

70 *anos*

— DO CURSO DE —

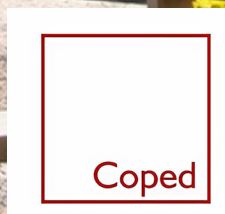
PEDAGOGIA

— UFSJ —



Organizadoras:
Karina Klinke
Fabiana Inácia da Silva Assunção

Ao longo de 70 anos (1954-2024), o Curso de Pedagogia do Campus Dom Bosco da UFSJ construiu uma trajetória marcada por saberes, resistência e atualização. Este e-book é mais do que uma homenagem às experiências compartilhadas, é uma viagem no tempo, um tributo a todos e todas que fizeram parte deste percurso - docentes, discentes, egressos(as), coordenadores(as) e técnicos(as), pessoas que dedicam sua vida à educação pública brasileira. Sua leitura possibilita uma viagem pelos corredores do campus nos quais sonhos, memórias, aprendizados e conquistas se misturam à arquitetura marcada pela História da Educação no Brasil. Viaje por estas narrativas pulsantes que acolhem grupos de estudos, projetos de pesquisa e extensão, manifestações culturais e uma diversidade de vozes dedicadas à construção coletiva de saberes. Os textos, produzidos por quem vive o cotidiano do curso de Pedagogia, trazem reflexões sobre a formação docente, a democratização da gestão escolar, a inclusão, as infâncias, o cinema, a cultura digital e os desafios atuais da educação. Cada página convida você a "esperançar" com Paulo Freire, a repensar o papel do(a) educador(a) e conhecer histórias que ultrapassam os muros da Universidade e impactam em toda a sociedade. Ideal para educadores(as), estudantes, pesquisadores(as) e para quem acredita que onde há educação, há resistência aos ataques à educação pública e há transformação. Fica o nosso convite à leitura!



70 anos do Curso de Pedagogia da UFSJ

Organizadoras:

Karina Klink

Fabiana Inácia da Silva Assunção

Rio de Janeiro

2026

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO:

TRAVASSOS EDITORA

CAPA:

TRAVASSOS EDITORA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

70 Anos do curso de pedagogia UFSJ [livro eletrônico] / organizadoras Karina Klinke, Fabiana Inácia da Silva Assunção. --
Rio de Janeiro : Travassos Editora, 2026.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83288-55-4

1. Educação - História 2. Memórias
3. Pedagogia - Brasil - História 4. Professores -
Formação I. Klinke, Karina. II. Assunção, Fabiana
Inácia da Silva.

26-359951.0

CDD-370.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Pedagogia : História 370.9

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB -
SP-010133/O



www.travassoseditora.com
travassos@travassoseditora.com
Tel.: (21) 4126-9826

APRESENTAÇÃO

Há 70 anos se iniciava uma história. História de pessoas que acreditam na educação pública brasileira. Que afirmam compromisso com a produção do saber, que todos os dias conjugam, na práxis, o verbo “esperançar”, como o concebe Paulo Freire: levantar-se, ir atrás, construir, não desistir, juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Este Ebook é mais do que uma comemoração, é uma revisitação no tempo, uma homenagem a todas as pessoas que fizeram e fazem parte desta história: docentes, discentes, egressos/as, coordenadores/as, técnicos/as e demais profissionais da educação que percorreram os corredores do Campus Dom Bosco da UFSJ, desde a criação do Curso de Pedagogia, na então Faculdade Dom Bosco de São João del-Rei (1954), até a comemoração de seus 70 anos de existência.

O curso de Pedagogia ocupa parte do prédio principal daquele campus, marejado de vitrais, cerâmicas, portas, tacos e insígnias comuns à primeira metade do século XX, que trazem os sinais da História da Educação no Brasil. Há 70 anos são construídas nos espaços ocupados pelo curso de Pedagogia, sonhos, memórias, vivências, alegrias, experiências, afetos, acolhimento, conquistas, aprendizados, estórias e histórias. As adequações à modernização também se esboçam e, às vezes, são complexas à manutenção de um prédio fundado em 1940 para abrigar seminaristas internos do Colégio São João.

O prédio do CDB, como é chamado, construído em forma quadrangular, envolve um pátio interno que recebe as portas e as janelas de todos os ambientes que abriga. Esse elemento arquitetônico clássico serve tanto para a iluminação e a ventilação natural, como para a interação das pessoas que circulam, sentam-se sob as árvores rodeadas de bancos de cimento, dispostos em semicírculo. A área dá vazão à confraternização de variados grupos e abraça feiras de exposições, atividades culturais, dança, música e intervenções artísticas, mesmo em dias não letivos.

Ao ocupar tal espaço, o curso de Pedagogia se constituiu como é atualmente: o primeiro piso abriga a Sala Paulo Freire, onde é desenvolvido, desde 2014, o programa extensionista de Alfabetização e Letramento para Pessoas Idosas - PALPI -, a coordenadoria e a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPEDU - e o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação - LAEPE - constituído pelo Cursinho Popular Edson Luiz, fundado em 2014; pela Cátedra Paulo Freire, fundada em 2019; pelo Grupo de Estudos em Gestão Educacional com Participação Social - GEPS -, fundado em 2023; e pelo Grupo de Estudos em Educação do Campo e Agroecologia - GEECA - fundado em 2023.

O segundo piso do CDB abriga a sala da coordenadoria, a secretaria do Curso, o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE - e a maioria das salas de aula ocupadas pelo Curso. No terceiro piso se encontra a secretaria do Departamento de Ciências da Educação - DECED - e os gabinetes docentes, que também abrigam os Núcleos e os Grupos de Estudos e Pesquisas, por meio dos quais são desenvolvidos projetos de pesquisa e extensão: Cria - Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens; Gecdip- Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico; Gefi - Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem; Geps – Gestão Educacional com Participação Social; Gpeale - Grupo de Pesquisa e Estudo em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade; Grupo de Estudos e Pesquisa em Cultura Digital, Mídias e Educação ; Grupo de Pesquisa e Estudos Mutum: Educação, Docência e Cinema; Grupo de Pesquisa em Educação e Cinema com os Territórios – Ecos; Nepshe - Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio-Históricas em Educação; Núcleo de Estudos: Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens.

Os textos aqui dispostos foram elaborados por docentes que atuam no curso de Pedagogia, em sua grande maioria produzidos em parceria com discentes, pessoas que orientaram na graduação e na Pós-Graduação em Educação, e com uma técnica administrativa em assuntos educacio-

nais. Compõe uma pequena parte da longa trajetória de um curso que abrange ampla diversidade de temas sobre a educação na inseparável tríade ensino-pesquisa-extensão.

Ao longo destas páginas, revisitamos memórias, resgatamos marcos importantes, ouvimos vozes que passaram por aqui e celebramos o impacto de uma trajetória do Curso que ultrapassa os muros da Universidade e chega onde mais importa: na sociedade. Que este compilado de textos seja um convite a “esperançar”, pois não há fórmulas mágicas, há perguntas, reflexões e pequenas chaves para abrir portas que talvez você nem soubesse que existiam.

Que cada página desperte o orgulho de ensinar, aprender e transformar. Que este material seja um abraço em forma de palavras, um instrumento de luta, uma lembrança de que onde há educação, há luz, há resistência.

...

O texto **História do Curso de Pedagogia da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras**: o percurso de sua criação, instalação e seus primeiros anos de atividade (1954-1962), de Paula Cristina David Guimarães e Sthefani Bianck Teixeira Ortiz, parte de questionamentos que permeiam os processos de pesquisa no campo da História da Educação, constituem a base e o ponto de apoio da análise histórica: O que nos movimenta a pesquisar? Como surge o interesse por um tema? Como se dá a escolha do nosso objeto de pesquisa? Teremos fontes que subsidiem nossas pesquisas? Indagações que conduziram o deslocamento das pesquisadoras até os arquivos em busca da história de instituições escolares ou da história de intelectuais da educação que sofreram um “apagamento intencional” de suas trajetórias. Apresenta o movimento das autoras em investigar a história do curso de Pedagogia da UFSJ como suas egressas, em tempos distintos, mas atravessadas pelo interesse comum de compreender: Como se deu o processo de criação e instalação do curso? Quem eram os discentes desse período inicial? Quais eram as especificidades na formação oferecida pelo curso de Pedagogia nos seus primeiros anos de atividade?

O texto **“Lugar de Homem é na Pedagogia?”**: um estudo sobre a FUNREI-UFSJ (1987-2022), de Albertino Paulo da Fonseca Costa e Christianni Cardoso Moraes, traz um breve histórico sobre a força e a constância da “feminização do magistério” na profissão docente e no curso de Pedagogia no Brasil. Abarca as modificações ao longo do tempo, com a ampliação das atribuições das/os pedagogas/os para atuar em sala de aula e exercer a gestão escolar. No caso específico do curso de Pedagogia da antiga FUNREI e atual UFSJ (CONTAC), no período de 1987 a 2022, revela com dados quantitativos o movimento das matrículas no Curso, a grande disparidade da maciça presença feminina, em detrimento da masculina, e traz indícios que permitem acompanhar ao longo do tempo a “feminização do magistério” em termos locais. Revelam que os estereótipos sobre o magistério e, em especial, sobre o curso de Pedagogia, impactam não só a formação e a trajetória de discentes, mas a definição do que é ser professor e professora no Brasil, de quem é e de quem não é adequado a ocupar a função de educar crianças.

O texto **A formação para a gestão democrática no curso de Pedagogia da UFSJ**, de Karina Klinke, Luana Rangel Bouza e Vitória Gabriela Oliveira Melo, apresenta resultados da interlocução entre dois projetos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão Educacional com Participação Social (GEPS) do curso de Pedagogia da UFSJ no biênio 2023-2024, um de pesquisa - *A gestão democrática na formação inicial de professores em licenciaturas da UFSJ* - e um de extensão - *Diálogos com a gestão educacional de São João del-Rei, MG*. As autoras apresentam a análise documental do PPC do curso de Pedagogia da UFSJ e dos relatórios de estágio supervisionado em Gestão Educacional, entre os anos de 2019 e 2023, no intuito de identificar as experiências da gestão educacional participativa e as implicações das políticas

educacionais na formação inicial de professores/as. Além de problematizar as possibilidades e os desafios da formação inicial de professores/as e as suas implicações na gestão democrática nas instituições de ensino.

O texto **A produção de saberes sobre a infância e a infância órfã no Brasil**, de Paula Cristina David Guimarães e Fabiana Inácia da Silva Assunção, apresenta o resultado de uma pesquisa de mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEDU – da UFSJ, que trata da produção de saberes sobre infância, infância órfã, instituições para crianças, asilos para crianças, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no campo de pesquisa da educação e da história da educação, entre os anos de 2009 e 2022. Por isso, dá visibilidade às publicações mais recentes e informações atuais sobre o tema investigado. A pergunta que mobilizou o trabalho – em que medida a infância e a infância órfã, bem como os asilos e demais instituições para criança têm sido tomados como objeto de pesquisa no campo da história da educação? – percorre uma revisão de literatura que desperta questionamentos, diálogos críticos, sinaliza leituras específicas sobre aquela produção e possibilita adentrar na temática, ampliar a compreensão do tema, a identificar lacunas e abrir novos horizontes para a pesquisa em História da Educação.

O texto **Formação no Curso de Pedagogia da UFSJ para atuação na Educação Infantil: reflexões, ações e perspectivas**, de Amanda Valiengo; Valdineia Alves e Leila Cristina de Carvalho Sandim, inspiradas por Manoel de Barros, escrevem sua compreensão de que algumas chuvas de “ontem” fertilizam o solo do presente e do futuro, e convidam o/a leitor/a para compartilhar a felicidade de fazer parte desse solo frutífero. Exploram a realidade de a Educação Infantil (EI) ter um histórico de atuação de pessoas leigas em contraponto aos cursos de Pedagogia do Brasil, que ainda propõem poucas disciplinas destinadas às especificidades de docência e gestão na/da Educação Infantil. Trazem reflexões acerca de algumas mudanças na proposta curricular do curso de Pedagogia da UFSJ, com foco na profissionalização para atuação na Educação Infantil, bem como algumas ações de ensino, extensão e pesquisa realizadas no curso de Pedagogia, por meio do grupo de estudo e pesquisa Cria – Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens.

O texto **“Nada Sobre Nós Sem Nós”**: o impacto das políticas afirmativas para pessoas com deficiência na disciplina Educação Inclusiva da Universidade Federal de São João del-Rei, de Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo, a autora parte de suas vivências com a inclusão durante sua vida profissional, antes mesmo de ingressar na docência no Ensino Superior, em que germinaram seu interesse e suas reflexões sobre a inclusão, movida pela necessidade de compreender quais conhecimentos seriam basilares à formação de professores numa perspectiva inclusiva. Apresenta e reflete sobre o trabalho realizado na disciplina Educação Inclusiva no curso de Pedagogia, desde 2012, o que transformou seu campo de estudo, ensino e pesquisa, sua coordenação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), além de realizar e orientar pesquisas na graduação e na pós-graduação sobre inclusão.

O texto **Gestos de iniciação docente e iniciação ao cinema com o Pibid Pedagogia**, de Fernanda Omelczuk, a partir de reflexões e escritos das bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), destaca como as alunas do curso de Pedagogia, as professoras supervisoras nas escolas e as crianças viveram juntas a experiência da iniciação ao cinema. Essa experiência é descrita e compreendida por três gestos que orientaram os encontros semanais de formação das futuras professoras – alunas bolsistas – para o trabalho com o cinema nos primeiros anos do Ensino Fundamental: o primeiro gesto diz respeito a pensar um cinema com o qual se possa aprender uma outra qualidade de atenção; o segundo gesto visa a ampliação do repertório fílmico com destaque para o cinema brasileiro; e o terceiro, a realização de atividades de criação cinematográfica e o conhecimento dos bastidores da produção das imagens em movimento.

O texto **Formação docente em extensão com o Programa Educação e Cinema com os Territórios**, de Fernanda Omelczuk e Isabela Coura, compartilha ações e fundamentações teóricas, ética e estéticas do Programa de Extensão Educação e cinema com os territórios – ECOS – que acontece desde 2018 como parte das ofertas extensionistas do Departamento de Ciências da Educação – DECED – aprovado via editais internos da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX/UFSJ). Apresenta como extensão, ensino e pesquisa estão emaranhados nas práticas do Programa e se desdobraram ao longo dos anos em pesquisas de iniciação científica, em trabalhos de conclusão de curso de graduação, em trabalhos monográficos de mestrado e pós-doutorado, como eixo estruturante da formação das/os alunas/os que vivenciam de modo mais intenso a graduação ou mesmo pós-graduação, atuando no Programa.

O texto “**Desafios da formação de pesquisadores em educação**: da iniciação científica ao doutorado”, de Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e Ana Caroline de Almeida, apresenta experiências do processo de formação na pesquisa em educação. As autoras compartilham reflexões baseadas na relação entre orientadora e orientanda, bem como em suas experiências no processo de orientação, destacando os desafios enfrentados na pesquisa voltada à formação de professores da educação básica e do ensino superior. Além disso, ressaltam o papel fundamental do grupo de pesquisa na formação do futuro pesquisador, enfatizando como a dimensão coletiva desse trabalho contribui para uma produção mais qualificada e aprofundada, especialmente quando desenvolvida em um grupo de pesquisa estruturado.

O texto **Cátedra Paulo Freire da UFSJ: leitura em três atos**, de autoria de Bruna Sola da Silva Ramos e Magda Aparecida Lombardi Ferreira, traz a presença da Cátedra Paulo Freire, como trabalho, memória viva, ação e produção de conhecimento nas memórias dos 70 anos do curso de Pedagogia da UFSJ. A Cátedra Paulo Freire germinou a partir da trajetória de 14 anos de existência e de atuação do Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico (GECDiP). A Cátedra Paulo Freire se constitui como um espaço acadêmico e científico, atuando como um instrumento de luta coletiva, um espaço de colaboração, de troca de saberes, experiências e aprendizados, fundamentados na vivência da extensão universitária e na realização de pesquisas no campo da formação e da práxis docente. Ela foi constituída como um espaço dialógico com o propósito de manter vivo o legado de Paulo Freire.

O texto **Atar Memórias, Formar Professoras**: a escrita como ato criativo, de Ana Caroline de Almeida,; Gabriel Teodoro Gomes e Bruna Sola da Silva Ramos, apresenta as experiências vivenciadas com a elaboração de *atas-narrativas* nos grupos de pesquisa: Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e Estudos Críticos do Discurso Pedagógico (GECDiP), da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Apresenta a *ata-narrativa* como um instrumento de memória coletiva que convida a reflexões sobre os desafios linguísticos, discursivos e textuais dos graduandos do curso Pedagogia, servindo como subsídio para pensar as perspectivas didático-metodológicas no letramento acadêmico das graduandas.

O texto **Pensamento pedagógico latino-americano**: bebendo de suas fontes, de Kildo Adevair dos Santos e Flaviana das Mercês Ribeiro, apresenta um diálogo desenvolvido durante a Semana Acadêmica de Pedagogia (SEMAPE) realizada no período da 2 a 6 de dezembro de 2024. A partir da perspectiva da Colonialidade do poder de Aníbal Quijano, o texto evidencia as contribuições da produção acadêmica latino-americana do campo da educação, para pensar e repensar o currículo e as práticas do curso de pedagogia na América Latina. Os autores apontam um recorte histórico dos pensamentos pedagógicos críticos de Simón Rodríguez, José Martí e Domingo Sarmiento, com o objetivo de apresentá-los dentro da perspectiva latino-americana, anti-imperialista e revolucionária, além de discuti-los no campo da “invenção” ou da “imitação”.

O texto **Carta para futuras(os) pedagogas(os)**: como me (trans)formei educadora, de Daiana Braga Santos e Mônica de Ávila Todaro, é inspirado na obra de Paulo Freire *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. O texto convida os leitores a refletir sobre as experiências que fizeram parte da trajetória de formação de Daiana enquanto educadora, no curso de Pedagogia da UFSJ. Entre idas e vindas à UFSJ, Daiana narra a sua experiência vivida na ação extensionista desenvolvida no Programa de Alfabetização e Letramento com Pessoas Idosas (PAL-PI) da UFSJ. Além disso, as autoras problematizam sobre a importância do curso de Pedagogia da UFSJ na formação de educadoras e educadores, destacando as múltiplas oportunidades de aprendizagem oferecidas aos discentes, nas quais é possível articular teoria e prática.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
 HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DOM BOSCO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS: O PERCURSO DE SUA CRIAÇÃO, INSTALAÇÃO E SEUS PRIMEIROS ANOS DE ATIVIDADE (1954-1962)	 13
PAULA CRISTINA DAVID GUIMARÃES STHEFANI BIANCK TEIXEIRA ORTIZ	
 “LUGAR DE HOMEM É NA PEDAGOGIA?”: UM ESTUDO SOBRE A FUNREI-UFSJ (1987-2022)	 21
ALBERTINO PAULO DA FONSECA COSTA CHRISTIANNI CARDOSO MORAIS	
 A FORMAÇÃO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSJ	 30
KARINA KLINKE LUANA RANGEL BOUZA VITÓRIA GABRIELA OLIVEIRA MELO	
 A PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE A INFÂNCIA E A INFÂNCIA ÓRFÃ NO BRASIL.....	 39
FABIANA INÁCIA DA SILVA ASSUNÇÃO PAULA CRISTINA DAVID GUIMARÃES	
 FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSJ PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES, AÇÕES E PERSPECTIVAS.....	 53
AMANDA VALIENGO VALDINEIA ALVES LEILA CRISTINA DE CARVALHO SANDIM	
 “NADA SOBRE NÓS SEM NÓS” O IMPACTO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI.....	 62
MARIA JAQUELINE DE GRAMMONT MACHADO DE ARAÚJO	

GESTOS DE INICIAÇÃO DOCENTE E INICIAÇÃO AO CINEMA COM O PIBID PEDAGOGIA	75
FERNANDA OMELCZUK	
FORMAÇÃO DOCENTE EM EXTENSÃO COM O PROGRAMA EDUCAÇÃO E CINEMA COM OS TERRITÓRIOS	84
FERNANDA OMELCZUK ISABELA COURA	
DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO: DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA AO DOUTORADO	98
MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES MACEDO ANA CAROLINE DE ALMEIDA	
CÁTEDRA PAULO FREIRE DA UFSJ: LEITURA EM TRÊS ATOS.....	106
BRUNA SOLA DA SILVA RAMOS MAGDA APARECIDA LOMBARDI FERREIRA	
ATAR MEMÓRIAS, FORMAR PROFESSORAS: A ESCRITA COMO ATO CRIATIVO.....	116
ANA CAROLINE DE ALMEIDA GABRIEL TEODORO GOMES BRUNA SOLA DA SILVA RAMOS	
PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO: BEBENDO DE SUAS FONTES	125
KILDO ADEVAIR DOS SANTOS FLAVIANA DAS MERCÊS RIBEIRO	
CARTA PARA FUTURAS (OS) PEDAGOGAS (OS): COMO ME (T)FORMEI EDUCADORA	133
DAIANA BRAGA SANTOS (EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA) MÔNICA DE ÁVILA TODARO (ORIENTADORA DE TCC DA EGRESSA)	

HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DOM BOSCO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS: O PERCURSO DE SUA CRIAÇÃO, INSTALAÇÃO E SEUS PRIMEIROS ANOS DE ATIVIDADE (1954-1962)

PAULA CRISTINA DAVID GUIMARÃES

(Docente do curso de Pedagogia)

STHEFANI BIANCK TEIXEIRA ORTIZ

(Egressa do curso de Pedagogia)

INTRODUÇÃO

Iniciamos este capítulo com as seguintes indagações: o que nos move a pesquisar? Como surge o interesse por um tema? Como se dá a escolha do nosso objeto de pesquisa? Nós, enquanto pesquisadoras do campo da História da Educação, além dessas indagações, ao nos propormos a pesquisar, nos deparamos com a seguinte questão: teremos fontes que subsidiem nossas pesquisas? Afinal como destacam Andrade e Arnaut de Toledo (2014), são elas que constituem a base e o ponto de apoio da análise histórica.

É a partir desses questionamentos, que permeiam os nossos processos de pesquisa, que nos deslocamos até os arquivos em busca da história de instituições escolares ou da história de intelectuais da educação que sofreram um “apagamento intencional” de suas trajetórias. Foi nesse movimento que surgiu o interesse em investigar a história do nosso curso de Pedagogia¹. Afinal, além de realizarmos pesquisas em História da Educação, somos egressas do curso, em tempos distintos, mas fomos atravessadas pelo interesse comum de compreender: como se deu o processo de criação e instalação do curso? Quem eram os discentes desse período inicial? Quais eram as especificidades na formação oferecida pelo curso de Pedagogia nos seus primeiros anos de atividade?

Para compreendermos tal período da história do nosso curso, temos como objeto de pesquisa o curso de Pedagogia da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras (FDB), pois dessa instituição originou-se o curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Vale destacar que, para além do nosso interesse, em consonância com o pensamento de Saviani (2021), acreditamos na premissa do autor de que nós, pesquisadoras, ao nos propormos a reconstruir historicamente as instituições escolares, devemos admitir que a existência dessas instituições tem uma história que não apenas queremos conhecer, mas “necessitamos” conhecê-la.

Assim, fomos a campo, seguindo um movimento inverso e distinto daquele a que estamos habituadas em nossas pesquisas.. Geralmente, são a partir das fontes já encontradas e levantadas que surgem os temas. Contudo, neste trabalho, o processo se deu de forma inversa, mediante a lacuna da temática nas pesquisas, sobretudo a respeito da trajetória histórica do curso de Pedagogia da UFSJ e da ausência de informações prévias sobre a localização de possíveis fontes sobre o objeto. Em um primeiro momento, nos embrenhamos em possíveis locais de guarda que poderiam nos revelar parte dessa história, entre eles o arquivo permanente da UFSJ. Contudo, não foi possível encontrar fontes do período que remetessem à sua criação e instalação. Tal situação nos re-

¹ Parte da dissertação completa intitulada “História do curso de Pedagogia da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras (1954-1962), defendida em 2024, pela autora do capítulo Sthefani Bianck Teixeira Ortiz e orientada pela Prof.Dra. Paula Cristina David Guimarães.

mete aos estudos de Miguel (2021), ao evidenciar que, nas pesquisas sobre instituições escolares, a documentação que registra sua história nem sempre está disponível de forma organizada. Por várias vezes, o processo de coleta, seleção, recuperação e organização das fontes demanda tempo e constitui uma das etapas mais minuciosas do trabalho.

Após diversas buscas, obtivemos a informação de que toda a documentação da FDB desse período foi enviada, no final dos anos 1980, para o Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa (CSDP), localizado na cidade de Barbacena.

Com essa informação, nos deslocamos para buscar fontes no CSDP que pudessem nos revelar parte da trajetória histórica do nosso curso. É importante ressaltar que, ao criarem um local de guarda de sua história, os salesianos selecionaram o que ficaria arquivado e poderia ser acessado para pesquisas posteriores. Ou seja, houve um controle do que foi produzido e do que seria mantido ou descartado. Perante isso, nesse processo de levantamento das fontes, partimos da ideia de Belinaso (2019, p. 46) buscamos nos atentar “para os silêncios, para as miudezas, para as coisas mínimas, para as imagens microscópicas e para as manchas improváveis que podem nos abrir para outros modos de ver e, portanto, de existir”.

Após o levantamento, realizou-se o manuseio das fontes para fins de seleção. As fontes coletadas nessa pré-seleção no arquivo foram digitalizadas e organizadas. De acordo com Andrade e Arnaut de Toledo (2014), ao longo do processo de seleção dos documentos que servirão como fontes, a opção por algumas e a exclusão de outras está ligada ao referencial definido pela pesquisa. Foram, então, selecionadas algumas fontes institucionais, como relatórios; convites de formatura; correspondências de alunos e funcionários da instituição; fotografias; listas de matriculados; publicações sobre a FDB em almanaques e jornais da região; além de regimentos internos da faculdade com grades curriculares.

Ademais, segundo Sanfelice (2021), ao se tomar a decisão de pesquisar uma instituição escolar impõe-se um condicionante inicial: a temporalidade. Isso exige que se priorize um determinado período da história da instituição. Portanto, o recorte temporal delimitado se dá entre os anos de 1954 a 1962, período que abrange o início das atividades do curso na instituição investigada até o ano de implementação do segundo marco legal do curso – o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251, acrescido pelo Parecer nº 292, ambos de 1962, que estabeleceu e organizou o currículo e a duração dos cursos de Pedagogia, em âmbito nacional, e que trouxe consigo algumas mudanças que incidiram diretamente nos cursos espalhados pelo país, entre eles o da FDB.

No processo metodológico, consideramos os estudos de Cellard (2012), que trata das cinco dimensões de avaliação que podem ser aplicadas na análise. Para ele, essas cinco dimensões possibilitam a obtenção de informações significativas acerca do documento analisado. O autor enfatiza que devemos realizar esse movimento de análise com a intenção de esgotarmos todas as pistas que possam oferecer ao pesquisador informações interessantes e, a partir de um processo minucioso de análise das fontes selecionadas, teremos a possibilidade de formular questões, gerar novas interpretações e até realizar modificações em alguns pressupostos iniciais. Assim, ao refletirmos sobre nossas hipóteses iniciais e sobre o senso comum em relação à trajetória histórica do curso, procuramos, com este trabalho, compreender o que as fontes podem revelar e como podem ampliar o nosso entendimento.

BREVE HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DA FDB

Antes de nos debruçarmos especificamente sobre o curso de Pedagogia da FDB, apresentamos, de forma breve, o processo de criação da instituição. Esse processo está atrelado ao início das atividades do curso. Também destacamos algumas características dos primeiros anos de funcionamento, com base em fontes documentais de circulação interna e externa encontradas no CSDP.

A instituição investigada foi uma das pioneiras no processo de inserção dos salesianos com suas instituições voltadas para o ensino superior. Destacamos que a criação destas instituições, geridas pela Congregação Salesiana não aconteceu de forma espontânea. Conforme o documento intitulado “Origens da Faculdade Dom Bosco de Filosofia Ciências e Letras de São João del – Rei”, de 1974, de circulação interna entre a congregação, endereçado ao Padre Virgínio Fistarol (um dos primeiros docentes a atuarem na FDB), que foi produzido, a partir de sua solicitação, para fins de recordação sobre o processo de instalação das duas primeiras faculdades salesianas no país, foi possível observar que essa demanda surgiu perante a uma imposição legal colocada na Constituição Federal, de 1946, com a exigência do concurso de títulos e provas para o exercício no ensino secundário. Essa normativa incidiu diretamente na atuação dos salesianos nos seus colégios secundários, sendo que a maioria dos docentes que atuavam em suas instituições escolares eram religiosos da Congregação com formação apenas nos seus próprios seminários em seus Institutos de Filosofia e Pedagogia. De acordo com a mesma fonte documental, houve tentativas junto ao Ministério da Educação para que a Congregação pudesse não seguir a normativa, ou seja, buscaram uma forma de “burlar” a legislação, devido ao fato de que em períodos anteriores estavam acostumados com a garantia de seus interesses, a partir do regime de “colaboração recíproca” entre Igreja e Estado, apontado por Horta (2012). Porém, o que receberam de retorno foi uma negativa do ministro e uma possível solução como proposta: que os salesianos abrissem suas próprias instituições de ensino superior voltadas para a formação de seus seminaristas.

Diante dessa necessidade, em 1952, foi criada a Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena. Segundo Batista (2022), essa instituição representou um marco nacional na formação acadêmica dos salesianos e tornou-se modelo para a organização da faculdade em São João del-Rei. Mas por que o interesse de se criar outra faculdade salesiana, logo depois de um curto período de tempo da inauguração da faculdade na cidade de Lorena? Conforme observado nas fontes institucionais de circulação interna, a Congregação Salesiana neste período havia perpassado por uma reformulação em sua organização com a divisão de duas Inspetorias: a Inspetoria de Nossa Senhora Auxiliadora, com a sua sede em São Paulo e a nova Inspetoria de São João Bosco, com a sede na cidade de Niterói. Como consta no Relatório Interno sobre a entidade mantenedora da FDB de 1960, a Inspetoria de São João Bosco foi criada para atender e ser responsável pelas ações dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás e Espírito Santo. A recém-criada Inspetoria de São João Bosco, sentiu a necessidade de se criar uma Faculdade para atender os religiosos salesianos de sua região.

Por que escolher a cidade de São João del-Rei? Segundo o mesmo Relatório, nos anos de 1950, a obra salesiana já havia se consolidado no município, a Inspetoria mantinha diversas obras sociais e estabelecimentos de ensino como “o Colégio São João em São João del-Rei; a casa do pequeno sanjoanense, no bairro Tijuco, em São João del-Rei; idem, no bairro de Santa Terezinha, na mesma cidade; Escola Agrícola Padre Sacramento, também em São João del-Rei”. (Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, 1960). Além, desses espaços havia também o Instituto de Filosofia e Pedagogia que atendia à formação de quase uma centena de clérigos para atuarem em seus colégios secundários, este funcionava no mesmo prédio do Colégio São João. Alguns dos documentos, que foram encontrados no acervo do CSDP, mostram que, em São João del-Rei, se fez propícia a criação da faculdade salesiana, justificada pela existência do Instituto de Filosofia e Pedagogia e pela localização próxima aos grandes centros, a capital do estado – Belo Horizonte e a capital federal da época – Rio de Janeiro.

O documento de circulação interna intitulado “Razões da Fundação da Faculdade Dom Bosco em São João del-Rei”, de 1955, aponta os motivos que fizeram com que a obra salesiana de Minas Gerais tivesse tido o interesse em fundar a instituição na referida cidade:

[...] consideramos inicialmente os motivos de ordem geográfica: 1º. Existiam em Minas somente 3 Faculdades de Filosofia: Belo Horizonte, Uberaba e Juiz de Fora. 2º. A zona sul estava completamente desprovida de uma escola desta natureza.

Facilidades - São João del Rei foi julgada e com muita razão o lugar mais indicado para a abertura de uma Faculdade deste tipo, porque:

1º. Detentora de uma Biblioteca bem sortida. 2º. O corpo de professores destinado ao ensino da Filosofia, bastante preparado. 3º. Os clérigos seriam o elemento utilizável por parte da Congregação Sales. 4º O exemplo aproveitável e os bons resultados de Lorena... (Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, 1955, p.1).

No mesmo documento, foi apontada, entre as razões, a necessidade da instituição para a formação de professores, de modo especial, para atuarem nos colégios secundários da Congregação Salesiana. Tal objetivo foi apontado também, no Almanaque Ilustrado das Famílias Católicas Brasileiras, do ano de 1954, encontrado no CSDP, que traz informações acerca do processo que foi encaminhado e transitou no Ministério da Educação e Cultura para a autorização da criação da FDB:

No momento, a Inspetoria São João Bosco, procura ampliar seu raio de ação, aproveitando a experiência já capitalizada em Lorena, na criação da Faculdade Dom Bosco de São João del-Rei, um dos centros tradicionais de cultura do Estado de Minas Gerais, servindo assim à formação do próprio professorado secundário da Ordem Salesiana, cujos colégios no país reclamam dia a dia maior número de docentes no ensino médio (Almanaque Ilustrado das Famílias Católicas Brasileiras, 1954, p. 59).

Batista (2022) aponta que a fundação da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras se configurou a partir de aspectos de valor político e eclesial. Pois, havia um ambiente favorável para a interiorização das instituições de ensino superior, amparado pela política universitária do Ministério da Educação. Ao longo do processo junto ao ministério, foram amparados pela figura de Jurandir Lodi (diretor da Diretoria de Ensino Superior), que manifestou total apoio à iniciativa salesiana. Em 27 de outubro de 1953, com o Decreto nº 34.392, obteve-se a aprovação do governo federal e foi concedida a autorização de funcionamento da faculdade, com a autorização para funcionamento dos cursos de Filosofia, Pedagogia, Letras Neo-latinas e Letras Anglo-Germânicas.

A primeira turma do curso de Pedagogia e a abertura para o público externo

Diante desse cenário, o curso de Pedagogia iniciou suas atividades na FDB no ano de 1954. Com uma especificidade: o curso era voltado somente para os clérigos salesianos, ou seja, a primeira turma era totalmente masculina, composta por religiosos. Destacamos que nesse primeiro momento a intenção de formação do curso estava alinhado aos objetivos iniciais da FDB, conforme pudemos analisar através das fontes, que seria o de formar seus clérigos para atuação nos seus colégios secundários, aliada à uma formação voltada também para o sacerdócio. Na fonte Almanaque Ilustrado das Famílias Católicas Brasileiras, de 1954, é relatado que o curso de Pedagogia, para a FDB, era considerado, juntamente com o de Filosofia, como “cursos fundamentais”, pois possibilitariam uma formação voltada para a “criação de uma mentalidade equilibrada que precisa ter a educação nacional” (p.59). Esse posicionamento vai ao encontro do que foi apontado por Pitillo (2017) em seus estudos, sobre o intuito da formação proposta, pelos salesianos, que seria o de conceber o católico romanizado e o cidadão da República, e nesses primeiros anos tal característica se faz presente no curso de Pedagogia.

Os exames vestibulares foram realizados e, de acordo com a fonte documental intitulada “Lista de alunos Matriculados”, que remete ao período de 1954 a 1962, na primeira série de seus cursos oferecidos, utilizada para controle interno da administração da FDB, temos o registro de 18 alunos que se matricularam na primeira turma do curso de Pedagogia.

Sobre o espaço de funcionamento do curso nesse primeiro momento, já apontamos que as instalações da FDB passaram a funcionar no prédio que já se encontrava, anteriormente, o Instituto de Filosofia e Pedagogia, no qual funcionava também o Colégio São João e o seminário para aspirantes ao sacerdócio (Batista; Machado; Gerken, 2017), de acordo com parte do parecer nº 362, sobre o processo de autorização da FDB, que foi publicado no Almanaque Ilustrado das Famílias Católicas Brasileiras (1954). Neste período, a estrutura da FDB já contava com uma ampla biblioteca e, no ano de 1955, passou a ter também um laboratório de Psicologia Experimental. Na Imagem 1, podemos observar a fachada do prédio da instituição.

IMAGEM 1 – Fachada da Faculdade Dom Bosco em São João del-Rei, com os clérigos



Fonte: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa (década de 1950).

Essa questão acerca do local em que o curso funcionava será importante mais à frente ao longo do capítulo para compreendermos detalhes sobre a inserção do público externo no curso. Sendo assim, já ao longo do primeiro ano de funcionamento, em 1955, a gestão da FDB começou a pensar na possibilidade de abertura para o público leigo. Nesse cenário, apontamos as questões relacionadas a esse processo de abertura e problematizamos que esse processo se deu ao fato de que a Congregação Salesiana contava com a ajuda de colaboradores leigos, denominados “cooperadores da obra salesiana”, para a realização de suas obras na cidade. Ou seja, tal atitude poderia ser uma forma de retorno aos colaboradores da obra salesiana no município, que passaram a vislumbrar a possibilidade de que seus filhos e filhas pudessem realizar a sua formação na FDB.

Segundo as fontes documentais encontradas no CSDP, esse pensamento se concretizou no ano de 1956, com a entrada da primeira turma de estudantes externos. Vale destacar que, no primeiro ano dessa abertura, se matricularam apenas mulheres, nos cursos de Pedagogia e de Letras Neo-latinas. Diante de tal situação, a gestão da faculdade teve que pensar como se daria esse contato do público externo com os clérigos.

No primeiro ano de abertura para os externos, se matricularam apenas mulheres. Na fonte supracitada, “Lista de Alunos Matriculados”, que traz informações acerca das matrículas realizadas, foi possível observar que se matricularam 15 alunas no curso de Pedagogia. Mas, vale destacar que a diretoria da FDB, ao pensar sobre questões relacionadas à abertura para esse público, já dava indícios da intenção de abrir um departamento feminino na instituição, como podemos observar em uma publicação sobre a autorização da criação da faculdade e detalhes sobre o parecer de aprovação, no Almanaque Ilustrado das Famílias Católicas Brasileiras (1954): “A sua Diretoria planeja criar, oportunamente, também um departamento feminino, para atender à necessidade de formação das professoras salesianas, e das moças, que em número sempre maior estão acorrendo aos cursos das faculdades de filosofia” (p. 58).

Porém, uma das especificidades do curso acontece no momento em que se dá essa abertura. Apesar de abrirem as portas da FDB para estudantes externos, a formação destes não aconteceu no mesmo espaço físico da instituição, juntamente com os clérigos. Em uma correspondência de 1968, encontrada no CSDP, endereçada ao Pe. Décio Batista Teixeira - Inspetor da Inspetoria de São João Bosco, que era a mantenedora da faculdade, os sacerdotes salesianos responsáveis pela administração da FDB detalharam como se deu a entrada das alunas e alunos externos em uma instituição que, até então, era totalmente fechada para o público clerical masculino. Nesta, foi explicitado que a formação dos estudantes externos aconteceu em outro espaço físico, no prédio do Instituto Auxiliadora (criado no mesmo ano de abertura da FDB, em 1956). A instituição era administrada pelas Irmãs Salesianas (Filhas de Maria Auxiliadora).

Sendo assim, foram criados dois cursos paralelos, no caso do curso de Pedagogia: um para os clérigos e outro para o público externo; as aulas aconteciam em espaços diferentes, para os clérigos no prédio da FDB e para os leigos (moças e rapazes), no Instituto Auxiliadora. Tal medida aconteceu diante da imposição que a Congregação fez para que as Irmãs Salesianas admitissem, além do público feminino, também o público masculino leigo em seu espaço.

O curso de Pedagogia passou a ter em seu corpo discente: seminaristas (clérigos), religiosas (irmãs salesianas), sacerdotes e leigos. Um dos requisitos obrigatórios para o público externo no processo de ingresso era a assinatura da declaração de ciência da obrigação de frequência à aula de Doutrina e Moral Católica. Sendo assim, no curso de Pedagogia, além das disciplinas estabelecidas pelo currículo, de acordo com o Decreto-lei nº 1190 de 1939 (que nesse período era a legislação que normatizava todos os cursos espalhados pelo país), a disciplina de Doutrina e Moral Católica se encontrava inserida no currículo do curso da FDB. Isso nos leva a refletir que, sendo uma instituição confessional católica, o interesse de inserir disciplinas de cunho religioso ao público discente leigo aconteceu pelo fato de buscarem incutir a cultura religiosa, que já era vivenciada pela instituição, antecedentemente à entrada dos externos.

Ademais, destacamos que, por ser uma instituição particular, devemos nos atentar ao fato de que os discentes externos do curso eram parte de uma classe mais abastada, com condições para pagar os custos de sua formação. Eram considerados parte da chamada elite da região. Sendo essa “elite” uma questão simbólica, não apenas relacionada aos fatores econômicos, mas também com relação a uma elite intelectual da época. Pois, de acordo com os interesses da FDB, esta elite discente seria “formada para formar e salvar”, conforme foi apontado em fonte encontrada no CSDP, uma publicação de 1957, no jornal A Gazeta, periódico da cidade de Lavras (MG), intitulada “A Faculdade Dom Bosco”, em que informações acerca da instituição e sua importância para a região são relatadas. Ou seja, além da formação acadêmica no curso de Pedagogia, havia um interesse de formação dos preceitos religiosos salesianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, acreditamos que este capítulo possa contribuir para a compreensão histórica do processo de criação e instalação do curso de Pedagogia da FDB, que deu origem ao curso da UFSJ. Buscamos compreender quais eram seus objetivos e intuítos formativos nos primeiros anos de atividade. Destacamos, ainda, a importância da busca por fontes inéditas, as quais nos permitiram revelar aspectos e especificidades da história inicial de um curso que tem desempenhado um papel fundamental na formação e atuação de pedagogas(os) em toda a região do Campo das Vertentes, ao longo de seus 70 anos de trajetória.

Ao passo que se fecha este capítulo, compartilhamos com as leitoras e leitores deste e-book o sentimento que tivemos em nossas buscas no arquivo do CSDP, ao nos depararmos com a Imagem 2, o nosso corredor do curso de Pedagogia. Reafirmamos a importância e o compromisso pela busca de compreender os caminhos que foram percorridos por outros sujeitos no mesmo espaço que perpassam diariamente, mas em épocas e tempos diferentes, para que não seja “apagada” a nossa história.

IMAGEM 2 - Corredor do curso de Pedagogia no período da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras



Fonte: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa (década de 1970).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. P; ARNAUT DE TOLEDO, C. A. História da Educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, nº 28, p. 175–199, 2014. DOI: 10.5965/1984723815282014175. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014175>. Acesso em: dez. 2023.

BATISTA, R. L. L. **Para orientar a juventude**: a construção de um projeto salesiano de Psicologia escolar e educacional. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

BATISTA, R. L. L.; MATA MACHADO, M. N; GERKEN, C. H. S. A construção discursiva da autoridade e do saber salesianos no jornal Diário do Comércio de São João del-Rei em meados do século. **Memorandum**: Memória e História em Psicologia, [S. l.], v. 28, p. 145–170, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6462> Acesso em: 16 set. 2024.

BELINASO, Leandro. A nau incendiária da ficção. In: MARTINS, Mirian C. et all. (Org.). **Formação de educadores**: contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação cultural. São Paulo: Terracota, 2019, p. 44-53.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e educação no Brasil (1930-1945). 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MIGUEL, M. E. B. Os arquivos e fontes como conhecimento das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org.). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 56-65.

PITILLO, S. A. F. **Os salesianos no Brasil**: uma visão histórico-reflexiva de um discurso universalizante inconsistente. 2017. 293 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21501> . Acesso em: 15 abr.2024.

SANFELICE, J. L. História das instituições escolares. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (Org.). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 104-124.

SAVIANI, D. Curso de Pedagogia no Brasil: oitenta anos de história. *In*: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. Cortez Editora, 2021. p. 231-261.

“LUGAR DE HOMEM É NA PEDAGOGIA?”: UM ESTUDO SOBRE A FUNREI-UFSJ (1987-2022)

ALBERTINO PAULO DA FONSECA COSTA¹

Universidade Federal de São João del-Rei

CHRISTIANNI CARDOSO MORAIS²

Universidade Federal de São João del-Rei

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E O CURSO DE PEDAGOGIA

A industrialização ocorrida nas primeiras décadas do século XX e após a 1ª Guerra Mundial (1914-1918) foi importante para impulsionar as atividades laborais das mulheres fora do ambiente doméstico. Esse movimento ocorreu sobretudo entre aquelas que viviam em áreas urbanas. Com Abolição da Escravidão (1888) e a Proclamação da República (1889), uma nova concepção de trabalho – o trabalho assalariado e especializado – passou a ser construída no Brasil. Se em tempos de colônia e império, em que os homens dominavam a docência, nos idos de 1900 o magistério foi se tornando cada vez menos atraente para eles. As mulheres começaram a ocupar as salas de aula, principalmente para o ensino das crianças nas escolas primárias, iniciando um processo que ficou conhecido como “feminização do magistério”. Essa ampliação da presença feminina foi perpassada por questões políticas, econômicas e culturais. Para expandir a escolarização pública no Brasil, o Estado optou, deliberadamente, por investir menos nos salários dos docentes. E os homens, não concordaram com salários mais baixos, retiraram-se paulatinamente das salas de aula. A referida “feminização do magistério” é ainda um fenômeno cultural, que diz respeito não somente à quantidade de mulheres a trabalhar nas escolas, porquanto relaciona-se à associação da docência a supostas “características femininas”. É um modo de pensar que disseminou em nossa sociedade um discurso que evoca uma hipotética “vocação natural” feminina para cuidar e ensinar, um “dom” para o magistério. Popularizou-se, outrossim, a visão de que as mulheres são seres virtuosos, amorosos, dedicados e, portanto, ideais para educar a infância, contribuindo dessa maneira para a difusão de valores morais (Chamon, 2005; Figueirêdo, 2020). No período, a sociedade identificava o magistério como um lugar moralmente seguro, sobretudo para as mulheres que pertenciam às camadas médias da sociedade. Ocupando-se nas salas de aula, as professoras poderiam trabalhar durante meio período, mantendo ainda a dedicação a suas famílias no contraturno. Apesar de serem admitidas como docentes, as mulheres foram subalternizadas nas escolas e não assumiam cargos administrativos ou de liderança, sendo as instituições de ensino em sua maioria gerenciadas por homens (Rabelo; Martins, 2010).

Inseridas nesse processo histórico amplo e intenso, primeiramente as mulheres se preparavam para a docência nos Cursos Normais ou de Magistério em nível secundário, uma vez que

1 Graduado em Pedagogia e Mestrando em Educação pela UFSJ E-mail: albertinocosta213@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9224-8496>

2 Graduada em Filosofia e Especialista em História pela FUNREI, Mestre em Educação e Doutora em História pela UFMG. Professora Associada do Departamento das Ciências da Educação da UFSJ. E-mail: tianni@ufsj.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6083-0864>

os estudos pedagógicos em nível superior só começaram a ser uma questão debatida em finais da década de 1920. Na década de 1930, o Brasil viveu um período de “entusiasmo pela educação” e a escola passou a ser vista como capaz de alavancar o país rumo ao progresso. Após Vargas tomar o poder com apoio da Aliança Liberal, mantendo-se no poder entre 1930-1945, o papel da escola na sociedade foi visto como um tema central para alavancar o país rumo ao progresso. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e o debate sobre a necessidade da criação de um sistema nacional de ensino se estabeleceu. No cerne desse debate, o Brasil assistiu à atuação de intelectuais conhecidos como Escolanovistas e suas disputas com os Católicos, com vistas a construir a escola pública brasileira (Horta, 1994; Freitas; Biccás, 2009; Medeiros, 2020).

No bojo dessa valorização da escola como promotora do progresso social, o curso de Pedagogia foi estabelecido a partir do Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, que reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Foram criados o Bacharelado, a Licenciatura e uma seção especial de Didática. O curso de Pedagogia foi definido como lugar de formação de técnicos em Educação e, não necessariamente, de formação de docentes. Essa padronização decorria da concepção normativa “que alinhava todas as licenciaturas ao denominado ‘esquema 3+1’” (Brito, 2006, p. 1). Obteriam o título de licenciados aqueles que, tendo encerrado os três anos de estudos em suas áreas específicas, cursaram mais um ano de Didática e Prática de Ensino (Brzezinski 1996; Medeiros, 2021; Delgado, 2023).

