um proscrito oficialmente, eram refuncionalizadas, possibilitando seus seguidores agirem de acordo com suas orientações, sem usarem os termos que ele usava. No Ministério da Educação, o grupo que ocupava a Coordenação das atividades de extensão – CODAE tinha Freire como referência central, o que pode ser mais bem evidenciado na análise do Plano de Ação lançado em 1973. Falava-se em realimentação, mão dupla, retroalimentação e outras terminologias similares que, na realidade, propiciaram a incorporação do sentido de comunicação ao extensionismo. (ROCHA, 2001 *apud* SERRANO 2013)

A influência de Paulo Freire nas políticas de extensão das universidades brasileiras se consolida e se renova no processo de abertura política. A criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 1987, é parte deste processo de

abertura política e ampliação da vida cívica. Assim como parte de uma ressignificação dos sentidos da prática extensionista.

O FORPROEX é uma entidade constituída pelo conjunto dos Pró-Reitores de extensão e titulares de órgãos de mesma função nas instituições públicas de Ensino Superior. A organização tem por diretriz a articulação e definição de políticas universitárias de extensão que tenha por objetivo incidir sobre realidade social circundante às instituições, com o intuito de auxiliar na transformação social e na efetivação plena da cidadania através da ação das instituições de formação acadêmica. Tendo por princípio, portanto, a ação sobre o mundo para além dos muros da universidade, o FORPROEX está assentado em cinco pilares de desenvolvimento²:

- A. Propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização, a articulação e o fortalecimento de ações comuns das Pró-reitorias de Extensão e órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras;
- B. Manter articulação permanente com representações dos Dirigentes de Instituições de Educação Superior, visando encaminhamento das questões referentes às proposições do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras;
- C. Manter articulação permanente com os demais Fóruns de Pró-Reitores, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem à real integração da prática acadêmica;
- D. Manter articulação permanente com instituições da sociedade civil, do setor produtivo e dos poderes constituídos, com vistas à constante ampliação da inserção social das Universidades Públicas;
- E. Incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão realizadas pelas Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras.

Atualmente o Fórum é constituído por 145 instituições públicas de Ensino Superior, sendo 94 instituições federais – entre universidades, institutos e centros –, 44 instituições estaduais e 7 instituições municipais, espalhadas por todos os territórios da federação. Na tentativa de produzir uma orientação geral para as ações extensionistas, o FORPROEX iniciou, ainda em 1999, a produção de uma série de documentos que

² Fonte: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php>. Acessado em 15/04/2020

dessem sustentação a uma política universitária robusta de extensão, na tentativa de ampliar os limites de atuação da universidade pública e colocá-la em diálogo com as comunidades avizinhas e com as demandas sociais, políticas, sanitárias, ambientais e educacionais que não se restringiam aos processos de formação tradicional ofertados pelos cursos de graduação universitária e pós-graduação. A estruturação e consolidação das políticas de extensão intentavam ampliar o foco de ação da universidade e o impacto dos recursos técnicos, científicos e culturais nas comunidades às quais as instituições estão inseridas.

A centralidade do FORPROEX no caso brasileiro se dá pelo papel da instituição de produzir um corpo teórico propositivo para a construção e análise da extensão nas universidades. Este corpo se consolida na Política Nacional de Extensão, publicada em 2012, mas produto de acúmulos da instituição desde 1999 (FORPROEX, 2012, p.9). É a partir da Política Nacional de Extensão que se pretende analisar a ação extensionista desenvolvida em função das celebrações do Mês da Consciência Negra no CAP-UERJ.

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012, p. 28)

A referência acima é a conceituação de extensão universitária que dá sustentação a essas linhas. Nela, a extensão é concebida como atividade acadêmica por excelência, parte da realização da função social, legal e institucional da universidade pública, assentada numa concepção dialógica com o mundo na perspectiva de realização dos anseios democráticos e republicanos que deram a tônica da Constituição de 1988.

A concretização desta perspectiva conceitual sobre a extensão universitária se desdobra em cinco diretrizes centrais, como nos aponta Nogueira (2000). Essas diretrizes são: 1) Interação dialógica; 2) Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; 3) Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão; 4) Impacto na formação do estudante; 5) Impacto na transformação social.

Por “interação dialógica” entende-se uma concepção de ação extensionista na qual a universidade interage com o mundo, afetando-o

e sendo afetada, construindo conhecimento “com” e não somente “para”. Essa perspectiva propõe romper com um modelo de extensão unilateral e hierárquico no qual a centralidade está no conhecimento pronto a ser transmitido de “quem sabe”, a universidade e seus quadros qualificados, para “quem não sabe”, todo o mundo circundante, e abre possibilidades de valorizar diferentes formas e níveis de conhecimento na construção de soluções para os desafios do mundo.

Essa construção dialógica com o mundo precisa compreender a complexidade dos fenômenos sociais que nos cercam. E, neste sentido, assumir um olhar interdisciplinar e interprofissional no planejamento, execução e avaliação das ações extensionistas.

O suposto dessa diretriz é que a combinação de especialização e visão holísticas pode ser materializada pela interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais. (FORPROEX, 2012, p. 32)

A diretriz Indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão reafirma a extensão universitária como processo acadêmico. O suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação, através do ensino, e de geração de conhecimento, através da pesquisa. Por um lado, essa concepção possibilita ampliar a formação dos estudantes, colocando-os precocemente, mas sob supervisão qualificada, diante dos problemas do mundo circundante, muitos dos quais se depararão uma vez formados. Por outro lado, a articulação entre pesquisa e extensão demanda uma reinvenção da própria metodologia de pesquisa uma vez os desafios teóricos se defrontam com as questões do mundo. Em ambos os casos, a extensão articulada com outras facetas da função social da universidade aponta para a qualificação da política pública, seja no âmbito da formação, seja no âmbito da construção e aplicação dos conhecimentos por parte das estruturas acadêmicas.

Como dito anteriormente, “as atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensinam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam” (FORPROEX, 2012, p. 34). Entretanto, para tal, três condições são essenciais: 1) É preciso que haja orientação adequada por parte de professores de modo

a realizar a potência formativa da experiência extensionista; 2) Os objetivos da ação e as habilidades necessárias e/ou almeçadas devem ser conhecidos de modo a orientar a ação e, posteriormente, sua avaliação; 3) É preciso uma metodologia participativa que possibilite a avaliação da ação e a avaliação dos atores no desenvolvimento da ação.

Por fim, a diretriz Impacto e Transformação Social aponta para a centralidade da extensão universitária como o mecanismo inter-relacional entre a academia e outros setores da sociedade, visando a transformação social em favor dos interesses e necessidades da maioria da população e realização do desenvolvimento social através do aprimoramento das políticas públicas.

Com essa diretriz, espera-se configurar, nas ações extensionistas, as seguintes características: (i) privilegiamento de questões sobre as quais atuar, sem desconsideração da complexidade e diversidade da realidade social; (ii) abrangência, de forma que a ação, ou um conjunto de ações, possa ser suficiente para oferecer contribuições relevantes para a transformação da área, setor ou comunidade sobre os quais incide; (iii) efetividade na solução do problema. (FORPROEX, 2012, p. 36).

Tendo em perspectiva o exposto acima, pretende-se voltar este olhar para a Semana da Consciência Negra do como CAP-UERJ, enquanto experiência extensionista voltada para uma educação antirracista articulada com a formação de futuros professores. Concebida como uma prática de ensino e uma experiência formativa que ultrapassem os limites da formação docente tradicional frente aos desafios que a escola pública enfrenta.

A EXPERIÊNCIA DA SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA DO CAP-UERJ

Nascidos como campo para a prática didática dos futuros docentes, os ginásios experimentais ou colégios de aplicação desempenharam o papel incontornável na formação docente entre os anos de 1946 e 1968, sob a supervisão das Faculdades de Filosofia. Com o desmonte das Faculdades de Filosofia e o fim da obrigatoriedade de manutenção dos colégios de aplicação por parte das universidades, o arcabouço institucional sob os quais os ginásios existiam desapareceu, alterando

radicalmente a função destas instituições no interior das universidades. Alguns, inclusive, foram fechados neste processo.

Figura 1: Abertura da Semana da Consciência Negra



No caso do CAP-UERJ, entretanto, a sua obrigatoriedade como campo de estágio para as licenciaturas permaneceu a despeito das transformações legais e da perda de protagonismo dos ginásios experimentais no processo de formação docente. No entanto, apesar da autonomia administrativa e financeira conquistada ainda 1967 e da permanência como campo obrigatório de estágio, somente na década de 90 o colégio é instado, no contexto da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a apresentar um ambicioso projeto de reforma da licenciatura na universidade, ao mesmo tempo em que demandava uma rediscussão sobre a posição do CAP frente à estrutura universitária. Apesar das reformas organizacionais que deram estrutura departamental ao colégio em 1986/1987, o CAP ainda não dispunha do status de unidade acadêmica. Neste contexto de debate sobre a educação e o lugar do CAP na formação docente, o colégio consegue alteração do seu status institucional ao ser transformado de unidade acadêmica. Apesar da tramitação longa, entre 1997 e o início dos anos 2000, a unidade deixa de ser colégio de aplicação para tornar-se instituto de aplicação. O campo obrigatório de estágio dá lugar um modelo de formação tripartite para todos os cursos de licenciatura da Universidade do

Estado do Rio de Janeiro em seu campus principal, localizado no bairro do Maracanã. Neste modelo³, Faculdade de Educação, os Institutos-base e CAP partilham a oferta de disciplinas obrigatórias teóricas, disciplinas eletivas, de estágio e de prática de ensino.

O CAP-UERJ, portanto, é, ao mesmo tempo uma escola, que atende a 1100 alunos da Educação Básica, aproximadamente, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio; como também é uma unidade formadora de licenciandos das mais diferentes áreas. Atendendo a centenas de estudantes de graduação em mais de 14 cursos de licenciatura. Isso sem considerar os variados projetos de pesquisa que tem a unidade como campo e o programa de pós-graduação em Ensino desenvolvido na unidade.

O atendimento disciplinar aos estudantes da Educação Básica e Graduação é feito pelos departamentos do CAP. Ao todo são 6 departamentos interdisciplinares⁴ – a saber, Departamento de Ensino Fundamental (DEF), Departamento de Educação Física e Artes (DEFA), Departamento de Línguas e Literatura (DLL), Departamento de Matemática e Desenho (DMD), Departamento de Ciências da Natureza (DCN) e Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF) –, compostos por diferentes coordenações de área. O DCHF conta com mais de 30 professores, distribuídos nas coordenações de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Cada coordenação atende aos licenciandos dos respectivos cursos. No que tange às dinâmicas da Educação Básica, além das responsabilidades disciplinares de cada departamento e suas coordenações de área, cada departamento/coordenação possui autonomia para propor e realizar atividades que, aprovadas pelo Conselho Departamental, entram para o calendário escolar.

A Semana da Consciência Negra (SCN – 2019) foi organizada pelo DCHF, contado com a participação de professores de outros departamentos, especialmente do DEF e DEFA, departamentos que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental. A atividade envolveu todas as turmas da escola, os quadros técnico-administrativos e de suporte, as famílias, os estudantes de diferentes licenciaturas e uma rede de parceiros que discutem a questão racial na vida cotidiana, seja através de

3 Para maiores detalhes sobre o modelo de formação de professores da UERJ, consultar http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00212005_28092005.pdf

4 Para maiores informações: www.cap.uerj.br

oficinas e palestras, seja através da arte, seja através da prestação de serviço e venda de mercadorias.

O tema desta edição foi Lélia Gonzalez (1935 – 1994), grande nome da militância interseccional e antirracista no Brasil, e acadêmica que atou como professora do CAP-UERJ ainda nos anos 60 (RATTS, 2010). O evento, na sua primeira edição, não poderia ter homenageado mais oportuna. Por um lado, se pretendia resgatar a memória de uma ex-professora com contribuições centrais ao debate racial no Brasil. Por outro, a ação extensionista pretendia enfrentar desafios pedagógicos que se tornaram pauta na sociedade em geral e no CAP em especial uma vez que a unidade escolar tem experienciado uma rápida transformação socioeconômica e étnico-racial do seu corpo discente.

Assim como muitos outros colégios de aplicação, o CAP-UERJ foi uma escola profundamente elitizada e, portanto, majoritariamente branca em boa parte de sua trajetória (FRANGELLA, 2000; CORREIA, 2017). Essa realidade começa a ser modificada com a publicação da Lei 6434/2013, que alterou a distribuição das cotas de acesso às vagas na unidade escolar. A legislação não introduziu uma política de cotas uma vez que as vagas do colégio de aplicação sempre foram reservadas em 50% para filhos de professores e servidores da universidade. O que legislação faz é redistribuir as vagas segundo critérios de cor, origem educacional e classe, segundo corte de renda per capita. Portanto, introduz uma política de reparação social naquela que ocupa no imaginário popular a posição de escola de excelência (SANTOS, 2006). Assim, 20% das vagas passaram a ser para estudantes pretos, pardos e indígenas, 20% para estudantes oriundos de escolas públicas, 5% para estudantes com alguma deficiência e 25% para filhos de professores e servidores técnico-administrativos da universidade. As vagas restantes são para a ampla concorrência. A tardia introdução da política de cotas em 2014⁵ inicia um processo de transformação do perfil dos estudantes atendidos, processo que se intensificará com a crise financeira do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos 2016 e 2018, que ampliaram a evasão escolar e impuseram ao CAP a introdução de uma nova política de acesso a unidade, para além das séries tradicionais de entrada, o 1º e o 6º anos do

5 Considera-se a tardia tendo como referência a introdução da política de cotas no acesso aos cursos de graduação da UERJ ainda no início dos anos 2000, com a Lei 3708/2001. Tendo a primeira turma acessado a universidade em 2003. Portanto, em 2014, a UERJ já tinha uma experiência acumulada de mais de década na política de cotas enquanto política de reparação.

Ensino Fundamental. Em função da crise, a unidade escolar estabeleceu uma política de acesso diferenciado às vagas ociosas.

É neste contexto de transformação acelerada, acompanhado da incorporação de quase 100 novos professores a partir de 2015, que a Semana da Consciência Negra foi concebida. Foi a primeira edição de um evento extensionista no calendário escolar que pretendia dar uma resposta educacional aos debates étnico-raciais na sociedade em geral e na unidade em particular. Para tanto, apesar de coordenado por 7 professores, colocou em ação dezenas de outros docentes que organizaram atividades com a temática das relações étnico-raciais nas suas turmas de Educação Básica e Graduação ao longo de 2019. O evento, um sábado-letivo em formato de feira escolar, foi a culminância de um processo interdisciplinar e interprofissional, envolvendo diferentes níveis de escolaridade, sob a orientação de dezenas de professores. Ao todo foram 21 salas ocupadas com atividades organizadas pelos estudantes de Educação Básica, com auxílio de licenciandos, sob orientação de quase 30 professores. Além destas atividades, ainda foram realizadas oficinas voltadas aos alunos dos anos iniciais, envolvendo seis parceiras externas à universidade. O evento ainda contou com mais 30 estudantes de licenciatura que realizaram as funções de monitores na organização das salas e no assessoramento dos professores-orientadores, oficinairos e estagiários que estavam coordenando atividades em sala de aula.

Figura 2: Exposição Lélia Gonzalez - o feminismo negro no palco da história



Figura 3: Lu Brasil e sua arte em homenagem a Lélia Gonzalez nas paredes do CAP-UERJ



A SCN contou com a exposição “Lélia Gonzalez – o feminismo negro no palco da história”⁶. Parte do Projeto Memória, da Fundação Banco do Brasil, a exposição foi organizada pela Rede de Desenvolvimento Humano⁷ (REDEH) e cedida para exibição na Semana da Consciência Negra. A ação ainda teve participação do coletivo Pretitude Territorial⁸, uma rede de empreendedoras negras voltadas a fomentar a economia preta criativa. Assim como contou com a participação da artista Lu Brasil⁹, realizando sua arte ao longo evento. Em todos essas participações, o evento contou com a centralidade das mulheres, especialmente mulheres negras, em ação. A perspectiva era de que a obra de Lélia Gonzalez e seu feminismo interseccional fossem celebrados na vivência do evento, com o protagonismo do corpo negro de mulheres na construção do mundo.

6 Maiores informações em <http://www.projetomemoria.art.br/leliaGonzalez/>

7 Organização social que tem como missão a promoção do desenvolvimento humano que contemple a igualdade entre os gêneros, raças/etnias, o desenvolvimento justo e sustentável, a proteção e conservação do meio ambiente e promoção da diversidade cultural. Maiores informações em <http://www.redeh.org.br/>

8 Maiores informações em <https://www.facebook.com/Pretitude-Territorial-117414346301018/>

9 Para conhecer mais da obra da artista: <https://www.instagram.com/lubrasilart/?igshid=1sdjz1maxr26>

Se a mesa de abertura contou com a participação de Januário Garcia – importante fotógrafo para a história do movimento negro fluminense, sendo autor de vários dos registros de ações do movimento, além de companheiro de militância e amigo de Lélia Gonzalez – e Letícia Alves – militante e educadora feminista antirracista, mestra em Estudos das Mulheres e Gênero e estudiosa da obra de Lélia Gonzalez; a mesa de encerramento contou com as apresentações musicais de grupos de estudantes da UERJ¹⁰ e também da Folia de Reis Brilhante Estrela de Belém¹¹, uma folia mirim composta por crianças e adolescentes do Morro do Salgueiro, no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro.

As atividades de encerramento ainda contaram com participação dos estudantes do CAPretos, uma rede de estudantes negros que integra os colégios de aplicação da UERJ e da UFRJ, no Rio de Janeiro. Aquela foi a primeira ação pública do CAPretos em seu próprio colégio e foi a possibilidade de convidar os demais membros da comunidade escolar para conhecer o trabalho dos jovens militantes. A construção da participação destes estudantes demandou uma articulação com os professores do instituto no sentido de ampliar as rodas de conversa a partir de temas centrais para estes estudantes na construção de sua militância política no âmbito de uma educação antirracista.

Figura 4: Apresentação da Folia de Reis



¹⁰ Participou do encerramento o projeto extensionista “Ah! Banda”, centrado no CAP e coordenado pela professora Illana Linhales. Contato: <https://ahbanda.wixsite.com/ahbanda>. Também participou o grupo musical “GeoSamba”, composto por estudantes de graduação da universidade. Contato: <https://www.facebook.com/geosambaraiz/>

¹¹ Maiores informações: https://www.instagram.com/fofia_mirim/?igshid=1xxbzywlh6qj0

Figura 5: Estudantes do CAPretos



Figura 6: Parte dos estagiários que atuam na SCN 2019



A Semana da Consciência Negra do CAP-UERJ, tendo culminado em um evento escolar e de formação no dia 23 de novembro, movimentou toda uma comunidade escolar e atraiu a atenção de centenas de estudantes, de diferentes níveis de escolaridade, para o debate das relações étnico-raciais abordadas em diferentes campos do conhecimento, sob distintas perspectivas. Enquanto processo de formação docente, alguns pontos merecem destaque tendo em vista a centralidade da ação

dos licenciandos na construção de toda a semana, desde a orientação de trabalhadores até às atividades administrativas que marcam os eventos escolares. O primeiro elemento a se pensar foi o caráter dialógico da construção. Isso se expressou na orientação dos licenciandos e na interface destes com os alunos da Educação Básica. Futuros docentes e alunos trabalharam juntos na construção e na vivência de uma experiência escolar para além dos limites da grade curricular tradicional. Ainda, a própria articulação dos organizadores do evento com parceiros externos foi elemento importante para troca de conhecimentos e fortalecimento do processo formativo dos envolvidos. Por certo, este processo dialógico pode ser aprimorado para futuras edições, mas a experiência do realizado foi enriquecedora para quem pode viver a escola e a relação de seus atores sob nova perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode notar, a atividade articulou não somente diferentes departamentos, diferentes campos disciplinares, mas distintas formas de tratar a questão étnico-racial. Em contato estiveram professores de diferentes áreas, estudantes de distintos níveis, artesãs, cozinheiras, contadoras de histórias, artistas performáticos, músicos, cantores, artistas visuais, fotógrafos e todo um corpo de trabalho técnicos e corpo auxiliar na construção de um evento extensionista que pretendia promover uma educação que enfrente os dilemas do tempo presente e que contribuísse para a formação dos licenciandos no enfrentamento ao racismo na sua futura atuação profissional. Para tanto, o evento articulou ensino e pesquisa, tanto do ponto de vista da produção dos trabalhos por parte dos estudantes da Educação Básica, sob a orientação de seus professores, quanto da produção artística e intelectuais das parceiras e estagiários.

