

# ESCOLAS E UNIVERSIDADE EM REDES PEDAGÓGICAS PLURAIS



Organização  
Denize de Aguiar Xavier Sepulveda  
Patricia Elaine Pereira dos Santos  
Sueli de Lima Moreira



**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

Denize de Aguiar Xavier Sepulveda  
Patricia Elaine Pereira dos Santos  
Sueli de Lima Moreira  
(Organização)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

# ESCOLAS E UNIVERSIDADE EM REDES PEDAGÓGICAS PLURAIS

Editora CRV  
Curitiba – Brasil  
2026

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV  
**Imagens da capa:** George Magaraia (Foto das autoras – aba) |  
Miguel Barbosa Coradesqui (Ilustração)  
**Revisão:** Alessandra Archer

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

---

E738

Escolas e Universidade em Redes Pedagógicas Plurais / Denize de Aguiar Xavier Sepulveda, Patricia Elaine Pereira dos Santos, Sueli de Lima Moreira (organizadoras) – Curitiba : CRV, 2026. 140 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-8505-7

ISBN Físico 978-65-251-8509-5

DOI 10.24824/978652518509.5

1. Educação 2. Formação de professores 3. Escolas e universidade 4. Educação antirracista  
I. Sepulveda, Denize de Aguiar Xavier, org. II. Santos, Patricia Elaine Pereira dos, org. III. Moreira, Sueli de Lima, org. IV. Título V. Série.

CDU: 37.014.5:005.963

CDD: 370.71

---

Índice para catálogo sistemático

1. Formação de professores - redes pedagógicas – 370.71

2026

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004  
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV

Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)

Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

## Conselho Editorial: Comitê Científico:

- |   |   |
|---|---|
| <p>Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)<br/>                 Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)<br/>                 Anselmo Alencar Colares (UFOPA)<br/>                 Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)<br/>                 Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)<br/>                 Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)<br/>                 Carmen Tereza Velanga (UNIR)<br/>                 Celso Conti (UFSCar)<br/>                 Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional<br/>                 Trés de Febrero – Argentina)<br/>                 Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)<br/>                 Eduardo Pazinato (UFRGS)<br/>                 Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)<br/>                 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)<br/>                 Élsio José Corá (UFFS)<br/>                 Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)<br/>                 Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)<br/>                 Gloria Fariñas León (Universidade<br/>                 de La Havana – Cuba)<br/>                 Guillermo Arias Beatón (Universidade<br/>                 de La Havana – Cuba)<br/>                 Jailson Alves dos Santos (UFRJ)<br/>                 João Adalberto Campato Junior (UNESP)<br/>                 Josania Portela (UFPI)<br/>                 Leonel Severo Rocha (UNISINOS)<br/>                 Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)<br/>                 Lourdes Helena da Silva (UFV)<br/>                 Luciano Rodrigues Costa (UFV)<br/>                 Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)<br/>                 Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)<br/>                 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)<br/>                 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)<br/>                 Mariah Brochado (UFMG)<br/>                 Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)<br/>                 Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)<br/>                 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)<br/>                 Simone Rodrigues Pinto (UNB)<br/>                 Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)<br/>                 Sydione Santos (UEPG)<br/>                 Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)<br/>                 Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)</p> | <p>Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)<br/>                 Alba Patricia Passos de Sousa (UFPI)<br/>                 Altair Alberto Fávero (UPF)<br/>                 Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)<br/>                 Andréia N. Militão (UEMS)<br/>                 Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)<br/>                 Barbara Coelho Neves (UFBA)<br/>                 Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional<br/>                 de Trés de Febrero – Argentina)<br/>                 Diosnel Centurion (UNIDA – PY)<br/>                 Eliane Rose Maio (UEM)<br/>                 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)<br/>                 Fátima Maria Nobre Lopes(UFC)<br/>                 Fauston Negreiros (UFPI)<br/>                 Francisco Ari de Andrade (UFC)<br/>                 Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)<br/>                 Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)<br/>                 Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)<br/>                 Inês Bragança (UERJ)<br/>                 José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)<br/>                 Jussara Fraga Portugal (UNEB)<br/>                 Kilwamy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)<br/>                 Lourdes Helena da Silva (UFV)<br/>                 Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)<br/>                 Marcos Vínicius Francisco (UEM)<br/>                 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)<br/>                 Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)<br/>                 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)<br/>                 Mighian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)<br/>                 Mohammed Elhaji (UFRJ)<br/>                 Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)<br/>                 Najela Tavares Ujic (UNESPAR)<br/>                 Nilson José Machado (USP)<br/>                 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)<br/>                 Sílvia Regina Canan (URI)<br/>                 Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)<br/>                 Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)<br/>                 Suzana dos Santos Gomes (UFMG)<br/>                 Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)<br/>                 Vera Lucia Gaspar (UDESC)</p> |
|---|---|

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>As organizadoras</i>	

PREFÁCIO .....	13
<i>Rosimeri de Oliveira Dias</i>	

## SEÇÃO 1 GRUPO DE PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVO INVESTIGADOR DA UERJ/FFP

IDEIAS PARA DESCONSTRUIR O ATO PEDAGÓGICO NEOLIBERAL ..	19
<b>Grupo de Pesquisa-ação Pedagógica Coletivo Investigador:</b> <i>Aldaléa Figueiredo dos Santos, Agata do Patrocinio Jesus, Ana Cláudia Carvalho Teixeira, Ana Luiza Pereira Possati Marins Lima, Beatriz dos Santos Alves, Edson Ferreira do Nascimento, Fernanda de Fatima Bueno Saint'Clair Varella, Leticia da Rocha Nunes, Matheus Baptista Rodrigues e Miguel Barbosa Coradesqui, Regina Marinho Falcão e Sueli de Lima Moreira</i>	

EXPERIÊNCIAS DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO/RJ.....	51
<i>Angela Soledade Lima Macedo</i>	

PESQUISA, UNIVERSIDADE, ESCOLA, EXTENSÃO: caminhos possíveis numa escola pública no município de Maricá.....	55
<i>Rejane Baptista do Nascimento Ariana Baptista de Abreu Marinho</i>	

## SEÇÃO 2 GRUPO DE ESTUDO, PESQUISA E EXTENSÃO NEGRITUDES E TRANSGRESSÕES EPISTÊMICAS

PRODUZINDO REDE EDUCATIVA DE ENCONTROS E FORMAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA .....	61
<i>Patricia Elaine Pereira dos Santos</i>	

TRANSFORMANDO O ENSINO: experiências de parceria, práticas pedagógicas e reflexões antirracistas no projeto escola e universidade .....	81
<i>Carla Marília dos Santos</i>	

VIVENCIAR: do chão da universidade ao chão da escola.....	91
<i>Bernardo Alves</i>	

A EDUCAÇÃO ENTRE MEDO E ESPERANÇA: reflexões de uma prática em construção ..... 97  
*Kely Novaes*

DE EDUCANDO A EDUCADOR: os corpos discentes e docentes e sua alternância ..... 105  
*Bruno Barros Valdivia*

A IMPORTÂNCIA DA ANCESTRALIDADE, IDENTIDADE E ATIVISMO NAS ATIVIDADES EDUCATIVAS ..... 109  
*Claudemiro Izidorio Junior*

**SEÇÃO 3**  
**GRUPO DE PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA**  
**COLETIVO INVESTIGADOR DA UERJ/FFP**

PROJETO “ESCOLA E UNIVERSIDADE EM REDES EDUCATIVAS NO CONTEXTO PANDÊMICO: desafios para a escolaridade e a formação docente: tecendo práticas técnicas e burocráticas..... 119  
*Saulo Quintanilha*  
*Denize de Aguiar Xavier Sepulveda*

ÍNDICE REMISSIVO ..... 131

SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORES(AS) ..... 135

# APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto do encontro – entre universidade e escola, entre teoria e prática, entre esperança e resistência. Nasce do projeto “Escola e universidade em redes educativas no contexto pandêmico: desafios para a escolaridade e a formação docente”, apoiado pela FAPERJ, e se constitui como um testemunho coletivo de que outra educação é possível, urgente e já está em construção.

Reunimos aqui vozes múltiplas – professoras, pesquisadoras, bolsistas, estudantes – que se entrelaçam para narrar uma experiência marcada pelo diálogo, pela escuta sensível e pelo compromisso com uma pedagogia publicamente orientada e socialmente referenciada. A obra está organizada em três capítulos que, juntos, compõem um mosaico de saberes, desafios e conquistas.

O Capítulo 1 lança as bases desse grande trabalho. Nele, o Grupo de Pesquisa-ação Pedagógica Coletivo Investigador, através de uma escrita coletiva, nos convida a desconstruir o ato pedagógico neoliberal, ancorando-se em Freire, Fals Borda e Walsh para defender uma pesquisa que nasce da práxis e se faz coletivamente. O texto traça um panorama contundente do cenário político-educacional brasileiro pós-2016, marcado por reformas conservadoras e pelo agravamento das desigualdades durante e após a pandemia. Através de um relato denso e circular – tal qual sua metodologia –, o grupo detalha o processo de constituição de um coletivo investigador, o diagnóstico da “escola que temos” (com sua estrutura física precária, currículo colonial e avaliação punitiva) e a utopia mobilizadora da “escola que queremos”: democrática, acolhedora e antirracista. A seção é entremeada por depoimentos potentes de estudantes, cujas palavras sobre identidade, racismo e sonhos ecoam como o verdadeiro centro de qualquer projeto educativo que se pretenda transformador.

Complementando essa visão ampla, Angela Soledad Silva Macedo oferece um olhar preciso sobre a engrenagem que viabiliza a formação prática: a gestão dos estágios supervisionados na rede de São Gonçalo. Seu relato evidencia a dimensão macro do processo – cerca de 700 estagiários por ano, majoritariamente da UERJ e UFF – e ressalta a importância crucial do professor regente como “cativador” da identidade docente, além de apontar a necessidade premente de maior diálogo entre as instituições para uma efetiva docência compartilhada.

Fechando este bloco fundamental, Rejane Baptista do Nascimento e Ariana Baptista de Abreu Marinho compartilham a experiência vivida na Escola Municipal Darcy Ribeiro, em Maricá. Elas narram como a pesquisa inicial sobre os impactos da pandemia se desdobrou em ações concretas no contraturno, onde atividades lúdicas e oficinas de letramento e apoio

socioemocional foram cruciais para reconstruir vínculos e conhecimentos, resultando em melhorias observáveis no desempenho e na autoestima dos estudantes. Seu testemunho é a prova viva de como a universidade, ao levar seu aporte teórico, e a escola, ao trazer suas demandas reais, criam juntas um ciclo virtuoso de formação mútua.

O Capítulo 2 aprofunda a reflexão sobre a produção da rede, apresentando uma diversidade de vozes e experiências que compuseram o projeto. Patricia Elaine Pereira dos Santos, em “Produzindo rede educativa de encontros e formações entre universidade e escola pública”, articula o conceito de rede educativa a partir de epistemologias destoantes e do pensamento de bell hooks, Conceição Evaristo e Azoilda Trindade. Ela descreve a construção meticulosa de uma parceria de longa data com o Colégio Estadual Brasil México Adão Pereira Nunes, detalhando como a rede se materializou em oficinas, inserções em aulas, participação em conselhos de classe e formações com professores, sempre com o objetivo de racializar o debate e ampliar os repertórios de conhecimento.

Carla Marília dos Santos, professora de matemática da escola parceira, em “Transformando o ensino: experiências de parceria, práticas pedagógicas e reflexões antirracistas”, oferece um relato potente sobre sua transição de professora para professora-pesquisadora dentro do projeto. Ela detalha a implementação bem-sucedida de sequências didáticas antirracistas em sua disciplina, como a ação “Visibilidade das Mulheres Negras nas Artes e nas Ciências”, e a gestão pedagógica do projeto dentro da escola, evidenciando como a parceria fortaleceu a equipe e legitimou discussões urgentes sobre identidade e representatividade.

Os demais textos do capítulo trazem as vozes dos bolsistas de iniciação científica, peças fundamentais na ponte universidade-escola. Bernardo Alves reflete, em “Vivenciar: do chão da universidade ao chão da escola”, sobre a experiência transformadora de deixar a posição de aluno para adentrar a escola como futuro professor, descobrindo a sede dos estudantes por debates sobre raça e gênero e a importância de se construir um lugar de escuta verdadeira. Kely Novaes, em “A educação entre medo e esperança: reflexões de uma prática em construção”, elabora uma delicada reflexão filosófica sobre o medo que estrutura as relações escolares (medo de alunos, de professores, de bolsistas) e contrapõe a essa lógica a pedagogia engajada de bell hooks, que propõe a vulnerabilidade e o risco como caminhos para uma educação libertadora. Bruno Barros Valdivia, em “De educando a educador: os corpos discentes e docentes e sua alternância”, narra sua experiência como um homem gay e de religião de matriz africana que, ao assumir o lugar de professor, buscou romper com os estigmas que marcaram sua própria trajetória

escolar, criando com os alunos um espaço de acolhimento para as identidades marginalizadas. Por fim, Claudemiro Izidorio Junior, em “A importância da ancestralidade, identidade e ativismo nas atividades educativas”, descreve o minucioso processo de construção e aplicação de oficinas com turmas de 8º ano, baseadas nas obras “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo, e “Como Água para Chocolate”, de Laura Esquivel, utilizando a filosofia do Ubuntu e atividades como “Cadê o Ubuntu?” e “Carta para os ancestrais” para trabalhar alteridade, pertencimento e identidade cultural com os estudantes.

O Capítulo 3, intitulado “Tecendo práticas técnicas e burocráticas”, por Saulo Quintanilha e Denize Sepulveda, desvela a complexa engrenagem administrativa que sustentou o projeto. O texto detalha o meticuloso trabalho de gestão frente aos sistemas digitais da FAPERJ, o aprendizado autônomo para dominar a plataforma de prestação de contas, a logística de aquisição e distribuição de equipamentos (como notebooks, câmeras e impressoras) e a mediação constante com escolas e fornecedores para resolver imprevistos, como o furto de um equipamento. Além da gestão de recursos, o capítulo relata a organização de formações para os bolsistas sobre gênero e sexualidades, respondendo a uma demanda urgente identificada nas escolas e suprimindo uma lacuna da formação inicial. A narrativa honesta sobre os desafios burocráticos culmina com um feito significativo: o reconhecimento do trabalho com uma Menção Honrosa na Semana de Iniciação Científica da UERJ (2024), comprovando que a rigorosa gestão é também produção de conhecimento e merece seu lugar de destaque na academia.

Juntos, esses capítulos compõem um mosaico de saberes que recusa a ideia de uma história única sobre a escola pública. São narrativas que celebram a potência do encontro, a coragem de educadoras e educadores que apostam na pedagogia como prática da liberdade, e a ousadia de jovens que reivindicam seu lugar de fala e de direito.

Esta publicação é, sobretudo, um convite à reflexão e à ação. Que ela inspire novas redes, fortaleça lutas e reacenda a esperança de que outra educação é possível – e está sendo construída, todos os dias, por muitas mãos.

*As organizadoras.*

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# PREFÁCIO

*Rosimeri de Oliveira Dias<sup>1</sup>*

Um livro é efeito de muitos tempos, vozes, escutas e conversas. De velocidades e lentidões diferentes. Este aqui nasceu de um projeto de apoio à escola pública da FAPERJ e da ligação entre universidade e escola básica, questão cada vez mais necessária para pensar e inventar modos outros de formar e de habitar territórios de aprender, de fazer escolas e pedagogias no plural. Ao reunir textos realizados nestes contextos de análise e de intervenção, o livro escreve, alinha questões afins, recompõe modos de trabalhar buscando dar liga a rede que se constituiu por projetos públicos.

Os capítulos aqui reunidos abrangem a qualidade do trabalho de professoras, pesquisadoras, estudantes da universidade e da escola básica públicas. A formação de professores aparece sempre como um eixo ou uma lente para a leitura, mas muitas vezes toca as pontas em outras formas e lugares, e isso também determinou a divisão que foi estabelecida pelas autoras e autores por meio da pluralidade de três grupos de pesquisas.

Os trabalhos em rede, entre grupos de pesquisas, entre universidade e escola básica são figuras importantes no domínio da educação pública brasileira. No entanto, embora sua eficácia seja amplamente reconhecida, ainda são poucos os trabalhos que buscam entender seu modo de operação em acoplamento com as subjetividades e com as instituições envolvidas, explicitando, assim, como exercem seu papel ao mesmo tempo pedagógico e político. Esse desafio é enfrentado pelo projeto de pesquisa “Escola e universidade em redes educativas no contexto pandêmico: desafios para a escolaridade e a formação docente”. Desse modo, vai fazendo intervenção, fazendo educação, fazendo avançar o campo das interfaces entre pedagogia, escola, universidade e redes por meio de um mosaico de saberes que recusa a ideia de uma história única sobre a escola pública.

Há alguns anos, desde 2009, tenho participado de editais de apoio à escola pública da FAPERJ<sup>2</sup>, bem como tenho tecido uma parceria com escolas públicas do Leste Fluminense para realizar o que chamo de formação inventiva de professores (Dias, 2012; 2019). Nessas ocasiões, tive oportunidade de perceber como um edital pode fazer mover redes ou uma possibilidade de produção de presença entre universidade e escola são

1 Professora Titular da UERJ.

2 Para mais detalhes ver [www.ofip.org](http://www.ofip.org)

máquinas capazes de gerar agenciamentos éticos, estéticos e políticos. Os textos reunidos nesta coletânea ampliam e aprofundam a discussão, dando testemunho de como o acoplamento com escolas é capaz de operar deslocamentos da formação de professores (Dias, 2011). Temas como desconstrução do ato pedagógico neoliberal, práticas antirracistas, ancestralidade, corpos em alternância, estratégias de cuidado e implicação do pesquisador se entrelaçam com embates teóricos, metodológicos e institucionais, bem como com problemas pedagógicos.

Os dispositivos pedagógicos surgem como dispositivos políticos em dois sentidos. No primeiro sentido, porque transformam, de modo mais regular ou mais momentâneo, a vida de estudantes e professores, introduzindo pontos de bifurcação em rotinas congeladas e criando novas conexões com o mundo. Nesse caso, os dispositivos ampliam territórios existenciais e transpõem limites. Em outras palavras, atualizam virtualidades. Num outro sentido, o projeto concorre para a transformação do modo como as pessoas de dentro e de fora das instituições em jogo – funcionários, profissionais, familiares, membros da comunidade escolar e da sociedade mais ampla – percebem professores e estudantes, da universidade e da escola, geralmente pautados em representações a priores, preexistentes e cristalizadas. Nesse segundo aspecto, destaca-se a criação de grupos heterogêneos, envolvendo estudantes e professores da UERJ, estudantes e professores das escolas parceiras. Por esse caminho, o trabalho virtualiza subjetividades e instituições, atualizando novas formas de trabalho e de cuidado.

De longe, vemos o antigo dispositivo pedagógico como uma instituição com linhas duras, no sentido consagrado por Gilles Deleuze. Esta coletânea nos convida a uma mudança de escala, a chegarmos mais próximo de sua realidade. Convidados a acompanhar o projeto, percebemos que quando ele se instala e segue em frente, ele deve resistir a inúmeras dificuldades, que chegam de todos os lados e são de diversas ordens. Assim, precisa aproveitar brechas e explorar porosidades, buscadas com uma lupa sensível e possante. Segue a luz que entra pelas frestas, lança o olhar mais longe e assim vai produzindo escapes de um ambiente cujo ar parecia irrespirável. Escaneia paredes e muros e tateia possibilidades, experimenta sempre. Segue pelo caminho do meio, caminho que se faz ao andar.

É uma alegria partilhar deste momento de escrita do projeto que mostra mais uma vez seu talento especial na arte de articular redes. Esse talento segue junto com aquele para enfrentar problemas e negociar soluções, costurar parcerias, engajar novos colaboradores, reunir bons estudantes e professores e,

neste caso, formar jovens pesquisadores e futuros educadores. Pesquisadores formados no exercício concreto e cotidiano em rede, entre universidade e escola básica. Exercício político marcado por um estatuto de resistência aos modos dominantes. Por esse caminho, o projeto performatiza uma rede que articula pessoas e coisas, dispositivos e instituições. Eis aqui o seu livro, cuja autoria é, de direito e por vocação, coletiva e compartilhada.

Boa leitura!

## REFERÊNCIAS

DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas de cognição*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva de professores por entre tessituras ética, estética e política de escritas acadêmicas. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1-26, 2019. DOI: 10.12957/childphilo.2019.44236. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/44236>

## SEÇÃO 1

GRUPO DE PESQUISA-AÇÃO  
PEDAGÓGICA COLETIVO  
INVESTIGADOR DA UERJ/FFP

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# IDEIAS PARA DESCONSTRUIR O ATO PEDAGÓGICO NEOLIBERAL

*Grupo de Pesquisa-ação Pedagógica Coletivo Investigador<sup>1</sup>: Aldaléa Figueiredo dos Santos, Agata do Patrocinio Jesus, Ana Claudia Carvalho Teixeira Mattos, Ana Luiza Pereira Possati Marins Lima, Beatriz dos Santos Alves, Edson Ferreira do Nascimento, Fernanda de Fatima Bueno Saint'Clair Varella, Leticia da Rocha Nunes, Matheus Baptista Rodrigues e Miguel Barbosa Coradesqui, Regina Marinho Falcão e Sueli de Lima Moreira*

---

## Apresentação

Queremos iniciar agradecendo as equipes das escolas com as quais trabalhamos, de distintas formas, entre 2022 e 2024, em São Gonçalo, no Colégio Municipal Ernani Faria e, em Maricá, na Escola Municipal Darcy Ribeiro e na Escola Municipal João Monteiro. É sempre uma responsabilidade e um desafio construir um trabalho crítico, formulado a partir de muitas vozes da universidade e das escolas, com sujeitos distintos (estudantes e professores) que experimentam realidades educativas diferentes no dia a dia. No entanto, acreditamos que é dessa polifonia que é possível construir pedagogias com possibilidades emancipatórias para o campo da formação de professores.

Interessa-nos os diálogos pedagógicos e, para conquistá-los, investimos nas formas como habitamos as instituições educativas. Pesquisamos, tendo as práticas como um lugar epistemológico, inspirados em Freire (2006), Fals Borda (2015) Franco (2016) e Walsh (2009), objetivamos a conquista de outros espaços e modelos para a formação nas escolas e universidades e, nesse processo, vamos recriando culturas instituídas pelas relações entre o eu e o outro, o singular e o coletivo, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Neste texto, apresentamos contribuições que foram formuladas coletivamente, experiências diversas, nas quais pudemos encarnar saberes que nasceram de nossos trabalhos e não de qualquer imposição ou requerimentos técnicos emanados de autoridades da área. Somos críticos a pedagogia instituída, que visa controlar processos pedagógicos para atingir metas previamente planificadas, nossos processos se desenvolvem em formações partilhadas,

---

1 No período (2022/2024) o Grupo de Pesquisa-ação Pedagógica Coletivo Investigador coordenado por Sueli Lima Moreira reuniu as professoras Aldaléa Figueiredo dos Santos, Ana Claudia Carvalho Teixeira Mattos, Fernanda de Fatima Bueno Saint'Clair Varella, Regina Marinho Falcão; estudantes das licenciaturas Ana Luiza Pereira Possati Marins Lima, Agata do Patrocinio Jesus, Beatriz dos Santos Alves, Bruna Garcia Melo, Edson Ferreira do Nascimento, Leticia da Rocha Nunes, Matheus Baptista Rodrigues, Miguel Barbosa Coradesqui; estudantes do Ensino Fundamental Sofia Dias França e Arthur Sommer da Silva.

geralmente imprevisíveis, nas quais, mediante metodologias de pesquisas participativas e críticas. Trata-se da produção de conhecimentos por quem atua e vive nas escolas e universidade. O trabalho apresenta acertos e fracassos de profissionais e estudantes que continuam habitando a esperança como um lugar estruturante do fenômeno educativo.

Nesta perspectiva, a escola é muito mais do que a reunião de dados coletados pelo Inep, é também aquilo que é vivido por quem a frequenta. A universidade, é desafiada a habitar a escola e vice-versa. E juntas a conquistar e se legitimarem como espaços de produção pedagógica socialmente referenciada.

No Projeto Escolas e Universidades em Rede, aprovado no Edital Melhoria das Escolas Públicas FAPERJ/2022, responsável pelo financiamento desse livro, o objetivo foi colaborar com os desafios da educação, no contexto pós-pandêmico, no campo da educação básica e superior. Nesse período, os integrantes do Grupo de Pesquisa-ação Pedagógica Coletivo Investigador (UERJ) se dividiram em três escolas realizando diversas ações (reuniões, oficinas, planejamentos, avaliações, pesquisas, colaborações nos estágios das licenciaturas) regulares que atingiram cerca de 700 estudantes do Ensino Fundamental em, pelo menos, 164 ações diretas desenvolvidas entre as escolas e a universidade.

## O contexto

A pandemia da covid-19 chegou ao Brasil em fevereiro de 2020, num contexto político adverso, para o país que vivia as consequências de crises iniciadas em 2016, com o golpe institucional na presidenta eleita, Dilma Roussef. Foram anos de perseguições políticas, perdas de direitos adquiridos, assassinato de Marielle Franco e a prisão injusta de Luiz Inácio Lula da Silva, candidato pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que detinha a preferência popular, tendo sido impedido de se candidatar.

Desde então, a agenda do campo democrático da educação em suas lutas, construída em conjunto por estudantes e professores, tornou-se mais dramática no Brasil. Com a tomada de poder por Michel Temer, em 2016, foram implementadas políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Escolas Básicas, a Reforma do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em Nível Superior, de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, em versões distintas, homologadas em 2015/2019 e 2024, com foco nos cursos de licenciatura. Todas as políticas foram muito contestadas pelas entidades de classe, pelas associações acadêmicas e sociedade civil, mas, por falta de diálogo efetivo com o campo da educação, foram implementadas, cada uma em contexto próprio.

