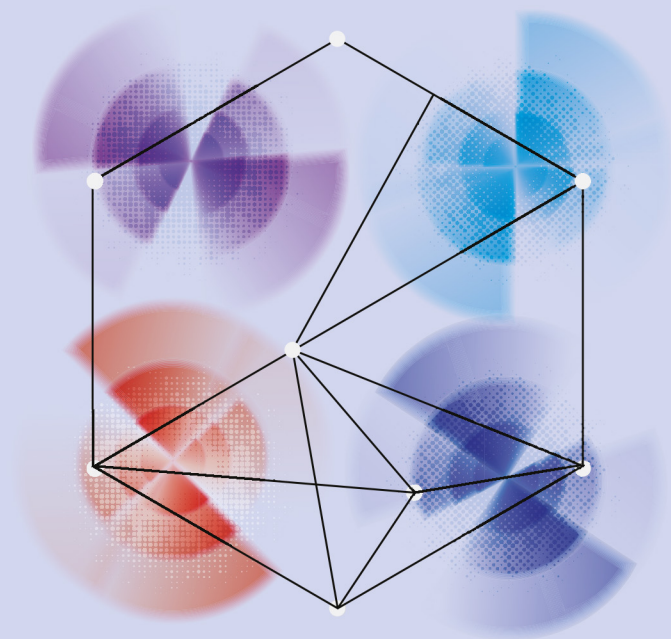


POLÍTICAS PÚBLICAS, INTERSECCIONALIDADES E FORMAÇÃO

REPENSANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS



ALINE CHOUCAIR VAZ | FRANCISCO ANDRÉ SILVA MARTINS | VERA LÚCIA NOGUEIRA
(ORGANIZADORES)

Políticas públicas, interseccionalidades e formação:
repensando as práticas educativas

POLÍTICAS PÚBLICAS, INTERSECCIONALIDADES E FORMAÇÃO

REPENSANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

ALINE CHOUCAIR VAZ | FRANCISCO ANDRÉ SILVA MARTINS | VERA LÚCIA NOGUEIRA
(ORGANIZADORES)

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droguett
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

©2025 Aline Choucair Vaz; Francisco André Silva Martins;
Vera Lúcia Nogueira (Orgs.)

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P829

Políticas públicas, interseccionalidades e formação : repensando as práticas educativas / Organização de Aline Choucair Vaz, Francisco André Silva Martins, Vera Lúcia Nogueira. -- 1. ed. -- Jundiaí, SP : Paco Editorial, 2025.
220 p. ; 14x21 cm.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-462-3094-5

1. Educação - Política pública. 2. Educação e Estado - Belo Horizonte (MG). 3. Interseccionalidade (Sociologia) - Aspectos educacionais. I. Vaz, Aline Choucair (Organizadora). II. Martins, Francisco André Silva (Organizador). III. Nogueira, Vera Lúcia (Organizadora). IV. Título.

25-102105.0

CDD: 379.8151
CDU: 37.014(815.1)

Carla Rosa Martins Gonçalves - Bibliotecária - CRB-7/4782

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal.

SUMÁRIO

| | |
|---|--|
| APRESENTAÇÃO | 7 |
| | <i>Aline Choucair Vaz</i> <i>Francisco André Silva Martins</i> <i>Vera Lúcia Nogueira</i> |
| Capítulo 1. RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM BELO HORIZONTE: ações da política “Mais Aprendizagem e Reforço Escolar” | 19 |
| | <i>Viviane Alfredo Alves Batista</i> <i>Daniel Santos Braga</i> <i>Vera Lúcia Nogueira</i> |
| Capítulo 2. PERSPECTIVAS DE TRABALHO DOCENTE PARA AS MESTRAS E DOUTORAS NEGRAS NO BRASIL: algumas reflexões | 39 |
| | <i>Renata Janaina do Carmo</i> <i>Daniela Oliveira Ramos dos Passos</i> |
| Capítulo 3. “A GENTE TINHA QUE SE VIRAR”: o acompanhamento da escolarização realizado pelas mães na pandemia | 61 |
| | <i>Karine Luiza de Souza Miranda</i> <i>Daniela Oliveira Ramos dos Passos</i> |
| Capítulo 4. DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE CULTURAL EM MOÇAMBIQUE | 83 |
| | <i>Cheila Caetano Vilanculo</i> <i>Vera Lúcia Nogueira</i> |

Capítulo 5.
EDUCAÇÃO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO:
entre a precarização do trabalho docente e a
fragilidade das políticas públicas **107**

Bruna Ferreira Augusto Cruz
Daiane Evelyn Ponciano Marquis
Vera Lúcia Nogueira
Maria Cristina da Silva

Capítulo 6.
TOMAR PARTIDO: impacto da militância na
trajetória de mulheres **123**

Rayane Silva Guedes
Daniela Oliveira Ramos dos Passos

Capítulo 7.
MOVIMENTOS SOCIAIS, AUTONOMIA E
PRÁTICAS EDUCATIVAS **141**

Adriano Oliveira Bandeira de Melo
Francisco André Silva Martins
Aline Choucair Vaz

Capítulo 8.
ENCONTROS E SABERES: práticas educativas/
formativas construídas por catadoras de uma
cooperativa solidária em Belo Horizonte **161**

Gláucia Moreira Pinto
Francisco André Silva Martins

Capítulo 9.
MATERIAIS EDUCATIVOS DE MUSEU: o caso das
publicações do projeto “Onde mora a minha história?”,
Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), Belo
Horizonte/MG **179**

Rosângela Guerra
Lana Mara de Castro Siman

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES **201**

APRESENTAÇÃO

O livro *Políticas públicas, interseccionalidades e formação: repensando as práticas educativas* é fruto do compromisso da linha de pesquisa “Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em problematizar os múltiplos modos pelos quais a educação se materializa em contextos escolares e não escolares. Ao reunir, em nove capítulos, estudos que evidenciam a diversidade de sujeitos, práticas e políticas que atravessam a educação contemporânea, esta coletânea coloca em diálogo as raízes históricas e os desafios impostos pelas desigualdades sociais, não somente no país, como também no contexto moçambicano, oferecendo às leitoras e aos leitores uma visão crítica acerca dos limites e das possibilidades de uma educação transformadora.

É, portanto, na confluência de diferentes temas, objetos e sujeitos que esta obra reúne um conjunto de estudos realizados durante e após o cenário da crise sanitária da pandemia de covid-19,¹ no Brasil. Cenário esse que alterou a rotina mundial em todas as dimensões, e, como não poderia deixar de ser, impactou totalmente nas atividades acadêmicas do PPGE, levando à reformulação de

1. A pandemia foi causada, mundialmente, pelo Sars-CoV-2, nome oficial dado ao novo coronavírus, que significa *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2). No Brasil, em 3 de fevereiro de 2020, o governo federal declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (Espin); e em 11 de março de 2020, a OMS declarou a pandemia. Com mais de 700 mil mortes, em 22 de março de 2022, o Ministério da Saúde declarou o fim da Espin, no Brasil. Durante esse período, houve medidas preventivas e protetivas, tais como: obrigatoriedade de uso de máscaras, higienização das mãos com álcool gel; isolamento e distanciamento social; fechamento de estabelecimentos de ensino e a implementação do trabalho remoto. Vale destacar que a incúria do governo federal, à época da pandemia, agravou o quadro de mortes no país, com atraso na compra de vacinas, negligência no fornecimento de oxigênio a hospitais, entre outras. Fontes: Opas – <https://bit.ly/3Jk3MUN>; Ministério da Saúde – <https://bit.ly/47WvUXh>. Acessos em: 7 jul. 2025.

projetos, alteração de campo de investigação, de metodologias e de implementação de novas alternativas² para realização das aulas, dos eventos acadêmicos e das orientações.

Os capítulos apresentados investigam experiências que vão das vivências de mães que assumiram o acompanhamento escolar de seus filhos durante a pandemia e das políticas de recomposição das aprendizagens no contexto da pós-pandemia, às práticas educativas construídas pelos movimentos sociais e coletivos populares, além de contemplar reflexões sobre o trabalho docente de mulheres negras nas universidades.

Desse modo, no contexto da pandemia, trazemos o debate empreendido pelas(os) pesquisadoras(es) Viviane Alfredo Alves Batista, Daniel Santos Braga e Vera Lúcia Nogueira, que no trabalho “Recomposição das aprendizagens em Belo Horizonte: ações da política ‘Mais Aprendizagem e Reforço Escolar’”, se debruçam sobre os elementos de uma política pública, de caráter educativo, que buscou contribuir para minorar os efeitos deletérios do período pandêmico junto aos estudantes e suas trajetórias escolares.

No ano de 2023, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/MG implementou um programa nomeado como “Mais Aprendizagem e Reforço Escolar”, junto a escolas de educação pública e com o foco em estudantes que, em decorrência da pandemia, não foram considerados plenamente alfabetizados nos anos anteriores de 2021 e 2022. Nesse aspecto, o trabalho caminhou no debate quanto a questões referentes ao que seria efetivamente a “recomposição de aprendizagem”, perpassando as minúcias do conceito e buscando a sustentação teórica para as reflexões empreendidas.

Nessa mesma senda, o trabalho faz uma análise cuidadosa da referida política pública e aponta a sua importância e contribuição para a superação das desigualdades educacionais abissais já existentes e que foram agravadas com a pandemia. Um dos campos de destaque envolve a formação adequada e qualificação das(os) docen-

2. Cf.: Oliveira, Janaina Prieto de *et al.* Usos das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino superior durante a pandemia da covid-19. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e45465, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469845465>.

tes quanto às tecnologias e experiências de aprendizagem. Mesmo diante dos desafios estruturais enfrentados, as(os) autores demonstram a importância de uma política pública que se mostrou capaz de minorar as desigualdades e fomentar a democratização do direito inalienável de acesso à educação pública e de qualidade.

Já o capítulo intitulado “Perspectivas de trabalho docente para as mestras e doutoras negras no Brasil: algumas reflexões” congrega elementos que decorrem de um escopo maior, sistematizado em uma pesquisa de mestrado defendida no ano de 2024, que aborda a realidade de professoras negras, efetivas, que atuam em um conjunto de faculdades que funcionam em formato de unidades específicas e que compõem o campus Belo Horizonte/MG da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Esse foi erigido pelas pesquisadoras Renata Janaína do Carmo e Daniela Oliveira Ramos dos Passos e, por meio de um robusto compêndio de dados estatísticos, decorrente de bases oficiais do governo federal e que vão explicitar a complexidade de uma realidade docente universitária que repercute em maiores obstáculos a serem transpostos quando se trata de docentes, mestras e doutoras, negras, inseridas nas Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Em aspectos gerais, além de sua contribuição acadêmica para área da Educação, o trabalho cumpre com um papel que, na mesma medida, serve para elucidar e denunciar as disparidades advindas de uma sociedade brasileira estruturalmente marcada pelas cicatrizes do racismo e que, de maneira concomitante, privilegia brancos e pretere negros, de maneira sistemática. Nesse cenário, projeta-se uma realidade que bem retrata as dificuldades enfrentadas por pesquisadoras negras, docentes em Instituições de Ensino Superior, desde sua graduação aos estudos de pós-graduação *stricto sensu*. Tal efeito, obstaculiza, também, os processos de inserção dessas profissionais, nas Faculdades para atuarem como docentes.

Diante desses apontamentos, as pesquisadoras ressaltam a perene necessidade de aplicação e ampliação de políticas de ações afirmativas, seja para atender a uma maior inserção das estudantes negras nos cursos de graduação e pós-graduação, seja como fator de demo-

cratização dos concursos oferecidos pelas universidades, isso como potencialidade de contribuição para o fomento de uma sociedade mais igualitária, sob o prisma de perspectivas como gênero e raça.

A memória coletiva da sociedade brasileira ainda traz, de forma contundente, as marcas indeléveis do período pandêmico vivido do país, e no mundo, a partir de 2020. Diante dessa realidade tão *sui generis*, desconhecida em seu perigo e gravidade, absolutamente todos os cantos mais recônditos do mundo foram afetados e não seria diferente com experiências ocorridas, por exemplo, na área da Educação. Nesse contexto, o capítulo “‘A gente tinha que se virar’: o acompanhamento da escolarização realizado pelas mães na pandemia”, escrito por Karina Luiza de Souza Miranda e Daniela Oliveira Ramos dos Passos, mais que uma pesquisa acadêmica, serve de elemento memorial para que, em um futuro não muito distante, as pessoas que não enfrentaram a realidade mortal desse período possam melhor entender do que se tratou, inclusive na área da Educação e do Ensino formal.

O isolamento social, com o intuito de evitar um número ainda maior de mortes pela covid-19, afetou a sociedade brasileira e reverberou em posicionamentos, por vezes, díspares e belicosos. Todavia, as administrações públicas, municipais, estaduais e federal, mesmo com diferenças e divergências, optaram por fechar as escolas de educação básica para estudos presenciais e se mobilizaram, para que os(as) estudantes não fossem prejudicados, por meio do oferecimento das aulas de maneira remota. É nesse contexto que as autoras, ao tratarem das singularidades vividas no período, muito bem abordam a realidade de mulheres, que como mãe, tiveram que acompanhar e dar a devida atenção ao processo educativo dos filhos, na mesma medida em que enfrentavam todos seus outros familiares e os demais problemas decorridos do contexto da pandemia.

Em linhas gerais, as autoras apontam como o modelo de ensino remoto impactou a realidade das mulheres estudadas, tanto em relação aos cuidados e à preocupação com os filhos, quanto em referência a todo um conjunto de outras obrigações que decorriam das suas condições como esposas, mães e donas de casa. Nesse contexto, de aumento exponencial de atividades e compromissos, as

mães se mostraram como sendo marcadas pela preocupação com a educação dos filhos, lhes proporcionando o que elas poderiam fazer de melhor. Mesmo enfrentando percalços e superando desafios, elas ainda sinalizaram o sentimento de querer terem feito mais, mesmo que tenham feito tanto. Ao fim, fica a certeza de que essas mães foram a base de sustentação de suas famílias ao enfrentarem o risco de morte sobre elas projetado pelo contexto pandêmico.

Sob o título “Descolonização Curricular e as Políticas Públicas Educacionais para o atendimento à diversidade cultural em Moçambique”, apresenta-se um capítulo que, para além de suas contribuições como pesquisa de cunho acadêmico com bases na educação, nos parece cumprir com outras funções muito importantes. Emerge do trabalho a possibilidade efetiva de se promover uma maior aproximação entre o leitor e a realidade educacional moçambicana, deveras desconhecida no Brasil, mesmo em se tratando de um país irmão, também lusófono e com raízes históricas de uma violenta colonização portuguesa, com realçada proximidade à realidade brasileira. As pesquisadoras, Cheila Caetano Vinanculo e Vera Lúcia Nogueira, uma moçambicana e uma brasileira, respectivamente, nos apresentam de maneira leve, um texto que, pela singularidade abordada, instiga e mobiliza a uma leitura voraz em função do prazer que proporciona.

O trabalho parte de uma discussão que abarca a descolonização curricular e as políticas públicas de educação no país africano, com vistas a atender à diversidade cultural que compõe a sociedade moçambicana. Inicialmente, por meio de um breve histórico, em diálogo com autores moçambicanos que muito contribuem para a qualificação do debate, as pesquisadoras destacam a complexidade que envolve esse processo, historicamente marcado por um conjunto de políticas e de mudanças sociais, culturais e políticas.