Apesar dos desafios de pensar um processo no qual este autor foi sujeito noutro papel social, pode-se afirmar que, enquanto experiência primeva, a Semana da Consciência Negra do CAp-UERJ abriu portas para uma reflexão mais aprofundada sobre as possibilidades de formação que a extensão oferece. Enquanto atividade extensionista, ainda carece de avaliação mais aprofundada dos seus efeitos sobre a comunidade escolar e sobre os estudantes de licenciatura. Entretanto, o caminho parece promissor. Neste sentido, a experiência aponta para formas de construção de uma educação antirracista tendo a extensão universitária

como estratégia agregadora. A experiência ampliou os limites da sala de aula ao contribuir, na troca entre estudantes de diferentes níveis, e possibilitar a vivência da complexidade de um instituto de aplicação que é, ao mesmo tempo, unidade acadêmica de uma universidade e uma escola de Educação Básica. Tanto alunos do ensino regular obrigatório quanto licenciandos foram convidados a viver a complexidade daquele espaço de outras formas. A sala de aula foi para o corredor, invadiu a quadra, escapou ao som dos tambores da folia de reis e se encontrou na roda de samba.

REFERÊNCIAS

CORREIA, E.S. Colégios de aplicação pedagógica. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 116-129. jan.-abr.2017

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional: Antropologia**, n. 27, maio de 1978. P.1-12.

FRANGELLA, R. C. P. **Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores**, 2000.

FORPROEX, Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012.

MIRRA, Evando. **A Ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX / UFMG, 2000.

_____. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In. FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília. Editora UNB. 2001.

_____. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. Lélia Gonzalez. São Paulo: Selo Negro, 2010.

ROCHA, R. M. Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão universitária na América Latina. In. FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília. Editora UNB. 2001.

SANTOS, I.F. **Narrativas, experiências, saberes e fazeres docentes: o que nos falam as professoras alfabetizadoras do CAP-UERJ**. Dissertação de Mestrado (UNIRIO), 2006.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. (**Anais**) II Seminário Nacional de Pesquisa Em Extensão Popular. João Pessoa, 2013.

_____. Extensão Universitária- Um projeto Político e Pedagógico em construção nas universidades públicas. **Revista Participação Decanato de Extensão da Unb**, Brasília, v. 10, p. 26-28, 2001.

_____. Avaliação Institucional da Extensão Universitária. **Anais** do IV Seminário de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, p. 87-90, 2000.

RACISMO VISUAL E A PEDAGOGIA DAS IMAGENS OU IZA E SUAS BAILARINAS NEGRAS

Joana Rabelo

CENA: *Iza e A falácia do racismo reverso*

CENÁRIO: *Subsolo. Sala de Artes - Cap Uerj. Turma 63 – sexto ano do Ensino Fundamental*

PERSONAGENS: *Professora*

Estudantes A, B, C, D, E, F, G, H, I,

[A professora chega à escola com alguns minutos de atraso, assim, quando entra na sala de aula, os estudantes já estão sentados em torno de uma grande mesa branca conversando empolgados.]

Estudante A: Eu acho que vocês estão falando uma grande besteira...

Estudante B: Falou a sabe tudo.

Estudante A: Falo mesmo. A Iza não é racista. Vocês estão viajando.

Estudante C: Aaaa Ela é sim!

Estudante A: Não é não. Ela tem direito de chamar pro clipe dela quem ela quiser... Se ela quer chamar só bailarinas negras pra dançar, ela chama. Problema dela.

Estudante C: Mas então se a Globo só quiser ter artistas brancos a partir de agora, você não vai poder dizer que é racismo...

Estudante D: Meu filho, cala a boca. A maioria dos artistas da Globo é branco mesmo.

Estudante C: E a Thais Araújo é loira por acaso?

Estudante B: Tem o Lázaro Ramos....

Estudante D: Mas eu tô falando da maioria, querido.... A maioria é branco.

Estudante A: Exatamente. A maioria

Estudante E: Xuxa, Luciano Hulk, Cauã Reymond, Bruno Gagliasso...

Estudante F: Mas o Gagliasso não é racista... ele tem filhos negros.

Estudante E: Ninguém aqui falou que ele é racista, meu filho.

Estudante G: Gente vocês não perceberam que a professora chegou não? Cala a boca.

Estudante F: Ninguém manda eu calar a boca. Professora vou dar uma pranchada nela...

Professora: Gente, por favor. Vamos manter a calma. *[em tom de brincadeira]* Não ganho para isso não... eu hein. 8 horas da manhã e vocês já estão virados no samurai? Me expliquem o que está acontecendo. Do que vocês estão falando?

Estudante A: Professora.... É sobre a Iza, sabe? Aquela cantora.

Professora: Sim

Estudante B: É que ela fez um clipe agora e só chamou bailarinas negras para participar. E eu acho isso errado. Acho que isso é racismo. Ela está excluindo as bailarinas brancas.

Estudante A: E eu acho que ele está falando merda, professora. Porque na maioria dos cliques só tem gente branca... E além do mais, a Iza é negra. Como que ela pode ser racista com ela mesma?

Estudante B: Merda? Você que só fala merda...

Professora: Gente peraí... *[tentando acalmar o ânimo da turma]* Vamos fazer o seguinte. Estou pensando aqui... A conversa que vocês estão tendo é boa. Já sei... Vamos fazer um trabalho em grupo. Preciso que vocês se dividam em quatro grupos.

Estudante I: Ai que saco.

Estudante F: Eu **O D E I O** trabalho em grupo.

Estudante G: Vocês reclamam de tudo. Pelo-amor-de-Deus. Coitada da professora.

Professora: Bora gente, vamos lá. Se demorarem muito eu vou separar os grupos do meu jeito.

Estudante H: Não professora. Que isso?

Professora: Agora a ideia é que vocês peguem aqueles livros de arte do Ensino Médio que estão empilhados ali. *[apontando para os livros]* Cada um pode pegar um. Tem livro para todo mundo.

Estudante J: Cruz credo, esses livros estão cheios de poeira. E é para fazer o que com isso, professora?

Estudante L: Não é pra copiar não né?

Professora: Gente, calma pelo-amor-de-Deus. Deixa eu falar. Cada grupo vai ter um objetivo *[apontando para um grupo]* esse grupo aqui vai contar quantas mulheres têm no livro. Aquele grupo, vai contar quantos homens. Os outros dois grupos vão fazer o seguinte: um vai contar as mulheres negras e o outro vai contar os homens negros. Entenderam?

Estudante A: Mas é pra contar qualquer pessoa que aparecer no livro?

Professora: Sim. Qualquer pessoa.

Estudante B: Até as que estiverem dentro dos quadros?

Professoras: Sim. Todas.

A cena aqui transcrita, aconteceu no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, - mais conhecido como Cap Uerj- no último bimestre de 2019. Ninguém ainda sabia, mas se tratava também do último bimestre presencial da escola, pois devido a Pandemia de Covid, até a presente data, as aulas acontecem a distância, de modo remoto. Assim, este trabalho também é um exercício de memória. Tem por desejo revisitar um acontecimento, recortá-lo do turbilhão que é o cotidiano escolar, colocá-lo em diálogo com autores para os quais tenho sido apresentada no exercício da prática docente.

Embora o texto tenha sido escrito pós acontecimento da sala de aula, isso não significa, necessariamente, que as reflexões que ele traz, também tenham sido desenvolvidas “neste pós”. Dito de uma outra maneira, as reflexões não se deram sobre a prática, mas aconteceram com ela, não havendo assim linearidade nesse processo. Penso que na minha vivência enquanto professora, os binômios fazer/refletir, teorizar/praticar estão constantemente se ressignificando e redefinindo-se entre si, de modo que não é possível separá-los, como também não é possível separar o pensamento, do corpo que o pensa.

Ao entrar no espaço da sala de aula e perceber a mobilização dos estudantes em torno de um assunto aparentemente banal, me vi diante de dois caminhos: Interromper a conversa e iniciar a aula que havia planejado ou, me abrir para a possibilidade da escuta e construir com os alunos do sexto ano, uma aula outra. Uma aula/espço de pensamento que nem eu, nem eles, sabiam, à priori, onde levaria. Escolhi a abertura.

Quando escutei com atenção o que os alunos diziam, percebi que estavam trabalhando seriamente no entendimento das relações de poder, estruturadas a partir da invenção da raça na nossa sociedade. Estavam ali se relacionando com discursos, escolhendo narrativas, ensaiando posicionamentos políticos acerca das noções de representação e representatividade e, exigindo de mim, mesmo sem saberem, ferramentas que os permitissem escolher caminhos. Então, me ocorreu de fazê-los contar o número de pessoas no livro e separá-los de acordo com as categorias de raça e gênero. A ideia era que pudessem concluir por si mesmo, se havia ou não discrepâncias numéricas.

O livro em questão é o *“Arte por toda Parte”* escrito por Solange Utuari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari. Trata-se de um livro didático, avaliado Pelo Ministério da Educação, selecionado e distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material didático PNLD,

Percebi quase que imediatamente, que os estudantes queriam que eu fornecesse uma fórmula, um modelo para a contagem. No entanto, como eu não havia planejado a aula, não tinha como ter pensado nisso. Assim, com o poder de desviar de si uma saia-justa, poder este, que todo professor conhece bem, sugeri que eles contassem como bem quisessem. E emendei dizendo, que o modo como resolvessem contar, seria tão importante quanto os números a que chegariam.

“Mirei no que vi, acertei o que não vi”. Essa frase que ouvi tantas vezes minha avó repetir, foi o que pensei diante das fichas que me foram entregues. Diante delas pude observar como cada grupo se organizou para chegar aos resultados. Ou melhor, como cada grupo, diante de um problema, desenvolveu ferramentas para resolvê-lo. Ou melhor ainda, como cada grupo desenvolveu um método. As fichas tratam disso, método. O tão desejado método, o sonho de todo acadêmico.

A verdade é que, embora imaginasse o resultado, eu não havia contabilizado o número pessoas presentes no livro, não tinha certeza do resultado a que os estudantes chegariam. Mas naquele momento, eu acreditava, que a conclusão positiva do exercício, dependia exclusivamente, de que houvesse mais homens que mulheres, mais homens brancos que homens negros, um número pequeno de mulheres e outro menor ainda, de mulheres negras.

A minha expectativa quanto ao resultado se confirmou. Ao observarmos as fichas, fica nítido, a disparidades nas representações. No entanto, no decorrer da aula também ficou claro, que não apenas a quantidade de pessoas das diferentes categorias negros/brancos homens/mulheres, mas o modo como eles apareciam, se tornaram relevantes para boa parte dos estudantes e é sobre esse modo que pretendo me debruçar agora.

Segundo os estudantes do sexto ano, a maioria das mulheres aparecem no livro representadas em obras de artistas homens. Sendo poucas as que estão na condição de artistas. Já os homens brancos, constituem a categoria mais representada, tanto na condição de artistas, quanto na condição de objeto da representação. Homens negros e mulheres negras, além de serem sub-representados, também aparecem majoritariamente em cenas que remetem ao colonialismo e seus processos de desumanização de copos não brancos.

Um dos exemplos mais citados pelos estudantes foi a fotografia do Major-general Horatio Gordon Robley do exército britânico. Nesta

fotografia, o general, um homem branco, europeu, vestido de terno, está sentado em frente a uma parede na qual estão penduradas vinte e uma cabeças de homens não brancos. Trata-se de integrantes da tribo Maori, originários da Nova Zelândia, que quando morriam, tinham suas cabeças preservadas pelas suas famílias. Essa preservação obedecia a regras internas da cultura Maori. Havia todo um simbolismo ligado a religiosidade e a seus rituais de guerra. No entanto, a partir das invasões inglesas, essa importante tradição foi sendo esvaziada de significados, apropriada de maneira desrespeitosa e exibidas como objetos excêntricos de uma cultura dita “primitiva”, pela cultura branca.

Fotografia do Major-general Horatio Gordon Robley do exército britânico com sua coleção de cabeças de homens da tribo Maori. Nova Zelândia. 1895.



Atualmente essas cabeças fazem parte da coleção do Museu Americano de História Natural, em Nova York. O que, de alguma maneira, faz pensar que os poderes responsáveis, por essa apropriação indevida, no passado, continuam em vigência no presente e reproduzindo uma narrativa que serve a manutenção de uma hierarquia racista. Na qual povos europeus e norte-americanos podem exhibir, destituindo de humanidade, corpos de outras culturas

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas

relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideais e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (QUIJANO, 2005, p.118)

O sociólogo peruano Anibal Quijano em seu texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” afirma que o colonialismo teve na América seu tempo espaço de vigência. No entanto, ainda que o colonialismo tenha tido um caráter historicamente transitório, deixou como herança uma mentalidade a qual Quijano chama de colonialidade. Assim, ela opera hoje nos modos de vida, nas relações sociais, estruturando o funcionamento das instituições. Sendo a Escola também uma instituição, não está livre de reproduzir saberes, narrativas que trabalham para a naturalização de um lugar de subalternidade dos povos não europeus.

Quando os estudantes do sexto ano, se depararam com as cabeças penduradas do povo Maori da Nova Zelândia, eles fizeram quase que automaticamente, relações com os povos indígenas brasileiros. Essas relações revelam, entre outras coisas, que há no imaginário dos estudantes, um lugar, um modo próprio de representação dos corpos não brancos. E esse imaginário, longe de ser algo que se deu de forma natural nas suas consciências, foi antes, construído diuturnamente, pelo modo como as mídias impressas e digitais, telejornais, redes sociais e livros didáticos expõem a dor, o sofrimento das populações negras e indígenas no nosso cotidiano.

As imagens de violência que invadem o espaço da casa, o espaço escolar, assediando os estudantes, estão comprometidas, com uma espécie de “pedagogia da perversidade”. Elas ensinam, desde o período colonial, a reconhecer, separar, categorizar “corpos que importam¹”. Definem por quem devemos ou não chorar. No momento em

1 “Corpos que importam” é uma categoria pensada pela filósofa estadunidense Judith Butler, em seu livro homônimo, publicado no Brasil pela N1 Edições no ano de 2019.

que escrevo este texto, a cidade do Rio de Janeiro mais uma vez, entra para história por protagonizar uma das cenas mais bárbaras de violência policial orquestrada pela “Necropolítica²” do Estado.

As imagens da chacina do Jacarezinho³ ocupam neste momento as páginas dos principais jornais do país, circulam pela internet, pelos programas de tv e rádio, habitam as conversas íntimas no espaço das casas. Impõe uma espécie de onipresença, uma vez que, não é possível não as ver. Acontece, que a superexposição dos cadáveres, das suas dores, se a princípio parecem gerar revolta, horror, indignação, geram também, uma espécie de conformação ou conformidade. Uma sensação de que nada pode ser feito, uma vez que o morto, não pode tornar a vida. E esse modo de lidar com a violência, de banalizá-la, ensina. Então, parece ser urgente promover uma deseducação decolonizadora por meio das imagens.

Diante das Imagens impressas nos livros didáticos e daquelas que vierem nos olhos sem permissão prévia, será preciso tomar partido e olhá-las de volta. Isso implicará fazer uma escolha política sobre quais narrativas, quais personagens, objetos, espaço tempos, privilegiar no sentido de promover uma educação comprometida com o antirracismo. Comprometida em não perpetuar a supremacia branca, naturalizando a violência e as opressões contra povos não brancos.

A reprodução das Cabeças Maori no livro “Arte por toda parte”, livro que é distribuído em larga escala aos estudantes do Ensino médio no Brasil, não traz nenhuma problematização da violência colonial, do racismo estruturante que tornou possível sua existência e circulação. Ao contrário, a narrativa que se segue a imagem tenta apaziguar e normalizar o fato de um sujeito específico poder “coleccionar” cabeças humanas:

2 O conceito de “Necropolítica” é desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe e se refere, ao uso do poder social e político para decretar como algumas pessoas podem viver e como outras devem morrer no sistema capitalista atual.

3 Jacarezinho é o nome de uma favela, no bairro de mesmo nome, situada no município do Rio de Janeiro. Ocorreu em 6 de maio de 2021. Essa operação da Polícia Militar vitimou de forma fatal 29 pessoas e é, até o presente momento, a mais letal da história da cidade do Rio de Janeiro.

Fotografia tirada por mim da página do livro didático “Arte por toda parte”.



A página do livro começar com o título “Tem gente que guarda cada coisa”. Gente é a categoria atribuída ao homem branco, que coleciona cabeças e “coisas” diz respeito as cabeças de Maoris. Cabeças-coisas, cabeças-objetos, cabeças-de-não-gente, cabeças colecionáveis. Em seguida, temos um poema dos mais lindos e conhecidos de Antônio Cicero, no qual o poeta carioca, constrói imagens mentais sobre o ato de guardar. Somos levados a criar então, uma conexão entre a imagem de horror e violência com a sonoridade plástica das metáforas do poema. Entretanto, as antíteses erguidas na página não se deixam apaziguar facilmente. Ainda que a narrativa se esforce ao máximo para normalizar a ideia de uma cabeça-coisa:

GUARDAR

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.

Em cofre não se guarda coisa alguma.

Em cofre perde-se a coisa à vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é,

iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela,
isto é,
velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por
ela
ou ser por ela.
Por isso, melhor se guarda o vôo de um pássaro
Do que de um pássaro sem vôos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por
isso
se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar. (CICERO, 1996, p. 12)

Há nesta única página, sobreposições de séculos de opressões e violências. E pensando nas imagens que são veiculadas nos livros didáticos no Brasil, infelizmente, não se trata de um caso isolado. Todo estudante de Escola Pública, tem na memória imagens do período colonial escravocrata. Quem não conhece as imagens de Debret e Rugendas? Quem nunca viu um negro açoitado ou grupos indígenas comendo carne humana em suas obras? Cabe perguntar, que efeitos essas reproduções imagéticas, sem as devidas problematizações e análises críticas, exercem sobre o imaginário brasileiro. O que pode produzir a repetição sistemática de violências contra corpos específicos não brancos numa sociedade?

O ano de 2003 é um marco no que se refere ao avanço das políticas públicas de igualdade racial no país. As pautas da militância do movimento negro, que nas décadas anteriores apontavam a necessidade de uma modificação profunda nos currículos das escolas, no sentido de incluir a cultura e história dos povos africanos e afro-brasileiros, finalmente, encontra respaldo legal com a criação da Lei 10.639. Sem dúvidas, uma mudança significativa, uma abertura sem precedentes na história da educação no Brasil, começa a ser desenhada. No entanto é preciso salientar que a força da lei, por si só, não modifica imediatamente a realidade histórica. Ela possibilita a mudança, mas é preciso a ação do tempo e das disputas políticas, no interior da sociedade, para que as mudanças de fato possam se processar.

O Ministério da Educação, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação começam, a partir de 2003, a trabalhar para colocar a lei em prática. É neste momento que se dá início ao processo de revisão do material didático e é exigido das editoras, uma adequação de conteúdo. Acontece que, na prática, essa adequação se resumia, em muitos casos, na simples introdução de apêndices contendo um ou dois capítulos, tratando resumidamente da cultura africana e afro-brasileira. Trata-se aqui de uma clara distorção da lei, ancorada em uma ideia equivocada, de que a inclusão significa apenas adição. Quando, ao contrário, deve pressupor uma ampla revisão, que tenha como objetivo estabelecer relações de igualdades e equidades entre as diversas narrativas epistêmicas que devem habitar o currículo.

Infelizmente, a partir do chão da escola, é possível perceber que um significativo número de livros didáticos, não só de artes, mas de todas as disciplinas escolares, ainda hoje optam pelo modelo de adicionar apêndices descolados das narrativas centrais dos livros. Ou melhor dizendo, optam por modelos que não assumem uma postura crítica capaz de questionar o racismo veiculado pelas narrativas eurocentradas. E isso reflete, um maior interesse das editoras em cumprir burocraticamente a lei de inclusão para comercializar seus livros, do que de fato, contribuir para construção de narrativas socialmente comprometidas com uma educação antirracista.

O QUE PODE UM PROFESSOR DE ARTES NA ESCOLA DA COLONIALIDADE?

Fala-se muito nestes tempos sobre “o visual” e o olhar (Mitchell, 2000; Walkr e Champlin, 2002; Mirzoeff, 1998, 2003; Brea, 2005). É nos dito que vivemos em um mundo em que tanto o conhecimento quanto muitas formas de entretenimento são visualmente construídos. Um mundo onde o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião, ‘é mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento do que o que ouvimos ou lemos. Fala-se, utilizando uma metáfora bélica, que vivemos em um mundo onde as imagens nos bombardeiam. Por isso, não nos soa estranho que hoje se fale com preocupação do aumento de “analfabetos visuais” e que surjam vozes clamando pela reestruturação da Escola, dos museus e das universidades, de maneira que, nestas instituições seja possível aprender práticas vinculadas a um novo

alfabetismo visual (*visual literacy*), da mesma forma que há interesse em que a educação fundamental incorpore a perspectiva de “múltiplos alfabetismos”. (HERNANDEZ, 2007, p. 27)

As considerações de Fernando Hernandez em seus livros “Catadores da cultura visual” apontam uma necessidade essencial para habitar o presente: Aprender a ler imagens. Aparentemente se trata de uma tarefa fácil, mas se empregarmos tempo e atenção para analisar como as imagens vêm modificando o modo como nos relacionamos com o mundo, perceberemos que facilidade não é de maneira alguma um pressuposto ao lidar com elas.