Em meio a essa conjuntura, em 2022, iniciamos o projeto *Escolas e Universidades em Redes* nas escolas, com o apoio da FAPERJ e das Secretarias Municipais de Educação de São Gonçalo e Maricá. Era o primeiro ano do governo Lula e havia muitas expectativas de estudantes e professores em torno das políticas para a área. Naquele ano, nós nos perguntávamos sobre as *formas de fazer* política e educação, em meio ao agravamento das condições sociopolíticas que experienciamos no Brasil, no período.

Havia uma discussão a respeito das condições que possuiríamos para reagir diante da multiplicação de crises no sistema capitalista global – políticas, sociais, ecológicas, éticas, econômicas, psíquicas, epistemológicas – todas geradas e alimentadas pelo capitalismo, resultando em brutal concentração de renda e aumento da pobreza para as parcelas mais vulneráveis da população. Nesse contexto, perguntávamo-nos sobre que aprendizagens poderíamos destacar de nossas práticas, que nos auxiliassem na resistência e na conquista de outras *formas políticas* de existir nas sociedades, escolas e universidades.

Em janeiro de 2024, iniciamos o ano com 3.500 representantes docentes, escolhidos por amplo processo democrático no país, na Conferência Nacional de Educação (Conae), o maior fórum de lutas do campo educacional. Na conferência, houve uma acirrada disputa política, mas o campo democrático conseguiu importantes vitórias que seguiram para aprovação no Senado em 2025, como o 10% do PIB para educação e garantia de que todos os entes federativos tenham fóruns de educação, mas ainda temos muitos problemas a superar: como a escolha democráticas de diretores escolares e investimentos nas políticas de assistência estudantil no Ensino Superior.

Ainda em 2024, tivemos a triste entrega, numa difícil negociação no Congresso Nacional, da Comissão de Educação para Nikolas Ferreira (deputado pelo Partido Liberal de Minas Gerais), um destacado representante da extrema direita, cuja única atuação no campo da educação havia sido a perseguição a professores em distintos episódios pelo país.

O ano de 2024 foi também marcado por uma longa greve nos institutos e universidades federais, onde professores e funcionários estavam com salários muito defasados e trabalhando em condições insalubres, pela ausência de investimento na manutenção das instalações federais.

No leste fluminense, onde atuamos, os municípios de Maricá e São Gonçalo enfrentavam condições distintas em relação às políticas para a educação. No Município de São Gonçalo, colegas professores foram surpreendidos pela aprovação da Lei nº 13.004/2021, numa manobra repentina que desestruturou o plano de carreira da categoria, gerando muita insatisfação e abandono de escolas por parte de docentes, aumentando a falta de professores nas escolas municipais de São Gonçalo. Em posição oposta, em Maricá, nesse mesmo

ano, foi realizado, foi realizado concurso público, a partir de um plano de carreira que atraiu docentes de distintos municípios para o trabalho naquela rede, pois havia condições de trabalho atraentes para a categoria.

Nesse mesmo período, na UERJ, a comunidade foi surpreendida pela reitoria recém-empossada, que, embora tenha estado sob forte pressão de políticas neoliberais para a ciência e educação e, tendo sido eleita democraticamente pela comunidade, implementou, também sem diálogo com estudantes, o desmonte da política de bolsas estudantis, gerando inúmeras revoltas, que interromperam, por meses, o trabalho acadêmico da universidade.

Neste contexto, trabalhamos nos perguntando sobre que caminhos e ações poderíamos empreender na universidade, com vistas ao desenvolvimento de vínculos e trabalhos continuados com os territórios onde estamos situados. A universidade está preparada para formar professores junto com as escolas? Qual a qualidade dos vínculos que desenvolvemos? A partir de quais perspectivas políticas desenvolvemos os programas universitários onde atuamos? Como empreender a formação docente sem repensar, coletivamente, a carreira docente no contexto das lutas de estudantes e professores? São perguntas que nos mobilizam para as quais buscamos colaborar.

## **Município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro**

O município de São Gonçalo, localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, é o segundo município mais populoso do estado, com uma população de 896.744 de acordo com o Censo do IBGE de 2022, de diversas culturas e uma rica história. São Gonçalo foi fundada em 6 de abril de 1579 pelo português Gonçalo Gonçalves, responsável pela nomeação da cidade. No período colonial, a economia da região era baseada na agricultura, especialmente no cultivo de cana-de-açúcar, que era um dos principais produtos exportados do Brasil na época.

O município desempenha um papel importante, tanto no cenário político quanto educacional, devido ao seu grande peso populacional. Com quase um milhão de habitantes, São Gonçalo se torna um dos maiores colégios eleitorais do Rio de Janeiro, o que significa que os votos de seus eleitores podem influenciar diretamente os resultados das eleições estaduais e federais.

O município de São Gonçalo tem sido marcado por intensa desigualdade socioespacial, com sérios problemas de infraestrutura, mobilidade urbana, falta de equipamentos coletivos, baixo desenvolvimento econômico e altos índices de violência. De acordo com o Instituto de Segurança Pública (ISP) do Estado do Rio de Janeiro, no período de janeiro a novembro de 2020, São Gonçalo foi o terceiro município da região metropolitana com maior

quantidade de apreensão de adolescentes por práticas de atos infracionais. Ocupou a mesma posição quanto ao registro de roubos e ficou em quarto lugar quanto a registros de ocorrências de estupros. No que se refere a crimes violentos letais intencionais, o município ocupou a segunda posição.

Nesse contexto, é notório que a educação na cidade de São Gonçalo, antes mesmo da pandemia, já apresentava diversos problemas, agravados pela falta de professores, equipamentos e infraestrutura, que comprometem a qualidade do ensino. No ano de 2017, o Ideb do município referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental foi 4,5 e o relativo aos anos finais, 3,4. O Ideb 2019 da rede pública cresceu para 4,6, e 3,6, respectivamente, mas não atingiu a meta (Brasil, 2024).

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2019 (Brasil, 2020), a rede municipal tinha 41.320 estudantes matriculados, sendo 5.859 na Educação Infantil, 31.319 no Ensino Fundamental e 4.142 na EJA, acomodados em 110 unidades escolares próprias e 33 creches conveniadas. São 67 escolas públicas, ofertando vagas para o Ensino Médio, sendo 66 estaduais e um instituto federal. Na rede particular, as vagas para o Ensino Médio estão distribuídas em 61 escolas.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, de 2019, quanto à taxa de distorção idade-série, 23% dos estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 37% matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e 37,2% do Ensino Médio da cidade de São Gonçalo registraram defasagem em 2018. As escolas privadas apresentam taxas de distorção idade-série menores, mas, assim como acontece na rede pública, são os meninos que apresentam as maiores taxas (Brasil, 2024).

## **Município de Maricá, no Rio de Janeiro**

Maricá é uma cidade localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, fundada oficialmente em 1814, conhecida por suas belas praias, lagoas e paisagens naturais, além de um desenvolvimento urbano e econômico. O último censo do IBGE (2022) indicava uma população de 197.277 de pessoas. Entretanto, nos últimos anos, estima-se que tenha crescido para 211.986, e essas mudanças estão associadas às políticas públicas da cidade, que se destacam no cenário do Rio de Janeiro e do Brasil.

O nome Maricá é originário do tupi e significa “lugar onde há muitas maricas” (um tipo de árvore comum na região). A história dessa cidade se inicia com a habitação dos Tupinambás, indígenas que ocupavam a região, com aldeias próximas às lagoas e ao litoral, vivendo da pesca, agricultura e

coleta de frutos. Já no século XVI, com a chegada dos colonizadores portugueses, começou a ser explorada principalmente para a agricultura, com destaque para a plantação de cana-de-açúcar e criação de gado. A ocupação colonial trouxe profundas mudanças para os indígenas locais, que sofreram com a perda de suas terras e a imposição da cultura europeia.

Com relação à recente história da cidade, em 2009, houve eleições no município e a nova gestão implementou uma série de iniciativas voltadas para a inclusão a fim de promover a inclusão social, o desenvolvimento econômico e a melhoria da qualidade de vida dos maricaenses. Em 2024, a cidade se tornou líder em arrecadação no estado do Rio de Janeiro.

A Prefeitura de Maricá vem investindo na educação, por meio de diversos programas, tanto voltado aos docentes (melhora de salários e formação) como para estudantes, com bilhetes únicos para transporte, auxílios ao estudo universitário, Pré-Enem Popular, entre outros. Os resultados aparecem não só no Ideb do Município que, em 2019, no Ensino Fundamental 2, teve 5.4 (Brasil, 2024a).

Observa-se que um dos grandes impactos da nova gestão foi na área da educação. Diversas políticas públicas, implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) merecem destaque, como a Inclusão Educacional, Escola de Idosos, Programa Corujinhas, Escola Viva, Cursos Preparatórios, Educação Antirracista, Educação Ambiental, Programa Maricá Interfronteiras, Festa Literária Internacional de Maricá (Flim), Festival Estudantil de Artes de Maricá (Festart), Núcleo de Formação Continuada de Professores, Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral (Prometi). Além dessas iniciativas, houve um aumento significativo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que passou de 3,9 em 2009 para 5,7 em 2021, com uma queda para 4,6 em 2023, ocasionada pela pandemia de covid-19 (Brasil, 2024a).

## **Pesquisa-ação Pedagógica**

Na perspectiva teórica em que nos reconhecemos, falar em metodologia de pesquisa é mais do que um problema científico acerca de técnicas e princípios; situa-se numa forma de pensar a educação e suas políticas. Este trabalho se estrutura a partir das epistemologias latino-americanas e na tradição da Educação Popular, onde se situam Fals Borda (2015), Freire (2006), Franco (2016) e Walsh (2009), entre outras referências que nos inspiram.

Para Fals Borda (2015), fazer investigação-ação participativa é aceitar a dimensão comunicativa do ato de pesquisar, o que significa fazer pesquisa por meio do diálogo e de práticas de aprendizagens mútuas. Fals Borda nos

convida a trabalharmos desde dentro de nossas comunidades – de preferência, desde baixo –, onde estão as vozes mais silenciadas nas hierarquias de poder. Objetiva a vivência de processos que nos permitam a compreensão dos fatos sociais ou pedagógicos com ênfase na investigação de suas transformações. A pesquisa é compreendida como dimensão constitutiva da educação: investiga-se para transformar a realidade educacional, e esta é interpretada por meio de uma epistemologia da práxis, na qual teoria e prática se retroalimentam permanentemente.

No trabalho que desenvolvemos na universidade, a investigação-ação participativa de Fals Borda (2015) orienta as atividades desenvolvidas no campo do ensino, pesquisa e extensão. Nas escolas, tem colaborado para a revisão de espaços e concepção pedagógica do cotidiano escolar.

A partir de Fals Borda e seus diálogos com Freire, chegamos à Pesquisa-ação Pedagógica, desenvolvida por Franco (2016). Por meio da autora, tem sido possível articular pesquisa, ação e formação mediante uma práxis científica contextualizada nas relações entre os distintos sujeitos, instituições e políticas que constituem o campo da formação docente. A pesquisa-ação, destinada à formação contínua de professores, foi denominada por Franco (2016) de Pesquisa-ação Pedagógica.

Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo investigam as possibilidades de ressignificação da formação de professores, por meio da compreensão e problematização coletiva dos desafios experienciados nos distintos contextos educacionais em que atuamos. Interessa-nos a instauração de outras relações para a formação docente, relações baseadas na partilha, na diversidade de experiências e nos contextos de vida e ação profissional dos envolvidos (Moreira, 2023).

Mediante a Pesquisa-ação Pedagógica acessamos a prática desde uma perspectiva crítica, reorientando nossa relação com a escola e a formação porque investigamos desde nossos territórios, saberes e corpos. Na Pesquisa-ação Pedagógica, estudantes e professores, geralmente afastados do poder de decisão sobre a escola e sua formação por concepções neoliberais de educação, que insistem em nos precarizar, conquistam a participação e o direito à autoria de seus projetos, revendo a cultura escolar e universitária em trabalhos coletivos.

Acreditamos que por meio desses processos descolonizamos a formação docente porque conquistamos outras relações com o poder entre professor/estudante; escola/universidade; teoria/prática, entre outras dimensões. Investindo em processos de formação que nos conduzem a outros cotidianos e cosmovisões críticas, questionamos as dominantes, marcadamente neoliberais. A conquista de outras formas de atuar se desenvolvem mediante pesquisas coletivas, porque o gesto de pesquisar se torna intrínseco ao de educar.

Observamos no trabalho que desenvolvemos a possibilidade de instaurar um outro lugar, porque participativo, coletivo, imprevisível e necessariamente democrático. Uma metodologia de pesquisa, fundamentada na educação popular latino-americana, destaca seu caráter político, porque voltada à insurgência e à emancipação de povos, suas escolas e universidades. Rejeita uma forma única de saber/viver em escolas, universidades.

Com a Pesquisa-ação Pedagógica, aprendemos que participar é experienciar uma relação com o outro e com os saberes que acessamos, quando nós valorizamos e nos escutamos. Fazer pesquisa por meio do outro, com o outro, exige de nós cuidado uns com os outros, bem como com o que criamos.

## **Etapas circulares de pesquisa<sup>2</sup>**

1. *Constituição do coletivo investigador:*
  - a) Através das bolsas de pesquisas distribuídas para as professoras das escolas parceiras, para estudantes das licenciaturas e do Ensino Fundamental nos foi possível viver uma experiência de coletivo de trabalho e pesquisa muito ímpar;
  - b) Iniciamos realizando debates e estudos em coletivo do sentido da Pesquisa-ação Pedagógica, referências, história e contextos; leituras de textos para elaboração conjunta de um marco teórico comum;
  - c) Foram realizadas rodas de conversas, relacionando o tema da pesquisa aos sentidos e experiências dos integrantes, buscando a convergência para a elaboração do trabalho conjunto. Utilizamos relatos autobiográficos e as perguntas: “Quem sou? Por que estou aqui? Que experiências tenho que posso partilhar?”;
  - d) A ética na pesquisa: negociou-se o termo de consentimento junto com professores e estudantes das escolas e universidade;
  - e) Em grupos, realizamos mapas conceituais coletivos sobre nossas falas e saberes, buscando nos compreender como coletivo investigador e, simultaneamente, reforçando os laços e as condições do trabalho em conjunto.
  
2. *Formulação coletiva dos objetivos da pesquisa:*
  - a) O objetivo da pesquisa foi partilhado e construído a partir de experiências e interesses formulados na fase anterior, ou seja, frente aos interesses e experiências que desenvolvemos como um coletivo; a partir desse processo de escuta e elaboração conjunta, o trabalho

<sup>2</sup> Circular, porque as etapas não são desenvolvidas sequencialmente, embora para fins de apresentação utilizamos esse modelo.

foi desenvolvido através da relação à *escola que temos* (os desafios como práticas autoritárias naturalizadas nas escolas, presença de muita discriminação e preconceitos, racismo estrutural, ausência de educação sexual nas escolas, ausência de liberdade religiosa, aumento da precarização do trabalho docente, pouco investimento na estrutura física das escolas) e as *escolas que queremos* (onde situamos o trabalho de resistência de professores e estudantes por mais diálogo e democracia nas escolas, enfrentamento às discriminações, preconceitos e as lutas docentes por seus direitos e os de estudantes).

- b) Depois de muitos debates e trabalhos de reflexão continuados a partir de um consenso (por vezes provisórios) quanto aos objetivos, construímos coletivamente a estratégia de pesquisa e seus instrumentos; organizamos projetos pedagógicos com professoras da escola e estudantes de licenciaturas estruturando oficinas a partir das demandas encontradas nas escolas e entre os bolsistas do projeto.
  - c) Identificamos conceitos e autores que pudessem fundamentar o trabalho, numa relação continuada de promoção de estudos, diante de nossos problemas, e de buscar referenciá-los, colocá-los em outras perspectivas teóricas, a partir das experiências descolonizadoras referenciadas na educação popular latino-americana.
3. *Análise dos dados e confronto com as práticas:*
    - a) Tomamos as práticas como lugar epistemológico, o que nos coloca em um exercício complexo, contraditório e, às vezes, angustiante. No entanto, é aí que se situa o que buscamos: uma polifonia de vozes críticas e atentas ao fazer pedagógico em constante movimento;
    - b) A aventura do conhecimento promove muita angústia e inquietação em nosso grupo. “Isso é pesquisa?”. Trabalhar coletivamente sobre as informações que acessamos e formulamos nos leva a análises e interpretações continuadas. Trata-se de uma fase extensa, onde está a seiva de nossa formação. Se o que se busca é um saber partilhado, uma reeducação de pensar do singular para plural, pesquisar coletivamente nossas formas pedagógicas enquanto atuamos nas escolas e universidade nos permite existirmos de outras formas em nossas instituições.
  4. *Perspectiva de produção de rupturas na direção da transformação:*
    - a) Por meio destes movimentos de pesquisa, chega-se àquilo que Franco (2016) chama de “produção de rupturas cognitivas”. São

os momentos em que os integrantes da pesquisa se transformam por meio da pesquisa-ação coletiva. Depois desse longo processo de formação como um *Coletivo Investigador* nasceu diversos trabalhos acadêmicos<sup>3</sup> que asseguram que quando escola e universidade conquistam o direito de atuarem em conjunto se legitimam como lugar de produção de conhecimento aberto à vida pública e ao bem comum.

## O processo de trabalho

Na perspectiva de um grupo de pesquisa sul-americano (no qual nos situamos), há um enfrentamento epistemológico de duplo desafio: emancipar-nos da episteme eurocêntrica que nos colonizou e formular-nos a nós mesmos. A pergunta “Quem sou eu?” foi, durante muito tempo, respondida por um terceiro e, nesta perspectiva, “[...] a presença do outro me impede de ser eu mesma” (Fanon, 2015, p. 26).

Tivemos como eixo comum a investigação de nossos saberes e experiências: *Quem sou? Por que estou aqui? Que experiências tenho em escolas e universidade que posso partilhar? Como experimento e compreendo minha relação com a escola/universidade?*

Diante de todos os desafios enfrentados ao longo do semestre, foi possível compreender a importância da escola na formação docente. O que identifico como mais importante é a possibilidade da dimensão inovadora. “Somos sujeitos autobiográficos”. Penso que o que fica, de mais valioso, de aprendizado diante de tudo o que estamos vivendo é a reconstrução permanente. A possibilidade de se refazer, tentar contribuir, errar, acertar, enfim, todas essas tentativas que nos atravessam, e que fazem parte, agora, do processo de tornar-se professor (Estudante da UERJ, 2022).

Buscamos nos organizar, explorando a interdependência entre escola e universidade na formação de professores, criando, conquistando e lutando por um campo outro para as culturas escolar e universitária instituídas, ou seja, experienciando relações outras em terrenos que marcam de forma muito forte os modos como estudantes e professores devem agir nesses ambientes.

Em meio ao debate acerca de quais investigações pedagógicas impactam as salas de aula, defendemos que, por meio das vozes expressas nas vidas dos que estão nas escolas e universidade, produz-se um efeito político, ao dar ao professor/estudante o poder de decidir sobre suas práticas formativas.

As práticas pedagógicas se constituem na e pela mediação com o outro – ou com os outros –, sendo esse outro um horizonte de possibilidades. Por dentro de processos de encontros, atravessados de experiências plurais, criam-se espaços e práticas de resistência que tensionam o instituído e afirmam outras formas experimentar a pedagogia crítica em espaços institucionais.

## **A escola que temos e a que queremos**

Trabalhando sobre as condições pedagógicas de que dispomos, estamos sempre entre o que somos e o que queremos ser. Nesta perspectiva, surgiram duas dimensões articuladas: as *escolas que tínhamos* e as *que queríamos*. Na primeira, situávamos a perspectiva da escuta e da identificação de desafios/potências, e na segunda, na escola que desejamos para as quais temos projetos de mais participação e diálogo, ou seja, a utopia que nos move.

Em nosso processo de trabalho desenvolvido nessa relação (a escola que temos e a que queremos) nasceram aprendizagens sobre as possibilidades que escolas e universidades poderiam desenvolver em trabalho conjunto. No contexto do retorno às escolas, no período pós-pandemia, havia muita necessidade na escuta das histórias vivenciadas.

A covid-19 transformou profundamente a lógica pedagógica, porque atingiu sua raiz, as relações entre estudantes, professores e conhecimentos. Dessa forma, a convivência e a sociabilidade tiveram suas formulações suspensas e mediadas por tecnologias estranhas, para boa parte de estudantes e professores. A educação teve que ser desenvolvida a distância, deslocando as próprias formas de ensinar e aprender.

No leste fluminense, a situação dos municípios de Maricá e São Gonçalo foram distintas, no que diz respeito às condições que as redes tiveram para se organizar. Em Maricá, havia mais estrutura tecnológica nas escolas; no entanto em ambas, os estudantes de camadas populares enfrentaram o período com extrema dificuldade. Não havia computador nem internet para a maioria das famílias e a troca com as escolas ficou limitada a entregas de apostilas, sem diálogo entre estudantes e professores. Isso sem falar na precarização do trabalho docente. De um modo geral, pode-se afirmar que a desigualdade social e a exclusão digital inviabilizaram o ensino remoto, nas escolas públicas do leste fluminense (Moreira; Claro; Ramiro, 2023).

No retorno às escolas, foi preciso reavaliar coletivamente o que compreendíamos por escola e por pedagogia. Foi necessária mais reflexão crítica e a abertura para outras culturas pedagógicas. No entanto, as escolas e suas comunidades estavam destruídas. Hávamos passado por diversas perdas e a reconstrução da sociabilização foi um longo processo. Foi preciso nos olhar

nos olhos, reconhecermo-nos, escutar-nos, chorar juntos e levantar as cabeças. Em seguida, não foi difícil identificar que os estudantes estiveram, na maior parte de seus tempos, afastados da leitura e escrita. Professores detectaram, em suas avaliações diagnósticas, que estudantes não tinham autonomia na leitura e na escrita, além de estarem extremamente desestimulados e sem concentração. Articulados ao desafio do letramento, investimos em salas de leitura. Foram realizados mutirões físicos e pedagógicos, que fizeram das salas de leitura o ponto central da reconstrução da escola no contexto pós-pandêmico. Nesta perspectiva, os equipamentos adquiridos pelo projeto foram significativos para animar a comunidade.

[...] nós, domesticados pelo pensamento colonial, passamos a reproduzir isso de uma maneira tão eficiente que em torno de nós criamos colônias de pessoas subjugadas, submetidas e humilhadas, que vão se sentir sempre menores do que são, em qualquer lugar que estiverem, porque estão espelhando um modelo de vida que não é o que ele traz em si, mas sim o que estão oferecendo para ele (Krenak, 2017, p. 7).

Ao construir projetos pedagógicos emancipatórios para o diálogo universidade/escola, partiu-se da problematização: em que escolas estamos? O que representa a escola, cada uma delas, em seus diferentes contextos e espaços? Nossas escolas são plurais, possuem muitas experiências distintas, mas não é possível ainda negar que sejam marcadas pela ideia de que sejam lugares em que estudantes frequentam “para se tornar alguém”; marcadas por práticas hierarquizadas, onde os saberes de estudantes são pouco considerados.

Se para Krenak (2017) e Rufino (2021), o chão das escolas possuem ancestralidades nos quais se escavaram as histórias antepassadas e se cultiva a esperança e a sementeira de um novo tempo, para os envolvidos no projeto, a distância entre saberes populares de comunidades ancestrais indígenas ou africanos, e mesmo de imigrantes, é muito grande em relação aos currículos escolares. Há pouco diálogo e projetos com esse fim.

Outro aspecto destacado sobre as escolas que temos, foi sua aparência de prisão, devido à sua estrutura física com grades, regras rígidas e salas de aula enfileiradas. Essa percepção destaca o impacto negativo do ambiente escolar no bem-estar e na criatividade de estudantes, estimulando pouco a vontade de expressar-se, participar, desenvolver a curiosidade e o desejo de aprender. Além disso, evidencia como a influência da escola colonizadora persiste na atmosfera educacional atual, reforçando a necessidade de repensar e transformar o sistema educacional, para torná-lo mais inclusivo, inspirador e respeitoso com a diversidade de experiências e perspectivas dos estudantes. Rufino (2021), ressalta a herança da catequese que a escolarização carrega.

A escola que temos é essa, ainda com aspectos coloniais enraizados; uma educação que não incentiva o pensamento crítico dos estudantes e promove um silenciamento contínuo deles.

Ouvimos também das comunidades escolares que a cultura escolar é constituída predominantemente de métodos avaliativos baseados em punições e controle em todo o ambiente escolar. Estudantes são geralmente tidos como “malandros” e acabam agindo desta forma para fugir ao excesso de controle. As avaliações são observadas pelos estudantes como momentos de pressão, medo, e que, quando não conseguem corresponder, sofrem consequências, como recuperação e reprovação. Essas reflexões nos incentivam a repensar os paradigmas educacionais existentes e a buscar abordagens mais inclusivas, flexíveis e centradas na pessoa, reconhecendo e valorizando a diversidade de experiências e habilidades dentro da sala de aula.

O que experimentamos ao longo do processo – no movimento entre nossas práticas pedagógicas atuais e as formas que almejamos conquistar – revelou-se de imenso valor, justamente por nos colocar em movimento.

Atravessados por um mundo marcado por contradições e transformações intensas, foi possível existir por meio de deslocamentos instituídos como as relações entre estudantes e professores, escola e universidade, teoria e prática, entre tantas outras formas binárias incapazes de absorver a complexidade e a imprevisibilidade que nos constitui.