Nesse sentido, ao se debruçarem sobre a concretude de um país colonizado com base em um ideal eurocêntrico, as autoras reforçam sua compreensão quanto à descolonização da educação sob o prisma do combate à violenta lógica dominante e reprodutora de hierarquização, promotora da pretensa inferiorização de negros em relação à brancos, nativos em relação aos europeus, sendo esse

um processo, eminentemente, político de coerção e submissão. Na luta, em oposição a esse imaginário, a educação assume centralidade como força motriz capaz de promover mudanças sociais.

Em se tratando da diversidade cultural moçambicana, cumpre destacar a importância do trabalho, ao ilustrar uma complexidade que abarca realidades sociais muito distintas, entre os centros urbanos e as comunidades rurais. Em um movimento de avanço, em determinados momentos, e de retrocesso em outros, percebem-se ações intermitentes, ora de maior valorização, ora de menor notoriedade, quando se trata das culturas, línguas e saberes locais. Sob um discurso de promoção da unidade nacional, em algumas circunstâncias, houve a busca por uma pretensa homogeneização do processo educativo, o que reverberou em ações de contraposição de movimentos educativos e pedagógicos que fomentaram disputas na arena social, tendo como horizonte o reconhecimento e a valorização do vasto conjunto de comunidades, estabelecendo a escola como local de construção de um conhecimento diverso e promotor de harmonização das etnias existentes.

O capítulo “Educação no Sistema Socioeducativo: entre precarização do trabalho docente e a fragilidade das políticas públicas” congrega importantes reflexões de quatro pesquisadoras, sendo essas, Bruna Ferreira Augusto Cruz, Daiane Evelyn Ponciano Marquis, Vera Lúcia Nogueira e Maria Cristina da Silva. Tais pesquisadoras, que têm suas trajetórias acadêmicas marcadas por singularidades, conseguiram focar em um ponto de convergência ao dedicarem esforços para melhor entender questões atinentes ao Sistema Socioeducativo brasileiro e à sua realidade concreta, tendo como pano de fundo as condições de trabalho docente. Inicialmente, o trabalho proporciona ao leitor um panorama que muito bem ilustra o que seria o referido Sistema, a partir das leis que determinam seu ordenamento.

Partindo de um debate que congrega a interseção dos conceitos de Política Pública e Socioeducação, as autoras conseguem, de maneira didática, avançar na discussão sob o ponto de vista da garantia dos direitos fundamentais dos sujeitos em situação de privação de sua liberdade, na mesma medida em que retratam os desafios desse campo e os caminhos possíveis para que o Sistema cumpra com sua

devida obrigação legal. Intrínseco a esse contexto, a realidade de precarização do trabalho de docentes que atuam em Centros Socioeducativos emerge como elemento primaz.

Tal realidade, ao demandar uma análise cuidadosa, serve para demonstrar como o processo de contratação e inserção dos profissionais da educação, geralmente estabelecido por meio de contratos temporários incapazes de proporcionar a devida estabilidade desses profissionais para o desempenho de suas funções, contribui, sobremaneira, para que o Sistema se mantenha deficitário em sua devida competência. Em caráter conclusivo, as pesquisadoras apontam a urgência e a necessidade de o Poder público revisar as políticas públicas socioeducativas, e, em espectro específico, o processo de formação e de contratação dos profissionais da educação, para atuar no Sistema com o fito de potencializar o melhor cumprimento de suas obrigações legais.

As autoras Rayane Silva Guedes e Daniela Oliveira Ramos dos Passos apresentam o capítulo “Tomar partido: impacto da militância na trajetória de mulheres”, desenvolvido a partir da pesquisa de mestrado, defendida em 2023, no PPGE/UEMG e cujo objetivo foi compreender como ocorrem os processos formativos e educacionais entre mulheres militantes de partidos políticos de esquerda (PSOL, PSTU, PCB e UP), no país.

Neste capítulo, as autoras analisam como mulheres militantes, além de uma das pesquisadoras, vivenciaram processos formativos que atravessaram tanto suas trajetórias pessoais quanto suas práticas coletivas. Metodologicamente, as autoras lançaram mão da *escrivivência*, de Conceição Evaristo (2018), compreendida como escrita de si em diálogo com as experiências coletivas, buscando valorizar a produção de saberes oriundos das trajetórias de vida e de luta política, as tensões entre a educação formal e os saberes que são construídos na militância.

Nesse sentido, o capítulo evidencia como as dimensões de gênero, raça e classe atravessam essas experiências, destaca a interseccionalidade como chave analítica apontando a militância como espaço formativo que articula resistências, solidariedades e aprendizagens. O texto revela as violências enfrentadas, traduzidas nas formas de exclusões, nos silenciamentos e nas desigualdades de gênero, mas também

evidência como esses espaços produzem pertencimentos coletivos, redes de apoio e saberes políticos fundamentais que acabam determinando suas identidades militantes e suas formas de atuação coletiva.

Para subsidiar as análises, as autoras dialogam com conceitos e categorias de autores referência no campo, tais como Judith Butler, Joan Scott, bell hooks, Kimberlé Crenshaw, além de Edward Palmer Thompson e Paulo Freire. Dessa forma, o capítulo aponta a dimensão pedagógica da militância, aqui compreendida como formação experiencial (Cavaco, 2008; Gohn, 2006) que tensiona os limites da educação formal evidenciando a potência emancipatória do aprendizado construído coletivamente. Destaca, ainda, que os partidos políticos, apesar de suas contradições, se configuram como territórios de educação contra-hegemônica, possibilitando às mulheres reelaborarem suas identidades e saberes.

O capítulo “Movimentos sociais, autonomia e práticas educativas”, de Adriano Oliveira Bandeira de Melo, Francisco André Silva Martins e Aline Choucair Vaz, apresenta uma importante reflexão fundamentada na pesquisa de mestrado, defendida em 2025, no PPGE/UEMG, intitulada “Espaços de resistência e autonomia: Formação política, experiências e construção de sentidos na oKupa Kasa Invisível”, em Belo Horizonte. A pesquisa se desenvolveu a partir de observações, análise documental, entrevistas semiestruturadas e registros das atividades do Coletivo Gestor da ocupação com vistas a compreender como sujeitos organizados, de forma autônoma, constroem saberes, modos de vida e seus horizontes de lutas.

O capítulo explora dois dos três eixos teóricos contemplados na pesquisa: Movimentos Sociais, Autonomia e Educação, articulando aportes teóricos de autores como Maria da Glória Gohn, Michel Foucault, Ailton Krenak e Nego Bispo, entre outros, para compreender a ocupação como espaço de resistência, autogestão e formação política.

Ao discutir sobre os Movimentos Sociais e autonomia, articula ideias e conceitos teóricos e práticos de diferentes autores e tradições de pensamentos, entre os quais Peter Gelderloos, Nego Bispo e Ailton Krenak que fundamentam o debate acerca das práticas anarquistas e as mobilizações históricas de resistência ao Estado e

à lógica colonial-capitalista que possibilitaram a criação de espaços de autogestão e de autonomia. A reflexão sobre os Movimentos Sociais mobilizou um diálogo com autores clássicos e estudiosos do tema, como Maria da Glória Gohn, Michel Foucault e Francisco Martins, percorrendo desde as formas consideradas mãos arcaicas de rebeldia até os chamados Novíssimos Movimentos Sociais que trazem a marca da ação direta, pela recusa da institucionalização e pela invenção de novos espaços de liberdade. Exemplos de tais lutas, que inspiram os trabalhos da Kasa Invisível, mostrando a potência das lutas contemporâneas, foram destacados, como o Levantamento Zapatista, de 1994 e as manifestações de Seattle, de 1999.

No âmbito da educação, ampliando o conceito para além da escola formal e evidenciando o caráter formativo das lutas sociais, sua potencialidade educativa e sua capacidade de criação de novos significados, o texto amplia o diálogo trazendo reflexões importantes de Miguel Arroyo, Sílvio Gallo, Jorge Larrosa Bondía, entre outros. Aponta a luta pela vida como a expressão mais radical da condição humana, a diversidade de aprendizagens produzidas nos Movimentos Sociais e a centralidade da experiência, da coletividade e da autonomia como eixos educativos nos quais o aprender é criação, convivência e transformação.

E é dessa forma, que os autores do capítulo, Melo, Martins e Vaz, analisam as experiências da Kasa Invisível: de espaço tomado do abandono a espaço reinventado como moradia e centro social no qual os sujeitos se organizam com relações horizontais e anticapitalistas. Dessa forma, mais do que um fim em si mesma, a oKupa constitui um processo de formação política e um espaço de produção de saberes coletivos, cujo legado se projeta para novas experiências e gerações.

Sob um foco de análise estabelecido na melhor compreensão de experiências de caráter educativo e formativo, de modo a transpor as margens do processo formal inerente às instituições educacionais, o trabalho “Encontros e Saberes: práticas educativas/formativas construídas por catadoras de uma cooperativa solidária em Belo Horizonte”, de autoria de Gláucia Moreira Pinto e Francisco André Silva Martins, nasce dos esforços empreendidos na pesquisa de mestrado acadêmico, desenvolvida entre os anos de 2022 e 2024.

As experiências angariadas nas trajetórias acadêmicas e de vida culminaram em sinergia de suas compreensões sobre o processo educativo, sustentando um debate amalgamado sob o ponto de vista da educação como uma experiência ampliada, libertária, potente e capaz de se estabelecer em quaisquer lugares. Dessa parceria, e de suas atuações como docentes da educação básica, mobilizadores sociais, militantes em movimentos sociais e em experiências formativas de educação popular emergiu, de forma singular, o lócus para a pesquisa que foi estabelecido a partir de uma cooperativa solidária de mulheres catadoras de materiais recicláveis em um bairro popular da capital mineira.

O trabalho trafega pelo processo histórico e de constituição da Coopersoli-Barreiro, bem como pela trajetória de vida de mulheres negras, periféricas, pobres, de famílias monoparentais nas quais a imensa maioria é a única responsável pela garantia do sustento familiar. Entre várias lutas para a efetivação de direitos e outras tantas para buscar a garantia de direitos negados, essas mulheres construíram um ambiente humanizado por meio do trabalho exercido como princípio educativo, estabeleceram as condições que culminou na gana e na ambição de existirem socialmente para além de, simplesmente, sobreviver, mas estar e se fazer presente em sua cidade e seu bairro.

Nem tudo são flores, entre avanços e retrocessos, perdas e ganhos, vitórias e derrotas, os aprendizados não foram apenas quanto à gestão da cooperativa, quanto aos modos de manejar e lidar com os materiais, no bojo de tudo isso emerge a construção de si como sendo identitariamente reconhecidas como mulheres de direitos, como cidadãs, como quem não quer se calar e sim se fazer ouvir. Em tempos obscuros, experiências formativas que potencializam humanamente a nós mesmos e que buscam reforçar compromissos coletivos com o outro e com nosso planeta, se tornam cada vez mais significativas e importantes.

O capítulo intitulado “Materiais educativos de museu: o caso das publicações do projeto ‘Onde mora a minha história?’, Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), Belo Horizonte/MG”, de Rosângela Guerra e Lana Mara de Castro Siman tomam como objeto de investigação de uma pesquisa de mestrado, o material educativo *Cadernos de Atividades*, produzido no âmbito desse projeto.

Por seu caráter inovador, o projeto “Onde mora a minha história?”, foi agraciado pelo Prêmio Dary Ribeiro, em 2008, pelo reconhecimento da atuação direta do MHAB junto a comunidades escolares de bairros periféricos da capital, ampliando o conceito de patrimônio cultural, fortalecendo a museologia social e a educação patrimonial. É um projeto que reflete a virada conceitual na educação patrimonial por ter uma produção “com” e não, apenas, “para” as comunidades escolares.

Além da análise do material educativo, o texto problematiza as transformações das áreas da museologia e da educação patrimonial a partir do Movimento Internacional para a Nova Museologia (Mimom), pela Mesa de Santiago do Chile (1972) e pela Declaração de Québec (1984), que redefiniram novos paradigmas na compreensão do museu como espaço social e comunitário aberto à memória das pessoas da comunidade, aos saberes tradicionais e às culturas populares. A reflexão dialoga com referências, como Paulo Freire, Huges de Varine e Ulpiano Bezerra de Meneses, autores que perpassam as concepções e práticas desenvolvidas pelo MHAB, sustentando a perspectiva de um museu comprometido com a participação social, o diálogo de saberes e a valorização de memórias coletivas da cidade. No bojo dessas discussões, ainda aborda as relações entre design editorial, narrativas verbais e visuais e construção de sentidos, a partir dessas transformações, evidenciando como os textos, as imagens, o projeto gráfico e as atividades educativas participam da construção de sentidos sobre a cidade, o bairro e o patrimônio cultural.

Especificamente, neste capítulo, a análise se detém, especialmente, no Caderno elaborado pelos alunos da Escola Municipal Senador Levindo Coelho, do Aglomerado da Serra, entre 2005 e 2007, nas seções “Nossos lugares”, “Nosso patrimônio” e “Eu e o bairro”. As atividades permitiram aos moradores reconhecerem espaços de convivência, práticas culturais, bens naturais e personagens locais como referências de identidade e de pertencimento. Como atividades educativas, foram realizados roteiros de visitação, desenhos sobre elementos a serem preservados, história em quadrinhos com personagens reais da comunidade, incentivando a criatividade e o engajamento crítico dos alunos em relação ao seu território.

Embora premiado, o Projeto não teve continuidade e os Cadernos foram incorporados ao acervo do Museu como referência metodológica para iniciativas futuras de museologia participativa e de produção compartilhada de materiais educativos. Para as autoras, de todo modo, essa experiência acabou consolidando o MHAB como museu da cidade, comprometido com a diversidade social e cultural de Belo Horizonte/MG, rompendo concepções tradicionais, elitistas e excludentes.

Assim, convidamos as leitoras e os leitores, as educadoras e os educadores, as pesquisadoras e os pesquisadores, e os(as) estudantes, a percorrerem as ricas páginas deste livro e a descobrirem como as diferentes investigações, aqui relatadas, interseccionam teorias, reflexões e práticas formativas, desenvolvidas em diferentes espaços e por diferentes sujeitos, revelando a importância da pesquisa em Educação, particularmente, das pesquisas desenvolvidas no âmbito da linha “Trabalho, História da Educação e das Políticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Desejamos a todas e a todos, uma excelente leitura,

Aline Choucair Vaz
Francisco André Silva Martins
Vera Lúcia Nogueira
(Organizadores)

CAPÍTULO 1.

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM BELO HORIZONTE: AÇÕES DA POLÍTICA “MAIS APRENDIZAGEM E REFORÇO ESCOLAR”

Viviane Alfredo Alves Batista

Daniel Santos Braga

Vera Lúcia Nogueira

Introdução

Passados dois anos completos do encerramento oficial da pandemia de covid-19³ pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em maio de 2023, seus impactos em diferentes aspectos do tecido social ainda permanecem – e possivelmente permanecerão por muito tempo. A área da educação é um desses aspectos, tendo tido efeitos severos os meses de ensino remoto e híbrido sobre a educação infantil (Ribeiro; Clímaco, 2020), sobre a fase de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental (Batista; Braga, 2024), nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Vazquez *et al.*, 2022), no ensino superior (Gusso *et al.*, 2020), e mesmo entre aqueles que cursavam a modalidade de Educação a distância (Braga; Pereira, 2021).