Após décadas de debates em busca de um consenso, a construção de um sistema nacional de ensino ocorreu de forma tardia no Brasil e a promulgação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se deu em 1961 (LDB 4.024/61). Com os Pareceres do Conselho Federal de Educação números 251 e 292 (de 1962), houve uma reformulação do curso de Pedagogia, que passou a vigorar em 1963. O currículo mínimo do Bacharelado em Pedagogia foi fixado, compondo-se de sete disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação e outras duas escolhidas pelas instituições (Martelli; Manchope, 2004). O curso deveria durar quatro anos, sendo que licenciatura e bacharelado passaram a ser oferecidos de maneira concomitante. Mas a visão da Pedagogia como lugar de formação de técnicos em educação persistiu (Brito, 2006; Cruz, 2011).

Posteriormente, no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), o país se viu marcado pela supressão dos direitos políticos e civis, por diversos crimes contra os direitos humanos e pela criminalização dos movimentos sociais. As universidades foram fortemente censuradas, os professores e estudantes que não se alinhavam ao Estado ditatorial perseguidos. Com um discurso liberal, visão tecnicista e ações de “modernização conservadora”, o governo militar realizou a Reforma Universitária (Lei nº 5.540 de 1968). Entre muitas ambiguidades, a reforma trouxe alguns benefícios, pois extinguiu as cátedras, fomentou a pós-graduação e articulou um sistema universitário no Brasil (Motta, 2014). A lei “facultava à graduação em Pedagogia a oferta das seguintes habilitações: supervisão, orientação, administração e inspeção educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho” (Brito, 2006, p. 2). Em 1969, com o Parecer nº 252 e a Resolução nº 2 do Conselho Federal de Educação, fixou-se a finalidade do curso em formar especialistas em orientação, inspeção, administração e supervisão escolar, além de professores que lecionariam nos cursos normais, buscando formar outros professores. Neste contexto, o caráter técnico também predominava (Oliveira, 2010; Brito, 2006).

Em meados da década de 1970, surgiram iniciativas de se reformular o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas. Já na década de 1980, destacou-se a atuação do “movimento de reformulação dos cursos de formação do educador cuja atividade perdura até hoje na Anfope” (Libâneo, 2008, p. 46). No processo de redemocratização do Brasil e após longos debates, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996. Em 2002, foram

publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores e, a partir de então, realizadas adaptações nos currículos, visando à formação docente (Borges; Aquino; Puentes, 2012). Salientamos que as DCN vigoraram até 2015, quando foram substituídas pela Resolução nº 002/2015. Esta última trouxe avanços no sentido da valorização dos profissionais do magistério, diretrizes para a formação inicial e continuada, além da busca pela relação teoria-prática. No entanto, quase foi suprimida pela Resolução nº 2/2019, que versou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, uma proposta neoliberal alinhada à Base Curricular Comum para a Educação Básica (BNCC). Esta, por sua vez, organizou o currículo nacional das escolas por “competências”, sem participação popular e dos profissionais da educação, em contexto autoritário e turbulento de um governo aliado à extrema direita (Ceschini, *et. al.*, 2022). Após debates e críticas a essa legislação, com muitas lutas e resistência, recentemente foi sancionada a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que trouxe novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e mais mudanças. As instituições de ensino têm dois anos para se adequar às novas exigências.

O CURSO DE PEDAGOGIA EM SÃO JOÃO DEL-REI E A PRESENÇA DE HOMENS E MULHERES

Na cidade de São João del-Rei, o curso de Pedagogia foi autorizado pelo Decreto nº 34.392, de 27 de outubro de 1953 e começou a funcionar em 1954, a partir da Inspetoria Salesiana São João Bosco, congregação que inaugurou a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras. Sua criação foi motivada, “em princípio, para os padres e, posteriormente, para a comunidade” (Souza, 2021, p. 72; Ortiz, 2024). O curso de Pedagogia e os cursos de Filosofia, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, começaram a funcionar com um limite de trinta estudantes por ano, conforme dispunha o Parecer nº 362, de 09 de outubro de 1953 (Margotti, 2016, p. 53). Havia duas seções de estudos: a de Pedagogia e a de Didática, seguindo o mencionado “esquema 3+1”. Portanto, para que se pudesse cursar a Seção de Didática, era exigida a apresentação do diploma de bacharel (Margotti, 2016).

O Parecer nº 237, de 24 de junho de 1957 e o Decreto nº 42.518, de 26 de outubro de 1957 são os documentos responsáveis pelo reconhecimento do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Margotti, 2016). O curso manteve a mesma estrutura curricular até a década de 1970, quando passou a formar os estudantes em diversas habilitações. Em 1983, o curso de Pedagogia, “além de manter as habilitações Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, passou a oferecer a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau” (Margotti, 2016, p. 54).

Em 1986, a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras e a Fundação Municipal de Ensino Superior de São João del-Rei (que funcionava no prédio do antigo Colégio Santo Antônio) tiveram seus patrimônios incorporados e foram federalizadas, surgindo então a Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei - FUNREI (Lei nº 7.555, de 18 de dezembro de 1986). Em 2002, a FUNREI foi transformada em Universidade Federal de São João del-Rei, através da Lei nº 10.425, de 19 de abril de 2002. Atualmente, o curso de Pedagogia presencial da UFSJ está adequado às exigências legais do CNE e forma profissionais para “o exercício da docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (PPC do curso de Pedagogia, 2010, p. 7).

Considerando a história do curso de Pedagogia da extinta Fundação Dom Bosco, passando pela FUNREI e atual UFSJ, é possível perceber que a trajetória do curso se relaciona com o histórico da Pedagogia no Brasil. Iniciado em uma instituição confessional e, portanto, para formação de se-

minaristas os egressos poderiam se tornar futuros sacerdotes e especialistas em Educação, o curso contava com forte presença masculina nos seus primeiros anos de funcionamento. Mas foi admitindo a entrada das mulheres, conforme demonstrou a pesquisa de Ortiz (2024), que realizou investigação no Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa (Barbacena), no período de 1954 a 1962.

Os dados sobre o curso de Pedagogia aos quais tivemos acesso e que enfatizamos neste capítulo datam do período pós-federalização, ocorrida, como dissemos, em 1986. A partir de dados extraídos do CONTAC³, conseguimos informações relevantes, que nos ajudam a pensar o caso de nosso curso inscrito no processo histórico mais amplo de “feminização do magistério”. Localizamos 1.237 integralizações do curso entre 1987 e 2022, das quais 1.208 (97,7%) eram de estudantes do sexo feminino e 29 (2,3%), do sexo masculino. Essas informações corroboram os dados do Censo Escolar da Educação Básica, divulgados em 2021, os quais mostram que, na Educação Infantil brasileira atuam cerca de 595 mil docentes. Desse total, 96,3% são do sexo feminino, enquanto apenas 3,7% correspondem a docentes do sexo masculino (Inep, 2022, p. 39).

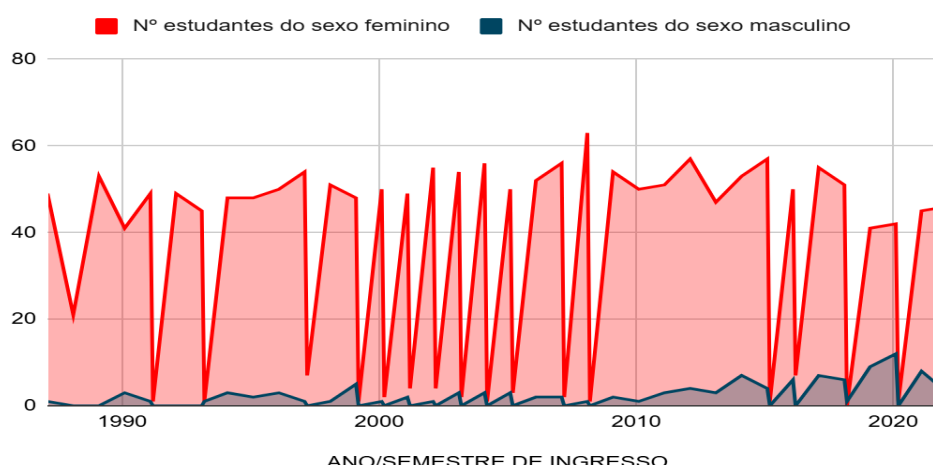
Ao analisarmos a trajetória dos estudantes do sexo masculino, com base no item “Situação⁴”, foi possível apontar o que aconteceu com cada um deles ao longo de todo o período analisado. Alguns números merecem destaque. Ao longo de 35 anos analisados, 115 homens foram matriculados no curso. Desses, 24 estudantes que foram desvinculados do curso (20,8%), outros 20 que tiveram as matrículas canceladas (17,3%) e seis que desistiram da graduação em Pedagogia (5,2%). Ou seja, 50, dentre os 115 estudantes do sexo masculino, não conseguiram se formar (o que equivale a 43,47% do total de homens matriculados em 35 anos). Desse total de estudantes do sexo masculino, três ingressaram no curso em duas ocasiões distintas: um deles em 2006.1, quando foi desvinculado e reingressou em 2020.1. Atualmente sua matrícula consta como cancelada. O segundo se vinculou ao curso em 2011.1, cancelando sua matrícula posteriormente. Em 2020.1, reingressou e no semestre 2022.1 sua matrícula constava como ativa. O último, egresso de 2016.1, cancelou a matrícula à época, retornando em 2020.1 e, no semestre 2022.1, constava como regularmente matriculado. Se fossem excluídas as matrículas de um mesmo estudante em épocas diferentes, o número de homens ao longo da trajetória do curso seria ainda menor. Assim, os dados revelam que a presença masculina no curso é pequena e inconstante.

Quando tomamos os dados em uma perspectiva diacrônica, essa inconstância se torna mais observável ao longo do período em análise. Um ingresso maior se deu somente em 2014.1, com sete estudantes do sexo masculino. Antes disso, de 1987.1 a 2013.1, esse número variava entre 0 e 4 estudantes. Após 2014, porém, esse crescimento não se manteve, oscilando até alcançar um pico, em 2020.1, com doze matrículas de homens. Esses dados foram coligidos e podem ser melhor observados em comparação com o ingresso das estudantes a partir do gráfico que se segue:

3 O CONTAC é um sistema de armazenamento de dados dos cursos de graduação utilizado desde a criação da FUNREI e da UFSJ até 2022, quando foi substituído pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA.

4 Através do CONTAC, foi gerado um relatório com informações sobre todos os estudantes, contendo dados básicos, como: Matrícula; Nome; Curso; Currículo; Ano/semestre de ingresso; Tipo de admissão e Situação. A Situação pode ser classificada conforme 17 opções possíveis no sistema: Matriculado; Trancado; Desvinculado; Disciplina Isolada; Não inscrito; Cancelamento de matrícula; Concluiu disciplina isolada; Transferido; Manutenção de vínculo; Vínculo trancado; PEC-G5; Inscrito mobilidade; Conclusão mobilidade; Saída mobilidade; Mandado judicial; Intercâmbio e Desistência.

Gráfico 01 - Ingresso de estudantes do sexo feminino e masculino no curso de Pedagogia da FUNREI e atual UFSJ (1987.1 - 2022.1)



Fonte: Gráfico produzido por Albertino Costa com base nos dados do CONTAC/UFSJ.

Os dados obtidos através do CONTAC mostram claramente a baixíssima participação masculina no curso de Pedagogia da UFSJ entre 1987 e 2022. Supomos que as taxas de cancelamento de matrícula, desistência e desvinculação podem estar associadas a diversos fatores, como dificuldades financeiras e acadêmicas, ou até mesmo a dificuldade em se formar como profissional em um universo onde o gênero feminino é predominante.

Os indícios levantados até o momento sugerem possibilidades interessantes de pesquisa. Inquietações passam por nossas mentes ao ouvirmos perguntas proferidas em tom desdenhoso, como por exemplo: “E lugar de homem é na Pedagogia?” Ou ainda diante de afirmações desestimuladoras de colegas matriculados no curso, como: “A gente faz o curso só por fazer mesmo. As mulheres vão conseguir emprego na área muito mais rápido e fácil porque as escolas preferem elas”. Além disso, há relatos de dificuldades entre os estudantes de conseguir vagas como estagiários na Educação Infantil, pois os responsáveis pelas escolas negam aos estudantes essa possibilidade, justificando que não podem aceitar homens, sob o risco de que as famílias venham a protestar. Neste sentido, Sayão (2005, p. 16), afirma que “é indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças”. Pois nossa sociedade, em contrapartida, possui a ideia de que as mulheres são assexuadas e moralmente adequadas para exercer os cuidados com a infância – conforme a noção de “feminização do magistério” estabelecida ao longo do século XX.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir desse breve histórico sobre a profissão docente e o curso de Pedagogia no Brasil, percebemos a força e a constância da “feminização do magistério”. Também se observam modificações ao longo do tempo, pressões e adaptações vividas conforme os contextos que o país atravessava. Historicamente, a Pedagogia manteve-se como lugar primordial de formação de técnicos em Educação. Somente em tempos mais recentes, houve a ampliação das atribuições das/os pedagogas/os, para atuar em sala de aula e exercer a gestão escolar, bem como 77 outras possibilidades de inserção laboral para além das escolas (como em museus, hospitais etc.). No que se refere ao nosso caso em específico, inaugurado em 1954 pelos salesianos, o curso de Pedagogia da atual UFSJ também foi se reorganizando, sempre em acordo com as legislações e pressupostos formativos de cada época. Se no início era voltado para a formação de técnicos em Educação, frequentado sobretudo por seminaristas, foi se abrindo para o público externo e,

como não poderia deixar de ser, acompanhou o fenômeno histórico conhecido como “feminização do magistério”.

O levantamento em documentação oficial da antiga FUNREI e atual UFSJ (CONTAC), no período de 1987 a 2022, revelou com dados quantitativos o movimento das matrículas no nosso curso de Pedagogia. A grande disparidade da maciça presença feminina, em detrimento da masculina, traz indícios importantes, pois nos permite acompanhar ao longo do tempo a “feminização do magistério” em termos locais. Altas taxas de desvinculação, cancelamento de matrícula e desistência foram identificadas entre os estudantes homens, mas não nos foi possível ainda investigar com profundidade suas causas. Acreditamos que as dificuldades em concluir o curso de Pedagogia e as situações vividas pelos homens ao ingressarem no trabalho docente são dignas de nota e merecem ser pesquisadas. Afinal de contas, os estereótipos sobre o magistério e, em especial, sobre o nosso curso, impactam não só a formação e a trajetória dos discentes, mas a definição do que é ser professor e professora no Brasil, de quem é e de quem não é adequado a ocupar a função de educar. Precisamos pensar sobre o impacto do processo histórico de “feminização do magistério” em nossa sociedade e das questões de gênero que perpassam o campo da educação. Acreditamos que realizar entrevistas com os ex-estudantes seria uma abordagem de pesquisa interessante, que nos permitirá futuramente ter uma visão mais qualitativa de como o curso e a entrada no magistério foram vividos por estes sujeitos históricos invisibilizados.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 292, de 14 de novembro de 1962. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Currículos mínimos dos cursos de graduação. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1979, p. 45-48.

BRASIL. *Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm> Acesso em 03 de abril de 2025.

BRASIL. *Decreto-lei nº 34.392/53 de 27 de Outubro de 1953*. Concede autorização para funcionamento de cursos. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34392-27-outubro-1953-326978-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 03 de abril de 2025.

BRASIL. *Decreto nº 42.518 de 12 de novembro de 1957*. Concede reconhecimento aos cursos de Filosofia, Pedagogia, Letras Neo-Latinas e Letras Anglo-Germânicas da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras. Diário Oficial da União. Brasília, 12 de novembro de 1957, seção I. Disponível em: <[Legislação Federal - Senado Federal](#)>. Acesso em 02 de abril de 2025.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <[Superior_final.pmd](#)>. Acesso em 08 de abril de 2025.

BRASIL. *Lei nº 7.555, de 18 de dezembro de 1986*. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7555.htm#:~:text=L7555%20No%207.555%2C%20DE,Rei%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.> Acesso em: 08 de abril de 2025.

BRASIL. *Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 09 de abril de 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.425, de 19 de abril de 2002*. Dispõe sobre a transformação da Fundação de Ensino Superior de São João del Rei em Fundação Universidade Federal de São João del Rei, e dá outras providências. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10425&ano=2002&ato=2c4c3YE5ENNpWTe9a#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20A%20TRANSFORMA%C3%87%C3%83O%20DA,REI%2C%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%84NCIAS.>> Acesso em 10 de abril de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n.11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em; <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 de abril de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n 22/2019, de 7 de novembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA>. Acesso em: 09 de abril de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2025.

BRASIL. *Parecer CNE nº 237 de 24 de junho de 1957*. Parecer de Reconhecimento dos cursos de Filosofia, Pedagogia, Letras Neo-Latinas e Letras Anglo-Germânicas da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras. Diário Oficial da União. Brasília, 24 de junho de 1957. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1957/06/25/Secao-1>> Acesso em 09 de abril de 2025.

BRASIL. Presidência da República. (1968a, 3 de dezembro). Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras exceções. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 09 de abril de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução nº. 2 de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. In: SCHUCH, Vítor Francisco (org.). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério. 4 ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

INEP. *Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, INEP, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf>. Acesso em: 09 de abril de 2025.

UFSJ. *Sistema de Controle Acadêmico - CONTAC*, dados de 1987 a 2022.

UFSJ. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Aprovado pelo Parecer N. 016. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. São João del-Rei, 06 de maio de 2005. Reformulado em 2023. Disponível em: <<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coped/PPC%20Pedagogia%202010%20com%20alteracoes.pdf>>. Acesso em 12 de abril de 2025.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>>. Acesso em: 08 de abril de 2025.

BRITO, R. M. Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. *Revista Eletrônica Dialógica*. Universidade Federal do Amazonas, v. 01, nº 01. Manaus, 2006. Disponível em <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2025.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 1996.

CESCHINI, M. da S. C.; XIMENDES, F. do A.; CHIBIAQUE, F. M. .; ROSA, M. C. C. da; MELLO, E. M. B. National Curriculum Guidelines for Teacher Training: weaving relationships . *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 12, p. e578111235111, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i12.35111. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35111>>. Acesso em: 08 de abril de 2025.

CHAMON, M. *Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH – FUMEC, 2005.

CRUZ, G. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história de formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DELGADO, A. P. Elementos representativos do percurso do Curso de Pedagogia no Brasil: a dimensão histórico-legal em pauta. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 26, p. 1–24, 2023. DOI: 10.5212/Olhar-Prof.v.26.21308.040. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21308>>. Acesso em: 09 de abril de 2025.

FERREIRA, A. T. B. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). *Tópicos em Educação*, Recife, v. 16, n. 1-3, p. 43-61, 1998.

FIGUEIRÊDO, T. A. de. Reflexos da feminização do magistério na contemporaneidade: a ausência de docentes do gênero masculino na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 51. 2020.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. *História Social da Educação Brasileira (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

HORTA, J. S. B. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 2008.

MARGOTTI, C. *Egressos do curso de Pedagogia da UFSJ: análise da inserção docente na educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação). 111 p. UFSJ, São João del-Rei/MG, 2016.

MARTELLI, A. C.; MANCHOPE, E. C. P. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, v. 3, n. 1, p. 1-21, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php>>. Acesso em: 10 de abril de 2025.

MEDEIROS, E. A. de; ARAÚJO, O. H. A.; SANTOS, J. M. C. T. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939-2019). *Interfaces da Educação*, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 561–588, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5447. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447>>. Acesso em: 09 de abril de 2025.

MEDEIROS, G. S. L. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político. *Id on Line Revista Multi-disciplinar e de Psicologia*. Maio/2020, vol.14, nº50, p. 835-853. Disponível <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2481>> Acesso em: 09 de abril de 2025.

MOTTA, R. P. S. *As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

OLIVEIRA, T. M. de. Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*, v. II, p. 41-55, 2010.

ORTIZ, S. B. T. História do curso de Pedagogia da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras (1954-1962). Dissertação (Mestrado em Educação). 126 p. UFSJ, São João del-Rei/MG, 2024.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. *A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério*. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 4., 2010, Uberlândia. Anais...Aveiro: FCT, 2010.

SAYÃO, D. T. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creches*. 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

SOUZA, N. M. C. de. *Trajetórias discentes no curso de Pedagogia da UFSJ: das expectativas iniciais às impressões finais*. Dissertação (Mestrado em Educação). 171 p. UFSJ, São João del-Rei/MG, 2021.

A FORMAÇÃO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSJ

Karina Klinke¹

DECED-UFSJ

Luana Rangel Bouza²

Curso de Pedagogia-UFSJ

Vitória Gabriela Oliveira Melo³

Curso de Pedagogia-UFSJ

INTRODUÇÃO

O processo de redemocratização no Brasil trouxe à pauta educacional o conceito de gestão democrática, com a perspectiva de uma administração pública considerada a participação de todos os sujeitos envolvidos com a educação formal: profissionais da educação, funcionários(as) da escola, discentes, familiares e responsáveis legais por estudantes de menor idade. A gestão democrática se materializa na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996) e no Plano Nacional de Educação, desde 2001 até o presente, como um dos princípios do ensino público. Essa legislação atribui a cada sistema público de ensino a responsabilidade sobre o delineamento da gestão democrática.

No estado de Minas Gerais, como demonstra o artigo *Democracia deliberativa na gestão escolar da rede estadual de ensino de Minas Gerais-Brasil* de Eldaronice Alvarenga, Eduardo da Silva e Rosimar Oliveira (2023), a proposta de “Gestão Escolar Democrática” é garantida desde a Constituição do Estado de 1989, que estabeleceu o “critério de seleção de diretor escolar e o incentivo à participação da comunidade no processo educacional, através do voto” (p. 7). A partir de então, Minas Gerais passou a formular políticas públicas educacionais que propiciam autonomia administrativa, financeira e pedagógica às escolas de sua rede de ensino. Os municípios também passaram a se organizar a partir desta proposição.

Com a perspectiva de formação de professores para atuação na Educação Básica, os cursos de licenciatura da UFSJ, em atendimento às mudanças empreendidas na legislação sobre educação, atualizam periodicamente os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). É nesses documentos que se pode identificar a implementação do conceito de gestão democrática.

Segundo o artigo *Gestão escolar*: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras, de Ana Cristina Oliveira, Cynthia de Carvalho e Murillo de Brito (2020), a importância de oferecer formação inicial a futuros professores e especialistas em educação (pedagogos) para atuação no setor público é

1 Doutora em Educação (UFMG), professora do Departamento de Educação da UFSJ. E-mail: karinaklinke@ufs.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0451-5998>

2 Graduanda do Curso de Pedagogia (UFSJ), aluna de Iniciação Científica e bolsista de Extensão com financiamento PIBEX 2024. E-mail: luanarangelbouza@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8120-6248>

3 Graduada em Pedagogia (UFSJ), ex-aluna de Iniciação Científica e ex-bolsista de Extensão com financiamento da PROEX. E-mail: vitoriagabriella477@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5999-4641>

[...] garantir insumos para uma compreensão mais ampla e crítica das políticas educacionais, particularmente na perspectiva de que, por sua função, serão mediadores necessários de processos de implementação com possibilidades de favorecer a qualidade e a equidade da educação pública” (Oliveira; Carvalho; Brito, 2020, p. 491).

Considerada a importância de uma formação inicial para a gestão democrática, que atenda aos princípios e às metas do Plano Nacional de Educação⁴, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão Educacional com Participação Social (GEPS), constituído em 2023 vinculado à Cátedra Paulo Freire da UFSJ, desenvolveu dois projetos no biênio 2023-2024: um de pesquisa - *A gestão democrática na formação inicial de professores em licenciaturas da UFSJ* - e um de extensão - *Diálogos com a gestão educacional de São João del-Rei, MG* - esse último financiado com bolsa PIBEX 2024.⁵

O projeto de pesquisa teve como pergunta norteadora: quais *condições sociais de possibilidade* à práxis de gestão democrática permeiam os cursos de formação inicial de professores na UFSJ? O projeto de extensão, por sua vez, buscou dialogar com profissionais da educação das redes públicas de São João del-Rei, sobre suas experiências em gestão educacional participativa.

No presente texto, trazemos os resultados daquelas experiências, com foco exclusivo em a formação inicial oferecida pelo Curso de Pedagogia da UFSJ, com o objetivo de apresentar os resultados do objetivo geral que norteou a pesquisa: conhecer as possibilidades de aprendizagem que o curso de Pedagogia proporciona para a práxis de gestão democrática. Para isso, apresentamos aqui os resultados alcançados com os objetivos específicos da pesquisa: identificar a concepção de gestão democrática que perpassa a formação inicial, e debater as possibilidades de participação de discentes estagiários(as) e as comunidades escolares de São João del-Rei na gestão educacional.

No livro *O poder simbólico*, Pierre Bourdieu (2002) considera como *condições sociais de possibilidade*, os sujeitos serem tentados a investir naquilo em que podem e da forma como podem, conforme o lugar que ocupam no campo. E, dependendo desse lugar, muitas vezes ele não tem escolhas possíveis. Tais condições delineiam o *habitus* acadêmico e as relações de poder no campo. Fundamentada nesta epistemologia, a pesquisa buscou entender, quais as escolhas possíveis de concepção e de práxis gestora que os sujeitos - estagiários(as) e professores(as) supervisores(as) de campo - são confiados(as) a investir, dependendo do lugar que ocupam em o campo educacional.

Para isso, o *corpus* da pesquisa documental foi composto pelo PPC do Curso de Pedagogia da UFSJ em vigor e por relatórios de estágio supervisionado em Gestão Educacional, datados de 2019 a 2023, com a intenção de explorar das experiências vivenciadas pelos(as) alunos(as) da Pedagogia em uma perspectiva de gestão democrática. Nesses, foram encontrados relatos voltados à gestão escolar, ao envolvimento das pessoas responsáveis pelos(as) alunos(as) nas escolas, e às relações de poder existentes naquelas escolas públicas. Considera-se que a equipe da pesquisa era composta por indivíduos crítico-reflexivos, o processo de análise foi enriquecido por múltiplos questionamentos, dúvidas e diálogos construtivos, e movidos pela curiosidade.

4 Os Planos Nacionais de Educação elaborados após a Constituição de 1988 e da LDB-1996 trazem como princípio a gestão democrática. Assim, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o *Plano Nacional de Educação*, é princípio da formação a “vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino”. O último em vigor, homologado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, traz como uma de suas diretrizes a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”.

5 Fruto dos estudos, da pesquisa e da extensão desenvolvidas, Vitória Melo (2025) apresentou publicamente seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação - *A gestão democrática na formação em Pedagogia na Universidade Federal de São João del-Rei: uma análise documental entre 2019 e 2023*.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

A Pedagogia tem a peculiaridade de formar professores para atuação em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como especialistas em educação, conforme disposto na LDB-1996, em seu Artigo 64: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação”.

De acordo com a dissertação de mestrado de Neuza Souza (2021), *Trajetórias discentes no curso de Pedagogia da UFSJ*, esse curso teve o PPC alterado em 2003 para atender as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (2002), e a formação foi redirecionada para a docência e a Gestão Pedagógica.

Mas os princípios da gestão democrática passaram a fazer parte de sua estrutura somente com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de em Pedagogia* (2006) e, em atendimento a elas, o PPC foi novamente atualizado em 2010. Conforme sua organização curricular, o “Núcleo de Estudos Básicos” contempla componentes que “visam a aplicação de princípios de gestão democrática através da aprendizagem de planejamento, execução e avaliação, o trabalho didático em educação infantil, bem como o trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos do ensino fundamental” (UFSJ, 2010, p.10). Esse entendimento também está em consonância com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada* (2015), que dispõe sobre a “formação na área de políticas públicas e gestão da educação”. Por atender às suas principais exigências, inclusive quanto à sua carga horária, o PPC de 2010 sofreu a única alteração de incluir a Unidade Curricular (UC) “Língua Brasileira de Sinais (Libras)”, pois todas as demais já eram contempladas.

As ementas de cinco unidades curriculares do PPC em vigor abordam diretamente aspectos inerentes a uma gestão participativa. A UC “Cotidiano Escolar”, ao propor a caracterização da comunidade escolar e sua organização formal e informal, abarca aspectos de autoridade e de poder, a divisão do trabalho e o papel da equipe técnico-pedagógica. Considera como formas de gestão a relação da escola com a comunidade. A UC “Gestão Educacional I” dispõe uma abordagem de conceitos, funções e princípios básicos da gestão por meio de contextualização teórica em conformidade com as tendências atuais, tendo como eixo a construção partilhada do Projeto Político Pedagógico (PPP) nos diversos espaços de aprendizagem. Para isso, propõe o levantamento e a análise da realidade escolar: o PPP, o Regimento Escolar, o Plano de Direção, o planejamento participativo e os órgãos colegiados da escola. As UC de “Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I e II” têm metade da carga horária em aulas teóricas e metade com práticas em campo; para essas, propõe a análise da instituição escolar e do seu PPP, orientações em elaboração de propostas alternativas vinculadas ao PPP da escola campo, a serem desenvolvidas junto com o professor supervisor de campo.

A UC “Gestão Educacional II”, por sua vez, explicita o conceito de gestão ao propor o estudo da gestão escolar em uma perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções dos profissionais envolvidos no trabalho escolar, o que engloba as atividades de administração, supervisão e orientação educacionais, com vistas à formação de uma liderança que incentive e sustente um ambiente propício para a construção de um cotidiano escolar dinâmico e coparticipativo.

A Bibliografia Básica e Complementar destas cinco UCs indicam os aspectos conceituais do que seja considerada a gestão democrática. Como, a partir de 2017, ficou prevista a adequação e a atualização da bibliografia às exigências da formação, essas foram feitas na UFSJ por meio de relatórios internos. Foi constatado por meio do relatório de 2023 que, em comparação ao PPC de 2010, aproximadamente 80% da Bibliografia das referidas UCs foram atualizadas conforme o

avanço na produção científica que abarca este conceito. Também são encontrados na Bibliografia de outras UCs, títulos que fundamentam a importância da participação dos sujeitos como atuação de seres políticos.

Consta-se, ao analisar o PPC da Pedagogia, que as possibilidades de aprendizagem para a prática de gestão participativa contemplam a formação inicial exigida para que as pessoas egressas ocupem o cargo de magistério do serviço público. Inclusive como Especialista em Educação Básica, a quem, de acordo com a Lei Estadual de Minas Gerais n. 15.293/2004, são atribuídas as funções de: supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas; atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola; planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço; exercer a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas; exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola.

AS CONCEPÇÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL PRESENTES EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Os relatórios de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional elaborados após a atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2010, e que estiveram disponíveis para análise, correspondem ao período de 2019 a 2023, totalizando 104 documentos produzidos.

Os textos dos relatórios resultantes da UC Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I apontam para a observação da realidade escolar, o PPP das instituições de ensino e as atribuições dos profissionais da educação. Os de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional II, por sua vez, são voltados para a intervenção em campo, planejada junto com o(a) pedagogo(a) supervisor(a) de campo e orientada pelo(a) docente da UFSJ responsável pela UC.

Dentre as diversas instituições educacionais em que os estágios foram realizados estão escolas estaduais, municipais, particulares, creches, APAE, instituições filantrópicas, ONGs, centros educacionais e a Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei.

As concepções de gestão democrática ou participativa identificadas nos textos revelam propriedade sobre o assunto. São apropriadas definições em citações de autores(as) da Bibliografia Básica e Complementar das cinco UCs referendadas na sessão anterior. Os(As) mais citados(as) são, em ordem alfabética: Heloisa Lück, Ilma Passos Alencastro Veiga, José Carlos Libâneo, Maria Socorro Lucena Lima, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta e Vitor Henrique Paro.

Como amparo legislativo são citadas a Constituição Federal (1988), a LDB-1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018). No mais, são mencionadas as disposições inscritas na Lei n. 11.788/2008, conhecida como Lei do Estágio.

Com base nos(as) referidos(as) autores(as), entre outros(as), e em documentos oficiais, os relatórios defendem que a gestão escolar seja co-participativa na construção e organização de instituições para que atendam a realidade observada em campo de Estágio, em coerência com a perspectiva das ementas e objetivos das UCs supracitadas. Concebem como participação democrática: a escuta ativa de familiares e responsáveis legais de alunos(as) de menor idade; o diálogo colaborativo entre todos(as) os(as) profissionais da escola; a elaboração coletiva do PPP; a colaboração em atividades curriculares e extracurriculares.

Consideram que a gestão das instituições educacionais é incumbida de muita responsabilidade, pois está em seu encargo práticas administrativas, pedagógicas e financeiras. Segundo os textos, para planejar, organizar e coordenar as instituições é necessário ter uma equipe ética e

confiável. Eles reconhecem que a função do magistério abarca, além de aspectos pedagógicos, os aspectos burocrático e afetivo, e lembram que é direito dos estudantes uma educação de qualidade. A complexidade do trabalho multifuncional de uma gestão escolar é reconhecida pelo compilado de relatos.

Os relatos evidenciam uma diversidade de realidades nas instituições educacionais de São João del-Rei, nas quais a dinâmica da gestão varia significativamente. Essas variações estão associadas a diferentes formas de organização escolar, às condições sociais dos estudantes, às atribuições dos profissionais da educação, às relações de poder estabelecidas no ambiente escolar e às concepções sobre quais sujeitos devem ser prioritariamente beneficiados pelo ensino público básico.

OS DESAFIOS À PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO

O relato de pesquisa de Paulo Rodrigues e Joelma Faria, denominado *A gestão escolar na rede pública estadual de Minas Gerais* (2024), demonstra que há perenidade no processo participativo tanto nas escolas quanto nas Superintendências Estaduais de Ensino como também nas Secretarias Municipais de Educação. Os desafios apontados pelos pesquisadores indicam a importância de os(as) licenciandos(as) compreenderem o conceito de gestão democrática, abordando a participação crítica, ativa e adaptativa nos processos educacionais nas instituições escolares formais e não-formais.

Isso posto, consideramos que há de ser investigada a atuação de egressos(as) das licenciaturas da UFSJ em busca de conhecer quais escolhas possíveis diante da estrutura do campo educacional. Contudo, tal investigação não foi viável, considerados os limites das fontes de uma pesquisa documental, voltada exclusivamente para o processo de formação inicial.

Os relatórios analisados indicam como sujeitos que compõem a escola: diretor(a), vice-diretor(a), secretário(a), supervisor(a), coordenador(a) pedagógico(a), profissional responsável pela biblioteca escolar, tesoureiro(a), profissional do setor financeiro, professor(a) regente, pedagogo(a), auxiliar administrativo(a), auxiliar técnico(a) e disciplinar, representante da equipe técnica, familiares dos(as) alunos(as), voluntários(as). E, a depender do foco de análise do(a) estagiário(a), abordam a comunicação interativa, ou a falta dela, dentro da própria comunidade escolar e, ademais, nas relações entre os(as) profissionais da escola, alunos(as) e as pessoas responsáveis por eles(as).

Os textos apresentam diferentes posicionamentos, interesses, saberes e aprendizagens dos(as) estagiários(as). Foi possível identificar que os estágios realizados entre observação e intervenção atravessam as experiências de seus/suas autores(as), possibilitam reflexões sobre o Curso de Pedagogia e sobre o próprio Estágio, uma vez que trazem à tona questionamentos, reflexões, análises e sentimentos vividos em ambos os espaços: Universidade e escolas de Educação Básica. Por isso, as compreensões de organização escolar, mediação de conflitos e reflexões sobre o que é passível de melhoria, formam-se no decorrer do processo de análise.

Os desafios apresentados nos relatórios foram organizados durante a pesquisa em duas categorias de análise: desafios para a gestão da instituição campo e desafios encontrados durante o Estágio para a formação inicial de professores(as).

Os desafios relatados sobre a gestão da instituição campo dizem respeito às relações interpessoais entre os sujeitos da escola, à formação dos(as) profissionais da educação, de infraestrutura e, ainda, de ordem político-ideológica, considerado que essa última interfere no reconhecimento social dos(as) profissionais da educação.

Sobre os desafios para a formação inicial de professores(as), os relatos apontam que na interação em campo com os(as) supervisores(as), os(as) estagiários(as) encontraram dificuldades

relacionadas às suas propostas iniciais de intervenção e pouco tempo para o diálogo. O que inviabilizou o aprofundamento sobre a práxis em gestão democrática e dificultou a compreensão acerca das perspectivas e demandas da comunidade escolar. Os textos demonstram, com isso, que os(as) estagiários(as) reconhecem os problemas trabalhistas como também os problemas sociais que interferem diretamente na práxis gestora, o que acaba por erguer barreiras no pensar, agir e gestar democrático.

Outro aspecto destacado nas análises presentes nos relatórios, que coaduna com o supracitado, diz respeito à burocracia do serviço público, vinculada ao aumento da sobrecarga de trabalho e, por isso, geradora de desânimo à participação em todas as instâncias do setor público, pois os(as) profissionais da educação recebem uma demanda incoerente com a carga horária. Acrescentam-se a má remuneração do(as) profissionais da educação, o que desfavorece a qualidade do trabalho e debilita a saúde dos sujeitos. Melhor dizendo, as exigências demasiadas sobre eles(as), sem o devido retorno profissional, tendem a, cada vez mais, afastar esses sujeitos de dinâmicas democráticas.

Ainda que os relatórios evidenciem a gestão democrática como princípio orientador da legislação vigente para a formação inicial de professores(as), também descrevem um *habitus* escolar marcado por diversas dificuldades quanto à efetiva participação dos sujeitos. Dessa forma, revelam a apreensão da dinâmica social no interior do campo da educação formal, bem como os limites impostos pela sociedade contemporânea à concretização da práxis democrática. A “inexperiência democrática” do povo brasileiro, expressão conceituada no livro de Paulo Freire (1967), *Educação como prática da liberdade*, relaciona-se com tal demanda, explicitando como a movimentação da sociedade ocorre ao longo das transições políticas e a dependência de mudanças profundas para que ela se efetive.

Observa-se, portanto, que as multitarefas a que os(as) profissionais são submetidos(as), exige mais recursos humanos e uma distribuição mais adequada de funções. Isso é perceptível em relatos que apresentam a constante dinâmica de atender eventualidades e contratempos cotidianos, o que ocupa muito tempo de quem está na escola e inviabiliza que outros serviços de sua função sejam finalizados.

Segundo a LDB-1996 entre as funções do magistério da educação básica, está o incentivo à participação social da comunidade, como disposto no Art. 12, inciso VI: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Contudo, os relatórios indicam falta de abertura da gestão pública para a participação da comunidade e, em paralelo, a falta de conhecimento da comunidade sobre as possibilidades de participação. Entretanto, Vitor Paro (2017), reconhecido estudioso da gestão educacional, explica no livro *Gestão democrática da escola pública*, que “se ela [escola] não inclui a comunidade, corre o risco de construir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária” (p.19).

Alguns relatórios, em contrapartida, apresentam a relação efetiva de profissionais com as famílias e responsáveis legais como um fator determinante para o sucesso do processo educativo, assim como determina a LDB-1996 sobre o fortalecimento da participação em gestão. Mas Sílvia Militão (2019), no artigo *A gestão democrática na legislação educacional nacional*, alerta que é preciso estar atento(a) para que a participação nas decisões coletivas não sejam confundidas com a participação somente na execução de tarefas, como é prática usual.

A falta de financiamento adequado às necessidades das instituições educacionais, como anunciada nos relatórios, por sua vez, gera parcerias inadequadas. A precariedade ocasiona a busca de meios para contornar os obstáculos à efetivação de um trabalho pleno, o que pode culminar em coparticipação de entidades com objetivos outros, que não uma formação consciente e crítica dos(as) estudantes. O que indica a pertinência do questionamento de Vitor Paro (2017): o problema da escola pública que temos é técnico (administração de recursos) ou político (falta de recursos por omissão do Estado)?

Silvio Militão (2019) também alerta que a LDB-1996, ao invés de regulamentar para a efetivação da gestão democrática, acaba por postergar a sua efetivação ao remeter para os sistemas de ensino tal tarefa. Isso posto, se a concepção de gestão democrática dos estudos aqui referendados é a efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos com a educação, essa práxis fica ao encargo das interpretações desses sujeitos em prol de soluções para uma democracia possível.

Assim, assumida a proposta de interpretação sobre o *habitus* acadêmico, na perspectiva de Pierre Bourdieu (2002), foi possível reconhecer na pesquisa, o quanto e como o próprio campo da educação formal produz tanto possibilidades quanto limites à práxis de gestão democrática. Cada sujeito que atua na escola pública básica, a depender do lugar que ocupa – se profissional da educação, se assume ou não funções administrativas, se é familiar ou responsável legal de aluno de menor idade – é “tentado a investir naquilo em que pode e da forma como pode” (p. 31). Por isso pode ocorrer, como indica Elaine Pereira (2015) no artigo *O conceito de campo de Pierre Bourdieu*, a aceitação das normas, se for apresentada boa vontade em relação à cultura e às regras legitimadas no campo educacional, mas também pode haver contestação às regras e às posições, ou ainda, pode haver atitudes híbridas entre ambas as posturas.

Se acatadas as condições necessárias à prática da liberdade que Paulo Freire (1967) defende, é necessária a consciência crítica para que o sujeito vislumbre possibilidades de escolha e consiga colocá-las em prática. A falta de abertura para as possibilidades, devido às dificuldades analisadas nos relatórios, acaba por limitar a autonomia educacional que compete a uma gestão democrática.

Segundo Paulo Freire (1967), a consciência se constrói por meio do reconhecimento de sua condição no mundo – social, política, trabalhista, econômica, étnico-racial, de gênero, de saúde etc. –, e da problematização de situações vivenciadas no lugar que ocupa nos campos em que atua. Assim, “o trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula. Mas, rejeitando a prescrição e a manipulação, rejeita igualmente o espontaneísmo” (Freire, 1967, p. 34), libertando-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa documental possibilitou o cotejamento dos textos provenientes das fontes selecionadas — Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da UFSJ e relatórios de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional — cuja análise permitiu identificar as concepções de gestão democrática, as tendências epistemológicas que as fundamentam, bem como as possibilidades e desafios relacionados à formação para a participação dos sujeitos na gestão da Educação Básica.

Foi possível entender que a gestão democrática é estudada nas unidades curriculares e analisada em campo de estágio supervisionado, com a perspectiva do aprendizado dos licenciandos sobre:

1 – As formas pelas quais a equipe escolar trabalha o compartilhamento da autoridade e do poder, visando garantir que toda a comunidade escolar possa usufruir dos princípios democráticos. O que significa ter possibilidade de criação de performances, subjetividades e expressão de ideias para romper as barreiras existentes na atualidade: preconceitos, exclusão social e hierarquia verticalizada;

2 – A formação de liderança na atuação em administração, supervisão e orientação educacional em uma perspectiva de coparticipação de todos os sujeitos da comunidade escolar;

3 – A elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas públicas com base na realidade de a comunidade atendida, com propostas que viabilizem a participação efetiva de todos os sujeitos da escola em todas as instâncias, desde a escrita do PPP, como também do Regimento Escolar, do Plano de Direção, do planejamento de ações e dos órgãos colegiados da escola.

O cotejamento do PPC da Pedagogia com a legislação sobre educação e com os estudos científicos sobre gestão viabilizou conhecer as implicações que as políticas educacionais têm para com a oferta de formação inicial de professores(as), sob a hipótese de que as alterações em documentos oficiais são cocriadores de oportunidades e empecilhos para a formação de gestores participativos.

Os relatórios de estágio demonstram que os desafios à gestão democrática das instituições de ensino envolvem sua infraestrutura, as relações interpessoais e o reconhecimento social dos profissionais da educação. Esses fatores corroboram os desafios à formação inicial de professores(a), pois as restrições de diálogo e, conseqüentemente, de entendimento entre as partes, geram restrições à proposta de intervenção dos(as) estagiários(as). Eles discorrem também que, para superar tais desafios, toda a comunidade precisa se envolver – profissionais da educação pública, alunos(as) da educação básica, familiares e responsáveis legais por alunos de menor idade, estagiários(as), entidades parceiras, gestores públicos – e assumir sua parcela de responsabilidade, a fim de propiciar uma convivência saudável em um ambiente que prime pela aprendizagem de todas as pessoas envolvidas.

O referencial bibliográfico apropriado nos textos dos(as) estagiários(as) propicia a concepção de que, nas relações de disputas por controle e legitimação no interior do campo educacional, os sujeitos podem unir forças e empreender pressão social e política para a conquista de melhorias.

A pesquisa gerou o entendimento de que as unidades curriculares do PPC do Curso de Pedagogia da UFSJ, somadas às oportunidades de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional em instituições públicas, oferecem numerosas *condições sociais de possibilidade* para uma práxis de gestão democrática. Muito embora a conjuntura das instituições aponte diferentes posturas em gestão pública da educação, os(as) estudantes do ensino superior têm possibilidade de se prepararem durante sua formação para enfrentar as funções da gestão de modo a colocar a democracia como precursora de seu trabalho.

A pesquisa também provocou questionamentos, direcionados aos(as) egressos das licenciaturas: como exercitar uma gestão democrático-participativa com as comunidades escolares a fim de instigar a práxis cidadã? Afinal, o que deve ser priorizado e para atender a quais interesses?

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E. Q. de; SILVA, E. M. da; OLIVEIRA, R. de F. *A democracia deliberativa na gestão escolar do Sistema Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais (Brasil): Um convite a novos olhares*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 31(35), 2023.

BOURDIEU, P.. *O poder Simbólico*. Rio de 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 67, p. 31-32, 9 de abr. 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 92, p. 11-12, 16 de mai. 2006.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015.

FREIRE, P.. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LDB-1996 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

MILITÃO, S. C. N. A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas. *Horizontes*, [S. l.], v. 37, p. e019007, 2019.

OLIVEIRA, A. C. P. de; PAES DE CARVALHO, C.; BRITO, M. M. A. de. *Gestão escolar*: Um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 473–496, 2020.

PARO, V. H.. *Gestão democrática da escola pública* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

PEREIRA, E. A. T.. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337–356, 2015.

RODRIGUES, P. H.; FARIA, J. P. de. A gestão escolar na rede pública estadual de Minas Gerais: tensões entre democracia e neoliberalismo - relato de pesquisa. *Dissol*: discurso, sociedade e linguagem, Pouso Alegre/MG, ano 9, n.º 20, p.213-p.227, jan-jun/2024.

SOUZA, N. M. Câmara de. *Trajetórias discentes no curso de Pedagogia da UFSJ*: das expectativas iniciais às impressões finais. 2021. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São João del-Rei, 2021.

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei. *Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Pedagogia*. São João Del-Rei, 2010.

A PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE A INFÂNCIA E A INFÂNCIA ÓRFÃ NO BRASIL¹

FABIANA INÁCIA DA SILVA ASSUNÇÃO²

UFMG

PAULA CRISTINA DAVID GUIMARÃES³

UFSJ

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar e compreender a produção de saberes sobre infância, infância órfã, instituições para crianças, asilos para crianças, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no campo de pesquisa da educação e da história da educação, entre os anos de 2009 e 2022⁴. Esse recorte se deu com o interesse de dar visibilidade às publicações mais recentes, possibilitando, assim, informações atuais do objeto trabalhado. A pergunta que mobiliza este trabalho é: em que medida a infância e a infância órfã, bem como os asilos e demais instituições para criança têm sido tomados como objeto de pesquisa no campo da história da educação?

Este trabalho parte de uma pesquisa bibliográfica, passando pelo levantamento de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para posteriores análises de informações. Segundo Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica e o levantamento de dados sobre determinado objeto de pesquisa são considerados um trabalho científico a partir do momento em que permitem melhor compreensão do campo de pesquisa. Quando bem elaborados, essa revisão e esse levantamento, podem despertar questionamentos, promover diálogos críticos e sinalizar leituras específicas sobre o que está sendo investigado. Além disso, as revisões de literatura, assim como as pesquisas sistemáticas, são importantes ferramentas para a construção do conhecimento, pois possibilitam ao pesquisador adentrar na temática do seu objeto de estudo, ampliando a compreensão do tema, identificando lacunas e abrindo novos horizontes para a sua pesquisa.