Democracias do mundo inteiro vêm sendo desestabilizadas, pelo modo como o uso das imagens, tem assumido protagonismo na disputa política. Refiro-me às produções incontáveis de *Fake News* apoiadas em imagens, que mesmo sendo por vezes montagens grosseiras, dentre outras coisas, produzem desinformação, influenciam a opinião pública e, de fato, podem ter interferido em resultados de eleições em diversos países.

Em 2018, pela primeira vez na história das eleições brasileiras, observamos a rapidez com que as imagens circularam nas redes sociais, deslocando o lugar público do debate político, para espaços virtuais privados. Os eleitores não compartilharam de um lugar único, gerador de uma narrativa dominante. Se este lugar único, até então existia, e era por excelência, os canais abertos de televisão, que junto com os jornais impressos criavam a sensação de que era possível tudo ver, tudo saber, o modelo experimentado em 2018, inaugurou uma nova forma de lidar com a informação durante as eleições. As imagens/notícias, ganharam independência, uma vez, que não se deixam mais mediar apenas pelos meios tradicionais de comunicação, já que todo eleitor, munido com um smartfone, é em si um canal midiático.

Se é verdade que as novas tecnologias permitem, hipoteticamente, que todas as pessoas com poder aquisitivo, possam ser produtoras de imagens, também é verdade, que a capacidade de leitura e interpretações, não é algo que possa ser comprado. A imagem, sobretudo, a imagem fotográfica, exerce um forte poder de persuasão que está baseado em uma noção antiga, mas não ultrapassada, de que a “foto não pode mentir”. Parece haver no presente ainda, uma espécie de predisposição em ver na fotografia a expressão incontestada da verdade. Talvez a educação

contemporânea em artes, possa incidir aí, justamente na tarefa de desfazer certos mal-entendidos e desconstruir a forma naturalizada como temos deixado imagens mediar nossas relações sociais.

Um dos principais desafios do professor de artes, talvez seja conseguir tomar posição frente ao currículo escolar, que mesmo com a existência de leis que impõem diversidade epistêmicas, represente ainda hoje, majoritariamente, interesses de grupos dominantes. Assumir uma posição crítica, se deseducar, rever valores não é de forma alguma uma experiência confortável. Exige, entre outras coisas, coragem de se por em risco, como aponta bell hooks em seu livro “Ensinando a transgredir; A educação como prática de liberdade”:

Os professores progressistas que trabalham para a transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (Hooks, 2017, p. 36)

Pensar a prática de ensino, como foco de resistência é, de algum modo, reconectar a escola com a vida e devolver ao professor sua função social. Função essa que, na sociedade contemporânea, vem sendo constantemente esvaziada de sentido, por uma lógica capitalista, que quer ver o professor, apenas, como transmissor de conteúdo. Um entregador de mercadorias. Perceber-se como a gente ativo desse foco de resistência é de fato, se empoderar, sou seja, se entender com poderes e, portanto, com capacidade de intervir na realidade histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este pequeno texto, não tem como pretensão apresentar resoluções, ou fórmulas para se chegar a resoluções acerca da necessidade de se construir um ensino de artes antirracista. Na verdade, ele se configura antes, como um desejo de partilhar uma experiência pedagógica, percebendo-a como produtora de conhecimento. Ele partiu da constatação, não feliz, de que grande parte da produção de textos acadêmicos sobre educação decolonial e antirracista, não partem da experiência do chão da escola, o que em alguma medida, pode reforçar a ideia falaciosa, de que, prática e teoria habitam campos distintos.

Sendo eu professora de artes na educação básica do CAP, no curso de Licenciatura em Artes da Uerj e também doutoranda do programa de pós-graduação em artes da mesma instituição, tomei pra mim com esse texto, uma espécie de responsabilidade política, que consiste em expressar, na minha produção acadêmica, a impossibilidade de uma cisão entre pensar educação, educar e ser educada.

Para finalizar, pelos menos por hora, as inquietações que emanam da minha prática pedagógica em artes, gostaria de tecer ainda alguns comentários sobre as ações da cantora Iza, funcionaram como gatilho para as questões levantadas pelos estudantes do sexto ano do ensino fundamental e inspiraram parte das ideias que apresentei aqui.

A Iza, sobre quem os estudantes falavam, quando entrei atrasada na sala de aula, é uma cantora negra, brasileira, que nasceu no Rio de Janeiro, mas que viveu muitos anos no Rio Grande de Norte, apenas, como Isabela Cristina Correia de Lima Lima, seu nome de batismo. Em algumas falas em redes sociais, Iza conta sobre episódios de racismo que sofreu na escola quando criança, fala do sofrimento de ser ter sido excluída na infância pelos julgamentos racistas sobre seu cabelo e sobre cor da sua pele. Ao contar sua história, simbolicamente, Iza faz um convite para que outras pessoas também possam contar.

Estabelece-se então um vínculo entre artista e público, que vai além da relação de recepção das músicas. Iza passa a representar pessoas, suas dores, suas histórias comuns, de pessoas negras no interior de uma sociedade racista. Podemos entender este vínculo como representatividade. Palavra esta, que encontrou nas vozes de uma das estudantes do sexto ano, uma de suas melhores traduções: “ A Iza sabe o que eu sinto, o que eu sofro, porque ela é negra como eu”.

A representatividade é pedagógica? Pode se opor ao projeto da “pedagogia da perversidade”, que operar com a reprodução, em grande escala, das imagens do horror? Se a representatividade ensina, quais consequências pode produzir no interior de uma sociedade tão atravessada pelos efeitos nefastos do racismo? Como pode o professor de artes inclui-las nas suas práticas de ensino? As respostas para essas perguntas, ainda carecem de formulação. Elas indicam que há ainda longo caminho a ser construído. E que, qualquer tentativa de resposta vindoura, deve considerar o chão da escola, a partilha de saberes e afetos que se realizam no cotidiano escolar, na presença de alunos/professores e professores-alunos.

Continuação da cena 1

Professora: E aí, pessoal, terminaram? Vamos terminar. Tá quase na hora do recreio e eu hoje tô com fome. Nem tomei café...

Estudante A: Que isso professora? Você toda errada hoje hein.... Chegou atrasada não, tomou café. Tá igual os alunos. Hahaha.

Professora: Ué gente, acontece né. E que bom que eu tô igual aos alunos, imaginem se eu tivesse igual a uma professora. Agora me falem aí os resultados das contas que fizeram.

Estudante B: Peraí professora, tem muito branco aqui... ainda estamos acabando.

Estudante A: É mesmo professora... Quem contou negros se deu bem. Já terminaram faz tempo.

Estudante C: Vocês que são lerdos. Até se fosse pra contar letras a gente já teria terminado.

Estudante A: Falou o bonitão, que sabe da p**** toda.

Professora: Gennnte...Vamos maneirar. Vou espera mais 2 minutos pra todos terminarem.

Estudante D: Terminamos

Estudante E: A gente também terminou.

Estudantes A e B: A gente já terminou faz tempo.

Professora: Então vamos lá. Grupo 1, quantos homens vocês encontraram no livro?

Estudante A: 228.

Professora: E o segundo grupo quantas mulheres vocês encontraram?

Estudante B: 72

Estudante C: A gente encontrou só 22 mulheres negras, professora.

Estudante E: E a gente contou 46 homens negros professora. Mas, a gente resolveu contar as cabeças que aparecem aqui nessa foto [*mostrando a foto de cabeças do povo Maori*] A gente pensou que eles fossem índios. Mas parecem que tem a pele bem mais escura...

Estudante B: Gente, vocês contaram a cabeça de gente morta? Eu fiquei revoltada com essa foto... como assim, gente? Quem é esse bigodudo pra coleciona cabeça de gente?

Estudante A: Eu também achei horrível.

Estudante E: A gente também achou, mas estava aqui, então a gente contou. Tem pouco negro e quando tem é assim.

Professora: Então gente, vocês lembram do que estavam falando quando entrei na sala hoje?

Estudante A: Claro, a gente tava falando da linda e maravilhosa Iza.

Estudante C: Você parece que gosta mais dela, que da música que ela faz.

Estudante A: Não, meu querido, eu gosto de tudo dela. Tudo. A Iza sabe o que eu sinto, o que eu sofro, porque ela é negra como eu.

Estudante F: Eu também gosto de tudo dela.

Professora: Vocês estavam falando de um clipe novo dela, lembram? E me contaram que só apareciam bailarinas negras. Então eu pedi pra vocês contarem Alguém consegue dizer o porquê de eu ter sugerido essa tarefa?

Estudante H: Eu acho que você queria que a gente visse que tem muito mais pessoas brancas que negras desenhadas no livro. E que isso não é justo.

Estudante A: Eu concordo com ele. Acho que foi por isso. Pra gente vê. E eu acho também que se no clipe da Iza tivesse mais brancos, ninguém nem ia dizer nada. Ia ser normal.

Professora: Será que a ideia do clipe pode ser justamente essa, de questionar que nem sempre o “normal” é o mais certo?

Estudante F: Eu acho que pode ser isso.

Estudante A: Por isso que lá no início da aula eu tinha falado que ela não era racista...

Estudante C: É, pode ser que ela esteja só dizendo que o racismo existe.
[Toca o sinal do recreio e todos ficam agitados querendo sair da sala]

Professora: Gente, podem ir para o recreio, só deixem os livros ali no lugar que vocês pegaram, beleza? A gente termina o debate na próxima aula

Estudante A: Professora, na próxima aula, você pode botar o clipe da Iza no computador pra gente ver todo mundo junto?

Professora: Ótima ideia. Tá combinado então. Ouviram pessoal? Na próxima aula vamos assistir o clipe.

BIBLIOGRAFIA

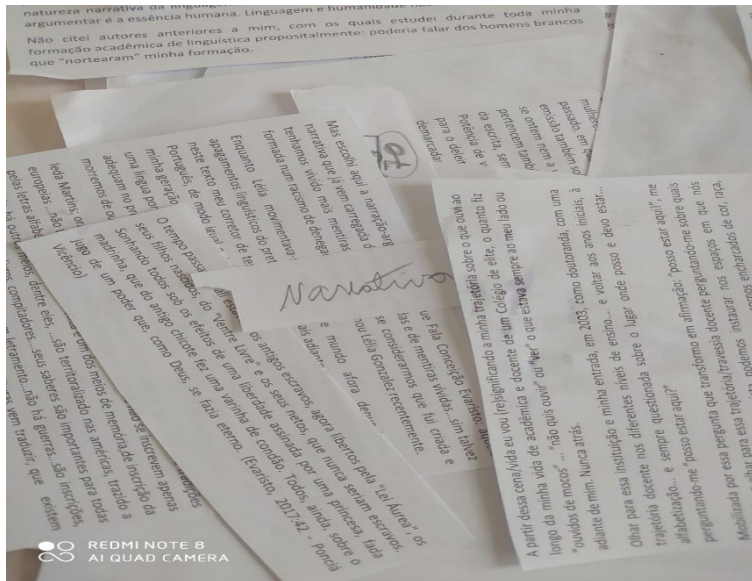
HERNÁNDEZ, Fernando et al. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Mediação, 2007.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. 2000.

EM PEDAÇOS PARA INTEIRAR-SE¹

Jonê Carla Baião



“Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem”

(Leda Martins)

São (re) cortes. Cortes no corpo, na voz, na mente, no papel. Cortes em pedaços que nem sempre formam um todo; mas, em partes, encontrei sentidos plurais em movimentos que, como disse Conceição Evaristo (2020), aqui “recorto” e reporto: meu corpo não dança, não canta, mas movimenta em falas altas, em voz firme, em olhares diretos e tudo intenso e tenso, que diz mais ou às vezes menos do que precisava dizer.

1 Este texto é parte da reflexão sobre meu percurso acadêmico que tenho feito na minha pesquisa de pós-doutoramento, supervisionado pela professora Luiza Rodrigues de Olivera.

Algumas vezes me disseram: “fala baixo”. “Fala devagar”. “Não fala”. “Fale menos”. “Fale mais (isso que você deveria dizer e não aquilo)”. Em direções que meu corpo e minha voz e meus pedaços de papéis se movimentavam *insubmissamente* escrevendo e falando, já que cantar e dançar eu não aprendi... meu corpo se “con-formou” desde cedo, na forma da quietude.

Essa resistência que ganha cada dia mais sentido, com escritas como a de agora, que é uma escrita do desejo. É mais que vontade, em que narro e escrevo olhando pra trás e pensando pra frente no momento presente. Significando práticas, futuras práticas da professora orientadora, práticas da professora da graduação, da professora do mestrado, da professora da educação básica, da professora alfabetizadora. São práticas e são ressignificadas. Não há razão para interromper o fluxo contínuo do ir e vir em práticas cotidianas de escrever (termo cunhado por Conceição Evaristo). Significo, também, ao lado dessas práticas, a criança-menina que fui e a negra mulher que sou. Significo, também e também, a filha que fui e a mãe que sou.

Quando comecei a ler os textos de Leda Martin (2021) em diálogo com os textos de Conceição Evaristo, fui percebendo as incoerências teórica e metodológica a que estava me colocando. Se tempo corpo é templo tela, não cabe ficar correndo “contra o tempo” para ter uma escrita que atenda à academia, àquela que tanto adoeceu e adoecer; quero que escrita seja dança, leveza e, de fato, faça rever saberes silenciados (meus e de minhas pares).

Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar construir a história de seus. Que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. (EVARISTO, 2017:110)

Fui diminuindo o ritmo e aprendendo a ler, curtir, deliciar, respirar, sem mencionar o tempo. Sem me pressionar pelo tempo do calendário. Fui tentando fugir da lógica cronológica para buscar o tempo espiralar de que fala Leda Martins(2021).

Não há cronologia que explique a análise dos fatos aqui (re)memorados, que são marcas e fendas que não busco mais, só a minha cura, busco também o fim das feridas em outras crianças negras, assim como eu.

Muitos da minha geração narram sua trajetória acadêmica como superação, como história de sucesso, *os 1001 que tivemos de fazer para aqui chegar* (BAIÃO, 2020). Estamos entre os 1000 e 1001, que toda negra precisa fazer para numa sociedade competitiva sobreviver. Refiro-me aqui ao Provérbio que cresci ouvindo: “se eles fazem mil, temos de fazer mil e um”. A escola, a academia, os lugares “deles”, como lugar onde sempre temos de fazer o “mil e um”.

“O uso do pronome “eles” era uma referência ao mundo dos brancos, ao espaço de supremacia branca” (BAIÃO, 2020).

Esse provérbio marca a minha vida, desde a infância até a fase adulta. Aprendi desde pequena com “tia Calu” o que teria de silenciar e o pouco que teria de falar para alcançar o ‘sucesso’ onde “eles” com pouco esforço estavam à vontade a “comandar”. Provérbio que muito fala do Mito da Democracia Racial Brasileira, em que nós, população negra, sempre nos esforçamos, numa sociedade meritocrática, para termos nossos fazeres e saberes reconhecidos e valorizados pelo padrão/modelo da branquitude. (BAIÃO, 2020)

Eu preciso começar a escrever porque eu preciso fazer movimentar, fazer fluir o que ainda está “preso”. Cheguei a pensar em não fazer acontecer, mas eu sei que preciso de escuta para minha cura e a memória é a parte dessa cura, a escrita é a cura, também os encontros de conversa e troca são curas; me permitem escrever este texto para falar sobre o corte axial que foram as leituras de mulheres negras como Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez. O negro que há em mim me dilacerou. (NASCIMENTO, 2018:239)

Gritou forte, me fez ouvir o que eu silenciava competentemente. Esse negro que há em mim fez reverberar os gritos acudados na garganta, de modo que ecoassem no título de pós doc. É tanta contradição que caminhei muito até chegar no grupo de pesquisa Oralidades²(onde curso o Pós doc), nessa academia, podendo ressignificar e repensar, as epistemes, que me mascararam e me machucaram, dói tanto quanto o que causou os machucados lá atrás. Digo que percorri a graduação, o mestrado e o doutorado me tornando branca e após as titulações, lá

2 Refiro-me ao Grupo de Pesquisa coordenado pela professora Dr^a Luiza Rodrigues de Oliveira(Pós graduação em Psicologia-UFF)

trás conquistadas, fui me tornando negra de novo, conforme era desde a nascença.

Mas o machucado (que o mundo branco nos causa) foi aquela ferida que vai criando uma casca grossa e que você pensa que está curado, mas quando bate em algum lugar, ou coça, sangra. E pode sangrar muito.

Sangrou. Sangra. Coloquei uma espécie de curativo *bandaid* para não deixar aparecer e poder colocar roupas brancas e amarelas para poder continuar a ir aos espaços que tenho de estar.

De amarelo de Oxum, olhos d'águas do rio, vejo o rio caudaloso refletindo a imagem da beleza que é sangrar, curar e não deixar que outros se firam com a mesma dor.

Sei que é ilusório. Porque Beatriz, Lélia, Neusa morreram em tempos próximos aos seus 50 anos e suas escritas não impediram minha dor. Na verdade, foram os seus escritos que fizeram a casca dos machucados se abrirem. Obrigada, Beatriz, Lélia e Neusa, pelas escritas que ficaram e ainda sangram e curam outras mulheres, em outros tempos.

Comprendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. (EVARISTO, 2017:109)

Entendi que preciso escrever porque nessa diáspora a escrita ainda é a forma que aproxima as minhas ancestrais aos meus ancestrais do futuro.

“Não é tabu voltar para trás e recuperar o que você esqueceu (perdeu)”- Provérbio ganês



O pássaro Sankofa me ensina que aquilo que deixei pra trás é relevante para minha subjetividade, tenho de voltar e buscar para seguir adiante... esse foi o ponto mobilizador para eu pensar em voltar aos estudos institucionais. Precisava de uma chamada pública: matricular-me num Pós-doc, porque eu precisava voltar à academia e pensar sobre meu percurso acadêmico.

“Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim,

sobre você(...)Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever.” (EVARISTO, 2020:36)

Eu tenho medo. Medos. Tenho esses medos que nos paralisam e nos impulsionam quase na mesma medida. Algumas situações nos levam a (re)pensar sobre os nossos passos até aqui.

E é claro que tenho medo, porque a transformação do silêncio em linguagem e em ação é um ato de revelação individual, algo que parece estar sempre carregado de perigo. (LORDE, 2020, p:53)

Quando decidi escrever sobre os racismos que me atravessaram na minha formação como professora, eu ainda não sabia qual caminho (metodológico/teórico) seguiria. Sabia que queria ter ao meu lado as mulheres negras que têm contribuído para o meu movimento de “tornar-me negra” (SANTOS, [1993]2021). Mulheres autoras que ecoam suas vozes/escritas no meu cotidiano docente.

Talvez essas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo. (EVARISTO, 2020: 35)

Sem resposta para essa pergunta central, me desloco a (re)pensar esse percurso pelos espaços brancos, eurocêntricos e segregadores por onde estive, percebi e guardei em minhas lembranças.

Se ainda não sabia que caminho seguir, foi apostando na escrita como escrevivências de cura que comecei a alinhar cenas/vidas que me ajudassem, e aos meus pares, a termos olhos de ver e ouvidos de ouvir, de modo a podermos ser mais protagonistas de nossas narrativas.... Hoje, olhar para o ontem e dimensionar o amanhã.

A partir dessa cena/vida eu vou (re)significando a minha trajetória sobre o que ouvi ao longo da minha vida de acadêmica e docente de um Colégio “de elite”, o quanto fiz “ouvidos de moucos” ... “não quis ouvir” ou “ver” o que estava sempre ao meu lado ou adiante de mim. Nunca atrás.

Olhar para essa instituição que tem me constituído, com uma trajetória docente nos diferentes níveis de ensino.... e voltar aos anos iniciais,

à alfabetização... e sempre questionada sobre o lugar onde posso e devo estar... perguntando-me **“posso estar aqui?”**

Mobilizada por essa pergunta que transformo em afirmação: **“posso estar aqui!”**, me proponho a olhar para essa trajetória/travessia docente perguntando-me sobre quais práticas de educação antirracista podemos instaurar nos espaços em que nós docentes, mulheres, negras, chegamos com nossos corpos encharcados de cor, raça, dor e voz.

Olhar para a formação docente como apagamento da negritude, em nome de uma desracialização da escola/currículo e que hoje busco torna-me cada vez mais negra... “Tornar-me negra” ... o que nesses 35 anos de atuação no magistério formei-me e o que estou formando... a culpa do “não-ser” estava em mim... que devia tornar-me cada vez mais “desracializada”.

Ser o melhor! Na realidade, na fantasia para se afirmar, para minimizar, compensar o ‘defeito’ para ser aceito. Ser o melhor é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida. Ser o melhor, dado unânime em todas as histórias-de-vida. Para o negro ser o melhor é alcançar as ideias dominantes, o ser branco, o que lhe é impossível (SANTOS, [1983]2021, p.40)

Sempre falo da minha dificuldade em narrar fatos. Porque cada fato que conto eu já avalio/comento.