Ainda que bastante conhecido e discutido, cabe contextualizar o período, a partir da eclosão da enfermidade em dezembro de 2019. A doença se espalhou e foi caracterizada pela OMS como um surto de síndrome respiratória aguda grave causada por coronavírus-2 (SARS-CoV-2). Devido ao seu elevado grau de contaminação, ela recebeu classificação de pandemia em março de 2020. A declara-

3. Sigla do inglês *Coronavirus Disease*.

ção de pandemia interrompeu as atividades presenciais e pressionou pela adoção de diversos modelos de ensino emergencial, mediados ou não por tecnologias digitais (Arruda; Gomes; Arruda, 2021).

A modalidade de ensino emergencial perdurou durante o período mais agudo da pandemia. À medida que as ações de combate ao vírus foram se intensificando, o número de óbitos se reduzindo e o de vacinados aumentando, o ensino remoto foi dando lugar ao retorno das atividades presenciais. Essa retomada paulatina trouxe consigo a constatação, por parte da sociedade civil e dos poderes públicos, da necessidade da avaliação e políticas de superação dos prejuízos educacionais causados pelo contexto de exceção, sobretudo para os estudantes em maior situação de vulnerabilidade social, uma vez que um percentual expressivo deles tinha insuficiente – ou mesmo nenhum – acesso a dispositivos digitais ou conexão de internet de qualidade, bens materiais necessários ao desenvolvimento das atividades propostas, bem como apoio da família (Cetic.BR, 2021).

Este trabalho trata de uma política específica voltada para o enfrentamento dos impactos da pandemia na aprendizagem e que foi adotada pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (Minas Gerais). Mais especificamente, o estudo analisa as ações de recomposição das aprendizagens na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) a partir de 2023 no âmbito de um programa chamado “Mais Aprendizagem e Reforço Escolar”. O público-alvo dessa política são⁴ as crianças que não foram plenamente alfabetizadas entre os anos de 2020 e 2021 por consequência da pandemia e do ensino remoto, a fim de que pudessem adquirir proficiência no sistema de escrita alfabética.

A escolha de Belo Horizonte como recorte espacial desta investigação fundamenta-se no fato de o município ter sido uma das capitais da região Sudeste que mais demorou a implementar estratégias de ensino remoto emergencial, além de apresentar atraso no retorno presencial às aulas (Fiúza, 2021). Apesar da resposta considerada eficaz desenvolvida pela capital no que diz respeito à saúde e prote-

4. O Programa Mais Aprendizagem e Reforço Escolar ainda estava em curso quando da elaboração deste capítulo, em maio de 2025.

ção social, essa postura não foi ampliada para o campo educacional. As unidades escolares permaneceram fechadas pelo período de 457 dias, e, após este período, as turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental voltaram a ter aulas presenciais. A organização aconteceu inicialmente em um sistema de rodízio e, a partir de 29 de outubro de 2021, com regularização da oferta todos os dias da semana.

Este estudo tem como objetivo descrever, conceitualmente, o termo “recomposição das aprendizagens” e as definições encontradas na literatura e legislações específicas, e, em um segundo momento, apresentar a Política proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), como foco na recomposição das aprendizagens dos alunos no contexto de retorno as atividades escolares presenciais, nomeada como “Mais Aprendizagem e Reforço Escolar”.

Para isso, o capítulo foi dividido em duas partes: a primeira apresenta o desdobramento do termo considerado novo e suas abordagens na literatura. A segunda desenha a política e sua estrutura, no intuito de perceber como ela foi organizada pela SMED/BH.

Recomposições da aprendizagem: que termo é esse?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96), ao abordar as responsabilidades das escolas e dos docentes, no tocante à aprendizagem dos alunos, orienta os estabelecimentos de ensino a “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (art. 12) e atribui aos docentes à função de “zelar pela aprendizagem dos alunos” (art. 13), incluindo a responsabilidade de “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (art. 13). De maneira explícita, o artigo 24, inciso V da lei ressalta a obrigatoriedade de estudos de recuperação, preferencialmente conduzidos de forma paralela ao período letivo, nos casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelos regimentos das instituições de ensino (Brasil, 1996).

Entretanto, a análise pós-pandemia não se alinha de maneira apropriada com as ações que a LDBEN/96 denomina como recuperação. Embora o rendimento escolar, conforme estipulado pela própria legis-

lação, seja a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com ênfase nos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, e na prevalência dos resultados ao longo do período em comparação com eventuais provas finais, a avaliação qualitativa fundamenta-se em critérios como frequência, dias letivos e outros elementos presentes no regimento escolar. Esses critérios tornam-se impraticáveis de serem considerados no contexto atípico do período de pandemia.

Diante desse contexto, permeado por incertezas e desafios, emerge a discussão sobre a adoção da recomposição de aprendizagem, um termo ainda carecendo de uma definição precisa, porém que se mostra como uma alternativa promissora para lidar com os casos de defasagem de aprendizagem. Essa leitura destaca-se ao abordar o déficit educacional de maneira abrangente, permitindo a retomada do processo de ensino-aprendizagem em diversas frentes (Rosso, 2023). Segundo Abe (2022), a recomposição é uma forma de proporcionar a aprendizagem integral daquilo que foi perdido, ou seja, um meio de viabilizar e garantir a edificação de conhecimentos prévios que auxiliam no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes relativas ao ano escolar em que estão matriculados, impulsionando o aprendizado. Já Almeida (2022) define como um conjunto de estratégias que visam garantir as aprendizagens comprometidas pelo período de distanciamento social, tendo como foco a redução das desigualdades educacionais e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências adequadas a cada etapa. Ainda afirma que a recomposição é mais ampla do que o reforço ou a recuperação escolar, podendo englobar os dois, e tem como objetivo retomar todo processo de ensino-aprendizagem, que foi seriamente impactado durante a pandemia, sem se debruçar apenas sobre um único conteúdo ou habilidade.

Assim, o propósito da recomposição, é garantir a aquisição de conhecimentos que promovam o desenvolvimento de habilidades alinhadas ao nível escolar dos alunos. Esse processo transcende a simples mitigação de perdas de conteúdo, incorporando estratégias que envolvam etapas de avaliação diagnóstica, acolhimento, readaptação e a utilização de diversas metodologias. Todas essas aborda-

gens são direcionadas para corrigir, intervir e acelerar o processo de ensino e aprendizagem, conforme delineado no Levantamento Internacional de Estratégias de Recomposição das Aprendizagens, divulgado em junho de 2021 (Vozes da Educação, 2021).

Rosso (2023) afirma que a proposta de recomposição da aprendizagem surge como uma alternativa mais adequada para atender à demanda de defasagem apresentada. Ela abrange um conceito que engloba diversas abordagens, adaptando-se à realidade específica de cada escola. Os docentes são capacitados de forma a atender às demandas do contexto pós-pandêmico, incorporando estratégias metodológicas e arranjos didáticos que se alinhem de maneira mais eficaz ao contexto institucional. A inclusão do reforço escolar é uma estratégia que pode ser considerada ou não em um plano de recomposição, esta surge das necessidades identificadas na turma, e pode ser organizada como carga horária adicional. Normalmente, o reforço é aplicado a alunos que enfrentam dificuldades significativas na aprendizagem, a ponto de comprometer o desenvolvimento de habilidades e competências. No âmbito das iniciativas para recompor a aprendizagem, são identificadas as fases de acolhimento, que necessitam contemplar a saúde mental e o bem-estar dos estudantes, e a flexibilização curricular que busca prioridades em consonância com as diretrizes estabelecidas pela BNCC (Rosso, 2023).

Para que as ações de recomposição sejam produtivas, além da avaliação diagnóstica no momento de retorno às atividades que delimitarão as lacunas no processo de aprendizagem, e o foco de atuação da recomposição, é necessário dialogar com a literatura. Esse diálogo ajuda a compreender o processo de aprendizagem, mais especificamente a alfabetização e letramento, bem como o quanto o advento da pandemia prejudicou esse processo, para a partir desta base, pensar em quais medidas são necessárias para recuperar essa aprendizagem (Rosso, 2023).

A pandemia prejudicou, em muito, o processo de alfabetização e o letramento, que é complexo, e implica diversas mediações que demandam atenção individualizada por parte das professoras em relação a cada criança, contato e ambiente afetivo e acolhedor (Bastista; Braga, 2024). No contexto da pandemia, marcado pela predo-

minância do ensino remoto e pela ausência de contato presencial, tanto as professoras alfabetizadoras quanto os sistemas educacionais empenharam-se em buscar estratégias diversas para diminuir os impactos do isolamento. Contudo, nem sempre esses esforços foram bem-sucedidos devido a diversos obstáculos.

O retorno às aulas presenciais, no final de 2021 e início de 2022, fez com que as instituições e sistemas educacionais tivessem um diagnóstico mais preciso das grandes defasagens de aprendizagem para os estudantes que estavam com idade entre os 6 e 7 anos, correspondentes ao 1º e 2º ano do ensino fundamental, período essencial para a concretização do ciclo de alfabetização. Concorda-se com Magda Soares (2021) de que essas defasagens podem ser determinantes para o desenvolvimento futuro da vida escolar dessas crianças, uma vez que a alfabetização é condição necessária, embora não suficiente, para a continuidade do processo de escolarização em todas as áreas e para os demais níveis de ensino.

Desse modo, a sala de aula é concebida como um ambiente em que essas camadas coexistem, mesmo que o destaque momentâneo seja concedido a uma delas. E nesse lugar, ou seja, na sala de aula o professor é figura essencial para o desenvolvimento do aluno em seu processo de aquisição da leitura e da escrita, ajudando-o a se tornar alfabetizado e letrado, utilizando-se, para tanto, de estratégias específicas para o ensino de leitura e escrita voltadas para a faixa etária em questão. Logo, quando a pandemia afasta o estudante desse lugar de desenvolvimento e estímulo da aprendizagem, alarga a distância entre o que está previsto para que o aluno aprenda e o que efetivamente ele consegue desenvolver, devido à falta de interação, deixando marcas profundas na jornada escolar (Silva *et al.*, 2022).

Os autores ainda afirmam que estas marcas extrapolam o processo de aprendizagem de saberes escolares, pois o distanciamento físico afasta a criança do convívio com seus pares e das interações tão caras ao processo de desenvolvimento da criança como ser social, pois priva do convívio direto com seus colegas e professores, local em que se cultiva amizades, afetos e acolhimento (Silva *et al.*, 2022).

No caso das crianças em maior risco de vulnerabilidade social, que possuem menor acesso ou acesso precário às tecnologias digitais e à internet, não foi assegurada, de maneira geral, por quem era devido, as condições materiais mínimas que garantissem o direito à educação. As crianças demonstraram participar das preocupações familiares no que concerne às dificuldades econômicas para seguir as atividades remotas, o contexto da pandemia aprofundou desigualdades, porém a ausência da escola foi sentida pelas crianças como espaço de interação e desenvolvimento (Silva *et al.*, 2022).

O termo recomposição das aprendizagens surge, portanto, diante da necessidade de se encontrar adequação à situação de “não aprendizagem dos alunos”, e mais que isso, organizar ações que vissem reduzir as perdas de forma inclusiva. A recomposição da aprendizagem, não visa apenas reparar as defasagens, mas também propõe uma visão abrangente e inclusiva para construir um ambiente educacional adaptável às necessidades do presente cenário.

A política de recomposição da SMED/BH – “Mais Aprendizagem e Reforço Escolar”

Apenas em setembro de 2020, quase seis meses após a interrupção das aulas, a SMED/BH implementou o Regime Especial de Atividades Escolares, regulamentado pela Portaria SMED/BH n. 138, com o objetivo de assegurar o cumprimento do Calendário Escolar daquele ano. Importante destacar que esse regime não contemplava todos os estudantes matriculados, sendo direcionado exclusivamente às turmas de terminalidade do ensino fundamental e àquela cuja continuidade dos estudos dependia de transferência para outras instituições de ensino.

A Portaria SMED/BH n. 12/2021, autorizou as atividades pedagógicas não presenciais (por meios digitais ou impressos) para todo o conjunto da RME/BH, incluindo as crianças que estavam no 1º e 2º anos, ou seja, que passavam pelo ciclo da alfabetização. A portaria mencionada estabeleceu a organização dos processos de ensino em

um *continuum* de dois anos escolares, performando uma trajetória ininterrupta de aprendizagens. O objetivo foi integralizar a carga horária letiva que era prevista para os anos de 2020 e de 2021 até a data limite de 23 de dezembro de 2021. Apenas em 18 de junho de 2021, com a Portaria SMED/BH n. 116, após o período de 457 dias de suspensão das atividades, as turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental voltaram a ter aulas presenciais. A organização aconteceu inicialmente em um sistema de rodízio e, a partir de 29 de outubro de 2021, com regularização da oferta todos os dias da semana.

A política nomeada de “Mais Aprendizagem e Reforço Escolar” veio como resposta aos desafios decorrentes da pandemia da covid-19. Teve como objetivo a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, a partir de ações de recomposição das aprendizagens, além da intervenção pedagógica efetiva no sentido de reduzir os impactos da pandemia na aprendizagem. Também era foco dessa política, garantir a permanência do aluno na escola como estratégia de proteção a crianças e adolescentes. Esta política contou com parcerias de entidades de ensino superior em seu desenho e operacionalização, teve ações de distribuição de materiais às escolas, de forma impressa ou em formato de e-book e, ações e capacitação para professores, processos de avaliação dentre outros.

No material institucional foi encontrada definição sobre o objetivo da política de Recomposição das aprendizagens que era oferecer suporte pedagógico às escolas, dentre outros, continuando o processo iniciado antes da pandemia tendo como público, os alunos que na primeira fase de alfabetização foram submetidos ao ensino remoto, e tiveram seu processo de alfabetização interrompido pelo distanciamento social e a não oferta das aulas regulares.

De acordo com a proposta da política, todas as ações de recomposição das aprendizagens e reforço escolar foram fundamentadas na apuração pedagógica realizada em cada unidade educacional. Os resultados das avaliações diagnósticas, obtidos por meio do Sistema de Monitoramento das Aprendizagens dos Estudantes (SMAE), foram analisados e utilizados como base para reflexões sobre os processos pedagógicos. Esse sistema, uma ferramenta de gestão das

aprendizagens da RME/BH, ofereceu aos docentes mecanismos para elaborar o planejamento pedagógico anual, articulando-o ao acompanhamento contínuo das aprendizagens dos estudantes, considerando avaliações internas e externas. Assim, o SMAE auxilia na geração de dados e na articulação de novas ações relacionadas à política educacional proposta (Belo Horizonte, 2021).

O SMAE permitiu o levantamento das condições de aprendizagem dos alunos, indicando o nível de escrita (pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético, alfabético e alfabético-ortográfico) e as habilidades classificadas como “essenciais” ou “complementares”, analisadas individualmente para cada estudante.