PRODUÇÃO SOBRE A INFÂNCIA

A abordagem epistemológica sobre a criança se direciona a partir de duas perspectivas: a biológica, ou seja, como uma etapa orgânica da vida, analisada sob o viés do desenvolvimento

1 O presente texto é baseado na dissertação *O Asilo de São Francisco de Assis: masculinidades presentes na educação de meninos órfãos (1888-1940)*, defendida em 2023 no Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João del-Rei. A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Paula Cristina David Guimarães e contou com financiamento da FAPEMIG.

2 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG. E-mail: fabihsilva19@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1913-7106>

3 Doutora em Educação e professora do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: pauladavid@ufsj.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4415-2332>

4 O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES é um banco de dados online, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que disponibiliza, desde 2002, resumos e referências das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu do país, com o objetivo de auxiliar o acesso a informações bibliográficas em diversas áreas de conhecimento.

humano; e a social, que considera as influências sociais que atuam sobre a criança em sua vida. Desta maneira, podemos concluir que a expressão “infância” só pode ser utilizada quando olhamos a criança para além da sua condição biológica, mas, principalmente, pelas condições sociais que a permeia (Kuhlmann Jr., 2015).

Atravessada pela atuação de diferentes saberes, a infância do século XIX foi forjada por muitos códigos de conduta, conduzidos por setores poderosos da sociedade, como a Igreja Católica e a elite. Queria-se formar sujeitos obedientes, comportados, úteis a si próprios e à pátria. Assim, a vida da criança foi pautada, em grande parte da história da humanidade, em valores e princípios idealizados aos adultos, que elaboravam produções racionais sobre a vida, deixando as crianças dependentes funcionais e sociais (Veiga, 2007).

No que se diz respeito às pesquisas bibliográficas e sistemáticas sobre a temática infância, é possível observar uma reduzida produção sobre o tema. Isso pode ser constatado, por exemplo, na Revista Brasileira de História da Educação, onde a produção sobre a infância aparece apenas em duas publicações, como é possível visualizar na tabela abaixo.

Tabela 1 - Temas privilegiados publicados pela Revista Brasileira de História da Educação (2001-2007)

Temas	Nº de artigos	Porcentagem
Ideias educacionais, sistemas de pensamento e intelectuais da educação	17	17,4
Historiografia da educação	15	15,3
Sistemas escolares e políticas educacionais	14	14,3
Impressos educacionais	10	10,2
Profissão docente	10	10,2
Cultura Material	7	7,2
Disciplinas Escolares	5	5,1
Cultura escolar (tempos escolares)	5	5,1
Questões étnico-raciais e educação	4	4,1
Instituições escolares	4	4,1
Infância	2	2,0
Escolarização em âmbito mundial	2	2,0
Ensino de história da educação	2	2,0
Ensino de educação feminina	1	1,0
Total	98	100

Fonte: GALVÃO *et al.* (2008).

Ao ampliar, até o ano de 2021, o levantamento realizado por Galvão et al (2008), foi possível observar que a produção sobre a temática infância ainda é reduzida se comparado a outros temas pesquisados na área da História da Educação. Entre os anos de 2008 e 2021, foram identificadas 34 publicações relacionadas à temática infância em um total de 437 pesquisas, o que corresponde a 7,78% do total. Para este estudo foram utilizadas as chaves de busca: infância, criança, menor e infantil. Para o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as chaves de busca foram: infância, infância órfã, instituições para crianças, asilos para crianças.

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre asilos para crianças.

Nº	Ano de Publicação	Tese/ Dissertação	Título	Autor	Programa/ área e instituição
01	2009	Dissertação	<i>Fundação e primeiros anos da prática educativa do Asilo Coração de Maria Nossa Mãe de Piracicaba/SP, 1896-1912</i>	Magali Gavazzoni	Pós-Graduação em Educação sócio-comunitária. Unisal.
02	2009	Dissertação	<i>As órfãs e desvalidas do Asilo Filhas de Ana: Regras de conduta e feminilidade em Cachoeira (1891-1905)</i>	Sidnara Anunciação S. Souza	Pós-Graduação em História. UEFS.
03	2010	Dissertação	<i>De órfãos da gripe a trabalhadores: o Asilo São Luiz de Curitiba, 1918-1937</i>	Silvana Cristina U. P. da Silva	Pós-Graduação em Educação. UFPR.
04	2012	Tese	<i>O asilo de órfãos de Santos na engrenagem da cidade (1908-1931)</i>	Marina T. B. P. Vieira	Pós-Graduação em Educação. USP.
05	2013	Dissertação	<i>Infância negada: um estudo sobre as relações sociais de meninas negras no Asilo Santa Teresa (1855-1870)</i>	Claudiane Santos Araújo	Pós-Graduação em Educação. UFMA.
06	2014	Dissertação	<i>Higiene, educação e assistência na experiência do Asilo de meninos desvalidos (1875-1889)</i>	Douglas de Araújo R. Braga	Pós-Graduação em História. FIOCRUZ.
07	2014	Dissertação	<i>O Asilo de Órfãos São Benedito em Pelotas – RS (as primeiras décadas do século XX): trajetória educativa-institucional</i>	Jeane dos Santos Caldeira	Pós-Graduação em Educação. UFPel.
08	2016	Tese	<i>De corpos “desvalidos” a corpos “úteis”: Higiene, controle e disciplina no Asylo de Meninos Desvalidos – Rio de Janeiro (1875-1894)</i>	Eduardo Nunes A. Pavão	Pós-Graduação em História. UERJ.
09	2016	Dissertação	<i>De órfãos a trabalhadores: trajetórias das crianças expostas no Asilo Nossa Senhora da Misericórdia (1862-1889)</i>	Alan Costa Cerqueira	Pós-Graduação em História. UFBA.
10	2017	Dissertação	<i>Educação e trabalho no Asilo dos expostos da Santa Casa de Misericórdia da Bahia (1870-1890)</i>	Ana Paula de Souza	Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. UFRB.
11	2017	Dissertação	<i>A interiorização da assistência à infância e a experiência do Asylo de Órphans Anália Franco em Ribeirão Preto (1901-1925)</i>	Carla Cristina Johansen	Pós-Graduação em Educação. USP.
12	2017	Dissertação	<i>Pela moral e aos bons costumes: um asylo para órphas desvalidas (Cidade de Goiás)</i>	Lara Alexandra T. da Costa	Pós-Graduação em História. UFG.
13	2018	Dissertação	<i>Asilo de órfãos São Vicente de Paulo: institucionalização e educação de meninas e moças (Florianópolis, 1900-1930)</i>	Chirley Beatriz V. da Silveira	Pós-Graduação em Educação. UDESC.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

O primeiro trabalho é a pesquisa de Magali Gavazzoni, *Fundação e primeiros anos da prática educativa do Asilo Coração de Maria Nossa Mãe de Piracicaba/SP, 1896-1912*, no qual a autora analisa o contexto histórico do Asilo e dos seus idealizadores, assim como apresenta a proposta franciscana de educação para compreender a organização, a estrutura, a manutenção, a demanda da instituição e a formação das irmãs.

Nas produções desenvolvidas por Sidnara Anunciação Santana Souza, *As órfãs e desvalidas do Asilo Filhas de Ana: Regras de conduta e feminilidade em Cachoeira (1891-1905)* e por Carla Cristina Johansen, *A interiorização da assistência à infância e a experiência do Asylo de Órphans Anália Franco em Ribeirão Preto (1901-1925)*, as análises se orientaram sobre a constituição do asilo enquanto lugar de normatização da educação feminina e de aceitação das normas que circulavam. As pesquisas se basearam nos regimentos adotados pelos asilos, identificando a conjuntura sociocultural para a formação das meninas órfãs.

Já as dissertações de Chirley Beatriz Vieira da Silveira, *Asilo de órfãs São Vicente de Paulo: institucionalização e educação de meninas e moças (Florianópolis, 1900-1930)*, e de Lara Alexandra Tavares da Costa, *Pela moral e os bons costumes: um asylo para órphas desvalidas (Cidade de Goiás)*, as investigações se pautaram na assistência prestada às meninas e moças órfãs. Ficou perceptível, para as autoras, o ideário higienista e filantrópico, assim como o ensino católico e as disciplinas voltadas para o trabalho.

Os estudos de Silva (2010) e Vieira (2012) interessaram-se em conhecer e em analisar o ensino profissional destinado aos órfãos de Curitiba e de Santos. As autoras, respectivamente, abordaram os períodos relativos à gripe espanhola e a urbanização sofrida pelas cidades. Elas constataram que as assistências oferecidas pelos órgãos governamentais e pela população teriam como formar bons cidadãos trabalhadores e que atendessem as demandas da sociedade.

Nas produções de Claudiane Santos Araújo intitulada, *Infância negada: um estudo sobre as relações sociais de meninas negras no Asilo Santa Teresa (1855-1870)* e de Jeane dos Santos Caldeira *O Asilo de Órfãs São Benedito em Pelotas – RS (as primeiras décadas do século XX): trajetória educativa-institucional*, os questionamentos foram sobre as relações sociais e os aspectos históricos na escolarização de meninas negras pobres e órfãs, na Capitania de Maranhão e na cidade de Pelotas, respectivamente.

As pesquisas de Braga (2014) e de Pavão (2016) abordam o mesmo objeto de pesquisa, no caso, o Asylo de meninos desvalidos, porém com alguns objetivos distintos. A dissertação de Braga relaciona o trabalho do asilo com as discussões nos âmbitos educacionais, assistenciais e médico-higienista, que buscavam civilizar as crianças para a formação de uma nova sociedade. Já a tese de Pavão, objetivou investigar a constituição e a organização da assistência aos meninos desvalidos do Rio de Janeiro através do Asylo de Meninos Desvalidos. O autor buscou compreender, também, os discursos higienistas e as ações da instituição para com a educação dos ingênuos e dos desvalidos.

Nas dissertações de mestrado realizadas por Alan Costa Cerqueira, *De órfãos a trabalhadores: trajetórias das crianças expostas no Asilo Nossa Senhora da Misericórdia (1862-1889)* e por Ana Paula de Souza, *Educação e trabalho no Asilo dos expostos da Santa Casa de Misericórdia da Bahia (1870-1890)*, o foco está na compreensão da experiência social dos órfãos, reconstruindo as trajetórias e as instruções recebidas por meninos e meninas no asilo. Os interesses se pautaram no processo de escolarização e de formação para o trabalho de meninas e meninos, que recebiam uma educação para a religiosidade e para o trabalho.

Com esse levantamento é possível observar que grande parte dos trabalhos se volta para instituições do estado de São Paulo, não sendo identificadas investigações de asilos ou instituições de acolhimento de crianças em Minas Gerais⁵. Outra verificação possível é que a maior parte das instituições pesquisadas eram destinadas às meninas, o que nos faz pensar sobre os diferentes vieses assistenciais e educacionais voltados para a questão do gênero feminino e masculino.

5 No levantamento realizado para esta pesquisa não foram encontrados trabalhos sobre asilos em Minas Gerais na base de dados escolhida.

Observamos abaixo o quadro 2, na qual temos a produção a respeito da infância órfã e desvalida:

Quadro 2 - Levantamento de teses e dissertações sobre infância órfã e desvalida (CAPES)

Nº	Ano de Publicação	Tese/ Dissertação	Título	Autor	Programa/ área e instituição
01	2009	Dissertação	<i>Pobre Coração de Maria: Assistência e educação De meninas desvalidas em fins do século XIX e início do século XX</i>	João Valério Scremin	Pós-Graduação em Educação. UNICAMP.
02	2010	Tese	<i>Traços de compaixão e misericórdia na história do Pará: instituições para meninos e meninas desvalidas no século XIX até início do século XX</i>	Celita Maria P. de Sousa	Pós-Graduação em Educação (Currículo). PUC.
03	2017	Tese	<i>Uma educação para a vida: as práticas educativas dos salesianos para formação de meninos em Sergipe (1911-1945)</i>	Nadja Santos Bonifácio	Pós-Graduação em Educação. UNICAMP.
04	2017	Tese	<i>O ensino de ofícios na cidade do Rio Grande (1889-1930): uma análise sobre a infância desvalida</i>	Hardalla Santos do Valle	Pós-Graduação em Educação. UFPel.
05	2019	Tese	<i>Infância e recolhimento: a educação profissional em Fortaleza na segunda metade do século XIX</i>	Ana Cristina P. Lima	Pós-Graduação em História. UFC.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

As pesquisas realizadas por Scremin (2009), Bonifácio (2017) e Valle (2017), tiveram como objetivo estudar as práticas educativas adotadas por diferentes instituições para com a infância desvalida e órfã. As problematizações ocorreram sobre as ações de diferentes sujeitos, da Igreja e do Estado para com o recolhimento, a assistência, a educação e o ensino de ofícios para a criança pobre. Os estudos mostram que essas organizações religiosas tinham como foco o ensino de ofícios, pedra de toque para se formar um bom cristão e honesto cidadão.

Já os trabalhos de Sousa (2010) e Lima (2019), se voltam para um comparativo dos diferentes colégios destinados à assistência de meninos e a meninas desvalidas, pobres e órfãos, do início do século XIX até os primeiros anos do século XX. Esses locais, através da disciplina, recolhiam para o trabalho, incentivando o crescimento comercial, a ampliação das forças armadas e a busca pelo trabalho doméstico. Os estudos demonstram que esses estabelecimentos não eram apenas asilos, destinados a “limpar” as ruas, eram lugares que exerciam estratégias de ordenamento e controle, contribuindo para o mercado de trabalho.

A partir deste levantamento é possível observar que a maioria dos trabalhos se volta para as instituições que demonstram a relação entre Igreja e Estado. Sabe-se que, no período em questão, a Igreja era vista como possuidora do “discurso da verdade”, a partir da sua obra social destinada aos pobres e aos necessitados. Isto se dava, sobretudo, pelo reconhecimento perante a sociedade burguesa como detentora de verdade e de poder. Outra aferição possível é que a maior parte das instituições pesquisadas eram destinadas a receber meninos e meninas. Além disso, começa a aparecer instituições na Região nordeste do país, o que demonstra a emergência de um projeto político de qualificação do trabalho infantil e de disciplinamento para esta região.

Dentro de um discurso de civilização, a infância pobre passa a ter um lugar de destaque. Assim, a organização do campo educacional, é uma das estratégias utilizadas para “cuidar” desta etapa da vida. Com o decorrer do tempo, as instituições destinadas a cuidar dessas crianças tiveram uma ampla difusão. Essas organizações se tornaram importantes locais para a disseminação de conhecimentos e condutas primordiais para a compreensão da sociedade.

Algumas ações mais específicas foram desenvolvidas para a camada mais pobre da população, como o filantropismo. O termo filantropia é definido como amor à humanidade, a partir de um conjunto de obras sociais, caritativas e humanitárias de iniciativa privada, quer sejam confessionais ou não. Nesse processo, as crianças pobres eram direcionadas para instituições que preservavam a condição física delas, através de princípios cristãos e preceitos higiênicos (FERREIRA e GONDRA, 2007; MARCÍLIO, 2019).

No quadro três (3), podemos dar ênfase a estas instituições que, de alguma maneira, assistiram a infância órfã, desvalida e abandonada.

Quadro 3 - Levantamento de teses e dissertações sobre instituições destinadas para crianças órfãs, desvalidas e abandonadas (CAPES)

Nº	Ano de Publicação	Tese/ Dissertação	Título	Autor	Programa/ área e instituição
01	2011	Dissertação	<i>“Acolher, evangelizar e educar”: contribuições do Oratório Festivo São João Bosco para a educação feminina em Aracaju (1914-1952)</i>	Nadja Santos Bonifácio	Pós-Graduação em Educação. UFS.
02	2012	Dissertação	<i>Ensino agrícola: um estudo da gênese e das práticas pedagógicas no antigo Patronato Agrícola Manoel Barata – PA</i>	Inácia Maria C. Thury	Pós-Graduação em Educação. UFC.
03	2012	Dissertação	<i>A assistência e a Educação de meninas desvalidas no Colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará (1860-1889)</i>	Elianne Barreto Sabino	Pós-Graduação em Educação. UFPA.
04	2014	Dissertação	<i>Formação militar e “amparo aos desvalidos” na Companhia de Aprendizes Militares em Minas Gerais (1876-1891)</i>	Felipe Osvaldo Guimarães	Pós-Graduação em Educação. UFMG.
05	2016	Dissertação	<i>Instituição Pia Nossa Senhora das Graças: Assistência e educação de crianças pobres, órfãs e abandonadas em Belém (1943-1975)</i>	Maria Lucirene S. Callou	Pós-Graduação em Educação. UFPA.
06	2016	Dissertação	<i>A educação e as experiências escolares de alunos da Casa de São José (1888-1916)</i>	Jaqueline da Conceição Martins	Pós-Graduação em Educação. UFRJ.

continuação...

Nº	Ano de Publicação	Tese/ Dissertação	Título	Autor	Programa/ área e instituição
07	2017	Tese	<i>O Instituto Orfanológico do Outeiro: Assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913)</i>	Wellington da Costa Pinheiro	Pós-Graduação em Educação. UFPA.
08	2017	Dissertação	<i>Instituto Santa Catarina de Sena: incursões educativas na formação de meninas em Belém do Pará (1903-1960)</i>	Camilla Vanessa C. P. de Oliveira	Pós-Graduação em Educação. UFPA.
09	2017	Tese	<i>“Á terra, ao trabalho e à vida rural”: políticas de assistência à infância desvalida em Minas Gerais e a escola Padre Sacramento, em São João del-Rei, 1929-1972</i>	Adélia Carolina Bassi	Pós-Graduação em Educação. UFMG.
10	2017	Tese	<i>O Instituto feminino de menores de Mogi Mirim: “resistência, disciplina, submissão, violência e repressão (1937-1950)</i>	Izalto Júnior C. Matos	Pós-Graduação em Educação. UNICAMP.
11	2017	Dissertação	<i>Política de atendimento às crianças órfãs: um estudo do Lar Santa Catarina de Sena em Vitória da Conquista – BA (1962-2002)</i>	Eleni Carvalho dos Santos	Pós-Graduação em Educação. UESB.
12	2019	Dissertação	<i>Assistência à infância na Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro: a transformação da Casa dos Expostos (1888-1912)</i>	Letícia Conde M. Cosati	Pós-Graduação em História Sociais. FIOCRUZ.
13	2019	Dissertação	<i>A escolarização do aluno negro: a história dos meninos da Casa de São José</i>	Marcele Moreira de Castro	Pós-Graduação em Educação. UFF.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

As dissertações de Bonifácio (2011) e de Sabino (2012) abordam, respectivamente, sobre a história e o cotidiano do Oratório Festivo São João Bosco e do Colégio Nossa Senhora do Amparo. Estas instituições se destinavam para a assistência e educação de meninas órfãs e pobres. Esses estudos identificaram a influência da Igreja Católica para com a infância desvalida.

Já os trabalhos de Thury (2012) e Bassi (2017), destacam os patronatos agrícolas destinados à educação e assistência de crianças desvalidas nas primeiras décadas do século XX. Thury (2012), analisou a gênese do ensino agrícola no Pará, a partir das narrativas dos professores do cotidiano escolar, assim como também a prática pedagógica da instituição. Já Bassi (2017), inves-

tigou as propostas educativas e as políticas de assistência da Escola Padre Sacramento na cidade de São João del-Rei. As pesquisas mostraram que, o meio rural era o lugar privilegiado para as regenerações das crianças pobres.

Na dissertação de mestrado de Guimarães (2014), *Formação militar e “amparo aos desvalidos” na Companhia de Aprendizes Militares em Minas Gerais (1876-1891)*, o propósito foi pesquisar a iniciativa de formação militar ofertada para as crianças e jovens órfãos, desvalidos, abandonados ou sem amparo da família, na cidade de Ouro Preto. Já a dissertação de Callou (2016), *Instituição Pia Nossa Senhora das Graças: Assistência e educação de crianças pobres, órfãs e abandonadas em Belém (1943-1975)*, o alvo foi a identificação e a análise da função assistencial, filantrópica e educativa da instituição, que se dava por meio de um projeto da Segurança Nacional.

Nos trabalhos de Martins (2016) e Castro (2019), a investigação debruçou-se sobre os estudos e as experiências da Casa de São José, uma instituição destinada à educação de meninos desvalidos e que proporcionava a formação profissional. Os dois estudos investiram com objetivos distintos: Martins (2016) dedicou-se à investigação das práticas escolares dentro dos aspectos culturais, sociais e educacionais, já Castro (2019), se voltou para aspectos que envolveram a escolarização do aluno negro na instituição.

Nos estudos de Pinheiro (2017), Oliveira (2017), Matos (2017) e Santos (2017), as investigações exploradas foram acerca dos institutos e do lar Santa Catarina de Sena, que realizavam ações para com a educação das crianças órfãs e desvalidas.

Pinheiro (2017), com a pesquisa *O Instituto Orfanológico do Outeiro: Assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913)*, buscou (re)construir a história do Instituto de Outeiro, analisando seus discursos ideológicos e sua função de assistência, de proteção e de educação da infância órfã. Já Matos (2017), *O Instituto feminino de menores de Mogi Mirim: “resistência, disciplina, submissão, violência e repressão (1937-1950)*, problematiza a história e a vida das meninas órfãs, abandonadas e infratoras no instituto feminino de Mogi Mirim entre os anos de 1937 e 1950.

Já a dissertação de mestrado de Oliveira (2017), denominada *Instituto Santa Catarina de Sena: incursões educativas na formação de meninas em Belém do Pará (1903-1960)*, teve como objetivo averiguar as ações educativas exercidas pelas missionárias para com a infância no Pará. Já a pesquisa de Santos (2017), *Política de atendimento às crianças órfãs: um estudo do Lar Santa Catarina de Sena em Vitória da Conquista – BA (1962-2002)*, buscou compreender as políticas de atendimento às crianças órfãs no Lar Santa Catarina de Sena, entre os anos de 1962 até 2002, analisando os fatores que contribuíram para que essas crianças fossem deixadas na instituição.

E por fim, o trabalho que investiga a assistência às crianças abandonadas ou órfãs, do final do século XIX e início do século XX, na Casa dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, de Letícia Conde Cosati. O estudo investigou as mudanças administrativas na casa, revelando as formas de assistir a infância, que estavam sempre se adequando às novas demandas da sociedade, como por exemplo, a mudança do nome da instituição para Educandário Romão de Mattos Duarte (Cosati, 2019).

No levantamento realizado acima, é possível observar que a maioria das instituições pesquisadas pertencem à Região Nordeste, sete instituições, contra seis da Região Sudeste. Também é possível observar que das sete pesquisas da Região Nordeste, quatro instituições eram destinadas a meninas, enquanto duas recebiam ambos os sexos e somente uma se direcionava para meninos. Tal atendimento direcionado ao gênero, mostra a importância que a região nordeste dava à assistência e a educação das meninas, pensando em uma formação voltada para os papéis de boa esposa e boa mãe

No quadro 4, são apresentadas as pesquisas de Pimenta (2012), Duarte (2013), Furtado (2014), Floresta (2016), Goiana (2016) e Souza (2018), sobre os orfanatos que recebiam meninas órfãs, desamparadas, desvalidas e pobres.

Quadro 4 - Levantamento de teses e dissertações sobre orfanatos destinados para crianças pobres e órfãs (CAPES)

Nº	Ano de Publicação	Tese/ Dissertação	Título	Autor	Programa/ área e instituição
01	2012	Dissertação	<i>Educação de meninas no Orphelinato Paraense (1893-1910)</i>	Adriene Suellen F. Pimenta	Pós-Graduação em Educação. UFPA.
02	2013	Tese	Órfãs e desvalidas a formação de meninas no Orphanato Municipal de Belém do Pará (1893-1931)	Antônio Valdir M. Duarte	Pós-Graduação em Educação. UFU.
03	2014	Dissertação	<i>Memórias de egressas do Orfanato Nossa Senhora das Graças de Lages (1955 a 1990): um olhar genealógico Lages (SC)</i>	Vera Lúcia M. V. Furtado	Pós-Graduação em Educação. UNIPLAC.
04	2016	Dissertação	<i>Assistência Social no Brasil: A história do Orfanato São José</i>	Suzana Rodrigues Floresta	Pós-Graduação em História. PUC.
05	2016	Dissertação	<i>A memória histórica educativa do Orfanato Jesus Maria José na cidade de Juazeiro do Norte: 100 anos de permanências e rupturas (1916 a 2016)</i>	Ivaneide Severo Goiana	Pós-Graduação em Educação. UFC.
06	2018	Tese	<i>O Orfanato Santo Eduardo e a assistência às crianças pobres em Uberaba – MG (1920-1964)</i>	Marilsa Aparecida A. A. Souza	Pós-Graduação em Educação. UFU.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Na dissertação de Pimenta e na tese de Duarte, os enfoques foram nos dois orfanatos localizados no estado do Pará. Pimenta (2012), identificou as ações das mulheres religiosas para com as crianças da região, de outros estados e países mostrando, portanto, a importância desse estabelecimento para a época. Já Duarte (2013), revelou com seu estudo que, o Orphanato Municipal de Belém do Pará, não abrigava somente crianças órfãs mas, também, idosos, mendigos, prostitutas e meliantes, tendo as religiosas a função de amenizar os conflitos pessoais entre os grupos.

Nas dissertações de Furtado (2014), Floresta (2016) e Gioana (2016), os objetivos foram distintos sobre os orfanatos pesquisados. A pesquisa de Furtado, *Memórias de egressas do Orfanato Nossa Senhora das Graças de Lages (1955 a 1990): um olhar genealógico* buscou a investigação, a reflexão e a compreensão sobre a instituição por meio do olhar das egressas, adotando como ferramenta metodológica as entrevistas. Já o trabalho de Floresta, intitulado *Assistência Social no Brasil: A história do Orfanato São José*, investigou a assistência social no Orfanato São José na cidade de Goiás, com enfoque nas questões institucionais, internas e identitárias do abrigo e a formação do sujeito, buscando entender os desafios enfrentados relativos à educação, à saúde, a administração e a formação das meninas órfãs. A pesquisa de Goiana, *A memória histórica educativa do Orfanato Jesus Maria José na cidade de Juazeiro do Norte: 100 anos de permanências e rupturas (1916 a 2016)*, a abordagem está na trajetória histórica educativa do Orfanato Jesus Maria José, analisando sua origem, as ações realizadas pelos seus idealizadores e as permanências e

rupturas das práticas desenvolvidas e relacionadas para com o acolhimento da infância pobre e desvalida em Juazeiro do Norte, no Ceará.

A pesquisa de doutorado de Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza, *O Orfanato Santo Eduardo e a assistência às crianças pobres em Uberaba – MG (1920-1964)*, explorou como o poder público, as entidades religiosas e a sociedade de Uberaba lidaram com a infância órfã, abandonada e pobre, investigando a gênese e a trajetória em algumas instituições, tendo como foco o Orfanato Santo Eduardo.

No levantamento sobre orfanatos é possível observar que outras regiões do país apareceram, como a Região Sul, com Santa Catarina, e a Região Centro-Oeste, com Goiás. As instituições são voltadas somente para meninas, com exceção da investigada por Antônio Valdir M. Duarte, o Orphanato Municipal de Belém do Pará, que recebia, além das meninas órfãs, idosos, mendigos, prostitutas e meliantes.

O levantamento exposto nos mostra que a educação das crianças era diferenciada a depender da instituição em que ela era alocada. Os asilos e as creches, por exemplo, tinham como função educar para a subordinação, sendo um lugar somente de higiene, moral e virtudes sociais.

Pode-se dizer que, no Brasil, os jesuítas desenvolveram ações para abrigar os meninos órfãos e desvalidos, maiores de sete anos, nas capitânicas do Pará, da Bahia, de Pernambuco, do Rio de Janeiro, do Espírito Santo e de São Paulo. Porém, após a expulsão dos inicianos, a maior parte dos seminários e colégios fecharam, continuaram abertas as instituições do Rio de Janeiro e de Itu (Venâncio, 1999). Porém, a difusão dos estabelecimentos destinados aos órfãos e desvalidos teve início nas primeiras décadas do século XIX, momento em que a nação passava por grandes transformações sociais e políticas. Um dos ideais difundidos nesse período relacionava a criação da instituição escola aos pensamentos sobre a escolarização das massas, com o objetivo de submetê-las às leis e aos valores do governo, como o respeito e a ordem. No entanto, esse mesmo período foi marcado por diversas precariedades. Em Minas Gerais não foi diferente, pois essa era uma região constituída majoritariamente por sujeitos provenientes de camadas sociais subalternas, o que pode justificar a existência de poucos vestígios de instituições para a infância.

As instituições investigadas buscam, a partir das práticas educacionais, o disciplinamento, criando corpos dóceis, resultando em relações de ser-saber e poder. Com o poder disciplinar foi possível uma eficiência maior do ensino (Foucault, 2020). Na busca pela compreensão dos processos educativos, Michel Foucault compreendia os discursos de diversas instituições, tais como: asilos, hospitais, prisões e escolas, como lugares onde os sujeitos são objetos de conhecimento e de dominação. Tais instituições almejavam a transformação e encaminhavam o sujeito para a construção de uma sociedade permeada de relações de saber/poder.

É importante salientar que, de acordo com Rizzini (2007), as instituições para a formação de meninos pobres datam, no Brasil, do século XVIII, sendo sua maioria derivada de iniciativas de cunho religioso. Ainda de acordo com a autora, até 1860, as crianças eram treinadas para o trabalho em arsenais de guerra, oficinas ou em alguma fábrica, ou seja, esses meninos eram formados em lugares fora dos regimentos internos das instituições educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na assistência e na educação da infância órfã, possibilita identificar diferentes “saberes” que foram produzidos para este período da vida. Tais saberes atuavam como esquemas capazes de formar/moldar sujeitos para a sociedade. Desta maneira, os órfãos se tornaram indivíduos constituídos e não constituintes da sua vivência.

Como é possível perceber, as iniciativas para a infância não derivaram somente de políticas centrais de educação, elas surgiram a partir de ações políticas e de diferentes grupos sociais, como

a Igreja, que tinham como preocupação “o educar” para formar hábitos, condutas e formação moral nas crianças pobres.

A partir do levantamento realizado, percebe-se que o trabalho com instituições voltadas para a educação de meninos órfãos, no caso instituições asilares, é uma produção relativamente recente. Esse levantamento revela a Região Nordeste do país como a possuidora de um maior número de instituições para a infância órfã, voltadas, sobretudo, para a educação e formação de meninas.

É preciso pautar que possivelmente existiram, entre o final do século XIX e início do século XX, outras instituições, principalmente as filantrópicas, que recebiam meninas e principalmente meninos órfãos, em outras regiões do país, como a Sudeste, que tinha uma forte influência econômica no país. No entanto, pouco se sabe sobre tais instituições, pois as fontes de pesquisa foram perdidas/descartadas. Além disso, os documentos dos estabelecimentos que derivavam das ações de instituições religiosas, se encontram, muitas vezes, em arquivos restritos, como o das ordens religiosas. Portanto, conforme afirma Rizzini (2007), a análise de arquivos de instituições asilares ainda está por ser feita, devido a essa burocracia de acesso aos documentos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. S. *Infância negada: um estudo sobre as relações sociais de meninas negras no asilo Santa Teresa (1855-1870)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

BASSI, A. C. *“À terra, ao trabalho e à vida rural”: políticas de assistência à infância desvalida em Minas Gerais e a escola Padre Sacramento, São João del-Rei, 1929-1972*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BONIFÁCIO, N. S. *“Acolher, evangelizar e educar: contribuição do Oratório Festivo São João Bosco para a educação feminina em Aracaju (1914-1952)”*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2011.

BONIFÁCIO, N. S. *Uma educação para a vida: as práticas educativas dos salesianos para formação de meninos em Sergipe (1911-1945)*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

BRAGA, D. de A. R. *Higiene, educação e assistência na experiência do asilo de meninos desvalidos (1875-1889)*. 2014. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz – Fiocruz, Rio de Janeiro, 2014.

CALDEIRA, J. dos S. *O Asilo de Órfãos São Benedito em Pelotas – RS (as primeiras décadas do século XX): trajetória educativa-institucional*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CALLOU, M. L. S. *Instituição Pia Nossa Senhora das Graças: Assistência e Educação de Crianças Pobres, Órfãos e Abandonadas em Belém (1943-1975)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CASTRO, M. M. de. *A escolarização do aluno negro: a história dos meninos da casa de São José (1888-1916)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

CERQUEIRA, A. C. *De orfãos a trabalhadores: trajetórias das crianças expostas no asilo Nossa Senhora da Misericórdia (1862-1889)*. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

COSATI, L. C. M. *Assistência à infância na Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro: a transformação da casa dos expostos (1888-1912)*. 2019. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz – Fiocruz, Rio de Janeiro, 2019.

COSTA, L. A. T. da. *Pela moral e os bons costumes: um asylo para Orphãs desvalidas (Cidade de Goiás)*. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

DUARTE, A. V. M. *Órfãs e desvalidas: a formação de meninas no Orphanato Municipal de Belém do Pará (1893-1931)*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FERREIRA, A. G. A.; GONDRA, J. G. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiénica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX). In: Fernandes, R.; Lopes, A.; Faria Filho, L. M. de (Orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 127-146.

FLORESTA, S. R. *Assistência Social no Brasil: A história do Orfanato São José*. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontífica Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

FURTADO, V. L. M. V. *Memórias de egressas do orfanato nossa senhora das graças de Lages (1955 a 1990): um olhar genealógico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, 2014.

GALVÃO, A. M. et al. Difusão, apropriação e produção do saber histórico: a Revista Brasileira de História da Educação (2001-2007). In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 16, p. 171-243, jan./abril. 2008.

GAVAZZONI, M. *Fundação e primeiros anos da prática educativa do Asilo Coração de Maria Nossa Mãe de Piracicaba/SP, 1896-1912*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Sócio-comunitária) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2009.

GOIANA, I. S. *A memória histórica educativa do Orfanato Jesus Maria José na cidade de Juazeiro do norte: 100 anos de permanências e rupturas (1916 a 2016)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GUIMARÃES, F. O. *Formação militar e “amparo aos desvalidos” na Companhia de Aprendizes Militares em Minas Gerais (1876-1891)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

JOHANSEN, C. C. *A interiorização da assistência à infância e a experiência do Asylo de Orphans Anália Franco em Ribeirão Preto (1901-1925)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2017.

KUHLMANN JR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 192 p.

- LIMA, A. C. P. *Infância e recolhimento: a educação profissional em Fortaleza na segunda metade do século XIX*. 2019. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista katálisis*, v. 10, p. 37-45, 2007.
- MARCÍLIO, M. L. *História social da criança abandonada*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2019.
- MARTINS, J. da C. *A Educação e as experiências escolares de alunos da casa de São José (1888-1916)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- MATOS, I. Jr. C. *O Instituto Feminino de menores de Mogi Mirim: “resistência, disciplina, submissão, violência e repressão (1937-1950)”*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- OLIVEIRA, C. V. C. P. de. *Instituto Santa Catarina de Sena: incursões educativas na formação de meninas em Belém do Pará (1903-1960)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- PAVÃO, E. N. A. *De corpos “desvalidos” a corpos “úteis”: Higiene, controle e disciplina no Asylo de Meninos Desvalidos – Rio de Janeiro (1875-1894)*. 2016. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- PIMENTA, A. S. F. *Educação de meninas no Orphelinato Paraense (1893-1910)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.
- PINHEIRO, W. da C. *O Instituto Orfanológico do Outeiro: Assistência, Proteção e Educação de Meninos Órfãos e Desvalidos em Belém do Pará (1903-1913)*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- RIZZINI, I. *A pesquisa histórica dos internatos de ensino profissional: revendo as fontes produzidas entre os séculos XIX e XX*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.
- SABINO, E. B. *A Assistência e a Educação de Meninas Desvalidas no Colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará (1860-1889)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- SCREMIN, J. V. *Pobre coração de Maria: Assistência e educação de meninas desvalidas em fins do século XIX e início do século XX*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- SANTOS, E. C. dos. *Política de atendimento às crianças órfãs: um estudo do Lar Santa Catarina de Sena em Vitória da Conquista-ba (1962-2002)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.
- SILVA, S. C. H. P. da. *De órfãos da gripe a trabalhadores: O Asilo São Luiz de Curitiba, 1918-1937*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVEIRA, C. B. V. da. *Asilo de Órfãos São Vicente de Paulo: Institucionalização e educação de meninas e moças (Florianópolis, 1900-1930)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUSA, C. M. P. de. *Traços de compaixão e misericórdia na história do Pará: instituições para meninos e meninas desvalidas no século XIX até início do século XX*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, A. P. de. *Educação e trabalho no Asilo dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia da Bahia (1870-1890)*. 2017. Dissertação (Mestrado em História da África, das Dísporas e dos Povos Indígenas) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2017.

SOUZA, M. A. A. A. *O Orfanato Santo Eduardo e a assistência às crianças pobres em Uberaba – MG (1920 – 1964)*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SOUZA, S. A. S. *As órfãs e desvalidas do Asilo Filhas de Ana: regras de conduta e feminilidade em Cachoeira (1891 – 1905)*. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2009.

THURY, I. M. C. *Ensino agrícola: um estudo da gênese e das práticas pedagógicas no antigo Patronato Agrícola Manoel Barata – PA*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

VALLE, H. S. do. *O ensino de ofícios na cidade do Rio Grande (1889-1930): uma análise sobre a infância desvalida*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

VEIGA, C. G. Cultura escrita e educação: representações de criança e imaginário de infância: Brasil, século XIX. In: LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M. de.; FERNANDES, R. (Orgs.). *Para compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 39-66.

VENÂNCIO, R. P. *Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador: Séculos XVIII e XIX*. Campinas: Papyrus, 1999.

VIEIRA, M. T. B. P. *O asilo de órfãos de Santos na engrenagem da cidade (1908-1931)*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.

FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSJ PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES, AÇÕES E PERSPECTIVAS

Amanda Valiengo

Valdineia Alves

Leila Cristina de Carvalho Sandim

Ontem choveu no futuro (Manoel de Barros)

INTRODUÇÃO

Inspiradas pelo Manoel de Barros, escrevemos esse texto comemorativo dos 70 anos do Curso de Pedagogia da UFSJ compreendendo que algumas chuvas de “ontem” fertilizam o solo do presente e do futuro. Convidamos você leitor (a) para compartilhar com a gente a felicidade de fazer parte desse solo frutífero.

Pensar a formação no Curso de Pedagogia como essencial para o trabalho com e na Educação Infantil (EI) se faz necessário porque temos um histórico, ainda atual, de professores leigos. Apesar de muitos avanços, ainda há cursos de Pedagogia no Brasil que propõem poucas disciplinas ou Unidades Curriculares (como denominaremos aqui, respeitando a escrita do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSJ) destinadas especificamente para às especificidades da docência e gestão na/da Educação Infantil e também, embora a Educação Infantil constitua a primeira etapa da Educação Básica, ela muitas vezes é desconsiderada -inclusive na redação de documentos e leis.

A EI, especialmente desde 1980, vivenciou uma expansão de atendimento em quantidade e qualidade no Brasil. Atualmente é a primeira etapa da Educação Básica e está dividida em dois momentos: creche e pré-escola, sendo o segundo obrigatório. Diferentes leis e documentos¹ corroboram para a EI fazer parte da educação e ter a necessidade de professores formados e em formação continuada. Desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) até os dias atuais, podemos destacar uma série de leis e documentos denotativos de muitos avanços e retrocessos que ajudam a compreender o contexto histórico, social e educacional no curso de Pedagogia da UFSJ.

Neste texto pretendemos refletir acerca de algumas mudanças na proposta curricular do curso de Pedagogia da UFSJ, especialmente pensando na profissional da educação que atua ou atuará na Educação Infantil, bem como algumas ações de ensino, extensão e pesquisa realizadas no curso de Pedagogia. Vale destacar nossa defesa da formação para atuar na Educação Infantil ser feita em nível superior, conforme o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases, embora seja admitida em nível médio.

Ressaltamos também a finalidade da educação superior, conforme artigo 43, de:

¹ Na dissertação intitulada: “A participação da criança na Educação Infantil: um direito que humaniza” de autoria de Valdineia Aparecida Alves, há um resgate histórico e legal que ampara os direitos da criança (Alves, 2022).

atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

Para a realização da reflexão proposta neste texto, a seguir apresentamos um breve histórico de propostas curriculares do Curso da Pedagogia da UFSJ, especialmente no que se refere à EI, em seguida analisamos as UCs do Projeto Pedagógico atual do curso e, por fim dialogamos com o leitor acerca de algumas ações de ensino, extensão e pesquisa impulsionadas na/pela graduação da Pedagogia, por meio do grupo de estudo e pesquisa Cria – Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens.

BREVE HISTÓRICO DE PROPOSTAS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSJ PARA FORMAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a intenção de compreender o espaço da formação da Pedagoga² para atuar na Educação Infantil na história do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del Rei foram analisados os seguintes documentos³: Composição Curricular do Curso de Pedagogia de 1972 (Departamento, 1972), Reforma Curricular do Curso de Pedagogia de 1993 (Monteiro, 1993), Planejamento estratégico de 1999/2000; Projeto Pedagógico e currículo do Curso de Pedagogia da UFSJ de 2003 (Cambruzzi, 2003), Projeto Pedagógico e Matriz Curricular do curso de Pedagogia de 2010 e as alterações realizadas em 2023 (Projeto, 2023). Sendo que o primeiro documento pertence ao momento em que a universidade ainda era Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras. O segundo quando era Fundação de Ensino Superior de São João del Rei e os últimos à Universidade Federal de São João del Rei.

A análise dos documentos revelou que somente em 2003 a Educação Infantil passa a fazer parte do curso de Pedagogia da UFSJ, com a implementação de uma disciplina de 120 horas, intitulada Educação Infantil, dividida em dois momentos (3º e 4º períodos) e o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, 90 horas, sendo 30 horas/aulas de orientação em sala de aula na UFSJ e 60 horas/aulas de atividades em outras Instituições Educacionais.

De acordo com o texto do Projeto Pedagógico de 2003, este resulta de discussões que se iniciaram em 1997 com o objetivo de modernizar o curso de Pedagogia a partir das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e assim, formar um profissional habilitado para: Docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Educacional, produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Isto porque a LDB (1996) traz em seu texto, pela primeira vez, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e, assim, formar profissionais para essa etapa da Educação passa a ser uma exigência.

No Projeto Pedagógico de Curso de 2010, as unidades curriculares destinadas à formação da Pedagoga para atuar na Educação Infantil passam a ocupar um espaço maior dentro do curso de Pedagogia com quatro disciplinas: Fundamentos e Didática da Educação Infantil I e II, 72 horas/aula, Currículo e planejamento na Educação Infantil, Avaliação na Educação Infantil, ambas com 36 horas/aulas cada. Além disso, os Estágios Supervisionados I e II, cada um com 36 horas/aulas

2 Como a maioria dos estudantes e professores de Educação Infantil são mulheres, optaremos pela grafia no feminino.

3 Vale destacar que esses documentos, com exceção do projeto de 2010 e suas alterações em 2023, foram disponibilizados pela Sthefani Bianck Teixeira Ortiz, que defendeu, no Mestrado em Educação da UFSJ, a dissertação intitulada: História do curso de Pedagogia da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras (1954-1962) (Ortiz, 2024).

teóricas e 36 horas/aulas práticas.

O aumento das disciplinas e do estágio no currículo de 2010 no curso de Pedagogia da UFSJ demonstra avanço na valorização da primeira etapa da Educação Básica, assim como, da formação da professora para atuar na Educação Infantil. É importante destacar que o Projeto Pedagógico e o Currículo de 2010 foram construídos em consonância com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura de 2006, cujo texto destaca:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

E também em seu artigo 5º - “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (Brasil, 2006).

O avanço alcançado pela EI dentro do currículo do curso de Pedagogia da UFSJ em 2010 permanece no Currículo e Projeto Pedagógico de 2010, com alterações realizadas em 2023, por ser considerado adequado às exigências da Resolução 002/2015 do CNE, e visa formar pedagogos para: o exercício da docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; outras áreas nas quais sejam previstos conhecimento pedagógico.

O Projeto Pedagógico de 2010, alterado em 2023, compreende a pedagoga como profissional que atua nas áreas de cuidado e educação de crianças de 0 a 5 anos; no ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física, de forma interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Podemos perceber que a valorização da Educação Infantil e da formação profissional para atuação com crianças de 0 a 5 anos no Curso de Pedagogia da UFSJ resulta dos avanços legais que esta etapa da Educação Básica conquistou nas últimas décadas. Assim, continuamos refletindo a seguir sobre o Projeto Pedagógico vigente para o curso.

FORMAÇÃO ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE/PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2010, com alterações em 2023 [...] o curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) tem duração de quatro anos, com tempo máximo de integralização de seis anos. Composto por trinta e oito unidades curriculares (UC) de setenta e duas horas e doze de trinta e seis horas. Totalizando três mil quinhentos e sessenta e oito horas, sendo três mil trezentos e vinte e quatro horas obrigatórias, cento e quarenta e quatro horas optativas (disciplinas eletivas) e cem horas complementares, sem pré-requisito e co-requisito para cursar quaisquer que sejam.

Neste texto, será priorizado a apresentação de algumas unidades curriculares referentes à Educação Infantil (EI), embora a abordagem completa do curso estenda-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e a Gestão Educacional, tornando possível a atuação profissional em várias áreas da educação.

A partir do terceiro período, são ofertadas temáticas mais específicas tais como, Fundamentos e didática da Educação Infantil I e II (Valiengo, 2023b; 2024b), Currículo e planejamento da Educação Infantil (Almeida, 2023a), Estágio Supervisionado em Educação Infantil I e II (Valiengo,

2023a; 2024a), Práticas de avaliação na Educação Infantil (Almeida, 2023b). Essas UCs que são específicas para a formação de fundamentos didático-pedagógicos para a Educação Infantil estão concentradas em um ano do curso. Outras abordam conteúdos sobre a criança, infância, desenvolvimento infantil e fundamentos para a formação docente, mas neste texto nos deteremos as que têm no título a palavra Educação Infantil.

De acordo com a ementa e o plano de ensino disponíveis no site da instituição e apresentados no início do período pela professora regente, cada unidade curricular possui suas especificidades. Dentro do organograma e do fluxo do oferecimento das Unidades Curriculares, é possível notar que nos três primeiros semestres do curso são oferecidas UCs de fundamentos para Educação e logo em seguida iniciam as específicas para a EI, sendo os primeiros estágios destinados a essa Etapa da Educação Básica.

Com base nos planos de ensino, disponibilizados na página do curso, os Estágios Supervisionados em Educação infantil I e II (2023a; 2024a) possuem horas teóricas e práticas, com o propósito de orientar as estudantes a desenvolver projetos com atividades teórico-práticas sob a supervisão da professora em escolas de Educação Infantil, por meio da articulação entre teoria e prática, objetivando o contato inicial com a instituição, a aprendizagem sobre a observação como recurso para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, elaboração e desenvolvimento de um projeto de intervenção, embasado na literatura infantil, oportunizar vivências relacionadas à organização, planejamento, desenvolvimento e aplicação de atividades, bem como, a elaboração do relatório final. A metodologia aborda leitura e discussão de textos e/ou outros produtos culturais e aulas expositivas, de acordo com a referência básica e complementar e uma apresentação final no Sarau realizado na própria instituição, com exposições de fotos, cartazes, vídeos entre outros.

As unidades curriculares de Fundamentos e didática da Educação Infantil I e II (Valiengo, 2023b; 2024b) buscam apresentar os principais conceitos históricos, sociais, culturais, políticos, legais e didáticos da Educação Infantil, abordando as concepções de criança, infância e Educação Infantil, bem como, o cotidiano e análise das propostas pedagógicas e o estudo sobre a interação entre creche/pré-escola e família/comunidade, estudando propostas sobre organização do tempo, espaço, materiais e rotinas para bebês e crianças pequenas e o binômio cuidar e educar. Por meio, do conhecimento de documentos legais como Estatuto da criança e do adolescente – ECA (Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e das referências básicas e complementares disponibilizadas, as UCs estão estruturadas.

A unidade curricular Currículo e planejamento da Educação Infantil (Almeida, 2023a) busca discutir e realizar uma análise crítica sobre currículos e planejamentos na Educação Infantil, com o intuito de compreender a relevância do registro para elaborar documentos pedagógicos. Através de aulas expositivas e dialogadas, leitura e análise de textos e documentos, proporcionar discussões acerca da história do currículo e seu processo de elaboração, com ênfase nas diferentes formas de escuta e registro de documentação pedagógica para a Educação Infantil.