O desafio político de cuidar de nossas relações, de nossos espaços e saberes, auxiliou-nos a romper com processos de isolamento pedagógico e nos conduziu à aprendizagem e à construção de um espaço comum, interdependente e plural entre escolas e universidade. Orientamo-nos pela Pesquisa-ação Pedagógica como caminho crítico capaz de tomar impulso justamente a partir das contradições e dos limites que enfrentamos cotidianamente como estudantes e professores em trabalho conjunto.

## **Ao final, abrem-se novos desafios**

No início desta trajetória nos perguntávamos o que escolas e universidade podiam fazer juntas pelas práticas e políticas para a formação docente, com base numa perspectiva epistemológica “outra”<sup>4</sup>, vinculando as lutas docentes, o cotidiano escolar, o ensino e a pesquisa embasada em formulações de autores latino-americanos, como Freire (2006), Fals Borda (2015), Franco

4 A perspectiva decolonial privilegia o outro como distinto, que, segundo Dussel (1986), caracteriza-se como o não habitual, cotidiano. O “outro” é o extraordinário, o que está fora da norma. O autor associa-o ao que é próprio da indeterminação dos processos culturais e históricos dos distintos povos e suas essências.

(2016) e Walsh (2009), entre outros. Sim, todos sabemos que professores e estudantes têm muito a aprender juntos. Mas até que ponto essas ideias se tornam realidade nas escolas e universidades?

Nesse percurso de trabalho, perguntamo-nos sobre o que nos foi possível fazer para o desenvolvimento de outros vínculos de trabalhos com as escolas? E qual a qualidade de nossos vínculos nas escolas, nos programas desenvolvidos na universidade, para a formação docente? Como compreender a formação docente sem repensar, coletivamente, os contextos das lutas de estudantes e professores?

O que ocorre nas salas de aulas tem intrínsecas relações com o que ocorre nas políticas desenvolvidas em níveis “superiores” do sistema educativo. No entanto, a valorização dos conhecimentos desenvolvidos por quem habita as escolas tem pouca repercussão para aqueles que desenham as políticas que insistem em conclusões e contribuições externas às escolas.

Este trabalho buscou, através de uma perspectiva outra, rever os lugares da formação docente, seus modelos e epistemologias, buscando conquistar e, simultaneamente, investigar as condições de que dispomos de investir na formação crítica entre educadores insurgentes de uma práxis educadora emancipadora. A experiência que apresentamos trata das possibilidades de trabalhos entre escolas e universidades desenvolvida por aqueles que atuam dentro de instituições de ensino básico e superior no Rio de Janeiro/Brasil. Por meio de metodologias de pesquisas participativas, pesquisamos e buscamos conquistar outras formas de existir no trabalho de formação docente.

As experiências que apresentamos estão em desenvolvimento e colocam escola e universidade em movimento, através da conquista de trabalho em conjunto participativo, democrático entre os envolvidos, mesmo que respeitando as diferentes responsabilidades e experiências entre seus integrantes. São pequenos projetos, ainda invisíveis ou subterrâneos, mas que têm conquistado a resignificação de sentidos das instituições de ensino, seus atores e relações, na direção de uma cultura democrática, solidária, coletiva e horizontal.

Destacamos, para concluir, a necessidade de superarmos a ideia de que o trabalho docente é um trabalho individual. Aprendemos que, por meio da valorização de sua dimensão coletiva, é possível reconfigurar relações e culturas por dentro das instituições educativas. Nós, professores e estudantes, existimos em pares, em redes; do contrário, estamos submetidos às lógicas neoliberais que nos oprimem. O trabalho que apresentamos nesse texto aponta caminhos para a conquista e garantia de uma vida docente, em coletivos de ensino e pesquisa, desde sua formação inicial.

Outra nota que trazemos para esta conclusão, trata da necessidade de superarmos a dimensão utilitarista do gesto de ensinar/aprender. Geralmente,

a visão domesticadora do ato pedagógico o captura e o prende a uma relação utilitarista, com o saber “estudar para entrar no mercado de trabalho”, “estudar para se tornar alguém” etc. Tal perspectiva não objetiva uma formação crítica, porque não questiona os motivos que nos levam à escola/universidade, normatizando processos que precisam ser continuamente questionados. No entanto, na perspectiva de estudantes e professores, em busca de uma perspectiva *outra* para a educação dos povos latinos, estudamos para cuidar de nosso mundo e de nós mesmos. Estudamos para compreender e conquistar uma vida plena e justa para todos. Estudamos para preservar a pluralidade de vidas e seres que coabitam neste inesquecível planeta ou na Abya Yala, nome dado ao continente americano pelos povos originários, em especial pelo povo Kuna do Panamá e Colômbia.

O que buscamos apresentar neste trabalho, trata de uma experiência de educadores que sonham, questionam e transformam, apostando em pedagogias comprometidas com nossos territórios, com as histórias de nossos povos, através de uma ética do encontro e do diálogo, objetivando formar professores como sujeitos políticos e não técnicos obedientes.

## Salas de leitura e outros depoimentos

No contexto pós-pandemia, as salas de leitura assumiram função estratégica nas escolas em que trabalhamos, atuando no enfrentamento dos desafios pedagógicos e emocionais deixados pelo isolamento.

**Quanto ao impacto pedagógico:** diante da defasagem na alfabetização, as salas de leitura tornaram-se espaços de intervenção fundamentados no conceito de letramento (Magda Soares, 1998). Superando a mera decodificação, investimos na formação de sujeitos capazes de usar socialmente a leitura e a escrita, por meio de oficinas que articulam literatura e produção textual.

**Quanto ao impacto emocional e social:** configuraram-se como espaços de acolhimento e escuta, onde a produção coletiva de textos e a partilha de histórias promoveram cuidado, fortalecimento subjetivo e resgate de vínculos, autoestima e pertencimento.

**Quanto à articulação escola-universidade:** constituíram-se como territórios de formação compartilhada entre estagiários, professores e pesquisadores do Coletivo Investigador, integrando intervenção, pesquisa e produção de conhecimento sobre o letramento.

Em síntese, as salas de leitura emergem como dispositivos pedagógicos pois respondem aos desafios das aprendizagens e, simultaneamente, cultivam territórios de escuta, criação e humanização – reafirmando que alfabetizar e letrar são processos indissociáveis do cuidado com a vida.

**Meu nome é Raziel.** Tenho 15 anos e nasci em Belford Roxo. Eu arrisco dizer que o conhecimento de si próprio não é algo tão banal para ser colocado em um único texto. O autoconhecimento é algo buscado em diversas religiões, como budismo e outras. Eu nunca parei para pensar quem eu realmente sou. Minha personalidade e identidade não param de ser influenciadas pelas pessoas à minha volta.

Hoje, eu posso me orgulhar de como eu tenho levado minha vida, sossegado e tranquilo; porém, em alguns anos, minha visão sobre isso pode ter mudado completamente (algo que provavelmente vai acontecer). Diversas vezes me pego pensando: “É isso mesmo que eu quero pra minha vida?” ou “será que isso realmente vale a pena?”. Mas rapidamente tento me distrair, jogando ou ligando para os meus amigos mais próximos e fico trocando um papo.

No entanto, sempre tento me isolar de outras pessoas, escutando música, pois me irrita facilmente com a voz e os barulhos que as outras pessoas fazem. Mesmo sabendo que isso é algo ruim de se fazer, isso é algo que eu não consigo evitar.

Eu tenho um hobby de escrever livros de regras para RPGs. Quando eu estou sozinho na madrugada, eu pego o meu teclado e começo a escrever diversos contos de fantasia para mesas, que eu penso em mostrar, mas sempre desisto no meio; às vezes, por vergonha e achar que é uma história muito “fraca” e enjoativa, ou até mesmo ficar com vergonha de ter que interpretar um mundo inteiro que eu mesmo escrevi.

*Raziel Austim de Oliveira, 901, (2023).*

Colégio Municipal Ernani Faria – São Gonçalo, RJ.

**A pequena sonhadora...** ela tinha um sonho de vencer na vida, para poder dar uma vida melhor para sua família. Ela tinha um sonho de ser jogadora de futebol.

Ela ajudava sua mãe em casa e também às vezes ela trabalhava com sua tia. Ela também fazia curso de informática e treinava duas vezes na semana. Duas vezes na semana fazia curso e trabalhava. Dois dias da semana ela trabalhava mais. Mesmo assim, ela deixava de ser ela mesma. Ela sempre foi alegre, animada e chata, e também chorona.

Ela tinha uma vida meio difícil, mas nem assim ela deixava de ser ela mesmo. Ela é gentil, educada. Mas ela tinha uma coisa de ruim: ela era muito teimosa e mandona. Às vezes, ela sofria por ser assim, mas não deixava isso abalar sua autoestima.

Ela morava em uma comunidade meio perigosa. Aí ficava meio difícil para ela realizar o sonho dela. Mas nada a deixava desanimada. Ela fazia os *corres* dela para poder pagar sua escolinha de futebol. Ela tinha um amigo que a ajudava a conquistar seus objetivos. Ela tinha uma pessoa que

a inspirava mais que tudo: a sua mãe. A mãe era trabalhadora, esforçada, mandona e focada nos seus objetivos. Essa é a mãe dela, a inspiração dela. Assim, é um pouco da vida da sonhadora.

*Ana Carolina Cardoso Rubio, HV, (2023)*  
Colégio Municipal Ernani Faria – São Gonçalo, RJ.

### **“Somos todos Vinícius Júnior”**

Com capuz, sou ladrão,  
De óculos escuros? Presta não!  
Com boné, vagabundo.  
Pelas minhas vestes  
Sou julgado.  
Pode tirar tudo isso  
Que continuo preto.  
Pra eles é a cor da pele  
Que me torna suspeito!

*João Marcos Teixeira, HV2, 2023.*  
Colégio Municipal Ernani Faria – São Gonçalo, RJ.

### **A história única**

Nós, estudantes de licenciatura, com nossas dúvidas, medos e anseios sobre a profissão: “o que é certo de se fazer dentro de uma sala de aula?”. Então, essa dúvida se torna nossa, ao encontrar muitos outros estudantes em formação à procura de encontrar uma resposta “certa”; entretanto, a experiência dentro das salas de aula nos desconstrói.

Ao nos depararmos com tantas histórias em sala de aula, questionamos o conceito de história única, inspirado em Chimamanda Adichie (2019). Cada um traz consigo uma bagagem única de experiências, vivências e perspectivas, moldadas por sua história pessoal, cultural e social. É crucial reconhecer a diversidade dessas histórias e incorporá-las ao nosso fazer pedagógico, a fim de que cada estudante possa se ver representado e parte integrante. Nas oficinas “Quem sou eu?”, o objetivo principal era resgatar esse conceito com o intuito de emponderá-los, fazendo com que eles se reconheçam como protagonistas de suas vidas. Estudantes da universidade e das escolas, em trabalho conjunto, exploram suas transformações em debates acerca de si e do mundo, como um laboratório de muitas histórias e identidades, que se contaminam umas com as outras.

Realizando o reconhecimento e a valorização da história única de cada um, ao adaptar nossas práticas educacionais às mudanças sociais e ao combater a violência simbólica em todas as suas formas, podemos construir uma sala de aula mais inclusiva, empoderada e verdadeiramente transformadora.

*Leticia da Rocha Nunes, bolsista, licenciatura História UERJ.*

### **Grito silencioso**

No início do projeto, desenvolvemos algumas oficinas sobre os direitos da criança e do adolescente, expressos no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, Brasil, 1990). O objetivo era que se compreendessem como sujeitos de direitos. Na ocasião, fomos surpreendidos com o pedido de socorro de uma estudante, a respeito de abuso sexual que sofria com o padrasto. O caso foi um desafio para nós, professores em formação, e nos trouxe duas aprendizagens: a) Sobre o papel da escola na garantia de direitos de estudantes, encaminhando o caso ao Conselho Tutelar, garantindo a proteção da estudante violada; b) Destaque para a relação bolsista e estudante da escola (estudantes de licenciaturas com menos de 10 anos de diferença com os estudantes das escolas), que cria facilidade na comunicação, gerando confiança e diálogo, que pode ser explorado na relação de interdependência entre escola e universidade. O que se passa entre um/a jovem, futuro/a professor/a, é distinto do que ocorre com professores efetivos. Este ponto precisa de atenção e aprofundamento tanto da escola como da universidade.

*Agata do Patrocínio Jesus, bolsista Pedagogia UERJ.*

### **Escola em diálogo com a cultura jovem**

Imagine a seguinte cena: Na sala de aula, estudantes entre 13 e 16 anos conversam entre si e usam fones de ouvido, enquanto copiam o exercício. Na lousa, uma professora, que chegou recentemente, no final do ano letivo, espera um silêncio total e comportamento que remete a uma visão mais tradicional de escola do século passado. Essa situação ocorreu na escola, no dia 31 de outubro de 2023, e ilustra um problema recorrente na sociedade: a falta de diálogo com a cultura jovem. A cultura jovem é uma forma de expressão e identidade e merece ser reconhecida e valorizada. Neste aspecto, vamos defender a importância de se estabelecer um diálogo com os estudantes, apontando alguns benefícios que isso pode trazer para a sala de aula e para a sociedade no geral, de acordo com as experiências da pesquisa-ação e autores estudados.

Após algumas semanas observando os estudantes, realizamos nossa primeira oficina: “Quem sou eu?”. Essa oficina foi de extrema importância para conhecermos estudantes, seus pontos de interesse, e até mesmo saber como enxergam a escola. De acordo com Paulo Freire, educadores devem compreender e incorporar experiências culturais de jovens em sala de aula, promovendo, assim, um diálogo genuíno, que conecte o conhecimento formal com a realidade vivida pelos estudantes. Ele também argumentava que cada turma é única, possuindo diferentes experiências e bagagens culturais. Ele defendia a abordagem pedagógica centrada nos estudantes, reconhecendo a importância de adaptar o processo de ensino às características específicas de cada grupo.

A adaptação à tecnologia, como evidenciado na oficina “booktook”, inspirada no TikTok, revelou-se uma ferramenta poderosa para engajar estudantes, estimulando a expressão criativa e a construção coletiva do conhecimento. Assim, ao reconhecer e valorizar a identidade de estudantes, estamos não apenas enriquecendo o processo educacional, mas também os preparando para enfrentar os desafios e oportunidades da sociedade contemporânea.

*Agata do Patrocínio Jesus e Beatriz dos Santos Alves,*  
bolsistas e estudantes da Pedagogia e Biologia na UERJ

### **Educação antirracista**

Durante a oficina “Subestimação de Figuras Negras no Brasil”, tratamos de um dos temas mais urgentes da sociedade contemporânea: o racismo e a luta antirracista. O grupo identificava, em tom de “brincadeiras”, diversas situações ofensivas em seus cotidianos, que eram exemplo do preconceito estrutural que estudantes brancos, pardos ou negros possuíam e que manifestava o tom da opressão e da discriminação que eles mesmos alimentavam. O debate em torno do tema é crucial na escola, onde estudantes reproduzem atitudes que eles, por vezes, combatem. Ao dar voz a estudantes ofendidos, percebemos que eles se sentiam confortáveis em se abrir, pois, entre nós, no ambiente de oficina, estávamos criando um espaço seguro, um espaço onde suas dores e experiências seriam ouvidas, validadas e respeitadas. Muitos dos seus colegas, até então, não haviam compreendido o impacto de suas palavras e atitudes. Alguns deles viram que também eram vítimas dessa injúria racial, feita por amigos, família e figuras de poder, mas antes só viam como brincadeiras. Entretanto, ao ouvirem diretamente de alguém que convivia com o racismo diário, foram obrigados a refletir sobre seus comentários e suas vivências.

*Ana Luiza Pereira Possati Marins Lima e Edson Nascimento,*  
bolsistas estudantes Pedagogia e Geografia na UERJ.

### **A escola visitando a UERJ**

Ao levarmos os estudantes a uma visita à UERJ, eles ficaram surpresos e emocionados de estarem ali. Cada detalhe lhes chamou atenção. O fato de ter ar-condicionado e televisores nas salas de aula, a presença dos seguranças no campus, o banheiro compartilhado, as questões políticas presentes no ambiente, o grande trabalho informativo e cultural fora das salas de aula, como, por exemplo, o acervo do curso de biologia, exposto no hall do segundo andar, os centros acadêmicos de cada curso, onde eles encontraram o carinho e acolhimento de cada graduando que eles conheceram nessa visita.

A visita ao campus trouxe muitas perguntas, como, por exemplo: “Que banheiro é esse, homem e mulher juntos?”. A explicação de que aquilo

era só um banheiro e que nesse uso compartilhado estávamos exercitando o respeito ao próximo e a diversidade foi um exemplo prático e real daquilo que falávamos com eles na teoria. Permitiu-nos desenvolvermos muitos debates.

Outro caso curioso foi durante a visita à biblioteca, quando eles encontraram o espaço infantil dentro do recinto. E eis que surge mais uma questão: “Para que servem aqueles brinquedos ali?”. A pergunta foi feita pelo aluno João, do quinto ano. Diante da resposta que ali era onde os filhos de alunos da faculdade podiam usufruir do espaço, eles ficaram surpresos com a ideia de que os pais poderiam levar seus filhos para a universidade, e compreenderam que a instituição é um lugar democrático e de inclusão. Diante de tanta surpresa da parte deles, ficou claro que muitos não faziam ideia do que era uma universidade e que nem sequer sonharam um dia estar nesse local, e com a possibilidade de, no futuro, estudar num lugar assim. Olhando para eles, víamo-nos nessa mesma situação no passado e, analisando essa oportunidade oferecida pela UERJ, pudemos vivenciar sentimentos e experiências comuns a nós, atualmente bolsistas e estudantes da UERJ.

A vivência de recebê-los em “nossa casa” nos permite formular uma compreensão mais profunda sobre o papel das experiências de vida no desenvolvimento pessoal e profissional.

As visitas de escolas com as quais trabalhamos na UERJ proporcionam para estudantes um bom debate acerca das distâncias e aproximações entre estudantes das escolas e nós na universidade.

Foi gratificante ouvir ao final da visita: “Eu quero estudar aqui!”.

*Miguel Barbosa Coradesqui e Matheus Baptista Rodrigues,*  
bolsistas estudantes História e Pedagogia na UERJ.

## Imagens

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização





Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização





Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização





Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização





Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização



## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Pesquisas estatísticas e indicadores educacionais: Censo Escolar de 2019*. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Pesquisas estatísticas e indicadores educacionais: Ideb – Resultados*. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Pesquisas estatísticas e indicadores educacionais: Taxa de distorção idade-série*. Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 15 mar. 2025.

DUSSEL, Enrique. *Método para uma filosofia da libertação*. São Paulo: Loyola, 1986.

FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sensible para América Latina*. Antología y presentación de Víctor Manuel Moncayo. México, D.F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FANON, Frantz Omar. *Os condenados da terra*. Lisboa: Letra Livre, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação Pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507/13331>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KRENAK, Ailton. Pensando com a cabeça na terra. *In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA*, 6., 2017. São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo, maio 2017. p.16-19. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/2641/2385>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MOREIRA, Sueli Lima. *Descolonizar e recriar a formação docente: um projeto coletivo*. Curitiba: CRV, 2023.

MOREIRA, Sueli de Lima; CLARO, Evelin; RAMIRO, Ruth. Pandemia da covid-19: implicações para as escolas municipais na cidade de São Gonçalo. *In: MOREIRA, Sueli de Lima. Descolonizar e recriar a formação docente: um projeto coletivo*. Curitiba: CRV, 2023. p. 67-84.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

WALSH, Catalina. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online: Revista do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 1-29, 20 jun. 2009. Disponível em: <https://educacaonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802/561>. Acesso em: 15 mar. 2025.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# EXPERIÊNCIAS DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO/RJ

*Angela Soledade Lima Macedo<sup>1</sup>*

A presente escrita vem descrever um pouco sobre os estágios supervisionados obrigatórios voltados para os cursos de licenciaturas, a partir de um olhar técnico e pedagógico realizado pela Coordenação de Estágios, Pesquisas e Convênios da Subsecretaria de Ações Pedagógicas vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo.

É notória a importância do estágio supervisionado em todos os campos profissionais como uma etapa fundamental para a formação inicial e continuada de estudantes graduandos. Contudo, no campo das licenciaturas cujo desafio é o ato de ensinar e um agir docente, considerando que o “objeto” do seu trabalho é um outro ser humano, é necessário ter um cuidado de observação e de acompanhamento mais reflexivo das atividades que decorrem desta prática, que devem ser construídas junto com o estudo de teorias adquiridas no decorrer dos cursos de licenciaturas. Desta forma, destaco a importância das atividades dos estágios supervisionados no município ao ocupar atualmente uma estrutura organizacional de coordenação incorporada à Subsecretaria de Ações Pedagógicas, integrando-se às demais coordenações que atendem aos segmentos da Educação Infantil, do *Ensino Fundamental*, da educação de jovens e adultos e da educação inclusiva.

Considerando os anos de 2022 a 2024, a Secretaria Municipal de Educação do município de São Gonçalo, através da Coordenação de Estágios, Pesquisas e Convênios, recebeu em média durante este período cerca de 700 (setecentos) estudantes com frequência ativa de diversos cursos de licenciaturas, provenientes de instituições de ensino superior e/ou de Curso Normal Nível Médio, que celebraram com a municipalidade “Acordos de Cooperação”, visando à concessão de estágios curriculares supervisionados e obrigatórios de complementação educacional, inscritos em disciplina voltada à prática de ensino.

1 Professora do Município de São Gonçalo e atuando como Coordenadora de Estágios, Pesquisas e Convênios da Subsecretaria de Ações Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.

Considerando os números acima, cerca de 77,5% são estudantes estagiários matriculados na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), seguida da Universidade Federal Fluminense (UFF) com 15% de estudantes que são autorizados e encaminhados pela Coordenação de Estágios, Pesquisas e Convênios às unidades escolares.

Das instituições de ensino que participam da parceria de estágios, a municipalidade recebe em suas unidades escolares cerca de 59% de alunos oriundos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, seguida de Geografia (11,3%) e de Ciências Biológicas (9,7%).

Atualmente, a normatização dos procedimentos de estágios se estabelece a partir da Lei nº 11.788 de 25/09/2008, ao enfatizar que o estágio é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante” (Brasil, 2008).

Destaca-se que o termo “estágio supervisionado” sofreu várias modificações conceituais e intervenções legais ao longo dos anos desde a década de 40, em decorrência de muitos debates na esfera política e nos espaços de educação, principalmente formais, o que contribuiu para a evolução de legislações educacionais no Brasil. A Lei nº 11.788/2008 ratifica o entendimento sobre a importância da inclusão da prática de ensino como componente curricular obrigatório dos cursos de nível médio e superior, principalmente no campo das licenciaturas, e propõe que as atividades de estágios sejam observadas numa perspectiva de integração e investigação das práticas pedagógicas, promovendo um projeto político de ensino e aprendizagem.

Além disso, a formalização do Termo de Compromissos do Estagiário, incluído no Acordo de Cooperação, celebrado entre o estudante, a instituição de ensino e a concedente se torna uma ferramenta jurídica obrigatória e importante que integra as ações referentes aos estágios, à medida que no termo são relacionados dados de identificação das partes, as responsabilidades dos envolvidos, o plano integrado das atividades desempenhadas, a jornada do estágio, a vigência do termo, bem como as diversas responsabilidades no processo educativo, evitando inclusive entendimentos conflitantes quanto ao uso inadequado da atividade de estágio executado pelos estudantes nos espaços escolares.

Diante das experiências no campo da educação, penso como foi importante a oportunidade de participar de projetos como bolsista da universidade pública, bem como da escuta atenta de professores de práticas de ensino e da didática em constituir um espaço de diálogo e troca de experiências no período do estágio. No decorrer do processo de formação algumas referências pessoais adquiridas foram se desconstruindo e sendo reconstruídas, considerando que

muitas das vezes levamos para a prática do estágio experiências vivenciadas como aluna de diversos espaços escolares.

Por isso, entendo que a equipe diretiva que recebe o aluno estagiário em sua unidade escolar exerce um papel fundamental no acolhimento destes estudantes. E o professor regente é praticamente um “cativador”, que irá contribuir como profissional para a formação da identidade docente desses sujeitos, à medida que propiciará ao estudante estagiário um espaço de experimentação de sua prática em sala de aula.

A proposta de uma docência compartilhada entre as escolas públicas e as universidades, voltada para o campo da formação (teoria/prática) ainda é um desafio, pois requer diálogos e necessita ser constantemente revisada.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.

MOREIRA, Sueli de Lima. *Descolonizar e recriar a formação docente: um projeto coletivo*. Curitiba: CRV, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REICHMANN, C. L. *Letras e letramentos: a escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

# PESQUISA, UNIVERSIDADE, ESCOLA, EXTENSÃO: caminhos possíveis numa escola pública no município de Maricá

*Rejane Baptista do Nascimento<sup>1</sup>  
Ariana Baptista de Abreu Marinho<sup>2</sup>*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## Algumas notas de um relato de experiência em rede

**P**ensar na relação universidade x escola não é uma das tarefas mais fáceis. Parece que esses lugares não conseguem traçar diálogos e ações à uma primeira vista.

Desde 2022, nossa escola vem perseguindo o desafio de transformar o nosso território em um local de investigação da nossa prática pedagógica em parceria com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ SG/FFP).

Essa relação começou a ser construída com a aproximação de membros da nossa escola numa pesquisa intitulada “Escolas e universidades em rede”, que previa um estudo de como as escolas da rede municipal de São Gonçalo estavam lidando com a pandemia e seus alunos em casa.