Acredito que isso seja da natureza argumentativa da linguagem, que atravessa a natureza narrativa da linguagem... se o narrar é natural, o elemento da linguagem, o argumentar é a essência humana. Linguagem e humanidade não se separam.

Mas escolhi aqui a narração-argumentação de que fala Conceição Evaristo: aquela narrativa que já vem carregada de verdades sentidas e de mentiras vividas... sim, talvez tenhamos vivido mais mentiras que verdades, se considerarmos que fui criada e formada num racismo de negação, que me ensinou Lélia Gonzalez recentemente.

Enquanto Lélia movimentava-se pelo país e mundo afora denunciando os apagamentos linguísticos do pretuguês³, que aqui neste texto meu corretor de texto não os reconhecem e “solicita” que eu corrija para Português, de modo igual e, talvez, mais incisiva, a minha formação acadêmica e de minha geração foi “moldando” nosso pensamento,

3 Lélia Gonzalez, em Racismo e sexismo na literatura brasileira, denuncia o racismo linguístico com o falar brasileiro que troca o L por R em algumas sílabas. (Gonzalez, 2020: 90)

nossa linguagem, nosso fazer para uma língua portuguesa cada vez mais asséptica, limpa e branca... adjetivos que não se adequam no pretuguês de Lélia Gonzalez e de todos nós pretas e pretos que também morremos de outros modos para além da escravidão colonial de 300 anos, intensa.

Um corte no texto para fluir a vida, que segue paralela à Academia

“De que forma os tempos e intervalos dos calendários também marcam e dilatam concepção de um tempo que se curva para a frente e para trás, simultaneamente, sempre em processo de prospecção e retrospectão, de rememoração e de devir simultâneo?” (MARTINS, 2021: 23)

A GENTE ESCREVE A PARTIR DE DENTRO

Gesto de criação que nasce a partir da experiência, não é experiência particular, é experiência histórica.
(Conceição Evaristo)

Em que lugar social esse texto nasce? O texto literário e falamos aqui do texto acadêmico

Corpos:

Qual a forma que tenho para escrever?

Quero forma e conteúdo se assemelhando.

Rimas pobres, quadrinhas populares para dizer sobre os saberes seculares.

Pensei em escrever como se estivesse conversando comigo ou contigo

Para dizer mais do mesmo de modo conciso (contrito)

Vou relatar aqui alguns instantes que vivi nos últimos tempos.

Tempos alargados na memória que teimava em esconder/ adormecer.

Narrar esses fatos do cotidiano parece insano porque toda hora tem uma situação de aquebrantar o coração... mas tem também de lutar e resistir sempre porque desde o princípio era assim

Tem uma de quando estava na rua e saí do mercado com uma vassoura na mão, fui pro ponto de táxi e ouvi um “não”. “Não levo pra comunidade não”.

Sem tempo de dizer meu destino, ele se antecipa e diz que lugar quer me ver ainda que eu diga: o meu lugar é de disputa com seu pensamento mesquinho e daninho.

Estava na portaria da casa de uma amiga, num prédio imponente. Toquei e o porteiro me perguntou se era mais uma entrega para dona Maria.

Respondi que não. Que era visita... estava eu com bolsa a tiracolo levando um vinho para o almoço...

Desconfiado, o moço não acreditou em visita com cara de serviço. Dói fundo mais essa investida... de um moço preto igual a minha cor e que talvez não percebesse a minha dor sentida.

Estava eu num evento de música, num alto apartamento, 21º andar da praia do Flamengo.

Lugar bonito, todos ali ouvindo ou cantando, me aproximo da moça, que sentada distante orientava onde era o banheiro ou outra dúvida do visitante.

A moça de cor igual a minha, comigo sorria e conversava, perguntava onde eu morava e falei que ali na vizinhança não era...

Ela e eu nos assemelhávamos pela cor e prosa... num espaço de poucos tons além do rosa.

De que valera o padecimento de todos aqueles que ficaram para trás? De que adiantara a coragem de muitos em escolher a fuga, de viverem o ideal quilombola? De que valera o desespero de Vô Vicêncio? Ele, num ato de coragem-covardia, se rebelara, matara um seu e quisera se matar também. O que adiantara? A vida escrava continuava até os dias de hoje. Sim, ela era escrava também. Escrava de uma condição de vida que se Escrava do desespero, da falta de esperança, da impossibilidade de travar novas batalhas, de organizar novos QUILOMBOS, de inventar outra e nova vida. (EVARISTO, 2017:72)

E quando professora pesquisadora, fui prestar conta de financiamento de pesquisa, e uma amiga, também pesquisadora, foi também prestar conta.

Ela chega e o moço libera o que faltava da sua conta, por erro de não saber... ela branca, acolhida pelo moço também branco.

Na minha vez, eu tive que pagar valor menor que minha amiga devia, mas não havia nada que fizesse o moço acreditar em meu erro de não saber que é diferente de dinheiro espoliar...

Tem também a recente lembrança da Academia supremacista, Numa banca, a moça branca que diz que meu corpo está no lugar errado, de novo?

Meu lugar era no meio do Povo, no futebol, torcendo com meu igual.

Mas eu disse que não guardaria mais silêncios, por isso escrevo para falar com ela que posso cantar, dançar, gritar, rebolar e ainda assim na banca avaliar... porque ali também é meu lugar.

*“Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você(...)Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever.”
(EVARISTO, 2020:36)*

De volta da casa da minha irmã, na vila da Penha, solicito por aplicativo um carro. Quando o motorista chega ao portão, ainda estávamos nos despedindo, muitas irmãs, sobrinhas e sobrinhos, entre beijos e abraços, sou a primeira a entrar no carro. O motorista olha para mim e diz: “esse bando todo vai? Quantas pessoas vão?”

Eu emudeço e respondo vamos só três... minha irmã e minha filha entram no carro e seguimos a viagem toda, na longa Avenida Brasil, eu em silêncio pensando o que eu poderia responder ao motorista, se valeria a pena explicar sobre racismos.

E quando menina ainda? Andando pela rua do subúrbio de Guadalupe para ir ao mercado local,

Encontro uma senhora, simpática e que parecia bem legal

Ela me pergunta se sabia de alguma juvenzinha para trabalhar para ela

Na casa e na cozinha...

Menina boba, estranhei a pergunta, depois entendi: que ela queria me dar casa e comida por pressupor que eu tão jovem, dez, onze, já poderia trabalhar ...empregada seria.

Essa cena é ingênua para muitos e por muito tempo e naquele momento foi também ingênua para mim...

“sofremos agressões sutilíssimas, na rua, na escola, no trabalho, até mesmo na família” (NASCIMENTO, 2018: 46)

Ainda em infâncias tem a voz forte e estridente do menino, meu aluno, que reclamava toda vez que falava, a professora do outro dia com ele brigava.

Ele me segredou que ela implicava com a voz mal-educada dele. Conversei com ele que eu também falava alto e que juntos íamos conseguir mostrar que não há mal em alto falar e o corpo balançar...

Vou mudando o meu olhar para meus pequenos e pras grandinhas também.

Ensinando e aprendendo a não aumentar a dor da cor de ninguém. Minha aluna de cor preta tem o dente na mão, e ia sozinha cuidar de sua dor de infante

Lembrei das dores das maiores e fui acolher

Quando chego, ela se permite criança ser

E chora, como menina, com direito à dor de criança, como a menina outra choraria porque ela pode chorar, desde que tenha sempre alguém para abraçar e acolher, como as mães mais pretas quando seus filhos vão nascer

Sempre narrei a cena da feijoada que a professora me obrigava a comer na merenda escolar.

Eu comentava entre todos e sem saber explicar por que não gostava de merendar.

Nunca gostei de comidas feitas pra muita gente. A merenda escolar nunca me alimentou⁴. Hoje me pergunto se trago na memória os espaços coletivos de comida servida e feita com as sobras para meus antepassados. Ou que outras memórias meu corpo traz?

O que sei é que amo feijoada, mas detesto a lembrança de uma água suja que era aquela feijoada enlatada, não sei se era enlatada, mas na memória assim ficou pra mim, que a professora me obrigava a comer,

⁴ Ainda que eu saiba, como professora, que muitas vezes a merenda escolar é a única refeição do dia a que tem direito algumas crianças pretas e pobres.

por entender que era magra, muito magra, irmã de mais nove e que na impressão dela, devia passar fome.

Comer a comida da escola era minha refeição obrigatória. Não comia. Comi naquele dia forçada, com ela em pé ao meu lado, para que eu não “fugisse”.

Comi e depois coloquei tudo pra fora (do estômago, porque na memória ainda está guardada)

O tempo passava e ali estavam os antigos escravos, agora libertos pela “Lei Áurea”, os seus filhos nascidos, do “Ventre Livre” e os seus netos, que nunca seriam escravos. Sonhando todos sob os efeitos de uma liberdade assinada por uma princesa, fada madrinha, que do antigo chicote fez uma varinha de condão. Todos, ainda, sobre o jugo de um poder que, como Deus, se fazia eterno. (EVARISTO, 2017:42)

Outra cena. Na mesma escola, na mesma turma, com a mesma professora de sardas no rosto e sorriso aberto, afetuosa com quase todos.

Estava a escrever com caneta, diziam que era treino pro ginásio, inabilidosa com a caneta e a borracha, eu rabisquei e depois apaguei com a saliva na ponta da borracha a tinta azul da caneta. Fez um buraco na folha.

A inabilidosa professora, sorridente, pega minha prova e coloca em seus olhos aquele furo que a prova tinha.

E rindo mostra à turma a falta do meu capricho. Preta, pobre, suja, descuidada com sua folha.

Como professora, narro as subjetividades de infância negras e só começam a fazer sentido para mim agora, imagine para uma escola e conhecimentos e academia racistas.

Nessa turma, aprendi que precisava ser mais que uma aluna.

Um dia o coronelzinho, que já sabia ler, ficou curioso para ver se negro aprendia os sinais, as letras de branco, e começou a ensinar o pai de Ponciá. O menino respondeu logo ao ensinamento do distraído mestre. Em pouco tempo reconhecia todas as letras. Quando sinhô-moço certificou-se de que o negro aprendia, parou a brincadeira! Negro aprendi sim! Mas o que o negro ia fazer com saber de branco? O pai de Ponciá Vicencio, em matéria de livros e letras, nunca foi além daquele saber. (EVARISTO, 2017:17-18)

Moro num prédio na Tijuca desde 2005. Morávamos eu, minha filha, minha mãe e minha irmã. Soube pelo porteiro, dez anos depois, em 2015, que um apartamento estava indo a leilão e que os vizinhos comentavam que era o meu. No mesmo ano em que eu quitava o financiamento feito pela Prefeitura do Rio de Janeiro aos seus servidores.



E perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes- agora-depois -do- depois -ainda. A vida era a mistura de todos de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser. (EVARISTO, 2017:110)

Eu sou mistura de tantas dentro de mim: ultimamente sou mais um pouco de Beatriz, de Lélia, de Neuza ...

Penso nelas e em suas passagens aqui nesse chão... eu era pequena e elas eram grandes e eu não as conheci... hoje conheço um pouco delas em seus textos... em várias palestras sobre elas.

Encontro Conceição Evaristo, em vida aqui no mesmo tempo, que o meu... ela um pouco mais velha, mas com-tempo-rânea... mesmo tempo "espiralar"... Conceição invade os espaços, com sua fala mansa e de mãe. Me acolho em suas histórias "para acordar a casa grande".

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação

que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. (EVARISTO, 2020: 30)

A ESCRIVÊNCIA CUNHADA POR CONCEIÇÃO EVARISTO TEM SIDO O QUILOMBO REINVENTADO POR NÓS NEGRAS NA ACADEMIA

Nesse percurso de pensar, viver, narrar, desdizer, temer, reescrever e reviver, venho pensando o quanto as escrituras de Conceição Evaristo tem sido Quilombo para nós. Estamos nos aquilombando numa escrita de nós, de nossas vozes, de nossos corpos, de nossas vidas. Escrita que é de mim, mas também de nós. *“Que habita em nós”*. Assim, Quilombola, porque:

“O quilombo hoje é uma metáfora, um verbo, um imperativo, uma tradição. Uma forma de estar no mundo pautada na junção de saberes do corpo, do intelecto e da alma. O quilombo hoje habita em nós. Não como um território externo a ser alcançado, como no período da escravidão, mas como episteme negra, elaborada a partir do acúmulo de experimentações passadas que construíram um reportório de resistência, tradições, valores sociais, culturais e políticos”. (NASCIMENTO, 2018 p. 37)

...“Dentro de cada aquilombado está o imperativo de reinterpretar a tradição a segui-la”. (NASCIMENTO, 2018 p. 38)

Indagar sobre os silenciamentos que também me formaram e me assujeitaram.

Tenho sentido dores e tenho me curado da gastrite, do intestino irritável, da ansiedade, ...agora as dores são outras. São dores de olhar para trás e ver o que fiz para sobreviver na Academia. Este texto é pensar sobre o meu processo acadêmico de tornar-me branca nos conhecimentos

acadêmicos que me embranqueceram e ao final da trajetória acadêmica o meu enegrecimento...Nasci negra, tornei-me professora branca, na busca de “**poder estar aqui**”, mas nunca valorizada em meu ser/saber, e tornei-me NEGRA de novo!

Quando dizemos que as nossas histórias individuais são atravessamentos de nossos coletivos, muitos ainda duvidam. Se para me constituir negra, tive de me renunciar à negra para tornar-me quase branca e voltar a ser negra... nesse círculo, diálogo com o que já havia dito Neusa desde 1983:

“A história de ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação” (SANTOS[1983] 2021: 53)

Junto com Leda Martins (2021) aprendemos que a oralitura que traz a ideia de que, ao contrário das que postularam as tradições europeias de que não tínhamos humanidades, nossas práticas e nossos saberes não se inscrevem apenas pelas letras alfabéticas. “A letra alfabética é um dos meios de memória, de inscrição da memória... há outros meios, dentre eles, que são territorializados nas américas, trazido a força, não trouxeram livros, computadores...são saberes importantes para todas as áreas...as oralituras não brigam com letramento...não há guerras...são inscrições, postulação de conhecimentos...” Oralituras vêm traduzir, que existem outros saberes ... que temos que aprender a ouvir o tambor e a usar o computador...em tempos contínuos.

“Um tempo curvo, reversível, transverso, longo e simultaneamente inaugural, uma sophya e uma cronosofia em espirais” (MARTINS, 2021: 42 - grifos da autora)

Assim como nos convocou Sueli Carneiro (2019: 116), vamos chamar mais meninas para aceitarem o bastão, como guerreiras, e travarmos os combates pelas causas mais justas da humanidade. Aqui convocamos a ocupar os espaços das escritas como espaços de fazer, sambar, dançar, rebolar outros modos para pensar e sentir as histórias que vivemos, não mais com dores, mas com cantos e batidas dos tambores e

computadores em rodas quilombolas, de escritas/vidas. Apostamos que a *ESCREVIVÊNCIA* é um *FENÔMENO*

DIASPÓRICO E UNIVERSAL

“E a Mãe Preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência. Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo.” (EVARISTO, 2020: 30)

Escrever para tirar o pano do Mito da Democracia Racial. Escrever para rasgar as máscaras brancas que teimavam em colocar em cada uma que ousava na Academia pisar.

“Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada”. (Abdias Nascimento)



Do começo ao fim: “uma das formas de exercer autonomia é posuir um discurso sobre si mesmo” (Neuza Santos Souza, 2021: 45)
Foi assim que me fiz nas linhas acima.

REFERÊNCIAS

BAIÃO, Jonê Carla. “Se eles fazem mil, temos de fazer mil e um” - e ela fez! Trajetória acadêmica de uma doutora negra nos anos 1970. **Revista Transversos. Dossiê: O protagonismo da mulher negra na escrita da história das Áfricas e das Américas Ladinhas**. Rio de Janeiro, nº. 21, 2021. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e no Brasil In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo, Polen Livros, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. 3 ed.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (ORGS.). **Escrevivência: a escrita de nós reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020P. 26-4

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na literatura. In: RIOS, Flavia. LIMA, Marcia (orgs) **Por um Feminismo Latino Americano**. Rio de Janeiro: ZAHAR. 2020. p. 75-93.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021

NASCIMENTO. Beatriz. **Quilombola e intelectual**. Editora filhos da África, 2018

SANTOS, NEUSA Sousa. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, [1983]2021.

INTERSECCIONALIDADE EM SALA DE AULA: UMA PRÁTICA DOCENTE NUMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Rafaela Nichols Calvão

INTRODUÇÃO

A proposta pedagógica apresentada foi desenvolvida no cotidiano escolar, a partir do oferecimento de uma disciplina eletiva, em uma unidade de educação em tempo integral, localizada no município do Rio de Janeiro (RJ) para elucidar questões referentes à diversidade.

Nesta perspectiva, elucidamos ser relevante a desnaturalização de algumas condutas sociais, entendidas como aceitáveis, porém que reproduzem o desrespeito às minorias. Destacamos que, o legado, desta reflexão, é propiciar um ambiente que aceite, respeite e valorize a diversidade como lugar de possíveis trocas e desconstruções.

Desta forma, pontuamos, enquanto caminho metodológico, o “relato da experiência” que, por sua vez, encontra-se alinhado ao eixo “Diversidade e Desigualdade na Educação”. Em tempo, enfatizamos que foram múltiplas as atividades desenvolvidas, como debates, uso de redes sociais e outros instrumentos produtores de reflexão.

Neste bojo, pontuamos que todas essas propostas foram pensadas enquanto uma forma de privilegiar a cultura dos estudantes e seus cotidianos na busca por um saber significativo e minimizador das desigualdades sociais.

A propostas da disciplina era o debate entre os estudantes, sob a orientação da professora, sobre questões relativas a diversidade de gênero, sexual e as relações étnico-raciais. O estímulo a essas discussões era oriundo de situações vividas por personalidades da mídia, artistas, ou fatos ocorridos no decorrer da eletiva.

A eletiva teve a duração de 6 meses, e as oficinas feitas durante o semestre sempre tiveram como objetivo a associação entre o conhecimento e a experiência. Todas as oficinas priorizavam a prática, mas sem detrimento das discussões. Entre as diversas práticas, destacamos a composição de músicas sobre violência doméstica, campanha sobre diversidade sexual através de cartazes produzidos em sala de aula, dentre outras atividades.

REFERENCIAL TEÓRICO

Apoiada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas demandas vindas da sociedade e dos movimentos sociais, entendemos que as discussões sobre gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais são essenciais para a formação de um cidadão crítico e comprometido com a agenda de direitos humanos <cabe uma breve explicação do que seria a agenda de direitos humanos>.

Entendemos a escola como um lugar atravessado por relações, principalmente as relações de poder, como nos indica Guacira Louro em seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Dessa forma, questões como as identidades de gênero, sexualidade e as relações étnico-raciais são fundamentais para percebermos as transformações que este espaço vem sofrendo ao longo dos últimos anos.

A escola é um dos lugares responsáveis por construir o padrão considerado como “correto”, que permeia a sociedade, oprimindo outras formas de existir. Esse ambiente apresenta como “natural” os padrões impostos, como a heteronormatividade, as questões referentes a gênero e a raça. Essa naturalização oculta outro problema recorrente no cotidiano escolar, a generalização de conceitos fundamentais para a discussão de temas acima. A proposta de trabalhar com temáticas muito complexas e amplas foi pensada pelo lado da interseccionalidade, que permeou todo o trabalho. Esse conceito foi escolhido por perceber a multiplicidade dos sujeitos que habitam o espaço escolar.

Entendemos que as identidades na pós modernidade não manifestam-se de forma centrada, unitária, mas através de várias facetas. Assim, por exemplo, não podemos afirmar que um indivíduo é uma mulher apenas. Além do seu gênero este indivíduo possui sua sexualidade, sua identidade de gênero, sua classe social... Dessa forma podemos identificar que uma mulher cisgênero possui uma pauta de reivindicações

diferente de uma mulher transgênero, bem como uma mulher negra trabalhadora possui uma pauta diferente de mulheres brancas de classes sociais privilegiadas.

Esses sujeitos pós-modernos são fruto de relações sociais, estão em constante processo de mutação, rompem com a unidade. Como afirma Stuart Hall:

“As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições do sujeito”- isto é identidade- para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegrem totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. (HALL, 2004; p.17)

A intersecção é um conceito geométrico, que pressupõem o ou um ponto onde duas linhas, planos ou sólidos se encontram ou ponto onde duas ruas se cruzam. Usando esse conceito como norte, *Kimberlé Crenshaw* observou que as opressões não se constituem de forma isoladas, mas estão associadas, havendo uma confluência de subordinações.

A autora define interseccionalidade como:

(...) uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002; 177)

Para ajudar a pensar a intersecção dentro do ambiente escolar, Guacira Louro foi uma referência fundamental. A escola também é produtora de identidades dos jovens que frequentam aquele ambiente. É nesse meio escolar que os sujeitos são classificados, ordenados e as diferenças começam a ser construídas, para a preservação dos padrões considerados “normais”, como o binarismo, a heteronormatividade e diferenciação das raças.