Por fim, a unidade curricular denominada Práticas de Avaliação na Educação Infantil (Almeida 2023b), tem como objetivo principal debater sobre a avaliação na/da Educação infantil, mediante ao processo de ensino aprendizagem sobre avaliação e técnicas e instrumentos avaliativos, problematizando a avaliação institucional e das crianças. Utilizando métodos como aulas expositivas e dialogadas sobre o assunto em questão, realização de leitura e análise de textos, documentos e outros materiais em pequenos grupos, e vivências a partir das possibilidades no cotidiano da EI.

Vale ressaltar que todas as unidades curriculares possuem planos de ensino constituído por informações como nome do professor regente, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia de ensino, critérios de avaliação, bibliografia básica e complementar e a cada início de semestre, o plano é apresentado para os graduando e caso necessário realiza-se alterações coletivas de comum acordo entre ambos. Nos planos, as ementas e referências básicas e complementares não

podem ser modificadas a cada semestre, somente quando há alterações no Projeto Pedagógico do Curso. Tal procedimento acontece como orientação institucional.

Ao observar a atual matriz curricular completa do curso, observa-se que há uma simetria entre as UCs específicas para a EI, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão, incluindo os estágios que são divididos em horas iguais, sendo dois de 72 horas para Educação Infantil, dois de 72 horas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e dois de 72 horas para gestão.

Isso posto, fica evidente como o curso objetiva valorizar de forma equilibrada a formação da Pedagoga para atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional.

Algumas ações, repercussões e desdobramentos da Formação para a área da Educação Infantil no Curso de Pedagogia

Neste momento, faremos um recorte temporal a partir da criação do grupo de estudo e pesquisa CRIA – Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens. Em 2017, algumas graduandas do curso de Pedagogia sugeriram a criação de um grupo de estudos, considerando que, com a oferta de diversas Unidades Curriculares voltadas à Educação Infantil, surgia a necessidade de ampliar as reflexões por meio de novos espaços de diálogo.

De 2017 até os dias atuais, diferentes ações de ensino, pesquisa e extensão têm tido como centralidade a Educação Infantil, envolvendo especialmente a Universidade e as escolas públicas de Educação Infantil do município, da região e de outras localidades do país.

Foram realizados seminários e colóquios em parceria com diferentes Secretarias Municipais de Educação — especialmente com a de São João del-Rei, com a qual foram promovidos quatro seminários que envolveram todas as professoras da Educação Infantil das escolas municipais. Também foram estabelecidas parcerias com outras universidades, como a UNESP – Universidade Estadual Paulista (Campus Marília), a Universidade Estadual de Londrina, a Universidade Federal de Alagoas, entre outras.

Além disso, destaca-se a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O curso de Pedagogia da UFSJ participou de todas as edições do programa, sendo que a Educação Infantil foi contemplada em algumas delas, o que possibilitou sua inclusão nesse importante espaço formativo.

A principal ação de extensão desenvolvida pelo Cria foi por meio de um programa de extensão denominado Criação – Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens e Ação. Tal programa envolveu uma creche filantrópica do município de São João del Rei e uma Organização Não Governamental (ONG) denominada MUSA – Mulheres Sonhando Alto, graduandos e professoras da Pedagogia, Música, Teatro, Artes Aplicadas e Educação Física. Convidamos você leitor (a) a visitar o canal⁴, efetivado no momento da pandemia da Covid. O objetivo da extensão foi possibilitar que crianças pequenas e adultos que cuidam e educam destas possam vivenciar, explorar, escutar, manusear, observar, interagir, criar diferentes artes inventando novas possibilidades de viver suas aprendizagens.

Relacionadas ao grupo Cria, atualmente sete pesquisas de Mestrado foram concluídas no Mestrado em Educação da UFSJ (PPEDU) e 5 estão em desenvolvimento. Todas elas tratam de temáticas envolvendo a Educação Infantil e/ou os direitos das crianças. Você leitor (a) pode conhecer sobre essas pesquisas na página do PPEDU/UFSJ⁵. Alvim (2020)

4 O canal pode ser conhecido neste link: [CRIAÇÃO Extensão UFSJ - YouTube](#).

5 Todas as dissertações vinculadas ao Cria estão disponíveis no endereço: [UFSJ | Universidade Federal de São João del-Rei](#)

tem como centralidade da pesquisa dar visibilidade às vozes das crianças da Casa Lar para compreender a construção social delas. Nocelli (2020) evidencia as práticas educativas no berçário de uma creche, assim a creche (ainda mais esquecida do que a pré-escola) começa a ser campo das pesquisas em educação na UFSJ. Rocha (2021) discute sobre os gêneros orais da Educação Infantil. Pessoa (2022) sobre a livre expressão e a linguagem escrita na Educação Infantil. Alves (2022) reflete sobre os direitos da criança à participação na Educação Infantil e Sousa (2023) tem o foco nas Artes Plásticas para a Educação Infantil.

Desde 2021, o grupo de pesquisa Cria participa de uma pesquisa em rede intitulada: Leitura e práticas pedagógicas na escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial, que foi classificada aprovada e financiada pelo Edital da Capes nº 12/2021. Dessa pesquisa, há diferentes desdobramentos que interferem diretamente na formação inicial e continuada de professoras e pesquisadoras na área da Educação Infantil: a participação de professoras na pesquisa, a participação de todas as professoras das creches municipais de São João del Rei no curso de formação continuada (realizado como uma das ações da pesquisa); a publicação de capítulo de livro no livro: Educação literária e práticas pedagógicas na escola da infância (Santos; Franco, 2024), e a realização de pesquisa de Mestrado e Iniciação Científica.

A dissertação “Práticas de contação de histórias na escola de Educação Infantil e a Pandemia de COVID – 19: reflexões de dois canais do YouTube”, (Amaral, 2023) foi vinculada à pesquisa em rede. Com essa pesquisa, pudemos expandir as relações entre grupos de pesquisa, universidades, escolas de Educação Básica e Universidade.

Além da pesquisa de mestrado, foram realizadas duas Iniciações Científicas no contexto da pesquisa em rede. Ambas tiveram como pesquisadora a graduanda do curso de Pedagogia Leila Cristina de Carvalho Sandim, sendo que, em uma delas, também participou como orientanda a estudante de Ensino Médio Maria Beatriz Alves Carvalho.

A primeira Iniciação Científica (IC) intitulada Leitura na escola em tempos de pandemia: o que revelam as práticas educativas em uma escola e as publicações brasileiras? Aprovada no Edital 002/2022/PROPE teve como objetivo geral mapear, sistematizar e analisar as produções acadêmicas e científicas (entre 2020 e 2022) acerca da temática da leitura e pandemia na escola para infância e nas práticas de leitura realizadas em uma escola de Educação Infantil (Sandim, Valiengo, 2023).

A segunda IC denominada Estratégias de leitura literária: Pesquisa-ação em uma escola de educação básica, aprovada no Edital 008/2023/PROPE consistiu na reflexão sobre o trabalho com a Literatura Infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com enfoque nas estratégias de leitura, enfatizando a relevância de ensinar para as crianças tais estratégias objetivando uma melhor compreensão e facilidade leitora, como também o acesso à leitura literária, por meio do contato com a Literatura Infantil (Sandim, Carvalho, Valiengo, 2024).

Para continuar a conversa

Retomando a inspiração de Manoel de Barros, percebemos, na feitura deste texto, o quanto os movimentos históricos, sociais, educacionais, legais e culturais, elaborados de forma contextualizada pelos profissionais do Curso de Pedagogia, em diálogo com a história da Educação Infantil e com as políticas educacionais brasileiras, fizeram chover fertilidade sobre um curso que concebe a formação em Pedagogia de modo equilibrado: voltada tanto para a atuação na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional. O preparo desse solo possibilitou que atualmente, desde 2017, tenhamos um grupo de estudo e pesquisa Cria que concentra possibilidades, sempre ar-

ticuladas com o curso de Pedagogia, de efetivarmos o ensino, a pesquisa e a extensão; a ampliação de relação entre a Educação Básica, Superior e de Pós-graduação em nível de Mestrado fortalecendo a formação inicial e continuada das professoras de Educação Infantil. Queremos continuar a história e ser chuva hoje para os “ontens” de outros futuros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Caroline de. Coordenadoria do curso de pedagogia/UFSJ. **Plano de ensino:** Unidade curricular: Currículo e Planejamento na Educação Infantil. 2023a. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coped/Plano%20Curriculo%20e%20planejamento%20EI%20Ana%20Caroline.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2025.

ALMEIDA, Ana Caroline de. Coordenadoria do curso de pedagogia/UFSJ. **Plano de ensino:** Unidade curricular: Práticas de Avaliação na Educação Infantil. 2023b. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coped/plano%20pratica%20de%20avaliacao%20ed%20inf%202023%201.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2025.

ALVES, Valdinéia Aparecida. **A participação das crianças na Educação Infantil:** um direito que humaniza. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João del Rei, 2022.

ALVIM, Trayce Kelly Carvalho. **Vozes e construção social de crianças da casa lar.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João del Rei, 2020.

AMARAL, Ketty Claudia Neves do. **Práticas de contação de histórias na escola de Educação Infantil e a pandemia de covid-19:** reflexões acerca de dois canais do youtube. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João del Rei, 2023.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças.** Rio de Janeiro. Ed. Alfaguara, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: [Constituição Federal de 1988 — Portal da Câmara dos Deputados](#). Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

_____. Lei 8069, de 13 de julho de 1990 Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, palácio do planalto, 1990. Disponível em: [L8069](#). Acesso em: 12 de maio de 2025.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, palácio do planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 de março de 2025.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, MEC, 2009. Disponível em: [resol_federal_5_09.pdf](#). Acesso em: 12 de maio de 2025.

_____. Base nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 143, nº 92, p. 11-12, maio 2006. Disponível em: [CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO](#). Acesso em: 11 de maio de 2025.

CAMBRUZZI, Ana Maria (et.al.). **Projeto Pedagógico e Currículo do Curso de Pedagogia da UFSJ**. 2003.

DEPARTAMENTO de Ciências da Educação. **Composição curricular do curso de Pedagogia 1972**. Faculdade Dom Bosco de Filosofia, ciências e letras. 1972.

DEPARTAMENTO de Ciências da Educação. **Planejamento estratégico 1999/2000**. Fundação de Ensino Superior de São João del Rei. 1999.

MONTEIRO, Marilena Zanzoni. **Reforma Curricular do Curso de Pedagogia**. FUNREI. 1993.

NOCELLI, Zuleica Beatriz Gomes. **Práticas educativas no berçário de uma creche**: investigando ações de cuidado e educação com bebês. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João del Rei, 2020.

ORTIZ, Sthefani Bianck Teixeira. **História do curso de Pedagogia da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras (1954-1962)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João del Rei, 2024.

PESSOA, Âmali Girardi Nunes. **Livre expressão e linguagem escrita**: implicações pedagógicas na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João del Rei, 2022.

PROJETO Pedagógico do Curso de Pedagogia. Campus Dom Bosco. Universidade Federal de São João del Rei, 2023.

ROCHA, Priscila da Silva Rocha. **Gêneros orais da Educação Infantil**: possíveis aproximações entre a prática pedagógica e o desenvolvimento da linguagem oral. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João del Rei, 2021.

SANDIM, Leila Cristina de Carvalho; VALIENGO, Amanda. **Leitura na escola em tempos de pandemia**: o que revelam as práticas educativas em uma escola e as publicações brasileiras? 2023. Relatório de Iniciação Científica – Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ, São João del Rei, 2023.

SANDIM, Leila Cristina de Carvalho; CARVALHO, Maria Beatriz Alves; VALIENGO, Amanda. **Estratégias de leitura literária**: pesquisa-ação em uma escola de educação básica. 2024. Relatório de Iniciação Científica – Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ, São João del Rei, 2024.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; FRANCO, Sandra Aparecida Pires (orgs.). **Educação literária e práticas pedagógicas na escola da infância**. Londrina, PR: C de A. Campos Editora, 2024.

SOUSA. Kátia Aparecida Franco de. **Artes Plásticas na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João del Rei, 2023.

VALIENGO, Amanda. Coordenadoria do curso de pedagogia/UFSJ. **Plano de ensino**: Unidade curricular: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I. 2023a. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coped/plano%20Estagio%20ed%20infantil%20AMANDA.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2025.

VALIENGO, Amanda. Coordenadoria do curso de pedagogia/UFSJ. **Plano de ensino**: Unidade curricular: Estágio Supervisionado em Educação Infantil II. 2024a. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/>

[portal2-repositorio/File/coped/Plano%20de%20estagio%20ED%20Inf%20II%20%20Amanda\(1\).pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coped/Plano%20de%20estagio%20ED%20Inf%20II%20%20Amanda(1).pdf). Acesso em: 22 de março de 2025.

VALIENGO, Amanda. Coordenadoria do curso de pedagogia/UFSJ. **Plano de ensino:** Unidade curricular: Fundamentos e Didática da Educação Infantil I. 2023b. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coped/Plano%20fundamentos%20e%20didatica%20na%20EI%20AMANDA.pdf> . Acesso em: 22 de março de 2025.

VALIENGO, Amanda. Coordenadoria do curso de pedagogia/UFSJ. **Plano de ensino:** Unidade curricular: Fundamentos e Didática da Educação Infantil II. 2024b. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coped/Plano%20fundamentos%20e%20didatica%20ed%20inf%20II%20Amanda\(1\).pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coped/Plano%20fundamentos%20e%20didatica%20ed%20inf%20II%20Amanda(1).pdf) . Acesso em: 22 de março de 2025.

“NADA SOBRE NÓS SEM NÓS”

O IMPACTO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

MARIA JAQUELINE DE GRAMMONT MACHADO DE ARAÚJO¹

Universidade Federal de São João del-Rei

INTRODUÇÃO

Como pessoa, como professora e como pesquisadora, meus caminhos sempre se cruzaram com as questões que envolvem as pessoas com deficiência². Nesse contexto, para introduzir o relato da experiência vivida na disciplina de Educação Inclusiva na Universidade Federal de São João del-Rei, que é o foco deste artigo, parto das minhas vivências com a inclusão durante minha vida profissional antes mesmo de entrar para a Universidade como professora. Nessas experiências, no sentido de Bondía (2002)³, germinam meu interesse e minhas reflexões sobre a inclusão, movida, sobretudo, pela necessidade de compreender quais conhecimentos seriam basilares à formação de professores numa perspectiva inclusiva.

Já no início dos anos 1990, atuei no Centro de Formação de Professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em um momento em que a Rede Municipal dava seus primeiros passos rumo à política de inclusão das crianças com deficiência nas escolas da educação básica antes mesmo das políticas em nível federal. Essa experiência me possibilitou acompanhar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em várias escolas.

Um episódio em especial marcou esse momento de extrema aprendizagem. Em uma visita a uma escola, a professora nos apresentou o processo de alfabetização de uma aluna com paralisia cerebral. A docente adaptou e elaborou vários materiais didáticos, que estavam possibilitando que essa aluna se alfabetizasse.

1 Pedagoga, mestre e doutora em educação, com Estágio Pós-doutoral realizado, em 2014, na UFMG e, em 2024, na PUC-Minas. Professora do Departamento de Educação da UFSJ.

2 Segundo Sasaki (2010), as deficiências são as deficiências físicas, as visuais, as auditivas, as intelectuais e as psicossociais. O autor adverte que deficiência psicossocial não é igual a transtorno mental, mas se refere às sequelas de transtornos mentais, sendo que os mais comuns citados por ele são: transtorno afetivo bipolar, esquizofrenia, depressão, síndrome do pânico, transtorno obsessivo-compulsivo e paranoia. Podem ser considerados como deficiência também alguns casos de transtorno global do desenvolvimento (TGD), como síndrome de Rett, psicose e Transtorno do Espectro Autista. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos não são legalmente considerados uma deficiência embora a possibilidade da TDAH assim ser definida esteja sendo discutida na Câmara dos Deputados (Projeto de Lei nº 479/25). De qualquer forma, optei por utilizar, no texto, o termo pessoas com deficiência de forma geral para me referir às diferentes síndromes e transtornos, considerando o papel político do termo deficiência, que unifica pessoas com diferentes lesões na luta contra a opressão e a discriminação (Diniz, 2007; Piccolo, 2024).

3 Bondía (2002), mais conhecido por Larrosa, propõe pensar a experiência como sentido, como algo que pulsa vida e paixão e que nos movimenta e nos modifica. É essa perspectiva de experiência, cada vez mais rara pela mercantilização da vida, que perpassa toda a reflexão em torno da Educação Inclusiva. É uma experiência existencial com relação direta com a existência, “com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto”, e com os saberes que ela proporciona e que nos permite “apropriar-nos de nossa própria vida” (Bondía, 2002, p. 27).

Nesse dia, passei por dois impactos: um relacionado ao meu estranhamento diante de uma criança com paralisia cerebral e outro, pedagógico, relacionado aos progressos que essa criança estava tendo em seu processo de alfabetização. Era a primeira vez que eu via e interagia com uma pessoa com paralisia cerebral, que apresentava dificuldades motoras com muitos movimentos involuntários e pouco desenvolvimento na linguagem oral. Quanto ao segundo impacto, percebi que não era essa criança o problema da professora, mas sim outros quatro alunos sem deficiência, que, apesar de seus esforços, não estavam se alfabetizando.

Duas lições se destacaram entre as muitas aprendizagens vivenciadas naquele dia e ao longo do período de atuação no Centro de Formação. A primeira é que, obviamente, precisamos conviver mais com pessoas com deficiência e a segunda aprendizagem é que essa convivência, na escola, possibilita questionar o fracasso escolar, uma vez que, se uma criança com deficiência é capaz de aprender, fica difícil sustentar a justificativa da não aprendizagem por outras crianças, baseando-se em supostos déficits biológicos ou sociais.

Passei, então, a defender, mais do que nunca, o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns não só por acreditar no processo de aprendizagem delas (Vigotski, 2021), mas por ter certeza que, também, as pessoas que não apresentam essas deficiências são beneficiárias das consequências da inclusão pela convivência com a diferença e, ainda, pela qualificação dos processos de ensino, que não teriam mais como se basear em pedagogias construídas para um sujeito universal e padronizado.

Ao assumir o cargo de professora da Universidade Federal de São João del-Rei, inicialmente, trabalhei com disciplinas ligadas aos estudos da linguagem e letramento, que eram o foco da minha formação acadêmica. Entretanto, a aposentadoria da professora que lecionava Educação Inclusiva e uma orientação de conclusão de curso envolvendo as práticas de leitura e escrita de um estudante com síndrome de Down me encaminharam a assumir, também, essa disciplina. Esse foi um caminho sem volta.

Na sequência, acabei por organizar e coordenar um Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Pedagogia, que tinha como objetivo inserir os futuros docentes em práticas reais de ensino-aprendizagem em turmas com alunos com alguma deficiência incluídos na escola regular. Os estudantes, então, passaram a acompanhar, observando e intervindo, salas de aula com esses alunos incluídos em uma instituição escolar considerada de referência no processo de inclusão na cidade onde se localiza a Universidade. Essa experiência, também de uma riqueza ímpar, possibilitou várias discussões com a professora supervisora da escola, estreitando e articulando os vínculos formativos entre as escolas de educação básica e a Universidade.

Assim, a Educação Inclusiva passou a ser o meu campo de estudo, ensino e pesquisa ao ministrar aulas de Educação Inclusiva, coordenar o PIBID, além de realizar e orientar pesquisas sobre essa questão na graduação e na pós-graduação. Todo esse movimento se guiava pela busca por compreender o processo de inclusão de uma forma geral e, de maneira mais específica, por construir um arcabouço mínimo de conhecimentos que fosse significativo aos docentes e que pudesse enriquecer e dar concretude aos conhecimentos teóricos trabalhados na disciplina de Educação Inclusiva.

Neste artigo, busco apresentar e refletir sobre o trabalho realizado nessa disciplina no curso de Pedagogia, desde 2012. Embora pouco mudasse na sua proposição didático-pedagógica, a disciplina passou por uma grande transformação conceitual, sobretudo pelas consequências das políticas de ampliação e democratização do acesso das pessoas com deficiência à universidade pública.

O foco deste artigo é sobre essas mudanças e seus impactos. De forma que, discutiremos, primeiro, o impacto das políticas afirmativas para pessoas com deficiência no ensino superior de uma forma geral, trazendo para a discussão as leis que implementaram essas políticas e alguns dados sobre as mudanças ocorridas no ensino superior a partir delas. Em seguida, apresentaremos a estrutura teórico-metodológica da disciplina, para, então, expor e refletir sobre as mudanças que as políticas afirmativas, chamadas “políticas de cotas” para as pessoas com deficiência, acarretaram na disciplina Educação Inclusiva ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei a partir de 2022.

O IMPACTO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

É importante demarcar que a disciplina Educação Inclusiva, cujas práticas são a centralidade deste artigo, aconteceram a partir de 2012⁴. Naquele momento conjuntural, foram elaboradas e colocadas em prática, pelo Governo Federal vigente, políticas de distribuição de renda e de democratização do acesso às universidades, como o Programa Bolsa Família e, sobretudo, as políticas de cotas no âmbito das políticas afirmativas implementadas nos governos petistas⁵.

Para contextualizar as mudanças na forma de ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico, é preciso considerar que elas tiveram início com a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012), com a reserva de vagas nos processos seletivos para 50% de estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas e comunitárias. Ainda segundo a referida Lei, essas vagas destinam-se a pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, em proporção no mínimo igual à proporção quantitativa desses grupos na população da Unidade da Federação onde se situa cada instituição com base nos dados do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Essa Lei possibilitou condições de acesso mais justas às pessoas pobres, negras e indígenas, mas ainda não contemplava pessoas com deficiência, o que só veio a acontecer com a Lei nº 13.409⁶, (Brasil, 2016), que foi ratificada pela nº Lei 14.723 (Brasil, 2023), conservando-se a mesma lógica de proporcionalidade dos diferentes grupos segundo o IBGE⁷.

Essas políticas, sem dúvida, trouxeram mudanças muito expressivas para as microrrelações dentro da universidade, sobretudo para o campo da Educação Inclusiva, possibilitando um aumento crescente das matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, como é possível verificar nos dados apresentados pelo INEP (2024).

4 Continuo ministrando essa disciplina até o momento presente.

5 Estamos nos referindo ao período quando o Brasil foi governado por Luiz Inácio da Silva, em dois mandatos, de 2003 a 2011, e por Dilma Rousseff, de 2011 a 2016, ambos integrantes do Partido dos Trabalhadores, o PT.

6 Essa Lei também passou por alteração em 2023, expressa na Lei nº 14.723 (Brasil, 2023), que manteve o texto da Lei anterior relacionado a essa questão, incluindo a população quilombola como mais um grupo beneficiado por essas políticas afirmativas.

7 A partir de 2023, o Governo Federal tem buscado transformar essas ações políticas em um Programa Federal de Ações Afirmativas envolvendo vários Ministérios. Esse Programa busca fortalecer e ampliar as políticas afirmativas, considerando seu caráter transversal e intersetorial, conforme consta do Relatório final do Grupo de trabalho interministerial para a elaboração do Programa Federal de ações afirmativas, que pode ser encontrado no [link https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/acoes-afirmativas/RelatorioPFAAFinal.pdf](https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/acoes-afirmativas/RelatorioPFAAFinal.pdf) acesso em 24/04/2025.

Quadros 1 e 2 - Número de matrículas de pessoas com deficiência na universidade de uma forma geral e separado por tipo de deficiência

Diversidade

60

Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – Brasil 2013-2023

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2013	29.034	0,4%
2014	33.377	0,4%
2015	37.927	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%
2023	92.756	0,9%

Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, por Tipo de Deficiência – Brasil 2023



Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Superior

censo da
educação
superior

Fonte: Apresentação Estatística e indicadores 2023, apresentada pelo INEP no IX Encontro Nacional do Censo da Educação Superior⁸, a partir das informações do Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023 (INEP, 2024).

Esses dados apresentam um paradoxo. Por um lado, é possível observar o número crescente de alunos com deficiência no ensino superior ao longo dos anos e o aumento do percentual de entrada a cada ano, o que sugere que parte dessas pessoas está conseguindo chegar à universidade. Por outro lado, entretanto, esse aumento nas matrículas, se comparado às taxas de matrículas das pessoas sem deficiência, demonstra que ainda prevalece uma perspectiva discriminatória e seletiva (Redig, 2024).

Não se pode desconsiderar que a escola e também a universidade, com seus mecanismos sutis (e nem sempre tão sutis) de hierarquização e classificação dos sujeitos, se inserem ativamente numa estrutura social excludente (Dubet, 2003). Portanto, a inclusão das pessoas com deficiência tem seu lado perverso e paradoxal (Sawaia, 1999). É um processo complexo que ainda tem muito o que avançar na sociedade e nas instituições educacionais, em especial nas universidades, mesmo considerando seus limites no âmbito do sistema capitalista.

Assim, ainda há muito a avançar no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, especialmente quando comparamos os percentuais de alunos com e sem deficiência.

⁸ Esse documento completo pode ser acessado no [link https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/estatisticas_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/estatisticas_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf)

Quadro 3 - Comparativo com os dados da inserção educacional de pessoas com e sem deficiência no Brasil – 2022/2023

	Pessoas com deficiência	Pessoas sem deficiência
Taxa de analfabetismo	19,5%	4,1%
Pessoas com 25 anos ou mais sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto	63%	29,9%
Pessoas com 25 anos ou mais que tinham o fundamental completo ou com o ensino médio incompleto	11,1%	12,8
Pessoas que concluíram o ensino médio	25,6	57,3%
Pessoas com nível superior	7,0%	20,9

Fonte: dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD contínua, realizada pelo IBGE em 2022 e divulgados em 2023⁹.

Ao analisar a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil de uma forma geral, Pletsch e Mendes (2024, p. 13) concluem que,

no caso brasileiro, apesar dos avanços legais, continuamos enfrentando desafios que passam pelo reconhecimento da deficiência no campo dos direitos humanos com a necessária ressignificação conceitual e de práticas que decorrem de mudanças na realidade social, ligadas às lutas pela ampliação de direitos educacionais, pela justiça e pela participação dos próprios sujeitos em decisões que lhes afetam diretamente.

Todavia, não são os problemas do processo de inclusão que nos interessa neste artigo. O que nos move é a percepção de que, mesmo ainda sendo um pequeno percentual, os 7% de estudantes com deficiência no ensino superior, 92.756 em números absolutos, estão impulsionando mudanças concretas na cultura acadêmica (INEP, 2024).

Nesse processo, a universidade tem passado por importantes transformações com o número crescente de pessoas pertencentes a grupos historicamente excluídos que questionam o caráter elitista e segregador que ainda predomina na cultura acadêmica. Mesmo em pequeno número, por um lado, esses sujeitos têm trazido imensos desafios para o espaço universitário, e, por outro, a universidade, ainda que com as dificuldades desse mundo meritocrático, tem possibilitado ressignificar a vida dessas pessoas, ajudando-as a se sentirem indivíduos de direitos e aptas a falarem por si. Nas palavras de Redig (2024),

Vivenciar a universidade possibilita não somente descobrir novos caminhos, conhecer pessoas, construir novos conhecimentos, como se reconhecer como cidadão de direito, ocupar um espaço que também lhe pertence e transformar esse espaço em um lugar para todos, ressignificando os conceitos, tornando-o inclusivo (Redig, 2021, *apud* Redig, 2024, p. 120).

Na Universidade Federal de São João del-Rei, esses estudantes têm desbravado caminhos que possibilitam sua permanência e seu pertencimento, seja em ações individuais de pressão pelo atendimento de suas necessidades, seja também por processos coletivos, como, por exemplo, uma roda de conversa sobre inclusão organizada pelo Centro Acadêmico dos estudantes do curso de

⁹ Esses dados podem ser facilmente encontrados nas publicações oficiais do Governo no link <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/direitos-humanos-e-ibge-mobilizam-esforcos-para-producao-de-novos-dados-estatisticos-sobre-pessoas-com-deficiencia>

Artes Cênicas, da qual participaram estudantes e estudantes com deficiência ainda neste ano de 2025, que tive o prazer de mediar. Além, das atividades institucionais realizadas pelo Setor de Inclusão e Acessibilidade, SINAC, da universidade.

Diante dessas considerações preliminares, vamos à disciplina Educação Inclusiva.

A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UFSJ

No curso de Pedagogia da UFSJ, constam duas disciplinas explicitamente voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência¹⁰: Educação Inclusiva e LIBRAS. Claramente, essas disciplinas são insuficientes para abarcar todas as questões necessárias à formação de professores inclusivos, mesmo considerando que essas questões deveriam perpassar todas as unidades acadêmicas dos cursos que envolvem a formação de professores de forma transversal.

A partir dessa consideração, cabe pontuar a complexidade de se organizar uma disciplina com a grande responsabilidade de, numa perspectiva macro, por um lado, desconstruir a ideologia excludente e opressora que perpassa discursos e práticas nas sociedades neoliberais e que formam (e deformam) nossas subjetividades na perspectiva de uma concepção capacitista de inclusão, benevolente e assistencialista. Contrariando essa perspectiva, Freire (1977, p. 59) indica o caminho para uma sociedade mais democrática e participativa, que converge para o foco central desta reflexão ao afirmar que passa por “uma educação encorajadora, que proponha ao povo uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo e suas responsabilidades, educação que enseje a humanização”.

Por outro lado, na perspectiva dos processos de ensino e aprendizagem, busca-se fundamentar a concepção da inclusão na perspectiva do reconhecimento das individualidades dos estudantes, numa perspectiva histórico-cultural. A partir de uma “educação social”, Vigotski (2021) considera a inclusão a partir do reconhecimento de suas especialidades no processo de apropriação cultural, que se dá por diferentes instrumentos sociais e psicológicos (Pletsch; Mendes, 2024)¹¹.

Nessa perspectiva, um dos desafios na formação de professores inclusivos é conhecer as diferenças entre os estudantes, todos os estudantes, considerando suas singularidades e potencialidades. O caso da professora que é interpelada sobre o processo de alfabetização de alguns alunos, a partir da aprendizagem da aluna com paralisia cerebral, apresentado no início desta exposição, é um exemplo dessa afirmação.

No decorrer da disciplina, num primeiro momento, enfocam-se os processos de exclusão, que compõem o cenário sociopolítico da sociedade capitalista, considerando também as críticas a esse conceito, que, segundo estudiosos, como Arroyo (2012), Castel (2004) e Martins (1997), corre o risco de direcionar toda luta social e política em favor dos “excluídos” numa perspectiva de adaptação e integração na sociedade que os exclui, sem que os processos e mecanismos que geram a exclusão sejam, de fato, questionados, uma vez que a exclusão é um mecanismo imprescindível à própria manutenção do sistema estratificado. Na mesma direção, questiona-se quem são os grupos e sujeitos excluídos, uma vez que essas definições e categorizações ocorrem seguindo os parâmetros dos que se consideram parte integrante e incluída dessa sociedade (Araújo; Azevedo, 2022).

10 Atualmente, tem-se uma disciplina que trata da inclusão social de uma forma ampla, chamada Educação e Diversidade, que faz parte do currículo de todos os cursos de licenciatura, exceto do curso de Pedagogia. Todavia, a disciplina Educação e Diversidade e a disciplina Educação Inclusiva não se equivalem; em minha concepção, são complementares.

11 O que eu estou definindo, de forma genérica, como uma perspectiva macro e micro do processo de inclusão, Piccolo (2024) considera como duas perspectivas que se diferenciam, mas partem da mesma concepção teórico-metodológica, que é o materialismo histórico, e apresentam pontos de contato: o Modelo Social de Deficiência e a perspectiva de defectologia de Vigotski.

É nessa perspectiva que toda a discussão abordada na disciplina acerca do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum se faz considerando o binômio dialético exclusão/inclusão (Sawaia, 1999).

Também, trabalham-se, no curso da disciplina, as diferentes formas de se conceber a deficiência, considerando o modelo médico ou biológico, o social e o biopsicossocial¹². Historicamente, enfatiza-se a mudança de foco das questões da deficiência, sob o ponto de vista do modelo médico, para uma perspectiva que considere “a deficiência como histórica, política e socialmente construída” (Piccolo, 2024, p. 6), enfocando os entraves sociais que essas pessoas enfrentam nas sociedades capacitistas, conforme explicita o próprio Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), que considera, em seu Art. 2º, a pessoa com deficiência como

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Assim, o percurso teórico passa pelas pressões dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, pelas mudanças conceituais decorrentes desses movimentos e por seus impactos nos aparatos legais ao longo da história, que demarcam, cada vez com mais contundência, o direito das pessoas com deficiência à educação escolar em escolas regulares e à participação cidadã na sociedade.

Nesse compasso, após o trabalho teórico sinteticamente e, em parte, explicitado anteriormente, a disciplina culmina com um trabalho de pesquisa e apresentação com os estudantes divididos em grupos¹³. Cada grupo é incumbido de apresentar para a turma uma das diferentes deficiências¹⁴, a partir de três fontes: o *Google*, um artigo científico que enfoque processos de ensino/aprendizagem e a mais importante, uma entrevista, preferencialmente com uma pessoa com deficiência ou, caso isso não seja possível, com alguém que tenha uma convivência próxima com uma pessoa que apresente a deficiência em questão.

Com essa perspectiva, busco aproximar as/os estudantes do curso de Pedagogia das pessoas com deficiência e suas possibilidades de trabalho escolar numa perspectiva inclusiva, considerando diferentes fontes de informação e conhecimento, desde aquela mais comumente utilizada como a plataforma *Google* às mais acadêmicas, como os artigos científicos publicados em periódicos renomados, mas, sobretudo, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos com deficiência.

Dessa maneira, essas entrevistas, que tenho chamado de diálogos inclusivos com pessoas

12 As críticas ao Modelo Médico ou Biológico são inúmeras por considerarem a deficiência como doença ou desvio a ser curado ou reabilitado, mas também há críticas em relação ao Modelo Social, que se subdivide em uma primeira geração, criticada por considerar apenas questões sociopolíticas em detrimento da lesão e, por uma segunda geração, de cunho feminista, que reintroduz a lesão na discussão da deficiência ao considerar questões relacionadas ao cuidado e à interdependência necessários às deficiências com mais comprometimento e às fases da vida humana em que o cuidado e a interdependência são constitutivas, como a infância e a velhice (Diniz, 2007). O Modelo Biopsicossocial busca tratar a deficiência a partir de múltiplas perspectivas – biológicas, psicológicas e sociais –, mas também é criticado por alguns estudiosos por acabar reforçando uma perspectiva médica (Piccolo, 2022). Esta discussão também pode ser ampliada a partir do artigo “Deficiência: palavras, modelos e exclusão”, de Mota e Bousquat (2021).

13 É importante salientar que as turmas da Pedagogia, nessa disciplina, costumam ter uma média de 50 alunos, incluindo estudantes de outros cursos de licenciatura da Universidade.

14 Mantenho a divisão em grupos pelas deficiências por compreender que, para cada uma delas, os obstáculos podem se diferenciar, mas não os considero dissociados das condições de vida das pessoas. Em consonância com a perspectiva da segunda geração do Modelo Social, brevemente explicitada na nota 12, não desconsidero as especificidades das lesões embora o foco seja compreender a pluralidade e a diversidade de estilos de vida das pessoas com deficiência.

com deficiência ou alguém próximo a elas, têm sido o auge da disciplina, acarretando inúmeras aprendizagens e desaprendizagens, inclusive para a professora, porque, a cada semestre, novos sujeitos participam dessas atividades a convite dos estudantes, sempre que possível de forma presencial.

Ao longo dos anos, muitas pessoas estiveram presentes nas aulas da disciplina Educação Inclusiva, falando de suas vivências e propiciando diálogos verdadeiramente inclusivos a partir dos seus pontos de vista bem como reafirmando o *slogan* marcante da luta das pessoas com deficiência: “Nada sobre nós sem nós”.

No período inicial da disciplina, a partir de 2012, a maioria dessas pessoas não era do Quadro da Universidade, com algumas raras exceções de estudantes que lutavam individual e solitariamente por um espaço acadêmico mais inclusivo¹⁵ e de intérpretes de LIBRAS, que, sem dúvida, nos possibilitaram um contato maior com a cultura surda desde que passaram a ser incluídos nos quadros profissionais das universidades a partir da Lei nº 12.319 (Brasil, 2010). Essa foi a mudança, cujo impacto é o foco deste artigo, uma vez que, a partir de 2022, houve um aumento de pessoas com deficiência na academia, mais especificamente na disciplina Educação Inclusiva.

O IMPACTO DAS POLÍTICAS DE COTAS NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O impacto das políticas inclusivas ocasionou uma mudança significativa nas aulas de Educação Inclusiva. Embora já soubesse que a política de inclusão na Universidade viabilizava melhores possibilidades de acesso para essas pessoas, eu me surpreendi com o fato de que, na maioria dos trabalhos apresentados, as pessoas entrevistadas não eram mais somente sujeitos externos à Universidade, mas sim estudantes da própria turma.

Em 2022, aprendemos muito com estudantes da própria disciplina sobre retinose pigmentar (deficiência visual), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e múltiplas deficiências¹⁶. Na disciplina de 2024, apresentaram-se estudantes com Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Física, Síndrome de Ehlers-Danlos¹⁷, Uveíte ocular¹⁸ e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)¹⁹.

Ecoavam, nesses relatos, a invisibilização dessas deficiências e a necessidade que essas pessoas têm de afirmar quem são e quais são os problemas que enfrentam numa sociedade capacitista, a qual as invisibiliza e quando as enxerga é pela lente da estereotipagem (Araújo; Azevedo, 2022).

Em relação a isso, Isa, uma das estudantes da turma de 2022, chama a atenção para o quanto a sociedade pode ser perversa para com a pessoa com deficiência. De acordo com ela:

15 Duas estudantes cadeirantes, uma do curso de Filosofia e a outra do curso de Letras, foram entrevistadas pela turma do curso de Pedagogia em anos diferentes.

16 Uma das estudantes estava, naquele momento, com um diagnóstico impreciso, indicando características entre Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno de Personalidade Borderline e Transtorno Afetivo Bipolar.

17 Vale ressaltar que, mesmo sendo rara, dois alunos da turma tinham essa Síndrome de Ehlers-Danlos. Eles só souberam disso a partir da apresentação dessa síndrome pelo grupo de um deles.

18 Tanto a Retinose pigmentar quanto a Uveíte ocular podem ser consideradas deficiências visuais. A Retinose pigmentar afeta a retina, que é uma camada de tecido no fundo do olho responsável pela visão, e a Uveíte ocular é uma inflamação da úvea, a camada intermediária do olho.

19 A discussão do TDAH, embora não se inclua legalmente no rol de deficiências, tem sido muito demandada pelos estudantes.

Lembrando que estou utilizando o termo pessoas com deficiência de uma forma geral, por seu caráter político de unificação de diferentes grupos na luta contra a opressão e o preconceito (cf. nota 2).

Muitas vezes, a sociedade impõe, nas nossas subjetividades de forma brutal e insensível, que somos ninguém, que não existimos e que não somos sujeitos. A partir do momento que eu estou em um lugar que não possibilita a minha presença, a sociedade está dizendo: você não pertence a esse lugar, você não existe para nós. Muitas vezes, as barreiras que nos deparamos está na sociedade, nos sentimos silenciadas e esqueço até quem sou eu (Isa, 2023 – Retinose pigmentar).

“*Esqueço até quem sou eu!*” A força dessa afirmação demonstra como o capacitismo incide na formação identitária das pessoas com deficiência e reafirma a perspectiva desumanizadora dos processos de opressão (Freire, 2016; Arroyo, 2023), o que Gardou (2018, p. 49) denomina como “violência da despersonalização”.

Uma das possibilidades de resistência a essa desumanização ou despersonalização encontra-se justamente na abertura de espaços para que essas pessoas possam afirmar sua condição e explicitar, elas mesmas, seus incômodos e suas necessidades. “*Quem sabe de mim sou eu!*” Essa foi a afirmação da estudante autista que se apresentou na disciplina Educação Inclusiva em 2023, que, cansada de não se enxergar nos diagnósticos médicos, escreveu várias páginas sobre o que sentia.

É nessa perspectiva que, ao falar sobre os benefícios da universidade para as pessoas com deficiência já colocados anteriormente, Redig (2021, p. 81, grifo da autora) ainda afirma que, para esses estudantes, “compartilhar histórias nesse local permitirá também entender que ele pode estar lá, se reconhecer e conectar com as produções universitárias e ‘alimentar’ a sua autoestima, de ser aceito em um espaço que antes era impossível”.

É exatamente isso que os diálogos inclusivos têm demonstrado. Essas pessoas querem sair da invisibilidade, querem falar de si e estão muito dispostas a desconstruir estereótipos generalizadores que desconsideram suas singularidades, suas individualidades, suas histórias de vida e suas condições socioculturais de existência. Elas reafirmam, com suas vozes e presenças, nas palavras de Arroyo, (2023, p. 11), com “outras vidas re-existentes afirmativas de outras pedagogias”, que elas estão na universidade e que é preciso reconhecer a necessidade de diversificar os processos pedagógicos. Em relação especificamente ao grupo em questão, essa diversificação só é possível a partir da desconstrução de ideias homogeneizadoras, que consideram que as características de um tipo de deficiência definem todas as pessoas com essa mesma deficiência. Maria, com síndrome de Down, não é igual ou tem as mesmas características de João, com síndrome de Down (Barcellos; Araújo, 2020). Portanto, sobretudo nos cursos de formação de professores, não basta aprender sobre as deficiências. É preciso trazer para a discussão as pessoas com deficiência com a sua realidade concreta. A partir de suas singularidades, emergem as questões coletivas.

Esse é o sentido do diálogo freiriano, que se inscreve no discurso esperançoso, profético, utópico, que “implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver” (Freire, 1997), reafirmando o ser humano como sujeito capaz de intervir no mundo, de forma a impulsionar transformações na sociedade. Nessa perspectiva, Isa conclui sua fala de denúncia colocada anteriormente, anunciando:

Mas existem formas de mudar isso, antes de mais nada olhar pra dentro e reconhecer o quão forte somos e o quão necessário é falar sobre nossas questões, já que, surpreendentemente, não estamos sozinhos. Posteriormente, é desbravar isso para o mundo, seja em formas de ação, de reflexão, de escrita, ou até o conjunto disso tudo, resultando em um projeto maravilhoso e importante como este que estamos vivenciando (escrita da Isa)²⁰.

20 Isa (nome fictício) se refere a um grupo de pesquisa e formação criado, em 2023, com as estudantes que se apresentaram na disciplina de 2022. A experiência com esse grupo fomentou a pesquisa que realizei no pós-doutorado realizado na PUC Minas (Araújo, 2024). A proposta dessa ação era incentivá-las a realizar pesquisas autobiográficas em seus respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso.

A abertura do espaço acadêmico para que essas pessoas pudessem falar de si nos possibilitou diversas desaprendizagens e aprendizagens.

Talvez, a mais importante delas seja a de que realmente as pessoas com deficiência com suas diferenças são pessoas como qualquer uma de nós. Essa afirmação, aparentemente óbvia, se encontra no título da pesquisa de Glat (2009) a partir dos depoimentos de mulheres com deficiência mental: “Somos iguais a vocês”. As pessoas com deficiência, a partir de então, deixam de ser “os outros”, “os de fora”, “os coitadinhos”, para serem parte de nós, parte do coletivo, estudantes de uma universidade pública, que narram suas vivências sociais e escolares. Essas histórias enfatizam, geralmente, as dificuldades e desafios que essas pessoas enfrentaram e ainda enfrentam, mas também descortinam que, apesar de todos os entraves, elas conquistaram o direito de fazer parte da universidade a partir das oportunidades possibilitadas, sobretudo por políticas públicas inclusivas, que afirmam e apostam em suas potencialidades, e não por processos individualizantes de suposta superação.

Assim, aproximamo-nos dessas pessoas, dos seus sentimentos paradoxais diante dos diagnósticos que podem ser libertadores de estigmas ou limitadores de potencialidades, dos preconceitos que as atingem e das dificuldades de lidarem com questões do cotidiano que não consideram suas limitações e as impedem ou as colocam em situação de constrangimento. Na escola, entre incontáveis variáveis, ao ouvi-las, podemos flexibilizar normas bem-intencionadas, como a proibição do uso de celulares em sala de aula, que desconsidera a importância desse dispositivo tecnológico para aumentar as letras dos materiais de leitura ou para mudar a iluminação de *slides* de apresentação para cores mais vibrantes no caso da Retinose pigmentar, que visualiza melhor com o fundo branco, ou escurecê-los em casos de baixa visão que tenham por sensibilidade à iluminação. Também, poderemos compreender melhor o sentimento de exclusão das pessoas surdas que precisam mais do que intérpretes para se sentirem de fato acolhidas e pertencentes ao ambiente escolar e universitário.

A lista de desaprendizagens e aprendizagens é extensa e dinâmica e mais o será quanto mais essas pessoas tiverem a oportunidade de falar e serem ouvidas. Com essa certeza, a experiência dos diálogos inclusivos tem nos aproximado das pesquisas narrativas (auto)biográficas, que vêm se consolidando como um campo imprescindível no âmbito mais amplo dos estudos que trazem os sujeitos como centralidade do processo de investigação e suas experiências como fonte inesgotável de conhecimento sobre si e sobre o mundo. Nessas pesquisas, circulam saberes do singular, que nos remetem a saberes coletivos e universais, por revelarem, como nos diz Souza (2007, p. 66), “práticas individuais que estão inscritas na densidade da História”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitas as questões que merecem aprofundamento, mas que extrapolam os limites deste artigo. Considerando essa limitação, e adotando uma perspectiva de abertura, e não de encerramento, apresento, a seguir, algumas observações decorrentes da experiência com os diálogos inclusivos.

As narrativas dos/das estudantes universitários/universitárias com deficiência têm sido uma fonte inesgotável, na disciplina Educação Inclusiva (como também na história das pessoas com deficiência), para a compreensão de quem são essas pessoas, como elas sentem o mundo e como têm enfrentado os obstáculos colocados pela sociedade brasileira, na qual ainda predomina a perspectiva capacitista pautada no modelo biológico de deficiência. Para Piccolo (2024, p. 14), “o saber produzido pela experiência da deficiência atua de maneira revolucionária à contestação do ordenamento social existente” de forma a questionar os próprios conceitos de normalidade e anormalidade.

Essa perspectiva, verdadeiramente dialógica, aproxima as pessoas com deficiência das pessoas sem deficiência, e vice-versa. Nesse processo, o que mais impacta as pessoas sem defi-

ciência, normalmente, é a constatação de que pessoas com deficiência não são tão diferentes delas quanto supunham. Glat (2009, p. 202) cita Bogdan e Taylor (1976) para reafirmar a importância dessa aproximação:

É através dessa intimidade que nós aprendemos como o sujeito vê a si mesmo, e o que ele ou ela tem em comum com todos nós se torna claro. As diferenças passam a ter menos importância. As suas próprias palavras nos forçam a pensar nos sujeitos como pessoas, e todos os tipos de categorias se tornam menos relevantes.

Essa aproximação horizontalizada entre pessoas com e sem deficiência traz uma mudança radical não só para a pesquisa acadêmica, como coloca Glat (2009), mas também para a formação de professores e para o próprio processo de ensino e aprendizagem nas escolas e na universidade, uma vez que o que passa a ter importância é o compartilhamento de nossas histórias, e não doenças ou desvios. Sobre essa questão, um dos entrevistados na disciplina Educação Inclusiva, em 2022, Fábio Passos²¹, professor da Universidade Federal do Piauí, paraplégico, afirmou: *“A minha deficiência não é problema, porque problema tem solução. Então, eu não tenho problema, eu tenho uma deficiência que é parte da minha existencialidade”*. E é essa existencialidade que passa a importar.

Não há como construir uma escola ou uma universidade inclusiva desconsiderando as próprias pessoas com deficiência e sua existencialidade. As políticas públicas têm possibilitado que elas cheguem até a universidade, mas, geralmente, por caminhos tortuosos e dolorosos. É preciso instituir espaços institucionais para que elas possam se colocar e compartilhar suas histórias, sua condição e suas necessidades, assim como é preciso que os profissionais da educação as reconheçam como detentoras de um saber único que precisa ser realmente ouvido e considerado no processo de inclusão.