Após essa pesquisa surgiu o desdobramento dela “Escola e universidade em redes educativas no contexto pandêmico: desafios para escolaridade e formação docente 2022/2023” que previa uma ação para intervir nos impactos que a pandemia no letramento/alfabetização e nas dificuldades de aprendizagem deixaram em decorrência dessa situação.

Como estávamos atuando no momento no município de Maricá, assumindo a direção da escola, aplicamos o projeto lá e não em São Gonçalo.

Por dois anos, nossos alunos passaram por várias atividades no contraturno para trabalhar essas lacunas no aprendizado.

---

1     Doutoranda em Educação (UFF). Mestra em Educação (UERJ SG/FFP). Professora Especialista em Gestão Escolar (UNIRIO) e em Gestão em EAD (LANTE/UFF). Professora da Educação Básica EJA (Prefeitura Municipal de São Gonçalo). Orientadora Educacional (Prefeitura Municipal de Maricá). Pedagoga voluntária do movimento social Projeto Amo Salgueiro em São Gonçalo e Diretora Geral da Escola Municipal Professor Darcy Ribeiro. E-mail: rejanebaptistapedagoga2@gmail.com

2     Professora Especialista em (UERJ SG/FFP). Orientadora Pedagógica (Prefeitura Municipal de Itaboraí e Prefeitura Municipal de Maricá) e Diretora Adjunta da Escola Municipal Professor Darcy Ribeiro. E-mail: arianabreuped@gmail.com

Daí há que se refletir sobre a importância da relação da universidade estar fazendo ações de extensão, levando a seus estudantes-pesquisadores embasamento teórico e qualificando ainda mais o trabalho da escola pública.

A relação escola x universidade foi muito importante, pois o projeto proporcionou aos nossos alunos atividades que trabalhavam o conteúdo a fim de sanar o déficit deixado, além de trabalhar questões emocionais, como baixa autoestima, principalmente daqueles que não conseguiam alcançar seus objetivos trabalhados pelo corpo docente nas aulas regulares. A metodologia utilizada baseada em atividades lúdicas possibilitou a estes estudantes se apropriarem de conhecimentos e/ou construírem um terreno favorável à consolidação destes, sem o peso cotidiano da avaliação tradicional. Muitos melhoraram seu desempenho escolar no âmbito da leitura e escrita, e assim seu aprendizado também em todas as outras áreas do conhecimento.

Vale ressaltar que também foi perceptível que os bolsistas-estudantes pesquisadores da UERJ conseguiram refletir a teoria, interpretar a realidade da comunidade escolar e distinguir quais eram as principais demandas do currículo que precisavam de intervenção. Assim, para pensar como seria a adequação da teoria e prática, num processo de ensino tentativa, erro, novos conhecimentos construídos entre a equipe de gestão, a professora orientadora, os estudantes estagiários e os alunos da escola, numa rica colaboração de construção coletiva em rede escola e universidade.

De igual forma, o chão da escola pode levar o cotidiano das questões reais da educação para serem compartilhadas com o corpo teórico que a Universidade traz, em reflexões articuladas com os autores, devolvendo para escola um processo de formação docente entre todos os atores envolvidos com atividades mais inventivas.

Pensar a relação escola, universidade e extensão nos permite ir além e aliar a formação docente em serviço. Ao passo, que nessa parceria estudantes, equipe técnico pedagógica e professores, os bolsistas puderam ampliar seus olhares para o futuro profissional deles e seu campo de atuação com a integração dos dois espaços (Universidade e escola/teoria e prática), favorecendo o compartilhamento de conhecimentos que muito contribuiu para a potência relacional escola, universidade e comunidade, transformando o projeto em uma grande rede educativa.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários e práticas educativas*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educar, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir da experiência com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, v. 31, p. 521-539, set. 2005.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PRODUZINDO rede educativa de encontros e formações entre universidade e escola pública. [S. l.: s.n., s.d.]. (Informações insuficientes; mantido conforme enviado).

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

## SEÇÃO 2

# GRUPO DE ESTUDO, PESQUISA E EXTENSÃO NEGRITUDES E TRANSGRESSÕES EPISTÊMICAS

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# PRODUZINDO REDE EDUCATIVA DE ENCONTROS E FORMAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA

*Patricia Elaine Pereira dos Santos*

---

*Uma árvore sozinha não compõe uma floresta.  
(Provérbio Yourubá)*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

**I**ncio este texto com o provérbio Yourubá que nos indica a pensar e sentir sobre o coletivo e, nesse caso, a escola, o projeto, as instituições, pesquisadores, estudantes, professores são parte dessa grande floresta que temos a cultivar. Esse texto é também fruto do que venho estabelecendo com a escola pública desde que me tornei professora da UERJ há 10 anos, a partir de um recorte temporal e específico do projeto financiado pelo edital FAPERJ – Apoio à melhoria das escolas da rede pública sediadas no Estado do Rio de Janeiro 2021<sup>1</sup>. Trata-se de um encerramento de ciclo e abertura de outros em que estabeleci um projeto em mediação com o grupo GENTE<sup>2</sup> e a presença de estudantes da escola e da UERJ, além de colegas professores que teciam encontros e questões coletivas. É também uma homenagem ao Colégio Estadual Adão Pereira Nunes, que posteriormente virou o Colégio Estadual Brasil México Adão Pereira Nunes, tornando-se uma referência dos projetos das escolas estaduais bilíngues em São Gonçalo, e a escola que temos construído diálogo com ensino, pesquisa e extensão.

De início, cabe ressaltar que esse também é um texto no qual ponho em evidência a pesquisa “Escola e universidade em redes educativas no contexto pandêmico: desafios para a escolaridade e a formação docente”, desenvolvida entre 2022 e 2024, que possibilitou muitos encontros e reflexões com a escola. O projeto, em parceria com quatro escolas desde abril de 2022 – duas em São Gonçalo e outras duas em Maricá – junto à Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) teve por objetivo, por meio da articulação entre a formação inicial

- 
- 1 O projeto teve como responsável direta a prof<sup>a</sup> Denize Sepúlveda, mas foi uma articulação entre três docentes: Denise Sepúlveda, Suelli Lima e Patricia dos Santos em ações com quatro espaços escolares de São Gonçalo e Maricá.
  - 2 GENTE é o grupo de pesquisa, ensino e extensão Negritudes e Transgressões Epistêmicas que foi estruturado pelos professores Patricia Santos e Marcelo Moraes desde 2017.

e continuada, instaurar uma rede educativa entre a universidade e as escolas capazes de enfrentar os desafios experienciados no campo da educação pública no contexto pandêmico.

Desse modo, apresento neste artigo a experiência de uma pesquisa ou o recorte de quem estava em mediação de uma pesquisa envolvendo diferentes pessoas, e com essas diferenças visavam um projeto coletivo em prol da escola pública. É também uma escrita em que aperfeiçoamos a relação com o Colégio Estadual Brasil México Adão Pereira Nunes e que nos permitiu investir no desenvolvimento de trabalho em conjunto com a escola vinculado ao cotidiano escolar. Pontuamos uma pesquisa em que foi possível envolver a direção e coordenação pedagógicas, docentes, pesquisadora (professora da escola que se tornou bolsista do projeto), estudante pesquisadora (estudante da escola que se tornou bolsista), estudantes bolsistas da universidade e voluntários. Essa rede educativa já tinha sido pautada em outros projetos e encontros textuais e foi importante ser materializada com mais ações, porque envolveu financiamento<sup>3</sup>.

Importante sinalizar que chamamos de rede educativa uma produção de sentido coletivo de pessoas envolvidas com a educação pública em prol do debate racial e democrático no espaço da escola. Partindo da projeção da epistemologia destoante (Maia, 2017) e da necessidade em fomentar outros códigos para o ambiente escolar, elaboramos uma proposta pautada em construir o lugar de aprendizagem, estudo e compartilhamento da instituição escolar e da universidade, que possibilitasse olhar para as especificidades que são produzidas nesses espaços a partir de outras epistemologias.

Nesse sentido, é um convite a refletir com as diferentes áreas de conhecimentos que possibilitam narrativas nas quais o respeito e as regras são movimentos de organicidade. Convidamos para a seriedade de pensar, constituir e agenciar o sentido da democracia que vai sendo realocada cotidianamente na vida escolar.

É também um convite a pensar com autoras e autores. Pautado pela pedagogia engajada da bell hooks que aponta a fonte do Paulo Freire, é situar as “escrevivências” da Conceição Evaristo na construção de uma metodologia (que partiu da ideia de escrever vivências de mulheres negras), um vestígio da Zelia Amadeus a partir de um pensamento antirracista, uma proposição da Azoilda Trindade com os valores civilizatórios afro-brasileiros

3 A parceria com a escola ocorre desde 2015 com as turmas de estágio supervisionado. Em 2017, iniciamos atividades de ensino e extensão. Em 2019 passo a fazer formação para os professores e, em 2021, a rede educativa que envolvia outras escolas começa uma conversa online. A escola recebeu a partir de financiamento da FAPERJ: máquina fotográfica, impressora e duas bolsistas (professora e estudante) que faziam muitas mediações do projeto com a escola.

apontando o corpo/corporeidade, que é tão importante pensar na educação, os nossos corpos.

Este projeto educativo pressupunha o reconhecimento de outros saberes e questões raciais, em uma agenda mobilizada por professores e estudantes protagonistas em suas narrativas e práticas, ao implementar metodologias, ensinamentos e aprendizagens entendidos nos saberes históricos e pessoais das experiências, contribuindo para evidenciar parcerias entre escola e universidade. Além disso, aposta na construção de um porvir como lugar de reelaborar encontros, de produção e organização de conhecimentos críticos, antirracistas, antissextistas, não discriminatórios, emancipados e criativos.

Entendemos que é também um espaço de produção de sentido e afetos, de trabalho, de estudo, de trocas, fofocas e risadas. Na rede educativa é possível produzir oficinas, inserções em turmas, parceria com professores, diálogos nos conselhos de classes, reflexões com a equipe diretiva e conversas com professores no planejamento escolar, além das atividades planejadas no contraturno na biblioteca. As inserções são planejadas e produzidas na relação com a escola e com intuito de racializar e ampliar o conhecimento: não falamos, não fazemos e não sentimos as mesmas coisas, embora seja mais comum pensar a partir da perspectiva branca, masculina, hétero/homofóbica e euroreferenciada. O deslocamento necessário dessa perspectiva teórica que histórica e academicamente nos baseamos para dar outros rumos epistemológicos é muito importante para alcançar outras pistas. Em diálogo com Audre Lorde (2019), vale sinalizar o contato com a ancestralidade, a consciência não europeia que aponta uma situação e experimentação possível de interagir e aprender mais com os sentimentos, bem como respeitar a força oculta do poder de cada um. Além disso, há possibilidade de surgirem outros e verdadeiros conhecimentos, que podem ocorrer a partir das atitudes mais duradouras e reflexivas.

Uma parte do projeto foi iniciada em 2021, a partir da experiência do grupo Gente. Fazíamos encontros remotos com professores da educação básica de três escolas públicas de São Gonçalo e Niterói. A ideia foi ativar um lugar de troca, aprendizagem, estudo e compartilhamento da instituição escolar, sobretudo na experiência da pandemia<sup>4</sup>, e possibilitaria um olhar para as especificidades que ela produz a partir do debate racial e/ou outras epistemologias. Desse modo, essa experiência apontou para a escola na pandemia onde diretores continuaram apostando nos seus papéis, que pediram ajuda aos

4 Vivemos de março de 2020 a maio de 2023, considerando o anúncio da Organização Mundial de Saúde, a manifestação de um vírus nomeado SARS-CoV-2 (do inglês Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2) em que promoveu a morte de mais de 715.295 mil brasileiros. O vírus ainda permanece com menos mortalidade e vacinação. A covid ocorreu com mudança brusca nas relações entre as pessoas e as instituições, obrigando o uso de máscara, distanciamento social e uma promoção de vacinação apenas em janeiro de 2021, pois foi mal organizada pelo governo do Jair Bolsonaro, presidente do país no momento da calamidade mundial.

companheiros, que escutava professores, que cuidava dos seus alunos, que fazia mutirão para evitar fome das/dos estudantes, que acredita no seu papel educativo cada vez mais ampliado, que se reuniam com pais remotamente ou com máscaras, que diretores diziam sobre seus cansaços e eram acolhidos, que foi possível construir uma rede de escuta e afeto, uma rede educativa.

Lady Christina de Almeida<sup>5</sup> nos relata que “precisamos reconhecer que há coisas na escola que não conhecemos” (2021) e que esse “não conhecimento” é também uma oportunidade de ampliar as ações e práticas pedagógicas para que sejam inspirações e modos de envolvimento dos estudantes, reconhecendo-os como parte central e participantes ativos, promovendo a ideia de sujeitos de pensamentos e narrativas.

Desse modo, o projeto educativo busca o reconhecimento de outros saberes em uma agenda mobilizada com/por professores e estudantes protagonistas em suas narrativas e práticas, ao implementar metodologias, ensinamentos e aprendizagens entendidos nos saberes históricos e das experiências que possam contribuir para evidenciar parcerias. Há uma aposta na escola como lugar de reelaborar encontros, de produção e de organização de conhecimentos críticos, antirracistas, antissexistas, não discriminatórios, emancipados e criativos.

A educação como prática da liberdade, discorre bell hooks (2013), em diálogo com a teoria e a prática de Paulo Freire, conta-nos que “estimular o entusiasmo [é] um ato de transgressão” (p. 17), porque o êxtase é contrário ao tédio e, nas salas de aulas e nos encontros, os esquemas precisam ser flexíveis para que estudantes sejam movidos pela possibilidade de mudança e autonomia.

O trabalho coletivo é mobilizado tanto para a formação e estudo, mas também para a criação de outras estratégias. As escolas e seus sujeitos podem nos dizer o que é possível criar com base na escola e em seus territórios, que este espaço legítimo de conhecimento pode também se abrir para as demandas juvenis – que em nossa aposta passava pelo debate racial diante do não reconhecimento sobre as origens e o processo de diáspora que se viveu; a não história atravessada pelos livros didáticos reelaborando uma certa distância, mas o quanto esses outros conhecimentos estão nos seus próprios cotidianos e necessitam se aproximar do espaço educativo – que estão em busca de outras formas de aprender, escutar e compartilhar.

E se o ato democrático é um dos mais importantes e revolucionários para um modelo possível de escola, o papel do docente e dos sujeitos que nelas estão é ainda mais necessário para que esse caminhar possa acontecer. Apostando que o espaço escolar é um lugar de convivência, transformações e possibilidades, certamente a narrativa aqui escolhida passa por entender que ela é uma escola que circula diversidades que precisam ser reconhecidas

5 Falas e escritas que ainda não compõem uma publicação.

e as diferenças que dela se mobiliza de tantos sentidos. Ao mesmo tempo, esse espaço escolar é vivo e transformador, porque é feito de pessoas, afetos, histórias, memórias, identificações e conhecimentos em múltiplos caminhos.

### **Além disso, a tessitura dos encontros....**

Entendo também a relevância das práticas pedagógicas que infundem pensar em escolas públicas. Desse modo, existem desafios ao construir outras epistemologias que tenham sentido com a aposta que faço, conhecimentos que tenham os debates raciais e periferia como princípios, além do debate sobre a escola pública como um caminho para boas inserções.

A lucidez do trabalho surgiu com a compreensão das práticas e fazeres não hegemônicos que ampliam a potencialidade do que expressa no espaço escolar e também realoca os efeitos dos questionamentos binários que movimentam historicamente o campo do conhecimento. Desse modo, construímos e apostamos em processos de pesquisas e de olhares para escola onde sujeitos periféricos encontrem sentido nos seus dizeres e as formulações evidenciem proposições em diálogo com as questões raciais e de gênero.

Um dos caminhos para entender os cotidianos das escolas vem do princípio de que os sujeitos educandos precisam ser notados como protagonistas das ações e de suas próprias histórias, e isso se dá a partir do diálogo da “pedagogia da convivência”<sup>6</sup>. A pedagogia da convivência busca construir o ambiente no qual os conflitos emergem de todas as diferenças e podem ser estabelecidos como motivadores para a potência humana.

Importante pensar que a pauta foi também o que os estudantes desejavam aprender, saber e entender de conhecimentos que não passavam mais pela ordem do hegemônico. Apresentamos e estimulamos propostas, mas também nos sentimos provocadas a produzir materiais e oficinas a partir das demandas das/dos estudantes. Os questionamentos e as pautas de interesses não têm relação com o conservadorismo e tradicionalismo que a escola pública carrega e que estiveram à frente das perspectivas dos estudantes, deixando de lado a proposição de protagonismo, especialmente dos jovens estudantes nas atividades e ações.

Nesse sentido, ativamos a necessidade de um ensino mais horizontal e mais dinâmico, porque os estudantes cada vez mais sabem coisas. Apostamos que o aprendizado só é possível porque reconhecemos que todos aprendem e que houve partilha no processo de ensino. A recorrência da fala e da escuta dos

6 O termo foi construído a partir do paradigma da potência no artigo de Eduardo Alves (2018) nomeado “A centralidade do comum e a metamorfose do inseto”. Disponível em: <http://of.org.br/noticias-analises/a-centralidade-do-comum-e-a-metamorfose-do-inseto/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

estudantes é expressa pela possibilidade de realizar atividades e encontros que dinamizem o contexto da escola e estabeleçam sentidos menos hierarquizados sem perder a autoridade de quem sabe um pouco mais.

Importante sinalizar que a dinâmica com as turmas também foi partilhada com professores, a coordenação pedagógica e a direção, buscando entendimento sobre as brechas dos tempos físicos para atividades com os grupos. Outra questão, o olhar e a construção da escola também como potência impossibilitaram uma lógica de intervenção ou correção a respeito da experiência da escola pública. Assim, o caminho é reconhecer, dialogar e trocar com os sujeitos que dela fazem parte em todas as instâncias.

O entendimento do que poderia ser relevante pode ser abordado quando identificamos referências de uma perspectiva antirracista<sup>7</sup> que possibilitam criar outros caminhos, como: afirmação do caráter multirracional e pluriétnico da sociedade brasileira; reconhecimento da presença negra e das diferentes culturas presentes nas salas de aula e no território; proposição de processos formativos e pedagógicos que privilegiem interação, reflexão e valorização das diferenças; promoção de reflexão coletiva e constante sobre o papel do racismo na constituição e das desigualdades educacionais no Brasil; reconhecimento de todos os alunos e alunas como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, rompendo com o estigma histórico dos estudantes negros como menos capacitados.

Azoilda Trindade nos instiga sobre a potência inabalável na história de vida dos estudantes que a escola pública tem. Este é um veículo plural e de intensa vinculação das classes populares, que identificam alguma mudança na vida a partir dela. É muito caro e necessário como esse lugar constitui esperança por conhecimento e reconhecimento de direitos e deveres, sendo a fonte mais estruturada para uma população que almeja inclusão social e melhoria de condições de vida, e o seu papel não vai mudar.

## **Abrindo caminhos para falar de uma escola pública**

Apostando que a escola é um lugar de convivência, transformações e possibilidades, certamente a narrativa aqui escolhida passa por entender que é uma escola “sob suspeita”, como nos diz Carmen Gabriel, ao entender que nela circulam diversidades que precisam ser reconhecidas e nas diferenças que ela se mobiliza de tantos sentidos. Ao mesmo tempo, esse espaço escolar é vivo e transformador, pois é feito de pessoas, afetos, histórias, memórias, identificações e conhecimentos em múltiplos caminhos.

7 O material foi organizado pela Ação Educativa a partir da coleção Educação e Relações Raciais, no site <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/colecao-educacao-e-relacoes-raciais/>. Acesso em: 2 abr. 2018.

A escola, por si só, e na forma que hoje se possibilita ter milhares de perspectiva de ser escola, não pode caber no lugar da extrema carência, e talvez nem no exagero da potência, mas é possível de se mobilizar sentidos, mais do que a indicação de que ela é insuficiente. Para esse discurso da escola carente e ineficiente que despertou milhões de olhares, digo que é permeado pela lógica de uma escola única, hierárquica, universalista, assim como o conhecimento colonialista que permeia a sociedade.

Ao final, a imagem de carência e precariedade também é rotulada por um olhar no qual a escola só pode ser promovida por um único caminho, por uma única proposição do que significa: escola, professor, sala de aula e aluno. Aliás, culpa dos modelos pedagógicos que transformam essa ideia em modelos fixados e idealizados pela única fórmula.

É muito importante imaginar o movimento epistêmico (e não epistemi-cida) de ler com mais interrogações do que pontos finais. Não travemos tantas verdades fixas diante de tantas diversidades que são possíveis nesse mundo educacional; tenhamos o poder da transformação e da (re)formulação muito próximo, deixando de lado a possibilidade de um único caminho que nos fixamos ao ser professor, e ao desejo de ser aluno tão idealizado nos cursos de formações. Isso não significa negar as ausências, sobretudo de políticas públicas nos espaços. Eu diria que é dosar aquilo que fica no campo da denúncia (eu tento cada vez mais assumir menos esse espaço) e legitimar outras possibilidades de narrativas que desfaçam a rota colonial e colonizadora que aprisiona as nossas facetas na academia.

Azoilda Loretto de Trindade e a experiência dos valores afrocivilizatórios nos aponta que um deles, o da afetividade, é o que dá liga aos demais conceitos; é que afetar e ser afetado é uma tarefa diária: o afeto como forma latente e pujante em todos os momentos de pensar e estar com o outro. Refletir sobre as diversas formas de ser afetado, proporcionando sentido às questões que podem ser invisibilizadas. Pensar em afetividade é também pensar em ações que possibilitem a transformação social e individual.

O afetar e ser afetado, que ocorre em todo momento no mundo, em um mundo que não é estático, imóvel, parado, imutável, não pode ser visto como irrelevante. Como diante desta circularidade, deste movimento, desta dinâmica negligenciar, subestimar os aspectos afetivos do humano, como negligenciar as emoções, os sentimentos, os afetos, os desejos? (Trindade, 2008).

Esse texto de alguma forma é afetado por uma escola que tanto acredito enquanto poder de transformação. É a escola que mobiliza os estudantes a continuarem os seus percursos, a pensarem na educação enquanto continuidade

de um projeto de futuro. E escrevo isso ponderando o seu potencial social em transformar a vida de muitas famílias, sobretudo pessoas pobres e negras.

Conheci a Escola Brasil México em maio de 2015 quando, no desejo de encontrar uma escola para as turmas de estágio, tive a recomendação de um colega e decidi arriscar. É uma escola que funcionava nos três turnos e atenderia à perspectiva do que precisava para as turmas nos turnos que também dava aula. Cheguei em uma terça e fui muito bem recebida pelo diretor à época, que tinha acabado de chegar na escola, pois a Secretaria Estadual de Educação havia feito um processo seletivo para direções de escola, e esse professor tinha feito parte do processo para se tornar gestor escolar.

Ele não tinha uma relação de proximidade com a escola, mas parecia ter desejo de repactuar com o espaço escolar e comunidade um outro olhar, e aproximar inclusive a universidade. Isso se dava, inclusive, porque a escola, aparentemente, vinha em um processo de retenção e expulsão escolar, causando desinteresse aos jovens que ali deveriam fazer parte. Uma escola que atende do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Uma das poucas na localidade que focava no segundo segmento e Ensino Médio. Isso já chamara a atenção.

Em seguida, a escola começou uma mobilização por dentro, de um semestre ao outro, via colegas professores da escola preocupados, mas mobilizados pela mudança, em construir a melhoria que ocorreu com a retirada do diretor e uma nova equipe diretiva assumindo a partir da escolha dos docentes, sem indicação de fora. Ao retornar da licença maternidade, fui recebida por uma escola viva e potente. Naquele momento, uma escola que se organizava estruturalmente, pois havia danos físicos e espaços subutilizados, além de financeiramente, porque existia contas que precisavam ser redimensionadas e qualificadas para o cotidiano escolar. Nesse sentido, a sala *maker*, a sala de artes, biblioteca, auditório, salas de aulas com projetores, tudo foi sendo imaginado e realizado diante de recursos melhores executados em um trabalho de gestão que investia tempo e proximidade com a comunidade da escola. Essa dinâmica foi constituída por alguns anos. No entanto, a escola não se ocupa do debate étnico-racial em sua estrutura cotidiana.

## **Questões e reflexões a partir da experiência na escola**

Não há intenção de pensar em verdade ou certeza do que for dito e descrito. A proposta na escola é pensada nas ações étnico-raciais que pautam o conhecimento escolar, com possibilidade de diálogos e caminhos sobre essas incidências em parceria com docentes em sala de aula, com ações na biblioteca, oficinas temáticas em datas para além do dia 20 de novembro, com os tempos vagos de turmas que permitiam esse diálogo, entendendo também que

partimos de legislações raciais para a discussão em si, mas a aplicabilidade não é fácil.

Zélia Amador de Deus nos sinaliza que não basta incluir isso ou aquilo na disciplina: “antes se trata de uma mudança radical capaz de abalar os paradigmas que amparam o eixo da educação do país” (p. 75).

Se mudar a ideia pode ser ameaçador, como diria bell hooks, é nas práticas e nos fazeres do que não é hegemônico que descobrimos a potencialidade da expressão no espaço da escola e os questionamentos dos efeitos binários que tornou o conhecimento colonizador. “Para educar para liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (Hooks, 2013, p. 193).

Além disso, pontuamos e acordamos sempre que a sala de aula precisa ser honesta, um campo e espaço de diálogo contínuo. A participação era pautada nessa estrutura, ainda que muitas vezes as ações práticas nos levassem para um grupo de estudantes inicialmente sem vontade, mas depois entendendo que havia troca e possibilidades que se abriam com mais tranquilidade.