A função da escola é reafirmar a lógica da naturalização dos comportamentos supracitados. Essa prática de construção das diferenças faz com que esse ambiente se distancie do que ocorre fora de seus muros, como a fluidez da sexualidade, a quebra da lógica binária dos gêneros e as discussões sobre racismo institucional.

Guacira Louro propõe repensarmos essa postura de reafirmar as diferenças e uma prática docente voltada para o diálogo com essas outras construções de identidades. Como docentes, parte da escola, devemos tentar subverter essa lógica da divisão, e trabalhar com as distintas e múltiplas identidades.

Além do viés interseccional tratado durante todo o trabalho, outro teórico fundamental durante o desenvolvimento das atividades foi *Walter Benjamin*, através da sua concepção sobre experiências. Para esse autor as experiências só possuem valor quando são passadas e possuem dimensão utilitária.

Todo trabalho produzido pelos estudantes teve como base as suas próprias experiências, dessa forma as produções tiveram origem na troca de vivências. Essa dimensão fica evidente no trabalho final da disciplina, onde foi possível identificar a combinação dos debates teóricos realizados em sala de aula com os relatos de vida dos estudantes.

De acordo com Benjamin, aquilo que é narrado deve possuir um caráter moral e deve passar algum ensinamento. Pudemos observar esta dimensão durante o semestre em que os debates estavam sendo realizados. As experiências narradas complementavam as discussões teóricas sobre os temas da diversidade, bem como a construção desses saberes tinha o cotidiano e suas práticas como base.

A PRÁTICA EM SALA DE AULA

CONTEXTUALIZAÇÃO: O GINÁSIO CARIOCA

O Ginásio Carioca (GC) é um Programa que visa desenvolver um modelo de Educação e(m) Tempo Integral na cidade do Rio de Janeiro para jovens do segundo segmento do Ensino Fundamental (7º ao 9º ano).

A proposta dos GCs foi iniciada em 2011, em dez unidade escolares, (uma em cada Coordenadoria Regional de Educação-CRE) a partir do modelo de Educação Integral realizado em Pernambuco, no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Esta Experiência posteriormente, tornou-se plano piloto para elaboração da política

pública de Educação em Tempo Integral do estado Pernambucano. Dessa forma, a equipe pedagógica de educação em tempo integral de Pernambuco colaborou diretamente na formação dos profissionais das escolas pioneiras na adoção do tempo integral carioca e nas adaptações necessárias, uma vez que, o modelo carioca atenderia alunos do Ensino Fundamental, enquanto que em Pernambuco a proposta foi voltada ao Ensino Médio.

Nesse contexto, vale destacar que o Ginásio Carioca funcionou em caráter experimental, sendo denominado o Ginásio Experimental Carioca, até o ano de 2014. Nesse citado ano, a Secretaria Municipal de Educação realizou um estudo e avaliou que o Programa já havia se consolidado e apresentado resultados relevantes, principalmente, nas avaliações externas permitindo com que se tornasse uma ação política de fato.

Em sua proposta, o modelo do Ginásio Carioca apresenta alguns diferenciais das demais escolas da rede, seja de turno único ou parcial: como uma grade curricular diversificada e integrada, professores e alunos em tempo integral, e a ampliação do tempo organizada dentro da própria escola, caracterizando o que Cavaliere (2009) denomina de “Escola em tempo integral”. Os GC’s contam ainda com incentivo ao protagonismo juvenil, monitorias e tutorias no cotidiano da escola, planejamento coletivo diário para os docentes, além de uma proposta diferente de organização de salas. Nos GC’s as salas são ambientes, e cada área de ensino possui a sua, dessa forma, o deslocamento durante o dia é realizado pelo aluno e ele conta com a sala de aula como um espaço de apoio e de estímulo à aprendizagem. No início do ano letivo há ainda a semana de acolhimento, na qual os alunos recebem os próprios colegas apresentando a escola e escutando um pouco de suas vivências e perspectivas de estudar naquela escola.

Em relação a organização curricular, como dito anteriormente, ela é organizada de maneira integrada (não há divisão entre turno e contra turno) em sete horas diárias, composta por disciplinas de conhecimentos escolares tradicionais e uma parte diversificada formada pelos seguintes componentes curriculares: estudo dirigido, projeto de vida e eletiva.

O Estudo Dirigido visa desenvolver a autonomia e o estudo coletivo, desenvolvendo no aluno a habilidade de aprender a estudar. Um momento fundamental para organização, significação e realização do estudo por parte do discente com a coordenação do docente,

promovendo, assim, a integração entre os pares, o incentivo ao estudo coletivo e a monitoria, além de trabalhar a autonomia dos jovens dentro de seu processo de aprendizagem.

O Projeto de Vida é o momento reservado para o autoconhecimento dos alunos, reflexão sobre seus sonhos e objetivos de vida, elaboração de estratégias para que esses sonhos sejam alcançados, discussões sobre valores e sobre o que é viver em uma sociedade democrática.

Por fim, o terceiro componente curricular que compõe essa matriz diversificada são as eletivas. Nos deteremos um pouco mais sobre esta disciplina, visto que o trabalho aqui apresentado relata a experiência de uma eletiva realizada no ano de 2016 em um Ginásio Carioca, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro.

As eletivas englobam áreas de conhecimentos diversos, e uma vez que não estão presas a disciplinas nem a conhecimentos escolares tradicionais, promovem uma grande variedade de propostas, desde conteúdos mais lúdicos, como esportes, culinária e danças, a conteúdos mais formais, como educação financeira e direito constitucional.

No começo de cada semestre, depois de pensadas e planejadas, as eletivas são apresentadas, através de feirões, pelos professores para que os alunos elejam aquela que tenham mais aptidão.

Vale destacar que o momento das eletivas, propõem a quebra na organização no formato de turmas, uma vez que nelas os alunos não são agrupados por série ou idade, mas sim, por suas escolhas. Dessa maneira, nas eletivas o aluno tem o direito e autonomia de escolher, dando aos estudantes a possibilidade de interagir com colegas de outras séries e turmas e a cada final de semestre socializam o que vivenciaram em sua eletiva com a comunidade, apresentando os produtos finais em uma culminância organizada na unidade escolar.

A ELETIVA DE DIVERSIDADE NA ESCOLA

A disciplina Diversidade na Escola foi oferecida durante o segundo semestre no ano de 2016, na escola municipal Rivadávia Corrêa, localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro, como indicamos anteriormente. Esse é uma unidade do ensino municipal, que está inserida dentro do projeto Ginásio Carioca.

A eletiva é um momento onde os estudantes tem a opção de escolher o que querem cursar, e, com isso, cada eletiva é formada por um

grupo bastante heterogêneo, tanto referente ao gênero, quanto a faixa etária. A eletiva, objeto desse estudo, não selecionou nenhum estudante, todos os jovens que participaram dos trabalhos estavam naquele espaço por seu próprio desejo.

Partindo de fatos expostos nas mídias ou em rede sociais, músicas, entre outros estímulos, e mesclando as experiências trazidas pelos estudantes, a disciplina buscou a reflexão sobre temas ligados a diversidade. As produções realizadas em sala de aula são um reflexo desse conjunto da teoria e das vivências.

Para trabalhar a violência doméstica elegemos a “Maria da Vila Matilde”, cantada por Elza Soares. Além do histórico da cantora com a violência doméstica, a letra coloca a mulher como agente ativo por não aceitar mais aquela condição e denunciar seu companheiro. A seguir trechos da canção que evidenciam essa denúncia:

(...)

E quando o samango chegar
 Eu mostro o roxo no meu braço
 Entrego teu baralho
 Teu bloco de pule
 Teu dado chumbado
 Ponho água no bule
 Passo e ofereço um cafezim
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Cadê meu celular?

Eu vou ligar pro 180
 Vou entregar teu nome
 E explicar meu endereço
 Aqui você não entra mais
 Eu digo que não te conheço
 E joga água fervendo
 Se você se aventurar

(...)

Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Mão, cheia de dedo

Dedo, cheio de unha suja
 E pra cima de mim? Pra cima de moi? Jamais, mané!
 (Elza Soares)

Inspirados nessa música, os estudantes fizeram paródias de outras músicas tendo a violência como tema, não se restringindo apenas a violência doméstica, mas qualquer natureza e tipo dela. Alguns dos trabalhos que surgiram foram referentes à violência contra homossexuais. Muitos usaram o funk para compor suas músicas, já que é uma música constantemente presente no cotidiano desses jovens.

A utilização de composições musicais foi bem relevante para a eletiva, além de Elza Soares, o funk “Meu namorado é mó otário” também foi alvo de discussões sobre o papel da mulher na sociedade. Além da discussão sobre cultura e racismo através do funk.

Já para discutir como a noção de gênero não está ligada a biologia, e sim, a construção social, várias fotos de bebês, sem nenhum marcador de gênero, foram expostas aos adolescentes para que eles identificassem os gêneros dos bebês. Mesmo sem nenhum marcador de cor, ou adornos que normalmente são referenciais a algum gênero, os alunos tentaram descobrir alegando traços femininos ou masculinos.

Ao final, quando eles perguntaram os gêneros dos bebês e descobriram que não teriam as respostas, começamos a conversar sobre construção do gênero desde que nascemos o debate foi direcionado para que ao final os jovens percebessem que somos fruto de uma sociedade que nos impõe determinados comportamentos e condutas baseados em padrões.

Seguindo o debate, respeitando um dos mais importantes pilares da eletiva, a liberdade de expressão, houve a produção do trabalho final da disciplina. A proposta foi um debate tendo a interseccionalidade como tema, através do trabalho da ilustradora Carol Rosseti. O trabalho dessa artista consiste em cartazes que trabalham o preconceito usando pequenas narrativas, com personagens femininas.

Após discutir as propostas dos cartazes, que envolviam temas como gordofobia, presença de pelos nos corpos femininos, mulheres gamers, transfobia, gravidez na adolescência, entre outros, os estudantes foram convidados a produzirem seus próprios cartazes como trazemos a seguir alguns trabalhos que ilustram e representam a produção realizada por esses estudantes.

Relevantes nesse trabalho foram as críticas a padrões de beleza, entre a população negra, através dos cabelos, o questionamento em relação à maquiagem, Além disso, surgiram diversos questionamentos ligados a profissões, como a discriminação da mulher no exército, no

futebol e em outras profissões que possuem um caráter masculino em nossa sociedade.

Os cartazes produzidos foram fixados por toda escola, se transformando numa pequena campanha pela diversidade e ao respeito pelas minorias. Os próprios alunos organizaram o material e montaram os murais.

Dessa maneira, a culminância da eletiva em questão propôs uma exposição de todo o material produzido, para promover o desejado ambiente pautado na aceitação da diversidade, além da promoção de um debate expandido a comunidade escolar sobre alguns temas discutidos no decorrer do semestre.

Com isso, as questões que permeiam a diversidade, sobretudo a questão de gênero, passaram a ser trabalhadas de maneira mais dialógica, significativa e com coautoria dos próprios discentes. Destaca-se que as discussões ultrapassaram os limites da eletiva e se tornaram uma prática dentro do ambiente escolar, iniciando, dessa forma, a reflexão coletiva de se pensar de maneira mais ampliada questões relacionadas a esse cunho pedagógico e temática da diversidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A prática descrita nesse trabalho surgiu da demanda dos próprios estudantes da unidade escolar. Observamos que o espaço para as discussões durante as aulas não era suficiente para a grande quantidade de questões que surgiam sobre os temas referentes a diversidade. Assim a eletiva veio como uma resposta a esses questionamentos.

Os estudantes que participaram da eletiva “Diversidade na escola” possuíam idades entre 12 e 16 anos, sendo eles de múltiplas os gêneros e de diversas sexualidades. Como a unidade escolar se localiza na região central da cidade do Rio de Janeiro, os jovens moravam nos arredores da escola, como no Morro da Providência, Morro do Pinto, Gamboa e Santo Cristo.

A eletiva está prevista dentro da grade horária do projeto Ginásio Carioca, ocupando dois tempos, ou seja, cento e quarenta minutos semanais. Nosso primeiro questionamento foi no sentido de como trabalhar temas como racismo, homofobia, violência doméstica, transfobia, machismo, feminismo, entre outros, de uma forma que não seja dentro do modelo já utilizado durante as aulas? Buscamos então uma

abordagem que deveria privilegiar outras linguagens para tratar dos temas.

A metodologia desse trabalho foi construída pensando em como aproximar as discussões sobre violência, física ou simbólica, e preconceito do cotidiano vivido pelos estudantes. A opção para iniciar os debates foi trazer situações vividas por personalidades da mídia, músicas, notícias de jornal e o *Facebook*.

Após o estímulo ao debate, os próprios estudantes traziam suas vivências, que possibilitava inúmeras trocas de experiências. Elementos presentes no cotidiano dos estudantes surgiam durante as discussões, geralmente para exemplificar algumas situações, ou em forma de dúvida sobre algum tema tratado.

Após cinquenta minutos iniciais de discussão, os estudantes realizavam trabalhos sobre os assuntos abordados durante estes debates na segunda metade da aula. A produção dos estudantes, geralmente, era ligada a arte, como desenhos, colagens, composições musicais e escrita ficcional.

A interseccionalidade esteve presente em todas as etapas descritas acima, desde o debate até a produção. Nas discussões feitas durante a eletiva, as diversas formas de opressão eram citadas, ou por intervenção da professora ou nos relatos dos estudantes, independente do tema tratado. Os jovens então percebiam que as opressões apareciam de formas combinadas, que não estavam isoladas, e que os indivíduos não eram vítimas de somente uma forma opressão.

As vivências trazidas pelos estudantes foram fundamentais para a percepção da interseccionalidade. A observação dos relatos de outros jovens e as trocas de experiências possibilitaram a percepção dessa combinação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O resultado escolhido para apresentar nesse estudo foi a última produção dos estudantes, quando após quatro meses de eletiva propusemos uma atividade nos cartazes de Carol Rosseti. O trabalho dessa artista aborda questões ligadas ao gênero feminino, trazendo situações presentes no cotidiano. Em cada cartaz há uma pequena narrativa e uma frase que tem o objetivo de desconstruir comportamentos vistos como “fora dos padrões” sociais.

Esses cartazes foram o estímulo para iniciar o debate, sem tema único. As discussões vinham em cada cartaz apresentado, possibilitando abordar muitos temas em pouco tempo. Após as discussões, a proposta era que cada jovem produzisse seu próprio cartaz com o tema que quisesse, não necessariamente ligado a gênero. A única exigência era manter a forma que narrativa do cartaz, o modelo do cartaz deveria ser preservado.

Como resultados das produções dos estudantes, observamos a presença das discussões feitas durante a disciplina. Notamos, também, que eles partiram de suas próprias vivências, ou vivências de outros companheiros de disciplina, para produzir os cartazes. Nenhum cartaz trouxe algo não vivido por alguém na sala de aula.

Mais uma vez nota-se a presença da Interseccionalidade na produção. Mesmo com temas definidos, as narrativas e os desenhos demonstram outras opressões vividos pelos personagens. Todas as discussões baseadas nas experiências, com a abordagem interseccional podem ser observadas nos trabalhos finais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eletiva “diversidade na escola” não se limitou a ser apenas uma disciplina, tornando-se, assim, grupo de apoio àqueles que se sentiam rejeitados por diversos motivos, como sua sexualidade ou sua identidade de gênero.

Os estudantes que participaram da eletiva se sentiam num ambiente de conforto, se sentiram acolhidos por todos que compartilhavam suas experiências, apesar de ser um espaço formado por uma grande heterogeneidade, sobretudo de idade. Entre os diversos assuntos tratados, esses jovens sempre compartilhavam relatos cotidianos para ilustrar os debates. Com isso, eles se tornavam narradores, no sentido de passar suas experiências ao grupo, sempre com um caráter utilitários, com a intenção de passar alguma moral.

Além da noção utilitária das narrativas, esses momentos de troca construiu uma rede de solidariedade, um lugar onde todos poderiam ser quem quisesse, sem julgamentos. A eletiva empoderou vários desses estudantes, tornando-os orgulhosos de sua identidade, e fortalecendo-os para enfrentar as dificuldades de quem assume uma posição política na sociedade.

Vale destacar que além do desenvolvimento como sujeito, crescimento intelectual e social, foram trabalhadas outras competências e habilidades ao longo da eletiva, como a leitura, produção textual, capacidade de argumentação, o saber ouvir, capacidade de exposição oral entre outras que certamente colaboram para um desenvolvimento integral e estimulam o crescimento e desenvolvimento de maneira significativa e natural por parte dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. “O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria; SOARES, Antonio (Orgs). **Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Cavaliere. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v.22, n. 80, p.51- 63, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro, DP et Alii, 2009.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós – modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº. 32.672, de 18 de agosto de 2010. **Dispõe sobre Criação do Programa Ginásio Carioca. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 18 ago. 2010.

_____. Decreto nº. 33649, de 11 de abril de 2011. Consolida a legislação que dispõe o Programa Ginásio Carioca. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 11 abr. 2011.

_____. Decreto nº. 38954, de 17 de julho de 2014. Dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares assistidas pelo Programa Ginásio Experimental Carioca e Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 17 jul. 2014.

PERNAMBUCO. **Decreto nº. 25.596**, de 01 de julho de 2003. Cria o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, e dá outras providências. Pernambuco, PE, 03 jul. 2003.

EXISTE OUTRO TIPO DE EDUCAÇÃO SEM SER A EDUCAÇÃO ATRAVESSADA PELAS PERGUNTAS? A POESIA COMO MOLA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Fabiana da Silva

Vejo à minha frente um caminho diferente
Um caminho que se diz contente...
Vejo agora que algo pode ser realmente e verdadeiramente
diferente.
A poesia me faz chorar, mas é um choro de magia.
Magia por acreditar que posso ser diferente e contente.
(Poesia feita pela Thamires Ribeiro Tito, 2011)
Esta menina tão pequenina quer ser bailarina. Não conhece
nem dó nem ré, mas sabe ficar na ponta do pé. (Cecília
Meireles)
Pensando nas perguntas que nos atravessam e também na
infância, ou melhor, nas infâncias, que inicio essa conversa
com uma pergunta: como trabalhar as infâncias e os cur-
rículos respeitando as identidades múltiplas que transitam
nos espaços escolares e não escolares?

Já respondo falando que não sei as respostas para a pergunta que eu mesma levantei. Mas o que aprendi é que muitas vezes a resposta que buscamos se encontra na pergunta que lançamos no mundo.

Sendo assim, pensando nos encontros que as perguntas que lançamos no mundo nos trazem, a partir do momento que estamos abertos para as respostas que hão de vir ao nosso encontro, é que vou construindo e narrando os meus processos de pensar a infância a partir da minha vivência.

Coisa curiosa são as voltas que a vida da gente dá. Eu, uma menina nascida na década de 1980, que via o canto dos pássaros, o cheiro de terra molhada, o gosto do tijolo derretido na boca e os ossinhos do pé da galinha jogados pelo terreiro da minha casa, como fontes de brincadeira da infância que muitas vezes teimava em fugir de mim.

Quando criança, adorava sentir a brisa que anunciava aquela chuva e melhor ainda se conseguisse me molhar nas águas que desciam pelas brechas do telhado e vinham na direção do meu rosto quando a janela da sala estava aberta. Era possível sentir que eu fazia parte daquele momento, que para mim era algo inexplicável, e muito necessário. Eu lia com os meus olhos de menina que a chuva descia do céu para trazer o novo. O novo narrado pelos insetos que cantavam mais fortemente após uma chuva forte.

Ter tido essa infância me proporcionou um olhar mais sensível para as infâncias que me rodeavam quando adulta na favela Parque das Missões. Do quintal da minha casa eu olhava para o quintal do vizinho - um espaço aberto sem muros e cercas - e via as crianças brincando de polícia e ladrão. Eles confeccionavam armas com qualquer material em mãos (cano de PVC, madeiras, palha, tampinha de garrafa e etc...). Ver aquela forma de brincar me incomodava por ver ali que algo não caminhava certo. Quando crescemos em uma favela sabemos que as normas da sociedade, muitas vezes, não se aplicam ali dentro. Em qualquer outro lugar, se eu visse aqueles meninos brincando de polícia e ladrão eu seguiria minha vida, mas toda vez que via aquela brincadeira, identificava que ali se desenhava um cenário em que aqueles mesmos meninos futuramente não teriam mais o direito de brincar.

Foto tirada em 2008 por mim.



Walter Benjamin ao escrever o livro “Reflexão sobre a criança, o brinquedo e a educação (2002)”, abordou conceitos sobre como o

brinquedo e a educação nos possibilitam termos um olhar sensível sobre o ato de brincar e sobre as práticas que vão se atualizando a partir do lúdico: “No entanto, não chegaríamos à realidade ou ao conceito do brinquedo se tentarmos explicá-lo tão somente a partir do espírito infantil. Pois se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. Um diálogo de sinais, para cuja decifração a presente obra oferece um fundamento seguro.” (Walter Benjamin, página 94).