Com base nessa análise, foram identificados os alunos que necessitavam de reforço, definindo-se propostas pedagógicas adequadas às necessidades específicas de cada subgrupo dentro das escolas. As ações desenvolvidas foram direcionadas à intervenção pedagógica, visando superar as dificuldades mapeadas. Cada grupo recebeu atividades planejadas para atender às suas lacunas, proporcionando subsídios considerados fundamentais para o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes.

Segundo a SMED/BH, as ações de reforço escolar eram o projeto prioritário da rede municipal em todas as escolas. Isso incluiu todos os professores regentes e demais docentes que, eventualmente, estavam fora da regência diária. As horas disponíveis do corpo docente foram integradas a essa organização para o reforço escolar, abrangendo os conhecimentos e habilidades essenciais das diferentes áreas. Especialmente, alfabetização e letramento, incluindo o letramento matemático, todos priorizados. Essa estratégia viabilizou a logística de atendimento a pequenos grupos de estudantes, tanto no turno quanto no contraturno escolar. Em outras palavras, todo o esforço da escola foi direcionado ao desenvolvimento do trabalho com os alunos.

A análise dos resultados das avaliações dos estudantes do 1º ao 3º ano recebeu atenção especial, considerando que esses alunos estavam em seus primeiros anos de escolarização e vivenciaram esse período em um contexto de ensino remoto. Por esse motivo, o enquadramento desse grupo foi realizado de forma diferenciada em

relação aos demais. O termo “em defasagem” não foi empregado, uma vez que esses estudantes estavam iniciando sua trajetória no 1º ano do ensino fundamental, sem referências prévias para comparação. Para esse público, foi desenvolvido um trabalho pedagógico específico, com foco no desenvolvimento de habilidades essenciais esperadas para essa etapa inicial de ingresso escolar.

As avaliações mencionadas revelaram um aumento significativo nas defasagens de aprendizagem decorrentes do fechamento das instituições de ensino durante a pandemia da covid-19. Os dados coletados a partir dessas avaliações desempenharam um papel orientador, ao indicarem a necessidade urgente de ações voltadas para a melhoria dos índices de aprendizagem. O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UEMG (Ceale), que já colaborava antes da pandemia na tentativa de melhorar os índices de aprendizagem das escolas da RME/BH, continuou a desempenhar um papel relevante nas ações pós-pandemia. Ele auxilia no tratamento desses dados e apoia a construção de estratégias para enfrentar os desafios e motivar o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Sobre a organização dessa política, a Coordenadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento da SMED/BH apresentou o histórico recente dessa parceria em entrevista concedida à pesquisadora, ela afirma que a parceria nasceu em 2019 com o nome de Mutirão de Alfabetização, e tinha como público alunos do 3º ano do primeiro ciclo:

No início de 2019, a PBH fez uma parceria com o Ceale/UFMG objetivando desenvolver um trabalho voltado para a melhoria nos processos de alfabetização para os alunos da Rede. Este recebeu o nome de Mutirão de Alfabetização, tinha como público os alunos que estavam no 3º ano do primeiro ciclo, mas sem a consolidação das habilidades referentes ao processo de alfabetização, esse diagnóstico foi obtido a partir de avaliação realizada nessa parceria. A partir deste diagnóstico e do diálogo com as escolas da rede tendo como mediadores os coordenadores e diretores escolares, mapeou a necessidade de capacitação dos professores alfabetizadores (Coordenadora em entrevista aos autores).

Com base no mapeamento das dificuldades dos alunos, e da necessidade de capacitação dos professores, o Ceale, organizou capacitações inspiradas na experiência da professora Magda Soares, que originou o livro *Alfabetrar: toda criança pode ler e escrever*, livro este, adquirido pela SMED/BH em 2021, na modalidade de “inexigibilidade”, e distribuído aos docentes que atuavam na gestão pedagógica e na regência da educação infantil (4 a 8 anos) e educação fundamental da RME/PBH. Este material foi utilizado no processo de capacitação desses docentes, buscando transformar a teoria em prática dentro de sala de aula.

A organização desse processo de capacitação foi inspirada na experiência que a Professora Magda Soares desenvolveu em Lagoa Santa, e deu origem ao livro Alfabetrar: toda criança pode ler e escrever. Foram organizados grupos de professores, indicados pelas unidades escolares, divididos por regionais de Belo Horizonte, com o objetivo de discutir a fundo bases de alfabetização e letramento, auxiliar na compreensão do que são habilidades e como trabalhar em sala com os alunos, transformando a teoria em prática (Coordenadora em entrevista aos autores).

Ainda sobre o *Alfabetrar: toda criança pode ler e escrever*, além da distribuição de livros, a SMED/BH em parceria com o Ceale e Equipe Áppia, promoveu um seminário final em abril de 2021, com objetivo de dar visibilidade às práticas de alfabetização das professoras da RME/BH; também reafirmar a autoria e protagonismo dos professores na condução de suas práticas pedagógicas; promovendo o registro das experiências na forma visual e escrita para alimentar um espaço de socialização na plataforma da RME/BH e também discutir os principais desafios e possibilidades das práticas de alfabetização relatadas no contexto da Rede. A organização deste seminário teve como objetivo articular teoria e prática, tendo como referência os eixos destacados na formação: apropriação do sistema de escrita, leitura, leitura literária e produção de textos orais, escritos e multimodais.

A SMED/BH trabalhou na divulgação das ações da política por meio do site institucional da prefeitura e de reuniões com pais,

visando atingir a comunidade de alunos. Nesse processo, os veículos de comunicação locais, como jornais e canais de televisão, também foram utilizados como forma de interação entre os sujeitos. As estratégias foram desenvolvidas em nível regional, buscando atender às especificidades regionais, características dos grandes centros urbanos. As disparidades entre as regionais apresentam níveis distintos, o que exigiu esforços diferenciados que o olhar regional é capaz de captar. Em nível local, as ações foram realizadas e coordenadas pelos Diretores das unidades escolares, com base na “autonomia” delegada pela Secretaria, conforme relata a Coordenadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento da SMED/BH.

A SMED/BH teve muito cuidado em não realizar ações que pudessem agravar as desigualdades sociais existentes no município, sendo assim deu autonomia as escolas para se organizarem de acordo com seu contexto, supondo da capacidade de autogestão individual, onde cada unidade escolar iria elaborar suas estratégias de atingimento dos alunos e das famílias, como afirmou à coordenadora:

A SMED/BH não regulamentou ações específicas de atuação das escolas, cada unidade trabalhou com as possibilidades de sua realidade, algumas conseguiram realizar trabalhos muito importantes, enquanto outras nem tanto. Internamente, trabalhamos com a capacitação/formação dos professores com foco a desenvolver conceitos de habilidades e competências a serem desenvolvidas em sala de aula, em outras palavras, trabalhamos com o intuito de instrumentalizar o docente para realizar de forma efetiva as ações de alfabetização e letramento, dessa forma, a SMED/BH ficava mais próxima dos professores, e realizava ações possíveis de acontecerem de forma remota durante a determinação do distanciamento físico imposto pela pandemia. Consideramos que foram ações exitosas, tivemos retornos positivos por parte dos professores e das escolas, porém as formações foram no formato de livre adesão pelas escolas, no início tivemos um número expressivo de participantes (Coordenadora em entrevista aos autores).

A SMED/BH, em um primeiro momento, concentrou suas ações na capacitação dos professores. Para isso, fez distribuição de materiais de capacitação como o livro escrito pela professora Magda Soares, *Alfaletrar* (2021), com o objetivo de instrumentalizar seu corpo docente, uma vez que esse material trata do método e processo de aprendizagem, para que no momento de retomada das atividades, os professores pudessem fazer escolhas acertadas na realização de trabalho com os alunos. As ações realizadas pela SMED/BH foram cautelosas, com atenção especial as questões sociais como nos informou a Coordenadora.

Além do material destinado à capacitação dos professores disponibilizado via e-book, e, também, a partir de encontros virtuais, como apontados pela coordenadora, foram elaborados materiais de apoio à prática docente, a SMED/BH adotou a postura de fomentar a “autonomia” das escolas na organização da sua prática de acordo com a realidade local de cada unidade escolar.

No contexto do fechamento das escolas e da adoção do teletrabalho pelos professores, a SMED/BH promoveu ações de capacitação voltadas à preparação dos docentes para o retorno às atividades presenciais. Essas iniciativas buscaram instrumentalizar os professores para enfrentar os impactos que o contexto pandêmico poderia gerar nos processos de aprendizagem, configurando os primeiros esforços da Secretaria frente aos desafios impostos pela pandemia. Esta ação de formação/capacitação foi apontada pela SMED/BH como ação-chave que foi desenvolvida durante a pandemia junto aos professores, em paralelo com ações de assistência às famílias dos alunos com a distribuição de cestas básicas em substituição à alimentação escolar, com o objetivo de assegurar o direito de crianças e de adolescentes enquanto durar o período de pandemia.

Com foco nos professores, e reconhecendo a necessidade de ajustar as práticas pedagógicas à nova realidade, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape) lançou, em julho de 2020, a primeira edição do documento “Pensando a educação em tempos de pandemia: inspiração para estudos e reflexões” (Belo Horizonte, 2020). O material apresentou uma série de recursos,

como sugestões de *lives*, *webinários*, *podcasts*, indicações de cursos on-line e leituras de instituições educacionais e outras voltadas à área da educação, especificamente para os docentes.

Essa iniciativa estava alinhada à orientação da SMED/BH, que incentivava os professores a se dedicarem à formação continuada, preparando-os para as transformações trazidas pela nova realidade que se apresentaria. O objetivo principal da publicação foi oferecer, de maneira estruturada, orientações e conteúdos pedagógicos previamente desenvolvidos, capazes de subsidiar tanto estudos individuais quanto reflexões coletivas, enquanto o Cape se ajustava às demandas impostas pela pandemia.

Nos anos de 2021 e 2022, a SMED/BH investiu em formação e capacitação dos docentes, a partir de plataformas on-line, e desenvolvimento de programas como: Boas Práticas,⁵ Comunica Rede⁶ e Inspirações Pedagógicas.⁷ Boa parte desse material de formação, informação, pesquisa e experiências diversas são encontradas no Portal PBH, e outras formações são acessíveis somente a partir do Portal EAD, criado pela PBH/Educação, em que o servidor da RME/BH tem acesso, a partir da inscrição feita, em determinados cursos.

A política “Mais Aprendizagem e Reforço Escolar” foi embasada em uma série de normativas publicadas pela SMED/BH. O material que recebeu o nome de “Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagem para a Rede Municipal de Educação em Tempos de Pandemia” (2020), consolida objetivos de aprendizagem referenciados na BNCC, no Currículo Mineiro e nas Proposições Curricu-

5. Boas Práticas – são ações que fortalecem as relações humanas, que possibilitam o compartilhamento entre diferentes culturas e que favorecem uma educação integral (Belo Horizonte, 2023).

6. Comunica Rede – parte das ações estratégicas que foram desenvolvidas pelo Cape, em articulação com as assessorias, diretorias e gerências da Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH), frente ao contexto da pandemia (Belo Horizonte, 2023).

7. Inspirações Pedagógicas é uma compilação de sugestões e de ideias voltada para os profissionais da educação do Appia – Horizontes da Adolescência da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em seu trabalho com estudantes do 4º ao 9º ano do ensino fundamental (Belo Horizonte, 2023).

lares da Rede Municipal de Educação. Este material foi elaborado por um coletivo de professores, pesquisadores da UFMG, equipe técnica da SMED/BH e professores da RMBH. Segundo encontra-se registrado no documento, a construção foi coletiva e respeitou a pluralidade dos sujeitos, bem como os processos em execução na rede. Em julho de 2021, a SMED/BH disponibilizou o *Almanaque para Alfabetização e Letramento*, elaborado pela professora Isabel Cristina Alves da Silva Frade, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG). O material foi disponibilizado às escolas em formato de e-book, com o objetivo de apoiar o trabalho dos professores no ciclo inicial de alfabetização.

Em julho de 2022, a SMED/BH lançou o manual “Diretrizes do Atendimento Diferenciado em Sala de Aula: Reforço Escolar no Turno”, como parte integrante do Plano Emergencial de Alfabetização (Pealfa) voltado aos estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da RMBH (Belo Horizonte, 2022). O documento abrange estratégias de alfabetização, letramento, alfabetização matemática e numeramento, compondo a política educacional municipal “Mais Aprendizagem e Reforço Escolar”.

O manual apresentou o Reforço Escolar no Turno Regular, com o suporte de assistentes voluntários de alfabetização, tendo como objetivo oferecer atendimento pedagógico diferenciado aos alunos e viabilizar os projetos específicos de cada unidade escolar. Além disso, a SMED/BH desenvolveu o manual “Política Educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” (Belo Horizonte, 2023), elaborado em parceria com seus analistas. Esse documento estabeleceu propostas e diretrizes para a implementação da política educacional ao longo dos anos. Sua organização temática refletiu os desafios enfrentados em diferentes períodos: em 2020, abordou “O Ano Interrompido”; em 2021, “Uma Nova Escola para Enfrentar Novos Desafios”; em 2022, “O Ano na Sala de Aula”; e, em 2023, “Ações, Reflexão, Ação”.

O documento apresentou ações estruturadas anualmente, acompanhadas de anexos contendo as legislações que regulamentam e orientam as atividades escolares, como os ofícios 001/2022,

002/2022, 003/2022 e 004/2022. Disponibilizado em formato de e-book, o manual foi entregue às escolas no início de 2023.

Os ofícios circulares SMED/BH, mencionados no material sobre a Política Educacional da prefeitura, delinearam os eixos orientadores para as ações pedagógicas em 2022, abrangendo atividades extraclasse, iniciativas de priorização curricular e recomposição das aprendizagens no contraturno. Além disso, apresentaram uma avaliação das ações realizadas em 2022 e delinearam o planejamento para o ano subsequente, 2023.

O recurso de apoio intitulado “Áppia: Um Olhar para a Infância/Núcleo de Alfabetização e Letramento, Ações, Mediações e Atividades para o Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças de 0 a 8 anos e Aprendizagem na Infância”, foi concebido para oferecer possibilidades e estratégias de avaliação. Elaborado em 2022 pela Equipe Técnica Áppia em colaboração com o Ceale, o material buscou fornecer fundamentos teóricos, diretrizes para o planejamento de ações e facilitar a troca de boas práticas implementadas nas escolas.

Em 2023, entra em cena o Grupo Eureka, responsável por diversas iniciativas, entre as quais a elaboração, impressão e distribuição da “Coleção Vira Tempo – Reforço das Aprendizagens – Anos Iniciais”, com conteúdos voltados para língua portuguesa e matemática. Esse material foi adquirido pela SMED/BH e enviado às escolas acompanhado de um ofício que detalhava seus objetivos e enfatizava seu foco nas ações de reforço escolar.

No encaminhamento, o material foi apresentado como um recurso para apoiar as professoras na implementação das ações. No site institucional do Grupo Eureka, há informações sobre a organização dos cadernos, os quais foram desenvolvidos especificamente para os anos iniciais, momento de consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Os textos da política e materiais institucionais produzidos pelas instâncias formuladoras, e apresentados às professoras podem ser utilizados em seu formato original ou ressignificados/adaptados, sendo aceitos em sua totalidade, parcialmente ou até mesmo refutados pelos burocratas de nível de rua. As interações decorrentes dessas escolhas geram efeitos concretos, que se manifestam no contexto da prática, promovendo al-

terações significativas tanto na política original quanto nos resultados previstos para o momento da avaliação (Mainardes, 2006).