Outra questão é que existia uma temporalidade para dentro da escola (nossos espaços eram curtos diante das disciplinas propostas e mesmo na relação com as disciplinas, e o que era mais importante na disputa dos horários); por outro lado, existia uma temporalidade do futuro, já que estávamos como universidade. Rapidamente, uma conversa ou uma intenção de pensar o que representa o futuro foi sendo um laço condutor de encontros que permitiam inclusive alguns não assumirem o que queriam dos seus futuros, ou presos a uma ideia de arrumar emprego e ter família. Importa sinalizar que as escolas, em muitos momentos, não conseguem pensar em estruturas e práticas que se diferem da sua habitualidade. O nosso desafio é pensar nas brechas, nas possibilidades contingentes.

As experiências com os jovens na escola nos mostram que os estudantes desejam aprender, saber e entender os conhecimentos que não passam mais pela ordem do hegemônico, e que o conservadorismo e tradicionalismo em voga nesse tipo de conhecimento e estrutura não atende suas ações protagonistas. O espaço da escola é o lugar de convivência, transformações e possibilidades, em que circulam diversidades de experiências e epistemologias que podem propor outras referências.

bell hooks (2020) aponta que os estudantes, quando estão totalmente engajados, os professores não enxergam o papel de liderança sozinho dentro da sala de aula. Isso significa que “a liderança funciona mais como uma cooperativa, na qual todas as pessoas contribuem para assegurar que todos os recursos sejam utilizados, para garantir o bem-estar no aprendizado ideal para todos” (p. 51). A autora enfatiza que os professores desejam que estudantes aprendam e lidem com educação como autodesenvolvimento e autorrealização.

No desafio sobre a escola pública nos cabe pensar nas trajetórias docentes, nos percursos discentes, na gestão e as concepções inerentes, na comunidade escolar, nos diferentes educadores que estão presentes (na portaria, na inspeção, na cozinha, na biblioteca, os agentes que alguns modelos têm – no Estado, a figura dos agentes culturais/educacionais mobilizou outros horizontes para muitos alunos, eles fizeram trabalhos personificados nos cotidianos). Não é por acaso que se é necessário e urgente que haja um processo escolar acolhedor de políticas públicas que incluam e que tornem praticáveis a realidade, o acesso de todos e todas. Quando falo em necessidade, é porque não tem como ressignificar a identidade do/a negro/a e/ou diminuir a desigualdade racial e de gênero com práticas excludentes. Se de fato é desejável um projeto de afroperspectividade com espaços para *constituir* ideias de democratização efetivas da sociedade brasileira, isso inclui não mais alimentar a desigualdade e a segregação. Como também romper com formas instituídas de poder herdadas e propagadas pelas ideologias racistas eurocêntricas, as quais reprimem as múltiplas identidades e culturas. Nesse sentido, pontuamos três questões fundamentais:

1. A necessidade de promover novos códigos para o ambiente escolar que possam invalidar a rota racismo, patriarcado e capitalismo tão presentes nas ações da sociedade e a escola é mais um ativo, ainda que o enfrentamento das questões na escola seja também a provocação necessária de uma produção intelectual que foge do modelo exemplar e vai dando sentido aos diferentes olhares sobre as escolas públicas.
2. É o olhar e construção da escola também como potência que impossibilita uma lógica de intervenção ou correção a respeito da experiência da escola pública. Que as escolas, em muitos momentos, não conseguem pensar em estruturas e práticas que se diferem da sua habitualidade, ainda que muitas vezes estejam mais propícias à definição de que ela é insuficiente. Esse discurso que despertou muitos olhares é permeado pela lógica de uma escola única, hierárquica, universalista, assim como o conhecimento colonialista que permeia a sociedade. O nosso desafio é pensar nas brechas, nas possibilidades contingências. É reconhecer, dialogar e trocar com os sujeitos que dela fazem parte em todas as instâncias.
3. Em diálogo com bell hooks (2020), cabe destacar sobre os educadores progressistas que entendem a educação como prática da liberdade<sup>8</sup> por reconhecerem que a democracia é mais possível ao promover um ambiente de aprendizado com sentido, construindo a habilidade de pensar como ato de cidadania responsável, e a

8 Termo que ela reconhece pelos estudos desenvolvidos em Paulo Freire.

liberdade de expressão e a possibilidade de escolher e aceitar o que são sempre incentivados. Assim, a referida autora propõe que educadores percebam o seu poder de transformar a escola em um local de consciência democrática, em que os educandos possam aprender e florescer desse lugar.

## **O que não é um fim e pode ser o começo**

Compreendo que haja uma discussão ancorada na escola de identidade e de ritos que parece fundamental para reconstruir e pactuar as relações institucionais. A produção da identidade da escola é pautada por uma verdade única, um caminho em que se aprende a partir de práticas pedagógicas que fixam um modelo de ser. Isso constitui idealizações nos exemplos e modo de ser estudante, que é produzido como branco, preferencialmente homem e hétero. Tal projeção está ancorada aos ritos pedagógicos e mais propicia a unificar tudo: modelo de professor, modelo de aluno, modelo de aula, modelo de escola, modelo de gestão, reforçado ao aprendizado no qual todo mundo quer saber como faz e o que faz.

Além disso, a possibilidade de romper com a lógica da certeza é muito importante no campo da educação. Quando constroem conhecimentos, especialmente na formação dos professores, a qual está cheio de certezas – “educação é isso”, “professor faz isso”, “isso não é modelo de ser aluno”, “bom professor é assim”, “a sala de aula é mesa e cadeiras” e tantos outros modos afirmativos –, a maneira com que se faz isso é sempre assumindo os olhares mais colonizados, inclusive dos corpos.

A proposta no edital da FAPERJ com as outras colegas pesquisadoras fortaleceu o olhar mais cuidadoso para as escolas em si, além de olharmos para o cenário que o final da pandemia e o início do retorno no espaço escolar anunciara após dois anos intensos do que foi a experiência do vírus da covid. Houve necessidade de olhar e repactuar as relações entre estudantes, professores, estudantes e professores em todos os espaços educativos.

Entendemos que há um espaço de reivindicar conhecimento a partir do diálogo, e que provoque uma certa preocupação com as ideias (Collins, 2019) e responsabilidade em relação à forma como se reivindica os conhecimentos, entendendo também uma certa tradição de perspectivas que já trilharam pensamentos. Por outro lado, é um desafio trazer as nossas trajetórias, as nossas realidades. Os desafios que se impõem abrem portas de diálogos e constroem outras relações com essas referências. O movimento agora é o quanto podemos nos despir de uma lógica estruturante. A aposta nessa educação é também que possa fazer diferença nas nossas ações práticas e

contradições internas, em que possa recuar ou desdobrar em outras etapas sem necessariamente construir um modelo de exemplar.

Ao assumir que os espaços educativos produzem as multiplicidades de diferenças e urgências parece ser um caminho importante e necessário para ampliar as condições democráticas na escola pública, assim como discorrendo sempre na sua condição de alteridade, de empatia e compreensão ao que significa se relacionar com a projeção do outro na dinâmica da coletividade que a escola se faz presente. Se pauta na valorização da diversidade e a projeção em pensar um projeto educativo coletivo ou que se associe a noção de coletivo e diferença como salientado na escrita de Sueli Carneiro (2018).

A valorização da diversidade torna-se para nós então, um pré-requisito para a reconciliação de todos os seres humanos. O princípio capaz de fazer com que cada um de nós com a sua diferença possa se sentir confortável e “em casa nesse mundo” pertencentes que somos todos a mesma espécie humana. Essa missão civilizatória é talvez o ponto mais importante da agenda das próximas gerações (Carneiro, 2018, p. 113).

Assim, essa aposta de escrita é a iniciativa de transformação e (re)formulação em que a escuta e a potência de sentido sejam da escola por vir e da universidade cada vez mais democrática; em que a pesquisa, o ensino e a extensão possam estar profundamente enegrecidos pelas práticas pedagógicas, e pelos professores e estudantes da universidade e da escola pública.

## Imagens

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização





Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização





Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização



## REFERÊNCIAS

ALVES, Eduardo. *A centralidade do comum e a metamorfose do inseto*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2018. Disponível em: <http://of.org.br/noticias-analises/a-centralidade-do-comum-e-a-metamorfose-do-inseto/>. Acesso em: 18 nov. 2018.

CARNEIRO, Sueli. *Escritas de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

DEUS, Zelia Amador de. *Caminhos trilhados na luta antirracista*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020. p. 36.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2016. p. 44.

GABRIEL, Carmen Teresa. Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismos em questão. In: MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola L. C. P.; PARAISO, Mar Lucy Alves (org.). *Estudos curriculares: um debate contemporâneo*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

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

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

LORDE, Audre. *Irmã outsider*. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, Aline Maia. Em defesa de uma epistemologia destoante: notas sobre a epistemologia africanocentrada. *Revista Eixo – Especial Educação, Negritude e Raça no Brasil*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 44-50, 2017.

SANTOS, Patrícia Elaine Pereira; RIBEIRO, Luciana; VIANNA, Douglas (org.). *Pesquisadoras da Educação na Escola Pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. v. 1. p. 28-45.

SILVA, Ana Beatriz et al. *Pesquisadoras da educação básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas*. Rio de Janeiro: EDUNIpêriferias, 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto; SANTOS, Rafael dos (org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DPSA, 2012. p. 7-16.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# TRANSFORMANDO O ENSINO: experiências de parceria, práticas pedagógicas e reflexões antirracistas no projeto escola e universidade

*Carla Marília dos Santos*

---

## **Minha trajetória no projeto**

**S**ou Carla Marília dos Santos, professora de matemática da rede estadual do Rio de Janeiro, e minha caminhada na educação sempre foi marcada pelo desejo de tornar a escola um espaço mais acolhedor, crítico e transformador. Leciono na Escola Intercultural Brasil-México, em Neves, São Gonçalo.

A partir da perspectiva de Hooks (2020), o espaço escolar precisa ser comprometido como um lugar de resistência e de construção de saberes libertadores, especialmente para sujeitos historicamente marginalizados.

O projeto “Escola e universidade em redes educativas no contexto pandêmico: desafios para a escolaridade e a formação docente”, financiado pela FAPERJ no âmbito do edital “Melhoria da Escola Pública”, da FAPERJ tinha como proposta estreitar os laços entre a universidade e a escola, promovendo uma formação continuada para educadores e criando espaços de reflexão sobre a docência. Para além da teoria, a intenção era levar para a sala de aula discussões sobre identidade, pertencimento e raça, garantindo que nossos estudantes pudessem se enxergar positivamente dentro do ambiente escolar e da sociedade (Gomes, 2017) O projeto reuniu três grupos de pesquisa da UERJ-FFP e conectou professores da educação básica a estudantes de graduação e pós-graduação, criando uma rede colaborativa de aprendizado.

Minha participação como bolsista no projeto, foi uma experiência profundamente transformadora, tanto pessoal quanto profissionalmente. Como professora da escola atuei em conjunto com universitários da UERJ/FFP de diversas áreas, sob orientação da professora Patrícia Elaine Pereira dos Santos, desenvolvendo práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação antirracista e da inclusão. Destaco, nesse percurso, a realização de oficinas com estudantes que abordaram temas como letramento racial (Gomes, 2017), valorização da ancestralidade africana, a presença de intelectuais

negros no campo científico e a ressignificação dos currículos escolares a partir da valorização de outras formas de conhecimento e experiências.

Em 2022, eu lecionava LCCT (Linguagens, Cultura, Ciência e Tecnologia) para as turmas do 1º ano do Ensino Médio, abordando Design Thinking como metodologia para estimular criatividade, pensamento crítico e a resolução de problemas reais, por meio de uma abordagem centrada nas pessoas. Em reunião, vimos nessa abordagem a oportunidade para promover reflexões sociais e antirracistas, integrando essas temáticas ao planejamento das aulas com objetivo de incentivar os alunos a realizarem trabalhos colaborativos, desafiando os estudantes a pensarem em soluções inovadoras e socialmente responsáveis.

Durante o percurso de um mês, destaco as trocas com o bolsista Pedro, as conversas com a professora coordenadora e as leituras teóricas como fundamentais para aprofundar os conteúdos e práticas levados para sala de aula e a participação da professora de artes, Bárbara, que muito contribuiu na construção do grande painel feito pelos alunos, onde a culminância desse processo foi a ação “Visibilidade das Mulheres Negras nas Artes e nas Ciências”, dentro do movimento dos 21 Dias de Ativismo contra o Racismo. No dia da ação, os bolsistas do GENTE participaram ativamente, trazendo livros da literatura negra (Ribeiro, 2019; Carneiro, 2011) e de autores negros para que os alunos do 1º ano tivessem acesso a essas narrativas. Inspirada pelo grande interesse dos estudantes, eu levei meu exemplar pessoal de “Olhos D’Água”, de Conceição Evaristo, que estava prestes a iniciar a leitura. No entanto, ao perceber a receptividade dos alunos ao manusearem os livros, decidi doá-lo para a biblioteca da escola, garantindo que mais jovens tivessem acesso à potência da leitura dessa literatura.

Ao longo do segundo semestre de 2022, contei com a presença da bolsista Lais nas aulas e destaco as trocas e apoio incrível, visto que ela, além de mulher preta, já possuía formação na área de educação e estava na sua segunda graduação.

Ao término do ano letivo a frente da turma como professora e pesquisadora observei que a proposta da introdução do projeto na disciplina foi excelente, pois considero ter atingido um dos principais objetivos do projeto: articular teoria e prática para formar cidadãos críticos, conscientes e socialmente engajados. Além disso, as atividades provocaram transformações tanto nos estudantes quanto na minha própria trajetória profissional e pessoal, pois os alunos ampliaram suas referências e desenvolveram soluções mais humanizadas, compreendendo a importância da diversidade na ciência e na inovação.

Nesse ano, fui convidada a integrar o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Negritudes e Transgressões Epistêmicas (GENTE) da UERJ/FFP,

um espaço composto por estudantes e professores que se dedica ao estudo das negritudes, da decolonialidade nas ciências e humanas e às transgressões epistêmicas, por meio de debates, palestras, seminários ou discussões e eventos.

Como mulher preta, mãe e avó de mulheres pretas, esse convite representou mais que um avanço acadêmico – pois me senti acolhida e fortalecida nessa rede de apoio para dar continuidade a minha trajetória acadêmica, consolidando minha identidade como educadora-pesquisadora. No projeto, minha visão sobre representatividade e justiça social saiu fortalecida. Profissionalmente, reafirmou meu compromisso com uma educação comprometida com a representatividade e uma prática transformadora, conectando ciência, identidade e resistência como legado para as futuras gerações.

Ao término da ação dos 21 dias de ativismo foram realizadas diversas reuniões com a equipe diretiva da escola. Dessas, destaco o olhar para a turma 801 que, impactada pelo isolamento pandêmico, apresentava dificuldades de socialização, comprometendo o aprendizado. Para reverter esse cenário, planejamos oficinas, a serem realizadas ao longo do segundo semestre de 2022, sobre identidade, pertencimento, coletividade e representatividade negra, criando espaços de escuta e troca de experiências. Como aponta Gomes (2017), a escuta sensível das experiências negras na escola é fundamental para a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Ao longo do segundo semestre foram realizadas diversas oficinas para os alunos da turma 801. Destaco a participação da bolsista Ana Carla que, como aluna da escola, contribuía com as particularidades da visão discente no planejamento e execução de cada atividade e a transformação dos alunos da turma que se tornavam mais unidos e confiantes, culminando na produção de um e-book autoral, apresentado no IV Encontro em Questões Étnico-Raciais no Campo da Filosofia, realizado na UERJ-FFP e na Feira da Consciência Negra, realizada na escola. Ver seus trabalhos reconhecidos em um espaço acadêmico elevou sua autoestima e engajamento, fortalecendo sua identidade e senso de pertencimento.

Ao longo do segundo semestre, minha atuação foi além do pedagógico, pois utilizei minha experiência em gestão de projetos para estruturar um plano de ação que organizou o trabalho dos bolsistas e alinou as práticas à proposta do projeto. Além de implementar um ciclo de vida do projeto, garantindo planejamento, execução e reflexão contínua, o que otimizou as estratégias e potencializou os resultados.

Encerramos o ano de 2022, tendo consolidado um dos principais objetivos do projeto: fortalecer vínculos, promover a representatividade e transformar a escola em um ambiente mais inclusivo. Ao longo desse processo, vi alunos se empoderar, bolsistas amadurecer profissionalmente e minha própria prática se expandir, reafirmando meu compromisso com uma educação crítica

e transformadora. “A construção de uma escola inclusiva passa, necessariamente, pela escuta ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo” (Bueno, 2021, p. 87).

Iniciamos o ano letivo de 2023, reunindo-nos com a equipe diretiva da escola e formalizamos que ao longo do ano teríamos a parceria dos professores da disciplina Projeto de Vida e Português e oferecemos que o tema central que seria utilizado como eixo condutor para nossas oficinas seria Leitura e Literatura do Mundo. Diante desse acordo destaco o fato de que pude me dedicar à gestão do projeto.

A parceria entre a universidade e a escola, proposta pelo projeto, vinha resultando em diversas oficinas. No entanto, em abril, a própria escola solicitou a realização de uma oficina sobre os povos originários. Essa solicitação demonstrou algo ainda mais significativo: o reconhecimento de que essa colaboração estava fortalecendo toda a equipe escolar. Essa demanda evidenciou que a escola não apenas acolheu o projeto, mas o enxergou como um apoio essencial para enriquecer as práticas pedagógicas e ampliar as discussões sobre identidade, diversidade e pertencimento no ambiente escolar.

Iniciamos o ano letivo de 2023 com uma reunião junto à equipe diretiva da escola, formalizando o desejo de ampliar a participação dos professores no projeto, de modo a fortalecer o compromisso com uma educação antirracista e foram citados alguns professores que já trabalhavam com essas temáticas em suas disciplinas – Álvaro, Camila Fogaça, Carla Marília e Fernanda – de modo que fosse feito o convite para os demais docentes a integrar ativamente nas ações, consolidando uma rede de ensino comprometida com a valorização das identidades e da diversidade dentro da escola. Assim, a direção orientou que no Ensino Fundamental fosse feita parceria com os professores das disciplinas de Projeto de Vida e no Ensino Médio com professores de português, literatura, linguagens, de artes e de história, tendo como eixo condutor das oficinas ao longo do ano o tema “Leitura e Literatura do Mundo”, com foco especial na literatura e no conhecimento racializado, conforme a Lei nº 10.639/03 e explorando não apenas a literatura, mas diversas formas de expressão – textos, imagens, vídeos e artes – como ferramentas para compreender a diversidade racial e cultural.

Com esse direcionamento, pude me dedicar mais intensamente à gestão do projeto, garantindo que todas as ações estivessem alinhadas ao tema principal. No primeiro semestre, realizamos os 21 Dias de Ativismo contra o Racismo, com o tema “Leitura Negra em Espaços de Leitura”. Uma ação essencial foi o mapeamento prévio realizado pelos bolsistas, identificando quantos e quais livros de autores negros ou sobre temáticas raciais estavam disponíveis na biblioteca da escola. Esse levantamento possibilitou que essas

obras fossem destacadas nas atividades dos 21 Dias, além da criação de um mural com 21 autores negros/as, incentivando a leitura e ampliando as referências dos alunos.

No segundo semestre de 2023, ampliamos nossa atuação, organizando três grupos para intervir nas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, com a colaboração das professoras Nicoli e Helena. No Ensino Médio, contamos com o professor Waldenir, no 1º ano, e com a professora Camila, no 3º ano.

**Figura 1 – Macrovisão das oficinas realizadas em 2023**





## Experiências e transformações pessoais e profissionais

Refletindo sobre minha jornada no projeto, vejo a imensurável riqueza das experiências vividas e as transformações na minha trajetória como educadora, gestora, pesquisadora, mulher preta, mãe e avó são multifacetadas e profundas, gerando transformações significativas tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Como mulher preta, o projeto me proporcionou uma reafirmação da minha identidade e o fortalecimento do meu papel dentro da escola e da sociedade, especialmente ao trabalhar com questões raciais de forma direta e reflexiva. Essa vivência contribuiu para um fortalecimento da minha prática pedagógica, permitindo-me integrar metodologias voltadas à promoção da equidade racial, da inclusão e da valorização das identidades negras no espaço escolar, que ampliaram minhas habilidades enquanto educadora.

O apoio fundamental da coordenadora Patrícia teve um impacto decisivo em minha trajetória. Seu convite para integrar o grupo de estudos e pesquisa GENTE, além de me proporcionar uma imersão em debates sobre negritude e decolonialidade, também me deu a oportunidade de aprofundar a reflexão sobre meu papel na educação. Nos momentos difíceis, ela foi essencial, oferecendo escutas atentas e orientações importantes, e seu apoio contínuo foi um pilar para minha confiança e crescimento durante todo o processo.

A equipe diretiva da escola também desempenhou um papel crucial. Ao me convidar para participar do projeto, a equipe não apenas me ofereceu a chance de contribuir com minhas habilidades, mas também reconheceu o valor da parceria entre a escola e a universidade. Esse reconhecimento e apoio institucional foram fundamentais para que eu pudesse dedicar meu tempo, capacidade e habilidades ao projeto de acordo com as demandas, alinhando

ações e criando um ambiente colaborativo que impactou positivamente todos os envolvidos.

Minha atuação como mediadora entre a escola e a universidade fortaleceu a colaboração entre essas esferas, permitindo que a pesquisa acadêmica fosse aplicada na sala de aula, criando um espaço de aprendizado mútuo. Além disso, minha participação no grupo GENTE (Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Negritudes e Transgressões Epistêmicas) como professora pesquisadora ampliou minha visão sobre a decolonialidade nas ciências e humanidades, enriquecendo o projeto com um olhar ainda mais crítico sobre as práticas educacionais.

Um dos momentos mais marcantes foi a apresentação do *workshop* “Literatura negra no chão da escola: práticas de letramento antirracistas nos anos finais do Ensino Fundamental”, durante o Alari 2024, em que compartilhei os caminhos trilhados como professora, que pude colaborar com os bolsistas e professores parceiros, oferecendo apoio e sugestões sobre a construção das oficinas, com o foco em literatura e questões raciais, e garantindo que as atividades fossem significativas e relevantes para os alunos, através de práticas pedagógicas inclusiva, como também me levou a refletir sobre a importância da formação de futuros educadores comprometidos com uma educação crítica e transformadora.

De acordo com Candau (2016), a transformação docente para a diversidade e para os direitos humanos é um processo contínuo que requer abertura ao diálogo, à escuta e a construção coletiva de saberes. Essa perspectiva foi vivenciada ao longo do projeto, reafirmando a importância de iniciativas que promovam a formação crítica e reflexiva dos educadores.

Participar desse projeto como mãe e avó de mulheres pretas reafirmou em mim a necessidade de uma educação de qualidade e inclusiva hoje e para as futuras gerações. Ao compartilhar esses aprendizados com minha família, pude transmitir valores de empoderamento e respeito, que são essenciais para o fortalecimento da identidade negra em nossas vidas. Esse processo de educação também teve um efeito multiplicador, empoderando não apenas a mim, mas também as mulheres negras ao meu redor, criando espaços de liderança e representatividade.

Por fim, o projeto foi fundamental para o fortalecimento de uma educação crítica e transformadora na comunidade escolar, não apenas impactando a minha trajetória pessoal, mas também deixando um legado para meus alunos e para a escola. Sigo com memórias vividas, saberes e esperanças, com a certeza de que uma escola verdadeiramente democrática é construída com protagonismo de todos os sujeitos que a compõem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003.

BRAZ, Laís Müller N. *et al.* Educação étnico-racial: legislação e políticas públicas para o ensino antirracista nas escolas no Brasil. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 1942, 2020 [publicado em 2024].

BUENO, Siana do Carmo de Oliveira Franco. *Educação inclusiva e práticas pedagógicas transformadoras*. São Paulo: Cortex, 2021.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Educação para a diversidade: o desafio das práticas pedagógicas nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

MARQUES, Q. D. J. S.; SILVA, M. E. dos S. de S. da; PEDRUZZI, A. da N. Amefricanidades no ensino: por uma educação ambiental antirracista e feminista. *Momento – Diálogos em Educação*, v. 33, n. 3, p. 422-441, dez. 2024.

MORAES JUNIOR, Eduardo José. *Educação antirracista no Brasil: uma análise da produção teórica africana e afrodiáspórica*. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Sheyla M. R.; PALMEIRA, Lana L. L. de L.; PRADO, Edna C. d. Educação antirracista e sua (in)aplicabilidade: estudo de caso em Educação Infantil em Messias/AL. *Revista Educação e Emancipação*, v. 16, n. 3, p. 411-439, nov. 2023.

SOUSA, Leila L. de; CARVALHO, Michelly. Sentir pensar a educação antirracista na universidade: Academia Preta Decolonial como prática de enfrentamento ao racismo. *Tellus*, v. 24, n. 52, p. 249-265, jun. 2024.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# VIVENCIAR: do chão da universidade ao chão da escola

*Bernardo Alves*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Entrei nesse projeto inesperadamente. Acredito que essa surpresa tenha raiz no meu ingresso pandêmico à universidade pública onde muitos aspectos do cotidiano universitário foram reduzidos ou praticamente sumiram pela falta de interação física com outros estudantes e com o chão da universidade. Disso eu já tinha consciência. Mas não tinha consciência sobre a quantidade de possibilidades que a universidade pública proporciona, tampouco que o encontro com este projeto iria me mostrar a importância do contato com o chão da escola na minha formação como professor.