Certeu nos diz no seu livro a “Invenção do Cotidiano (1994)” que as estratégias correspondem a um cálculo de relação de forças empreendido por um sujeito detentor de algum tipo de poder que, por esta via, “(...) postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1994 [1980], p. 46). As táticas, por sua vez, são apresentadas pelo autor como ações desviadas, que geram efeitos imprevisíveis. Em oposição às estratégias – que visam produzir, mapear e impor – as táticas originam diferentes maneiras de fazer. Resultam das astúcias dos consumidores e de suas capacidades inventivas, possibilitando que os sujeitos tomem parte no jogo. Elas habitam o cotidiano da cultura ordinária, instância onde são desenvolvidas as práticas e as apropriações culturais dos considerados “não produtores”.

Sendo assim as crianças e suas formas de brincar pelos becos e vielas da favela atualizam no cotidiano das suas práticas, o seu brincar a partir de uma tática de sobrevivência, do não ter outras experiências com o brincar e muitas vezes ter que construir o seu próprio brinquedo.

O meu “incômodo” transita por já ter visto ao longo da minha infância, adolescência e vida adulta outros meninos, que ainda meninos, foram mortos quando trocaram a arma de madeira pela arma de ferro. Tantos meninos. Meninos que eram meus vizinhos, meninos que eram meus colegas de escola. Menino que era meu irmão.

Logo ao olhar para aquele cenário e vislumbrar o futuro que esperava aqueles corpos cheios de sonhos, mas com pouca ou nenhuma expectativa de vida, eis o estalo para fazer algo para que de alguma forma interviesse naquele cenário. Precisava fazer algo. Não era somente conversar e apontar caminhos possíveis. Eu precisava fazer algo para

além do discurso de que se eles quisessem poderiam largar as armas de madeira e brincar com outro brinquedo. Sabia que não tinha brinquedos para brincar. Quando não era as brincadeiras com as armas, eles nadavam no meio do esgoto.

A escola sempre foi um espaço de cuidado e atenção para mim. Sempre via aquele espaço como um portal mágico. Tive que sair muito cedo da escola. Aos oito anos deixei a escola e somente voltei aos doze anos. Estudei somente por dois anos antes de sair, mas lembro que foram dois anos muito intensos. Anos que deixaram uma marca em mim. Tive que sair da escola para poder cuidar dos meus três irmãos menores, a fim de ajudar minha mãe que estava acompanhando meu outro irmão nas seções de quimioterapia e internações hospitalares por conta do câncer, descoberto quando ele tinha seis anos.

A escola para mim seguia sendo um espaço que me protegia de alguma forma, pois nas dificuldades alimentares as sobras dos alimentos chegavam até a nossa família que era extremamente humilde. A professora Enir me deixava pegar gibis para levar para casa quando ia buscar as sobras. Lia aquelas imagens com fervor e curiosidade, pois sai antes de ser alfabetizada. Quando voltei à escola para sentar no banco escolar e não mais buscar comida, senti que entrava em um portão mágico. Era real mesmo. Eu sentia ânsia pelos estudos. Algo que para muitos pode ser é somente mais um dia naquele lugar chato, para mim era a real certeza que aquele lugar era o meu lugar.

Justamente por conta de ver a escola e o mundo da literatura - lembram dos gibis? Foi uma das ferramentas usadas pela professora Enir no processo da minha alfabetização tardia - como válvula de escape que pensei na intervenção junto a aquelas crianças por meio da literatura.

A leitura e a escrita são práticas culturais de grande importância em nossa sociedade, principalmente nos ambientes urbanos, onde somos cercados de diferentes informações inseridas numa complexa rede de relações, boa parte delas que dependem do acesso ao código escrito. Por isso uma mala cheia de livros e um tapete velho.

Vi no Parque a partir das minhas andanças o potencial a ser trabalhado. Aproximando a prática da leitura e da escrita por meio da literatura. Mais especificamente por meio da poesia. Busquei a partir do processo de abrir uma mala verde e chamar as crianças da rua inicialmente para o meu quintal, um processo de aquisição da leitura e escrita

e com isso iniciar a conquista de confiança das mulheres, mães das crianças e das crianças.

Buscava com esse movimento trocar as armas de brinquedo por um brinquedo que eu entendia ser um instrumento mais seguro para aquelas crianças e jovens. Um movimento despretensioso cuja maior motivação era levar de alguma forma o conhecimento adquirido no meu campo de formação em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a minha trajetória como aluna.

Veja que potência esse movimento em que problematizamos, pensamos, somos interpelados... nos perguntamos qual é o nosso papel dentro desse sistema que ali já sabia que moeria sem pena aqueles meninos que somente queriam brincar. Esses movimentos não se separam da vida, mas afirmam o modo como nos encontramos no mundo que também tem a ver com a infância. É necessário dizer, dar a ver, romper e talvez produzir sentidos a partir desses questionamentos do porque me sentia incomodada com aqueles meninos brincando de armas ali dentro da favela e a mesma brincadeira em qualquer outro espaço traria um sorriso ao meu rosto.

“O hábito entra na vida como uma brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais erijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis da nossa primeira feicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando é pedante ao máximo. Acontece apenas que ele não se lembrará de suas brincadeiras; somente para ele uma obra como essa parmaneceria muda.” (Walter Benjamin, página 102).

Quando lembro de olhar pela janela da minha casa e ver aqueles meninos brincando de armas e a dor de olhar aquele processo de brincar como um ensaio para o futuro se não houvesse uma intervenção direta e como ter visto aquele processo foi decisivo para estrutura os passos iniciais do que hoje é o Apadrinhe um Sorriso¹.

¹ Apadrinhe um Sorriso é uma organização social formada em 2009 e que oferece atividades educativas de apoio escolar, aulas de teatro, aulas de dança, capoeira, saraus de poesia e rodas de mulheres. Sua sede se localiza na favela Parque das Missões em Duque de Caxias e hoje atende 318 crianças e jovens e também faz um trabalho com 64 mulheres.

Eu tive apoio quando criança. De alguma forma minha proteção vinha por meio da escola. Podemos questionar o motivos do porque recebia comida e não uma carteira para estudar, mas aqui escolhi como caminho pensar no antes de sair da escola e no após voltar para ela.

Todos de alguma forma conhecem os caminhos da poesia. Seja ela em uma história lida em sala de aula pela professora, seja nas letras das músicas ou nas brincadeiras de roda. A poesia vibrava nos becos e ruas do Parque. Eu vi isso. Queria que eles também pudessem ver.

Uma pergunta que desencadeou todo um processo e uma resposta que modificou a forma como eu via a educação e qual seria o meu papel a partir da minha formação em pedagogia pela universidade do Estado do Rio de Janeiro foi:

- “Vocês querem brincar de poesia?”
- “O que é poesia tia?”
- “O que é Poesia tia?”

Foi o chamado para que aquela velha mala cheia de livros pessoais se tornasse a porta de entrada de tantos processos educativos e trouxesse vida para objetos estranhos para algumas crianças. Livro era um objeto que só podiam tocar em algumas aulas, e mesmo esses não tinham dinossauros soltando das páginas coloridas, bailarinas bailando sem parar e sem cansar, macacos que falavam, meninas que bordavam bilhetes e casas sem janelas e portas que abraçavam todos que habitavam nela.

Muitos se encantaram ao ler que no meio do caminho de Dante havia uma selva escura e que a rosa que vivia naquele pequeno planeta conversava com o menino que também era um príncipe pequeno e também grande.

Ser aquela que levava histórias e também construía com eles e elas novas memórias foi um processo de aprendizagem que não foi a graduação que me deu. Foram eles. Eles me mostraram que o fazer pedagógico era mais delicioso quando encontrava pelo caminho a curiosidade de sujeitos que via nas páginas dos livros caminhos possíveis para brincar de poesia.

As arminhas construídas de madeira e canos de PVC deram lugar para as brincadeiras de roda, as trocas de cartas e as danças soltas das bailarinas e bailarinos pretos. Por meio da literatura foi possível trabalhar

um Parque das Missões que até então não existia fora da minha imaginação. Uma favela que transpirava culturas por meio dos seus meninos dançando passinhos e meninas trançando o cabelo umas das outras.

A poesia trouxe para o território um deslocamento de lugar. Transpôs os muros da favela e mostrou para os de fora as potências que ali existiam. Ao transpor os muros, a poesia vida se mostrou presente e marcou ali seus tentáculos de resistência, que obrigava outros a aceitarem que aqueles sujeitos tinham sede de viver e não somente viver. Viver atravessados pela poesia. Conceição Evaristo no seu livro “Olhos D’Água 2016” expôs em letras o que motivou a tecer essa rede poética para que menos meninos e meninas morressem de tiro pelo braço armado do Estado: “A gente combinamos de não morrer. Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e viver uma vida menos cruel (Conceição Evaristo, página 108).

A maneira que encontrei foi apresentar a literatura e tudo que vem com ela para as crianças do Parque. Por meio dos textos, músicas e filmes trabalhei a ideia que a vida deles importava e que se combinássemos de não morrer. Não haveria distância para os pássaros e nem para quem cismar em ousar” (Ana Maria Machado, página) sonhar caminhos possíveis.

A partir disso, temos visto ao longo destes anos de trabalho uma procura maior por parte das crianças e jovens que se sentem à vontade por causa do uso das múltiplas ferramentas que usamos para ensinar. Ao serem questionados sobre o porquê do interesse pelo projeto, escutamos a seguinte resposta: “é que quando usamos poesia, teatro, dança e a capoeira para ensinar, parece que as coisas entram mais fácil na cabeça do que somente com o velho método de ensinar a ler com o caderno e cartilha na mão” ².

Eu sou poesia, tia?
Sou poesia por acredita?
Sou poesia para brincar?
Sou poesia por gostar?
Sou poesia por amar?
Sou poesia por buscar sorrisos?
Sou poesia por pensar no outro?
Sou poesia por acreditar na gente?

² Fala da aluna Yasmim Aquino, 12 anos

Sou poesia por tentar sorrir?
Sou poesia por viver?
Sou poesia Tia?
Sou poesia?
Sou poesia?
Sei que sou poesia.
(Poesia da Agatha Marinho 10 anos, 2014)

A infância, independentemente do tempo vivido, é atravessada de significados únicos. A minha foi atravessada pelo afeto ofativo pelo cheiro de terra molhada depois da chuva. Pelas imagens dos heróis dos gibis. Cheia de inquietações sobre como estamos no mundo se esse mundo é tão gigante? Amanhã eu vou brincar de quê? Será que ele gosta de mim? Não entendo o porquê deles rirem do meu cabelo?

A partir destes questionamento sobre ser criança em um mundo que não tem tempo para responder tantas perguntas e em diálogo com o texto de Walter Omar Kohan, intitulado “Paulo Freire e a (sua) infância educadora” que consigo hoje olhar para esse tempo e responder às perguntas dos meus alunos com calma e paciência. Alimento a curiosidade deles ao mesmo tempo que resgato as minhas.

No texto “Paulo Freire e a (sua) infância educadora”, Walter Omar Kohan, a partir dos textos de Freire que a “educação entendida como uma porta de entrada, caminho e mais propriamente um cenário da vida política; a leitura das palavras como um caminho para a leitura crítica do mundo” é fundamental para compreender o meu incômodo com o modo de brincar das crianças e a forma encontrada para que eles tivessem outras possibilidades de brincar.

A escola sempre fez parte da minha trajetória. Logo olhando esse movimento de busca por meio da literatura, de formas de trazer para eles algo diferente dos objetos lúdicos encontrados em meio as adversidades advindas por meio do espelho vivenciado cotidianamente pelos becos e vielas da favela foi a tática que encontrei. Identifico que a escola foi fundamental para minha caminhada acadêmica, e para a possibilidade de pensar no futuro para além dos muros invisíveis dos espaços periféricos, entre os quais vivi minha infância, adolescência e parte da vida adulta.

Por conta do livro “Pedagogia da Autonomia” em conjunto com o livro “quarto de despejo” vi outras múltiplas possibilidades que a escola

poderia me fornecer. Sempre me questionei os motivos do sistema nunca pender para o lado dos mais vulneráveis.

Freire me ensinou que:

O educando inserido num permanente processo de educação, tem de ser um grande perguntador de si mesmo. (P. Freire; A. Faundez, 2017/1985, p. 74)

A professora que hoje sou foi atravessada pelas professoras e professores que passaram pela minha vida. Alguns silenciaram minhas perguntas, mas meu foco são os que alimentaram as mesmas. Sem eles não estaria aqui e é nessa parte que foco o meu caminhar ao pensar como trabalhar as infâncias e os currículos respeitando as identidades múltiplas que transitam nos espaços escolares e não escolares. Minha resposta é: antes de tudo é sermos abertos para o que os nossos alunos e alunas e a comunidade escolar trazem para o território escolar. É construir projetos pedagógicos que trabalhem as diferenças, respeitem as histórias individuais e tenham como ponto central o seu papel no desenvolvimento desses pequenos sujeitos para o mundo. Não enquanto espaço salvador e sim potencializador de mudanças reais e concretas.

A escola é para crianças como a que fui, filha de mãe solo e pai ausente, um dos poucos lugares seguros para se estar por conta da normalidade presente dentro dos seus muros. Normalidade necessária para proporcionar espaços de aprendizagem adequados para lidar com as violações que muitas vezes nossos alunos são vítimas.

O objetivo de narrar meus processos escolares foi a fim de criar um fio condutor entre meu processo educacional e como hoje conduz meus processos de ensino aprendizagem e a forma como uso minhas aulas como espaço de confiança para a criação de protocolos de cuidado e afeto a fim de que meus alunos se sintam seguros para trazer para a sala de aula as perguntas que sabemos serem silenciadas pelo mundo adulto.

Me narrar é ser agente da minha própria história. É sair do lugar de vítima e ser porta voz da minha verdade. A narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz aquele desejo secreto de expurgar algumas dores que carregamos. Podemos dizer que a narrativa aqui presente dialoga com as comportas presentes nos silêncios criados nas perguntas não

expostas e que hoje me ensina como ouvir mais e falar menos nas salas de aulas que ocupo com o meu corpo, memórias e histórias.

Sigo pensando nas perguntas, pois são elas que movem essa menina que habita aqui dentro e segundo relato do Freire a partir da pergunta do aluno, “o que significa mesmo perguntar? (FREIRE; FAUNDEZ, 2017/1985, p. 74)].

Seguindo o fio condutor deste texto que é como trabalhar as infâncias e os currículos respeitando as identidades múltiplas que transitam nos espaços escolares e não escolares e usando Freire para nos ajudar nesse processo de entender que não é necessário:

“Introduzir “a hora das perguntas” no currículo ou burocratizar e instrumentalizar didatizando o ato de perguntar mas “reconhecer a existência como um ato de perguntar!” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017/1985, p. 74).

Paulo Freire segundo Kohan não experimentara a ruptura entre o mundo vivido e o mundo das letras, lembro-me de Dona Conceição Evaristo que afirma sempre ter crescido num universo com poucos livros, porém rodeada de palavras e histórias.

Para finalizar essa reflexão sempre em aberto, sigo com as palavras do professor Walter que colocou em palavras escritas que “Uma tal educação seria a raiz da transformação do mundo, toda vez que essas perguntas, que são colocadas para problematizar os modos de existência naturalizados irão nutrir modos de vida revolucionários, desconformes com aqueles modos de existência tidos como normais”. Pensando nessa tal educação, é que encerro o texto com a pergunta: existe outro tipo de educação sem ser a educação atravessada pelas perguntas?

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexão sobre a criança, o brinquedo e a literatura**. SP: duas cidades, 2002

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis, RJ: vozes, 1996.

EVARISTO, Conceição. **Olhos de água**, 2016

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Col. **Educação e comunicação**. 25ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017/1985. 8a edição.

Kohan, Walter Omar. **Paulo Freire e a (sua) infância educadora 1**

ENSINO DE LITERATURA: TENSÕES ENTRE PRÁTICAS ESCOLARES E O “PRAZER DE LER”

Vanusa de Melo

INTRODUÇÃO

A leitura literária tem uma importância reconhecida por quase todos os educadores. Debates acalorados, currículos formais e políticas públicas de estímulo à leitura são constantes. O papel da escola nesse contexto é frequentemente problematizado, pois é comum que a instituição dê pouca ou nenhuma atenção ao tema. Ocorre também de a presença da literatura acontecer, no ensino médio pela via do estudo da história da literatura, quase sempre com vistas à preparação para exames de acesso à universidade.

Outro aspecto que gera certa controvérsia quanto ao ensino de literatura é sua separação do ensino de língua portuguesa e de redação, como disciplina à parte. Neste artigo, busco refletir sobre os impasses gerados pelas práticas mais comuns no ensino de literatura na escola básica, buscando evidenciar elementos que, de acordo com o intelectual Antonio Candido, justificam seu entendimento como direito fundamental de todas as pessoas (CANDIDO, 2014).

Também me afeta a indagação de Daniel Pennac (2011) diante do processo que muitas vezes leva crianças entusiasmadas por leitura literária a estacarem diante dos livros, desinteressadas: o que aconteceu com o menino que, ainda sem saber ler, devorava histórias, tinha pressa de aprender a decodificar as letras¹ para se tornar leitor autônomo de seus livros?

1 Entendo o processo de letramento como algo mais complexo que a simples decodificação, como ensina Magda Soares em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*. Inclusive, o menino mencionado no exemplo, de acordo com a ideia de letramento, já é um leitor antes

O escritor, que nasceu em Marrocos e viveu a maior parte de sua vida na França, acredita que a experiência com as estratégias escolares de elaboração de fichas de leitura e propostas de interpretação de textos colabora para a perda do *prazer de ler* desse menino.

Dados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro (FAILLA, 2016), mostram que o caso brasileiro vai ao encontro do que aflige o professor e escritor franco-marroquino.

○ NÚMEROS DA LEITURA NO BRASIL

O Instituto Pró-Livro realiza pesquisas que visam a traçar um *retrato* da leitura no Brasil. Os dados apresentados a seguir são da quarta e mais recente edição da pesquisa, realizada em 2015, com resultados analisados em livro, em 2016.

À pergunta “Qual foi a pessoa que mais te influenciou ou incentivou quanto ao gosto pela leitura?”, a mãe ou uma responsável do sexo² feminino é apontada pela maioria dos entrevistados de 5 a 24 anos; a opção professor ou professora apenas empata ou se aproxima dessa figura leitora nas faixas a partir dos 25 anos de idade. Vejamos:

Quadro 1 – Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura: por faixa etária

2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Amostra	5012	458	242	426	605	433	836	694	1073	246
Mãe ou responsável do sexo feminino	11	23	22	20	15	9	8	6	4	2
Algum professor ou professora	7	11	12	9	9	9	7	6	5	3
Pai ou responsável do sexo masculino	4	5	7	6	5	3	5	5	3	3
Algum outro parente	4	7	6	5	4	4	4	5	3	3
Outra pessoa	4	3	5	5	6	4	3	4	3	2
Marido, esposa ou companheiro(a)	1	0	0	0	0	1	2	2	1	0
Padre, pastor ou algum líder religioso	1	0	0	0	0	1	1	1	1	2
Não / Ninguém em especial	67	50	47	55	61	67	70	72	80	84

Fonte: FAILLA, 2016, p. 25.

mesmo de ter aprendido a decodificar letras. O termo foi utilizado justamente para marcar a diferença entre esses processos.

- 2 “Sexo” é a categoria utilizada pela pesquisa. Embora prefira o termo “gênero”, por entender que este compreende considerações sociais e históricas, como mostra Joan Scott (1995), em “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, manteve a nomenclatura presente na pesquisa.

Os dados mostram números que preocupam não apenas educadores, mas também o mercado editorial. Apesar disso, a publicação resultante da pesquisa evidencia que os analistas divergem. Há quem tenha um olhar mais otimista, caso de Ceccantini (2016), para quem a ideia de que os jovens não leem é uma mentira que parece verdade. Há, por outro lado, o artigo de Leda Maria Paulani (2016), o qual tem o mercado de livros como medidor de sua análise. Os autores dedicam algumas linhas a pensar sobre livros literários em meio a outros. João Luís Ceccantini é professor de Literatura Brasileira na Universidade Estadual Paulista (UNESP), onde desenvolve pesquisa sobre literatura infantil e juvenil, formação de leitores e mediação de leitura. Ele busca olhar para os números das edições anteriores da pesquisa sem ater-se ao mercado consumidor do livro, recorte escolhido pela economista, Leda Maria Paulani, professora da Faculdade de Economia da USP, ex-secretária municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão da prefeitura de São Paulo, de 2013 a 2015. Certamente, a abordagem escolhida por Ceccantini (2016) explica a visão que o próprio autor chama de antiapocalíptica.

LITERATURA E CIDADANIA

Já me referi, neste artigo, ao entendimento de Antonio Candido (2011) sobre a literatura como direito — incompressível, diz ele, posto que “direito que não se pode negar a ninguém”, pois “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. (CANDIDO, 2011, p. 176). Segundo o autor, fabulação é importante por ser a capacidade, sem a qual não podemos viver, de elaborar a realidade pela via da imaginação.