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar a política de recomposição das aprendizagens na RME/BH no contexto do retorno às aulas presenciais denominadas “Mais Aprendizagem e Reforço Escolar” à luz da teoria da atuação. A necessidade dessa política foi constatada em estudo dos resultados de aprendizagem inicial da língua escrita a partir após o retorno presencial. Os resultados das avaliações apontaram que o período de ensino remoto ocasionado pelo distanciamento social trouxe impactos significativos na alfabetização das crianças e a necessidade de ações voltadas para a recomposição.

Fez-se descrição da política “Mais Aprendizagem e Reforço Escolar”, desenvolvida pela SMED/BH. A investigação buscou compreender como a política foi estruturada e como seus elementos dialogavam com os contextos teóricos, as diretrizes normativas e os diferentes sujeitos envolvidos no processo. O estudo explorou o conceito emergente de “recomposição das aprendizagens”, que ganhou relevância no cenário transpandêmico. Esse termo refletiu a necessidade de abordar os impactos significativos causados pelo ensino remoto e pelo distanciamento social, reconhecendo as lacunas no processo de alfabetização.

A política “Mais Aprendizagem e Reforço Escolar” demonstrou ser uma importante iniciativa para mitigar as desigualdades educacionais agravadas pela pandemia. Ao direcionar esforços para crianças em fase de alfabetização, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social, a SMED/BH evidenciou a importância de políticas públicas focalizadas. No entanto, os desafios estruturais, como a falta de acesso a recursos digitais e a heterogeneidade das realidades escolares, destacam a necessidade de ações contínuas e adaptáveis. A autonomia concedida às escolas pode ser considerada um avanço, mas também pode mascarar a falta de uma coordenação política mais ampla por parte da SMED/BH.

A formação dos professores emergiu como um pilar central da política, com destaque para a distribuição de materiais como o livro *Alfaletrar* e a realização de seminários e formações on-line. Essas ações não apenas instrumentalizaram os docentes, mas também reforçaram seu protagonismo no processo educacional. Contudo, a adesão voluntária às formações limitou seu alcance, indicando que estratégias mais inclusivas e/ou obrigatórias poderiam amplificar os resultados. Além disso, a centralização da ação na formação/capacitação docente pode acabar, em última instância, em um processo de responsabilização apenas das professoras alfabetizadoras como agentes da recomposição das aprendizagens.

Por fim, este trabalho é um recorte de um estudo mais amplo sobre o processo de implementação do “Mais Aprendizagem e Reforço Escolar”, concentrando-se principalmente nos documentos oficiais e relatos institucionais. Para uma compreensão mais aprofundada sobre as percepções das professoras sobre essa política e sua atuação em seus contextos escolares, fazemos o convite à leitura do estudo completo.⁸

Referências

ABE, Stephanie Kim. Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo. **Cenpec**: Notícias de Educação, São Paulo, 2022.

ALMEIDA, Tamiris. **Recomposição de aprendizagens**: passo a passo. **Fundação Roberto Marinho**, 9 dez. 2022.

ARRUDA, Eucídio P.; GOMES, Suzana dos S.; ARRUDA, Durcelina E. P. Mediação tecnológica e processo educacional em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1730-1753, 2021.

BATISTA, Viviane Alfredo A.; BRAGA, Daniel Santos. **Efeitos do ensino remoto na alfabetização em Belo Horizonte**: o que dizem os dados? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 33, p. 765-792, 2024.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Manual Operacional do Sistema de Monitoramento do Ensino e das Aprendizagens**.

8. Disponível em: <https://bit.ly/4qILVYf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

gens. Belo Horizonte: SMED, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/4oYiUXh>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED n. 012/2021. Estabelece parâmetros para a integralização da carga horária letiva legalmente prevista para os anos escolares de 2020 e de 2021 e dá outras providências.** Belo Horizonte: SMED, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/48h6cf1>. Acesso em: 20 out. 2024.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED n. 116/2021.** Convoca os Professores Municipais das turmas de 1º ao 3º anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho e dá outras providências. Belo Horizonte: SMED, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/48d6eoo>. Acesso em: 10 out. 2023.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes do Atendimento Diferenciado em Sala de Aula: Reforço Escolar no Turno.** Belo Horizonte: SMED, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/43QRaeQ>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Política Educacional: Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.** Belo Horizonte: SMED, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/4rkoWDj>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRAGA, Daniel Santos; PEREIRA, Isabella Adriane M. Tudo como dan-tes? Reflexos da pandemia de Covid-19 sobre graduandos da educação à distância. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 1-25, 16 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as dire-trizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CETIC.BR). Nú-cleo de Informação e Coordenação do Ponto Br. **Pesquisa web sobre o uso da internet no brasil durante a pandemia do novo coronavírus:** Painel TIC Covid-19. São Paulo: Cetic. BR, 2021.

FIÚZA, Patrícia. **Belo Horizonte é a única capital do Sudeste do Brasil que não definiu volta às aulas presenciais.** **G1 Minas**, Belo Horizonte, 25 fev. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/4p1RNdS>. Acesso em: 5 nov. 2023.

GUSSO, Hélder Lima *et al.* **Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e238957, 2020.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, Márden de P.; CLÍMACO, Fernanda C. **Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?** *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 1. sem. 2020.

ROSSO, Otávio. **As diferenças entre recuperação e recomposição de aprendizagem.** *Desafios da Educação*, 30 mar. 2023.

SILVA, Isabel de Oliveira *et al.* **A escola na ausência da escola: reflexões das crianças durante a pandemia.** *Caderno Cedes*, Campinas, v. 42, n. 118, set./dez. 2022.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2021.

VAZQUEZ, Daniel A. *et al.* **Vida sem escola e a saúde mental dos estudantes de escolas públicas durante a pandemia de Covid-19.** *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 133, abr./jun. 2022.

VOZES DA EDUCAÇÃO. **Recomposição das aprendizagens em contextos de crise.** [s.n.]: Vozes da Educação, jun. 2021.

PERSPECTIVAS DE TRABALHO DOCENTE PARA AS MESTRAS E DOUTORAS NEGRAS NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES⁹

*Renata Janaina do Carmo
Daniela Oliveira Ramos dos Passos*

Introdução

No Brasil, a formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* está intrinsecamente ligada ao exercício de atividades docentes e/ou investigativas. As mestras e os mestres, assim como as doutoras e doutores formados nesses programas, caso desejem atuar em áreas alinhadas à sua formação, precisam inserir-se em espaços que promovam o desenvolvimento da ciência e da pesquisa. Nessa perspectiva, o lócus da produção científica ocorre, majoritariamente, em instituições de ensino superior (universidades, faculdades, institutos, centros universitários), com uma parcela menor distribuída entre laboratórios públicos e instituições privadas.

Desse modo, o ambiente escolar dos programas de pós-graduação do país possui grande responsabilidade na produção e perpetuação da ciência e do conhecimento. Antônio Severino (2009, p. 16) contribui ao expor que:

9. O capítulo deste livro faz parte da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/FaE/UEMG), no ano de 2024 e intitulada “Professoras negras efetivas na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG: intersecções de gênero, raça e ensino no campus-BH” – da discente Renata Janaina do Carmo sob a orientação da Profa. Dra. Daniela Oliveira R. dos Passos.

A única justificação substantiva que pode sustentar a existência da pós-graduação é sua destinação à produção do conhecimento através da pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores. Trata-se de se fazer ciência e não apenas transmiti-la.

Assim, tanto docentes quanto orientadores(as), nos programas e na pós-graduação, devem conduzir o processo de ensino e aprendizagem por meio de métodos investigativos que incentivem a pesquisa-ação. O ato de lecionar em um programa de pós-graduação requer um desempenho da(o) professora(or) para além do ato de ensinar, essa(e) professora(or) precisa instigar seus estudantes para o espírito investigativo.

Antônio Severino (2009, p. 19) ressalta ainda que esse espaço acadêmico precisa ser um ambiente problematizador e em permanente interação com a produção acumulada da área. A(O) pesquisadora(or) precisa estar imerso “[...] num universo teórico e conceitual, onde se encontrem as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas de toda discussão relevante e crítica da área”.

Por sua vez, a(o) estudante inserida(o) nesse ambiente escolar de produção do conhecimento científico tem como um de seus compromissos, a construção da cidadania, entendida como a forma de expressão de uma qualidade de vida que seja aval da emancipação humana (Severino, 2009).

Dessa forma, o contexto escolar de formação superior, configura-se como um espaço fundamental para a formação humana e cidadã das(os) estudantes. Além de fomentar a produção do conhecimento sob uma perspectiva social, é preciso que essas instituições considerem as diversidades de vivências dos grupos sociais que aspiram acessá-lo.

O ingresso nesses espaços acadêmicos por meio de processos seletivos que, em sua maioria, avaliam os conhecimentos adquiridos pelas(os) candidatas(os) sem considerar as diferentes oportunidades de aprendizagem vivenciadas por diferentes grupos étnico-raciais. Considerar que as(os) estudantes negras(os) (somatório de pessoas pretas e pardas) e brancas(os) possuíram as mesmas oportunidades de aprendizagem, ou seja, considerar que elas(es) tiveram as mesmas condições para aprovação, significa ignorar toda a historicidade de ex-

ploração, de necessidades, e quebras de direitos pelos quais as(os) ascendentes desses grupos passaram ao longo da história desse país.

Atualmente, no Brasil, observa-se, nesses ambientes de aprendizagem, uma realidade bem diferente da proposta por Antônio Severino (2009). Os mecanismos de seleção para acesso ao ensino superior, avaliam predominantemente conhecimentos cognitivos, sem considerar as diferentes oportunidades de aprendizagem adquiridas pelos grupos étnico-raciais.

Embora a legislação brasileira afirme a igualdade formal de todos os cidadãos perante a lei – sem distinção de qualquer natureza –, na prática, crianças negras, mesmo inseridas no sistema educacional, enfrentam barreiras que impedem o exercício pelo desse direito. Aline Costa, Carlos Martins e Heloíse Silva (2020) explicam que:

O que acontece é a constituição de uma lógica que gera um tipo de “inclusão excludente”, em que ao mesmo tempo insere os sujeitos no sistema capitalista e educacional, mas demarca os lugares a serem ocupados por eles na sociedade. De acordo com Souza et al. (2011, p. 253): A exclusão includente é uma lógica que priva os sujeitos de participarem de forma plena do mundo do trabalho, precariza os direitos trabalhistas e a educação, dialeticamente estão relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar sustentam o sistema capitalista criando reservas de mão de obra barata (Costa; Martins; Silva, 2020, p. 11).

Esses autores destacam que essa privação de direitos ocorre desde a primeira infância e, numa perspectiva de análise racial, resulta em uma realidade de privação do exercício de cidadania plena, bem como a acessibilidade de recursos básicos, bens materiais, desenvolvimento educacional e profissional, e que consequentemente perpetuará as disparidades sociais entre as populações negras e brancas no Brasil.

A ausência de políticas educacionais que garantam acesso, permanência e mobilidade educacional, seja no ensino básico, seja no ensino superior, por parte dos grupos raciais negros, acaba por configurar

também o espaço acadêmico da formação superior. Essas pessoas negras, ficam impossibilitadas de ocupar os espaços de ensino superior, uma vez que não tiveram as mesmas oportunidades de aprendizagem das pessoas brancas, devido ao fato de, muitas vezes, elas serem obrigadas a suprir suas necessidades básicas de sobrevivência.

Embora existam políticas de ações afirmativas direcionadas para esses grupos raciais, tais medidas são insuficientes para suprir todas as demandas necessárias ao acesso e permanência no ensino superior. Paulatinamente, algumas pessoas excluídas das oportunidades de aprendizagem escolar, têm conseguido, com suas trajetórias de muita resistência, formar-se nos níveis superiores (graduação e pós-graduação). Contudo, é crucial destacar que esses grupos são uma minoria se considerarmos o quantitativo atual da população negra do Brasil.

Ao se fazer um recorte de gênero para com esse quantitativo de pessoas negras que buscam uma formação superior, esses dados se apresentam ainda mais excludentes. Possuir a cor negra no Brasil é trazer na pele um marcador racial muito forte, e, ser mulher é adicionar a esse marcador, mais um potencial de exclusão. No decorrer desse texto pretendemos identificar através de dados estatísticos como isso acontece no ramo da produção ciência brasileira tanto na formação superior graduação, quanto no exercício do trabalho docente feminino negro nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Dados estatísticos e reflexões: mulheres negras e à docência no ensino superior

Para Antônio Severino (2009), a pesquisa no campo geral das ciências tem forte compromisso com a consolidação da cidadania e deve privilegiar temáticas socialmente relevantes, contribuindo, assim, para a emancipação dos indivíduos. Nesse sentido, procuramos, no desenvolver desse texto, identificar através de reflexões embasadas em dados estatísticos, as perspectivas cidadãs de exercício do trabalho docente por parte mulheres negras mestras e doutoras no ano de 2023 no Brasil.

O ato de propor um estudo e a análise de informações estatísticas deve levar em conta a base de dados, as categorias e os conceitos utilizados pelo órgão responsável pelo levantamento. Por isso, é necessário identificar o conceito de cor/raça adotado na pesquisa (Brasil, 2023-2024). Como trabalharemos com dados estatísticos do Inep, utilizamos a base conceitual empregada por esse instituto. Por se tratar de um órgão do governo federal e com base nas informações disponíveis, destacamos que o Inep segue a classificação racial utilizada pelo IBGE.¹⁰

Dessa forma, Irene Gomes e Mônica Marli (2018) relatam que, conforme Leonardo Athias, pesquisador do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), o critério de identificação racial é multidimensional, pois vários fatores – como cor da pele, ancestralidade, origem e até classe social – influenciam a autoclassificação e autodeclaração dos entrevistados. Por esse motivo, atualmente, as pesquisas do referido instituto adotam questionários fechados, com opções preestabelecidas de respostas.

Com isso, o sistema de classificação utilizado pelo IBGE baseia-se em cinco categorias, consolidadas em uma longa tradição de pesquisas domiciliares, porém não isentas de críticas. Uma dessas objeções referem-se à origem histórica dessas categorias, cuja a formulação remonta a 1872¹¹ e sofreu pequenas modificações ao longo do tempo. Tais categorias foram elaboradas por uma elite dominante que, em sua construção, desconsiderou as diversidades regionais do país. Apesar das críticas nos usos dessas categorias, é importante destacar que, de certa forma, elas possuem utilidade no sentido de evidenciar a desigualdade racial nos indicadores sociais do país.

10. O IBGE utiliza as categorias de análise cor ou raça desde o ano de 2020 para a denominação étnica ou racial dos entrevistados no Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/47ycFDz>. Acesso em: 16 abr. 2025.