A inclusão na escola e na universidade é um processo que se realiza no dia a dia, no cotidiano das instituições, na relação entre as pessoas sem deficiência e as pessoas com deficiência. E se atualiza a cada vez que uma nova pessoa, ou a mesma pessoa em um momento diferente de sua vida, com sua existencialidade própria, desafia as instituições. É um processo interminável que tem que estar sempre em movimento.

E, por fim, esse processo dialógico vai do sujeito ao coletivo, uma vez que o foco nos indivíduos possibilita que eles se localizem politicamente como pertencentes a um grupo, fortalecendo a luta política por uma sociedade que se mantenha em permanente movimento de inclusão, impulsionada por nossos desejos de uma sociedade mais justa e igualitária.

21 Fábio Passos (2023) é autor do livro *Corpos (In)visíveis*.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de. Relatório de pesquisa realizada no estágio pós-doutoral “Quem sabe de mim sou eu”: uma análise de narrativas autobiográficas de estudantes de Pedagogia, mulheres com deficiência [não publicado]. São João del-Rei: UFSJ; Belo Horizonte: PUC-Minas, 2024.
- ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de; AZEVEDO, Ana Lúcia Faria. *Pessoas em situação de deficiência no cinema: representações em um mapa noturno*. Curitiba: CRV, 2022.
- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel. *Vidas re-existent: reafirmando sua outra humanidade na história*. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BARCELLOS, Luciana Ferreira; ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de. Encontros e desencontros entre a psicologia e a pedagogia nos processos de inclusão escolar. *Revista Entre-deias: educação, cultura e sociedade*, v. 9, p. 32-49, 2020.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002. p. 20-28.
- BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor, Intérprete e Guia-Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º de setembro de 2010.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.
- BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2022*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2016.
- BRASIL. *Lei nº 14.723, 13 de novembro de 2023*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Diário Oficial da União, Brasília, 14 nov. 2023.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2004. p. 15-46.
- DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).
- DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: BRASIL. Senado Federal. *O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio*. Brasília: Coleção Senado, 1997. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/e7f2107b-b258-4e19-950c-602fb83caee1/content>. Acesso em: 4 maio 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 62. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GARDOU, Charles. *A sociedade inclusiva*. Falemos dela! Não há vida minúscula. Belo Horizonte: Fino Traço; Editora da UFMG, 2018.

GLAT, Rosana. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023 [recurso eletrônico]*. Brasília, DF: INEP, 2024. 105 p.: il. ISBN 978-65-5801-079-1

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MOTA, Paulo Henrique dos Santos; BOUSQUAT, Aylene. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. *Saúde em Debate*, n. 45, p. 847-860, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202113021>

PASSOS, Fábio. *Corpos Invisíveis*. Bahia: Mondrongo, 2023.

PICCOLO, Gustavo Martins. *O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária*. Curitiba: Appris, 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins. Distantes, mas nem tanto: proximidades do conceito de deficiência na defectologia de Vygotsky e no modelo social da deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 30, e0071, p. 1-16, 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da Educação inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 30, e143p, p. 1-18, 2024.

REDIG, Annie Gomes. Inclusão na universidade de pessoas com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista a partir de um projeto de extensão. In: GLAT, Rosana; STEF, Suzanli (Orgs.). *Vivências de pessoas com deficiência intelectual no contexto educacional e social*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 115-130.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Deficiência psicossocial: a nova categoria de deficiência*. Fortaleza: Agenda 2011 do Portador de Deficiência, 2010.

SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). *Memória e formação de professores [online]*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Problemas da defectologia*. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 1.

GESTOS DE INICIAÇÃO DOCENTE E INICIAÇÃO AO CINEMA COM O PIBID PEDAGOGIA

Fernanda Omelczuk ¹

Universidade Federal de São João del Rei

INTRODUÇÃO

Com a popularização da câmera de digital nos anos 1990, como impacto direto das novas tecnologias de informação e comunicação, cresceu no Brasil o número de oficinas livres de audiovisual. Quarenta anos depois, outros fatores vêm contribuindo para novas apropriações na relação entre tecnologias, artes e cinema com a educação. Refletem-se, nesse cenário, os limites de alguns modelos pedagógicos tradicionais. Soma-se a isso a familiaridade e os riscos com que crianças e jovens transitam pelo universo das imagens e pelo manuseio de dispositivos tecnológicos. Os impactos da Inteligência Artificial na aprendizagem também ganham destaque, assim como a crescente exposição da vida nas redes sociais. Esses elementos vêm remodelando subjetividades, desafiando a tradição escolar centrada na escrita e problematizando novas formas de experienciar a relação entre educação e imagem. (Sibilia, 2012).

Nesse contexto e com a demanda de professores, educadores e alunos pela experimentação com o audiovisual, em sintonia com as pesquisas e movimentos no campo do cinema e educação, que resultaram, dentre outras, na lei nº 13.006/2014, que obriga a escola básica a projetar duas horas de cinema nacional por mês, como carga curricular complementar (Brasil, 2014; Carta de Ouro Preto, 2013). Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) teve, de 2014 a 2019, o cinema na escola como tema de seu projeto. Idealizado e coordenado inicialmente pelas professoras Jacqueline de Grammont e Giovana Scareli, que trabalharam e realizaram atividades com o cinema nas escolas antes de mim, peguei esse bastão da coordenação em 2017 e passei a criar, junto com as professoras supervisoras das escolas públicas e as alunas bolsistas, encontros semanais para estudar e aprender com o cinema. É sobre o período de 2017 e 2018 que este texto se refere.

Criado em 2007 e financiado pela CAPES, o PIBID tem elevado a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação de professores nos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, com a inserção dos bolsistas no cotidiano das escolas da rede pública de educação, desde o início de sua formação, ele promove uma integração entre a educação superior e a educação básica, que materializa uma das tarefas fundamentais da Universidade Pública.

Buscaremos destacar a partir de reflexões e escritos das próprias bolsistas, observações e análise de seus relatórios e resultados de seus próprios exercícios de criação, como as alunas, professoras supervisoras e crianças viveram juntas a experiência da iniciação ao cinema. Essa experiência será descrita e compreendida por três gestos que orientaram os encontros semanais de formação das futuras professoras – alunas bolsistas - para o trabalho com o cinema nos primeiros

¹ Professora do Departamento de Ciências da Educação -UFSJ. Coordenadora do Grupo de extensão, pesquisa e criação Educação e cinema com os territórios - ECOS. E-mail: fernandaow@ufsj.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8617-8971>.

anos do Ensino Fundamental. O primeiro gesto diz respeito a pensar um cinema com o qual possamos aprender uma outra qualidade de atenção; o segundo gesto visou a ampliação do repertório fílmico com destaque para o cinema brasileiro; e o terceiro, a realização de atividades de criação cinematográfica e o conhecimento dos bastidores da produção das imagens em movimento.

Apostamos que esses gestos, que conformam uma didática atravessada com o cinema, portanto por uma arte, fortalecem a ação transformadora da formação docente e prática do professor pela artistagem da docência (Corazza, 2006, 2013). Ela cria uma relação dialógica e criativa entre educadores em formação, professoras já em exercício, instituições parceiras, crianças e aprendizes diversos. Vislumbramos, portanto, o cinema como experiência pedagógica estética e política tanto para os que aprendem cinema quanto para os que ensinam. Desse modo, a aprendizagem de cinema e sua difusão dentro das escolas se aproximam do que Corazza (2013) chama de “DidáticaArtista”, já que esta, a didática, também, é indissociável de uma ética, de uma política e de uma prática tradutória inventiva.

TERRITÓRIOS INICIÁTICOS DO CINEMA COM A EDUCAÇÃO

Desde seu nascimento no final do século XIX, o cinema atraiu olhares esperançosos e desconfiados de seu poder de educação, persuasão e domínio das massas. Era um período de intensa valorização das invenções técnicas, da ciência e dos meios de comunicação – símbolos da modernidade. Como as imagens estavam presentes por toda parte, rapidamente, o cinema foi usado como mais uma atração visual para as finalidades educativas (Catelli, 2007).

Seu papel nesse período era facilitar o entendimento, esclarecer, elucidar e comunicar. Inicialmente, a função dos filmes nas escolas esteve focada em distrair e/ou informar, reforçando o já dito pelo texto. Então, o cinema foi tomado, historicamente, como um instrumento didático, que facilitaria o ensino. Não negamos que a impressão de realidade das imagens em movimento contribuiu para que “nossa visão do passado e talvez até nosso sentido de História nos cheguem principalmente através do cinema”, sintetiza Carrière (2006, p. 60). Mas, no contexto de uma “DidáticaArtista”, nosso desafio é pensar as imagens em movimento não apenas como representação de um conjunto de verdades, mas um lugar onde pensamento e criação se encontram como potência de aprender a ver o mundo de outro modo e de sentir com o cinema a potência de inventá-lo (Corazza, 2006, 2013; Migliorin, 2015).

Assim, para além da relação com o cinema na escola, já conhecida por todas nós, buscamos criar experiências e imagens às quais elas provavelmente não teriam acesso em outros contextos. Escolhemos filmes que, por um lado, dialoguem com seu cotidiano e cultura, mas que, por outro, não tragam uma carga pronta de informações repetitivas. Esses filmes também permitem que conheçam realidades e personagens distantes e diferentes de si mesmas — o cinema como experiência de alteridade. (Bergala, 2008).

O que observamos é que a educação sempre utilizou o conteúdo da imagem com uma intenção didática, como ilustração e reforço de um discurso que lhe é anterior, subestimando, por vezes, um potencial pedagógico presente nas próprias imagens. O problema não é o uso das imagens cinematográficas como uma ferramenta didática, mas o esquecimento de um outro “pedagógico” nelas. Nesse sentido, Leandro (2001) argumenta a favor da superação do termo “imagem pedagógica” por uma “pedagogia da imagem”. Trata-se de não dissociar o conteúdo da obra das escolhas formais. Os recursos expressivos que o autor utiliza, as técnicas que emprega, a posição que enquadra, o tempo que dá a ver o mundo que filma, a composição, arrumação e distribuição das imagens filmadas, o modo como articula som e imagem, esses elementos compõem uma estética e, conseqüentemente, uma política do olhar.

Quando tomamos os filmes desde o ponto de vista da arte, nós nos aproximamos do ato de criação, que é o modo como o cinema mostra e reconstrói o mundo, e abrimos a possibilidade para

a “artistagem da docência” (Corazza, 2006). Nesse sentido, Bergala (2008, p. 44) aspira a que todo professor se torne um passeur – “passador” em seus dizeres, que entendemos ser, também, o “professor-artista” de que nos fala Corazza (2006), como aquele que dá algo de si mesmo, acompanha aquele a quem deve “fazer passar” e correr os mesmos riscos no encontro com cinemas, aprendizagens e experiências, que até desconhecia ou julgava difícil e enfadonho.

O passeur é alguém que dá muito de si, que acompanha, num barco ou na montanha, aqueles que ele deve conduzir e ‘fazer passar’, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável (Bergala, 2008, p. 57).

[o professor-artista] exercita suas fantasias e habilidades amorosas, projetando-as em experimentações tradutórias. Usando a recriação imaginativa, por meio de escrituras (escritas e leituras) e diálogos críticos, encaminha os estranhamentos dos originais, num processamento singular de interpretações (Corazza, 2013, p. 192).

O futuro professor (sempre) em iniciação, ao ser iniciado também no cinema, busca criar condições para que seus alunos, também, sejam, cada um ao seu modo, iniciados no cinema. Destacamos o encontro destes dois gestos didáticos – o passeur e o professor-artista –, pois eles nos ajudam a pensar o professor com o cinema na escola.

Primeiro gesto: aprender uma outra atenção

Trabalhar com o cinema junto às ações do PIBID envolve, portanto, um processo de formação paralela das alunas de graduação, professoras supervisoras e alunos/as nas escolas. Como vimos, a maior parte das ações com as imagens e o audiovisual visa prender, focar e chamar atenção para aspectos já presentes. Essa é a ideia geral, que atravessava nosso imaginário na relação com o cinema e a educação. Nossa primeira tarefa, portanto, nos encontros de estudo foi provocar esse imaginário e inverter a relação atenção-aprendizagem para aprendizagem-atenção.

Alguns hábitos da vida moderna e suas novas tecnologias, como zapear os canais de televisão, navegar pela barra do celular lendo diferentes páginas ao mesmo tempo e registrar um número imensurável de fotografias aleatórias que nunca voltaremos a ver, ilustram um modo de funcionamento da atenção – a dispersão –, que é, constantemente, estimulado. Como a atenção é requerida pela educação para o desempenho de tarefas, esses problemas da vida moderna prejudicam a aprendizagem tradicional, que coloca na “falta de atenção” às causas de grande parte dos problemas escolares. A solução encontrada, que visa à adaptação do sujeito ao meio, é o combate à dispersão, incluindo o combate à distração, expresso, especialmente, nos tratamentos da hiperatividade (Kastrup, 2005).

Kastrup (2005, p. 1283), entretanto, objeta que dispersão e distração são fenômenos distintos. O primeiro pode ser indesejável, mas, o segundo, se almejamos uma política inventiva, precisa, pelo contrário, ser desenvolvido, já que se trata de um certo tipo de funcionamento da atenção, que “permite uma ampliação do campo da consciência”. Diferentemente da qualidade de atenção requerida pelos meios de comunicação, pelas tecnologias contemporâneas e pela escola, a distração não responde com rapidez aos estímulos. Ela vagueia mais livre e aberta, e tem um movimento mais flutuante e periférico, com um caráter pré-refletido, como quem deixa as coisas chegarem sem julgar. Desse modo, podemos criar novas relações e sentidos para aquilo que vemos, fugindo do mero reconhecimento. Trata-se de uma outra qualidade da atenção.

Assim, ao invés de o cinema ser um instrumento para “prender” a atenção, propusemo-nos a pensar junto com Kastrup (2005) na possibilidade de o cinema ser um modo de aprender uma outra qualidade de atenção. A atenção, neste caso, não é condição para a aprendizagem, é ela, a própria atenção, que pode ser aprendida com o cinema que escolhemos, com seu tempo, movimento, texturas, sons e luzes, outras estéticas.

Para tanto, destacamos o estudo, que realizamos com a obra do cineasta mineiro Cao Guimarães [filmes *Acidente* (2007) e *Ex-isto* (2016)], acompanhado de análises críticas de seu trabalho, exercícios de criação cinematográfica inspirados em seus filmes e conversas sobre as exhibições. A obra de Guimarães se sobressai por um hibridismo das artes visuais com as artes plásticas numa combinação criativa de diferentes linguagens e suportes. O rigor de seus planos, com sobressaltos de texturas e detalhes, uma temporalidade marginal e um lento movimento de câmera, cria um universo atencional e intimista pouco usual ao cotidiano.

Esse caminho de encontro com novas estéticas nunca é previsível. Tanto as futuras professoras em formação quanto as crianças nas escolas demonstraram resistência diante de uma temporalidade outra, que lhes impactava na tela. “Achei chato”, “Lento demais” e “Mas por que ele filma desse jeito?”, comentavam as alunas de graduação diante das primeiras imagens. Do mesmo modo, elas descrevem em seus relatórios que, nos primeiros curtas-metragens exibidos nas escolas, as crianças apresentavam uma certa reprovação dos curtas infantis exibidos por serem muito diferentes do que estavam acostumados: era outro ritmo, outras histórias, emoções pouco familiares. Isso deixava as bolsistas um pouco inseguras, tendo em vista que muitas crianças diziam não gostar das exhibições. Entretanto, amparados na pedagogia da criação, compreendemos que esse estranhamento é pedagógico:

É preciso que se aceite também serenamente suas primeiras reações, ainda que desagradáveis, provocadas pelo choque de serem confrontadas com um cinema que eles nem imaginavam que existia. A única experiência real do encontro com a obra de arte provoca o sentimento de ser expulso do conforto dos nossos hábitos de consumidor e nossas ideias preconcebidas (Bergala, 2008, p. 84).

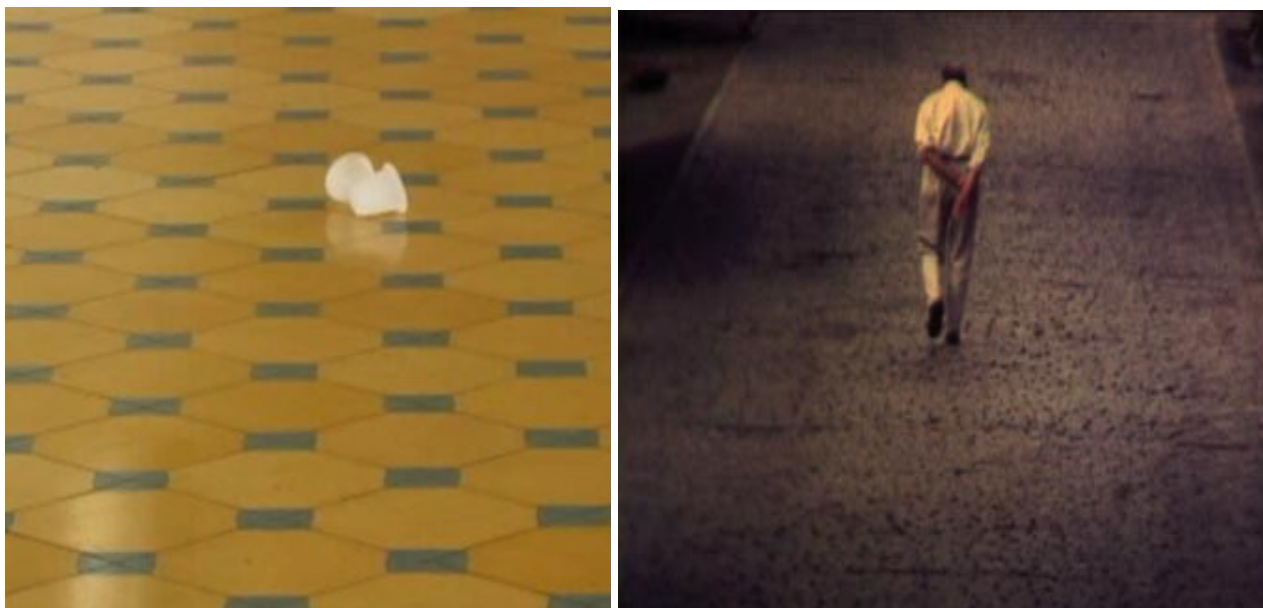
A pedagogia das imagens de Cao Guimarães impactou exercícios posteriores que o grupo realizou em formação e propôs às crianças, refletindo-se em descobertas e enquadramentos inusitados de espaços rotineiros, que atravessamos no campus universitário e na escola.

Segundo gesto: ampliação de repertório fílmico

O trabalho com a obra de Cao Guimarães contempla também um segundo gesto que consideramos importante na formação de professores para o trabalho com o cinema: a ampliação do repertório fílmico, especialmente no que se refere à produção nacional em atendimento às diretrizes da lei nº 13.006/2014. Essa legislação incentiva a aproximação entre Educação e Cultura na discussão das repercussões e desafios, que ela traz para o campo: a seleção dos filmes a serem exibidos, a produção, a conservação e a distribuição do cinema nacional, os dispositivos e condições de exibição, a acessibilidade, a formação docente e do espectador, e a relação do cinema com a educação. E, acima de tudo, a lei instiga a pesquisar o que vem sendo produzido no Brasil de modo a contribuir para uma outra experiência com o cinema na infância.

Nesse caso, uma estratégia foi o conhecimento de plataformas e sites alternativos para a busca de filmes (porta curtas, filmes que voam, sites e catálogos de mostras infantis, e canais públicos de streaming), em que alunos e professores podiam pesquisar cinematografias variadas e nem sempre disponíveis no circuito comercial. Dessa busca, o grupo organizou um material didático – uma curadoria de filmes –, que reuniu dez curtas nacionais para as crianças escolherem quais desejam ver e que foi disponibilizado para as escolas. Entendemos que esse material nos permite suplantar a relação de imposição às crianças de um filme a ser visto, outorgando-lhes um poder de escolha em meio a uma variedade de opções, que organizamos previamente. Experimentar esse poder de escolha é uma ação pedagógica que a criança pode levar para outras situações, colocando-se de modo mais crítico diante do conhecimento e de tudo o que o mercado lhes oferece (Omelczuk, 2016).

Imagens 1 e 2 - fotogramas do filme *Acidente* de Cao Guimaraes



Fonte: Google imagens

Imagens 3 e 4: fotogramas de filme produzido pelas bolsistas a partir da obra *Acidente* de Cao Guimaraes



Fonte: Acervo da autora

Terceiro gesto: exercícios de criação com o cinema

Uma terceira estratégia que desenvolvemos em nossos encontros foi a realização de oficinas sobre os bastidores do cinema, com a confecção de câmaras escuras, aprendizagens sobre composição de planos e produção de diferentes atividades de criação. Na pedagogia da criação, o filme é tratado como um quadro e cada plano é como a pincelada do pintor. Trata-se de estabelecer uma relação estética com o filme, compartilhando não apenas as emoções de personagens, mas as de seu criador, e abordando o filme como um processo de criação quando se cria e quando se contempla (Aidelman; Collel, 2010; Bergala, 2008). O exercício é ver os filmes, imaginando como foram feitos, em como poderiam ter sido diferentes e como faríamos.

Assim, as bolsistas da graduação se reuniam semanalmente para estudar cinema e planejar as atividades com as crianças. Nas escolas, as ações semanais consistiam em exibição de filmes (curtas-infantis nacionais) e atividades práticas de experimentação com o cinema e seus dispositivos. Trabalhamos em parceria com duas escolas de Ensino Fundamental nos Anos Iniciais: a Escola Estadual Inácio Passos (duas turmas, uma do segundo ano e outra do terceiro) e a Escola Municipal Dr. Kléber Vasquez Filgueiras (três turmas do segundo ano), totalizando uma média de 100 alunos nas duas escolas.

Como viemos trazendo, desenvolvemos experiências cinematográficas durante os encontros de formação e com as crianças nas escolas amparados na proposta da pedagogia da criação (Bergala, 2008), que envolve uma revolução na própria forma como a pedagogia e a didática se apropriam comumente do cinema, uma vez que consideram o cinema arte para além de uma linguagem ou tecnologia e têm como prioridade privilegiar o ato criativo, e não apenas a crítica e análise de filmes e outras produções audiovisuais. Para Bergala (2008), pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quando se assiste aos filmes como quando os realiza. Ela consiste num processo de se aprender a ver os filmes com olhos de criador, colocando-se as mesmas perguntas que o cineasta tinha minutos antes de escolher aquela imagem no envolvimento de três gestos mentais intuitivos: a escolha (o que filmar, o que fica dentro e o que fica fora do enquadramento, incluir e excluir, mostrar e esconder), a disposição (como colocar um elemento ao lado do outro, em qual distância) e o ataque (que horas apertamos o botão para começar e terminar de rodar o plano).

Assim, a perspectiva do cinema como arte, a importância dos processos de criação aliados à visualização coletiva, a potência dos fragmentos de filmes, a proposta de exercícios de criação cinematográfica e a história do cinema dos primórdios com os brinquedos ópticos, inspirada especialmente pelo trabalho de Alicia Vega no Chile, belamente registrado no filme *Cem crianças esperando um trem* (1988), de Ignacio Agüero e nos livros *Oficina de cinema com crianças* (2015) de Alicia Vega e também no *Cadernos de Alicia de Alicia Vega* (volumes 1, 2 e 3) foram referências importantes do PIBID com o cinema na escola.

A partir dos três gestos apontados acima, algumas das principais atividades de criação realizadas durante os encontros de estudo e planejamento e posteriormente com as crianças nas escolas foram: a) Enquadramento com folha de papel: faz-se um orifício no meio da folha com o formato aproximado de um quadrado e, em seguida, pedimos que imaginem que o papel seja uma câmera fotográfica, posicionando o olho no orifício para enquadrar espaços e escolher o que fotografar; b) Minuto Lumière: exercício de filmar apenas um minuto, tendo como regras: câmera fixa e não poder editar, refilmar ou fazer zoom. Este exercício cria condições para uma outra experiência com a realidade, pois exige um outro posicionamento diante dos acontecimentos e ritmos que nos cercam. Precisamos parar, olhar, escutar, pensar e decidir. Deixar-nos impregnar pela duração; c) Um objeto, diferentes pontos de vista: cada participante escolhe um objeto e o fotografa de diferentes pontos de vista sem tirá-lo do lugar. Com este exercício, experimentamos que o ponto de vista é uma escolha dentre outras e nos perguntamos como outros veem o que vemos; d) 5 fotos, 1 história: a proposta é criar uma história, que aconteça no espaço imediato onde se está e contar a história com essas imagens sem texto, buscando uma sensibilização e experiência prévia com

o ambiente; e) Confeção de brinquedos ópticos: brinquedos ópticos são experimentos cinematográficos anteriores ao surgimento do cinema no final do século XIX. Esses materiais (taumatropos, zootropos e câmaras escuras) mantêm explícito o jogo entre o real e o ilusório, entre as visibilidades e as fantasmagorias, e se mostram uma alternativa estética e política do uso da técnica cinematográfica, trazendo de volta a fantasia, que, por ora, inspirou os primeiros inventores, mas que ficou esquecida na história do cinema.

Imagens 5 e 6 - bolsistas do PIBID confeccionando câmara escura e fazendo exercício plano comentado durante encontros de estudo e planejamento



Fonte: Acervo da autora

Os encontros com as crianças e professoras locais aconteciam na biblioteca ou no auditório, onde conversavam e propunham atividades com exibições de filmes. As atividades de criação podiam acontecer em qualquer lugar da escola. É parte da proposta o retorno do grupo para projeção e visualização em conjunto dos exercícios realizados a cada dia, momento em que se forma uma “comunidade de fruição” para ver e rever, em igualdade de inteligências o que foi criado (Rancière, 2011).

ALGUMAS CHEGADAS

As bolsistas do PIBID descrevem em seus relatórios que o contato cotidiano com essas novas estéticas foi abrindo novos interesses e uma outra qualidade de atenção nelas e nas crianças. Assim, se antes um curta, como *Reisado Miudim* (Cariry, 2008), passava despercebido aos olhos, hoje em dia percebe-se mais sensível aos seus detalhes e diversos pontos de vista, cores, luzes, sombras, cenários, posições de câmera, escolhas de enquadramentos, mosquitos que cruzam cenas.... Vão descobrindo junto com as crianças o aguçamento do olhar com a potência do ver e fazer cinema.

Após a exibição do curta *A menina espantalho* (Santos, 2008), por exemplo, um dos alunos disse: “O mosquito da dengue!”, o que soou estranho em um primeiro momento para elas que consideraram aquele comentário uma imaginação. Só depois de projetar o curta para mais duas turmas, perceberam que o que de início consideraram uma resposta equivocada foi a percepção aguçada de uma criança, que elas e outras não haviam percebido. Assim, as bolsistas relatam que o encontro com o cinema na escola as retira da zona de conforto de quem é formado para ensinar e as leva ao lugar de quem também aprende.

Destaca-se desse acontecimento que há, também, uma variedade de impressões, sensa-

ções e afetos com e sobre os curtas, que vão se abrindo. Se no início criticam os novos filmes, com o tempo as crianças querem assisti-los novamente, criando relações com novos personagens, lugares, países e regiões.

Outro aspecto, que pode ser destacado, é que, após um ano de trabalho, as crianças participantes do PIBID demonstraram mais concentração no filme exibido no final do ano em uma atividade de encerramento para toda a escola do que o restante das crianças, que não participavam. Como se tratava de um filme indígena, *Das crianças Ikpeng para o mundo*, do coletivo Vídeo nas Aldeias (2001), as cenas de crianças nuas não impactavam as crianças já acostumadas com a alteridade de imagens de culturas que não conheciam, enquanto que as demais gargalhavam ou fechavam os olhos.

Visualizamos uma autonomia que alunas e professoras vêm desenvolvendo com o cinema em uma perspectiva crítica e sensível do olhar para o cotidiano. O desejo de aprender e conhecer mais sobre o cinema, e a vontade de continuar participando de grupos de estudo independentemente da continuidade ao projeto foram indicativos de uma postura de pesquisa e abertura de reinvenção de práticas, que o cinema tem ajudado a fomentar.

Desde o princípio das atividades nas escolas, crianças e bolsistas têm passado por mudanças nos fluxos criativos de pensar e criar. Pensar, ensinar, aprender e criar vão ficando cada vez mais implicados, mais misturados, mais difíceis de separar. Assim, a iniciação de professores, crianças e jovens ao cinema é uma tarefa que reinventa díades clássicas da educação, como a da atenção-aprendizagem, mas também a da relação professor-aluno e ensino-aprendizagem. Isso porque o trabalho com cinema-educação, na perspectiva que realizamos, nos demandam estudos, tempo e exercícios, que entusiasma a todos, também contaminados com as novas descobertas, dúvidas e olhares, que o cinema vai convidando a ver.

Nesse sentido, o que se inicia com a formação de professores para o cinema é tanto uma iniciação ao cinema quanto uma iniciação a uma atitude outra de docência, em que a díade ensinar-aprender também pode ser invertida. O professor, que trabalha com cinema, aprende-ensina-aprende-pesquisa-exercita-ensina-aprende, entusiasmando os alunos a percorrerem essa mesma travessia.

REFERÊNCIAS

ACIDENTE. Direção: Cao Guimarães. Brasil. 2007.

AIDELMAN, N.; COLLEL, L. De las potencias pedagógicas de la creación cinematográfica. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, n. 10, p. 23-33, jul./dez. 2010.

A MENINA Espantalho. Direção: Cassio Pereira dos Santos. Brasil. 2008.

BERGALA, A. A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 18 mar. 2015.

CARRIÈRE, L. A linguagem secreta do cinema. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CARTA DE OURO PRETO. V Fórum da Rede Latino Americana de Educação, Cinema e Audiovisual – Rede KINO. 8º Mostra de Cinema de Ouro Preto. CineOP. Ouro Preto, 2013. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/carta-de-ouro-preto-2013/>. Acesso em: 19 mar. 2017.

CATELLI, R. Dos “naturais” ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos de 1920 e 1930. 2007. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CORAZZA, S. Artistagens – filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, S. Didática-artista da tradução: transcrições. Revista Mutatis Mutandis, v. 6, n. 1, p. 185-200, 2013.

DAS CRIANÇAS Ikpeng para o mundo. Direção: Kumaré Ikpeng e outros. Brasil. Vídeo nas aldeias. 2001.

EX-ISTO. Direção: Cao Guimarães. Brasil. 2016.

KASTRUP, V. Políticas Cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

LEANDRO, A. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. Revista Comunicação e Educação, São Paulo, n. 21, p. 29-36, 2001.

MIGLIORIN, C. Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

OMELCZUK, F. O que se aprende quando se aprende cinema no hospital? 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RANCIÈRE, J. O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REISADO Miudim. Direção: Petrus Cariry. Brasil. 2008.

SIBILIA, P. Redes ou paredes. A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VEGA, A. Cadernos de Alicia. Linguagem cinema. v. 1. Rio de Janeiro: Cinemas e Educações, 2023

FORMAÇÃO DOCENTE EM EXTENSÃO COM O PROGRAMA EDUCAÇÃO E CINEMA COM OS TERRITÓRIOS

Fernanda Omelczuk¹

Universidade Federal de São João del Rei

Isabela Coura²

Universidade Federal de São João del Rei

INTRODUÇÃO

Neste texto compartilhamos ações e fundamentações teóricas, ética e estéticas do Programa de Extensão Educação e cinema com os territórios – ECOS - que acontece desde 2018 como parte das ofertas extensionistas do Departamento de Ciências da Educação – DECED – aprovado via editais internos da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX/UFSJ). Extensão, ensino e pesquisa estão emaranhados em nossas práticas e desdobraram-se ao longo desses anos em pesquisas de iniciação científica, em trabalhos de conclusão de curso, em mestrados e pós-doutorados, sendo eixo estruturante da formação das/os alunas/os que vivenciam de modo mais intenso a graduação ou mesmo pós-graduação atuando nele. Parte desse processo está reunida no livro *Imagens (ecos): ensino pesquisa extensão com educação e cinema* publicado em 2024 pela Editora Multifoco e algumas das ações que realizamos estão registradas no instagram @cinemaufsj.

O Programa nasceu com o objetivo de realizar cineclubes e experimentações cinematográficas com crianças, jovens e idosos de diferentes territórios da cidade de São João del-Rei tendo como foco o cinema brasileiro e latino-americano independente, na maioria das vezes não disponível no circuito comercial. Além disso, também compõem suas ações os cursos e/ou oficinas de extensão de pequena e média duração para alunos e professores envolvidos com interesse em aprender e trocar experiências com o cinema e a educação.

A exibição de filmes nacionais nas escolas brasileiras é uma obrigatoriedade desde 26 de junho de 2014, quando a lei 13.006 acrescentou ao parágrafo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o seguinte trecho: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (Brasil, 2014). Essa política impacta diretamente diversos setores: educação, formação inicial e continuada, infância, política, cultura, cinema e audiovisual, produção e distribuição, arte, mercado audiovisual, curadoria, estética e representatividade.

O Programa se agencia, assim, para colaborar com a implementação da Lei do Cinema Brasileiro na escola e com a luta contra colonial de resistência à hegemonia do audiovisual estrangeiro, que coloniza sonhos e subjetividades infantis (Fantin, 2000, Guatarri, 1987), atuando na construção

¹Professora do Departamento de Ciências da Educação/ UFSJ desde 2017. Coordenadora do Grupo de extensão, pesquisa e criação Educação e cinema com os territórios - ECOS. E-mail: fernandaow@ufsj.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8617-8971>

² Pedagoga pela UFSJ e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEDU/UFSJ. Co-coordenadora do Grupo de extensão, pesquisa e criação Educação e cinema com os territórios - ECOS. E-mail: isabelacoura24@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5651-7584>

de um novo imaginário por meio da exibição de filmes alternativos (Omelczuk, 2015, 2016) e proposição de oficinas de criação (Vega, 2011, 2023) e formação em cinema-educação (Duarte, 2019, Fresquet, 2013, 2015) que nos colocam em contato com as histórias do cinema, com práticas de produção de imagens, proporcionando criação de novas narrativas sobre a vida e processos inventivos de nós mesma/os, reconhecendo no audiovisual uma potência político estética educativa para transformações micro e macropolíticas (Migliorin, 2023).

Desse modo, além de contribuir na formação para o cinema na escola e na construção de novos imaginários, o ECOS colabora também para a ampliação do repertório no ensino das histórias afro-brasileiras e indígenas, conforme as Leis 10.639/03 e 11.645/08 — que estão, desde sempre, articuladas ao cinema brasileiro. Essa articulação se dá tanto pela ausência de representatividade da população negra e indígena nas imagens mais acessíveis em nossa formação escolar, quanto pela necessidade de afirmarmos outras imagens da história distorcida que promoveu o apagamento e a violenta discriminação dessas culturas em nosso país.

Outro ponto que destacamos é situar o cinema na escola como uma alternativa à limitação da tecnologia educacional como restrita a consumo e manuseio de aparelhos eletrônicos. O cinema na escola como arte e produção de pensamento e sensibilização com a vida permite uma relação inventiva com as imagens que faz resistência à lógica comercial da instrumentalização tecnológica.

Não podemos entender a tecnologia apenas como o conteúdo e técnica que se distribui por meio da mediação digital. A história do cinema é marcada por constante experimentação, competição e transformação tecnológica. Desde as tentativas pré-históricas de criar uma ilusão de movimento com desenhos, cores e luzes nas paredes das cavernas, passando pelos jogos de luzes e sombras dos teatros, feiras e circos de ilusionismo nos subúrbios das grandes cidades europeias do final do século XIX, dos inúmeros brinquedos ópticos até a invenção do cinematógrafo no início do século XX e as transformações que a câmera sofreu desde então, o cinema sempre foi uma arte mutante. Essa mudança se deve, especialmente, ao vínculo da produção fílmica aos diferentes suportes tecnológicos que permitiram dar movimento às imagens fixas. Fazer um desenho com lápis e papel para criar a ilusão da imagem em movimento (como o taumatrópio, flipbook, rolo mágico, zootrópio, dentre outros) também é uma tecnologia e precisa ser reconhecida como tal. Essa é mais uma contribuição urgente que o cinema na escola pode fazer para o debate atual sobre educação e tecnologia no contexto da Política Nacional de Educação Digital (PNED) sancionada em janeiro de 2023 (14.533/23).

Fundamentamos então, as ações do ECOS em cinco eixos teóricos que serão explicitadas a seguir: 1) o campo do cinema-educação e suas metodologias (Fresquet, 2013, 2015; Omelczuk, F.; Leite, C.; Rezende, L. A, 2021); 2) cinema como circuito de afetos (Langie, 2023, Safatle, 2016); 3) curadoria criadora e distribuição educativa (Langie, 2023; Rolnik, 2018); 4) educação territorializada (Xakriaba; 2020); 5) cinema e micropolítica (Guatarri, 1987, Migliorin, 2023).

Cinema-educação e metodologias

Primeiramente nos inserimos no campo de estudos, pesquisas e práticas em cinema-educação, especialmente com os trabalhos que são desenvolvidos no Brasil e outros países da América latina, os quais se concentram e fortalecem anualmente nos encontros da Rede KINO – Rede Latino-americana de educação, cinema e audiovisual que acontecem desde 2009 na Mostra de Cinema de Ouro Preto. Sabemos que a possibilidade de aprender com as imagens do cinema está colocada desde seu surgimento. O cinema inaugurou um novo gênero de memória, uma outra forma de linguagem, uma outra relação com a técnica, com a aprendizagem, outro modo de contar e escrever a História. Como diz Carrière (2006, p.60), “gostando disso ou não, aceitando-o ou não, nossa visão do passado e talvez até nosso sentido da História nos chegam agora principalmente através do cinema”.

Defendemos uma relação com o cinema que não se encerra na instrumentalização didática do conteúdo da imagem, nem em sua técnica operacional; não se fecha em uma apropriação linguageira (Bergala, 2008) nem à decodificação de seus processos, e também se distancia da reprodução industrial e hierárquica das etapas do cinema, questionando formas prontas, individualizadas e canônicas de se produzir imagens. A própria democratização do acesso às tecnologias tem impulsionado essa relação e a experimentação de metodologias que se fazem no encontro com os sujeitos.

A exibição, nesse sentido, não visa ensinar algo específico ao sujeito, porque partimos da igualdade das inteligências entre produtores/cineastas/artistas e espectadores, entre professores e alunos (Rancière, 2019). Buscamos proporcionar uma experiência de encontro, afetação, circulação e criação de novos afetos políticos, um desvio estético-subjetivo que tem força micropolítica para um novo olhar sobre si mesmo, sobre seu lugar no mundo e sobre as possibilidades de intervir nele. Aprendemos com o cinema especialmente quando desmembramos a realização fílmica em seus diversos dispositivos, que contemplam a criação de exercícios iniciáticos os quais nos ajudam a ver, sentir e perceber o mundo ao redor de um jeito diferente do habitual; portanto, com criticidade (Fresquet, 2013, 2015). Alguns dos exercícios que frequentemente realizamos incluem: minutos lumière, fotografias com anteparos, registro de sons e imagens no bairro que nos afetam, registro de sombras e texturas como exercício de sensibilização do olhar e construção de objetos dos primórdios do cinema, como o taumatópio, entre muitos outros. Entre as metodologias que adotamos, destacam-se: pedagogias do dispositivo (Fórum Nicarágua, 2022, Migliorin, 2016); atividades inspiradas na pedagogia da criação e derivações (Bergala, 2008; Fresquet, 2013) cinema de grupo (Migliorin, 2022); pedagogia Alicia (Alicia, 2011, 2023); práticas de cinema comunitário (Norton, 2023).

Cinema como circuito de afetos

Nosso segundo eixo teórico reflete sobre o cinema, especialmente na situação que vamos proporcionar — coletiva e aberta — como encontro gerador de afetos. Pensamos, com Safatle (2016), que cada política se alimenta de um determinado afeto para se perpetuar e efetivar, e que a criação de novos afetos é uma condição e atuação micropolítica necessária para a mudança de paradigmas, para a inserção e participação de novos sujeitos na vida comunitária, e para a reescrita de histórias violentamente silenciadas. Desse modo, a visualização individual das imagens, que se tem perpetuado nos últimos anos por meio de dispositivos móveis como celulares, tablets, computadores, plataformas de streaming etc., tem enfraquecido a construção de um circuito de afetos que se faz no encontro presencial e se potencializa na experimentação coletiva das imagens, as quais intervêm no imaginário e nos sonhos, permitindo a criação de outros mundos possíveis e plurais, desde a infância

Curadoria criadora e distribuição educativa

Para a construção de um circuito de afetos com o cinema, é necessário que coloquemos novas imagens em circulação, e é aí que entra nosso terceiro eixo teórico: curadoria criadora e distribuição educativa. A palavra curadoria tem origem na expressão latina *curator*, que significa tutor, aquele que tem administração a seu cuidado, sob sua responsabilidade. Um curador seria, então, aquele que vasculha, que intervém na ordem do discurso hegemônico, ao expandir o universo de obras disponíveis. Para Rolnik (2018), podemos dividir a figura do curador em dois tipos: curador-que-cria e curador-criativo. Enquanto o primeiro seria aquele que segue uma bússola ética, dando escuta aos afetos que o cercam, o segundo submete-se aos interesses do capital e ao inconsciente colonial, atuando na produção de réplicas do repertório existente. É operando como um curador-que-cria que queremos circunscrever o que chamamos de cinema alternativo como uma distribuição educativa (exibida nos cineclubes, compartilhada nas redes e nas atividades de formação) — a busca por uma curadoria que amplia o leque de escolhas audiovisuais que fazemos, para não restringir às imagens comerciais que chegam mais facilmente aos consumidores, ofuscando uma

produção nacional para a infância diversa e de qualidade, que fica restrita aos festivais. Concor damos com Langie (2023) que, se há pouco espaço para a produção brasileira que expressa mais verdadeiramente nossa multiplicidade nas janelas tradicionais, as universidades públicas podem se manifestar como dispositivos propícios a tal difusão, já que não precisam atender aos interesses do mercado com foco no lucro. Um pouco dessa curadoria realizada em edições anteriores pode ser encontrada no material Imagear: caderno para brincar e fazer cinema, disponível em @cinemaufsj.

Educação e curadoria territorializadas

Falamos de uma educação territorializada no cinema a partir do trabalho de Xakriabá (2022) quando compartilha o modo como sua etnia se apropriou da tecnologia audiovisual da cultura branca, para não se deixarem objetificados pelo olhar do outro, mas aprenderam a “amansar” a entrada da câmera com suas próprias linguagens e modos de se relacionarem e filmarem, sendo agentes da produção de imagens sobre si mesmos. Além disso, entendemos territórios não apenas espaços físicos limitados, geografias localizáveis, mas também redes relacionais, lugares de encontro, adornados por dispositivos de afetos, comportamentos, subjetividades, sempre provisórias.

Por isso, estar com o cinema e a educação nos territórios é estar com todo o plano que compõe aquela realidade — social, psíquica, imagética, relacional e política —, pois “o lugar não é um dado em si, mas produto das tensões e das disputas entre as muitas práticas e narrativas que se do bram sobre ele” (Oliveira Junior, 2015, p. 23). Quando atuamos no programa, pensamos com Oliveira Junior (2015, p. 23) que “conhecer o espaço é também pensar sobre como ele é inventado diariamente diante de nós pelas câmeras fotográficas e pelas narrativas da tevê, e sobre como ele é criado em nossas próprias práticas educativas, onde aparecem muitos mapas, fotografias, filmes, pinturas e outras tantas imagens”. Portanto, as práticas extensionistas no ECOS não se restringem a uma interferência física por meio da projeção de um filme, mas em habitar verdadeiramente um território.

Cinema e micro-política

Com o quinto eixo, situamos as experiências com o cinema nos territórios como práticas micropolíticas de retomada do potencial criador, capturado pelas modelagens em série de subjetividades capitalísticas, que maquinam sem diversidade — especialmente por meio da proliferação audiovisual de clichês, desejos e papéis sociais pré-determinados: criança, hétero, branca, urbana, rica, com pai e mãe, etc. Colocar em circulação imagens que parecem escondidas ou clandestinas, pensar as imagens com as crianças e aprender a criar com elas é, conforme propõe Rolnik (2018, p. 15), um gesto revolucionário, pois “a revolução não se faz sem reapropriação do território corpo, dos afetos, da linguagem, da imaginação e do desejo.” A infância, aqui, é entendida não como uma etapa cronológica, mas como uma duração — um devir-criança — que atravessa toda a nossa vida. Ela representa essa abertura pré-verbal que desejamos acessar como lugar de criação, onde o mundo ainda está disponível para ser inventado. É isso o que almejamos com nossas ações.

ECOS AÇÕES EM IMAGENS

Em sua primeira e segunda edição — entre os anos de 2018 e 2021 —, as ações estiveram organizadas junto ao Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem, e se concentraram em três territórios de São João del-Rei. O primeiro foi o Centro Comunitário do bairro São Dimas, onde as atividades ocorriam às quintas-feiras ou aos domingos, com crianças de diferentes idades moradoras da região. O segundo foi o Albergue Santo Antônio, instituição de acolhimento de idosos em São João del-Rei, onde as sessões de filmes eram exibidas às sextas-feiras à tarde para os moradores, a equipe de trabalho e visitantes. Por fim, o terceiro território foi o Lar de Idosos – Abrigo Tiradentes, na cidade de Tiradentes, com sessões realizadas às quartas-feiras.

Em 2020, com as aulas presenciais suspensas pela pandemia da COVID-19, o programa realizou minicursos on-line para professores e alunos interessados na temática das imagens e educação e se debruçou na construção do material didático que citamos acima: o catálogo *Imagear: caderno para brincar e fazer cinema*. Vale destacar que a seção das *funzines* que contempla parte deste material foi produzida em parceria com outros programas de extensão da UFSJ (Pequenos Grandes Violinistas- DMUSI, CRIAÇÃO/DECED e Programa de atividades lúdicas e musicais/ DPSIC) que se uniram durante a pandemia para se fortalecer e re-criar juntos formas de atuar com a extensão durante o isolamento social.

Com esse material compartilhamos com um público maior os estudos e a curadoria referentes ao cinema infantil nacional, a história do cinema e as atividades de criação com as imagens. Foram catalogadas 38 curtas infantis nacionais na temática de Direitos Humanos voltada para as infâncias. Ainda dentro desse tema sugerimos 11 recortes temáticos menores para que os filmes possam ser trabalhados: infâncias, animações, cinema negro, feminismo, diversidade sexual, diversidade religiosa, cinema indígena, trabalho infantil, relações intergeracionais e inclusão. Sentimos no processo de análise e reflexão das ações que sustentamos durante a pandemia, a ativação de três gestos, que fizeram frente diante da macropolítica de morte que predominou e nos assombrou: a prática extensionista universitária, o cinema brasileiro em sua diversidade e a afirmação da infância como potência de invenção de novas possibilidades de trabalho conjunto e de vida.

Com o retorno presencial do Programa em 2023 abrimos novos campos de atuação: exibição de sessões em espaços públicos; parcerias com escolas para realização de cineclubes, oficinas de cinema e instalações de luzes e sombras e parcerias com dois Festivais de Cinema da região para a consultoria e proposição de curadorias e programação audiovisual infantil, além da oferta de oficinas de cinema em escolas⁵ como parte da programação desses festivais: o FESTICIDI – Festival de Cinema e Cultura da Diversidade de Juíz de Fora – MG e o VERdeCINE, Festival Sócio-ambiental de Lavras – MG. Além disso, em 2024 iniciamos a produção de um curta metragem infantil atualmente em fase de finalização, com apoio do edital de criação artística da PROEX/UFSJ.