A bibliotecária colombiana Silvia Castrillón³ dialoga com as ideias de Candido em seu “O direito de ler e de escrever” (2011). Para ela, não se pode ver a literatura como privilégio das elites e, daí, esta não deve ser associada à recreação, e também não pode ser entendida como obrigação a ser imposta pela escola.

3 Silvia Castrillón se dedica a discutir políticas públicas de leitura e a analisar o papel da biblioteca em seu país, que inspirou a criação da Biblioteca Parque no Rio de Janeiro. Veja matéria disponível em: <https://biblioo.cartacapital.com.br/bibliotecas-parques/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

Castrillón entende que o acesso a esse direito “permite o exercício pleno da democracia”. Não se trata de atribuir à arte literária um papel redentor ou formador de *bons sujeitos*, uma vez que “a leitura [do texto literário] não é boa nem ruim em si mesma”, mas é um “direito histórico e cultural e, portanto, político, que deve situar-se no contexto em que ocorre.” (CASTRILLÓN, 2011, p. 18).

Sua visão crítica da importância da ampliação do direito de ler a leva a refletir sobre as desigualdades sociais, as quais fazem com que a maior parte da população de seu país não tenha tal direito respeitado. Assim, urgem na Colômbia, como Brasil, políticas públicas de democratização do livro.

Também colombiana, Yolanda Reyes (2012) acredita que o acesso à literatura deva ser para todos. Conforme suas ideias, apesar de a literatura não mudar o mundo, pode fazê-lo mais habitável, posto ser uma experiência que pode abrir portas para o sensível, para entendermos a nós mesmos e ao outro. A escritora acredita que se deveria:

[...] promover uma pedagogia da literatura que desse vazão à imaginação dos alunos e ao livre exercício de sua sensibilidade, para impulsioná-los a ser recriadores dos textos. [...] Isso implica reconhecer um caminho seguindo as pegadas do outro. Talvez por isso continue sendo mais fácil ensinar a repetir, a memorizar e a copiar da enciclopédia do que promover o surgimento da voz própria de cada aluno. (REYES, 2012, p. 27).

Esse traço, aparentemente ligado apenas a afetos e sensibilidades despertadas por essa pedagogia, vai além, conecta-se ao entendimento de vida e de mundo que pode ser mobilizado pelo ato de ler literatura. Toca profundamente a esfera individual, mas também pode ser um instrumento que faz alcançar o coletivo, conhecer culturas, ampliar olhares, pluralizar percepções. Da imagem de um indivíduo solitário, voltado para o interior das páginas à sua frente, vê que também temos aí um instrumento da relação com o mundo “que nos permite pensar, tomar distância, refletir; a leitura também é uma possibilidade para dar lugar a perguntas, à discussão, ao intercâmbio de percepções e à construção de um juízo próprio.” (ANDRUETTO, 2017, p. 103-104).

Os laços que ligam a literatura ao mundo, sua reivindicação como direito e o vínculo consequente com a democracia nos remete à noção

de cidadania, o que não exclui a subjetividade própria do processo de prática leitora individual.

O QUE E COMO SE ENSINA LITERATURA NA ESCOLA

Embora analisar documentos curriculares oficiais vigentes não seja objetivo neste texto, é importante observar as orientações para o ensino de literatura para o ensino fundamental e ensino médio, sem nos ater à educação infantil, segmento que, geralmente, adota práticas livres, com vistas à formação de leitores pelo encantamento possibilitado pela linguagem literária.

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) colocavam a literatura dentro do estudo da grande área *linguagens*, ao lado de língua, artes plásticas, teatro e música, o que gerou, à época, certa celeuma, pois a ausência da literatura como área em si mesma fez muitos crerem que a disciplina estaria fora da sala de aula. A leitura atenta fazia-nos ver o equívoco, pois livros de literatura seguiam sendo indicados, o tema continuava em pauta, as especificidades dos textos literários estavam em discussão (BRASIL, 1997, 1998, 2000). De todo modo, a falta da menção explícita podia significar o que alguns estudiosos consideram ser uma crise no ensino de literatura (YUNES, 2003; GARCIA; AQUINO, 2020).

Além disso, a dicotomia que se formou em torno da leitura literária no âmbito escolar sempre inquietou estudiosos e educadores. Muito se discute sobre o peso dessa arte como objeto em si mesmo, em oposição ao estudo sistematizado da expressão artística escrita ao longo do tempo, o estudo da história da literatura, geralmente muito associado à sistematização promovida em torno da necessidade de se preparar os estudantes do ensino médio para realizar exames de acesso ao ensino superior. Tal discussão traz à tona oposição entre meio e fim do estudo dessa disciplina.

Os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de fato, colocam bastante peso em questões que remetem à história da literatura, independentemente de análises do próprio texto, à exceção de alguns, como o da Universidade de Campinas (Unicamp), da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, no Rio de Janeiro, tendo aderido à cobrança de leitura de obras literárias no vestibular de 2018, com provas realizadas em

2017, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), passa a ter questões sobre livros de literatura, além de tema de redação ligado a uma das obras indicadas.

Levantamento feito pelo responsável pela mudança, professor Gustavo Bernardo, em 2016, constatou que havia 26 vestibulares a prestigiar esse tipo de leitura em seus exames de acesso a universidades, tanto públicas quanto privadas. O Rio de Janeiro ainda estava fora da listagem de estados que tinham pelo menos uma instituição com tal prática até então⁴.

A preocupação com o tipo de conhecimento prestigiado no processo de escolarização não é recente. Michael Apple (2008) já discutia a natureza ideológica das disputas curriculares em *Ideologia e currículo*, cuja primeira edição é de 1979, e não foi, certamente, o autor estadunidense que estreou tal discussão.

Com a intensificação dos debates polarizados, especificamente no caso brasileiro, a partir de reações conservadoras ao avanço da conquista de alguns direitos sociais e da construção de uma pauta de temas tidos como progressistas, que foram colocados em relevância, como os trazidos pela lei nº 10.639/03, por exemplo, muitos conhecimentos antes entendidos como menos valiosos nesse terreno em disputa chegam ao centro. Assim, também a literatura está mobilizada nessa verdadeira peleja.

É nesse cenário que se reclama espaço para uma literatura invisibilizada, caso de “Úrsula”, romance de 1859, escrito pela primeira escritora negra brasileira de quem se tem notícia, Maria Firmina do Reis, entre muitos outros. É aí também que o lugar de marginal de certa literatura é questionado.

Outro aspecto a se destacar na seara do currículo diz respeito ao que Albuquerque Junior (2010, p. 23) chega a atribuir à própria criação literária moderna. Segundo o autor, trata-se de uma verdadeira “maquinaria pedagógica”, um instrumento que ensina o respeito a demarcações socioculturais. Temos no autor uma preocupação com o livre exercício das subjetividades, ao conferir, de acordo com seu entendimento, uma missão edificante à literatura.

4 Informação disponível em: https://www.revista.vestibular.uerj.br/coluna/coluna.php?seq_coluna=86. Acesso em: 1 jul. 2020.

De fato, é comum que se atribua à prática da leitura um papel pacificador, com potencial para trazer harmonia e equilíbrio, papel fortemente desconstruído por alguns escritores, como Ferréz (2005), que vê nesse campo um potencial para a desestabilidade pessoal e para a perturbação da ordem, tanto individual quanto da sociedade.

Talvez esse tipo de maniqueísmo que circunda a literatura, quando observada em relação à educação, seja o fator responsável pelo distanciamento que a crítica literária mantém em relação à escola, impedindo perceber esse espaço como importante para a difusão da prática leitora, como aponta Nakagome⁵:

Se por um lado há um número crescente de relevantes pesquisas sobre possibilidades de trabalhar a literatura na sala de aula, por outro, não parece haver a proporcional atenção da crítica literária em relação à circulação mais ampla das obras, o que inclui, evidentemente, o espaço escolar. (NAKAGOME, 2015, p. 90).

Nakagome entende que a relação entre literatura e educação “não deve ser feita em termos de escolha excludente. A escolha deve unir literatura e educação em favor do leitor e, de modo direto, da própria literatura”. (NAKAGOME, 2015, p. 91).

Os PCN para o ensino fundamental — tanto os referentes às primeiras séries do segmento, quanto os das séries finais — mostravam preocupação com essa perspectiva moral que envolve o ensino em pauta:

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos,

5 O artigo de Nakagome analisa outro, de autoria de Milton Hatoum, publicado no jornal O Estado de São Paulo, no qual o escritor amazonense julga leitores de *Cinquenta tons de cinza*, de Erika Leonard James, os quais ele considera que não são, de fato, leitores, já que entende o romance da escritora inglesa um “livro de verão”, em oposição ao que chama de “literatura de verdade”. A estudiosa acredita que Hatoum parte de um julgamento e não de uma análise e que suas conclusões sobre os leitores são fruto do valor que ele atribui à obra em questão. A discussão sobre o que se considera literatura e sobre o que se deve ler para se definir a pessoa como leitora não é simples. Envolve reflexão sobre formação de cânones e, novamente, debates sobre saberes e culturas em disputa. Reconheço a importância dessa discussão, mas não a privilegio aqui.

a extensão e a profundidade das construções literárias.
(BRASIL, 1998, p. 27).

A palavra “pretexto” salta do trecho, por significar uma desculpa, uma alegação para o que realmente se pretende, ou seja, a finalidade da inserção da obra literária em sala de aula, muitas vezes, é um subterfúgio para se transmitirem certos valores predeterminados. A crítica a essa postura não se deve ao fato de acreditar não ser possível colocar valores em questão no ato de ler, mas essa construção considerando o caráter artístico da linguagem a que me dedico aqui deveria ocorrer de modo livre, respeitando subjetividades a partir de estratégias de mediação de leitura que permitam virem à tona leituras que evidenciem essas subjetividades.

Para a premiada escritora argentina, Maria Tereza Andruetto: “um livro [de literatura] pode nos abrir a porta para grandes obras, e as portas que se abrem trazem consequências.” (ANDRUETTO, 2017, p. 20). Entre as consequências possíveis, pode estar a elaboração e a reelaboração do que se costuma chamar de valores, mas a construção disso não se dá pelo viés do que Rancière chama de *ordem explicadora* (RANCIÈRE, 2011, p. 20), certa necessidade que leva professores a se portarem como explicadores de conteúdos que, na verdade, não são fixos.

Mas como desobrigar professores da *ordem explicadora*, quando a maior parte das práticas é resultado de um “consenso escolar que obriga todos a sublinharem a mesma coisa em um mesmo parágrafo de um conto, a entenderem rapidamente as mesmas ideias principais e a enxergarem todas as obras a partir de um mesmo ponto de vista?” (REYES, 2012, p. 21). Reyes afirma, ainda, que a educação nutre desprezo pelo subjetivo, pelo inefável, o que não se define em dicionários ou matérias por excelência da criação literária.

Como se vê, é muito comum entre estudiosos que se dedicam a pensar o lugar ocupado pela literatura na escola uma visão negativa das práticas mais costumeiras. Há uma forte preocupação com uma perspectiva utilitária, seja para produzir conteúdos que se possam aproveitar para realização de avaliações formais, seja para fomentar uma *educação para valores*.

No vestibular de 2015, a UERJ fez a seguinte proposta de redação: “[...] apresente seu posicionamento acerca do ponto de vista defendido por Calligaris [...] de que é preciso levar em conta a leitura de literatura para avaliar a formação e os valores de uma pessoa.” (UERJ, 2014, p. 6).

O texto em destaque era um artigo em que o psicanalista de Contardo Calligaris defendia a tese de que ler literatura deveria ser um critério para medir o caráter das pessoas e, inclusive, determinar a escolha, por exemplo, de um candidato à presidência da república. Ele é enfático: “o critério que vale para mim é ler especificamente literatura — ficção literária.”

Pode parecer tentador concordar com o articulista, dado o papel redentor atribuído à literatura sobre o qual já falamos, mas não seria arriscado imputar a uma única prática uma função tão salvadora?

Certamente conhecemos biografias de bons leitores que não deveriam receber nosso voto ou não representam necessariamente pessoas em quem confiar, a não ser para uma boa — e talvez nem sempre — conversa sobre enredos ficcionais. Possivelmente isso ocorre porque “a literatura não é boa nem ruim em si mesma”. Portanto, não defendo o acesso aos livros por acreditar serem fator redentor de todos os males, mas porque o entendo como direito. Da experiência concreta, essa esperada dignidade como resultado é uma possibilidade inegável.

O RECLAMADO PRAZER DE LER

Se são muitas as queixas, também é importante pensar em caminhos possíveis para o trato com a arte literária em sala de aula.

A leitura de clássicos, importante ponto de impasses no que diz respeito à educação em literatura, costuma ser apontada como fator de rejeição da leitura por estudantes, justificada pelo alegado grau de dificuldade devida ao vocabulário e a aspectos culturais e históricos, distantes da realidade dos alunos. No entanto, para Ana Maria Machado, os clássicos são fundamentais na vida de quem se percebe como leitor, são parte do que forma sua bagagem cultural. Com base em sua experiência leitora na infância, a escritora entende que não podemos, apesar de sabermos que o mundo não é o mesmo de sua infância, “achar que qualquer leitura de clássico pelos jovens perdeu o sentido e, portanto, deve ser abandonada nesses tempos de primazia da imagem e domínio das diferentes telas sobre a palavra impressa em papel.” (MACHADO, 2002, p. 12).

Os clássicos aos quais a autora se refere são as narrativas, “as histórias empolgantes de que somos feitos” (MACHADO, 2002, p. 13). Ela acredita que clássicos da filosofia, do teatro e da poesia não estão ao

alcance do entendimento das crianças. Além da função introdutória a grandes obras da produção humana, Ana Maria Machado entende que esse contato gera fascínio pelo mundo da imaginação e não vê necessidade de o acesso se dar sempre através do texto original, pois, para ela, há boas adaptações a serem conhecidas.

De todo modo, muitas vezes fica estabelecida uma distância cultural entre as crianças e os jovens quanto ao objeto literário. Talvez às formas tradicionais devessem ser somadas expressões mais próximas da sua, como a música, manifestada pela MPB, pelo *rap*, pelo *hip-hop*, a título de exemplo. Da mesma forma, apresentar autores que não confirmem o estereótipo do escritor de talento inato, afastado da sociedade, o gênio criador inacessível, poderá criar novas imagens, mais próximas do público que pretendemos formar como leitor.

Esse expediente pode, inclusive, possibilitar novas metodologias para propostas de trabalho de produção textual, tema caríssimo para a discussão sobre literatura e educação, pois o trabalho com redação quase sempre sofre limitações semelhantes ao que trato aqui, por pressões muitas vezes exercidas desde os primeiros anos de escolarização sobre os estudantes, para que aprendam a redigir textos dentro do padrão determinado pelo ENEM.

A tarefa de escrever não é exclusividade de uma disciplina própria, intitulada redação, mas de todas as disciplinas, e estudar literatura deve compreender a experiência da escrita literária nos vários gêneros. São muitas as possibilidades de apresentação de novos caminhos para lidar com o texto literário na escola, assim como aqueles que se apresentam como leitores têm histórias diversas de como e quando se tornaram leitores autônomos. Relatos sobre leitura de gibis, cordéis, novelas em quadrinhos, entre muitos outros podem apontar para vias que levem a uma prática leitora ampla e diversa.

Cosson (2019) propõe a criação de círculos de leitura, a partir de um modelo de leitura compartilhada em grupo proposto antes por Harvey Daniels. Nesses encontros, há escolhas, leituras e rodas de conversa coletivas, com quebra de hierarquias e pouco ou nenhum espaço para a *ordem explicadora* que perturba Rancière (2011). Muitas dessas propostas são experimentadas cotidianamente em ambientes não escolarizados, alguns dos quais dedicados a práticas de educação popular, mas a escola pode se permitir prová-las.

Desestabilizar o formato fixo parece ser um primeiro passo para a construção de uma prática leitora com vistas ao *prazer de ler*, feitas entre alunos e professores leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *retrato* da leitura no Brasil, como vimos, muitas vezes, não é dos melhores; há tensões em torno do que se considera uma quantidade baixa de leitores, os quais podem ser assim reconhecidos por lerem por iniciativa própria ou estimulados pela participação em algum tipo de coletivo leitor e não apenas por força da obrigatoriedade escolar.

Programas oficiais de leitura costumam ser falhos, muitos “caem na armadilha” da linguagem publicitária e seu largo uso do verbo no imperativo, que pouco diferencia o *slogan* “leia um livro” do famoso “compre batom” – popular anúncio de chocolate, veiculado pela tevê há alguns anos. Mas, como ensinou Pennac (2011), o verbo ler, como amar, não suporta a conjugação no modo imperativo.

Entre os que sugerem ser necessário produzir encantamento, encontra-se Bartolomeu Campos de Queirós, escritor mineiro que procura mostrar a relação entre a atividade à qual nos dedicamos aqui e a liberdade. Ele questiona como pessoas que atuam na formação de leitores podem pretender formar o hábito de leitura em crianças sem terem, elas próprias, tal hábito. Isso lhe causa estranheza. Como estimular o encantamento sem ter se afetado por ele? (QUEIRÓS, 2019). A crítica se torna ainda mais contundente, quando o escritor afirma: “a escola, sempre que tenta aproximar a criança da literatura, enfraquece o trabalho, porque — é uma coisa interessante — a gente pode observar que em tudo o que a escola, hoje em dia, põe a mão aborrece o educando.” (QUEIRÓS, 2019, p. 47).

Vibert e Balla (2014) apontam para a emergência, nos anos 1990, de uma didática da literatura, cujo intuito estava em analisar problemas como os discutidos aqui, sobretudo em relação ao que cerca o sujeito leitor. Isso demonstra o quanto o papel da criação pela língua preocupa várias áreas de conhecimento. Procurei, neste artigo, pensar um pouco sobre o papel da literatura na formação de leitores, a partir de reflexões que colocam essa linguagem na perspectiva do direito.

Podemos perceber que as práticas apontadas como mais efetivas estão no campo da transgressão à norma escolar, o que nos leva ao

encontro da proposta de ensinar para transgredir, defendida por bell hooks, em “Ensinando a transgredir” (hooks, 2017). Não à toa, o subtítulo da obra é “A educação como prática da liberdade”.

Esse pé na transgressão, a perspectiva da literatura como direito histórico e, “portanto, político”, “instrumento de poder e exclusão social” (CASTRILLÓN, 2011, p. 16), o qual já foi dominado pela Igreja Católica um dia e a consequente visão do ensino de literatura como experiência de liberdade e exercício da democracia e da cidadania são os fios que orientam minhas reflexões.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Pedagogia: a arte de erigir fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (org.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2010. p. 21-31

ANDRUETTO, María Tereza. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Ed. Sesc SP, 2017.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERNARDO, Gustavo. Por que cobrar a leitura de livros de literatura no vestibular? **Revista Eletrônica do Vestibular UERJ**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.revista.vestibular.uerj.br/coluna/coluna.php?seq_coluna=86. Acesso em: 1 jul. 2020.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**.

Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso: 1 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 5. ed., corr. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Conversas com Antonio Candido:** o direito à literatura. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Cedacvideos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-4cpNuVWQ44E>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever.** São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante; São Paulo: Instituto Pró-livro, 2016. p. 83-98.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2019.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante; São Paulo: Instituto Pró-livro, 2016.

FAILLA, Zoara. Retratos: leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante; São Paulo: Instituto Pró-livro, 2016. p. 19-42.

FERRÉZ. Terrorismo literário. In: FERRÉZ. **Literatura marginal:** talentos da literatura periférica. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 9-14.

GARCIA, Silas Sampaio; AQUINO, Julio Groppa. Uma palavra detestável: do encontro entre literatura, escrita e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e93433, p. 1-21, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623693433>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/T4GBFJ5Skz9Hvz8vnZBjqXy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

NAKAGOME, Patricia Trindade. Literatura e/ou educação. **Via Atlântica**. São Paulo, n. 28, p. 89-103, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/va.v0i28.98649>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/98649/107109>. Acesso em: 1 jul. 2021.

PAULANI, Leda Maria. Leitura e mercado de livros no Brasil: os resultados de duas diferentes pesquisas. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante; São Paulo: Instituto Pró-livro, 2016. p. 127-140.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco; Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Global, 2019. **E-book**.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

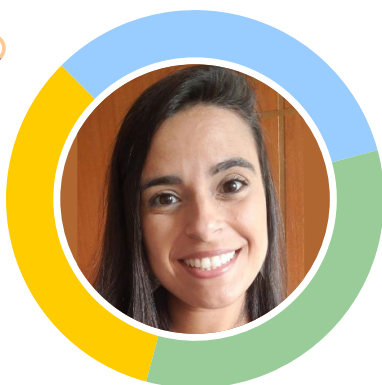
Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>. Acesso em: 7 jul. 2021.

UERJ. **Exame discursivo**: 2ª fase: língua portuguesa instrumental com redação. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: https://www.vestibular.uerj.br/wp-content/uploads/2019/04/2015_ED_LPI.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.