11. Leonardo Athias (2018 *apud* Gomes; Marli, 2018, p. 17) cita uma famosa frase utilizada entre os estudiosos de cor e raça do instituto: “o ponto positivo da classificação no Brasil é que ela vem desde 1872. E o ponto negativo é que ela vem desde 1872”. Marta Antunes (2018 *apud* Gomes; Marli, 2018, p. 17) indaga que essas categorias podem ser repensadas, mas ainda não há entre os estudiosos um consenso para substituí-las: como trocar essas categorias sem perder a série histórica e sem atrapalhar a política pública que já está calcada em cima desses termos?

Toda classificação é uma simplificação da realidade. Muitas vezes o objetivo de classificar, para [atender] os objetivos estatísticos de proteger minorias, mostrar desigualdades e balizar políticas, pode não coincidir com o objetivo de identificar, ou seja, mostrar como as pessoas se enxergam em sua diversidade (Leonardo, 2018 *apud* Gomes; Marli, 2018, p. 17).

Nessa perspectiva, esse texto adotou o termo negro como categoria agregadora que engloba duas classificações do IBGE – pretos e pardos. Essa junção metodológica revela-se essencial para construir uma análise crítica das condições sociais vivenciadas por esses grupos populacionais.

Para a coleta de dados estatísticos, recorreremos às bases oficiais do governo federal, especificamente ao Ministério da Educação (MEC) e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); com o objetivo de acessar informações mais recentes do Censo da Educação Superior do ano de 2023. Realizamos um recorte analítico que considera as variáveis de gênero e raça, selecionando os dados mais relevantes para uma abordagem interseccional proposta nesta pesquisa.

Dessa forma, os resultados do Censo da Educação Superior de 2023 demonstram que, no Brasil, há uma predominância de discentes do sexo feminino nos cursos de graduação,¹² com maior concentração em instituições privadas de ensino superior (conforme gráficos 1 e 2).

O Gráfico 1 apresenta uma análise comparativa dos perfis discentes no ensino superior público, com destaque para a representação de mulheres negras (agregando pretas e pardas) em contraste com as mulheres brancas. Os dados revelam uma significativa presença da população negra neste segmento educacional.

Em contrapartida, o Gráfico 2, que analisa o setor privado, demonstra uma dinâmica distinta, com predominância de matrículas de estudantes autodeclaradas brancas. Essa disparidade entre os dois contextos institucionais evidencia padrões diferenciados de acesso ao ensino superior quando consideramos o recorte racial e de gênero.

12. O IBGE estuda metodologia para incluir o tema identidade de gênero em suas pesquisas. Disponível em: <https://bit.ly/4hF1fmd>. Acesso em: 16 abr. 2025.

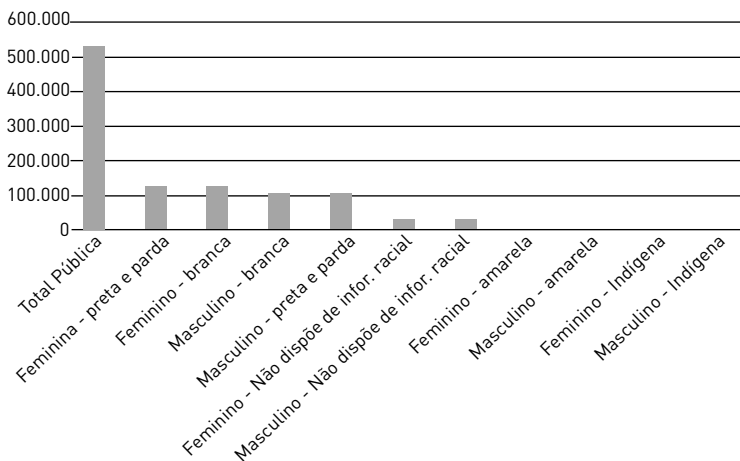


Gráfico 1. Número de ingressantes em cursos de graduação públicos segundo sexo e cor/raça no Brasil (2023)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Sinopse Estatística da Educação Superior (Inep, 2024b).¹³

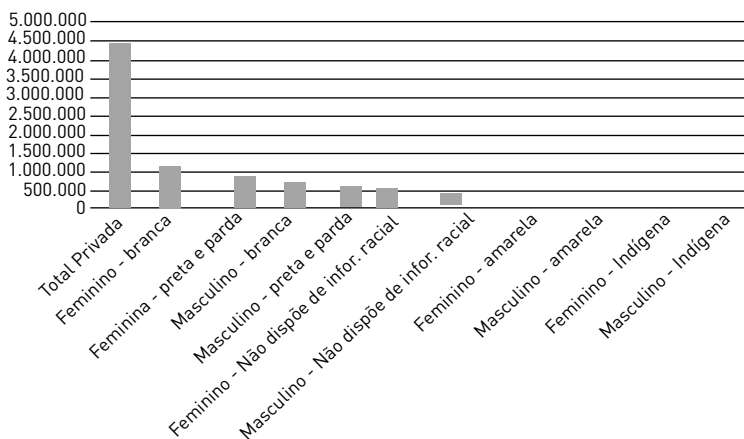


Gráfico 2. Número de ingressantes em cursos de graduação privados segundo sexo e cor/raça no Brasil – 2023

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Sinopse Estatística da Educação Superior (Inep, 2024b).¹⁴

13. Disponível em: <https://bit.ly/47nYSiF>. Acesso em: 16 abr. 2025.

14. Disponível em: <https://bit.ly/4oqZA4S>. Acesso em: 16 abr. 2025.

Os dados apresentados na Tabela 1 revelam que as áreas de formação mais procuradas pelas(os) estudantes de graduação, considerando ambos gêneros, concentram-se em três grandes campos: Direito, Saúde e as atividades de Negócios e Administração. Nessas áreas, observa-se uma participação expressiva de discentes do sexo feminino, ultrapassando 50% das matrículas.

Ainda na Tabela 1, em destaque (negrito) está a proporção de mulheres matriculadas nas áreas do Bem-estar (87,3%), Saúde (74,5%) e Serviços Pessoais (78,6%). A concentração feminina em áreas tradicionalmente vinculadas ao cuidado e serviços pessoais pode indicar tanto a reprodução de estereótipos de gênero quanto a manifestação de barreiras estruturais que limitam o acesso das mulheres a outros campos profissionais.

| Área | Matriculados | | Proporção de mulheres (%) |
|--|--------------|-----------|---------------------------|
| | Homem | Mulher | |
| Total | 2.174.206 | 2.938.457 | 57,5 |
| Agricultura | 76.296 | 49.198 | 39,2 |
| Arquitetura e construção | 135.389 | 119.711 | 46,9 |
| Artes | 36.148 | 52.827 | 59,4 |
| Bem-estar | 3.711 | 25.475 | 87,3 |
| Ciências biológicas e correlatas | 12.264 | 22.210 | 64,4 |
| Ciências físicas | 19.044 | 16.556 | 46,5 |
| Ciências sociais e comportamentais | 114.083 | 287.722 | 71,6 |
| Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) | 216.167 | 40.184 | 15,7 |
| Comunicação e informação | 22.448 | 32.247 | 59,0 |
| Direito | 293.131 | 378.915 | 56,4 |
| Educação | 209.194 | 384.480 | 64,8 |
| Engenharia e profissões correlatas | 234.490 | 68.784 | 22,7 |
| Higiene e serviços de saúde ocupacional | 164 | 173 | 51,3 |
| Humanidades (exceto línguas) | 13.518 | 6.564 | 32,7 |
| Línguas | 4.612 | 10.070 | 68,6 |
| Matemática e estatística | 8.327 | 3.888 | 31,8 |
| Medicina | 94.711 | 150.790 | 61,4 |

| | | | |
|--|---------|---------|------|
| Meio ambiente | 1.150 | 1.908 | 62,4 |
| Negócios e administração | 246.275 | 296.206 | 54,6 |
| Pesca | 2.614 | 2.125 | 44,8 |
| Produção e processamento | 59.243 | 42.776 | 41,9 |
| Programas básicos | 16.244 | 14.883 | 47,8 |
| Programas interdisciplinares abrangendo agricultura, silvicultura, pesca e veterinária | 103 | 173 | 62,7 |
| Programas interdisciplinares abrangendo artes e humanidades | 2.010 | 3.044 | 60,2 |
| Programas interdisciplinares abrangendo ciências naturais, matemática e estatística | 19.213 | 9.344 | 32,7 |
| Programas interdisciplinares abrangendo ciências sociais, comunicação e informação | 2.431 | 2.861 | 54,1 |
| Programas interdisciplinares abrangendo computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) | 2.188 | 555 | 20,2 |
| Programas interdisciplinares abrangendo educação | 2.100 | 2.953 | 58,4 |
| Programas interdisciplinares abrangendo engenharia, produção e construção | 295 | 251 | 46,0 |
| Programas interdisciplinares abrangendo negócios, administração e direito | 236 | 173 | 42,3 |
| Programas interdisciplinares abrangendo saúde e bem-estar | 687 | 1.663 | 70,8 |
| Saúde (exceto medicina) | 259.689 | 758.231 | 74,5 |
| Serviços de segurança | 4.512 | 855 | 15,9 |
| Serviços de transporte | 2.421 | 776 | 24,3 |
| Serviços pessoais | 12.712 | 46.666 | 78,6 |
| Silvicultura | 4.746 | 5.572 | 54,0 |
| Veterinária | 41.640 | 97.648 | 70,1 |

Tabela 1. Quantitativo de matrículas em cursos de graduação segundo áreas – Brasil (2022)

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Microdados do Censo do Ensino Superior (Inep, 2024a, grifos nossos).¹⁵

15. Disponível em: <https://bit.ly/47oLL0P>. Acesso em: 16 abr. 2025.

A Tabela 2 evidencia, proporcionalmente, as áreas que possuem maiores quantitativos de estudantes concluintes do sexo feminino, em cursos de graduação. Os dados indicam que essas áreas são as mesmas que possuem as maiores quantidades de matrículas. Ou seja, a maior quantidade de força de trabalho que concluiu os cursos de graduação no Brasil permanece nas áreas de Bem-estar e Serviços Pessoais, áreas culturalmente consideradas de exercício exclusivamente feminino.

Se aprofundarmos o estudo nas áreas com menor presença feminina, podemos confirmar a disparidade de gênero do exercício profissional por parte das mulheres, pois a proporcionalidade de mulheres que graduam em Engenharia – Profissões Correlatas (22,7) e Programas Interdisciplinares Abrangendo Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (20%) é escassa (conforme Tabela 2).

| Área | Concluintes | | |
|--|-------------|---------|---------------------------|
| | Homem | Mulher | Proporção de mulheres (%) |
| Total | 318.753 | 484.869 | 60,3 |
| Agricultura | 10.289 | 5.801 | 36,1 |
| Arquitetura e construção | 25.215 | 22.349 | 47,0 |
| Artes | 5 882 | 8.836 | 60,0 |
| Bem-estar | 489 | 4.918 | 91,0 |
| Ciências biológicas e correlatas | 1.823 | 3.571 | 66,2 |
| Ciências físicas | 2.146 | 2.195 | 50,6 |
| Ciências sociais e comportamentais | 13.126 | 37.172 | 73,9 |
| Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) | 25.190 | 4.452 | 15,0 |
| Comunicação e informação | 3.324 | 5.283 | 61,4 |
| Direito | 47.467 | 64.644 | 57,7 |
| Educação | 26.083 | 65.380 | 71,5 |
| Engenharia e profissões correlatas | 32.797 | 9.623 | 22,7 |
| Higiene e serviços de saúde ocupacional | 35 | 55 | 61,1 |
| Humanidades (exceto línguas) | 2.391 | 894 | 27,2 |
| Línguas | 516 | 1.437 | 73,6 |
| Matemática e estatística | 768 | 437 | 36,3 |
| Medicina | 10.088 | 15.447 | 60,5 |

| | | | |
|--|--------|---------|------|
| Meio ambiente | 92 | 181 | 66,3 |
| Negócios e administração | 46.999 | 63.701 | 57,5 |
| Pesca | 208 | 192 | 48,0 |
| Produção e processamento | 9.622 | 7.329 | 43,2 |
| Programas básicos | – | – | – |
| Programas interdisciplinares abrangendo agricultura, silvicultura, pesca e veterinária | 7 | 25 | 78,1 |
| Programas interdisciplinares abrangendo artes e humanidades | 228 | 421 | 64,9 |
| Programas interdisciplinares abrangendo ciências naturais, matemática e estatística | 1.435 | 945 | 39,7 |
| Programas interdisciplinares abrangendo ciências sociais, comunicação e informação | 204 | 232 | 53,2 |
| Programas interdisciplinares abrangendo computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) | 128 | 32 | 20,0 |
| Programas interdisciplinares abrangendo educação | 91 | 184 | 66,9 |
| Programas interdisciplinares abrangendo engenharia, produção e construção | 7 | 13 | 65,0 |
| Programas interdisciplinares abrangendo negócios, administração e direito | 23 | 18 | 43,9 |
| Programas interdisciplinares abrangendo saúde e bem-estar | 98 | 293 | 74,9 |
| Saúde (exceto medicina) | 42.707 | 134.245 | 75,9 |
| Serviços de segurança | 1.183 | 216 | 15,4 |
| Serviços de transporte | 562 | 170 | 23,2 |
| Serviços pessoais | 2.255 | 11.644 | 83,8 |
| Silvicultura | 556 | 739 | 57,1 |
| Veterinária | 4.719 | 11.795 | 71,4 |

Tabela 2. Quantitativo de concluintes em cursos de graduação segundo áreas – Brasil (2022)

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Microdados do Censo do Ensino Superior (Inep, 2024a, grifos nossos).¹⁶

16. Disponível em: <https://bit.ly/4hFIsWx>. Acesso em: 16 abr. 2025.

Paulo Vieira (2016, p. 2) reflete tal situação afirmando que “esta situação é comum em todas as esferas de sociabilidade no país: universidades, cargos públicos e mercado de trabalho estão assim organizados. Ou seja, excludentes sob o prisma étnico-racial”.

Nessa afirmação, entram os autores Aline Costa, Carlos Martins e Heloíse Silva (2020, p. 4) que relatam:

O negro é quem possui menor acesso à educação formal, e, quando esse acesso é possibilitado, ele ocorre de forma precária, ou seja, com atendimento não satisfatório, seja pela falta de infraestrutura adequada das instituições, pela ausência de meios que possibilitem melhor aprendizagem, como remuneração de professores e funcionários, ou pela inexistência ou existência insuficientes de escolas em áreas marginalizadas, entre outras.

Dessa forma, Dyane Santos (2009) considera que a efetiva democratização da educação superior exige políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, como também políticas de permanência dos estudantes no sistema, nos diversos níveis de ensino.

Assim, Dyane Santos (2009) continua:

A permanência na universidade é entendida como “a possibilidade do estudante em manter os seus estudos até o final do curso, preferencialmente com qualidade suficiente que lhes permita a transformação individual e do seu meio social e, com vistas aos estudos na pós-graduação, nos aparece óbvio que ela não pode ser resumida, meramente, ao assistencialismo. Também precisa ser pensada como uma política efetiva do Estado, no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica de alunas e alunos negros (Santos, 2009, p. 77).

A partir disso, percebemos a importância das políticas públicas de permanência estudantil para a promoção da democracia de acesso ao ensino superior. Trazendo essa importância para o país, identificamos que a abrangência dessas políticas é bem limitada

considerando as diversidades dos perfis raciais e de gênero das(os) diretamente interessadas(os) em sua efetivação.