Imagem 1 - Cineclube no São Dimas



Fonte: Acervo do Programa, 2018

Imagem 2 - Cineclube no São Dimas



Acervo do Programa, 2018

Imagem 3 - Cineclube no abrigo de idosos



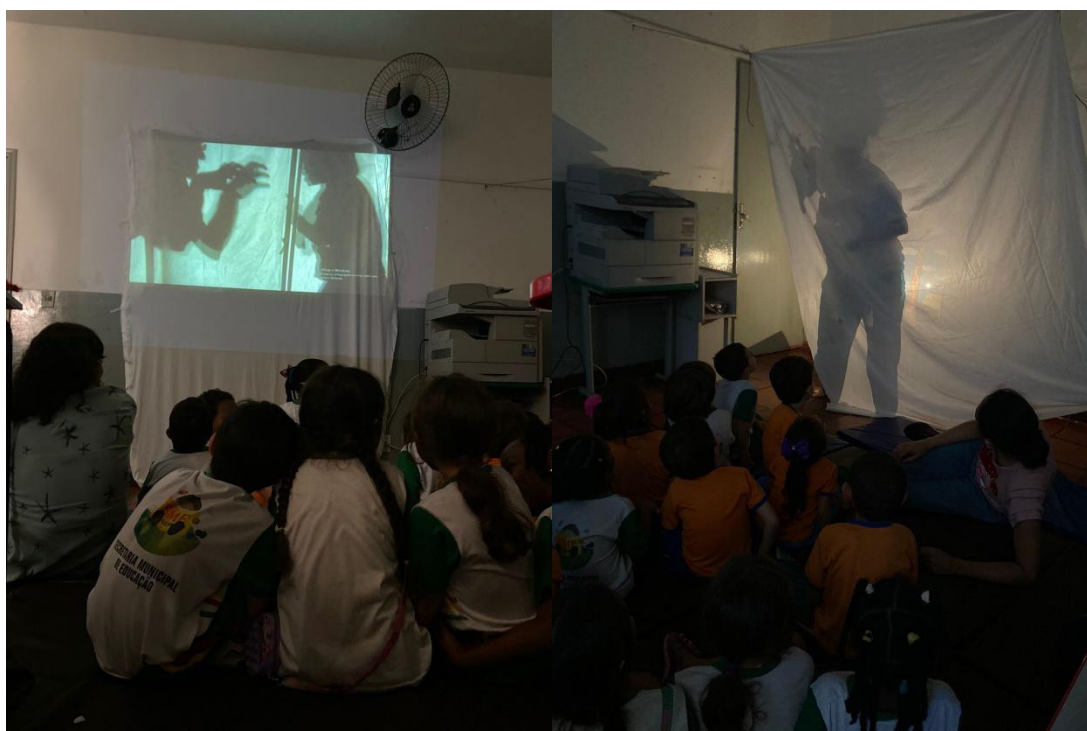
Fonte: Acervo do Programa, 2018

Imagem 4 - Cineclube na rua da cachaça



Fonte: Acervo do Programa, 2018

Imagem 5 - Instalação luzes e sombras



Fonte: Acervo do programa, 2024

Imagem 6 - Oficinas em parceria com o Festival de Cinema e Cultura da Diversidade de Juíz de Fora – FESTICIDI



Fonte: Acervo do programa, 2024

Imagem 7 - Oficinas em parceria com o Festival de Cinema e Cultura da Diversidade de Juíz de Fora – FESTICIDI



Fonte: Acervo do programa, 2024

Imagem 8 - Oficina em parceria com o VERdeCINE – Festival Socioambiental de Filmes em Lavras



Fonte: Acervo do Programa, 2025

Imagem 9 - Oficina em parceria com o VERdeCINE – Festival Socioambiental de Filmes em Lavras



Fonte: Acervo do Programa, 2025

DIRETRIZES E FORMAÇÃO EM EXTENSÃO

Muita coisa no campo do cinema e educação mudou desde que o ECOS começou em 2018 até os dias de hoje. As ações que destacamos expressam diferentes momentos da reflexão teórica, metodológica e prática deste no Brasil e também diferentes momentos da formação em extensão na universidade pública. Estar com o público participante, pensar com o público, pesquisar e analisar nossas práticas é um ritmo constante que entendemos estar diretamente vinculada à experimentação de modos possíveis e plurais de atuação da extensão como formação e da potência do cinema e do cineclubes como prática extensionista diante do contexto da curricularização da extensão (Conselho Nacional de Educação – Resolução nº 7/2018). Por isso, compartilhamos abaixo alguns olhares para o modo como situamos as diretrizes da extensão no programa com a formação docente.

Interação dialógica

Pesquisas demonstram a pouca diversidade de infâncias, linguagens, estilos e nacionalidades audiovisuais, evidenciando a urgência de que as crianças se vejam representadas e contempladas nas telas (Girardelo, 2015). E como cada território e infância são únicos, é preciso escutar as crianças e jovens, e acompanhar suas culturas e brincadeiras para realizar uma curadoria que dialogue com seus modos de vida, e para produzir com eles filmografias, que atendam e valorizem suas próprias vivências e que contribuam para o fortalecimento da autoimagem e inserção crítica quanto à produção audiovisual destinada a elas. A curadoria, a produção audiovisual e as atividades de formação não se fazem sem a interação dialógica do programa com os territórios onde o cinema chega, para conhecer gostos, rotinas e demandas com o cinema e a educação, visando à ampliação de repertório, sonhos e narrativas de histórias silenciadas, e para a construção de uma sociedade mais democrática, diversificada e plural, tal como ela realmente é.

Interdisciplinaridade e interprofissionalidade

Educação e cinema já são em si matérias que demandam saberes interdisciplinares e interprofissionais. Desse modo, o ECOS demanda saberes plurais das seguintes áreas: do cinema (produção, distribuição, festivais, público, formatos e linguagens), do audiovisual (imagens em movimento e diferentes suportes), da cultura (repertórios e afirmações de culturas no plural e não canônicas), da tecnologia (para um uso inventivo e criativo, manuseio, ressignificação e suportes para filmes), da psicologia (social, comunitária, da infância, do desenvolvimento, da imaginação, da aprendizagem, da invenção e dos processos subjetivos), da pedagogia (educação, suas metodologias e suas ciências), da sociologia, da história e da geografia (acompanhamento dos territórios, marcadores sociais, visibilidade e invisibilidades de grupos sociais e culturas, e saberes das comunidades) e da filosofia (infâncias e juventudes para além do marco temporal cronológico). É na interlocução entre esses distintos campos de saberes, seus conceitos e metodologias que podemos nos movimentar e compreender as ações do programa.

Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão

As ações de cinema e educação, campos nos quais o programa está inserido, atravessam as atividades de ensino a partir da oferta de variadas disciplinas na graduação e pós-graduação, que têm o cinema como eixo teórico, metodológico e avaliativo. Ela está presente, também, na oferta de oficinas de formação em cinema e educação articuladas à formação dos alunos integrantes e colaboradores. A indissociabilidade, ainda, se materializa nos encontros de estudo e pesquisa, em que participantes e orientandas se reúnem atravessados por leituras e experimentações audiovisuais em costura com temas diversos, via o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o tema cinema na escola, que contribuiu para a formação de alunas e professoras. A

indissociabilidade com a pesquisa acontece na efetivação de pesquisas de monografias, iniciações científicas e mestrados, pesquisas financiadas por agências de fomento (por exemplo, a FAPEMIG) e pesquisas em rede com a Rede KINO e pós-doutorados, que atravessam diferentes temas em vizinhança com o cinema e a educação. Destacamos, também, como coração do programa, a pesquisa permanente, que precisamos realizar, de festivais e curadorias alternativas, e a pesquisa dos territórios e das infâncias em São João del-Rei.

Impacto na formação do estudante

Observamos, desde a primeira edição do programa, que o contato com crianças nas ruas, nas calçadas, em suas próprias casas e nesses territórios outros, pouco conhecidos pelas alunas em formação, ampliam repertórios de vida, já que são obrigadas a pesquisar sobre cinema, sobre processos criativos e sobre práticas formativas para vivenciarem e compartilharem espaços, onde a vida acontece em suas imprevisibilidades e em fricção com os desafios da realidade para além dos muros institucionais. No convívio com crianças fora do ambiente escolar, nas ruas e calçadas dos bairros da cidade e na convivência com seus avós, primos e tios, ampliam-se o repertório sobre a infância e suas conexões com as aprendizagens, as imagens, os amigos, os vizinhos e as brincadeiras. Assim, as alunas estabelecem vínculos com a realidade comunitária e tudo que atravessa o processo educacional, e têm a oportunidade de uma formação integral, estética e crítica, que visa resistir à lógica formativa de mercado. Esses encontros permitem que façam reflexões acerca do impacto de políticas públicas (como a Lei do cinema brasileiro nº 13.006/2014) no cotidiano, em uma vivência ampliada e sensibilizada com a realidade social.

Ademais, a experiência de ser extensionista no ECOS provoca no estudante uma outra relação com a própria Universidade, com as práticas de pesquisa e o fazer docente, de modo que podem experimentar processos mais autônomos, engajados e inventivos nos seus fazeres pedagógicos.

Impacto e transformação social

O encontro de alunos com pessoas da terceira idade, por exemplo, fomenta práticas intergeracionais de caráter urgente em uma sociedade que ainda convive com preconceitos etaristas. A relação intermediada pelas imagens em movimento cria um atravessamento afetivo, que convoca memórias e desloca o idoso da posição de dependente para a de ensinante, sobre tempos e lugares que as imagens congelaram e que só eles conhecem. A comunidade universitária aprende, assim, com eles. Aproximamos experiências que retroalimentam tanto políticas públicas de educação para a diversidade quanto políticas de proteção ao idoso, por meio da criação de alternativas de participação, ocupação e convívio, promovendo sua integração com outras gerações.

No centro comunitário, a presença de estudantes e programas de extensão legítima espaços abandonados pela própria universidade, convida à participação de atores locais, valoriza e aprende com ações intimistas que já acontecem e aproxima os alunos da vizinhança que circunscrevem o território universitário, para além de seus muros e fronteiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso desejo é estar com o cinema nas ruas, nos abrigos, centros comunitários, escolas, festivais e em qualquer outro território onde seja possível estar junto com o outro — assistindo a filmes, criando imagens, experimentando o cinema e seus desdobramentos no imaginário coletivo. Habitar espaços para além da escola — que, muitas vezes, é o único campo de estágio vivenciado durante a graduação — amplia nosso repertório de vida. Para estar nesses territórios com o cine-

ma, precisamos pesquisar: sobre o próprio cinema, seus processos criativos e de produção, e também sobre os contextos que nos recebem. Isso nos coloca em contato direto com as dificuldades, possibilidades e desafios da implementação de políticas públicas que envolvem cultura e arte na interface com a educação.

Ao selecionar os filmes e propor experimentações, revisitamos as imagens que nos subjetivaram e, ao mesmo tempo, ampliamos nosso repertório e o repertório das crianças, desenvolvendo com elas um olhar estético e crítico sobre as produções audiovisuais contemporâneas e o modo como essas imagens atuaram (e atuam) na nossa formação. Pensar o cinema e as formas de trabalhá-lo nos oferece contribuições importantes para nossa formação docente — como a valorização do planejamento, mas também a necessidade de um planejamento flexível. Isso porque nos deparamos com desafios práticos, técnicos e metodológicos, que nos convocam a recriar, improvisar e agir a partir do repertório que carregamos.

Assim, nossas práticas com cinema e educação promovem deslocamentos não apenas físicos, mas também existenciais. Com elas, experimentamos ser professoras e professores à deriva — abertos às invenções, às perturbações, aos estranhamentos — e também dispostos a desaprender. A extensão nos movimenta, revela que não existe uma única forma ou modelo de ser docente e que há muitos lugares onde podemos estar como educadoras, educadores e produtores culturais.

Sabemos, no entanto, que a relação com a escola não se dá sem abalos. Frequentemente, a instituição escolar é moldada por linhas rígidas: calendários fechados, regras disciplinadoras, currículos padronizados, limitações de espaço. O cinema, quando chega à escola, tende a provocar bagunça, um mafuá em termos de Migliorin (2022) e fissuras nessas estruturas. Ele rompe com a rigidez do tempo e do espaço escolar e com sua ordem estabelecida.

A Lei 13.006, que institui a obrigatoriedade da exibição de cinema brasileiro nas escolas, há anos integra as discussões no campo do cinema e da educação. Recentemente, voltou a circular com força entre os órgãos responsáveis, especialmente a Secretaria do Audiovisual e o Ministério da Educação, e os ventos indicam que sua regulamentação está próxima. Assim, a presença recente do ECOS nas escolas é uma forma de semear a potência do cinema como arte e tecnologia a serviço de um mundo mais justo e contra-colonial. É também uma forma de reafirmar o compromisso das escolas como espaços de circulação do cinema brasileiro e de curadorias historicamente ausentes de nossa educação — local, regional e nacional —, um cinema plural em suas narrativas, estéticas e formatos.

Durante a graduação, frequentemente nos perguntamos onde estão os espaços para sonhar e inventar uma formação e uma escola diferentes. A extensão é, sem dúvida, um desses lugares: espaço de criação, de escuta e de aprendizado com os territórios, com as pessoas, com o mundo. É onde nos movimentamos como docentes e estudantes, atravessando nosso próprio território existencial — com as escolas, a universidade, a comunidade e, sobretudo, com nossas próprias vidas.

REFERÊNCIAS

BERGALA, A. A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7/2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. D.O.U. de 10 de março de 2008.

BRASIL. Lei 13.006 de 26 de junho de 2014. D.O.U. de 26 de junho de 2014.

BRASIL. Lei 14.533 de 11 de janeiro de 2023. D.O.U. de 11 de janeiro de 2023.

FRESQUET, A. Cinema e Educação: reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. 1. ed. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

FRESQUET, A. Cinema e educação: a Lei 13.006, reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FANTIN, M. Cinema e imaginário infantil. A mediação entre o visível e o invisível. Revista Educação e Realidade, n. 34, maio/ago. 2009. p. 205-223.

FRESQUET, Adriana. Cinema e Educação: reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. 1ª ed. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: a Lei 13.006/2014. Reflexões, perspectivas e s. Santiago: Ocho libros, 2011.

GIRARDELO, G. Encontrar, escolher, articular filmes brasileiros para crianças. Notas a partir de uma curadoria. Em: Cinema e educação: a Lei 13.006, reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

GUATARRI, Félix. As creches e a iniciação. Em: GUATARRI, F. Revolução molecular: pulsações políticas do desejo. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

hooks, bell. Cinema vivido. raça, classe e sexo nas telas. Editora Elefante, 2023.

LANGIE. Cintia. Cinema brasileiro e distribuição educativa. Rio de Janeiro: Multifoco, 2022.

MIGLIORIN, C. Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos. Niterói (RJ): EDG, 2016.

MIGLIORIN, C. Cinema e clínica: a criação em processos subjetivos e artísticos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2022.

NORTON, Maíra. Cinemas comunitários feministas na América latina: contribuições para repensar experiências pedagógicas com cinema. Rio de Janeiro: Multifoco, 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. Uma educação e um Cinema no terreno? o espacial e as imagens verdadeiras em Fernand Deligny e Cao Guimarães. Em: FRESQUET, A. Cinema e educação: a Lei 13.006, reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 196-213.

OMELCZUK, F. 50 curtas para uma infância alternativa e/ou para uma alternativa de infância. In: FRESQUET, A. Cinema e educação: a Lei 13.006, reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 196-213.

RANCIÈRE, J. O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ROLNIK, Suely. Esferas da insurreição. Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 edições, 2018.

SAFATLE, Vladimir. O Circuito dos afetos. Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEGA, Alicia. Cadernos *Alicia. Linguagem cinema. Doze brinquedos. Filmes*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2023.

VEGA, Alicia. Oficina de cinema para crianças. Santiago: Ocho libros, 2011.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO: DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA AO DOUTORADO

MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES MACEDO¹

UFSJ

ANA CAROLINE DE ALMEIDA²

UFSJ

INTRODUÇÃO

A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*" (Bakhtin, 1997).

A formação de pesquisadores é fundamental para o desenvolvimento da área de educação, tanto no âmbito acadêmico quanto na prática pedagógica. Essa formação contribui de diversas maneiras para a qualificação dos futuros pedagogos e para a melhoria do sistema educacional como um todo. Pedro Demo (2015) na obra *Educar pela pesquisa*, Bernadete Gatti (2010), em *Formação de professores no Brasil: características e problemas* e Marli André no livro *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, discutem a pesquisa em Educação e sua relevância na formação inicial de professores, analisam como a formação docente pela pesquisa influencia a qualidade da educação básica e superior. Pedro Demo considera, ainda, que a IC introduz futuros professores à metodologia científica, ensinando-os a questionar práticas educacionais com evidências.

Esses autores defendem que a pesquisa deve ser um princípio educativo desde a graduação, formando professores-pesquisadores capazes de transformar a prática pedagógica. Acrescentamos que além de qualificar a formação do professor da educação básica, o investimento desde a graduação, por meio da Iniciação Científica, possibilita preparar novos quadros para a pós-graduação strictu sensu, nos níveis de mestrado e doutorado.

A pesquisa em Educação não se limita à produção acadêmica; tem um papel fundamental na transformação social, está intrinsecamente ligada à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, pois investiga os processos de ensino-aprendizagem, as desigualdades educacionais e os desafios culturais, políticos e econômicos que afetam a escola e a comunidade.

1 Doutorado em Educação pela UFMG. Professora do Magistério Superior no Departamento de Ciências da Educação - DECED da UFSJ. E-mail: socorronunes@ufs.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3103-3203>

2 Doutorado em Educação pela UFPE. Professora do Magistério Superior no Departamento de Ciências da Educação - DECED da UFSJ. E-mail: ana.caroline@ufs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8062-0696>

A educação pela pesquisa contribui significativamente para uma formação mais crítico-reflexiva, ao favorecer o desenvolvimento do pensamento autônomo, a compreensão aprofundada da relação entre teoria e metodologia, e a criação de novas possibilidades pedagógicas diante dos desafios da prática docente. Além disso, prepara o estudante para a pós-graduação e a carreira acadêmica, promovendo uma atuação mais consciente dos limites e das potencialidades da prática pedagógica.

A partir desta breve introdução, salientamos que este texto foi escrito por duas colegas de trabalho, ambas pesquisadoras e professoras do Magistério Superior no Departamento de Ciências da Educação – DECED, na Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, que têm em comum a experiência do processo de formação na pesquisa em educação, embora ocupando posições distintas ao longo dos últimos 20 anos. A primeira autora sempre esteve no lugar de orientadora; a segunda, foi orientanda da IC ao doutorado e juntas experimentaram os desafios deste processo formativo. Não é muito comum, mas é principalmente dessa vivência que falaremos, é a ela que procuraremos dar voz, ao mesmo tempo em que tentaremos evidenciar os apontamentos acima, bem como apontar os desafios do processo.

Na forma como define Larossa (2002, p. 26), “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Ou seja, tratar desta experiência requer parar e pensar; parar e sentir; sentir mais devagar, dar-nos tempo e espaço, a fim de buscar por aquilo que nos tocou e transformou ao longo dessa caminhada de duas décadas, trazendo também os desafios que enfrentamos. A escrita deste texto ensaístico nos convoca a escapar do automatismo dos tempos atuais; nos cobra a produção de sentidos sobre o tempo vivido por meio da escrita, sem nos eximir da condição de seres históricos (e inacabados) que somos, como sublinha Freire (2004), e certas de que é por meio das palavras que nos colocamos diante de nós, dos outros e do mundo. Esta opção não é aleatória, uma vez que escrevemos também como uma demanda em homenagem aos 70 anos do curso de Pedagogia na UFSJ, história que temos ajudado a construir, como professoras do curso.

A epígrafe escolhida ilustra o que temos aprendido sobre a linguagem, demarcando simbolicamente nossas intenções discursivas neste texto. É pela linguagem, pela palavra que recuperamos a história, imprimimos marcas e conferimos sentidos às coisas, às vivências; a palavra escrita é signo ideológico, arena de tensões, espaço de confronto, mas também de resignificação; é, sobretudo, diálogo, que anuncia possibilidades, tecendo novos sentidos para o vivido, no fluxo contínuo da história. Escrevemos, portanto, a partir daquilo que vivemos na relação orientadora - orientanda, especialmente sobre os desafios da formação para a pesquisa em educação.

Assim, este texto contempla uma introdução seguida da discussão dos principais desafios relacionados à formação para a pesquisa, com foco no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Abordam-se também as dificuldades associadas à leitura e à escrita em contextos acadêmicos, os impasses na articulação entre teoria e método na pesquisa, bem como o papel dos grupos de pesquisa na formação do futuro pesquisador. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

A FORMAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM VISTAS AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO

Na experiência de IC os estudantes aproximam-se da forma de pensar o conhecimento científico para além da formação que recebem nas unidades curriculares do curso de Pedagogia. O desenvolvimento de um projeto de pesquisa neste nível já permite que esses estudantes se deparem com a constatação de que não há uma relação biunívoca entre teoria e prática. O fazer científico exige a compreensão de que o conhecimento sistematizado não é uma representação da prática pedagógica, mas o resultado de um recorte do fenômeno educacional examinado à luz de

lentes teóricas que ressaltam determinados aspectos daquele fenômeno. A “verdade” sobre a prática pedagógica não é apreensível de modo unívoco. Há diferentes possibilidades de aproximação com esta prática, por isso a existência de diferentes epistemologias e métodos de pesquisa. Assim, iniciam a compreensão de que esse conhecimento produzido não é neutro, constrói-se a partir de uma perspectiva epistemológica que inclui também a dimensão ideológica. Há valores e apreciação valorativa na relação de pesquisa.

Naquele contexto, durante a graduação em Pedagogia, o envolvimento de Ana Caroline com a IC se deu concomitantemente com sua atuação já como professora da educação básica, em turmas de alfabetização, na rede municipal de Tiradentes, o que, de início já contribuiu com a sua formação como professora-pesquisadora, desenvolvendo um olhar capaz de transformar a própria prática pedagógica. Nesta época, desenvolvíamos o projeto “Práticas escolares de alfabetização e letramento no primeiro ciclo”. O objetivo era investigar os processos de apropriação, por parte dos professores, das novas concepções de ensino e aprendizagem, de leitura e escrita, de alfabetização e letramento presentes no discurso oficial. Em outras palavras, tratava-se de pesquisar, à época, elementos diretamente relacionados à própria atividade docente, considerando que a pesquisadora também atuava como professora alfabetizadora na rede pública de ensino. O desenvolvimento da pesquisa ampliou sua rede de sociabilidade e de leituras, contribuindo para uma visão mais crítica sobre a própria prática pedagógica. Como escreve Paulo Freire, a docência crítica pressupõe um movimento dinâmico entre o fazer e o refletir sobre o fazer. Aliás, esta é uma das “exigências” da docência. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2008, p. 39).

À medida que o desenvolvimento da formação do pesquisador alcança níveis mais elevados – mestrado e doutorado, a expectativa é a de que a busca pelo conhecimento não se confunda com a busca de uma verdade objetiva, mas o entendimento de que qualquer conhecimento científico em Educação é situado, carrega as dimensões política, social, cultural e histórica. Desse modo, a visão sobre o que é a educação, como os processos educativos são construídos, adquiriram novos sentidos e as relações de poder que os constituem tornavam-se mais claras. Afinal, o campo educacional é um campo marcado por disputas (Bourdieu, 1983), que demandam o conhecimento e o reconhecimento das regras do jogo. A IC já se configura como um espaço-tempo de formação que contribui para a compreensão de que a verdade objetiva sobre a educação não existe, é um processo de construção e de legitimação no próprio campo. Esta compreensão se dá ao longo do tempo de formação para a pesquisa e na pesquisa, no contato com os dados e nas mediações estabelecidas pelo professor orientador.

Os problemas reais da educação passam a ser vistos de modo mais sistemático, com o uso de lentes teóricas e com a formulação de metodologias de pesquisa que contribuam para a produção de dados necessários para evidenciar o fenômeno. No processo analítico, entremeado por leituras acadêmicas, os estudantes podem aprender a questionar criticamente práticas educativas opressoras e inadequadas, analisar contextos sociais e propor alternativas pedagógicas para os desafios da educação. Na IC Ana Caroline buscava esta formação crítica.

Para além desse desafio, enquanto orientadoras de estudantes, também enfrentamos questões relacionadas à mediação dos processos de iniciação científica. O principal deles diz respeito ao tempo dedicado ao desenvolvimento do projeto por alunos que estão vivenciando sua primeira experiência com a pesquisa, ainda em fase de familiarização com seus conceitos e práticas.

O tempo de um ano na IC é exíguo para que haja não apenas a compreensão do problema de pesquisa, mas para as leituras necessárias e a escrita do relatório ou produto final. Este foi um desafio que Ana Caroline enfrentou enquanto fazia a IC e hoje vê nossas alunas enfrentando.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA A PESQUISA: A LEITURA E A ESCRITA ACADÊMICA

Consideramos que, além do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo sobre a relação teoria-prática, a pesquisa na graduação estimula a criação de novas metodologias de ensino, materiais didáticos e estratégias pedagógicas diversas, contribuindo para a renovação das práticas em sala de aula, elementos notáveis na prática pedagógica de Ana Caroline.

Um dado relevante é a constatação de que estudantes que têm contato com pesquisa durante a graduação estão mais preparados para ingressar em mestrados e doutorados, essenciais para a formação de professores universitários e pesquisadores em Educação. No caso do mestrado em educação da UFSJ, é notória a diferença de desempenho no processo seletivo entre estudantes que possuem experiência de iniciação científica daqueles que não tiveram esta oportunidade. O contato mais sistemático com métodos de pesquisa e com reflexões sobre as teorias impacta as habilidades de escrita de projeto de pesquisa e de leitura de textos acadêmicos.

Mas o desafio da escrita acadêmica perpassou todo o período da Iniciação Científica. Escrever relatórios, resumos, preparar e apresentar comunicações em eventos e outros gêneros da esfera acadêmica eram tarefas bastante complicadas e que desafiavam a formação de Ana Caroline. Contudo, o aprimoramento vem e o trabalho de orientação é fundamental para isso. Da IC resultou um capítulo de livro intitulado: O papel do livro didático e de outros impressos nas práticas de alfabetização no primeiro ciclo (Macedo; Almeida, 2007), uma das nossas primeiras publicações em conjunto.

Uma vez ingressado na pós-graduação, os estudantes vão ganhando aprofundamento na compreensão do campo acadêmico e construindo diferentes estratégias para ler e escrever. Estas estratégias e práticas de ler e escrever na universidade conformam o que chamamos de letramento acadêmico (Lea; Street, 2014), uma prática social típica do fazer científico e da formação do pesquisador.

O cotidiano de um estudante da pós-graduação inclui diferentes ações desde a participação em disciplinas obrigatórias e eletivas para cumprir os créditos, realizar estágio docente caso seja bolsista, participar de seminários e de eventos acadêmicos, ler textos acadêmicos sobre fundamentos e metodologias da pesquisa em educação, ler textos sobre o seu foco de pesquisa, realizar levantamentos de pesquisas já publicadas sobre seu tema de interesse, além de saber lidar com as tecnologias digitais, uma vez que todo o acervo já produzido em artigos está prioritariamente disponível em plataformas digitais, acrescentando-se a isso a crescente publicação em e-books, como este que você, leitor, provavelmente está lendo em uma tela. Ou seja, além das habilidades de letramento acadêmico, o estudante precisa qualificar sua relação com o mundo digital, o que implica em aprofundar sua compreensão do letramento digital (Coscarelli e Ribeiro, 2005; Ribeiro, 2005), construir habilidades próprias de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais.

Outro desafio refere-se à apropriação da linguagem acadêmica tanto no processo de leitura quanto de escrita o que indica a necessidade de se discutir com o estudante suas estratégias de leitura, suas dificuldades com a produção escrita tanto no plano das ideias quanto em relação às questões linguísticas da macro e da microestrutura do gênero textual a ser produzido. Acresce-se a esse contexto o desafio de fazer com que os estudantes compreendam que as múltiplas revisões do texto a ser produzido fazem parte intrínseca do processo de escrita. Não se trata, portanto, de identificar uma escrita “certa” ou “errada”, mas de reconhecer a escrita acadêmica como um percurso contínuo, lento e formativo, fundamental para o desenvolvimento do letramento acadêmico.

Nos deparamos tanto na graduação quanto na pós-graduação, com dificuldades com a norma culta, quanto problemas de concordância verbal, por exemplo, ainda que são muito presentes nos textos, além de uma linguagem coloquial predominante nas primeiras versões, especialmente no nível de IC.

Um dos maiores desafios que se estendem ao longo da formação no nível de graduação refere-se à construção da autoria, de uma voz própria na pesquisa. Certamente no nível de IC é mais desafiador esperar que o estudante já evidencie sua própria voz no texto, pois o processo de construção de uma voz própria é um continuum, estende-se ao longo de toda a formação acadêmica e da carreira profissional. Assim, enfatizamos a importância de se ter um cuidado ao citar e referenciar seu texto, alertando para o risco de plágio e paráfrases mal elaboradas que apenas repetem com outras palavras as ideias dos autores lidos sem dialogar com estas. Ou seja, não se trata apenas de conhecer as normas da ABNT, mas fundamentalmente de uma leitura aprofundada dos textos para que se reflita na produção escrita com autoria. Isso significa que a base para a aprendizagem da escrita acadêmica é a leitura com aprofundamento, de modo sistemático, com releituras e discussões com o orientador da interpretação das ideias dos autores.

Imbricado ao desafio da construção de autoria, vivenciamos o desafio do distanciamento necessário, entre pesquisador e objeto pesquisado. Já no mestrado, iniciado por Ana Caroline em 2010, desenvolvemos um estudo de caráter etnográfico que buscou compreender práticas de alfabetização com crianças de 6 anos no Ensino Fundamental (EF). Tratava-se de uma nova realidade, pois as crianças com essa idade, até a promulgação da Lei nº 11.274 (Brasil, 2006), integravam a Educação Infantil – hoje, primeira etapa da Educação Básica. Com a implementação da política de ampliação do tempo no EF de oito para nove anos, essas crianças passaram a fazer parte do primeiro ano do EF. Tal política afetou diretamente a organização e estruturação do ensino no país, colocando em discussão alguns aspectos da escolarização inicial como a organização curricular, a questão de como o tempo e o espaço seriam utilizados nas instituições de ensino, o lugar do lúdico e da brincadeira nas práticas pedagógicas e a alfabetização e o letramento nesse contexto. Por isso nosso interesse. Como ficaria a alfabetização nas “novas” turmas de primeiro ano?

Mais uma vez, Ana via-se pesquisando um objeto com o qual estava diretamente relacionada. Embora um pouco mais amadurecida, com relação à metodologia da pesquisa etnográfica, o exercício de compreender a prática docente, diferentemente de julgá-la, nos acompanhou durante todo o processo de orientação no mestrado e também no doutorado. “Não é para você olhar a prática da professora e pensar como você faria se estivesse no lugar dela. É para olhar e compreender a lógica do trabalho que acontece ali.” Essa era uma fala recorrente em nossas conversas. Nesse contexto, o GPEALE — Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade, cuja coordenação atualmente dividimos — tem exercido um papel fundamental. Criado em 2006 e cadastrado no CNPq desde 2008, o grupo desenvolve um trabalho coletivo de orientação de pesquisas de Iniciação Científica e, com a participação dos mestrandos e doutorandos, as discussões ganham profundidade: as vozes se ampliam, se entrelaçam e enriquecem o processo formativo.

O grupo incluía estudantes bolsistas da Pedagogia e de outros cursos. Com foco nos Novos Estudos do Letramento (NEL), organizamos, naquela época, seminários para reflexões e discussões em temas como: letramento e escolarização; etnografia na prática escolar; interação na sala de aula, entre outros; e ampliamos as leituras, chegando também aos estudos do Círculo de Bakhtin e a Teoria da Enunciação e de Paulo Freire.

Entram em cena conceitos bakhtinianos – alteridade, ética, exotopia, excedente de visão, os quais não vamos nos aprofundar aqui, mas que nos ajudaram no desenvolvimento da pesquisa e no nosso movimento alteritário, de construir um olhar sobre o outro. As relações alteritárias no contexto do grupo, foram nos fazendo perceber que a exotopia de que nos fala Bakhtin (1997), vai muito além de nos colocar no lugar do outro para buscar compreender sua esfera emotivo-volitiva; relaciona-se mais com a compreensão do outro pelo seu próprio olhar, num excedente de visão necessário a qualquer interação social, indispensável na relação pesquisador e pesquisado. O olhar do outro sobre mim constitui também um excedente de visão do qual tenho necessidade. É nesse movimento que se manifestam nossas singularidades, produzidas na e pela alteridade. A exotopia, nesse sentido, implica agir em relação ao outro de forma ética, responsável e responsiva. Compreendemos,

assim, que esses e outros conceitos bakhtinianos dialogam diretamente com as discussões sobre a ética na pesquisa em educação, tão presentes nas reflexões do grupo.

Vencidos os desafios do mestrado, o trabalho nos levou então a mais uma publicação. Dessa vez, no Caderno Cedes o artigo intitulado Práticas de Alfabetização com crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções (Macedo; Almeida, 2017).

DESAFIOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA PARA A PESQUISA: METODOLOGIA DE PESQUISA ARTICULADA À TEORIA

“Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo.” É assim que Bernadete Gatti (2007, p. 43) inicia o segundo capítulo do seu livro “A construção da pesquisa em educação no Brasil”. Método, portanto, se refere à forma de construir conhecimento. No âmbito do Gpeale temos trabalhado na nossa forma de construir conhecimento e desenhado a nossa “operação metodológica” (Macedo, 2020) na abordagem do letramento na sala de aula, há quase duas décadas. Obviamente tal articulação se dá ao longo do tempo, no processo de orientação e realização das pesquisas pelas autoras, não sendo tarefa fácil.

Com o projeto de pesquisa “Eventos e Práticas de letramento no contexto escolar: uma perspectiva etnográfica”, em 2016, este desenho começa a ficar mais claro; buscamos aprofundar a perspectiva etnográfica como metodologia de investigação, entendendo que tal perspectiva é a que melhor nos ajuda na compreensão do fenômeno do letramento. Tratava-se de um estudo simultâneo das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de uma mesma escola, com o objetivo de mapear e compreender as práticas de letramento, em cada sala de aula, contrastando-as.

À esta abordagem antropológica, advinda dos NEL, acrescentamos as contribuições de Paulo Freire e sua concepção crítica de alfabetização, além dos estudos bakhtinianos sobre a língua(gem), constituindo assim, um referencial teórico-metodológico que vem sustentando nossos estudos. Nosso entendimento é de que a complexidade da realidade da escola e da sala de aula não pode ser apreendida a partir de uma única abordagem de pesquisa, assim como os eventos de alfabetização (Almeida, 2020) daquele contexto só podem ser analisados se considerarmos elementos como as políticas globais e locais, a estrutura da escola, ou seja, aspectos sociais mais amplos que implicam na construção do letramento.

Consideramos que esta articulação nos permite uma atitude mais compreensiva do trabalho do professor e da complexidade das práticas de letramento na sala de aula, no sentido de identificar os princípios que organizam as ações dos sujeitos na construção de eventos de letramento produzindo, com isso, uma cultura escrita na/da sala de aula. (Macedo, 2020, p.7)

No processo de produção de dados, temos articulado diferentes métodos e instrumentos de pesquisa, como a observação participante, a entrevista, questionários, análise documental de políticas locais e nacionais, diversificando as fontes, para então termos uma compreensão mais holística e ampla das práticas de letramento. Na análise do grande volume de dados produzidos neste tipo de pesquisa, especialmente os dados etnográficos, produzidos nas observações, notas de campo, e, por vezes gravação das interações, em áudio ou vídeo, temos utilizado os mapas de eventos de letramento como forma de organização, normalmente em três níveis: o primeiro refere-se ao mapeamento de todas as aulas observadas, com descrições rápidas dos eventos de letramento ocorridos em cada aula. O segundo, à seleção das aulas a serem analisadas e à elaboração de mapas de eventos mais detalhados. O terceiro, refere-se à identificação de sequências discursivas que mais interessam ao estudo. Além de considerarmos o princípio contrastivo desta abordagem de pesquisa, identificando distanciamentos e aproximações entre turmas e eventos (Macedo, 2020).

Em direção a uma posição crítica na pesquisa em educação, não perdemos de vista o alerta de Gatti (2007, p 51) de que

as perguntas abertas, os depoimentos, as histórias de vida, as anotações livres de campo, tanto quanto as escalas, os instrumentos fechados e os testes, também estão sujeitos a distorções e imprecisões oriundas dos valores e atitudes do pesquisador, porque há um sujeito falante que pergunta, que usa determinadas palavras, que intervém e tem um referencial pessoal, valores, escolhas e que nessa condição dialoga com seus interlocutores na pesquisa. (Gatti, 2007, p.51)

Nosso aporte teórico metodológico nos aponta para a dimensão político-ideológica da linguagem, reforçando que todo esse processo não é neutro, ao contrário, é marcado pelo ponto de vista do pesquisador. Foi com esta perspectiva que Ana Caroline construiu sua tese de doutorado na Universidade Federal de Pernambuco, aprofundando-se na pesquisa em alfabetização, relacionando as orientações das políticas públicas com as práticas observadas em sala de aula.

Outro desafio que temos enfrentado no que se refere à relação teoria e método, trata-se da devolutiva da pesquisa para os participantes colaboradores. Buscando coerência com a posição crítica que temos assumido, o diálogo com as docentes e gestão das escolas que temos pesquisado é fundamental. Em diferentes momentos do processo de pesquisa, elas são ouvidas, têm suas dúvidas sanadas, e participam de momentos coletivos de apresentação e discussão dos dados com os pesquisadores.

Num esforço de síntese, o que queremos sinalizar aqui é que, no âmbito do Gpeale, temos trabalhado a fim de, cada vez mais aprofundar a relação teoria e método, o que não é simples, demanda tempo, investimento em novas leituras, novas pesquisas, e que, em se tratando de método “não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas.” (Gatti, 2007, p. 53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, neste capítulo, algumas reflexões sobre os desafios da pesquisa na formação de professores tanto para a educação básica quanto para o ensino superior. Ao lançar mão de nossas experiências de orientação, problematizamos a complexidade deste processo considerando que a pesquisa tem um papel decisivo na formação desde o nível de Iniciação Científica. Trata-se de um processo longo, que exige investimento público de qualidade para que se desenvolva em condições adequadas. Lançamos mão de exemplos oriundos de nossa própria trajetória de pesquisa para enfatizar a dimensão coletiva desse trabalho, que adquire maior qualidade e densidade quando realizado no contexto de um grupo de pesquisa organizado.

A clareza teórico-metodológica é um processo longo de construção, em que a disponibilidade para a reflexão e a revisão de rotas esteja colocado. Consideramos que nossa atuação na formação de novos pesquisadores têm se dado de forma mais efetiva por causa da sistematicidade do trabalho coletivo no âmbito do GPEALE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. **Eventos de alfabetização em duas escolas**: uma análise comparativa e etnográfica. 2020. 304 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

- ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOURDIEU, P. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. (orgs). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília Liber livro. 2007.
- LAROSSA, J. Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZV-DxC/?format=pdf&lang=p> Acesso em: 17 abr. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- LAROSSA, J. Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZV-DxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 abr. 2025.
- LEA, Mary R; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu; Adriana Fischer. **Filologia e Linguística portuguesa**, v. 16, n. 2, pp. 477-493, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>
- MACEDO, M. do S. A. N. Contribuições Teórico-Metodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 45, n. 2, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/99897>. Acesso em: 8 maio. 2025.
- MACEDO, M. do S. A. N.; ALMEIDA, A. C. O papel do livro didático e de outros impressos nas práticas de alfabetização no primeiro ciclo. In.: PEREIRA, L. H. P.; OLIVEIRA, W. C. de (orgs.). **Práticas Educativas: Discursos e produção de saberes**. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2007, p. 7-30.
- MACEDO, M. do S. A. N.; ALMEIDA, A. C.; TIBÚRCIO, A P. do A. Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no ensino fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções. **Cadernos Cedes**, v. 37, p. 219-236, 2017.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita**. In. COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. (orgs). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CÁTEDRA PAULO FREIRE DA UFSJ: LEITURA EM TRÊS ATOS

BRUNA SOLA DA SILVA RAMOS¹

Universidade Federal de São João del-Rei

MAGDA APARECIDA LOMBARDI FERREIRA²

Universidade Federal de São João del-Rei

A PRINCÍPIO, A MEMÓRIA

Em setembro de 2019, a Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de São João del-Rei foi instituída pelo Departamento de Ciências da Educação. Desde então, vem buscando se constituir não apenas como instância institucional de reconhecimento à vida e à obra de Paulo Freire, mas, sobretudo, como espaço dialógico de produção e socialização de sua pedagogia, como memória viva e atualizada em nosso *que fazer* no ensino, na extensão e na pesquisa.

O processo de constituição da Cátedra na UFSJ remonta à nossa aproximação e crescente inserção na Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mediada pelo diálogo com sua coordenadora, a professora Maria Eliete Santiago. No ano de 2017, vivenciamos o início dessa aproximação quando recebemos a referida professora para ministrar conferência inaugural do II Colóquio Paulo Freire e a Pesquisa em Educação, organizado por nosso grupo de estudos – o Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico (GECDiP) – junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ.

No ano seguinte, os laços se estreitaram fortemente com a realização do projeto de pós-doutoramento “Cartas a Paulo Freire: diálogo e co-respondência na formação de educadores”, desenvolvido pela professora Bruna Sola, entre março de 2018 a fevereiro de 2019, na Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A experiência nos possibilitou vivenciar uma imersão profunda na cidade do Recife, berço de Paulo Freire, conhecer caminhos que ele percorreu, conviver com pessoas que com ele conviveram, estudar de forma coletiva e aprofundada o seu pensamento e imergir no contexto cotidiano de uma das mais antigas Cátedras constituídas em sua homenagem.

A experiência nos permitiu, então, conhecer e vivenciar a complexa teia de ações de ensino-extensão-pesquisa promovidas pela Cátedra dedicada ao educador, possibilitando a compreensão de sua dinâmica orientadora como espaço de reconhecimento institucional; preservação da memória; produção e socialização da Pedagogia Paulo Freire (Santiago, 2004).

Sendo lugar de memória da vida, da obra e dos feitos de Paulo Freire, a Cátedra não subsiste apenas como memória passada ou já vivida – e que apenas poderia ser compreendida – mas, se faz memória viva, trabalho, ação e produção de conhecimentos, que, ao mesmo tempo em que

1 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Associada do Departamento de Ciências da Educação, coordenadora da Cátedra Paulo Freire e líder do Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico (GECDiP/CNPq), da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: brunasola@ufsj.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9478-9393>.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei. Servidora técnico-administrativa, membro da Cátedra Paulo Freire e vice-líder do Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico (GECDiP/CNPq), da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: magdalombardi@ufsj.edu.br.

preservam o seu pensamento, o atualizam e ressignificam, tendo em vista os desafios com que somos confrontados em nossa atualidade histórica.

Na esteira do vivido, entendemos que a força que move a Cátedra Paulo Freire está diretamente relacionada à formação de redes de colaboração que promovem trocas de saberes, experiências e aprendizados, pelos mais diferentes sujeitos, dentro e fora da universidade. São trocas que potencializam diálogos e ações colaborativas, multiculturais e desafiadoras para o alargamento dos cenários, das leituras e dos conhecimentos que gestam a mudança.

É assim que temos buscado amalgamar, a partir da Cátedra Paulo Freire da UFSJ, o estudo e a rigorosa partilha dos ensinamentos freireanos, a vivência da extensão universitária como dever ético de diálogo com a sociedade e o desenvolvimento de pesquisas no campo da formação e da práxis docente, que nos vão permitindo “desvelar” e retroalimentar os saberes, as práticas e nossas próprias utopias.

Neste texto, nos desafiamos a inscrever o presente no espaço das memórias, registrando a recente criação da *Cátedra Paulo Freire* no interior dos *70 anos do Curso de Pedagogia da UFSJ*, o que significa dizer nas memórias presentes nos atravessamentos do passado, que é, a elas, indivisível. Com Bakhtin (1998), pensamos no *grande tempo*, tempo largo da História que enreda passado, presente e futuro, já não em confusão mecânica uns com os outros, mas como tessitura da teia pluritemporal de nossa existência, cuja responsabilidade é radicada no ato.

Inscrevemos a presença da Cátedra Paulo Freire nas memórias do curso de Pedagogia da UFSJ, remontando à história pregressa que escrevemos nos 14 anos de existência do Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico. Nesse grupo, temos experimentado, sob forma de ensino-extensão-pesquisa, a potência de relações autênticas de ensino-aprendizagem e do rigoroso diálogo freireano que germinaram, anos mais tarde, com a proposição da Cátedra Paulo Freire.

Faz-se necessário registrar que, nos tempos recentes de um passado sombrio, desde o golpe que resultou na destituição da presidenta Dilma Rousseff, robusteceram-se interesses opressores que constroem a democracia. Nesse cenário, assistimos à tentativa de imputar a Paulo Freire uma espécie de “exílio póstumo”. Faixas anunciavam, nas ruas, em 2015: “chega de doutrinação marxista: basta de Paulo Freire”, ganhando corpo e materialidade uma renovada tentativa de perseguição e “expurgo” ao seu ideário libertador, que resultou, nos anos bolsonaristas que se seguiram, na tentativa fascista de retirada de seu título de *Patrono da educação brasileira*³.

Mas, o que vimos foi um verdadeiro levante social, cultural, acadêmico e científico em torno da defesa do nome e do legado de Paulo Freire, deixando frustrados os “assanhados retrógrados” – para nomeá-los como o próprio Freire os chamaria. Como mais uma vez nos prova a História, quanto mais chibatadas leva, mais Paulo Freire se agiganta. No ano de 2021, o centenário de seu nascimento foi vivido e celebrado por todo o planeta, confirmando seu *ethos* de educador do mundo.

Quem não se lembra da profusão quase insana de lives, artigos, dossiês temáticos, cartas, livros, edições comemorativas, reportagens, documentários, vídeos, pesquisas ou mesmo as salas de aula de nossas universidades lotadas para conhecer mais sobre Paulo Freire? As comemorações de seu centenário foram alçadas a instrumento de luta e resistência na construção de uma frente ampla, plural e necessária à confrontação ao signo mais perverso da ideologia bolsonarista: o seu elogio à desumanização.

Nessa linha de posicionamento, a existência da Cátedra Paulo Freire da UFSJ se justifica pela dupla face que a alimenta: pelo seu importante escopo acadêmico e científico, contribuindo para resguardar e manter vivo o legado de Paulo Freire; e, também, por sua face de ato político-pedagógico, instrumento de luta coletiva na reafirmação da educação como prática humana, democrática e libertadora.

3 A lei n. 12.612, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, em 13 de abril de 2012, declarou Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

COM PAULO FREIRE, A LEITURA COMO ATO POLÍTICO

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos.

(Freire, 2001, p.20)

Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente ‘passear’ sobre as palavras. Leio tanto mais e melhor quanto, inteirando-me da substantividade do que leio, me vou tornando capaz de re-escrever o lido, à minha maneira, e de escrever o por mim ainda não escrito.

(Freire, 2014, p.102)

Em Paulo Freire (2001), a leitura do mundo e a leitura da palavra se encontram dinamicamente juntas, o que faz do ato de ler um ato complexo. A leitura se afirma não como uma repetição mecânica de palavras e frases, mas como uma ação que implica a percepção crítica da palavra e do mundo, bem como a interpretação e “re-escrita” do lido. Leitura que oportuniza ao indivíduo que se posicione politicamente diante da sua realidade, se reconheça no todo e se constitua como sujeito no mundo; portanto, responsável pela construção desse mundo.

Rechaçando a educação instrumental e autoritária e denunciando a dominação e a alienação características da educação bancária, [Freire] vincula de forma estrita a aprendizagem da leitura-escrita à condição de cada um, e do coletivo, de dizer aquilo que é seu projeto de mundo e de vida, intervindo na sociedade e transformando-a de modo a fazê-la justa e democrática. Nesse sentido, a leitura do mundo seria a percepção mesma da vida-vivida, incluindo tanto as experiências subjetivas mais íntimas como as relações histórico-sociais mais complexas. (Britto; Di Giorgi, 2022, p. 7)

Desse modo, uma preocupação que podemos ler em Freire é sobre a leitura como forma de desenvolver a criticidade, na perspectiva da “significação conscientizadora” (Freire, 1987). O educador anuncia a educação libertadora como aquela que se orienta por uma práxis que enfatiza a comunicação, e não os comunicados; uma educação pautada em processos humanizadores, dialógicos e horizontais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criticidade possibilita que homens e mulheres conheçam seu papel na sociedade da qual tomam parte, conscientizem-se sobre as problemáticas de seu tempo e de seu entorno de vida, para que, mobilizados pela conscientização crítica possam se engajar na realidade, sobre ela agir e, se possível, transformá-la. Deixam, assim, de ser espectadores no/do mundo – muitas vezes feitos “quase coisas” – para se fazerem atores, agentes, sujeitos no e com o mundo.