Sou Bernardo, graduando em Pedagogia pela UERJ – FFP, em São Gonçalo, RJ, e sou morador de Santo Aleixo, Magé, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. O encontro com o grupo GENTE e com o Projeto Melhoria da Escola Pública se deu em julho de 2022, justamente quando o funcionamento da UERJ voltava ao modo presencial.

As diferenças na rotina eram explícitas, mas, particularmente, estas não se davam apenas nas interações nas aulas, mas, principalmente, naquelas que ocorriam nos corredores. Foram nesses tantos blocos que pude trocar sobre questões fora do universo acadêmico, e também onde pude trocar sobre os debates levantados em sala naquele momento do presencial, do cara a cara, mas sem esquecer da sede que a pandemia causou com a falta de trocas “reais”. Então, as questões e inquietações que foram alimentadas em mim durante esse período isolado (e que acredito que não seja algo individual, já que uma série de debates importantes foram destacados durante o isolamento social) eram pautas recorrentes nas minhas conversas, com destaque para as questões étnico-raciais. Isso me fez enxergar a riqueza nas outras maneiras de nos educarmos, algo que durante a minha trajetória escolar nunca me atravessou, pois a escola impõe a permanência em sala de aula com a atenção voltada ao conteúdo e ao detentor do saber quase que integralmente.

Nessa experimentação do chão da universidade, me encontro com o GENTE, um grupo que estuda sobre negritude, racialidade, transgressões, gênero, sexualidade etc., todos vinculados à perspectiva educacional e buscando entender, primordialmente, qual o lugar desses elementos na escola. Se estes de fato têm seus lugares contemplados (já que a própria Lei nº 10.639 os assegura um espaço para debate nos currículos escolares) e caso não tenham,

como podemos criar esses lugares. A partir daí pude começar a desvendar as mil possibilidades de respostas para as questões que já guardava. Mas ainda não tinha contato com a extensão dos debates na universidade e na minha formação como professor: a prática.

Em agosto de 2022, fui inserido numa escola localizada também em São Gonçalo para realizar, junto a outros bolsistas (de cursos variados e também da UERJ), oficinas que promovessem o debate racial, de gênero, pertencimento, coletividade, aquilombamento e mais, com a intenção de entender como e se esses aspectos são valorizados na Escola/Educação. Essa jornada se estendeu até novembro de 2024. Muitos sujeitos em formação, de diversas séries, foram atravessados pelo projeto, assim como suas histórias e trajetórias, sejam as individuais ou como grupo/turma, também nos permearam. Havia uma sede e um desejo de falar sobre o debate étnico-racial que, durante não somente a minha trajetória escolar, mas como a dos meus colegas bolsistas, era escondido debaixo do tapete, deixado de lado, guardado para um tempo específico no ano. Havia uma vontade de contemplar e criar espaços que queríamos que tivessem sido criados em nosso tempo de escolaridade. Mas isso seria possível mesmo com a lógica autoritária, compensatória, avaliativa, curricular, eurocêntrica, produtiva e capitalista que todas as escolas possuem? Não sabíamos, mas persistimos desde o início, pois entendemos como a falta de espaços fora da armadura de um estudante (re)produtor se manifestou em nossa formação como indivíduos e naquele momento como estudantes agora da graduação revisitando nosso antigo ambiente, a escola.

Depois de ter contato com estudantes de faixas etárias diversas chego a uma conclusão em comum com os outros bolsistas: os estudantes querem falar e serem verdadeiramente escutados. Existe uma infinidade de debates a serem levantados na escola, porém eles não surgem pois não são convocados, destacados. Estes, por si só, já carregam contradições ao que já está imposto. Aqueles que, historicamente, já tentaram destacá-los são aqueles que foram carimbados e até hoje são marcados por esta ação ou outras contraditórias à escola. Falar sobre certos assuntos na escola é muito caro. Significa abdicar de certos poderes, dar um passo atrás com relação a algumas áreas, ter que se esforçar para observar e, por vezes, mudar suas práticas, ter que sair da normativa. Não existe um único culpado nessa história. Estamos todos sujeitos à lógica desse sistema, mas o que nos compete como docentes em constante formação é entender que essa lógica não cabe ou nunca coube na real função da escola. Por isso, as oficinas; por isso a pesquisa no chão da escola; por isso, a ponte entre universidade e escola; por isso, a fomentação de diálogos outros senão os conteudistas; por isso, esse espaço para os estudantes se

expressarem, encontrarem semelhanças no outro, construir significados e sentidos outros, compartilharem suas vivências. A vida dos estudantes precisa ser escrita e contada por eles mesmos e para isso é fundamental uma rede educativa que leve em consideração tudo o que constitui um indivíduo, afinal estamos formando muitos. Essa rede educativa implica toda a comunidade escolar: professores, coordenadores, diretores, outros funcionários, estudantes e responsáveis. Com o fortalecimento dessa rede, é possível enxergar que deixemos de delegar funções complicadas a outros setores e passemos a enfrentar tudo o que surge na escola em conjunto e em um diálogo contínuo.

Durante toda essa trajetória foi possível perceber, de forma notória, a necessidade que os estudantes possuem em achar algo para se espelharem, enxergarem-se, identificarem-se e que talvez apenas isso baste, mesmo que por um momento. Mas como fazer com que os estudantes se identifiquem se, na escola e fora dela, estes não têm contato com pessoas parecidas com eles e que alcançaram lugares que eles também almejam alcançar? Como resolver um problema que existe desde sempre na vida desses estudantes? Será que eles enxergam isso como um problema? Chego à conclusão que em parte sim, mas também não.

Os estudantes têm muitos desejos. Desde aqueles que estão com eles há um tempo até os mais recentes, muito influenciados pelo uso exacerbado da internet, onde, como sabemos, a distorção da realidade, informações e contextos é liberada. Ou seja, o desejo de possuir é constante. O desejo de ser alguém também aparece nas falas dos estudantes. Porém, infelizmente, as representações não fazem jus à realidade. Para além da escola, São Gonçalo é uma cidade composta majoritariamente por pessoas negras e não-brancas e também está inserida em um contexto periférico, dessa forma esses corpos negros e periféricos também estão na escola. Entendendo tudo isso, urge a necessidade de trabalharmos com elementos voltados à valorização da comunidade e à cultura negra, o que o fizemos devidamente.

Em todas as nossas oficinas trouxemos o pensamento racializado com relação a qualquer assunto, pois entendemos que a raça atravessa todos os contextos, além de nos inspirarmos nos pensamentos de Carneiro (2005) e Mbembe (2013) quando falam sobre a importância da valorização de conhecimentos que são considerados subalternos pela sociedade e que, com isso, é preciso recontar todas as narrativas que foram silenciadas durante a história. Dessa forma, planejamos mostrar, sempre que possível, as grandiosas contribuições da comunidade negra na literatura, na língua, na gastronomia, nas obras de arte, no cinema, na música. O interessante foi perceber que os estudantes tinham muito o que contribuir, principalmente com relação à música. Ainda assim, é preciso pensar que estes elementos existiam antes

das ações do grupo se iniciarem. Será que estes eram trabalhados na escola? Será que havia prioridade em trabalhar as questões raciais durante todo o ano, entre disciplinas, atividades etc.? Acredito que o empolgação, a sede, a participação assídua dos estudantes denuncia a resposta.

Ao longo dessa experiência muito do que carregava como dúvida foi sanado, mas muitas perguntas que nem sequer haviam sido feitas por mim também foram respondidas. Acredito que isso não se daria sem a vivência, sem a tentativa de integrar o cotidiano de uma escola, sem construir pontes com professores, sem planejar ações com os diretores e coordenadores. Essa experiência me provou o que já havia surtido efeito no campo da universidade: existem outras possibilidades de aprender e de ensinar.

Considero essencial falar sobre a importância de docentes em formação estarem inseridos nos espaços sempre tachados de exclusivos para professores, direção e coordenação. Dentre uma série de aspectos na formação docente, existe a autoestima desse futuro professor. Fazer parte da rotina escolar, ser considerado, ter suas ideias valorizadas, sentir que está sendo escutado definitivamente fizeram toda a diferença na minha formação, nos momentos em que planejei oficinas, em que escrevi e submeti textos para eventos e congressos (nacionais e internacionais), nos momentos em que tive que apresentar minha pesquisa e em mim mesmo como um todo. Quem diria, não é?

Por que não adotarmos a mesma postura com os estudantes da escola, se resultaria em tantas coisas boas, como já resultou a partir do projeto? Será que é mais confortável que não estejamos integralmente no cotidiano da escola? É... as dúvidas ainda não foram embora e espero que surjam cada vez mais.

Em suma, essa jornada me fez crescer como indivíduo e o mais importante, me fez crescer coletivamente, construindo e pensando junto a outros num mesmo propósito. Materializar o conhecimento adquirido na universidade, entrar em contato com uma diversidade de vivências e ser atravessado por elas, me enxergar nos estudantes, planejar ações, deixar a ingenuidade de lado, pensar de maneira cada vez mais crítica, observar e escutar atentamente não só os alunos, mas o ambiente em que estive inserido como um todo, tudo isso não teria acontecido na minha formação sem a possibilidade de entregar esse projeto. A pesquisa no chão da escola é, de fato, uma preparação para uma vida inteira de desafios (a serem superados). É, por vezes, um choque de realidade necessário para alinharmos teoria e prática. É o momento em que, finalmente, entendemos o poder de transformação que nós e a educação detemos.

## REFERÊNCIAS

ACHILLE. *Crítica da razão negra*. Tradução Sebastião Nascimento. [S. l.]: n-1 edições, 2013.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2024.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# A EDUCAÇÃO ENTRE MEDO E ESPERANÇA: reflexões de uma prática em construção

*Kely Novaes*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

**F**inalizar ciclos é sempre uma tarefa difícil, por mais incrível que tenha sido o momento vivido. Acredito fielmente que cada fim parcial (ou seja, o término de alguma coisa) mereça um encerramento simbólico. E nada melhor do que escrever para se despedir, eternizando esse processo experienciado desde junho de 2022.

Participar desse projeto, construindo redes educativas, colaborando com a melhoria da escola pública, foi um espaço de aprendizado, transformação e reflexão profunda no meu pensar-ser enquanto futura professora – que já estou sendo, de certa forma. Oficialmente, comecei as atividades práticas durante o mês de agosto de 2022, na escola Intercultural Brasil-México CIEP Adão Pereira Nunes 413, em São Gonçalo, lugar onde fiquei até a finalização do projeto.

Com um grupo de trabalho que se propôs a pensar as questões étnico-raciais no contexto da escola pública, coordenado pela professora Patrícia, o trabalho aconteceu através de oficinas pedagógicas que foram ministradas no decorrer dos anos. Ao longo de encontros na escola para o planejamento e a execução destes, mais de 15 oficinas foram feitas, sobre os mais diversos temas: Ubuntu, coletividade, representatividade, futuro. Cada semestre na escola era pensado e preparado um planejamento para atender a uma turma num plano de ação maior ou para estar em eventos da escola, em ações mais pontuais. Isso permitiu que eu pudesse experimentar uma troca com diversas turmas dos mais diferentes anos: do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio.

Ter contato com alunos em idades diferentes e me adaptar a eles foi algo extremamente transformador para mim. Como a minha formação é em filosofia, infelizmente, eu fico restrita apenas ao Ensino Médio. Então, sem o projeto, o contato com os alunos mais novos talvez não fosse possível. Além disso, estar na escola participando do calendário, sendo um corpo presente, enquanto bolsista, me fez observar a escola de ângulos diferentes. Não apenas como aluna. Não apenas como professora. Ser bolsista proporciona outras perguntas que talvez o próprio magistério não consiga ofertar. É um outro espaço.

Inclusive, a pergunta “qual o lugar que ocupo” se fez muito presente durante a minha trajetória. Além de ser a única estudante de filosofia no projeto, eu também era a única estudante do campus Maracanã, enquanto os meus outros colegas e amigos eram do campus FFP, em São Gonçalo. E mesmo estudando na UERJ Maracanã, eu morava em São Gonçalo. Apesar de morar na mesma cidade que a FFP, nunca tinha pisado lá, até ser bolsista do projeto. Ao conhecer a FFP, estar com alunos de pedagogia, letras, história e geografia, pude conhecer mais da própria UERJ, saber outras formas de experienciar a condição de ser aluna dessa instituição. Aliás, durante a minha vivência no ambiente escolar e nos eventos que fui, pude me deparar com questionamentos surgidos dessas confluências e que muitas vezes ficam às sombras do nosso cotidiano.

Todas essas reflexões, de certa forma, perpassam o tipo de professora que serei. Sei que isso depende – não só, mas significativamente – da minha abertura para aprender com os erros, com o fazer da prática na sala de aula e nos corredores, e das trocas das relações humanas, com os alunos, os colegas de profissão, pais e demais sujeitos. Se assumir como sujeito é fundamental para o educador, principalmente porque estamos inseridos na lógica perversa do capitalismo, que transforma a educação numa mera repetição e memorização de conteúdos, em que apenas o que importa é medido pela utilidade no mercado de trabalho. Essa lógica, mesmo estando conscientes dela, também nos afeta. Nos adocece, tira-nos a esperança, acomoda-nos, faz-nos retroceder. Nos coloca, sem nem percebermos, num lado onde dizíamos nunca querer estar e, inclusive, torna-nos aquilo que tanto criticamos. Por isso, se somos seres inacabados e sujeitos, como dizia Paulo Freire, em “Pedagogia da Autonomia”, compreender a nossa vulnerabilidade e a complexidade humana, que nos faz dotados de fraquezas e erros, é o que possibilita verdadeiramente a educação acontecer de forma crítica e libertadora.

O medo, então, foi o que apareceu várias vezes nas reflexões e observâncias que tive ao longo de dois anos. O medo que os alunos tinham dos professores; o medo dos professores em relação aos pais, à direção e aos alunos; o nosso medo enquanto bolsistas e também alunos. Sendo assim, as perguntas que se colocaram diante de mim foram: qual é a relação dos professores com o medo? Como o medo age na educação? Se há medo, de onde ele vem? Há aprendizagem e ensino com medo?

Longe de ter qualquer resposta definitiva, ensaio as perguntas como uma reflexão da prática (quase) docente que tive e que terei, mas que quero deixar registrado, caso ressoe também em alguém. Assim como Clarice<sup>1</sup>, que não soube o que fazer com o que viveu e viu, eu também não soube: daí escrevi.

1 LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009. 180 p.

Escrevendo, vi que estava buscando, mesmo sem perceber, respostas que me colocaram diante de desafios sem soluções fáceis. A experiência de estar em ambientes educacionais variados, das mais diversas formas, me fez perceber a própria estrutura educacional. A dinâmica de poder, as relações de autoridade e os medos, não apenas dos alunos, mas dos próprios educadores, revelam como a educação é permeada por sistemas que muitas vezes impossibilitam a verdadeira transformação. Vi-me questionando não só a minha prática como futura professora, mas também as instituições, as pessoas e os processos que me cercam. O medo, muitas vezes, foi a força invisível que moldou esses ambientes, fazendo com que até mesmo aqueles que dizem ser agentes de mudança se perdessem em práticas que reproduzem as mesmas estruturas de opressão que criticam.

Não que isso fosse uma surpresa: Foucault descreve muito bem esses mecanismos nas suas obras “Vigiar e Punir”, “Em Defesa da Sociedade” e “A História da Sexualidade 1”, mostrando como o poder não funciona apenas de forma macro, nas instituições, mas também micro, relações de força que permeiam todas as esferas da sociedade, incluindo as interações entre o Estado e o indivíduo, o professor e o aluno, o pai e o filho, em um complexo jogo de poder e resistência. Essas relações estão em tensão na sociedade disciplinar, sendo a escola e a universidade também um ambiente de disciplinarização em busca de corpos dóceis e produtivos. No entanto, como o próprio autor afirma: onde há repressão, há também a resistência. É a consciência dessa complexidade que, paradoxalmente, abre espaço para a possibilidade de transformação. A educação, que sempre acreditei ser um caminho de libertação, se vê aprisionada em suas próprias contradições. Por isso, insisto que, mais do que nunca, é preciso questionar, refletir e, acima de tudo, estar aberto ao aprendizado que vem não só das certezas, mas também dos erros e dos medos que nos acompanham.

Sendo o medo um fantasma presente no ambiente da educação, outra dobra que se faz desse pensamento é a sua antítese: onde está a segurança então? Há um lugar seguro? O lugar seguro para professores é o mesmo lugar seguro para alunos? Há apenas um tipo de lugar seguro? Novamente, sem nenhuma pretensão de tentar responder todas as perguntas que surgem, mas apenas experimentando lugares e pensamentos onde elas podem nos levar. E, talvez, sendo seduzida por elas de novo, tento já responder me colocando também em questão.

Ultimamente, nos ambientes educacionais que frequentei e nas diversas redes educativas que participei, uma frase que foi bastante falada pode servir para uma primeira tentativa de resposta: o conselho de classe tem que ser um lugar seguro para os professores. Uma frase semelhante escutei em outras

reuniões na universidade, agora vivendo uma situação parecida, mas como aluna: essa reunião é apenas para professores, é mais seguro. Mas essas respostas já lançam uma outra pergunta: o que é um conselho de classe? Parece-me, na verdade, que isso é um ciclo que não tem fim: uma pergunta vai levar a uma resposta, que vai levar a uma pergunta, que vai levar a uma resposta... A menos que eu tente dar definições. Conceitos. Não sei se é o que eu quero. Não pretendo ter qualquer resposta fechada, e sim compartilhar uma inquietação.

E a inquietação vem como forma de relato: desde 2022, acompanhei diversos conselhos de classe. Não enquanto aluna ou professora da escola. Mas como bolsista. Como eu disse anteriormente: um outro lugar. De olhar. Crítica. Pensamento e reflexão. Ser essa pessoa que traz o símbolo da análise e crítica é esquisito. O que eu ouço, não apenas ouço. Estou ali, mas não participo. Anoto, anoto, anoto. E o que eu faço com isso depois? O que eu vou dizer? Quem eu vou culpar ou vilanizar? Sinto que é assim que a minha imagem transpassa para os professores e diretores da escola. Como uma “inspetora da vigilância sanitária entrando dentro da cozinha de um restaurante”: é um momento de tensão. Que relação pode se ter daí? Eu também não sei.

Mas antes de tudo, antes de anotar, repassar e produzir, eu sou uma estudante de filosofia. E também uma professora em formação que lida com os alunos. Uma professora. Uma aluna de filosofia. E uma humana também. Sendo várias em uma só (assim como eu também acredito que eles sejam), e tendo consciência disso (aí já não posso supor que eles tenham), estar no ambiente do conselho de classe é estranho. É uma experiência singular por tudo o que é e por tudo o que o conselho de classe carrega. Por saber que isso não se repete apenas num local específico (na escola que estava), mas que faz parte de toda uma estrutura e que conversa com o lado mais humano da gente.

Alguns professores são resistentes às mudanças. Alguns simplesmente não querem abrir mão dos seus privilégios. Outros gostariam de mudar, mas estão acostumados demais a pseudo e aparente ordem que existe no modelo de educação atual. É preciso existir um ambiente seguro para o professor, eles podem dizer. O que entendemos por segurança? Geralmente, é a sala de aula onde só há a voz do professor. Clara, distinta. Inconfundível. Um caminho para trilhar e um lugar para chegar. Mas e se todos falam? Com várias vozes há muito barulho. Como produzir em meio ao barulho? Como ter o controle? Vai virar um caos? E as diversas afrontas que o professor pode levar? Enfim. O espaço seguro está muito associado ao silêncio dos alunos e a possibilidade de fala irrestrita do professor, porque ele, sim, tem o direito de falar – daí se fala qualquer coisa que quiser, até absurdos. Ou seja: querem mudanças, mas não aceitam o caos e a desordem que vem com ela. E o caos e a desordem que talvez sejam provisórios. Apenas até a recolocação dos móveis no lugar.

Talvez até a redistribuição das vozes. Mas a possibilidade de se perder o controle assusta mais do que a manutenção da opressão.

A pedagogia engajada, assim como nos revela bell hooks, no seu livro “Ensinando a transgredir”, propõe a humanização do professor:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um lugar de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado para esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr risco (Hooks, 2013, p. 35).

Isso não vem senão com a abertura de si e o desvelar do ser professor: querendo ou não, é preciso assumir vulnerabilidades. Reconhecer que faz parte de uma estrutura de poder que faz a manutenção do sistema das opressões e que, talvez, a forma como sempre ensinou e fez o seu trabalho contribuiu para isso é assustador. Revelador. Triste. Mexe na alma. Na ferida e no ego também. É preciso admitir os medos, os erros e os preconceitos. Porém, só é possível através de um lugar seguro. E de novo voltamos à questão da segurança. Mas não podemos entender mais a segurança como um mero silêncio e obediência. Como um lugar onde se pode soltar o veneno e o estresse dos dias de trabalho cansativos. Quando se fala de um aluno dentro do ambiente de trabalho, onde se está avaliando o indivíduo, ainda é preciso ter delicadeza.

Enfim, a segurança parece estar na vulnerabilidade de se expor ao risco de falhar, de tentar, de acessar o lado humano e de ter a constante consciência do processo de educar. Diante do cansaço de tentar sobreviver à máquina de moer que é o sistema no qual o professor está (e todos nós estamos) inseridos, é fácil se esquecer que se é gente. Às vezes, torna-se difícil acreditar e continuar tendo forças para falar de assuntos que mexem nas estruturas, porque são incômodos. Trazem bagunças. Podem sair do controle. Da ordem. Podem bagunçar cadeiras, realocá-las, utilizá-las de outras formas. Esses assuntos podem inflamar; imaginem o perigo! Podem assustar os outros professores, a direção, o Estado, os pais... E como continuar falando naquilo que não querem que se diga? Paulo Freire vai nos advertir que nós não podemos cruzar os braços diante de qualquer discurso acomodador de “é assim mesmo”, pois o mundo não é fato dado, acabado. Ele está em constante construção. Hoje em dia está assim, mas poderia estar de outra forma. A educação exige acreditar que outro mundo é possível, se não, não faria sentido ensinar. Se é possível a mudança, que sejamos agentes dessa transformação. Para isso, a esperança

se faz necessária; ela, que não é uma espera passiva, mas uma ação ativa que nos coloca diariamente na luta por aquilo que entendemos como educação. Esperança é um ato de continuar lutando “apesar de”.

Assim, finalizo esse ciclo não com respostas, mas com uma consciência ampliada do que significa ser professora, educadora e humana em um sistema que, apesar de suas contradições, pode ser um espaço de transformação radical. Cada oficina, cada encontro e cada troca que vivi na escola Intercultural Brasil México e nos outros espaços educativos durante essa jornada deixou em mim um desejo de continuar essa trajetória, de acolher a complexidade e me abrir ao aprendizado contínuo. Embora este ciclo termine aqui, ele também é um ponto de partida para a professora que estou me tornando e para as novas inquietações que levarei comigo. Afinal, como nos ensina Paulo Freire, educar é um ato de esperança e resistência, um compromisso constante de construir e reconstruir o mundo.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade do saber*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 143 p.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 2009. 180 p.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# DE EDUCANDO A EDUCADOR: os corpos discentes e docentes e sua alternância

*Bruno Barros Valdivia*

---

A escrita a seguir diz respeito à trajetória iniciada em 2022 e se encerra em 2024, pontuando todas as nuances, inseguranças e conquistas, para assim, então, levar o debate dos corpos discentes e docentes.

O decorrer deste projeto foi orientado pela professora Patrícia Elaine Pereira dos Santos, que também coordena o Grupo de Estudos Negritudes e Transgressões Epistêmicas (G.E.N.T.E.), responsável por auxiliar nas diversas ações realizadas na escola Intercultural Brasil-México: CIEP Adão Pereira Nunes 413, em São Gonçalo, onde ocorreu todo o projeto. O texto apresenta figura de linguagem pessoalizada, tendo em vista que o intuito é comparar o intercurso de um aluno de Ensino Médio que a partir do seu primeiro semestre retorna à sala de aula, contudo, desta vez à frente da sala, fazendo assim refletir a respeito dos corpos em sala, seus saberes e suas particularidades.

A figura do professor costumeiramente é contraposta à figura do aluno, sempre separados entre insubmisso e submisso, conhecedor e ignorante, e essa relação de corpos sempre postos a uma única função se explicita quando essa relação se intercala em um indivíduo. E mesmo sendo bolsista com ações recorrentes na escola, o papel que era dado em sala era de figura de autoridade. Trazer a figura do docente como educador abre margem para debater a forma de aprender em sala de aula.

Na faculdade, reforçou-se a principal lição: tínhamos de aprender a obedecer à autoridade. No curso de graduação, a sala de aula se tornou um objeto de ódio, mas era um lugar onde eu lutava para reivindicar e conservar o direito de ser uma pensadora independente. A universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade. Estava escrevendo; mas, mais importante, estava me preparando para ser professora. Aceitando a profissão de professora como meu destino, eu me atormentava com a realidade das salas de aula que conhecera como aluna de graduação e pós-graduação (Hooks, 2013, p. 13).

Retomando pensares antepostos e comparando ao pensar de bell, o corpo do professor é o sinônimo de autoridade, sempre à frente do aluno, criando um distanciamento e impondo um padrão de subserviência, gerando um ambiente

hostil. Este padrão de ensino eurocêntrico contribui para a invisibilização dos corpos dos alunos que não se encaixam neste estigma de que todos os alunos são iguais, apagando completamente sua pluralidade de cor, sexualidade, gênero e religião, o que vem a ser um fator determinante que corrobora com a evasão e exclusão escolar. Tais ações influenciam diretamente o convívio em sociedade, propagando assim mais preconceções que fomentam a discriminação em seu amplo aspecto.