Se considerarmos as categorias sexo, raça/cor e modalidade de ensino, as mulheres pretas ou pardas estão em maioria tanto na rede pública de nível superior. Com isso, percebemos que há uma considerável quantidade de mulheres pretas/pardas que buscam a formação superior, fato este que não implica necessariamente em sua empregabilidade a partir dessa formação.

Diante do exposto, não se poderia deixar de relatar a situação da mulher negra no país, conforme já mencionado, o preconceito racial se configura nas diversas esferas sociais, seja na acessibilidade aos bens e políticas públicas, seja nas perspectivas de trabalho. Ao se utilizar um recorte de gênero, nos deparamos com as interseccionalidades as quais as mulheres negras perpassam em sua vida social, profissional e afetiva. O uso desse termo propõe explicar o somatório de desafios e preconceitos pelos quais as mulheres negras passam na busca por oportunidades de emprego, de salários, de ascensão social e profissional, como também na acessibilidade a bens públicos e políticas públicas.

Para Kimberlé Crenshaw (2004, p. 2) o termo interseccionalidade tem relação com a noção de eixos ou ruas que se cruzam, ou seja, ele está relacionado com o cruzamento de discriminações que se combinam e afetam as vidas de determinadas pessoas. Para a autora, a interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos.

A interseccionalidade pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos – uma vez que parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos (Crenshaw, 2004, p. 2).

O que se busca, com esses dados, é apontar o quantitativo de oportunidades de formação acadêmica e profissional que existe

no país, como também as oportunidades de trabalho para as(os) mestras(es) e doutoras(es) interessadas(os) em lecionar em cursos de graduação e pós-graduação.

Depois de concluírem esses estudos, num viés de interpretação, parte-se do pressuposto de que essas(es) mestras(es) e doutoras(es) recém-formadas(os), possuirão o desejo de exercerem suas profissões conforme suas áreas de formação acadêmica, lecionando em cursos de graduação e/ou pós-graduação, uma vez que a pesquisa no Brasil se desenvolve, em grande parte, nas instituições de ensino do país.

Assim, a Tabela 3 caracteriza o perfil docente das Instituições de Ensino Superior do Brasil (IES), com a predominância de docentes do sexo masculino e com formação a nível de doutorado. No entanto, ao analisar esse perfil por categoria acadêmica (pública e privada), o cenário nas instituições privadas se modifica com a diferenciação do sexo e do grau de formação, com destaque da presença de docentes do sexo feminino e com formação acadêmica a nível de mestrado.

| Total – pública e privada | Sexo | | | Grau de formação | | | |
|---------------------------------|---------|---------|--------------|------------------|--------|----------|-----------|
| | Fem. | Mas. | Sem Grad. | Graduação | Esp. | Mestrado | Doutorado |
| 319.705 | 151.876 | 167.829 | 98 | 1.907 | 46.292 | 101.758 | 169.650 |

Tabela 3. Número de docentes em exercício no Brasil segundo sexo e grau de formação – 2023

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Sinopse Estatística da Educação Superior (Inep, 2024b).¹⁷

17. Disponível em: <https://bit.ly/4hI5I5Z>. Acesso em: 16 abr. 2025.

| Total Pública | Sexo | | Grau de formação | | | | |
|------------------|--------|--------|------------------|-----------|--------|----------|-----------|
| | Fem. | Mas. | Sem Grad. | Graduação | Esp. | Mestrado | Doutorado |
| 179.035 | 80.407 | 98.628 | 96 | 1.944 | 10.640 | 37.385 | 128.970 |

Tabela 4. Número de docentes em exercício em IES públicas segundo sexo e grau de formação – Brasil (2023)

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Sinopse Estatística da Educação Superior (Inep, 2024b).¹⁸

| Total Privada | Sexo | | Grau de formação | | | | |
|------------------|--------|--------|------------------|-----------|--------|----------|-----------|
| | Fem. | Mas. | Sem Grad. | Graduação | Esp. | Mestrado | Doutorado |
| 167.668 | 84.213 | 83.455 | 4 | 109 | 38.219 | 76.729 | 52.607 |

Tabela 5. Número de docentes em exercício em IES privadas segundo sexo e grau de formação – Brasil (2023)

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Sinopse Estatística da Educação Superior (Inep, 2024b).¹⁹

No que tange às áreas de atuação e grau de instrução dessas(es) docentes, a Tabela 6 confirma o destaque da formação a nível de doutorado em quase todos os cursos de graduação, com exceção de apenas docentes atuantes nas áreas de Negócios, Administração e Direito. Nesse sentido, podemos inferir então, que há uma exigência de profissionais altamente capacitados lecionando nos cursos de graduação do país. Desse modo, os números indicam que, para se lecionar em uma Instituição de Ensino Superior, é necessária uma extensa carga de formação superior dos profissionais da educação, ou seja, se a mulher negra pretende exercer suas atividades profissionais nesses cursos, conseqüentemente precisará direcionar sua formação ao nível de doutorado para poder ter condições de concorrer nos processos de seleção para a docência.

18. Disponível em: <https://bit.ly/4hI5I5Z>. Acesso em: 16 abr. 2025.

19. Disponível em: <https://bit.ly/4hI5I5Z>. Acesso em: 16 abr. 2025.

| Área geral do curso (Cine Brasil) ²⁰ | Percentual de docentes com pós-graduação <i>stricto sensu</i> | | |
|--|---|------------------|-----------|
| | Total | Grau de formação | |
| | | Mestrado | Doutorado |
| Total | 85,0 | 32,2 | 52,9 |
| Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária | 94,4 | 21,9 | 72,5 |
| Artes e humanidades | 91,3 | 28,0 | 63,3 |
| Ciências naturais, matemática e estatística | 97,6 | 11,6 | 86,0 |
| Ciências sociais, comunicação e informação | 89,9 | 31,7 | 58,2 |
| Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) | 87,0 | 38,4 | 48,6 |
| Educação | 92,3 | 25,8 | 66,5 |
| Engenharia, produção e construção | 92,0 | 30,1 | 61,8 |
| Negócios, administração e direito | 81,1 | 42,8 | 38,3 |
| Programas básicos | 97,4 | 11,7 | 85,7 |
| Saúde e bem-estar | 82,2 | 31,5 | 50,7 |
| Serviços | 80,9 | 35,7 | 45,2 |

Tabela 6. Docentes da Educação Superior em exercício com pós-graduação *stricto sensu* – Brasil (2023)

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (Inep, 2024c).²¹

Dessa forma, ao desenvolver esse raciocínio, identificamos algumas informações sobre como a ciência no Brasil absorve mão de obra qualificada, especialmente no caso de mestras e doutoras negras. De posse desse levantamento, aprofundamos na reflexão acerca do perfil dessas(es) docentes das Instituições de Ensino Superior do país. Mencionar apenas que essas áreas da Tabela 6 demandam do

20. Classificação Internacional Normalizada da Educação adaptada para Cursos de Graduação e Sequenciais – Cine Brasil (Inep, 2020). Disponível em: <https://bit.ly/48Xf1Nh>. Acesso em: 16 abr. 2025.

21. Disponível em: <https://bit.ly/4oNjn>. Acesso em: 16 abr. 2025.

docente uma formação acadêmica mais profunda, é desconsiderar a realidade interseccional a qual essas docentes enfrentam em suas formações acadêmicas para alcançarem esses níveis de formação.

À luz do já exposto, surgem alguns questionamentos de grande reflexão: Quais seriam essas(es) docentes doutoras(es)? Em quais áreas seriam suas formações acadêmicas nos diversos níveis? Regionalmente como se ocorre essa distribuição regional das(os) docentes? E a instigante pergunta: Como se dá a formação acadêmica numa perspectiva racial e de gênero e como ela se distribui dentro dos grupos de docentes no país? Algumas dessas respostas estão dispostas no Gráfico 3.

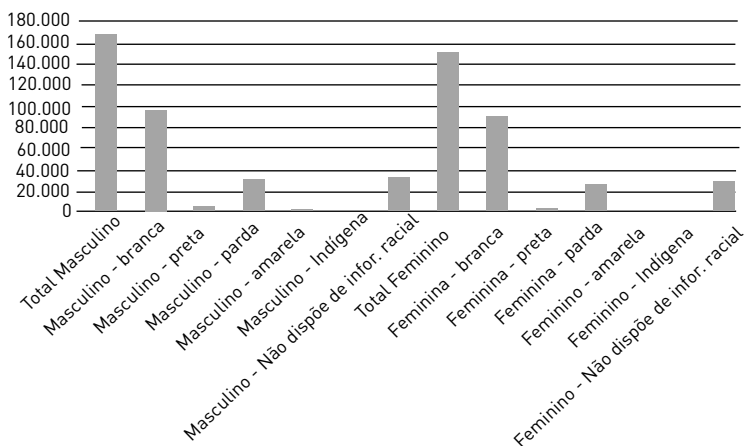


Gráfico 3. Número de docentes em exercício no Brasil segundo sexo e cor/raça – 2023

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Sinopse Estatística da Educação Superior (Inep, 2024b).²²

Diante do exposto nos gráficos e tabelas, dispostos nesta pesquisa, podemos perceber que o ambiente acadêmico de ensino superior possui uma realidade que apresenta uma possível presença de profis-

22. Disponível em: <https://bit.ly/4nwgUE5>. Acesso em: 16 abr. 2025.

sionais docentes doutores homens brancos.²³ A presença de pessoas negras (somatório de pessoas pretas e pardas) nesses locais ainda está um pouco longe de uma equidade racial. Como seria possível então, as oportunidades de trabalho e produção de ciência por parte das mestras e doutoras negras, se o ambiente de sua produção não as contempla?

Os resultados do Censo da Educação Superior do ano de 2023, confirmam os estudos de Edimara Ferreira, Karla Teixeira e Marco Ferreira (2022) que destacaram as assimetrias no acesso à educação superior e em ocupações de prestígio entre homens brancos e mulheres negras. Para os autores existe uma hierarquia ocupacional com homens brancos presentes no topo das ocupações profissionais e as mulheres negras na base.

Edimara Ferreira, Karla Teixeira e Marco Ferreira (2022) acrescentam que mesmo com a promulgação da Lei de Cotas (Lei n. 12.990/2014) nos concursos públicos representar um avanço na tentativa de equalização das desigualdades raciais na Administração Pública, sua efetividade não acontece nos editais da carreira docente que preveem apenas uma vaga. Ou seja, para a aplicação dos 20% previstos na Lei seria necessário a disponibilização de três ou mais vagas.

Paulo Vieira (2016) defende a ideia de que o movimento negro é o grande articulador desse debate pois ele contribui para a compreensão das várias lógicas e dos diversos mecanismos que são usados de forma deliberada contra a população negra e os povos indígenas.

O debate sobre as cotas para negros e indígenas pôde evidenciar que este regime de privilégios da cor está longe de valores defendidos por quem critica a ação. Individualismo, meritocracia e êxito pessoal são valores que continuam a encobrir desigualdades sustentadas por “privilégios de cor”. [...] Não se trata, evidentemente, de estigmatizar não-negros, nem os responsabilizar, porém é mister promover ações que assegurem a igualdade e reconheçam a diferença. [...] As cotas expõem regimes de privilégios regidos pela

23. No Censo da Educação Superior não foram disponibilizados dados com as três categorias juntas (sexo, cor e grau acadêmico).

cor. Os “privilégios da cor” permaneciam intocáveis nas universidades brasileiras (Vieira, 2016, p. 2).

Deve-se somar a essa necessidade de autocrítica científica, o papel do Estado e a importância das políticas públicas promovidas por ele, na tentativa de diminuição das interseccionalidades vividas pelas docentes negras no país. Faz-se necessário um olhar atento acerca das diversas formas de opressão pelas quais essas mulheres vivenciam no decorrer de suas trajetórias acadêmicas.

Aline Costa, Carlos Martins e Heloíse Silva (2020, p. 5), entendem que o Estado se apresenta como configurador da exclusão social e racial, uma vez que seus equipamentos públicos e ações não atingem a parcela da população que mais necessita desses serviços básicos, sendo saúde e educação os principais deles. Eles destacam que quando essa acessibilidade acontece, se dá de forma precária, marcada por problemas de ordem diversa, como a falta de investimentos para a universalização desses serviços.

Os autores consideram que essa negativa por parte do Estado corrobora para o que Foucault reflete acerca das diversas mortes em que a(o) negra(o) é submetida(o), seja efetivamente pela morte física, seja pela falta de acesso à educação, saúde, lazer, aos espaços de política e poder econômico, impossibilitando a construção de sonhos e a construção de sua própria identidade sem a necessidade de busca pela aproximação ao padrão do branco (Costa; Martins; Silva, 2020).

Sueli Carneiro (2005), em sua tese, explica o conceito de epistemicídio para com os povos negros trazendo como reflexão a lógica reguladora da vida e da morte dos sujeitos coletivos subalternos e o controle e/ou extinção dos corpos racializados considerados descartáveis. Assim, para a autora, o conceito se manifesta na:

Dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da autoestima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela desle-

gitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc. (Carneiro, 2005, p. 324).

Paralelamente ao exposto, destacamos que existem alguns núcleos e associações que tentam diminuir parte dessa lacuna deixada pelo Estado, no que se refere à discussão e promoção da equidade de gênero e racial para com os diversos grupos no país. Esses grupos buscam promover a pesquisa, a produção, a divulgação dos trabalhos exercidos pelos(as) pesquisadores(as) negro(as), desarticulando, assim, no ramo da ciência, o epistemicídio para com os povos negros.

Considerações finais

Longe de pretender esgotar as discussões sobre o trabalho docente das mestras e doutoras negras no Brasil, este texto propôs algumas reflexões mais urgentes e que demandam maior visibilidade. Abordar questões de equidade de gênero e raça nos espaços acadêmicos exige que todos os agentes educacionais desenvolvam uma postura crítica sobre suas práticas.

Os avanços conquistados na promoção da equidade racial – especialmente através da institucionalização de ações afirmativas e da criação do sistema de cotas – são sistematicamente fragilizados por políticas governamentais voláteis, que oscilam conforme os interesses de cada gestão.

A fragilidade dessas políticas públicas que se instaura nessas políticas públicas, intensifica os obstáculos enfrentados por mulheres negras em suas trajetórias de ascensão social nos campos da educação e do trabalho. De que adianta garantir-lhes acesso parcial ao ensino superior se lhes é negada a oportunidade de (re)produzir conhecimentos nos espaços acadêmicos como docentes pesquisadoras? Ter um diploma de graduação ou mesmo os títulos de mestrado e doutorado não garante a essas mulheres o exercício pleno de suas

profissões conforme sua qualificação, muito menos sua ascensão econômica nesses espaços.

Desse modo, a produção científica brasileira contemporânea ainda precisa avançar significativamente: no reconhecimento das contribuições intelectuais das pesquisadoras negras, na garantia de sua participação efetiva de suas participações nos espaços acadêmicos de decisão, na promoção de reflexão autocrítica sobre as estruturas de poder que perpetuam a exclusão. Esses são alguns passos fundamentais para uma real democratização do mercado de trabalho acadêmico.