A inserção crítica de que trata Freire nos remete ao nascimento social sobre o qual nos fala Bakhtin (2009). Não basta ao homem apenas o nascimento biológico, pois o seu nascimento de fato ocorre quando, pela tomada de consciência da realidade, da sua condição social, ele se insere na história, passando a existir com o outro. E ao existir e por existir com o outro, cria e produz cultura, porque “a essência humana não é o abstrato inerente ao indivíduo único. É o conjunto das relações sociais em sua efetividade” (GEGe, 2010, p. 56). Nesse sentido, o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações (Freire *apud* Falkembach, 2010, p. 395-396).

Dessa forma, temos que a leitura crítica é caminho fértil para o processo de compreensão que os sujeitos estabelecem com o mundo e com os outros. Ler mecanicamente, apenas decodifi-

cando as letras e as palavras, não nos possibilita compreender o texto. É que a leitura mecânica não nos permite ir além do texto. Ficamos apenas em sua superfície, deixando de entrever as camadas mais profundas, lá onde palavras e mundo se encontram e se confrontam.

Como linguagem e realidade estão intimamente imbricadas, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 2001, p. 11). Isso significa que o sentido do texto não está apenas no texto, mas no contexto em que ele foi criado, bem como no contexto em que ele é lido. Tanto no primeiro momento, da escrita, quanto no segundo, da leitura, o sentido dado ao texto sofre influências das situações e experiências que os sujeitos, escritores e leitores, vivenciaram anteriormente e que vão formando, não apenas suas memórias, bem como suas leituras de mundo.

Assim, para refletirmos sobre um texto não podemos isolá-lo do contexto; ao contrário, temos que relacioná-lo com outros textos, com nossos saberes, nossos pensares, com nossas memórias, com nossos conhecimentos. Vamos ao texto, com olhos abertos, carregados de “curiosidade epistemológica” (Freire, 2006). Um antídoto das certezas, que nos impulsiona, que nos movimenta, e esse movimento só acontece por meio de uma educação que valorize a reflexão, que forme um ser crítico, questionador e transformador de sua própria realidade (Vasconcelos; Brito, 2014, p. 62).

Para a Cátedra Paulo Freire da UFSJ a leitura é um ato político, um ato comprometido com uma prática pedagógica que seja terra fértil, cultivável, incitadora, instigante, onde o homem e a mulher possam estar, refletir e agir sobre a realidade que os circunda, onde o pensamento crítico possa florescer, na interação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo.

Assim, pelas palavras, gestos e ensinamentos de Paulo Freire, a Cátedra Paulo Freire da UFSJ vem buscando se constituir como um espaço de formação comprometido e engajado com a formação de leitoras e de leitores críticos, para que, diante dos textos que lhes são apresentados – não apenas na sala de aula, mas, na vida mesma – possam questionar, argumentar, refletir com os outros, posicionar-se, reafirmar ou rever seus próprios pensamentos, redimensionando ou criando um novo texto. A leitura tomada como ato político implica que o sujeito possa transitar da consciência ingênua para a consciência crítica. É desse movimento crítico e problematizador que acreditamos ser possível nascer um engajamento cada vez mais profundo com a transformação da realidade.

LEITURA EM TRÊS ATOS: CELEBRANDO PAULO FREIRE NA EXTENSÃO

Com a criação da Cátedra Paulo Freire, temos nos mobilizado para construir, no campo da extensão universitária, estreitamente relacionadas às atividades de ensino e pesquisa que desenvolvemos, experiências de leitura crítica da palavra e do mundo que intencionam ampliar o repertório crítico dos sujeitos para ler a realidade e, com isso, contribuir para que conquistem autonomia crescente para dizer a palavra e engajar-se na transformação dessa realidade. Tarefa fundante quando temos ao foco a formação de um/a trabalhador/a social humanista, que

não pode transformar sua ‘palavra’ em ativismo nem em palavreado, pois uma ou outra nada transformam realmente. Pelo contrário, será tanto mais humanista quanto mais verdadeiro for o seu trabalho, quanto mais reais forem sua ação e sua reflexão com a ação e a reflexão dos homens com quem tem que estar em comunhão, colaboração, em convivência. (Freire, 2011, p. 72)

Os três atos de leitura que comunicamos neste texto caminham na direção dessa formação humanizadora. São projetos de extensão desenvolvidos pela Cátedra Paulo Freire, em parceria com o Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico (GECDiP), entre os anos de 2019 a 2024, contando com participação intensa e efetiva de estudantes do curso de Pedagogia e de outros cur-

sos. Com esse registro da leitura em três atos, materializamos a ação extensionista feita memória viva nos anos primevos de constituição da Cátedra Paulo Freire da UFSJ.

Caminhar e ler a cidade

No projeto “Caminhar e ler a cidade: juventude e corpos conscientes no enfrentamento da vulnerabilidade social”⁴, construímos com um grupo de 20 jovens habitantes de um bairro periférico de São João del-Rei, matriculados em escolas públicas, e situados em condição de vulnerabilidade social, uma experiência de leitura crítica da cidade de São João del-Rei. Como nos lembra Paulo Freire, “a Cidade somos nós também, nossa cultura, o que, gestando-se nela, no corpo de suas tradições, nos faz e nos refaz. Perfilamos a Cidade e por ela somos perfilados”. (Freire, 2015, p.30).

Como perspectiva teórico-metodológica, assumimos a proposição do “caminhar” e mais especificamente do “caminhar pela cidade” em seu status metodológico. Como caminhadores que se aproximam do rumo da terra, os jovens do projeto se fizeram leitores-caminhantes que mergulharam no universo da cidade.

Nosso projeto nos levou a vários locais da cidade, não apenas aos bairros de escolha dos alunos, caminhamos e conhecemos todos os campi da UFSJ em São João Del Rei. Caminhamos e visitamos os museus da cidade, caminhamos e descobrimos ateliês de artistas escondidos nos porões das casas de São João Del Rei. Em cada esquina havia novos lugares para se explorar. (Lombello; Ramos; Ferreira, 2021, p. 5).

Nossas caminhadas nos levaram a redescobrir a cidade de São João Del Rei, com suas ruas cheias de história e contrapontos interessantes. Nas nossas andanças descobrimos, aqui e ali, personagens da cidade e conhecemos suas histórias que se entrelaçavam com a história do bairro que viviam e igualmente com a história da cidade. (Lombello; Ramos; Ferreira, 2021, p. 14).

Ler a cidade como um texto é aprender a ler o que acontece na cidade e dar sentidos ao que se lê, onde, quando e como se lê. Assim lemos a cidade por meio das palavras, da sua arquitetura, de suas ruas, da sua história, mas essencialmente por meio da nossa leitura de mundo. É “quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as Cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas (...)” (Freire, 2015, p. 29). A cidade de São João del-Rei se deu a nós no movimento de “aprender caminhando”:

(...) no “aprender caminhando”, a realidade se revela de formas e dimensões diferentes com o contato direto com aquilo que se busca compreender. Como por exemplo, o lixo no chão, o descaso da prefeitura em recolher o lixo daquele bairro, naquela localidade, o grande número de animais abandonados nas ruas da cidade, o desconhecimento da existência de espaços públicos, aos quais todos têm acesso. A leitura crítica da realidade vinha em diversos formatos e formas, os debates vinham marcados pelas falas dos alunos e alunas, que eram os protagonistas das caminhadas. (Lombello; Ramos; Ferreira, 2021, p.8).

Ao caminhar-observar-fotografar-ler a cidade, desenvolvemos uma metodologia participativa em que a câmera está nas mãos dos sujeitos que participam do processo e são as fotografias elementos codificadores da realidade sobre a qual se reflete criticamente. Assim, as fotografias das

⁴ Projeto de extensão aprovado em edital do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), EDITAL N° 011/2018/UFSJ/PROEX.

caminhadas feitas pelos jovens participantes do projeto possibilitaram dois movimentos correlacionados: a expressão criativa visual desses jovens e a criação de um elemento gráfico codificador da realidade da cidade, disparador do processo de leitura crítica da cidade que com eles buscamos construir.

Da mesma forma que para ler um texto o leitor precisa se aprofundar no universo do texto, para ler a cidade ocorre o mesmo processo. Tomar a cidade como um texto a ser lido permite ao sujeito “ad-mirar” o mundo no entorno e ir além do olhar: ter uma compreensão aguçada de sua condição social no momento histórico em que vive. Como reafirmamos, é essa leitura crítica da realidade, associada a certas práticas políticas, que dá ao sujeito a possibilidade de agir contra a hegemonia que o sistema impõe.

Cada estudante se apropriou da cidade a sua maneira, alguns na beleza de seus prédios históricos, outros no meio ambiente que a cerca, outros através das pessoas que nela vivem e sobrevivem. Esse movimento de apropriação da cidade não é um movimento fácil, entretanto o projeto proporcionou a esses jovens uma oportunidade de observar, apreciar a cidade, de uma maneira que, talvez, o cotidiano não permitisse. A necessidade de tirar as fotografias em nossos trajetos levou os alunos a observarem mais atentamente a cidade em que vivem, e os nossos círculos de leitura os levaram a debater sobre as imagens, a contextualizá-las e problematizá-las. (Lombello; Ramos; Ferreira, 2021, p.12).

Ainda com Freire, construímos o entendimento de que podemos caminhar pelo mundo de duas formas: conscientes daquilo que fazemos, de nossos atos e suas consequências – como corpos conscientes – ou caminharmos mecanicamente, sem uma curiosidade que mobiliza este mesmo caminhar (FREIRE, 2012). Caminhar como corpo consciente nos parece caminhar não se contentando com respostas que costumamos dar a nós mesmos em nosso cotidiano, mas caminhar buscando perguntas e problematizando aquilo que é visto no enfrentamento do caminho.

“Escrivivências”⁵ femininas

A mulher, tantas vezes excluída da história, uma vez privada de sua liberdade, é mais uma vez posta em esquecimento. Ao fazer uso da palavra e apropriar-se da força da linguagem, falando de si e compartilhando suas experiências, essas mulheres elaboraram o seu balbúcio, produzem o seu discurso, a partir das celas da prisão [...].

(Barros, 2016, p. 120).

No projeto “‘Escrivivências’: catando histórias e autorando a própria vida”⁶, buscamos construir com mulheres em situação de cumprimento de pena privativa de liberdade, no regime prisional da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC-Feminina), em São João del-Rei, uma experiência de leitura crítica da palavra e do mundo, motivada a partir da leitura da obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus. O livro é um testemunho sobre o cotidiano da autora e dos moradores da Favela do Canindé, com os sofrimentos, indignações, revoltas e angústias que marcam a vida da população marginalizada; ontem, assim como hoje, obrigada a enfrentar a miséria e o desamparo que ofendem a sua humanização.

5 Conceito criado por Conceição Evaristo em sua obra “Becos da Memória, livro ficcional, mas profundamente marcado pela construção de personagens permanentemente submetidos a diferentes tipos de apagamento e de opressão.

6 Projeto de extensão aprovado em edital do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), EDITAL N° 002/2020/UFSJ/PROEX.

Da leitura do diário de Carolina emergiram os temas geradores do diálogo sobre a realidade, ao encontro do que nos propõe Freire (1987, p. 50) de investigar “o seu pensamento linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo”. Esse movimento gestou-gerou uma arquitetura testemunhal da vida daquelas mulheres privadas de liberdade: fome, trabalho infantil, racismo, machismo, violência contra a mulher, o ser mulher negra, o papel da mulher na sociedade, maternidade, pobreza, abandono da escola, criminalidade, corrupção.

A infância pobre sem comida, sem brinquedos. Com humilhações e abusos também foi relatada por elas. Violência doméstica, a rua como teto, a gravidez aos 13 anos de idade. A negritude que fecha portas e até mesmo o crime como adrenalina que “dá um gás na vida”, como relatado por duas jovens que se encontravam privadas de liberdade pela segunda vez pelo tráfico de drogas. (Resende et al., 2022, p.9).

A escrita dos diários seguia a proposta trazida por Carolina Maria de Jesus de observar, ler criticamente a realidade e denunciá-la em seus escritos. Os diários funcionavam como fichas de cultura dos círculos freireanos: codificavam uma dada realidade que, ao ser lida e decodificada no coletivo, trazia possibilidades de uma compreensão mais profunda da realidade social circundante e dos problemas por elas enfrentados.

Nesse movimento, entrecruzaram-se a percepção da vida antes da prisão, os sentidos da privação da liberdade e os anúncios possíveis para um futuro reinventado.

A partir dessa leitura da obra e das discussões elas passam a anunciar possibilidades de mudanças e começam a trilhar outras formas de seguir a vida dentro e fora da associação. A escrita dos diários ressalta essa mudança de perspectiva, pois enxergavam possibilidades de uma mudança e registraram isso por meio da escrita e ao fazerem essa atividade se reconheciam como seres atuantes e responsáveis pela sua história. Na escrita elas tratavam de suas angústias, contavam memórias que marcaram o passado e também anunciavam mudanças, lutas e conquistas que estariam por vir. (Resende et al., 2022, p.10).

A escolha que fizemos pelo diálogo com mulheres em privação de liberdade contribui para que suas vozes possam ser ouvidas e afirmadas a partir da força alteritária da linguagem, da solidariedade, da escuta sensível e do desenvolvimento do pensamento crítico.

Nossa proposta foi ir ao encontro de uma leitura crítica do mundo com elas por acreditar em um mundo que pode ser mais, por acreditar que esse grupo de mulheres que se encontram no cárcere podem ser mais, que a pronúncia do mundo dessas mulheres pode ser mais reflexiva e crítica. Enfim, que elas podem reescrever a própria história. (Resende et al., 2022, p.12).

Ler o território (no “agito” de uma biblioteca popular)

O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência.

(Santos, 2002, p. 9).

O projeto de extensão “Ler o território, compreender a realidade: fomento à construção de uma biblioteca popular na comunidade do São Dimas”⁷ configurou-se como uma ação de interven-

⁷ Projeto de extensão aprovado em edital do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), EDITAL N° 006/2021/UFSJ/PROEX.

ção na realidade prática de uma biblioteca popular, que iniciava em 2021-2022 o seu processo de implementação no centro cultural do bairro São Dimas, como iniciativa do Cursinho Popular Edson Luís (CPEL), longo programa de extensão da UFSJ e fruto do movimento social Levante Popular da Juventude.

Para o desenvolvimento da proposta, unimos forças entre o Cursinho Popular Edson Luís, o grupo de estudos GECDiP e a Cátedra Paulo Freire da UFSJ, na perspectiva de ampliar a potencialidade de nossas ações (trans)formadoras, a partir da proposição de uma experiência de leitura crítica do/no próprio território em que os sujeitos frequentadores da biblioteca se situam e se identificam. Sendo o território uma construção, produto da dinâmica onde se tensionam de forma permanente as forças sociais em jogo, ele nunca está pronto, mas sim em constante transformação. Território que pode ser continuamente lido, compreendido e ocupado.

A ação extensionista proposta se configurou, assim, como agito e movimento para a implementação da biblioteca popular no centro cultural da comunidade do São Dimas; biblioteca que, como a sonhamos, não se faria um “depósito silencioso de livros” (Freire, 2001, p.33), mas espaço coletivo de incentivo à formação de leitores críticos. Desse modo, nossa ação interventiva se constituiu como parte da propositura da biblioteca, construída, dos tijolos à pintura, das prateleiras ao acervo, pelo Cursinho Popular Edson Luís; este, abraçado pela rede de apoio e colaboração que o sustenta, especialmente pelos educadores e educadoras populares, em sua maioria estudantes das licenciaturas e de outros cursos de graduação da UFSJ.

Vivendo o cotidiano do território, fomos surpreendidos por um encontro inesperado com as crianças do bairro, pois o público de jovens inicialmente imaginado não se mostrou disponível ou interessado em participar do projeto. Eis o relato desse encontro com as crianças escrito pelo grupo extensionista:

Com o passar dos dias e, de nossa insistência em nos mantermos presentes no Centro cultural do bairro, reconhecendo a realidade do entorno, conversando com os moradores e continuando a divulgar nossa proposta, algumas crianças que moravam ao redor começaram a aparecer e a nos procurar. Eis que nosso público-alvo acabou modificado pela própria realidade em que estávamos nos inserindo. Eram, em grande maioria, crianças que estão no processo de alfabetização e que procuravam a Biblioteca Popular para participar das oficinas de leitura, que então começaram a acontecer no contraturno das aulas nas instituições escolares. Tivemos que nos reorganizar e começar a planejar outras ações que compreenderiam aquele novo público alvo. Temos aprendido, enfrentando dificuldades como essa, e nos alimentando sempre dos ensinamentos freireanos que nos orientam, que a ação extensionista não pode ser aquela na qual se estende algo predefinido a alguém, pois é no diálogo com a própria comunidade, diante das demandas que surgem do próprio acontecimento vivido, que somos capazes de definir e orientar os caminhos a seguir e os sujeitos com os quais se efetivará nossa ação. (Rocha et al, 2023, p. 3)

No potente encontro com as crianças do território, destacamos a narrativa do movimento disparado pela leitura literária, em que estava em jogo a percepção das relações entre o território e o planeta; entre nossa casa no bairro e nossa casa no universo.

Um outro livro que levamos para as oficinas de leitura com as crianças foi o Planeta Terra: nossa casa, de autoria de Leonardo Mendes Cardoso (2022). Com esse livro, em especial, mobilizamos a ideia do território não só como espaço, mas como parte importante da identidade das crianças e buscamos com elas uma compreensão acerca da importância da manutenção do espaço vivido. Nesse ponto, realizamos uma campanha de conscientização com as crianças sobre o meio ambiente. Com elas, andamos ao redor do centro cultural e fizemos o levantamento de quanto lixo estava ao redor do espaço em que elas vivem. Após essa

caminhada fomos recolhendo os resíduos que não nos machucariam. Pudemos registrar, naquele momento, falas como ‘não jogamos lixo dentro de casa e aqui tá cheio’. A partir de falas como essa conseguimos propor momentos de reflexão crítica sobre onde e como estávamos vivendo. (...) Criamos, também, oficinas de reciclagem nas quais incentivamos as crianças a expressarem criatividade e criarem objetos que pudessem ser utilizados no espaço da biblioteca, bem como realizamos sessões de cinema, com a exibição de filmes que iam trazendo sentidos outros e ampliando o repertório crítico das crianças para ler a realidade em seu entorno. (Rocha et al, 2023, p. 9)

Deixamos, assim, pistas de um trabalho de leitura que se institui onde se fiam as camadas mais profundas do sentido, lá onde a dimensão de totalidade floresce: entre o macro e o micro, o local e o global, entre nós e os outros.

CÁTEDRA PAULO FREIRE: QUE FUTURO GUARDA O QUE É, JÁ, MEMÓRIA?

Nossa intenção no texto foi celebrar a Cátedra Paulo Freire da UFSJ, em seus primeiros anos de existência, e inscrevê-la na memória dos 70 anos do curso de Pedagogia. Para além do importante registro de constituição vinculada ao Departamento de Ciências da Educação, posicionamo-nos quanto a um dos princípios que constituem a nossa Cátedra: a leitura como ato político. Ato constituído a favor da conscientização crítica do ser, como nos três atos de leitura, desenvolvidos sob a forma de extensão, feitos em memória da Cátedra Paulo Freire como espaço de leitura crítica da palavra e do mundo.

Que futuro guarda o que é, já, memória? Não seria o próprio esperar? Em Paulo Freire, mais que sentimento ou conceito, esperar é ato de testemunho humano, oferecendo-se como possibilidade à visão fatalista de um futuro inexorável e como ânimo – de alma, mesmo – para o enfrentamento ético que devemos assumir quando, mais críticos e reflexivos, percebemos a tragicidade das opressões que maculam o presente histórico.

Que esta Cátedra, constituída em nome de Paulo Freire na Universidade Federal de São João del-Rei, possa, assim como ele, atravessar o grande tempo e se manter semeadora de um futuro bom que, esperançosamente, sonhamos inventar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 1998.

BAKHTIN, M. **O Freudismo**: um esboço crítico. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARROS, M. A.; PINHEIRO, A. S. Quando fala a voz sufocada: uma reflexão sobre oralidade e memória no cárcere. **Raído**, Dourados, MS, v.10, n.21, p. 118-129, jan/jun. 2016.

BRITTO, L. P. L.; DI GIORGI, C. A. G. “Leitura do mundo” e educação em Paulo Freire. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e258577, p.1-18, 2022.

FALKEMBACH, E. M. F. Texto/Contexto. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 41.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GEGe. **Palavras e contrapalavras**: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

LOMBELLO; A. C.; RAMOS, B. S. S.; FERREIRA, M. A. L. Caminhar, observar, fotografar e ler a cidade: relatos de uma experiência dialógica. *In*: CONGRESSO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E ACADÊMICA, 18., 2021, **Anais [...]**. São João del-Rei: UFSJ, 2021.

RESENDE, C. C.; ZEFERINO, B. P.; FERREIRA, M. A. L.; RAMOS, B. S. S. Escrivivências: catando histórias e autorando a própria vida. *In*: CONGRESSO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E ACADÊMICA, 19., 2022, São João del-Rei. **Anais [...]**. São João del-Rei: UFSJ, 2022.

ROCHA, L. A. O.; PIMENTA, M. I. S.; RAMOS, B.S.S.; FERREIRA, M. A. L. Territórios em construção: relato de uma experiência de leitura construída na Biblioteca Popular do Cursinho Popular Edson Luís. *In*: CONGRESSO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E ACADÊMICA, 20., 2023, São João del-Rei. **Anais [...]**. São João del-Rei: UFSJ, 2023.

SANTIAGO, E. **CÁTEDRA PAULO FREIRE**: reconhecimento institucional, preservação da memória e espaço de produção e socialização da Pedagogia Paulo Freire. *Estudos Universitários*, 24(5/6), 65–70, 2004. Recuperado de [//periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/256130](http://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/256130).

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 6. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mack, 2014.

ATAR MEMÓRIAS, FORMAR PROFESSORAS: A ESCRITA COMO ATO CRIATIVO

Ana Caroline de Almeida¹

Universidade Federal de São João del-Rei

Gabriel Teodoro Gomes²

Universidade do Estado de Minas Gerais

Bruna Sola da Silva Ramos³

Universidade Federal de São João del-Rei

DO LIC AO GECDIP: A ATA-NARRATIVA COMO MOVIMENTO DE SUBVERSÃO DO GÊNERO ATA

Como homenagem aos 70 anos do curso de Pedagogia da UFSJ, este texto se inicia com a memória de uma história que vem sendo construída no espaço-tempo de nossas universidades públicas. É memória de um movimento que nasce da pesquisa e se alonga ao ensino: parte de um coletivo científico e deságua nas salas de aula de cursos de Pedagogia, levado por frutos bons que a relação ensino-aprendizagem gesta e produz. É, também, memória de um diálogo interinstitucional entre três universidades coirmãs mineiras: a UFJF, a UFSJ e a UEMG, com seus caminhos vinculados e a força semeadora de suas proposições.

No grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento – o grupo LIC⁴, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – encontramos o nascedouro da ata narrativa como instrumento teórico-metodológico da pesquisa com abordagem histórico-cultural, a partir da qual se experimenta a dimensão formadora da narrativa e da prática reflexiva no processo de estudo e compreensão crítica. Desafia-se o gênero ata como o conhecemos, de tom e cadência únicos, escritos abreviados e precisos, isentos de envolvimento do sujeito escrevente. No novo sentido criado pelo grupo, em uma espécie de subversão do gênero, o relator da ata renasce “ateiro”:

A figura do *ateiro* (...) difere substancialmente da do sujeito relator da ata. Este tem seu espaço de escrita normatizado pelos modelos constitutivos da ata-documento e ao caráter de precisão das informações prestadas. Na ata-documento é também

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta no Departamento de Ciências da Educação na UFSJ. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade - GPEALE. Colaboradora na AlfaRede - Rede de pesquisa em Alfabetização. E-mail: ana.caroline@ufs.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8062-0696>

2 Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Departamento de Ciências Humanas e Sociais aplicadas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Campanha). Bolsista FAPEMIG/PCRH. E-mail: gabriel.gomes@uemg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0720-7605>

3 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Associada do Departamento de Ciências da Educação, coordenadora da Cátedra Paulo Freire e líder do Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico (GECDIP/CNPq), da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: brunasola@ufs.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9478-9393>.

4 O grupo LIC, da UFJF, foi coordenado, desde 1995, pela professora Maria Teresa de Assunção Freitas.

minimizado o espaço da reflexão: não é dada ao sujeito relator, do lugar enunciativo que ocupa, permissão para inscrever sua narrativa no relato dos fatos. Os fatos devem “dizer por si” quando são transcritos em ata pelo relator. Já o que o *ateiro* procura é justamente narrar os acontecimentos da reunião como atos únicos, que buscam ser compreendidos em seu acontecer histórico e de acordo com sua visão singular. Não há como não se envolver na escrita de uma ata narrativa, bem como não iluminá-la com toda carga de alteridade do sujeito que a produz. (Ramos; Schapper, 2010, p. 26).

Para Bakhtin (2019) falamos através de certos gêneros do discurso os quais têm formas *relativamente* estáveis e típicas da construção do conjunto. Os gêneros requerem “ainda certo tom, isto é, incluem em sua estrutura, determinada entonação expressivas” (p.40), especialmente gêneros oficiais, a exemplo das atas, os quais apresentam alto grau de estabilidade. Imprimir ao gênero ata não um estilo documental, mas um estilo narrativo com orientação crítico-reflexiva, pressupõe ruptura com seu monólogo e faz emergir da individualidade de cada sujeito escrevente as diversas vozes presentes no contexto de enunciação, como a de quem conta uma história, revela-se ao outro e faz emergir outros dizeres. Assim, opera-se uma certa desestabilização do gênero ata como conhecemos, conferindo a ele a possibilidade de ser lido de outras formas.

Esse trabalho construído na UFJF ganhou novo contexto de produção com a criação do Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico, o GECDiP, na UFSJ, no ano de 2011. Como “artefato de prolongamento da memória singular-coletiva” (Ramos; Schapper, 2010, p. 29), esse instrumento metodológico se mostrou coerente à perspectiva crítico-dialógica que assumimos com referencial em Paulo Freire e Mikhail Bakhtin.

O GECDiP nos reuniu em diferentes frentes e movimentos de pesquisa e, desde então, o exercício de escrever atas narrativas nos acompanha. Escapando do sentido dicionarizado de ata, como registro escrito e abreviado das ocorrências e das deliberações de uma assembleia em reunião, a ata narrativa, no contexto do GECDiP era atravessada pela perspectiva histórico-cultural e entendida como “artefato de memória coletiva de nosso pensar e de nosso fazer pesquisa, das experiências compartilhadas quando nos debruçamos sobre os objetos de estudo e investigação [...]” (Ramos e Shapper, p. 26), apontando para o espaço do contar as vivências do grupo, sob a ótica de cada participante, “ateiro” do dia.

Naquele tempo em que nos reuníamos semanalmente, nos dedicávamos, a cada encontro, à leitura de uma ata escrita por um dos pesquisadores do grupo, debruçado reflexivamente sobre os acontecimentos do encontro anterior. A ata não apenas recuperava o vivido pelo coletivo, mas tornava únicos os vivenciamentos dados no encontro dialógico entre os sujeitos pesquisadores-ensinantes-aprendentes.

As atas narrativas do grupo, que alongavam diálogos e apresentavam questões, inconclusões, revelavam estilos diversos e formas de contar algo, mostravam-nos que era possível, sim, subverter, ainda que em parte — o formato tradicional e rigidamente marcado do gênero. Cada *ateiro*, em seu ato responsável de escrita, narra, reflete, re-cria o que foi dito, lido, vivido e experienciado. Age, portanto, em *responsividade*. Apostar na responsividade, tal como formulada por Bakhtin (2000), significa investir na capacidade do enunciado gerar *contrapalavras* entre os falantes, o que nos leva ao entendimento de que a compreensão não é um ato passivo, de mero reconhecimento e decodificação da linguagem em seus aspectos formais, mas, uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de decisão perante o texto. A escrita de uma ata narrativa é uma atividade de compreensão ativo-responsiva.

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir- evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. Somente do interior da minha participação posso compreen-

der o existir como evento, mas este momento de participação singular não existe no interior do conteúdo visível, na abstração do ato enquanto ato responsável. (Bakhtin, 2010, p.66)

Em tempos mais recentes, temos experimentado um novo alongamento criador de compreensão ativo-responsiva: as atas narrativas que se exercitavam no grupo de pesquisa LIC (UFJF) e no GECDiP (UFSJ) passam a ser incorporadas ao ensino da graduação como instrumento de formação dialógica de professores de Língua Materna, no curso de Pedagogia da UFSJ e no da UEMG. A motivação para este trabalho surge nos rápidos espaços de reencontro, nas memórias de nossa experiência como *ateiros* no GECDiP, em mensagens de *whatsapp* nas quais trocamos experiências, como professores de unidades curriculares como Fundamentos do ensino da Língua Portuguesa e alfabetização e em mesas de eventos que dividimos. Nessas ocasiões, uma pergunta recorrente nos mobiliza: como articular, metodologicamente, em uma proposta prática de trabalho, os conceitos e discussões que permeiam os estudos da língua(gem)? Não bastasse esse questionamento, outro desafio é perceber as especificidades (e dificuldades) do ensino-aprendizagem da leitura e, especialmente, da escrita na esfera acadêmica.

É esse movimento que nos mobiliza a escrever coletivamente o presente texto, no qual buscamos nos aproximar da dimensão criadora da escrita das atas na formação docente.

ENSINAR A ENSINAR LÍNGUA MATERNA: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DO TRABALHO COM AS ATAS NARRATIVAS

Esta seção apresenta as bases do que temos refletido sobre nosso *quefazer* docente em salas de formação de professoras, em especial, de professoras de Língua Materna. Ela trará alguns fundamentos da nossa práxis como professores-pesquisadores nessa área em busca de instrumentos que contribuam para que nossas alunas também experienciem a relação entre teoria e prática em seu cotidiano de trabalho com a língua(gem).

Em primeiro lugar, acreditamos que eleger as atas narrativas como (mais um) instrumento formativo é dar à produção escrita um papel de destaque no nosso cotidiano de sala de aula, palco onde são (re)produzidos conhecimentos e experiências e que deve ser, sobretudo, lugar de atividade criadora. Para Geraldi (2010) a produção de conhecimento é resultado de novas articulações entre conhecimentos disponíveis que podem ser lidos como objetos. Como atores desse processo de produção, professor e aluno são dois componentes a serem destacados.

A relação triádica: o professor, o aluno, e os conhecimentos. Cada proposta pedagógica, na história ou no presente, define diferentes posições para cada um destes três elementos, dando ênfase ora a um, ora a outro destes três pólos (Geraldi, 2010. p. 82).

A partir dessa premissa, temos pistas sobre os desafios enfrentados pelos professores de ontem e de hoje no chão da escola e somos levados a refletir sobre nosso papel de docentes universitários que têm a tarefa, muitas vezes, de transpor didaticamente um conteúdo teórico sabendo que o “saber prático” sobre ele é fundamental para a consolidação do conhecimento.

Ao pensarmos a tríade conhecimento - professor - aluno no contexto da universidade, o acesso a esses objetos de conhecimento não deve ocorrer de forma estritamente transmissiva e monológica, de forma que é necessário que se crie espaços de diálogo e reflexão sobre o aprendido e sobre a própria experiência do aprender.

Aprender a ensinar requer a compreensão de que, além do conteúdo teórico, são as experiências anteriores que nos levaram a construir aprendizado significativo sobre a docência: daí a

necessidade da reflexão constante sobre a própria prática. Essa nossa compreensão se sustenta na assertiva de Freire (1996, p.39) sobre a docência:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo.

Entendemos como práxis, a partir de Freire, o agir do sujeito em prol de transformar a sociedade e a si mesmo; inseridos num espaço-tempo e transformando-se constantemente pela palavra alteritária, nossa atividade ocorre a partir da teoria, que dialoga, instrumentaliza, fundamenta e intervém na realidade, ou seja, na busca constante pela superação da dicotomia teoria/prática.

O trabalho com as atas narrativas, metodologia construída no contexto da pesquisa na perspectiva histórico-crítica, além de se apresentar como artefato transgressor da gramática dos gêneros, revela-se fecundo como instrumento para formação de professoras de língua a partir de uma perspectiva de escrita reflexivo-crítica que se afasta da ideia de língua-código, conferindo-a status de fato social, que reflete e refrata a ideologia, os valores e as posições dos sujeitos do discurso. É essa ideia de língua, por exemplo, que fundamenta o trabalho com os gêneros discursivos/textuais a ser realizado na escola, e está presente nos materiais mais recentes de formação de professores e nos documentos curriculares.

Para Soares (2018), a democratização do acesso à escola básica trouxe ao centro do debate linguístico padrões culturais e variantes linguísticas diferentes dos que eram familiares à escola. Esse cenário marcou o distanciamento entre o discurso da escola e dos “novos” alunos, denunciando a divisão entre um tipo de cultura e de linguagem das camadas populares e a cultura e a linguagem das classes dominantes – ou, melhor, defendida pelas classes dominantes.

Em um breve retrospecto, até os anos de 1960, predominava na escola o ensino da gramática da língua: a língua como código. A partir da década de 1970, com as reformas educacionais e o contexto de industrialização no Brasil, a perspectiva do ensino da língua passa a ser instrumental, orientado por uma pedagogia tecnicista, onde imperavam os modelos e as técnicas de escrita e de treinamento de habilidades de leitura: a língua como instrumento de comunicação. O final da década de 1980 foi marcado pela emergência da perspectiva psicogenética, pelas ciências linguísticas, pela psicolinguística e pela Análise do Discurso, abrindo caminho para outras formas de se enxergar o trabalho com a Língua. O texto e a produção discursiva tornam-se elementos centrais na sala de aula.

É fato que essas perspectivas, na prática, coexistem no cotidiano das salas de aula de ensino fundamental I e até mesmo permeiam o tratamento da linguagem no contexto da educação infantil. Ainda hoje, ainda é preciso lutar contra métodos não científicos sem eficácia comprovada no campo da alfabetização. Em contrapartida, observa-se uma predileção, nas orientações oficiais e nos documentos curriculares, pelo trabalho com a leitura e a escrita como práticas sociais e dos gêneros discursivos/textuais como organizadores deste trabalho.

Neste contexto de “virada discursiva” no ensino de Língua, as salas de aulas dos cursos de pedagogia são atravessadas pelo imperativo do trabalho com os textos na escola, levando-nos a questionar constantemente sobre: “o que significa escrever na escola?”; “o que significa ensinar e aprender a escrever?”; “como as crianças se apropriam da forma escrita da língua para dizerem o que pensam, por escrito?”; “como desenvolvem as habilidades desta tarefa? “quais papéis assumem professora e alunos nas interações durante os eventos de escrita de textos em turmas de alfabetização?”

E no contexto universitário, o que significa escrever? Usualmente, significa elaborar trabalhos, provas, artigos científicos, resenhas, resumos e outros textos mais marcados por regras claras

de estrutura e funcionamento, com limites de exposição do eu. Constantemente, ouvimos das alunas sobre a dificuldade de escrita, que transparece muitas vezes uma baixa autoestima linguística (diálogo para um outro momento) que é muitas vezes incapacitante do exercício da autoria.

Ao se depararem com a necessidade de escreverem na graduação, aqueles que por algum motivo não estão na trajetória da pesquisa e nem são alunos que de maneira autônoma realizam seu próprio letramento acadêmico, é muito comum nos depararmos com trabalhos que nem alcançam um padrão de *academiquês*: em sua formatação, em seu caráter intertextual, tampouco evidenciam marcas consistentes de autoria. Isso, quando não são revelados problemas de atendimento ao padrão que se espera de um texto de graduação, com falhas no domínio da norma culta, de progressão textual e de argumentatividade.

Essas e outras questões relacionadas têm sido discutidas pelo campo do letramento acadêmico feito por estudiosos dos Novos Estudos do letramento (Lea e Street, 2014) e no Brasil, por Fiad (2015), por exemplo. Tais estudos partem da ideia de que é preciso questionar a afirmação corrente de que os estudantes chegam à universidade sem saber ler e escrever, de modo genérico e absoluto. Então para além de observar as dificuldades linguísticas, com problemas de concordância verbal, coesão, coerência, ortografia e de domínio da norma padrão da língua, que aparece na escrita das estudantes de Pedagogia, é necessário situar essas práticas em um contexto sócio-histórico e cultural específico.

Neste contexto, além da justa justificativa - de que as alunas, sim, estão se apropriando de um padrão de escrita não visto antes de ingressarem na graduação, uma preocupação que orienta nossa prática é a de que neste processo de “apropriação do *academiquês*” lidamos especificamente com o desafio de contribuir para a formação de profissionais que também “ensinarão português/língua materna”. Daí a importância de pensarmos nossa prática docente sob o viés dessa dupla responsabilidade, e em nossas aulas oferecer condições de reflexão sobre a atividade de ler, para se ensinar a ler, escrever para se ensinar a escrever e a dialogar sobre textos como produtores e (co) produtores em um processo de interação social, para que essas futuras pedagogas se apropriem dessa relação entre teoria e prática em seu ofício.

Como se ensina a ensinar a escrita senão por meio, também, dessa própria atividade criadora? O que as memórias narradas por meio de atas narrativas podem revelar sobre essas alunas autoras em seu processo de apropriação de um gênero discursivo?

Para Geraldi (2010)

O professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz. (p.98)

O exercício da escrita situada, vinculada a uma prática social e que ao mesmo tempo seja instrumento de formação, no contexto de unidade curriculares que trabalham o “ensinar a ensinar a língua” não pode ser um mero simulacro, uma “redação”. Há de se pensar o movimento afetivo, e a orientação didático-pedagógica deste trabalho de reflexão. Além disso

quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação - em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 2019, p.41)

Nesta direção, nosso pressuposto é o de que as estudantes devem apropriar-se de modos específicos de escrita requeridos pelo ambiente acadêmico, e oferecer as mais variadas experiên-

cias de contato significativo com a escrita acadêmica é nosso papel de professores na universidade. No entanto, é preciso que também as convidemos para se aventurarem, juntas de nós, em processos de práticas letradas que se revelem prenhes de subjetivação, sem que se perca a rigorosidade e a dimensão praxiológica de nosso ofício de ensinar a ensinar por meio de textos e de transformar conhecimento em conteúdo de ensino. Afinal,

como cada texto é singular, toda atividade de sua produção merece o acompanhamento deste que é co-autor de seus alunos. E nos textos aparecem todos os problemas que podem ser enfrentados no campo da linguagem: os sentidos e as formas comuns ou inusitadas de expressá-los. Assim, a atenção ao acontecimento pode chegar ao detalhe do linguístico no seu sentido estreito. (Geraldi, 2010, p. 98-99)

Nesse contexto, é possível estudar a escrita a partir de seus usos e formas, de modo a considerar os aspectos linguísticos e discursivos e de subjetivação, a partir dos quais se observa as dificuldades, mas também a capacidade de recriar contextos, refletir sobre sua experiência, oferecer o olhar sobre as aulas, sobre os textos lidos e empreender a reflexão sobre sua própria formação como professor de língua.

O EXERCÍCIO DE ESCRITA DAS ATAS PELAS FUTURAS PROFESSORAS

Em linhas gerais, as situações de comunicação que originaram a produção das atas foram as aulas que tratavam do ensino de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre 2023 e 2024 na UFSJ e na UEMG. Um traço comum do trabalho realizado foi tomar a leitura e discussão do texto *(Des) atando os nós da pesquisa na abordagem histórico-cultural* (Ramos; Schapper, 2010) como ponto de partida. Logo no início do semestre, por meio do texto, as alunas puderam se aproximar daquilo que podemos chamar de fundamentos da ata narrativa, que se entrelaçam em algumas contribuições de Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Vygotsky.

Em Benjamin, recuperamos a necessidade de impedir o esquecimento das experiências vividas para evitarmos o empobrecimento de nossas próprias vivências. (...) Em Bakhtin, dá-se a busca por compreender o encontro do pesquisador com a palavra alheia. (...) Já em Vygotsky, apostamos no conceito de zona proximal de desenvolvimento como lugar de encontro das diferentes vozes que se constituem entrecruzadas à multiplicidade de experiências investigativas que possibilitam a produção coletiva do conhecimento. (Ramos; Schapper, 2010, p. 27)

Como preparação para a escrita, foi apresentada uma ata narrativa como “modelo” possível, e uma ata “tradicional”, com seus elementos comuns, a saber: título, data, local, participantes, ordem do dia, resumo das discussões, e encaminhamentos, outro traço comum ao trabalho.

Na UFSJ, o trabalho de registro das aulas foi realizado por grupos de até 6 pessoas, que, individualmente, escreviam suas atas e o tratamento dado a elas era o de leitura, correção e diálogo sobre questões linguísticas e de conteúdo com a docente e reescrita dos textos. Cabia ao grupo ler as atas escritas pelos colegas e selecionar uma delas para ser lida na aula subsequente para a turma, que fazia a apreciação coletiva do texto.

No contexto da UEMG, as atas eram escritas por duplas ou trios e lidas em voz alta para toda a sala no início de cada aula subsequente. Após a leitura das atas, o docente realizava comentários acerca do conteúdo, das escolhas realizadas, apontava questões linguísticas e gramaticais e propunha reflexões sobre autoria.

A partir das primeiras atas escritas, eram feitos apontamentos com vistas a contribuir com a escrita das estudantes. Dentre os mais relevantes, destaca-se a compreensão de que o texto não deveria estar centralizado na ação do docente. Ou seja, não se tratava de “transcrever” ou descrever tudo que era dito e feito pelo professor durante a aula, mas de compreender a multiplicidade de vozes em circulação na sala de aula, fossem elas dos colegas, dos autores lidos para a aula, de autores de outros textos. E neste exercício de compreensão, produzir sentido para as suas experiências formativas naquela aula, podendo chegar a apontar as implicações do encontro para o “vir a ser” professora que ensina língua materna.

O objetivo com a produção das atas era que as estudantes narrassem os acontecimentos das aulas como atos únicos, buscando compreendê-los no seu acontecer histórico, mas de acordo com suas visões singulares. Não havia, portanto, como não se envolver na escrita da ata narrativa e não iluminá-la com toda carga de alteridade de quem a produzia. Assim, na heterogeneidade da turma e no encontro dialógico potencializado pelas vozes ali presentes, as estudantes iam se apropriando dos conceitos e discussões que atravessavam as unidades curriculares. No espaço sistematizado da formação docente, palavras alheias, dizeres outros que nos constituem, entrecruzados atravessados de experiência, eram valorizados e socializados e iam demarcando modos de pensar e experienciar as ações tecidas e fiadas na construção das aulas.

Todo trabalho proposto por nós, docentes, é carregado de expectativas que se criam em função de nossos objetivos pedagógicos. Por isso, em nossas avaliações procuramos ser bastante claros com aquilo que gostaríamos de encontrar, e prevemos respostas possíveis e movimentos previsíveis, mesmo no caso do trabalho com a escrita. No entanto, essa premissa, apesar de verdadeira, muitas vezes faz com que nós não enxerguemos além daquilo que esperamos ver. Nesta abordagem, afastamo-nos da perspectiva avaliativa do que seria um texto que “cumpre” ou não as nossas expectativas no que se refere à capacidade crítico-reflexiva, de atendimento ao gênero ou até mesmo da transgressão total do gênero ata, permitindo-nos enxergar a capacidade criadora das estudantes na produção das atas, enquanto arquitetamos, juntos, a sua composição.

A cada semestre o trabalho com a produção das atas vem sendo ressignificado, tanto no diálogo com as alunas, quanto no diálogo com os pares. E aos poucos temos retomado e construído coletivamente apontamentos que consideramos importantes para a tessitura das atas, os quais sintetizamos a seguir:

1. Pensar na questão central: o que desejamos elaborar como memória quando escrevemos a ata? Conceitos, conteúdos, experiências do momento vivenciado, relações com a atuação docente? Tudo isso? Foco em algum desses pontos?

2. Outro ponto a se buscar é a relação entre as aulas, ou seja, como uma discussão vai se conectando à outra... quais são os pontos em que um texto/discussão se conectam a outros e tentar apontar isso na ata.

3. Para além de se pensar as implicações e contribuições da aula para a atuação docente e as aprendizagens possibilitadas, é válido também trazer o “não-saber”, ou seja, o que não se compreendeu, o tópico que não ficou claro, o tema que é ainda nebuloso e que do seu ponto de vista requer mais debate...

4. É nessa direção que vai se construindo a autoria, importantíssima na produção de textos. Então é um movimento de descrever, mas é especialmente de narrar, de analisar, de refletir, de inferir, de ampliar, de citar, de se colocar...

5. Pode-se ainda, trazer na própria ata, qual o sentido desse exercício de escrita, o que significa a produção de atas em um curso de formação de professores, sobretudo em unidades curriculares que tratam do ensino da leitura e da escrita na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É que, na verdade, escrever não é um puro ato mecânico, precedido de um outro, que seria um ato maior, mais importante, o ato de pensar ordenadamente, organizadamente, sobre um certo objeto, em cujo exercício o sujeito pensante, apropriando-se da significação mais profunda do objeto sendo pensado, termina por apreender a sua razão de ser. Termina por saber o objeto. A partir daí, então, o sujeito pensante, num desempenho puramente mecânico, escreve o que sabe e sobre o que pensou antes. Não! Não é bem assim que se dão as coisas. Agora mesmo, no momento exato em que escrevo sobre isto, quer dizer, sobre as relações pensar, fazer, escrever, ler, pensamento, linguagem, realidade, experimento a *solidariedade* entre esses diversos momentos, a total impossibilidade de separá-los, de dicotimizá-los. (Freire, 2012, p. 26)

Nem todo exercício de escrita é um exercício de transgressão, mas a capacidade de transformar é uma marca singular do ser humano. Transformamos quando mudamos a rota, transgredimos quando encontramos rotas autônomas para chegar a um lugar comum, seja ele a compreensão dos textos lidos, o resgate dos acontecimentos de um encontro ou a busca por um sentido mais ou menos coletivo sobre determinado tema do conhecimento.

Como afirma Freire (2012, p.27), “não é possível reduzir o ato de escrever a um exercício mecânico”. Escrever é um dos movimentos de um conjunto solidário que não se pode separar: ler, escrever, estudar, pensar, agir sobre o mundo. Isso significa dizer que entre pensamento, linguagem e realidade há um movimento dinâmico que pode contribuir para aquilo que Paulo Freire (2012, p. 27) chamou de “capacidade criadora”. É essa capacidade criadora que buscamos mobilizar com o exercício de escrita de atas narrativas na formação de professores.

Espera-se que munidas de tal experiência, as futuras pedagogas e professoras de Língua Materna tenham condições de trabalhar com seus alunos a produção de textos de uma forma que integre os movimentos de elaboração e de reelaboração. Tais movimentos, além de mobilizar habilidades de escrita típicas do ensino de língua, podem conferir ao ato de escrita um status de momento de criar, de colocar perspectivas em diálogo, de se colocar responsivamente frente a um tema e/ou conteúdo e, principalmente, de atribuir significados e valores à escrita que vão além da atividade de reprodução de ideias e de modelos pré-estabelecidos. Criar, refletir sobre a criação para (re)criar novamente, avaliando o percurso, nomeando e (re)nomeando e transformando o objeto de aprendizado, dando pistas sobre os caminhos da aprendizagem, como podemos ver no trecho escrito por uma estudante de pedagogia da UFSJ

redigir esta ata foi uma experiência enriquecedora, pois me permitiu um maior engajamento na aula e me fez ter mais atenção na aula. Refletindo sobre o processo de escrita da ata, recordei uma abordagem de William Glasser, um americano cientista que vi em uma publicação no instagram que fala sobre a eficácia de “escrever para aprender”, o que reforça a importância deste tipo de atividade na consolidação do conhecimento. (2024).