A partir do momento que se inicia as ações na escola, os envolvidos no projeto buscaram contrapor este estigma na educação, utilizando do princípio contracolônial, de Antônio Bispo, iniciaram atividades abordadas com metodologias distintas como rodas de conversas, oficinas e manifestações artísticas. As ações levavam aos alunos formas de reconhecimento e pertencimento através de iniciativas como valorização de ancestralidades, valorização dos corpos individuais e coletivos, jogos e artes. Todos estes elementos foram fundamentais para um espaço que rompesse com os papéis prepostos de professor e aluno, assim rompendo com o ciclo de figura de autoridade.

Pensar e repensar os impactos das oficinas, ações ou projetos na vida de jovens de escola pública é algo para o qual não preparam o corpo do professor, muito menos um em formação. Nunca antes haviam me chamado de professor, tio ou algo do gênero, logo, assumir um local do qual temia durante a minha vida escolar era algo incomensurável. Contudo, o projeto “Melhoria da escola pública” levou o meu corpo a uma sala de aula e aos questionamentos que lá moram. “Assim, o aparelho escolar é um dentre os operadores da dominação e da ‘fabricação de sujeitos’. Sujeitos com sentimentos de superioridade e inferioridade, soberanos e sujeitos dominados. Almas de senhor e almas de escravos” (Carneiro, 2023, p. 92).

Sueli Carneiro comenta a respeito de corpos de alunos desvalorizados, como um produto em meio à fabricação de sujeitos, enquanto os corpos docentes em sala são figuras que acabam sendo subservientes a outras figuras de autoridade, e permanecem sob vigilância, seja por alunos, pais, direção escolar ou estado, fazendo com que este corpo se torne enrijecido, tendo como única alternativa atuar entre brechas. E algumas vezes durante a execução do projeto, ocorreu alguns entraves, conversas e longas reuniões. As iniciativas e as propostas do grupo foram vigiadas por este sistema, algumas até interrompidas, e mesmo que não se opusessem diretamente, Desmond Tutu já dizia que escolher o silêncio em tempos de injustiça é escolher o lado do opressor.

Utilizamos, durante parte das oficinas de 2023, minha conexão com os alunos do Ensino Médio para pensar no pós-escola, que deu origem a escritas publicadas em anais. Durante o decorrer das oficinas, os alunos foram entendendo sobre quem eles eram e para onde iriam. Muitos não sabiam da existência de cotas e muito menos que era um direito deles e, neste momento,

o papel de discente e docente se cruzavam naquelas conversas, debates e ensinamentos. Eu pude passar a eles tudo aquilo que não passaram a mim. Não tive nenhuma figura no âmbito escolar que enxergasse em mim um indivíduo a ser valorizado. Meu corpo era visto apenas de forma inferiorizada.

Como um aluno assumidamente gay e de religião de matriz africana, senti como era ser um indivíduo desvalorizado no espaço escolar, tanto pela forma do tratamento de professores, quanto de orientadores pedagógicos. Este relato apenas corrobora as afirmações de hooks e Sueli, alguns corpos são excluídos e subalternizados, uma vez que estamos em uma perspectiva hegemônica. Com o projeto, tive a oportunidade de realizar reflexões, debates e novos saberes com os alunos do Brasil México que, assim como eu, eram gays, de religiões afro-brasileiras, e outros grupos marginalizados, dos quais não faço parte, como alunos negros, ciganos e PCDs, fazendo-me exercitar minha alteridade e estar em constante busca por práticas horizontais na docência.

Assim, utilizando das brechas dadas pelo projeto Melhoria da Escola Pública e a parceria com o grupo G.E.N.T.E, foi possível concretizar e finalizar esta jornada, compondo com os alunos do setor público, que por muito são normalmente tratados apenas como um corpo qualquer. Por isso, eu me deixei afetar pela sala de aula e toda essa GENTE, enquanto aprendíamos e ensinávamos, trocando vivências e alternando entre discente e docente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Bernardo da Costa Pinto Ribeiro; VALDIVIA, Bruno Barros. Futuros possíveis: uma experiência de estudantes sobre o pós-escola de São Gonçalo-RJ. In: XIV FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2024, Crato (CE). *Anais* [...]. Crato: Universidade Regional do Cariri (URCA), 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xiv-forum-internacional-de-pedagogia-xiv-fiped-408898/794468-futuros-possiveis--uma-experiencia-de-estudantes-sobre-o-pos-escola-de-sao-goncalo-rj>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BISPO, Antônio. *A terra dá, a terra quer de volta*. São Paulo: Selo Negro, 2023.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad. Márcio de Almeida. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Sérgio Tellaroli. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

# A IMPORTÂNCIA DA ANCESTRALIDADE, IDENTIDADE E ATIVISMO NAS ATIVIDADES EDUCATIVAS

*Claudemiro Izidorio Junior*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## **Introdução**

Ao longo de 2023, os bolsistas vinculados ao projeto Redes educativas e ao Grupo de Estudos de Negritudes e Transgressões Epistêmicas (G.E.N.T.E) Pablo e Claudemiro atuaram em sala de aula com duas turmas de 8º ano na Escola Intercultural Brasil-México. Ao longo deste relato será mostrado que tal experiência trouxe desafios que marcaram a aplicação das oficinas, mostrando que houve trocas e aprendizado dos dois lados, não só, mas também, uma outra perspectiva de desconstrução, que mostra “um outro porvir”, em que pensar “no outro com eu e eu no outro” vai além de compartilhar o alimento em sala, mas sim questionar por que o companheiro de classe não irá estar junto no próximo ano.

Esse texto apresentará em sua estrutura três desafios que se construíram a partir da produção e aplicação das atividades. De primeiro impacto, a experiência foi marcada pela diversidade das turmas, mesmo sendo do mesmo ano letivo, pois a turma 801 era composta por estudantes mais velhos, demonstrando uma maturidade mais avançada, enquanto a turma 802 apresentava uma perspectiva mais jovem e repleta da curiosidade típica da adolescência. Essa variação nas características dos estudantes tornou-se um elemento central na preparação para a semana intercultural, que abordaria as obras de Laura Esquivel, “Como Água para Chocolate”, e, “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo.

### **a) Construir a atividade e a correlacionar as obras**

A construção de atividades que correlacionam autoras de contextos tão distintos apresenta um processo muito desafiador. Esse desafio exige noites de leitura, pesquisa e uma organização cuidadosa, pois elaborar propostas que demonstrem a vida cotidiana sem trazer o peso massivo da realidade não é uma tarefa fácil. Durante a preparação destas atividades, deparamo-nos com

uma das professoras que estava trabalhando com as turmas o tema “Projeto Gentileza” por conta de alguns comportamentos em sala, e vindo disso aconteceu o primeiro impacto, que seria a ideia de se trabalhar alteridade.

Depois deste primeiro impacto, diversas reuniões, encontros com professores, além de encontros nas tardes de sábado, surgiu a ideia de incorporar nas atividades algo que se conecta intrinsecamente ao cotidiano e à essência do ser humano, valorizando o pensamento de alteridade.

Ainda assim, mesmo depois de pensar a base das propostas de atividade, foi necessário voltar constantemente às obras para extrair o máximo de nutrientes possível, já que pensar alteridade pode ser pensado de diversos aspectos, em múltiplas estruturas. Contudo, após o constante conflito de pensamento e pesquisa, chegou-se aos denominadores comuns que são a família, comida e, conseqüentemente, a filosofia do Ubuntu.

Durante a leitura do livro “Como Água para Chocolate”, é possível observar que Laura Esquivel enfatiza que a comida é uma forma de expressão emocional e cultural, refletindo as relações familiares e as dificuldades enfrentadas pela protagonista.

“A comida é a forma de expressão que Tita tem para manifestar seus sentimentos, e cada prato que ela prepara carrega consigo uma parte de sua alma” (Como água para chocolate).

A luta de Tita para encontrar seu lugar dentro das expectativas familiares ressoa com a filosofia do Ubuntu, que valoriza a coletividade e as contribuições de cada indivíduo para o todo. Assim, a comida desempenha um papel vital nas relações humanas, servindo como elemento de união e celebração.

O ato de se reunir em torno da mesa para compartilhar uma refeição é um momento de conexão, diálogo e afeto. Essa perspectiva nos levou a considerar o conceito de Ubuntu, que enfatiza o diálogo entre os indivíduos e a importância das relações com o outro. Nesse sentido, a comida não é apenas um sustento físico, mas também um veículo de expressão cultural e emocional, fundamental para fortalecer laços familiares e comunitários. A valorização da comida, portanto, revela-se essencial não apenas para a alimentação, mas como uma prática que enriquece a convivência humana, promovendo a solidariedade e o amor entre as pessoas.

A leitura crítica das obras foi fundamental, uma vez que cada autora trazia à tona questões de ancestralidade, identidade e cultura, essenciais para o entendimento das realidades sociais contemporâneas. A proposta de trabalho visava não apenas a apreciação literária, mas também uma reflexão mais

profunda sobre as raízes culturais que moldam a identidade dos estudantes. O conceito de Ubuntu, que enfatiza a interconexão entre os indivíduos, tornou-se um eixo central nas discussões. Originária da África, a filosofia do Ubuntu traz a ideia de que “eu sou porque nós somos”, ressaltando a importância das relações interpessoais na formação da identidade.

Essa perspectiva se alinha perfeitamente com as obras de Conceição Evaristo e Laura Esquivel, que exploram as complexidades das relações familiares e culturais. Em “Olhos d’água”, Conceição Evaristo aborda a vida e as experiências de mulheres negras, utilizando uma linguagem poética que conecta as vivências de suas personagens com a herança cultural afro-brasileira.

## **b) Primeiro impacto, análise em sala de aula**

Após a construção da atividade, foi possível observar um impacto visível na interação entre os estudantes e os bolsistas, sendo que alguns estudantes já conheciam um dos bolsistas de atividades anteriores. Essa reaproximação facilitou a apresentação das propostas de atividades em sala de aula. Nesse contexto, a professora responsável pelo acompanhamento sugeriu que os bolsistas fizessem uma pesquisa para levantar dados sobre o conhecimento prévio dos estudantes em relação a temas centrais, como Ubuntu, desconstrução e as autoras Laura Esquivel e Conceição Evaristo. Essa estratégia, sugerida pela professora, visava preparar não só os estudantes, mas os bolsistas, para uma produção de escritas e relatos adiante, e também para a elaboração de futuras atividades.

A coleta de dados sobre o que os estudantes sabiam a respeito de Ubuntu e sobre as autoras não apenas preparou o terreno para as atividades subsequentes, mas também contribuiu para a criação de um ambiente colaborativo e participativo. Essa interação inicial foi fundamental para que os estudantes se sentissem mais envolvidos e valorizados, reconhecendo a relevância das discussões que seriam promovidas. A implementação da pré-atividade se revelou, portanto, uma estratégia eficaz para fortalecer os laços entre todos os participantes do processo educativo, enriquecendo a experiência de aprendizado e preparando os estudantes para uma reflexão mais profunda sobre os temas abordados nas obras literárias. Essa dinâmica fomentou um engajamento significativo entre os diferentes atores do ambiente escolar: professor-estudante, professor-bolsista e estudante-bolsista, criando um espaço de troca e construção coletiva de conhecimento.

## c) Aplicação da atividade “Cadê o Ubuntu?” e “Carta para os ancestrais”

### *Cadê o Ubuntu?*

A proposta da oficina “Cadê o Ubuntu?” foi elaborada com o intuito de mostrar como a alteridade está presente no cotidiano dos estudantes. Os articuladores desejam enfatizar a importância da troca de vivências e o valor da ancestralidade, além de demonstrar que o “compartilhar e desconstruir” pode ser cultivado por meio da interdisciplinaridade. Trabalhar com as obras de Conceição Evaristo e Laura Esquivel teve um impacto significativo nas atividades, pois ambas abordam temas centrais como identidade, ancestralidade e crítica à estrutura social, reforçando a ideia de se colocar no lugar do outro. Essas narrativas oferecem uma rica perspectiva sobre as experiências de indivíduos marginalizados e a busca por reconhecimento, possibilitando uma análise crítica e aprofundada das identidades culturais tanto no Brasil quanto no México.

A atividade do “cadê o Ubuntu?” se organiza da seguinte forma: os estudantes devem se organizar em roda e passar o barbante para quem quiser entre os participantes (sendo que não pode repetir a mesma pessoa). O recebedor do barbante deve fazer uma pergunta sorteada do recipiente de perguntas para quem o escolheu.

Os objetivos da oficina

- a) Desenvolver a consciência crítica, promovendo a reflexão sobre a importância da ancestralidade e da identidade cultural entre os estudantes.
- b) Fomentar a interdisciplinaridade, integrando diferentes áreas do conhecimento, como literatura, história e artes, através de uma abordagem colaborativa.
- c) Demonstrar a filosofia do Ubuntu, a partir do compartilhar o alimento.
- d) Compreender o espaço do outro.
- e) Estimular a criatividade e a expressão, proporcionando atividades lúdicas que incentivem a produção artística e literária.

No decorrer da atividade, foi interessante observar que as características, tanto da turma 801, quanto da turma 802 se destacaram.

A atividade realizada com a turma 801 teve uma organização interessante durante o jogo. Na primeira rodada, os estudantes passaram o barbante para

aqueles com quem tinham mais afinidade, organizando-se de forma indireta em pequenos núcleos de troca. À medida que a atividade avançava, foi possível observar que esses núcleos iniciais começavam a se desmanchar, resultando em uma dinâmica mais aberta e confiante entre eles. Depois deste “quebra-gelo”, foi possível dificultar um pouco mais colocando algumas perguntas sobre os livros apresentados, mostrando que uma boa parte da turma já havia lido um ou os dois livros da obra.

Na turma 802, sobressaiu-se a dinâmica mais adolescente, porém, durante o jogo, a própria turma se mobilizou para que os bolsistas e a professora jogassem junto deles. É interessante que a turma apresentou uma dinâmica de mais afinidade entre si, possibilitando uma atividade mais fluida e, no entanto, divertida. Porém, ao apresentar as obras e acrescentar perguntas sobre a obra, a turma apresentou conhecer apenas uma das obras, “Olhos d’água”, e pouco sobre a “Como água para chocolate”.

Para concluir, em ambas as turmas tal atividade teve impactos significativos. Na 801, a turma ficou mais unida, já que eles passaram a usar a filosofia na hora de compartilhar o alimento ou na hora de estar mais próximo ao outro. Na 802, a atividade fortaleceu os laços entre eles permitindo o entendimento de “Eu devo estar próximo do meu outro”, possibilitando perguntas como “Como eu posso passar, se o outro reprovar?”.

### ***Carta para os ancestrais***

Cartas para os ancestrais foi uma atividade pensada como seguimento da atividade “Cadê o Ubuntu?”. Tal atividade tem como ideia trabalhar de forma mais profunda a questão da ancestralidade e identidade.

A atividade foi dividida em dois momentos distintos. No primeiro, de 30 minutos, a turma teve a chance de contextualizar o tema, assistir a um vídeo da autora recitando um trecho sobre a cor dos olhos de sua mãe e esclarecer dúvidas sobre a proposta. Essa introdução teórica foi essencial para preparar os estudantes para a parte prática, que se seguiu.

No segundo momento, reservado para a produção dos desenhos, os estudantes dispuseram de uma hora para expressar artisticamente os olhos de seus familiares mais próximos. Após uma breve explicação sobre a atividade, os estudantes se dedicaram à criação sob a supervisão dos mediadores. Este momento prático não apenas incentivou a criatividade, mas também reforçou laços afetivos e a importância da ancestralidade.

Como forma de avaliação, os estudantes foram convidados a produzir uma carta, refletindo sobre suas mudanças e aprendizados ao longo da atividade, o que os ajudará a observar seu crescimento em meio à sociedade. Além

disso, foi sugerido que os trabalhos artísticos fossem expostos no mural da escola, promovendo uma maior valorização das produções dos estudantes.

Essa atividade não apenas proporcionou um espaço para a expressão artística, mas também fomentou a discussão sobre identidades culturais e familiares, alinhando-se aos objetivos de promover a consciência crítica e a valorização da ancestralidade entre os jovens.

### ***Carta dos estudantes para seus ancestrais:***

“Minha mãe é uma pessoa muito bonita, esperta e tem os olhos lindos  
Meu pai é um cara muito bonito, forte e engraçado.  
Meu irmão é um gordo muito engraçado, legal e divertido.”

**(Nicolle)**

“Minha mãe é muito linda e também é muito importante para mim. A minha  
vó também é muito importante para mim, e é muito linda. E também fará  
parte da minha vida para sempre.”

**(Yuri)**

“Essa é para minha mãe ela é uma pessoa muito especial para mim. Sou  
muito apaixonada em seus olhos e seus cabelos cacheados. Te amo mãe.  
Essa é para minha loira favorita. Te amo vó  
Essa também é para mim eu me amo.”

**(Kaick Cordeiro)**

“Meus olhos tem os traços da minha mãe  
os olhos da minha mãe são os olhos mais  
lindos que eu conheço também tenho  
o sorriso do meu pai que também é  
o sorriso do meu pai que também é  
o sorriso mais lindo que conheço.”

“Os olhos da minha mãe é lindo como  
o céu, e o sorriso do meu pai é lindo como o mar”.

**(Julia scoth)**

“A pessoa que eu mais lembro basicamente é a minha avó, não do seu rosto  
completo, mas sim das manchinhas que ela tinha em seu rosto”

**(Thainá)**

“Minha mãe é meu orgulho, ela é a pessoa que eu mais amo! As vezes ela é um pouquinho chata, mas ela continua sendo a melhor mãe que eu poderia ter.

Minha irmã é a segunda pessoa que eu mais amo! Ela tem muita e muita sorte, por eu ser a irmã dela, porque eu sou uma pessoa maravilhosa, brincadeira.”

**(Sofia Nascimento)**

“Minha mãe tem um sorriso único e o risado dela é melhor sendo ela é engrassada, linda, uma pessoa e faz de tudo pra mim.

Meu pai é alegre, engraçado e teve um tempo de não fui tão presente, mas agora vejo ele toda semana na casa dele.

O que me lembro de meu pai é que nosso olho é fechado e engraçado que só parece que somos vesgos.”

**(Pedro Richard)**

“Eu me lembro do meu pai quando eu escuto rock

eu lembro da minha mãe quando eu vejo algumas famílias juntas

Eu lembro da minha vó quando eu passo em frente da minha igreja

Eu lembro do meu avô (pai) quando eu escuto charme

Eu lembro das minhas sobrinhas sempre quando vou na rua e vejo roupinhas de crianças.

Eu lembro as minhas irmãs quando penso em amar

Eu lembro da minha amiga quando vejo cachaça e loucuras

Eu lembro de Pablo toda vez que vejo uma brincadeira diferente...”

**(Pollyana)**

Assim, a interseção entre a comida, a literatura e a filosofia do Ubuntu não apenas enriquecem a experiência educativa, mas também proporciona um espaço de reflexão e autoconhecimento, essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados em suas comunidades. Em última análise, a valorização da comida como um ato de união e celebração se revela fundamental para fortalecer os laços sociais e promover uma convivência harmoniosa, em que o amor e a solidariedade são alimentados pelo compartilhamento de histórias e experiências.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

**SEÇÃO 3**

**GRUPO DE PESQUISA-AÇÃO  
PEDAGÓGICA COLETIVO  
INVESTIGADOR DA UERJ/FFP**

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# PROJETO “ESCOLA E UNIVERSIDADE EM REDES EDUCATIVAS NO CONTEXTO PANDÊMICO: desafios para a escolaridade e a formação docente: tecendo práticas técnicas e burocráticas

Saulo Quintanilha<sup>1</sup>

Denize de Aguiar Xavier Sepulveda<sup>2</sup>

---

## Introdução

O projeto de pesquisa “Escola e universidade em redes educativas no contexto pandêmico: desafios para a escolaridade e a formação docente”, relativo ao programa “Apoio à melhoria das escolas da rede pública sediadas no Estado do Rio de Janeiro – 2021”, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), teve o intuito de investigar as dificuldades que apareceram em algumas escolas públicas devido às consequências da pandemia da covid-19<sup>3</sup>. O projeto, coordenado pelas professoras doutoras Denize Sepulveda, Patrícia dos Santos e Sueli de Lima Moreira, ocorreu em escolas públicas de São Gonçalo e Maricá.

- 1 Licenciando em Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI/UERJ).
- 2 Professora Associada da Faculdade de Educação da UERJ. Chefe do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da EDU. Professora do Quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPED). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU) da Faculdade de Formação da UERJ. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI/UERJ). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa os impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira (GEPCEB) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Colaboradora do Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ) da Faculdade de Educação da UFF.
- 3 Os coronavírus compõem um extenso grupo de vírus frequentemente encontrados em diversos animais, como camelos, bovinos, felinos e morcegos. Em situações excepcionais, esses vírus podem contaminar seres humanos, como ocorreu com o Mers-CoV e o Sars-CoV. No final de 2019, surgiu uma nova variante (Sars-CoV2), detectada inicialmente na cidade chinesa de Wuhan, responsável pela covid-19. Essa enfermidade, de contágio interpessoal, espalhou-se globalmente em pouco tempo. A covid-19, provocada pelo Sars-CoV2, manifesta-se de formas variadas, desde casos sem sintomas até condições críticas. Estima-se que cerca de 80% dos infectados não desenvolvam sintomas ou apresentem manifestações leves, enquanto 20% necessitam de hospitalização devido a complicações respiratórias. Dentre estes, aproximadamente 5% podem demandar assistência com ventilação mecânica.

Nossa participação na pesquisa foi de cunho administrativo, mas também mediamos formação sobre gêneros e sexualidades para os bolsistas que atuavam nas escolas e para o corpo docente da escola de Maricá que faziam parte do projeto. Em relação à parte administrativa, usamos dispositivos e plataformas digitais para organizar e auxiliar todo o andamento burocrático do projeto.

Inicialmente, fizemos um levantamento junto às escolas para investigar a necessidade de material e de infraestrutura para que elas pudessem participar do projeto. Para isso, fomos várias vezes às instituições educacionais que faziam parte de nossa pesquisa.

**Imagem 1**

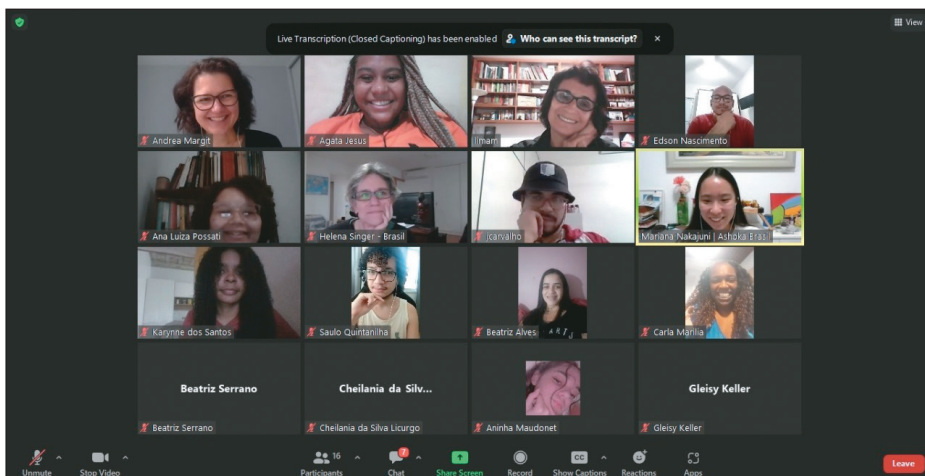


Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

**Imagem 2**

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Num momento posterior, fizemos as formações pedagógicas sobre as questões dos gêneros e sexualidades, pois essa temática foi apontada pelas escolas participantes do projeto como uma temática necessária a ser trabalhada.

**Imagem 3**

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

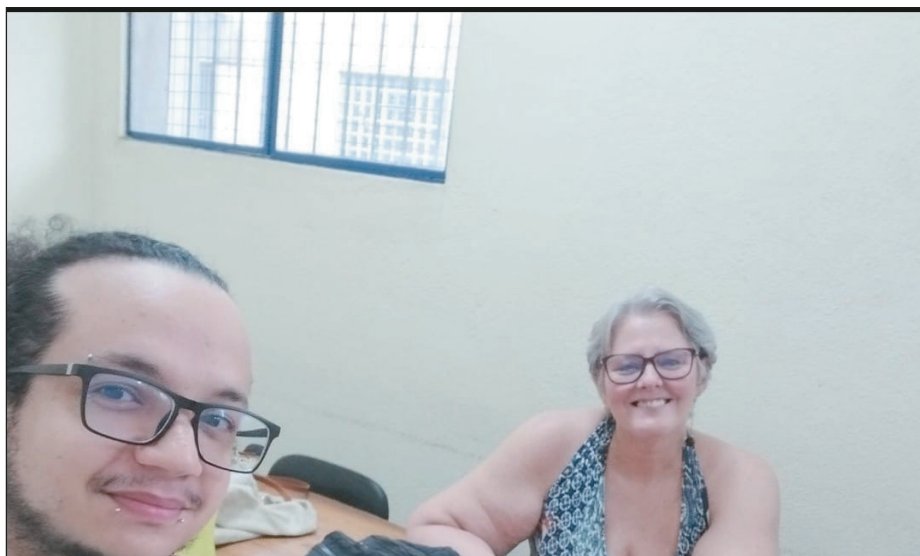
Na última etapa da pesquisa, verificamos com as escolas participantes do projeto – Escola Municipal Ernani Farias e Escola Intercultural Brasil-México, em São Gonçalo, e Escola Municipal Darcy Ribeiro, em Maricá – como estavam os equipamentos adquiridos para o projeto e se todos estavam em bom estado de funcionamento.