VIBERT, Anne; BALLA, Helaine Giraldele. Explicar um texto literário: o que a pesquisa em didática da literatura pode fazer para a renovação e a diversificação das práticas. **Revista Letras Raras**, v. 3, n. 1, p. 199-222, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v3i1.240>. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/240>. Acesso em: 7 jul. 2021.

YUNES. Literatura e cultura: lugares desmarcados e ensino em crise. In: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Literatura e cultura**. Rio de Janeiro: Puc-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

CURRÍCULOS



CAMILA COSTA GIGANTE

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), professora e coordenadora dos anos iniciais do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Coordenadora da disciplina Português Instrumental ofertada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) no CEDERJ.



FABIANA DA SILVA

Mulher preta favelada. Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cursando Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPED (UERJ), Idealizadora e Coordenadora Pedagógica da Associação Apadrinhe um Sorriso. Coordenadora de Mobilização da Associação Casa Fluminense. Conselheira de Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro.

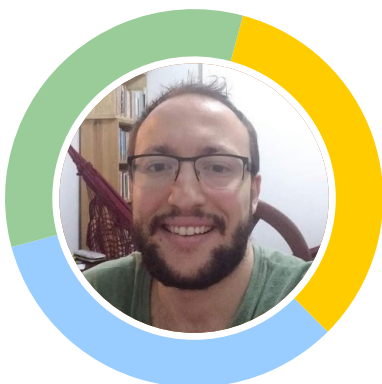
FERNANDA BARREIRA

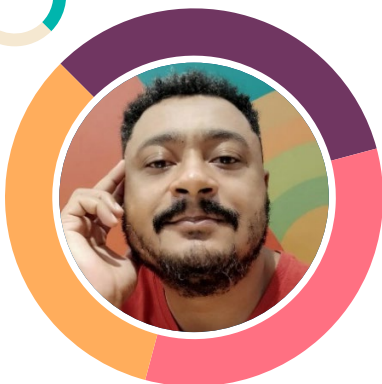
Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em assistência social à infância e adolescência, Educação e participação em pesquisas abordando perfil profissional, relações de gênero e feminismo. Atuação como Assistente Social no Setor de Assistência Estudantil do Campus Humaitá I do Colégio Pedro II. Especialização em Serviço Social e Saúde da Criança e do Adolescente no Instituto Fernandes Figueira da Fundação Oswaldo Cruz.



GUSTAVO GUTTLER DOS REIS

Formado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017), passou por muitas áreas de estágio durante a faculdade até se apaixonar pela Educação, pela escola. Atuou como bolsista no Projeto de Iniciação à Docência, intitulado “Circularidade de saberes na formação docente: por uma didática intercultural”, no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e como integrante do projeto “Circularidades na Escola”, da UERJ. Desde 2018 é professor de Educação Física da Rede Municipal do Rio de Janeiro, trabalhando na Rocinha. Hoje, além de Educação Física, também dá aula de Literatura na Infância na Escola. Tem interesse na Educação Física cultural e nos estudos e práticas decoloniais na educação.





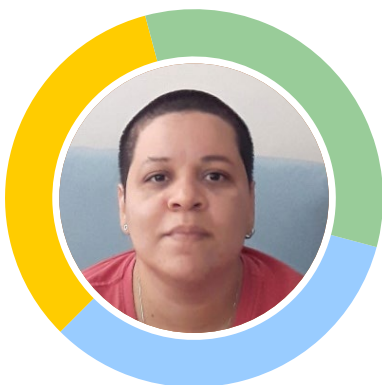
GUILHERME NOGUEIRA DE SOUZA

Sociólogo, formado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), instituição na qual concluiu o mestrado (2008) e o doutorado (2012), ambos em Ciências Sociais. Desde 2015 é professor adjunto da UERJ, onde ocupou os cargos de coordenador de área, subchefe e chefe de departamento. Também fundou o Laboratório de Pesquisa e Ensino em Ciências Sociais - LEPCS. Atua na educação básica e no ensino superior, especialmente no campo de ensino de Sociologia, relações raciais, mobilidade social e estudos de gênero.



JONÊ CARLA BAIÃO

Professora alfabetizadora, que sabe que o fracasso escolar tem cor e raça. Professora aposentada da Rede Municipal. É professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando no CAP-Uerj desde 2003, em turmas dos anos iniciais; e na pós graduação e graduação, desde 2014, orientando alunos da redes públicas nos cursos de Pedagogia (UERJ/CEDERJ) e de Mestrado em Ensino, no PPGEB-CAP UERJ. Aposta nas Escrivivências como aquilombamentos discentes e docentes.



JOANA RABELO

Professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/CAP-UERJ. Doutoranda do Programa de pós-graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Literatura, Cultura e Contemporaneidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Bacharel e Licenciada em Artes, com habilitação em História da Arte, pela UERJ.



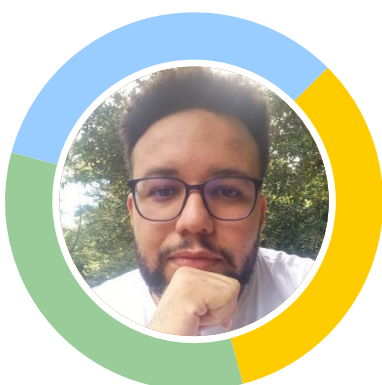
JULIA TAVARES DE CARVALHO

Pedagoga e Mestra em Educação pela UFRJ. Ocupa o cargo de Professora Assistente no CAP-UERJ (2015-atual). Desde 2020 atua como coordenadora dos anos iniciais na mesma instituição. Tem interesse no ensino de matemática, currículo, avaliação, metodologias ativas e neurociência aplicada à Educação.



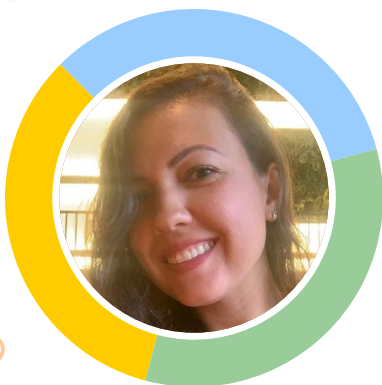
LAYLA MARIANA SUCINI COURY

Mãe do Francisco.
Mestra em Ensino (PPGEB /CAP-UERJ), Especialista em Educação Matemática (Colégio Pedro II), Pedagoga (UERJ). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Colégio Pedro II.



LUÍS PAULO CRUZ BORGES

Somos múltiplos e plurais!
Professor do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ). Coordenador do GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA (REIMAGINAÇÃO DA ESCOLA E DO FUTURO com as infâncias e juventudes (GEPRIF). Membro do GT 14 (Sociologia da Educação) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação sobre Juventude Brasileira (Rede JUBRA).



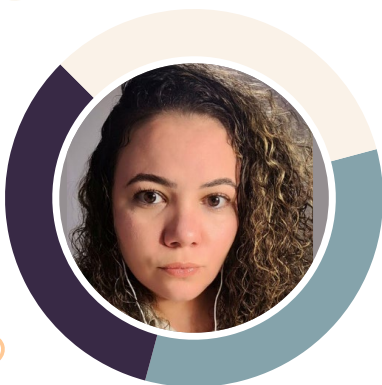
LUANA ARMADORI QUEIROZ

Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, formada em Pedagogia pela UERJ (2009), Mestra em Educação PROPGPEC - CII (2022), Especialista em Educação Matemática - PROPGPEC - CII (2018). Participante do GEPAP-UFF (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação, Educação Popular e Escola Pública) e membro do Circularidades na Escola (desde 2017). Possui experiência no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na formação de professores.



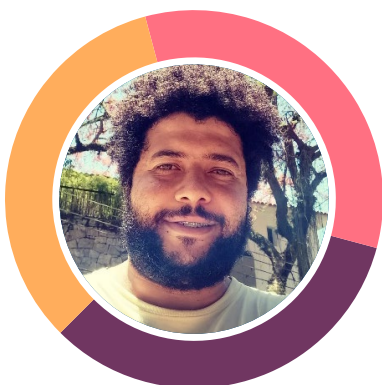
MICHELLE TAVARES DA SILVA

Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui pós-graduação em Dificuldades de Aprendizagem - Educação e Reeducação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora com experiência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



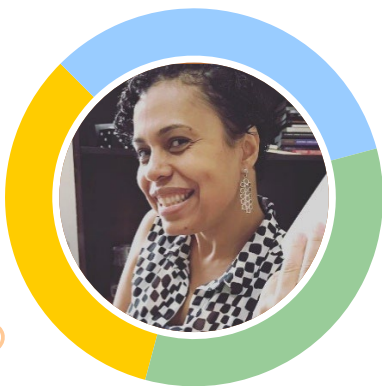
MAIRA DE OLIVEIRA FREITAS

Doutoranda e Mestre (2013) em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Possui graduação em Pedagogia (2009) pela mesma universidade. Desde 2015 é professora Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp- UERJ), Departamento dos Anos Iniciais (DEF), atuando na educação básica e ensino superior. Coordena os Projetos de Prodocência “Questões de gênero na escola: Por um enfrentamento às desigualdades e assimetrias na Educação Básica” e de Iniciação à Docência “Salas de aula morais: aprendendo e crescendo com o conflito na escola”. Participa de diversos projetos de Extensão Universitária, dentre eles, Circularidades na escola pública, que foi coordenadora. Participa do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa (RE)imaginação da Escola e do Futuro com as Infâncias e Juventudes (GEPRIF) no CAp-UERJ.



PERSEU SILVA

Membro do Projeto de Extensão Circularidades na Escola. Docente do Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. É integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABICP2). É mestre e doutorando em Educação (ProPEd/ UERJ), bolsista CAPES-PROEX e membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea.



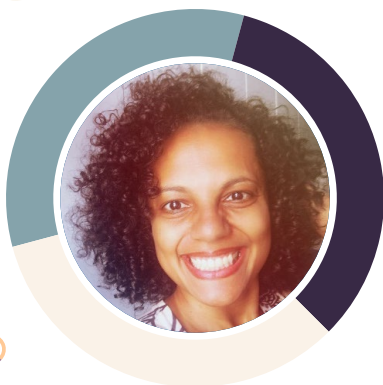
PRISCILLA FIGUEIREDO

Está coordenadora do Projeto de Extensão Circularidades na Escola (2022). É professora de inglês do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), atuando também na graduação. Faz pós-doutorado em Literaturas em Língua Inglesa no Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ (PPGL-UERJ). Gosta de música, livros, esportes ao ar livre e pretende morar numa cidade pequena quando se aposentar.



RAFAELA NICHOLS CALVÃO

Graduou-se em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 2009. Defendeu o mestrado no ano de 2012, com a dissertação “A transgressão na escrita sadiana: uma comparação entre ‘A Filosofia na alcova’ e ‘Os cento e vinte dias em Sodoma’”, pelo Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC) pela mesma universidade. Começou a trabalhar como professora de História em 2010, na Secretaria Estadual de Educação. Desde de 2013, exerce o magistério na Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Laureada com o prêmio Paulo Freire, dado pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2019.



THAMARA DA SILVA FIGUEIREDO

Mulher, cristã, negra, professora, uerjiana. É mestra em Educação pelo Proped-UERJ, possui graduação em Pedagogia e especialização na área de Dificuldades de Aprendizagem, também, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foi integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, cognição humana e processos educacionais. Professora do Departamento de Anos

Iniciais do Colégio Pedro II, é estudiosa das relações etnico-raciais e militante por uma escola antirracista.



VANUSA MARIA DE MELO

Doutoranda e mestra em Educação pela PUC-Rio, com pesquisas na área da educação em prisões. É graduada em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem especialização em Letramento(s) e Práticas educacionais. Atua no projeto «Do cárcere à universidade», da Faculdade de Educação da UERJ, atua na remição de pena pela leitura no sistema prisional do Rio de Janeiro e coordena

o projeto Escrevendo a Liberdade, que desenvolve oficinas de escrita literária no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro.

O QUE É CIRCULARIDADES PRA VOCÊ?

Beatriz Morettes: “Circularidades pra mim é oportunidade. Oportunidade de crescimento, conhecimento, aprimoramento e tudo isso através da cultura, informação, trocas de experiências e muita resistência e resiliência pra que isso seja possível de ser mantido.”

Brena Carvalho: “O projeto de extensão Circularidades na escola é para mim um espaço de conhecimento e potência. É onde tenho a oportunidade de crescer e questionar, é onde me construo e reconstruo cotidianamente. Foi como bolsista desse projeto que tive acesso a inúmeras aprendizagens, local onde conheci pessoas muito especiais e significantes para minha formação crítica, pessoal e profissional. Apenas sentimento de gratidão ao Circularidades.”

Camila Costa Gigante: “O Circularidades é pra mim uma possibilidade de troca e produção de conhecimento. O maior ganho é a construção coletiva de aprendizagens sobre o campo educacional, ampliando os sentidos e resignificando o que entendemos como educação em uma perspectiva histórica, política e social”.

Joana Rabelo: “Sinto que o projeto Circularidades na Escola é um lugar de encontro, de partilha e produção de pensamento. Gosto de estar. Gosto de ter parceiros que, como eu, ensaiam um projeto de escola pós disciplinar, interessado nas margens, nos atravessamentos e na criação de afetos.”

João Pedro da Silva Costa: “Circularidades pra mim é lugar de troca. Um espaço rico de conhecimento e partilha. Criar esse vínculo -circular- com pessoas que tem o mesmo propósito de desenvolver uma educação ativa e aplicada para com o futuro dos nossos é algo de extrema inspiração.”

Lanuza Moreira: “Circularidades é um projeto que inquieta nosso lugar de fala, nos projeta para um pensamento crítico capaz de reformularmos nossa prática e protagonizarmos nossos alunos às suas questões de forma igualitária em busca de um mundo melhor e acima de tudo, reforçando as relações humanas de forma justa”.

Layla Sucini: “um espaço de diálogo, de trocas, de circularidade de saberes. Saberes advindos dos cotidianos da escola e da universidade. Caminhamos, juntas e juntos, discutindo e refletindo possibilidades para pensar a escola como um espaço democrático, sobretudo, através do diálogo.”

Luana Armaroli: “O Circularidades para mim significa coletividade, é o nós. É um projeto que me oportuniza a reflexão, a (re) construção, a (des)construção, junto com meus pares. É perceber que tem gente lutando junto contigo.”

Luís Paulo Borges: “Um projeto de formação e autoformação coletivo em suas várias dimensões. Aprendemos/fazemos através de muitas conversas. Também queremos construir uma perspectiva mais democrática na extensão a partir das horizontalidades formativas”

Maíra Freitas: “Para mim o projeto Circularidades na escola é muita coisa. É meu xodó, é espaço de militância, de (des) construção, de aprendizagens... Mas se tem algo que resume esse projeto é a palavra AFETO. Desde de seu primeiro dia, quando ainda nem sabíamos direito como agir, o AFETO já estava lá. Hoje percebo que esse sentimento inicial está presente em tudo o que produzimos: Nossos espaços são pensados para serem afetivos, para afetar e, sobretudo, para nos afetar enquanto professores e professoras em constante construção. Circularidades é afeto! “

Mariana Zadminas: “Circularidades é um projeto que nos convida a sair do lugar e a refletir sobre questões que envolvem o nosso cotidiano escolar e formativo. Aqui não existe primeiro e nem último e nos formamos coletivamente. Buscamos contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa e plural. E hoje,

no dia 8 de março, saudamos a todas as mulheres e reafirmamos a nossa luta por respeito e igualdade.”

Michelle Tavares: “ O projeto Circularidades pra mim é, na definição mais pura da palavra, o fazer circular, um movimento contínuo. E nós fazemos circular juntos e juntas, aprendizagens, práticas, experiências e, principalmente, afeto.”

Perseu Silva: “Circularidades é criação! Um lugar de conversa, de pensar e de fazer focado na docência, nas práticas, no dia a dia das escolas. Um projeto que vem provocando, produzindo e fazendo circular uma educação de combate ao racismo, à LGBTfobia, ao machismo, ao sexismo. Tudo isso com muitas trocas e afeto, com sensibilidade, com ética e com estética.”

Priscilla Figueiredo: “O Circularidades para mim é local de insurgência a partir dos encontros que proporciona, das trocas que acontecem, dos afetos que se desenvolvem ali. É local de ser em formação e em descolonização. É a possibilidade se sonhar em conjunto e trabalhar por uma educação pública, gratuita, popular e de qualidade.”

Thamara Figueiredo: “O Circularidades, pra mim, é encontro. Encontro com troca, aprendizagem e afeto. Encontro para lado a lado buscarmos uma ideia de educação que seja descolonizada, que seja livre. O Circularidades também é encontro com dedicação e esforço, em horizontalidade, que torna tudo mais leve e cheio de amizade.”

Millena Pimentel: “O Circularidades para mim vai além da interdisciplinaridade, é resistência. É a prova de que conhecimentos populares podem alcançar a educação formal se apropriar dela e ampliar o aprendizado”

MEMÓRIAS CIRCULARIDADES



ONDE TUDO COMEÇOU!

Junho de 2017: Thamara, Luís Paulo, Maíra Layla, Priscilla e Monique no primeiro encontro para pensar sobre a concepção do projeto.



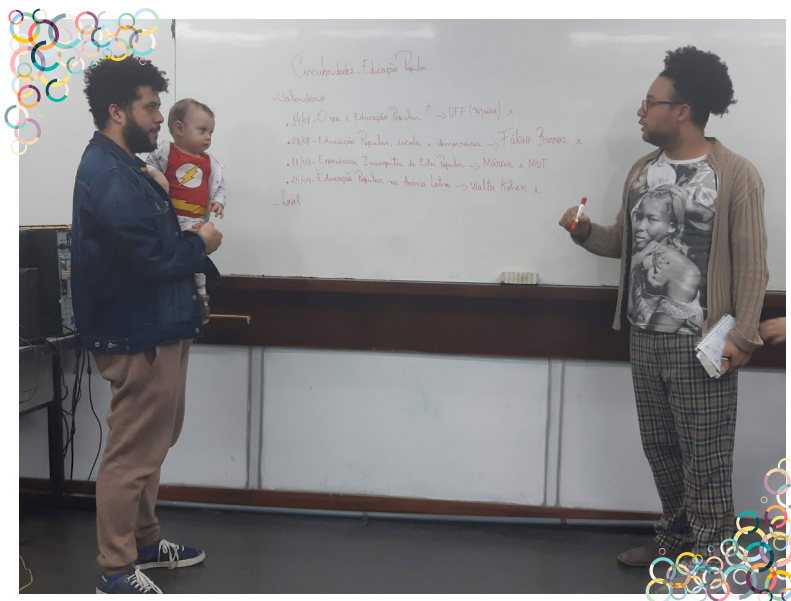
Novembro de 2017: De frente no tablado - Maria Fátima (Diretora do CAp-UERJ à época) e Luís Paulo no **II CIRCULARIDADES: Afro-brasilidade e práticas em educação.**



Março de 2018: Maíra, Perseu, Joana, Monique, Gaby, Luís Paulo, Priscilla, Thamara, Michelle, Marcos, Layla, Luana e Gustavo durante o **II CIRCULARIDADES: PRÁTICAS EDUCATIVAS E QUESTÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES.**



Junho de 2019: Perseu, Thamara, Maíra, Monique, Luana, Priscilla, Gustavo, Joana, Luís Paulo e Roberta no 1º dia do Seminário Interno do Projeto Circularidades.



Julho de 2019: Perseu, Francisco e Luís Paulo no 2º dia do Seminário Interno do Circularidades.



Julho de 2019: Thamara, Mariana, Maíra Luís Paulo, Luana e Perseu no X Seminário Internacional “As Redes Educativas e as tecnologias”



Setembro de 2019: Layla, Luís Paulo, Priscilla e Maíra na Mostra de Extensão da UERJ sem Muros.



Maio de 2020: Luís Paulo, Michelle, Brena, Maíra, Layla, Mariana, Gustavo, Marcia, Camila, Monique, Thamara e Perseu na reunião de organização para o mês temático de Junho “Gênero e sexualidade”.



Junho 2020: Perseu, Brena, Joana, Camila, Luís Paulo, Layla, Thamara, Gustavo, Mariana, Michelle e Luana na reunião de avaliação das atividades do Instagram



Junho de 2021: Parte da Equipe do Projeto se reencontra na UERJ para tomar a 1ª dose da vacina contra COVID-19



Setembro de 2021: Roda de Leitura compartilhada do livro Pedagogia da Autonomia



Novembro de 2021: Sarau do Circularidades



Maio de 2022: De frente – Layla, Luana, Perseu e Priscilla no 1º evento presencial após o período de isolamento da pandemia de COVID-19, “(RE)pensando a Matemática nos Anos Iniciais e na Ed. Infantil”.



Junho de 2022: Julia, Luiza, Clara, Milena, Layla, Luana, Janine, Perseu, Juliana e Maira no I cinedebate do mês temático de junho “Gênero e sexualidade”.



realizeventos
Científicos & Editora