No presente texto, fruto de um diálogo feito a muitos coletivos e muitas mãos, defendemos a escrita como ato criativo, seja na pesquisa ou na formação de professoras, apostando no potencial das atas narrativas para o vivenciamento de uma forma outra de se relacionar com a linguagem. Algo em torno do que a estudante de Pedagogia da UEMG anunciou em autoavaliação:

“A ata contribuiu para eu escrever minha perspectiva. É sempre na terceira pessoa no singular. Nunca é pessoal”. A denúncia feita pela professora em formação de que a escrita “nunca é pessoal”, pode ser lida com relação a Foucault (2004), para quem escrever é fazer aparecer o rosto

próprio junto ao outro. Tornar a escrita pessoal é investir em um processo de criação no qual o sujeito se inscreve no texto que produz, dá-se a ver, assume um lugar, posiciona-se.

Por fim, este texto que trata da escrita como atividade criadora na produção de atas sobre aulas de formação de professoras de Língua Materna é um primeiro convite para reflexões que devem ser aprofundadas em trabalhos futuros. O material das atas nos oferece um campo fértil para análises que podem responder a desafios linguísticos, discursivos e textuais de professores em formação, além de serem subsídio para pensarmos perspectivas didático-metodológicas nas licenciaturas, e aprofundarmos as reflexões entre essa prática e os letramentos acadêmicos. Resta-nos, agora, encerrar este diálogo desejosos de outros encontros que possibilitem novos frutos de teoria, de prática docente e de vida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução, organização, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina. Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

FIAD, Raquel Salek. Algumas Considerações Sobre os Letramentos Acadêmicos no Contexto Brasileiro. **Pensares em Revista**, [S.l.], n. 6, set. 2015. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor?** 2 ed. Lisboa: Passagens, 1992, 2004. Pp.129-160.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: Cartas a quem ousa ensinar. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

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

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 8, p. 81-101.

LEA, Mary R; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu; Adriana Fischer. **Filologia e Linguística portuguesa**, v. 16, n. 2, pp. 477-493, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>

RAMOS, Bruna Sola. SCHAPPER, Ilka. (Des)atando os nós da pesquisa na abordagem histórico e cultural. In RAMOS, Bruna Sola; FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (orgs). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora. Ed. UFSJ, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2018.

PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO: BEBENDO DE SUAS FONTES

KILDO ADEVAIR DOS SANTOS¹

UFSJ

FLAVIANA DAS MERCÊS RIBEIRO²

UFSJ

INTRODUÇÃO

É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.

Aníbal Quijano

É tempo de construir uma nova imagem, que não reflita o imaginário hegemônico dominante, mas que se afirme a partir de nossas próprias raízes e contradições. O convite de Quijano (2005) nos possibilita pensarmos em um futuro alternativo em que se faz necessário um diálogo com nossas heranças. Entretanto, essa construção não surge do vazio, pois o novo não brota do nada. Toda transformação emerge das contradições do existente, ao reelaborar heranças, negar continuidades e ressignificar legados. É nesse diálogo entre memória e invenção que o presente texto se apresenta como proposta de trazer à luz as contribuições da produção acadêmica latino-americana do campo da educação, muitas vezes marginalizada nos currículos educacionais, para pensar e repensar a pedagogia na América Latina. A proposta ganha especial significado no marco dos 70 anos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), cuja Semana Acadêmica de Pedagogia (SEMAPE) realizada no período de 2 a 6 de dezembro de 2024, serviu como espaço privilegiado para esse diálogo.

Para o desenvolvimento deste texto, foi proposto um recorte histórico e de determinados autores, a partir de alguns pensamentos pedagógicos que foram desenvolvidos desde a “primeira independência”. Contudo, não se tratou de retomar qualquer tipo de pensamento ou elaboração teórica no campo educacional da América Latina, mas aquele que apontava um sentido crítico numa perspectiva latino-americana, anti-imperialista e revolucionário. O termo “primeira independência” foi usado com base na caracterização realizada por Fernández Retamar (2006) que marca o momento histórico entre a Revolução Haitiana, em 1791, até a Batalha de Ayacucho, no ano de 1826.

Seguindo a elaboração teórica realizada por Fernández Retamar no seu livro *Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas* (2006), pode-se diferenciar o processo de elaboração do pensamento latino-americano, a partir da primeira independência e durante o século XIX, em duas vertentes: a primeira, que foi a dominante, é caracterizada pelo autor como o *diseño de la*

1 Doutor em Educação e professor na área de Gestão e Políticas Educacionais no Departamento de Ciências da Educação (DECED) na UFSJ. E-mail: kildo@ufs.ju.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4484-2782>

2 Doutoranda em Educação (FAE/FUFMG) e professora substituta na área de Didática e Fundamentos da Educação no Departamento de Ciências da Educação (DECED) na UFSJ. E-mail: flavianamribeiro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3118-5581>

*patria del criollo*³ e a segunda, que foi minoritária e contrária à primeira, é caracterizada pelo desafio: *o inventamos o erramos*⁴.

A primeira vertente caracterizada por Fernández Retamar (2006) desenvolveu-se sobre a lógica de que era irrealizável o “projeto continental dos libertadores da América”⁵ e, assim, propunham-se ações para “desenhar” pátrias mais ou menos aproximadas daquelas que existem hoje. Pensavam na construção de pátrias homólogas às europeias, como que a América devesse ser cópia ou reflexo dos países de capitalismo desenvolvido tanto europeu quanto estadunidense.

A segunda vertente caracterizada por Fernández Retamar (2006) era baseada na ideia *inventamos ou erramos*, de Simón Rodríguez. *Grosso modo*, podemos pensar numa elaboração em que a primeira vertente estava conectada ao pensamento que representava o poder e a segunda conectada àqueles que lutavam contra essa realidade, com o objetivo de conquistar a emancipação do povo e a construção de uma América livre.

Assim, na tentativa de caracterizar o processo de construção do pensamento pedagógico latino-americano por meio de um retorno às fontes pedagógicas da América Latina, especificamente, analisando as contribuições dos pensamentos educativos de Simón Rodríguez, José Martí e Domingo Sarmiento para o processo educacional latino-americano, buscamos apresentá-lo e discutí-lo, situando-o, ora no campo da “invenção”, ora no da “imitação”.

Neste exercício de buscar contribuições para a pedagogia latino-americana realizamos uma descida às raízes do pensamento pedagógico da América Latina, buscando trazer para a superfície a originalidade que marca os processos educativos da região. Assim, expusemos como representantes da concepção de uma pedagogia “original” as contribuições do pensamento de Simón Rodríguez e José Martí e, como representante do pensamento pedagógico da “imitação”, as ideias de Domingo Sarmiento.

A opção pelo pensamento de Simón Rodríguez justifica-se por ele ser considerado o precursor de uma pedagogia latino-americana e, talvez, o primeiro idealizador de uma escola para o povo. Nesta escola deveriam estudar todas as crianças, de ambos os sexos, independente de suas origens. Havia a proposta de uma escola popular que contemplaria indígenas, negros, pobres, brancos, ricos e outros, em síntese, uma escola popular, social e republicana.

A presença de José Martí neste texto justifica-se pela sua incansável luta pela independência da América Latina dos poderes espanhol e português e pelas ações educativas para o povo latino-americano. Justifica-se, também, em razão da imensa obra produzida - literária, política e educativa - que teve como pano de fundo a libertação e a integração latino-americana e por ser esta obra a inspiração intelectual da Revolução Cubana e pela capacidade do autor de pensar uma educação revolucionária e anti-imperialista.

A escolha do pensamento de Domingo Sarmiento justifica-se por representar a concepção pedagógica dominante na região, uma pedagogia transplantada, da cópia e da imitação.

Buscamos apresentar momentos importantes que marcaram as vidas e as obras desses pensadores, fazendo uso das contribuições já sistematizadas por outros pesquisadores. Buscou-se, também, pautar as principais ideias e contribuições para a pedagogia latino-americana recorrendo

3 A palavra “*criollo*” está sendo identificada com os americanos descendentes de europeus que acreditavam ser um deles, diferenciando-se dos indígenas, negros e mestiços da América Latina (Fernández Retamar, 2006).

4 Insígnia que representa o pensamento original de Simón Rodríguez.

5 O projeto continental dos libertadores da América pautou-se pela repulsa a uma visão localizada. Contra essa perspectiva, destacam-se os casos de Hidalgo e Morelos, no México, Bolívar e Sucre, na Venezuela, San Martín e Moreno, na Argentina, O’Higgins, no Chile, Artigas, no Uruguai, e muitos outros. As lutas pela liberdade nem sempre contaram com componentes iguais, embora aspiravam a independência da Espanha, mas no geral se propunham à liberdade da América Latina, em seu conjunto, e não de forma localizada (Fernández Retamar, 2006, p. 26).

aos seus próprios textos. Consideramos que esse exercício seja importante, pois pensamos que seja necessário trazer à superfície a leitura desses clássicos da pedagogia latino-americana, porque, em muitos lugares da nossa região e, sobretudo, no Brasil, estes educadores ainda são pouco conhecidos.

APONTAMENTOS DA VIDA E OBRA DE SIMÓN RODRÍGUEZ (1771-1854)

Simón Rodríguez nasceu em 28 de outubro de 1771, em Caracas, e alimentou o sonho de uma América Latina livre. Professor e pedagogo, considerado pioneiro da educação latino-americana, e um conhecedor dessa sociedade. Formou-se em ciências e humanidades, destacando-se como professor com ideias vinculadas ao pensamento da “Ilustração” (Tavares, 2018). Rodríguez iniciou sua carreira docente no ano de 1791 sendo nomeado professor de uma escola pública de primeiras letras. Com um pensamento considerado radical e avançado para a sociedade venezuelana da época, defendeu o projeto de criação de uma escola para meninas, pois já era latente em seu pensamento pedagógico a importância da educação da mulher (Ocampo López, 2007).

Simón Rodríguez produziu variados textos, a saber: “Reflexões sobre os defeitos que corrompem a Escola de Primeiras Letras de Caracas e meios de alcançar sua reforma por uma nova instituição (1794)”; “Sociedades americanas em 1828 (1828)”; “O Libertador do Meio-Dia da América e seus companheiros de armas, defendidos por um amigo da causa social (1830)”; “Observações sobre o terreno de Vincocaya (1830)”; “Luzes e virtudes sociais (1830)”; “Conselhos de amigo dados ao Colégio de Latacunga (1830)”; “Extrato sucinto da minha obra sobre a educação republicana (1830)”.

Além das obras escritas o professor venezuelano Simón Rodríguez fundou, em Bogotá, uma escola de “artes e ofício”, com o objetivo de oferecer um processo de ensino prático para as crianças mais pobres da sociedade; foi nomeado diretor do ensino público, ciências físicas, matemáticas e artes, e diretor geral de minas, agricultura e caminhos públicos da República Boliviana (Streck; Adams; Moretti, 2010). Desenvolveu um projeto para uma Casa oficina de artes e ofícios, especialmente de carpintaria, alvenaria e serralheria, além de promover a alfabetização para a população, em que buscava desenvolver cidadania, em conformidade com o projeto de sua educação popular (Durán; Kohan, 2016).

Com seu espírito de “docente errante”, Rodríguez seguiu suas caminhadas pela América do Sul, passando pela costa do Pacífico, Peru, até ao lago Titicaca, Chile, Argentina, Brasil e Equador. Com a idade de 83 anos, Rodríguez faleceu em 22 de fevereiro de 1854, no povoado peruano de Amotape. Ele foi sepultado na Igreja de São Nicolau de Bari, sendo seus restos mortais transferidos posteriormente para o Panteão Nacional, em Caracas (Morales, 1990).

APONTAMENTOS DA VIDA E OBRA DE JOSÉ MARTÍ (1853-1895)

José Martí viveu na segunda metade do século XIX, um período histórico que foi marcado pelas lutas em prol da consolidação das independências dos países latino-americanos e, de modo particular, pela luta de Cuba pela libertação contra a dominação político-administrativa espanhola. Martí faleceu com 42 anos, em 19 de maio de 1895, na Batalha de Dois Rios, durante a Guerra de Independência de Cuba contra o domínio espanhol.

Martí iniciou seus estudos em uma escola distrital de Havana, mas completou o curso da escola secundária, obtendo sua certificação, anos mais tarde, em território espanhol, assim como sua formação universitária, onde realizou seus estudos e diplomou-se em filosofia, letras, direito civil e canônico.

José Martí escreveu vários textos com conteúdos educacionais, entre eles se destacam:

“Um projeto de instrução pública” (1875); “Aprender nas fazendas” (1883); “Educação científica” (1883); “Escola de mecânica”; (1883) “Escola de eletricidade” (1883); “Mente latina” (1883); “Escola de artes e ofícios” (1883); “Trabalho manual nas escolas” (1884); “Mestres itinerantes” (1884); “Reforma essencial no programa das universidades americanas. Estudo das línguas vivas” (1884); “A universidade dos pobres” (1890). Todavia, seu texto mais divulgado é “*Nuestra América*”, (1891).

Após concluir seus estudos em território espanhol, Martí passou pela França, Inglaterra e chegou ao México. Em seguida, partiu para a Guatemala, onde atuou como professor na Escola Normal Central, lecionando “literatura e composição”. Nesse país atuou também como professor universitário, ensinando literatura italiana, inglesa, alemã e francesa, até meados de setembro de 1878, quando retornou à Havana. Em solo cubano, Martí lecionou no Colégio Hernández e Plasencia, de educação primária e secundária. Nesse ínterim, viajou até a Venezuela, onde lecionou aulas de línguas e literatura francesa (Streck, 2008).

Após a curta experiência docente em território venezuelano, Martí retornou à Nova Iorque iniciando um processo sistemático de intensa luta pela independência de seu país. Nesse período, surgiu *La edad del oro*, uma publicação mensal para entretenimento e instrução das crianças da América, que apareceu em julho de 1889. Tal publicação tinha como objetivo oferecer às crianças latino-americanas a oportunidade de conhecer como as pessoas viviam no continente e no mundo.

No retorno à Nova Iorque, Martí dedicou-se também à luta dos trabalhadores negros daquela cidade, onde foi o articulador da “Liga da Instrução”, a qual tinha como objetivo orientar esses trabalhadores em variadas dimensões da vida. Nessa mesma oportunidade, retornou ao trabalho docente, como professor de língua espanhola na Escola Secundária Central (Nassif; Santos, 2010).

Grosso modo, o pensamento de Martí pode ser compreendido como original e radical, de conteúdo anti-imperialista, democrático, popular, latino-americanista e composto fortemente de uma práxis política. Assim, considerando todas as ações de Martí, destaca-se a ação educativa como uma das mais importantes no processo de libertação e construção da Nossa América, onde ele apontou a necessidade de construir processos educativos com o objetivo de formar os indivíduos americanos para serem “homens bons, úteis e livres”.

APONTAMENTOS DA VIDA E OBRA DE DOMINGO SARMIENTO (1811-1888)

Domingo Sarmiento nasceu em 15 de fevereiro, no ano de 1811, na Província de *San Juan*, na Argentina, e faleceu em 1888, em Assunção, no Paraguai. Viveu durante um período histórico marcado pelas lutas pós-independentistas, onde figurou como: pensador; militar; periodista; professor; estadista; escritor; proponente da pedagogia e da escola laica; um defensor da causa da mulher (Bravo, 2010). Sarmiento teve uma infância difícil, devido às precárias condições financeiras de sua família, o que dificultou seu processo de formação. Obrigado a estudar de maneira assistemática, logo percebeu que a discriminação educacional poderia causar uma grande ferida social.

Sarmiento também escreveu variados textos sobre educação, dentre os quais se destacam: “Minha educação”; “Casas de educação”; “Educação comum: as questões relativas à instrução primária”; “Educação comum: influência da instrução primária na indústria e no desenvolvimento geral da prosperidade nacional”; “Córdoba e a universidade no olhar de Sarmiento”; “A educação das mulheres”; “A escola pública e a formação do professor”; e “A cultura do povo”. Entretanto, seu texto clássico é “*Facundo: civilização e barbárie*” (1845), onde apresentou um governo que transportava a Europa para a América, defendendo os interesses europeus e apontando que a fusão entre indígenas, negros e brancos resultava numa predisposição para o ócio e para a incapacidade industrial, responsabilizando o indígena por essas características.

Sarmiento também realizou visitas aos Estados Unidos da América e teve contato com um movimento educativo progressista, conhecendo processos pedagógicos variados, o que o ajudou na construção de seu pensamento educacional. Viveu por muitos anos no Chile, onde conseguiu

colaborar para os processos de reformas no sistema educacional (Puiggrós, 2017). Voltou ao seu país, no ano de 1855 e trabalhou como diretor de escolas da Província de Buenos Aires e assumiu cargos de ministro, governador, senador, até ser nomeado presidente da Argentina, em 1868, elegendo a educação como ferramenta de transformação social do povo.

Grosso modo, o objetivo da vida de Sarmiento foi educar o “povo”, para favorecer o desenvolvimento de uma nação livre. Entretanto, de acordo com Puiggrós (2010, p. 108), “na operação discursiva que Sarmiento realizou, a categoria ‘povo’ não incluía os indígenas, os quais, dizia, a colonização espanhola deveria ter eliminado. A população nativa deveria se diluir junto com suas vestes tradicionais, sua linguagem [...]”. Portanto, do projeto de uma nação livre e civilizada, os povos indígenas foram expulsos por Sarmiento, tendo sido ele considerado um “racista” pelos seus críticos, pois a Argentina que queria educar e laicizar era a dos brancos.

RODRÍGUEZ, MARTÍ E SARMIENTO: TÃO LONGE, TÃO PERTO

Neste tópico, apresentamos algumas aproximações e distanciamentos entre os autores que foram apresentados anteriormente. Evidentemente, não se pretende aqui esgotar as possibilidades de análise entre esses três clássicos do pensamento pedagógico latino-americano. O objetivo é, antes, apontar algumas das temáticas que os aproximam ou os afastam, bem como destacar as demandas e tendências que atravessaram suas reflexões no contexto da formação das repúblicas na região. Tampouco se busca estabelecer relações diretas de influência entre eles — ainda que tais influências possam ter existido —, mas sim compreender como suas ideias dialogam com os desafios históricos e educacionais de seus respectivos tempos.

Destarte, é possível identificar aproximações de ideias de pensadores externos à região que possam ter feito parte dos processos de formação do pensamento de Rodríguez, Martí e Sarmiento. A literatura vem apresentando as possíveis influências das ideias do filósofo francês Rousseau sobre o pensamento de Rodríguez; aproximações do pensamento de Martí das ideias filosóficas do pensador estadunidense John Dewey; e o pensamento pedagógico de Sarmiento tem sido relacionado com as ideias do filósofo francês Condorcet (Durán, 2011; Nassif; Santos, 2010; Bravo, 2010).

Entretanto, a literatura não tem sido tão pródiga em apresentar as possíveis influências das ideias dos povos originários sobre a gênese do pensamento pedagógico latino-americano. Todavia, o que parece é que essas influências estão presentes tanto em Rodríguez (que sempre considerou a supremacia do pensamento autóctone) quanto em Martí, sobretudo após suas experiências com os indígenas mexicanos. Contudo, é difícil afirmar esta proposição para Sarmiento, pois encontram-se em seus escritos afirmações depreciadoras dos povos originários, distanciando-se dessa perspectiva. São possíveis características que aproximam os três autores latino-americanos, que também são marcados por outro fato em comum, que foram as variadas viagens realizadas pelo mundo, sendo essas proporcionadas por perseguições políticas ou em forma de projeto de estudo.

A escola primária e o foco na instrução pública foram temas presentes nos projetos pedagógicos de Rodríguez, Martí e Sarmiento, os quais desenvolveram propostas e ações para que se pudessem realizar reformas e revoluções nas instituições de ensino dos países da região. Nas propostas pedagógicas dos três pensadores, percebemos a centralidade das instituições escolares, que deveriam ser para todos e todas, e a necessidade de um trabalho comprometido e democrático a ser realizado, pois consideravam que nestas instituições se formavam as pessoas. Ainda neste contexto, apontamos a presença da temática da laicidade nos pensamentos pedagógicos dos três, pois a consideravam importantes para o desenvolvimento cultural e social e para a construção do regime republicano.

Os autores supramencionados também se aproximam quando direcionam seus projetos políticos e pedagógicos para as crianças, que deveriam ser a razão do existir das escolas primárias, porque elas eram consideradas nesses projetos como a esperança de uma nova sociedade. As

crianças foram compreendidas como “as pedras” do alicerce do edifício social, em que deveriam ser cultivados os sentimentos de dignidade, independência e liberdade, porque uma população livre seria o resultado de uma nação livre.

Outra temática que esteve presente nas obras pedagógicas de Rodríguez, Martí e Sarmiento e que os aproximou, sendo talvez a característica mais robusta encontrada nas suas ideias, é a preocupação do desenvolvimento de uma pedagogia que pudesse formar pessoas “úteis”, capazes de realizar intervenções sociais e de estar devidamente preparadas para as múltiplas funções da vida e que pudessem, ainda, responder às necessidades das novas repúblicas. Pode-se dizer que há uma defesa pelo ensino “profissional” nos três projetos educativos, o qual deveria ser alicerçado nos meios de produção já existentes, buscando melhorar os conhecimentos e as práticas de cultivo, colheita, construção civil, entre outras. A educação teórica e prática proposta nos projetos tinham como objetivo formar pessoas para que pudessem gerar um desenvolvimento econômico, científico, cultural, político e moral para os países da região, procurando sempre alcançar nações livres e soberanas.

As ideias de Rodríguez e Martí também se aproximaram no que se refere às críticas aos métodos de ensino que se embasaram na repetição e na memorização, e ambos propuseram um processo educacional alicerçado na reflexão e nos princípios científicos. Dessa forma, os dois pensadores se distanciam de Sarmiento, que implantou métodos de ensino importados das escolas estadunidenses, com base em uma instrução verbal e representativa.

Também se destacava nos pensamentos dos autores, a presença da temática da formação das mulheres, sobretudo em Rodríguez e Sarmiento, os quais identificaram os processos sociais de marginalização (tanto social quanto pedagógico) que as mulheres sofriam nas repúblicas da região. Nos projetos políticos pedagógicos destes autores, as mulheres eram vistas como pessoas capazes de influenciar o desenvolvimento das nações latino-americanas.

Tais projetos pedagógicos também objetivaram criar condições para que se pudesse desenvolver ações de formação de professores, onde as mulheres seriam as principais contempladas, sendo seu papel central na concepção de sociedade de ambos. Assim, a formação docente figurou como objetivo a ser alcançado, pois Rodríguez e Martí estavam convencidos de que os docentes eram os principais sujeitos para o desenvolvimento das repúblicas latino-americanas.

No que diz respeito à temática da autoctonia latino-americana, observa-se uma clara afinidade entre os pensamentos de Rodríguez e Martí, em contraste com um forte distanciamento em relação a Sarmiento. Para Rodríguez e Martí, a construção da cidadania republicana deveria incluir a participação ativa dos povos indígenas, reconhecendo neles a capacidade de oferecer uma nova forma de existência — uma vida fundamentada na valorização do pensamento originário da América Latina. Entretanto, esta temática era, sem dúvida, a que mais afastava Sarmiento de Rodríguez e Martí, pois no pensamento Sarmientino os povos originários não foram contemplados, contrariamente, foram excluídos e culpabilizados pelo atraso social e cultural. Para Sarmiento, a única forma de tirar o povo da barbárie era a europeização por meio da imigração, pois a solução para o índio era ser inserido no processo das “luzes da civilização”.

Em relação a essas ideias sarmientinas, Martí teceu críticas, afirmando que não há luta entre a “civilização” e a “barbárie”, mas da natureza contra a falsa erudição. Portanto, tanto Martí quanto Rodríguez se levantaram contra o processo de exclusão educacional e se declararam contrários à cultura racista da época, promovendo ações que buscavam a redução das desigualdades sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos a construção de uma nova imagem oposta àquela distorcida e refletida pelo espelho eurocêntrico, como denunciava Quijano (2005) buscamos evidenciar as tensões entre as vertentes que marcaram a educação no continente: de um lado, a invenção de um pensamento au-

tóctone, enraizado em nossa região; de outro, a imitação de modelos europeus e estadunidenses, muitas vezes dissociados da realidade latino-americana.

Rodríguez e Martí emergem como expoentes dessa primeira vertente, uma pedagogia insurgente, comprometida com a libertação dos povos latino-americanos e a construção de uma educação popular, anti-imperialista e inclusiva. Enquanto Sarmiento, representa a segunda vertente, corrente dominante no século XIX que via na europeização e na assimilação cultural o caminho para o progresso.

Embora haja divergências no pensamento de tais autores, ambos comungam a crença da educação como eixo central para a consolidação das repúblicas latino-americanas. Suas contribuições continuam inspirando reflexões e levantando provocações sobre que tipo de educação queremos para a nossa região, que reproduz lógicas coloniais de dominação ou que se afirma como ferramenta de libertação?

Diante disso, esse exercício buscou ir além do resgate às raízes pedagógicas de nossa região, mas se apresenta como um convite à superação da antropofagia epistemológica, a descolonização do currículo e de práticas, através da proposta de uma pedagogia crítica e emancipadora. A invenção apontada na ideia “ou inventamos, ou erramos” de Rodríguez (2016), revela a urgência em pensar a pedagogia a partir de nossas raízes sem desconsiderar os desafios de um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BRAVO, Héctor Félix. **Domingo Sarmiento**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

DURÁN, Maximiliano. La supuesta influencia de Rousseau en el pensamiento de Simón Rodríguez: la tesis del Emilio. **Iberoamericana**, Berlin, v. 11, n. 42, p. 7-20, 2011.

DURÁN, Maximiliano; KOHAN, Walter. Por que Simón Rodríguez? Para que traduzi-lo para o português? Por que Inventamos ou erramos? In: RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos ou erramos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. **Pensamiento de nuestra América**. Autorreflexiones y propuestas. Buenos Aires, CLACSO, 2006.

MORALES, Fabio. **Cronología de Simón Rodríguez**. Caracas: Biblioteca Ayacucho. Fundación Ayacucho, 1990.

NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo. (Org.). **José Martí**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OCAMPO LÓPEZ, Javier. Simón Rodríguez, el maestro del libertador. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Boyacá, n. 9, p. 81-102, 2007.

PUIGGRÓS, Adriana. **Adiós, Sarmiento**: educación pública, iglesia y mercado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2017.

PUIGGRÓS, Adriana. Domingo F. Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas. In: STRECK, Romeu Danilo. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos ou erramos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

SARMIENTO, Domingo. **Educación popular.** La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011.

STRECK, Danilo Romeu. **José Martí e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Pensadores e a Educação).

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Z. Simón Rodríguez, crítico da imitação. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAVARES, José Newton Tomazzoni. **O pensamento educacional de Simón Rodríguez: ou inventamos ou erramos.** 2018. 320 f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CARTA PARA FUTURAS (OS) PEDAGOGAS (OS): COMO ME (T)FORMEI EDUCADORA

Daiana Braga Santos (egressa do curso de Pedagogia)

Mônica de Ávila Todaro (orientadora de TCC da egressa)

Caras companheiras e companheiros de formação, escrevo esta carta com o intuito de compartilhar um pouco da trajetória que percorri na construção da minha identidade como pedagoga. Esta carta nasce de dois momentos significativos: o primeiro é a celebração dos 70 anos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ); o segundo, uma reflexão inspirada em um pedido feito por Cristina ao seu tio, Paulo Freire. Esse pedido resultou no livro *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis*, obra que me tocou profundamente e motivou a escrita destas palavras.

Segundo Freire (2020, p. 27), Cristina solicitou que ele escrevesse cartas sobre sua vida, compartilhando, aos poucos, as experiências que o conduziram a se tornar educador, “dizendo das idas e vindas em que você foi se tornando o educador que está sendo.” Ao ler essas palavras, questionei: entre tantas idas e vindas, como me tornei a educadora que sou hoje?

Na referida obra, Freire (2020) nos oferece um breve relato sobre sua infância, adolescência e vida adulta, além de compartilhar algumas experiências que delinearam o educador que ele se tornou. Longe de mim, a pretensão de me comparar a Paulo Freire, mas é nele que encontro inspiração para revisitar episódios da minha própria trajetória que me constituíram enquanto educadora. Ao refletir sobre essas experiências, e especificamente sobre meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), não trago um olhar nostálgico, mas a mirada de quem, ao revisitar o passado, consegue compreender os desafios e possibilidades que fizeram parte da minha formação e são essenciais na minha busca contínua por “ser mais”.

Às minhas professoras e aos meus professores

Não sei se você já reparou que, de modo geral, quando alguém é indagado em torno de sua formação profissional, a tendência do perguntado, ao responder, é arrolar suas atividades escolares, enfatizando sua formação acadêmica, seu tempo de experiência na profissão. Difícilmente se leva em consideração, como não rigorosa, a experiência existencial maior. A influência, às vezes, quase imperceptível que recebemos desta ou daquela pessoa com quem convivemos, ou deste ou daquele professor ou professora cuja coerência jamais faltou, como da competência bem-comportada, nada trombeteada, de humilde e séria gente (Freire, 2020, p.97).

Freire (2020), como sempre, provoca uma reflexão profunda sobre nossa formação profissional. Quando questionados sobre nossa trajetória acadêmica, tendemos a nos concentrar naquilo que está diretamente ligado à formação acadêmica. Eu, por exemplo, poderia responder que sou formada em Letras, Ciências Contábeis, Pedagogia e com Mestrado em Educação. No entanto, minha identidade profissional vai muito além desses títulos. Sou mais do que apenas minhas formações acadêmicas.

Frequentemente, esquecemo-nos daqueles que, ao longo de nossa trajetória, caminharam conosco e nos influenciaram de maneira decisiva: nossas professoras e nossos professores. Além

disso, não podemos deixar de considerar as diversas experiências que nos constituíram e delinearam nossa prática profissional, muitas vezes de forma silenciosa, mas profunda.

Da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, carrego na memória imagens de professores e professoras que, de alguma forma, me marcaram profundamente. Como afirma Bondía (2002, p. 24), “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.”. Esses educadores passaram pela minha vida, deixando suas marcas e vestígios, que, de certo modo, influenciaram a educadora que hoje sou.

Da Educação Infantil, uma imagem permanece vívida em minha memória: a de uma professora que, de certa forma, recebeu minha marca em seu corpo de maneira literal. Nas ocasiões em que a reencontrei na vida adulta, ela sempre se lembrava de mim e da marca que deixei em seu braço. (Sim, eu a mordi no primeiro dia de aula. Deixando uma cicatriz. Hoje, confesso, sinto vergonha disso). Este episódio nos afetou de maneiras distintas: ela, ao carregar em seu corpo uma cicatriz que testemunha nossa relação; e eu, que, após aquele ocorrido, me aproximei cada vez mais dela, tornando-a uma das figuras mais significativas da minha infância (Santos, 2022).

Do Ensino Fundamental, guardo na memória dois professores. Um deles, ao duvidar da autoria de uma redação que escrevi, deixou uma marca profunda em mim, impactando-me de forma tão intensa que, após essa experiência, perdi o gosto pela escrita. Já a segunda professora, recordo-me com gratidão e afeto. Ela transformava as aulas em momentos verdadeiramente significativos e, no último dia de aula, trouxe um violão e cantou uma música para nossa turma. Sempre que ouço essa música, sou transportada para aquele momento, e sua presença, com tanto carinho e dedicação, permanece viva em minha memória.

Trago esses momentos à tona para refletir sobre a importância de professoras e professores e como ela pode reverberar em nossa formação. Recentemente, tive a oportunidade de trabalhar como professora em uma creche, com uma turma composta por crianças de 1 a 2 anos. Busquei, de maneira intencional, criar experiências significativas para os pequenos, favorecendo o desenvolvimento por meio da ludicidade, incentivando-os a “colocar a mão na massa”, sem impor como as atividades deveriam ser feitas. Acredito que a infância deve ser um período em que a criatividade seja estimulada e a diversidade valorizada.

Minha monitora frequentemente me questionava sobre minha abordagem, apontando que eu destoava de outras professoras que ela conhecia. Ao realizar as atividades, eu não impunha cores específicas nem modelos a serem seguidos, mas deixava as crianças livres para explorar e expressar toda a sua criatividade. E, como bem disse Freire (2020, p. 136) “A escola é que, de modo geral, nos inibe, fazendo-nos *copiar* modelos ou simplesmente dar cor a desenhos que não fizemos, quando, ao contrário, nos devia desafiar a arriscar-nos em experiências estéticas.”

ENTRE IDAS E VINDAS NA UFSJ

Em 2006, adentrei na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), um espaço que, por muito tempo, parecia algo distante e inalcançável. Como estudante da rede pública, nunca imaginei que chegaria à faculdade. Lembro que, ainda no Ensino Médio, fui com alguns colegas à biblioteca da UFSJ para realizar um trabalho. Aquele foi, para mim, o único momento em que estive dentro de uma universidade. Antes da graduação, esse ambiente me parecia inacessível — como se pertencesse a um universo completamente distinto do meu (Santos, 2023).

Inicialmente, ingressei no curso de Letras, mas, ao longo da graduação, percebi que não me via atuando naquela área no futuro. Ao concluir o curso, decidi então entrar para o curso de Pedagogia. Apaixonei-me pela Pedagogia, mas, enquanto cursava, trabalhava durante o dia em um consultório e, pouco depois, consegui meu primeiro emprego como professora em uma escola. A experiência como docente, no entanto, me fez reconsiderar minha trajetória, e em 2013, abandonei

a Pedagogia para começar o curso de Ciências Contábeis. Naquele momento, eu não queria nada que me conduzisse novamente à sala de aula.

O curso de Ciências Contábeis foi um momento único em minha formação. Foi um sentimento ambíguo de pertencimento. Percebi que aquele curso não era o que queria, não pertencia àquele curso e pude perceber que deveria retornar para a Pedagogia, que lá era o meu lugar, uma vez que não poderia deixar que uma experiência não exitosa definisse a minha trajetória (Santos, 2022, p.17).

Em 2018, retornei ao curso de Pedagogia e, simultaneamente, iniciei minha atuação como Agente Comunitária de Saúde (ACS). “O trabalho como ACS aflorou em mim um novo olhar para as pessoas ao meu redor” (Santos, 2022, p. 21). Nesse período, tive a oportunidade de me aproximar de famílias das classes populares, que, dia após dia, enfrentam desafios imensos em busca de condições mínimas para sua sobrevivência. Esse contato direto com a realidade da classe trabalhadora despertou em mim um olhar mais empático em relação ao sofrimento alheio. Aprendi a escutar a população não apenas no sentido de ouvir, mas de perceber o que muitas vezes não é expresso verbalmente e que se comunica através dos silêncios, gestos, posturas e olhares. Mais do que tudo, aprendi a respeitar o outro, suas vivências e experiências, buscando sempre a melhor maneira de acolhê-lo.

Mas, afinal, o que o trabalho na área da saúde tem a ver com minha formação como pedagoga? Essa experiência foi, na verdade, uma oportunidade única de me conectar de maneira profunda com a classe trabalhadora, proporcionando um encontro com uma realidade rica, diversa e complexa. Essa vivência foi fundamental para que eu compreendesse melhor o contexto social e humano que permeia o processo educativo. Aprendi a importância da empatia, da escuta ativa e de um olhar mais sensível e humano em relação às pessoas. Além disso, essa trajetória reforçou a necessidade de respeitar e valorizar a pluralidade de histórias e vivências de cada indivíduo, compreendendo que cada jornada é única e carregada de significados profundos.

Em 2020, paralelamente ao curso de Pedagogia, tive a oportunidade de ingressar no Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU) da UFSJ. Minha pesquisa destacou o potencial do meu trabalho como Agente Comunitária de Saúde (ACS) e como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação poderiam ser utilizadas para promover a Educação em Saúde durante a pandemia da COVID-19. A dissertação revelou a capacidade da educação de se expandir para além dos espaços formais, demonstrando que o aprendizado pode ocorrer de maneira significativa em diferentes contextos, especialmente em momentos de crise como o enfrentado durante a pandemia.

No final do curso de Pedagogia, escrevi o TCC em primeira pessoa e pude narrar minha experiência em uma ação extensionista da UFSJ, sob a orientação da Profa. Dra. Mônica de Ávila Todaro.

O MEU REENCONTRO COM A CLASSE TRABALHADORA

Assim como Freire (2020, p. 99) nos faz pensar sobre o reencontro com a classe trabalhadora, quando ele afirma: “Reencontro de que o encontro primeiro se dera na minha infância e adolescência em Jaboatão, na minha convivência com meninos camponeses e urbanos, filhos de trabalhadores rurais e citadinos”, o meu próprio reencontro com essa classe se deu devido a duas disciplinas do curso de Pedagogia.

A primeira delas foi a disciplina de Didática, na qual cada grupo de estudantes da minha turma deveria investigar e apresentar um trabalho sobre uma modalidade da educação. O tema escolhido para o meu grupo foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante essa jornada, tivemos o privilégio de conhecer duas turmas bem distintas, e foi a primeira delas que me conduziu a uma

reflexão profunda. Tratava-se de uma turma de EJA de uma escola municipal, onde a experiência vivida me levou à conclusão de que não desejava atuar nesse campo. A abordagem pedagógica adotada naquele ambiente parecia estar distante das necessidades reais dos estudantes. O docente ocupava o centro do aprendizado, enquanto o material didático utilizado, na minha visão, era inadequado. A experiência foi, no entanto, fundamental para que eu compreendesse o que não queria para o meu futuro profissional (Santos, 2023).

Contudo, uma nova possibilidade de aprendizado surgiu ao observar uma aula do Programa de Alfabetização e Letramento com Pessoas Idosas (PALPI) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Antes de iniciar essa observação, conheci a coordenadora do programa, Mônica de Ávila Todaro, que, além de me orientar, sugeriu a leitura do livro de Carlos Rodrigues Brandão, *O que é Método Paulo Freire*. Quando tive a oportunidade de vivenciar uma aula no PALPI, algo profundo aconteceu dentro de mim. Percebi, então, que ali era, de fato, o meu lugar. A experiência anterior, com o ensino tradicional, havia me feito duvidar de como poderia haver aprendizado nesse formato, mas o método freireano, baseado no diálogo e na construção coletiva do saber, me mostrou que a educação deve ser, acima de tudo, um processo dialógico (Santos, 2023).

Imediatamente, senti o desejo de estar no PALPI, mas, para isso, era necessário ter cursado a disciplina de EJA. Quando a oportunidade surgiu, com a oferta da disciplina, não hesitei: envolvi-me, e foi a partir daí que encontrei um propósito que até hoje me move. Ingressei como voluntária no PALPI e nele sigo até o presente momento.

Foi através do PALPI que meu reencontro com a classe trabalhadora se concretizou de maneira profunda. Em um espaço de aprendizado, com pessoas idosas que vivenciam realidades diversas, nas quais o trabalho se faz presente e a luta é constante. “À noite, depois de trabalhar o dia inteiro, vem gente de léguas, lápis e caderno na mão, aprender. (E vêm segurando o lápis e o caderno como quem vem para a luta, com firmeza e orgulho)” (Gadotti, 2014, p.72).

O PALPI E A SALA PAULO FREIRE

Em 2017, o PALPI iniciou suas atividades como projeto de extensão da UFSJ, e, no ano seguinte, consolidou-se como um programa de extensão. Sob a coordenação da Professora Doutora Mônica de Ávila Todaro, as aulas ocorrem na Sala Paulo Freire, localizada no Campus Dom Bosco da Universidade Federal de São João del-Rei. O objetivo do programa é “alfabetizar, letrando, pessoas idosas que foram alijadas do processo de escolarização. O procedimento é inspirado na experiência de Angicos e, por isso, baseia-se nos círculos de cultura freireanos, que se orientam pela problematização de temas geradores.” (Todaro; Santos, 2025, p.54).

O sistema de alfabetização adotado no PALPI segue o método desenvolvido pelo educador Paulo Freire, que promove o aprendizado por meio da discussão das experiências de vida dos educandos, utilizando palavras que fazem parte de sua realidade. Essas palavras são, então, decodificadas, permitindo a aquisição da palavra escrita e a compreensão do mundo. Possibilitando que as educandas e os educandos se conscientizem e rompam as amarras e alienações sociais (Todaro; Firmino, 2020, p. 18).

As educadoras e educadores do PALPI são estudantes do curso da Pedagogia “que aprendem a ser professoras, ensinando a ler e a escrever, ao mesmo tempo em que desenvolvem pesquisas sobre o tema” (Todaro, 2021, p.163). Desde 2023, o programa conta com a presença de três bolsistas e três voluntárias. Assim como na experiência relatada por Freire (2020, p. 140) “Os educadores e as educadoras de quem dispúnhamos eram jovens universitários e universitárias que, procurando o movimento como voluntários”.

DA TEORIA À PRÁTICA: PROCESSO DE FORMAÇÃO DE UMA PEDAGOGA

Somente em minha terceira graduação, em Pedagogia, tive a oportunidade de vivenciar, na prática, a aplicação das teorias aprendidas em sala de aula. Foi por meio da extensão que, de fato, aprendi o que significa ser educadora e como me constituir enquanto tal. Ao longo das minhas três graduações, minha trajetória acadêmica não foi marcada por iniciação científica, monitorias ou produção de artigos.

Porém, minha experiência no PALPI me proporcionou a oportunidade de fazer pesquisa, participar de eventos acadêmicos e publicar artigos. Tal fato representou uma verdadeira prática de aprendizagem, como afirmou Freire (1994, p. 74-5) “mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente”.

A ação extensionista de alfabetização e letramento com pessoas idosas me ensinou que, como educadora, também sou educanda. Durante esses anos como professora voluntária, compreendi o que Freire (1975, p. 78) expressou ao dizer que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando”, em outras palavras, “Um aprende ao ensinar, os outros, ensinam ao aprender. São todos sujeitos do processo de conhecer, que envolve ensinar e aprender.” (Freire, 2020, p.146)

Aprendi que, em uma sala de aula, os conflitos são inevitáveis, independentemente da faixa etária dos alunos, seja com crianças, jovens, adultos ou pessoas idosas. Inspirada pelos ensinamentos de Freire (1975) e pela experiência no PALPI, compreendi que o diálogo verdadeiro só ocorre em uma relação horizontal, no qual a confiança é gradualmente construída e o pensamento crítico se torna a base desse processo. Além disso, percebi a importância de querer o bem dos educandos, de saber escutá-los e, acima de tudo, de respeitar sua autonomia e identidade, como defende Freire (2011). (Santos, 2023)

Da teoria à prática, compreendi que minhas educandas e educandos são muito mais do que apenas alunas e alunos dentro da Sala Paulo Freire. São sujeitos com histórias, com o trabalho como parte de suas rotinas e que lidam com dificuldades e traumas. Como Freire (2020, p.108), nos alerta, a aprendizagem dos educandos está profundamente ligada às adversidades que enfrenta em casa, às condições de vida que possui – como o acesso à alimentação, vestuário, descanso e lazer – e aos obstáculos ou facilidades que encontra para desenvolver sua experiência intelectual.

Suas experiências, desde a infância, têm o trabalho, o sem-trabalho, o ganhar a vida, o sobreviver como uma constante. Como uma condição de classe, de raça. Ganhar a vida, fugir da morte. Bem cedo, na infância, aprendem-se membros da classe trabalhadora empobrecida. Explorada desde a infância (Arroyo, 2011). Sendo essa condição de trabalhadores tão determinante em suas vidas desde crianças e até nas tentativas de voltar a estudar, por que não é mais destacada? (Arroyo, 2017, p.4).

Como educadoras e educadores em formação, futuras/os pedagogas/os, podemos ignorar a relação entre teoria e prática? Como experienciar o contato com a realidade de nossas/os educandas/os? É possível desvincular a sala de aula da vida fora dela? São questões cujas respostas, acredito, dispensam explicação. São óbvias. E a ação extensionista é um caminho potente para a formação inicial em Pedagogia.

É chegada a hora de despedir...

Caras companheiras e companheiros de formação, trouxe neste texto um pouco da minha trajetória enquanto pedagoga. Compartilhei com vocês a experiência vívida no Programa de Alfabetização e Letramento com Pessoas Idosas (PALPI), que foi um verdadeiro aprendizado sobre a

conexão entre a teoria adquirida no curso de Pedagogia e a prática na sala Paulo Freire e que gerou meu TCC.

Além disso, teci algumas reflexões sobre minha vida pessoal, especialmente sobre a influência dos professores e professoras que cruzaram meu caminho. Muitas vezes, essa influência é sutil e imperceptível, mas é fundamental que nos questionemos sobre a responsabilidade que temos em relação à nossa profissão. Afinal, somos o exemplo que gostaríamos de seguir ou o oposto? Essa é uma reflexão constante que nos desafia a pensar sobre a ética de nossa prática e sobre como nossas ações podem atravessar as vidas daquelas e daqueles que educamos.

Por outro lado, não podemos negligenciar as diversas esferas da nossa vida que, de alguma forma, interferem na nossa prática educativa. Um exemplo disso foi a minha atuação como Agente Comunitária de Saúde (ACS), que influenciou diretamente na maneira como enxergo e me relaciono com o outro e consequentemente, como interajo com as/os educandas/os. O papel que desempenhamos em outras áreas da sociedade contribui para a formação de nossa identidade como educadores.

Outra reflexão relevante diz respeito ao papel da universidade: o conhecimento que ela produz é restrito a uma parcela da sociedade ou, de fato, é acessível a todos os indivíduos? A universidade não pode atuar de maneira desconectada da realidade ao seu redor, pois está inserida na sociedade e tem a responsabilidade de oferecer o saber construído de forma ampla e democrática. Que a universidade seja guiada pelos ensinamentos de Freire (2020, p. 152): “O que se quer é diminuir a distância entre a universidade ou o que se faz nela e as classes populares, mas sem a perda da seriedade e do rigor. Sem negligenciar diante do dever de ensinar e de pesquisar.” Isso significa que a universidade deve estreitar seus vínculos com as diversas camadas sociais, garantindo que o conhecimento produzido seja acessível a todos, sem abrir mão da excelência acadêmica e do rigor científico.

E quanto ao curso de Pedagogia? Neste ano, completam-se 70 anos do curso de Pedagogia da UFSJ, mas qual é, de fato, o seu papel? Seu papel vai além da formação de educadoras e educadores; ele se estende a possibilitar diversos espaços de aprendizagem, como o PALPI, onde os graduandos têm a oportunidade de vivenciar a relação entre teoria e prática na construção de suas identidades enquanto pedagogas e pedagogos. Dessa forma, o curso contribui para a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento de suas educandas e educandos, sempre na busca constante por “ser mais”.

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. (Freire, 2011, p.141)

Finalizo esta carta com um conselho: que saibamos valorizar e reconhecer as professoras e os professores do curso de Pedagogia da UFSJ e que em nossa prática, por mais óbvio que possa parecer, nunca nos esqueçamos que lidamos com gente.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação [online]**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc-5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 mar. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3ª ed., Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1975.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'água, 1994, 84p. Disponível em: < <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf> > Acesso em 22 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz & Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2020. (recurso digital)

GADOTTI, Moacir. (org.) **Alfabetizar e conscientizar**: 50 anos de Angicos. 1.ed.- São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

SANTOS, Daiana Braga. **Práticas educativas no trabalho da agente comunitária de saúde durante a pandemia da COVID-19**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares), Universidade Federal de São João del Rei. São João del-Rei, 100 p., 2022.

SANTOS, Daiana Braga. **O que aprendi com a educação com pessoas idosas**: Um mergulho no Programa de Alfabetização e Letramento com Pessoas Idosas. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Pedagogia – Universidade Federal de São João del Rei. São João del-Rei, 36 p., 2023.

TODARO, Mônica de Ávila. Carta para Paulo Freire: Angicos em Minas. In: VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho; BRITO, Regina Pires de. (orgs.). **Presença e atualidade do pensamento de Paulo Freire**: Vozes brasileiras em diálogo. São Paulo: LiberArs, 2021, p.159-169.

TODARO, Mônica de Ávila; FIRMINO, Gabriela Maria. O processo educativo no projeto de alfabetização e letramento para pessoas idosas. **Revista Compartilhar**, v. 4, p. 17-21, 2020.

TODARO, Mônica de Ávila; SANTOS, Daiana Braga. Inteligência artificial (IA), pessoas idosas e educação problematizadora: relato de experiência. In: **Revista do Livro da Biblioteca Nacional**. V.59, ano 22, Rio de Janeiro, dez. 2024, p.53-54. Disponível em: < https://www.gov.br/bn/pt-br/central-de-conteudos/producao/publicacoes/colecoes/revista-do-livro-da-biblioteca-nacional/revista-do-livro-n.59/revista-do-livro59_03jan25.pdf/view > Acesso em: 21 mar. 2025.