**Imagem 4**



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Desenvolvemos o relatório final sobre o desenvolvimento do projeto para a FAPERJ e auxiliamos a coordenadora do projeto, professora Dr.<sup>a</sup> Denize Sepulveda, uma das autoras deste texto, na prestação de contas à FAPERJ, arquivando notas fiscais, fazendo cálculos e usando a plataforma de prestação de contas do órgão de fomento à pesquisa para finalizar o processo do projeto.

**Imagem 5**

Fonte: Acervo Pessoal das autoras.

É necessário enfatizar que essa pesquisa foi baseada em uma abordagem qualitativa, tendo utilizado como recursos os sistemas digitais e o manuseio de plataformas on-line para auxiliar no andamento burocrático do projeto. Precisamos aprender de forma autônoma a utilizar o sistema de contas da FAPERJ para gerar a documentação oficial, pois os documentos só são aceitos via plataforma. Apesar de solicitar uma quantidade de requisitos de dados, o sistema é bem fluido e fácil de manusear.

**Tessituras da pesquisa**

No início da pesquisa, sentimos dificuldade de trabalhar com o portal da FAPERJ, não foi algo fácil para aprender num primeiro manuseio; logo percebemos que não havia uma centralização com informações atualizadas sobre os procedimentos obrigatórios a serem desenvolvidos, os documentos gerados também não tinham a opção de serem salvos dentro do computador/celular como arquivo, só havendo a opção de impressão e ou transmissão deles por e-mail para que fossem impressos e assinados – atualmente as assinaturas são digitais e feitas pelo SEI-RJ.

Ocorreram visitas às unidades para averiguação dos equipamentos fornecidos, tanto para saber se eles estavam nas unidades, quanto para investigar se todos estavam em boas condições de uso.

Infelizmente, ocorreu o furto de um notebook comprado para uma das escolas pelo nosso projeto. Uma das professoras participantes disse que necessitou fazer Boletim de Ocorrência (BO) e outros procedimentos para formalizar a informação sobre o desvio do notebook.

Em uma de nossas primeiras visitas à escola do município de Maricá, professores reclamaram da socialização de estudantes, parecia que o isolamento social provocado pela pandemia da covid-19 havia os atingido de alguma forma. Outra reclamação comum a todas as três escolas foi o aumento da violência. Em todas as três instituições que faziam parte da pesquisa, profissionais explicaram que houve aumento da violência física e verbal após a pandemia.

Seis em cada dez professores do país avaliam que os alunos estão mais violentos desde que retornaram às aulas presenciais, após terem ficado dois anos em atividades remotas por causa da pandemia. Para 97,9% dos educadores, o aumento da agressividade atrapalha o aprendizado. Os dados são de uma pesquisa feita pela Nova Escola, organização social que atua para apoiar professores da educação básica. O levantamento foi realizado de forma on-line com 5.305 educadores de todas as regiões brasileiras entre os dias 8 e 22 de julho. Participaram profissionais da educação básica (do infantil ao Ensino Médio) das redes pública e privada [...] Entre os principais motivos apontados pelos professores para a agressividade dos estudantes estão o aumento de doenças psicológicas por conta do isolamento nesse período (50,6%) e o agravamento da vulnerabilidade das famílias durante a pandemia (46%). Eles também apontam que o problema é resultado da pouca socialização dos alunos nos últimos dois anos (40,5%) e da falta de ações disciplinares para coibir a violência nas escolas (24,7%) (Ogawa, 2022, s/p)<sup>4</sup>.

Movidas por essas questões, as coordenadoras da pesquisa fizeram trabalhos de intervenções nas escolas focando nas questões das socializações e das violências. Para isso, fizeram grupos de estudos com estudantes da UERJ que eram bolsistas de Iniciação Científica do projeto “Escola e universidade em redes educativas no contexto pandêmico: desafios para a escolaridade e a formação docente” que atuavam nas escolas como mediadores.

4 Disponível em: <https://www.bonde.com.br/educacao/noticias/violencia-na-escola-preocupa-no-pos-pandemia-aponta-pesquisa>. Acesso em: 4 ago. 2025.

Durante o projeto, bolsistas perceberam que uma das violências eram praticadas com estudantes lésbicas<sup>5</sup>, gays<sup>6</sup>, bissexuais<sup>7</sup>, transexuais<sup>8</sup>, transgêneros<sup>9</sup>, queer<sup>10</sup>, intersexos<sup>11</sup>, assexuais<sup>12</sup>, pansexuais<sup>13</sup> e não binários<sup>14</sup> (LGBT-QIAPN+). Por isso, fizemos duas formações específicas para tratarmos dessas questões com alunos bolsistas.

- 5 Mulher que sente atração sexual ou romântica por mulheres. O termo lésbica foi desenvolvido para diferenciar a orientação sexual das mulheres que se relacionam com m mulheres dos homens que se relacionam com homens, ou seja, os gays, sendo, portanto, uma construção do século XX (Sepulveda; Côrrea; Freire, 2021, p. 15). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13KL52WzkFkQqQcereNNgs9C3kbrhx0D/view>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- 6 Palavra de origem inglesa, incorporada em outras línguas, utilizada para designar homens homossexuais (Sepulveda; Côrrea; Freire, 2021, p. 18). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13KL52WzkFkQqQcereNNgs9C3kbrhx0D/view>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- 7 Pessoa que sente desejo por ambos os sexos e gêneros (Sepulveda; Côrrea; Freire, 2021, p. 23). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13KL52WzkFkQqQcereNNgs9C3kbrhx0D/view>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- 8 Indivíduo que apresenta uma identidade de gênero diferente daquela atribuída no momento de seu nascimento. Não precisa, necessariamente, ter o desejo ou sentir a necessidade de realizar modificações em seu corpo, incluindo a cirurgia de redesignação sexual (Sepulveda; Côrrea; Freire, 2021, p. 32). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13KL52WzkFkQqQcereNNgs9C3kbrhx0D/view>. Acesso em: 4 ago. 025.
- 9 Palavra usada pela academia para definir pessoas que, em algum momento de suas vidas, perceberam-se como pertencentes ao gênero oposto ao seu biológico, sendo permanente ou não. Algumas pessoas dentro e fora da academia apoiam sua utilização para representatividade de todas as identidades de gênero contrárias à Atualmente os insumos já foram todos distribuídos e as notas fiscais já foram colocadas no site. Torna-se relevante mencionar que para fazer a prestação de contas também precisamos aprender de forma autônoma a utilizar o sistema *on-line* da FAPERJ, pois o sistema exige uma quantidade grande de documentos como: notas fiscais, modelos próprios de recibos e declarações. Todavia, o site é fácil de manusear, o que facilitou o processo. heteronormatividade (Sepulveda; Côrrea; Freire, 2021, p. 32). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13KL52WzkFkQqQcereNNgs9C3kbrhx0D/view>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- 10 Termo usado para se referir a pessoas que não se enquadram dentro do modelo de sociedade que determina que só existem os gêneros femininos e masculinos, e que todos são heterossexuais. São consideradas como aquelas e aqueles que estão fora das definições das fronteiras de gêneros e sexualidades, que não se aprisionam por elas (Sepulveda; Côrrea; Freire, 2021, p. 46). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13KL52WzkFkQqQcereNNgs9C3kbrhx0D/view>. Acesso em: 4/08/2025.
- 11 Termo atualmente utilizado para designar uma pessoa que nasce com dois órgãos genitais. [...] Podemos dizer que a pessoa intersexo é aquela que nasce com genitálias relacionadas ao sexo feminino e ao masculino. Por exemplo, uma menina pode nascer com o clitóris visivelmente grande ou com ausência de abertura vaginal, e um menino pode nascer com o saco escrotal dividido e com formato mais semelhante a lábios vaginais, ou, ainda, uma pessoa pode nascer com uma variedade genética – algumas das suas células podem ter cromossomos XX e outras cromossomos XY (Sepulveda; Côrrea; Freire, 2021, p. 12). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13KL52WzkFkQqQcereNNgs9C3kbrhx0D/view>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- 12 Indivíduo que geralmente não sente atração sexual, podendo, inclusive, às vezes, sentir aversão ao sexo. Apesar disso, pode desejar envolvimento romântico (Sepulveda; Côrrea; Freire, 2021, p. 25). <https://drive.google.com/file/d/13KL52WzkFkQqQcereNNgs9C3kbrhx0D/view>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- 13 Pessoa que se interessa ou sente atração por todas as pessoas, independentemente de suas identidades de gêneros ou orientações sexuais. (Sepulveda; Côrrea; Freire, 2021, p. 26). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13KL52WzkFkQqQcereNNgs9C3kbrhx0D/view>. Acesso em: 4 ago. 2025
- 14 O termo não binário refere-se às pessoas que não se percebem como pertencentes a um gênero exclusivamente. Isso significa que sua identidade de gênero e expressão de gênero não são limitadas ao masculino e feminino. Disponível em: <https://www.significados.com.br/nao-binario/>. Acesso em: 4 ago. 2025.

Nesses dois dias de formação, as perguntas, dúvidas e intervenções por parte desses estudantes bolsistas foram muitas. Pudemos perceber que estavam vorazes por informações em relação a essas temáticas e que possuíam poucos conhecimentos teóricos para trabalharem nas escolas com nosso projeto de pesquisa, como também em suas posteriores atuações profissionais como docentes. Sendo assim, trabalhamos com o máximo possível de informações, indicando referências bibliográficas que pudessem suprir a carência que possuíam sobre esses assuntos. Essa situação se apresentou para nós como forte indício (Ginzburg, 1989) da necessidade de se trabalhar continuamente na formação inicial de futuros professores com as temáticas dos gêneros e sexualidades.

Sepulveda e Sepulveda (2021), ao analisarem a grade curricular do curso de licenciatura em História em uma das universidades onde atuavam, constataram a ausência de disciplinas dedicadas a estudos de gêneros, sexualidades e história das mulheres – tanto na modalidade obrigatória quanto na eletiva. O mesmo ocorre em outra instituição investigada pelos autores: nos currículos destes cursos não havia nenhuma disciplina obrigatória que abordasse essas temáticas. Embora relatos de estudantes indiquem que, ocasionalmente, docentes ofereçam disciplinas eletivas sobre história das mulheres ou gênero, não há nenhuma abordagem específica sobre sexualidades.

Contudo, as disciplinas não sendo de caráter obrigatório, nem todxs xs alunxs tecem conhecimentos sobre esses assuntos que são tão importantes para a futura prática profissional do ensino de história. Apesar de estarmos na segunda década do século XXI, verificamos que alguns cursos de licenciatura em história ainda apresentam dificuldades em trabalhar com os assuntos da história das mulheres, dos gêneros e das sexualidades. Na maioria das vezes, professorxs que desejam atuar com essa temática precisam procurar cursos de especialização, de mestrado ou doutorado, para desenvolverem suas pesquisas e tecerem os seus conhecimentos (Sepulveda; Sepulveda, 2021, p. 9).

A dificuldade em trabalhar com as questões dos gêneros e sexualidades não é somente dos cursos de licenciatura em história, vários cursos de licenciaturas de outras áreas apresentam esse mesmo problema, como acontece com os cursos de licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores (Corrêa, 2024).

Diante desse cenário, surgem questões urgentes: como os profissionais que não têm acesso a cursos de licenciaturas e que trabalham com os estudos dos gêneros e sexualidades podem promover uma educação verdadeiramente democrática, combatendo a invisibilidade das mulheres? Como fomentar

debates críticos sobre as estruturas de gêneros e sexualidades, denunciando o feminicídio, a LGBTQIAPNfobia e as violências domésticas? Como confrontar a brutalidade dos assassinatos de pessoas LGBTQIAPN+, especialmente os crimes hediondos contra travestis e mulheres trans, cujas vidas são ceifadas com crueldade extrema? Essas foram as perguntas feitas por nós após a formação que ministramos para estudantes bolsistas do nosso projeto.

### **Algumas considerações**

Estamos na fase final do projeto de pesquisa, mais precisamente terminando a prestação de contas para a FAPERJ, concluindo a junção dos documentos necessários para a prestação de contas; muitos deles já se encontram no sistema, o prazo final para a prestação é em outubro de 2025.

Como já dito, após a formação inicial com estudantes bolsistas sobre as questões dos gêneros e das sexualidades, nossa atuação ficou mais restrita às partes técnicas e burocráticas, pois além de comprar todos os equipamentos e materiais necessários para a tessitura da pesquisa, também precisávamos produzir, enviar e arquivar documentos nas/das escolas e igualmente resolver questões específicas que surgiram: como trocas de bolsistas da Iniciação Científica e das bolsas de Iniciação Científica Júnior, assim como fazer o inventário dos equipamentos e materiais doados para as escolas.

A etapa consecutiva foi averiguar *in loco* nas escolas como estavam a manutenção e o funcionamento dos equipamentos comprados pelo projeto de pesquisa com verba da FAPERJ, assim como levar a documentação de doação deles para que os responsáveis pelas três instituições educacionais os assinassem.

Também tivemos que resolver um problema relativo à aquisição de uma suposta câmera de fotografia e vídeo que foi paga, mas não foi entregue pela loja onde foi comprada. Após entrarmos em contato com o fornecedor, este reembolsou o valor de forma integral e recentemente, enquanto estávamos fazendo a prestação de contas e rastreando todo o processo feito até então, descobrimos que na realidade não era uma câmera e sim três caixas de som que não foram entregues pela loja, a câmera tinha sido entregue a uma das escolas que fazia parte de nosso projeto de pesquisa.

Para finalizar, precisamos dizer que quando chegou o momento de apresentar o trabalho de pesquisa na Semana de Iniciação Científica (SEMIC) da UERJ relativa ao ano de 2024, mas que ocorreu em 2025, ficamos apreensivos, pois consideramos que diferentemente de demais bolsistas do projeto, nossa atuação não tinha sido nas escolas com estudantes, ficamos realmente

temerosos do que colocaríamos no banner e o que enfatizaríamos na apresentação da SEMIC. Mas fizemos o Banner e fomos lá apresentar a nossa parte da pesquisa, como pode ser visto na imagem a seguir.

**Imagem 6**



Fonte: Acervo Pessoal das autoras.

Para nossa alegria e com muita surpresa, ao sair o resultado final da SEMIC 2024, sabemos que havíamos sido um dos destaques dessa atividade acadêmica.

## Imagem 7



Fonte: Arquivo Pessoal das autoras.

Esse resultado para nós serviu como exemplo importante de que na universidade pública se constrói conhecimento e se valoriza o que é produzido por estudantes e professores. Portanto, tivemos sinais contundentes de que ajudamos a tecer conhecimentos junto àqueles que participaram do projeto “Escola e universidade em redes educativas no contexto pandêmico: desafios para a escolaridade e a formação docente”, relativo ao programa “Apoio à melhoria das escolas da rede pública sediadas no Estado do Rio de Janeiro – 2021” pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

## REFERÊNCIAS

CÔRREA, Renan. *Vai ter viado no mestrado sim, e eu nem sou pioneiro: quebrando armários no curso de licenciatura em Geografia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2024.

CÔRREA, Renan; SEPULVEDA, Denize. A importância das discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas: combatendo práticas conservadoras misóginas e LGBTI fóbicas. *Revista Instrumento*, v. 23, n. 2, 2021.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

OGAWA, Vitor. *Violência na escola preocupa no pós-pandemia, aponta pesquisa*. Disponível em: <https://www.bonde.com.br/educacao/noticias/violencia-na-escola-preocupa-no-pos-pandemia-aponta-pesquisa>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SEPULVEDA, Denize; CÔRREA, Renan; FREIRE, Priscila. *Gêneros e sexualidades: noções, símbolos e datas*. Rio de Janeiro: Ed. dos Autores, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13KL52WzkFkQqQ-cereNNgs9C3kbdrhx0D/view>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. O ensino de História, a História das Mulheres, os gêneros e as sexualidades. *Educação em Foco*, v. 26, 2021.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Alunos 10, 11, 38, 52, 55, 56, 64, 66, 70, 82, 83, 85, 87, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 106, 107, 124

Ancestralidade 11, 14, 63, 81, 109, 110, 112, 113, 114

Atividades educativas 11, 109

Ativismo 11, 82, 83, 84, 109

Ato pedagógico neoliberal 9, 14, 19

## C

Contexto pandêmico 9, 13, 55, 61, 62, 81, 119, 129

## D

Diversidade 10, 25, 30, 31, 35, 38, 72, 82, 84, 87, 88, 94, 109

## E

Educação 4, 9, 10, 11, 13, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 37, 39, 40, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 92, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 108, 119, 124, 126, 130

Educação antirracista 24, 37, 81, 84, 88, 89

Educação Básica 20, 24, 55, 63, 79, 81, 124

Ensino Fundamental 19, 20, 23, 24, 26, 51, 68, 84, 85, 87, 97

Ensino Médio 20, 23, 68, 82, 84, 85, 97, 105, 106, 124

Escola Intercultural Brasil 81, 97, 102, 105, 109, 122

Escola pública 10, 11, 13, 55, 56, 57, 61, 62, 65, 66, 70, 72, 78, 81, 91, 97, 106, 107

Escolaridade 9, 13, 55, 61, 81, 92, 119, 129

Espaço escolar 64, 65, 66, 68, 71, 81, 86, 107

Estudantes 9, 10, 11, 13, 14, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 51, 52, 53, 54, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 81, 82, 83, 91, 92, 93, 94, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 124, 125, 126, 127, 129

Extensão 19, 25, 55, 56, 61, 62, 72, 82, 87, 92

**F**

Filosofia do Ubuntu 11, 110, 112, 115

Formação de Professores 4, 13, 14, 16, 19, 25, 28, 52, 57, 61, 119, 126, 130

Formação docente 9, 13, 22, 25, 28, 31, 32, 40, 54, 55, 56, 57, 61, 81, 94, 119, 129

Formação inicial 11, 20, 32, 51, 61, 126, 127

**G**

Gêneros e Sexualidades 120, 121, 125, 126, 127, 130

**I**

Identidade 9, 10, 11, 34, 36, 37, 40, 53, 54, 70, 71, 81, 83, 84, 86, 87, 109, 110, 111, 112, 113, 125

Iniciação científica 10, 11, 127

**L**

Literatura 82, 84, 87, 93, 112, 115

**N**

Negritudes e transgressões 61, 82, 87, 105, 109

**P**

Pesquisa 9, 13, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 36, 39, 54, 55, 57, 61, 62, 72, 81, 82, 86, 87, 92, 94, 109, 110, 111, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130

Prática da liberdade 11, 64, 70, 78, 88, 101, 103, 108

Práticas pedagógicas 10, 52, 64, 71, 72, 81, 83, 84, 87, 88

Prestação de contas 11, 122, 125, 127

Projeto de pesquisa 13, 119, 126, 127

Projeto Escolas e Universidades em rede 20

**R**

Racismo 9, 27, 37, 66, 70, 82, 84, 88, 89

Rede educativa 10, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 93

Rede pública 23, 61, 119, 129

Reflexões antirracistas 10, 81

**S**

Salas de aula 28, 35, 37, 66, 105

**T**

Teoria e prática 9, 56, 82, 94

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORES(AS)

## **Organizadoras**

### **Denize de Aguiar Xavier Sepulveda**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da UERJ/FFP. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI) da UERJ.

### **Patricia Elaine Pereira dos Santos**

Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo na UERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão Negritudes e Transgressões Epistêmicas (GENTE).

### **Sueli de Lima Moreira**

Professora e pesquisadora na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo na UERJ, onde coordena o Grupo de Pesquisa-ação Pedagógica Coletivo Investigador, investigando as epistemologias e modelos para a formação docente ([www.coletivoinvestigador.com.br](http://www.coletivoinvestigador.com.br)).

## **Autores**

### **Agata do Patrocinio Jesus**

Graduanda em Pedagogia pela UERJ/FFP e Bolsista de Iniciação Científica – UERJ e FAPERJ. Dedicar-se a estudos no campo da Pedagogia Crítica, com foco em práticas educativas emancipadoras. Atua na Educação Básica, articulando ensino e pesquisa.

### **Aldaléa Figueiredo dos Santos**

Doutora em Educação (UFF). Mestra em Linguística Aplicada, com foco em leitura e Literatura Infantojuvenil na formação de professores. Atuou como docente de Língua Portuguesa e Literatura em diferentes instituições e na formação inicial e continuada de educadores. Participa de grupos de pesquisa e possui experiência em avaliação e orientação acadêmica, com atuação na rede municipal de São Gonçalo.

**Ana Claudia Carvalho Teixeira Mattos**

Pedagoga com formação pela UFF. Especialista em Psicopedagogia e Gestão Educacional. Mestra em Tecnologias Digitais aplicadas à Educação. Possui ampla experiência na Educação Básica, atuando como professora, orientadora pedagógica e gestora em diferentes municípios do Rio de Janeiro. Atualmente exerce a função de diretora adjunta na rede municipal de Maricá.

**Ana Luiza Pereira Possati Marins Lima**

Graduada em Pedagogia pela UERJ/FFP, com experiência como bolsista Prodocência. Desenvolve interesse na área de pesquisa em educação, com foco em práticas educativas. Dedicar-se a estudos voltados à formação docente e à melhoria do ensino.

**Angela Soledade Lima Macedo**

Professora do Município de São Gonçalo. Atua como Coordenadora de estágios, pesquisas e convênios da Subsecretaria de Ações Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.

**Ariana Baptista de Abreu Marinho**

Professora Especialista em (UERJ SG/FFP). Orientadora Pedagógica (Prefeitura Municipal de Itaboraí e Prefeitura Municipal de Maricá). Diretora Adjunta da Escola Municipal Professor Darcy Ribeiro.

**Beatriz dos Santos Alves**

Graduada em Letras pela UERJ/FFP e graduanda em Jornalismo pela UERJ (Maracanã). Atua como professora de Língua Portuguesa e possui experiência como bolsista Prodocência. Desenvolve interesse nas áreas de linguagem, educação e comunicação.

**Bernardo da Costa Pinto Ribeiro Alves**

Graduando do 8º período do curso de Pedagogia no Campus FFP UERJ. Atualmente com 22 anos e morador de Santo Aleixo – Magé.

**Bruno Barros Valdivia**

Graduando em Letras- Literatura na UERJ-FFP. Pesquisador na área de debates étnicos-raciais, com enfoque na forma lúdica de ensino.

**Carla Marília dos Santos**

Professora de Matemática da Escola Intercultural Brasil-México, na rede estadual do Rio de Janeiro. Analista de sistemas. Estudante da especialização em Educação Inclusiva. Especialista em Gestão de Projetos (MBA FGV–Ohio

University). Integrante do GENTE (Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Negritudes e Transgressões Epistêmicas). Acredita na educação como direito de todos e atua na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, os direitos humanos e a equidade racial.

### **Claudemiro Izidorio Junior**

Estudante do curso de Geografia da Faculdade de formação de professores. Participa de Grupo Gente. Atualmente com 25 anos.

### **Edson Ferreira do Nascimento**

Graduando em Geografia pela UERJ/FFP, com experiência como bolsista Prodocência no Colégio Municipal Ernani Faria. Desenvolveu oficinas pedagógicas voltadas ao letramento e à formação crítica, inspiradas na pedagogia freireana. Atualmente atua como monitor de Geografia na rede privada, na periferia do Rio de Janeiro.

### **Fernanda de Fatima Bueno Saint' Clair Varella**

Mestra em Língua Portuguesa (UERJ). Especialista em Literatura Infantil e Juvenil (UFRJ). Graduação em Letras. Atua na área de ensino de Língua Portuguesa, com foco em leitura e escrita. Professora efetiva nas redes pública estadual e municipal do Rio de Janeiro, além de experiência na rede privada.

### **Kely de Novaes Lopes**

Estudante de Filosofia no último período da UERJ – Campus Maracanã. Moradora de São Gonçalo, 25 anos, nascida em outubro de 1999.

### **Leticia da Rocha Nunes**

Graduada em História pela UERJ/FFP, com experiência como bolsista de iniciação científica. Desenvolve estudos na área de História, com interesse em pesquisa e formação crítica. Atua no campo educacional, articulando ensino e investigação acadêmica

### **Matheus Baptista Rodrigues**

Graduando em Pedagogia pela UERJ/FFP, com experiência como monitor na área de currículo e formação docente. Atuou em projetos de iniciação à docência e extensão, com destaque para educação em contextos de privação de liberdade.

### **Miguel Barbosa Coradesqui**

Graduando em História pela UERJ/FFP. Atua como mediador escolar no acompanhamento de estudante com Transtorno do Espectro Autista. Desenvolve interesse na área da educação inclusiva e nas relações sociais no contexto escolar. Dedicar-se a práticas pedagógicas voltadas à inclusão e à formação crítica.

### **Regina Marinho Falcão**

Graduada em Educação Física pela UFRJ, atua como professora e mediadora em sala de leitura. Possui experiência em teatro e dança, articulando práticas corporais e expressivas. Foi professora bolsista pela FAPERJ, desenvolvendo ações voltadas à educação e à cultura.

### **Rejane Baptista do Nascimento**

Doutoranda em Educação (UFF). Mestra em Educação (UERJ SG/FFP). Professora Especialista em Gestão Escolar (UNIRIO) e em Gestão em EAD (LANTE/UFF). Professora da Educação Básica EJA (Prefeitura Municipal de São Gonçalo). Orientadora Educacional (Prefeitura Municipal de Maricá). Pedagoga voluntária do movimento social Projeto Amo Salgueiro em São Gonçalo e Diretora Geral da Escola Municipal Professor Darcy Ribeiro.

### **Saulo Quintanilha**

Licenciando em Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI/UERJ).

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

**SOBRE O LIVRO**

Tiragem: Não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Cambria 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Arial 8 | 8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal | Supremo 250 g (capa)