Referências

BRASIL. **Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014**. Dispõe sobre a reserva de vagas para negros em concursos públicos federais. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jun. 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Manual quesito cor/raça e etnia do Senado Federal**. Brasília, 2023-2024. Disponível em: <https://bit.ly/4hI134d>. Acesso em: 16 abr. 2025.

CARMO, Renata Janaína do. **Professoras negras efetivas na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG**: intersecções de gênero, raça e ensino no Campus-BH. 2024. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. **Necroeducação**: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 25, p. 1-22, 21 out. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250043>. Disponível em: <https://bit.ly/4oQc59I>. Acesso em: 5 jan. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: Raça e Gênero**, Brasília, p. 7-16, 2004.

FERREIRA, Edimara Maria; TEIXEIRA, Karla Maria Damiani; FERREIRA, Marco Aurélio Marques. Prevalência racial e de gênero no perfil de do-

centes do ensino superior. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 203-315, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84603>.

GOMES, Irene; MARLI, Mônica. **As cores da desigualdade. Retratos**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 1-25, maio 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Cine Brasil**: classificação. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/47Cl1IT>. Acesso em: 16 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior**: microdados do censo da educação superior. Brasília: Inep, 2024a. Disponível em: <https://bit.ly/4nFpTmF>. Acesso em: 16 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Dados abertos**: sinopse estatística da educação superior. Brasília: Inep, 2024b. Disponível em: <https://bit.ly/4oxuPv1>. Acesso em: 16 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Percentual de docentes com pós-graduação stricto sensu**. Brasília. Inep, 2024c. Disponível em: <https://bit.ly/4nyDIDd>. Acesso em: 16 abr. 2025.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://bit.ly/47oJmTR>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pós-graduação e pesquisa**: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2009, p. 13-27.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Resistências** – Políticas de ação afirmativa no ensino superior: para além das cotas. **Anped**, 3 ago. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3LkiFad>. Acesso em: 5 jan. 2024.

“A GENTE TINHA QUE SE VIRAR”: O ACOMPANHAMENTO DA ESCOLARIZAÇÃO REALIZADO PELAS MÃES NA PANDEMIA

*Karine Luiza de Souza Miranda
Daniela Oliveira Ramos dos Passos*

Introdução

O que há no ato de pesquisar é um desejo inquieto, partido da angústia do não saber, dito isso, este capítulo que decorre de parte dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Educar e maternar no período pandêmico: a relação família escola das mães da região do Barreiro-Belo Horizonte”, tem como desejo, saber como as mães enfrentaram o processo de escolarização dos(as) seus(suas) filhos(as) durante a pandemia de covid-19.

O estudo foi realizado com sete mulheres que são mães, moradoras da região do Barreiro que tinham seus(suas) filhos(as) no ensino fundamental anos iniciais no período pandêmico. A pesquisa em questão tinha como objetivo geral compreender como as mães enfrentaram o processo de escolarização dos(as) seus(suas) filhos(as) durante a pandemia de covid-19, especificamente, buscou-se identificar quais as práticas adotadas pelas escolas durante o ensino remoto; conhecer as mudanças ocasionadas na rotina das mães, após o fechamento das escolas no contexto da pandemia; analisar como as mães da região do Barreiro se relacionaram com a escola dos seus(suas) filhos(as) na pandemia e conhecer os significados que cada sujeita atribuiu ao ser mulher e mãe no contexto pandêmico.

Assim sendo, no início do ano de 2020 o mundo não esperava que em poucos meses estaria em estado de pandemia, totalizando 706.531

vidas perdidas (Brasil, 2023).²⁴ O vírus SARS-CoV-2, conhecido popularmente pela doença que transmite a covid-19, se espalhou rapidamente por todo o mundo e gerou a necessidade de se adotar medidas de prevenção – como, por exemplo, o isolamento social – para tentar conter a contaminação. Assim, foi preciso fechar os locais onde ocorriam interações entre as pessoas e um dos primeiros locais a serem fechados foi à escola. Isso ocorreu pois, segundo Eucídio Arruda (2020, p. 263),

a escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, representando, portanto, um espaço com grande probabilidade de contaminação em massa.

Com o fechamento das escolas foi preciso adaptar as maneiras de ensinar para que os estudantes não perdessem o seu direito à educação. A partir da Portaria n. 343 de 17 de março 2020,²⁵ as aulas presenciais foram substituídas por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia de covid-19 (Brasil, 2020). O modelo adotado foi o ensino remoto, que “consiste em práticas pedagógicas mediadas pelas plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas” (Alves, 2020, p. 352). É importante ressaltar que o ensino remoto começa por conta das escolas particulares que foram pressionadas pelas famílias, uma vez que a lógica que perpassa esse modelo de educação é a de comércio no qual as famílias são clientes.

[...] Em algumas redes públicas, a suspensão das atividades presenciais efetivamente traduziu-se na suspensão das atividades de ensino, ainda que em muitas esteja havendo atividades remotas. Contudo, escolas e universidades privadas, inclusive na Educação Infantil, determinaram que as atividades presen-

24. Painel Coronavírus, disponível em: <https://bit.ly/3WzSa2X>. Acesso em: 27 maio 2025.

25. Portaria n. 343 de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/4oVAsTK>. Acesso em: 27 maio 2025.

ciais deveriam ser transpostas, por meio de ferramentas digitais, para um modelo de educação remota enquanto durasse a crise sanitária (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 3).

O ensino remoto ocorreu de diversas formas, durante o processo os(as) professores(as) elaboravam as atividades que eram enviadas on-line, por e-mail ou alguma plataforma de aprendizagem virtual e os(as) responsáveis, em alguns casos, podiam retirar as atividades impressas na escola. Além disso, também ocorriam aulas síncronas e assíncronas.²⁶ É importante frisar que apesar do ensino remoto ter sido realizado pela maioria das escolas brasileiras, a realidade de aplicação foi diferente, principalmente quando se compara escolas públicas e privadas, sendo que um dos pontos a ser considerado é a estrutura física e de pessoal das escolas.

Esse novo modelo modificou não apenas a dinâmica das aulas, mas também das famílias, já que nesse contexto os(as) estudantes passaram a desenvolver todas as atividades escolares em suas residências. Nem todos(as) os(as) responsáveis estavam preparadas(os) para assumir esses papéis, no entanto, é justamente nesse momento que os(as) profissionais da educação mais precisaram contar com a unidade familiar para cumprir o currículo educacional (Braga; Marins, 2021).

Para além da dinâmica das aulas, é preciso reforçar que em uma crise sanitária como a pandemia de covid-19, as pessoas não são afetadas da mesma maneira e

os seus custos são marcados por diversas desigualdades sociais. Entre elas, desigualdade de gênero: as pandemias têm, assim, impactos e implicações diferentes para mulheres e homens (Dorna, 2021, p. 2).

Ressalta-se que mesmo entre as mulheres, existem outros marcadores, como raça e classe econômica que fazem com que os impactos sejam diversos.

26. Aulas síncronas são aquelas que acontecem simultaneamente, enquanto aulas assíncronas são gravadas e disponibilizadas posteriormente.

A rotina das mulheres foi afetada drasticamente e de maneira mais agravante a daquelas que são mães, que passaram a exercer o cuidado com mais intensidade, uma vez que as escolas foram fechadas e o isolamento social não permitia que redes de apoio como família, amigos e vizinhos se mantivessem por perto. Dito isto, é notório que a pandemia aumentou a carga de cuidado das mulheres/mães e que o processo de escolarização, uma vez que transpassado para o céu do lar, exigiu que essas mães estivessem disponíveis para auxiliar a prole, diante disso, surge o interesse do presente trabalho com e sobre as mães e em como elas lidaram com o processo de escolarização dos(as) seus(suas) filhos(as).

O presente trabalho está organizado em quatro seções, a saber: esta introdução, na qual contextualizamos a pesquisa e seus objetivos. Em segundo, o percurso investigativo: mulheres que são mães, no qual apresentamos a metodologia e a discussão teórica. Na seção seguinte, sete mulheres que são mães: narrativas sobre acompanhamentos possíveis, apresentamos os dados das entrevistas realizadas e, por fim, tecemos as considerações finais.

Percurso investigativo: mulheres que são mães

Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja revisão bibliográfica foi realizada em duas bases de dados, o Portal de Periódicos Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte temporal de 2020 a 2023 – ano no qual a revisão foi construída. A partir dos 15 trabalhos selecionados, 7 artigos e 8 teses e dissertações, identificamos uma lacuna, no que se refere ao acompanhamento da escolarização por parte das mães, especialmente na região do Barreiro, em Belo Horizonte.

A coleta de dados foi desenvolvida em duas etapas. A primeira consistiu na aplicação de um questionário eletrônico, disponibilizado por meio das redes sociais, em dois perfis @mamãebarreiro e @

maternarbarreiro,²⁷ o intuito principal do questionário era o conhecimento do perfil das sujeitas e seleção para a segunda etapa. Para fins deste trabalho, optamos por nos ater na análise das entrevistas narrativas. No entanto, com a divulgação do questionário alcançamos 65 respostas, das quais, 60 foram consideradas válidas por contemplar o perfil da pesquisa, mães da região do Barreiro, com filhos(as) na idade de 7 a 15 anos, ou seja, que estavam no ensino fundamental anos iniciais no período pandêmico (2020 a 2024). Para estipular a faixa etária, acrescentamos os quatro anos de pandemia a última idade do segmento, 11 anos. O recorte etário se justifica, por entender que crianças que estavam nos anos iniciais do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) durante a pandemia, exigiam maior apoio e acompanhamento das mães durante as aulas.

Como última pergunta do questionário, perguntamos às mães se elas teriam interesse em participar da segunda etapa, uma entrevista narrativa. Trinta e três responderam positivamente, das quais selecionamos sete, buscando contemplar a maior diversidade possível de mulheres e maternidades.

A coleta de dados por narrativa, teve início antes do contato com as sujeitas da pesquisa, ela começou na elaboração da pergunta geradora que ocorreu a partir da construção da revisão bibliográfica. Paralelo a isso, Martin Bauer e George Gaskell (2002) apontam que ela é marcada por quatro fases que possuem um certo rigor a ser seguido, sendo elas iniciação, na qual é apresentada à sujeita a pergunta geradora e algum recurso visual (caso seja necessário). Dito isso, utilizamos a pergunta geradora:

Conte-me como foi ser mulher e mãe durante a pandemia de covid-19, comece relatando como foi o acompanhamento da rotina escolar dos(as) seus(suas) filhos(as), detalhe sobre a sua relação

27. O perfil @maternarbarreiro tem o objetivo de ser um ambiente de acolhimento para as mães e fomentar a economia criativa para mulheres que precisam conciliar maternidade e profissão e o @mamãebarreiro tem por objetivo ser uma rede de apoio para troca de experiências e promover encontros entre as mulheres para terem momentos para além da maternidade.

com a escola durante aquele período e por fim sobre os desafios enfrentados em ser mulher e mãe no contexto pandêmico. Não tenha pressa, tudo o que você quiser falar, eu tenho interesse em ouvir.

A segunda fase é a narração central, ela é gravada, nesse momento não se deve interromper a sujeita, mas encorajar de forma não verbal e aguardar pela “coda”, ou seja, um sinal de finalização. A terceira fase é a fase de perguntas, nesse ponto é possível solucionar algumas dúvidas que surgiram ao longo da narrativa, porém, elas devem ser feitas na linguagem utilizada pela sujeita e não se deve fazer perguntas do tipo “por que?”, e sim parecidas com “o que aconteceu então?”. Por fim, temos a fala conclusiva, ela ocorre após o encerramento da 32 gravação e nela é permitido perguntas do tipo “por que?”, e as impressões devem ser anotadas imediatamente ao fim da entrevista.

No contato com as mães, propusemos que as entrevistas fossem feitas presencialmente, porém elas informaram que por conta da rotina, não seria viável. Assim sendo, as entrevistas foram realizadas pelo Google Meet e chamada de vídeo pelo Whatsapp.²⁸ No final das entrevistas, perguntamos às mães, qual palavra definia a maternidade delas. Essa palavra foi utilizada como pseudônimo, para garantir o anonimato. Dito, mesmo as entrevistas tendo sido realizadas on-line, tivemos imprevistos. Por exemplo, a *Mãe Cuidado* é enfermeira e quase sempre estava de plantão, conseguimos marcar no seu horário de almoço, depois de duas tentativas. A *Mãe Entrega*, no horário marcado teve um imprevisto com o filho, ela me ligou pediu desculpas, sugeri que quando estivesse tranquila poderíamos conversar novamente, um pouco mais tarde conseguimos realizar a entrevista. A *Mãe Possível*, desmarcou duas vezes, uma por compromisso pessoal e outra pois a mãe havia caído e quebrado o tornozelo, conseguimos reagendar para a outra semana. A dificuldade de realização da entrevista, diz da falta de tempo na rotina dessas mulheres.

Após a realização das entrevistas elas foram transcritas e analisadas a partir da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016).

28. Plataformas de comunicação por bate-papo e videoconferência.

A escolha por essa metodologia se justifica por entender o rigor e a objetividade que ela possui, mas também por perceber que ela contempla a subjetividade das sujeitas da pesquisa, por analisar individualmente e depois em conjunto. A autora propõe que essa forma de análise ocorre em três polos cronológicos, a “pré-análise”, “exploração do material” e o “tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A pré-análise é o primeiro polo e tem por objetivo a organização, antes da análise dos dados. A autora aponta que essa organização acontece por meio da realização de atividades, sendo elas leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação de hipóteses e dos objetivos; a referenciação de índices e elaboração dos indicadores e a preparação do material.

O segundo polo para análise de conteúdo é a exploração do material. Quando se tem uma pré-análise feita com qualidade, essa etapa torna-se uma administração das escolhas. É o momento em que as entrevistas são codificadas. No processo de codificação, é preciso estabelecer as unidades de registro e as unidades de contexto. De forma simplificada, as unidades de registro são “o que se está procurando”, podem ser palavras, como verbos, adjetivos, tema etc., enquanto as unidades de contexto são “onde se está procurando”, em uma frase, parágrafo, livro etc. Definir as unidades de contexto, faz com que seja preciso levar em consideração seu custo e pertinência, ou seja, quanto tempo será preciso para analisar um determinado contexto que não tem tantas unidades de registro e sua importância.

O último polo da análise de conteúdo é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, nesse momento retomamos o referencial teórico em conjunto com os dados organizados e discutimos os resultados da análise.

Disto isto, existem diversas formas e maneiras de experienciar o ser/se fazer mulher. E nesse processo, inúmeras são as possibilidades de vivenciar ou não o maternal, em decorrência das interferências de marcadores como cultura, religião, nação, etnia e o tempo em que é ocorrido. Em consonância com Guacira Lopes Louro (2000, p. 4) entendemos que

as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas.

Se existe a construção da masculinidade, indubitavelmente existe a construção da feminilidade e em conjunto a construção da maternidade.

O surgimento da infância e a necessidade de um olhar atento para essa criança, exigia com que as mães se dedicassem, pois “é em função das necessidades e dos valores dominantes de uma dada sociedade que se determinam os papéis respectivos do pai, da mãe e do filho” (Badinter, 1985, p. 15). Certamente, as configurações desses papéis são alteradas de acordo com a “necessidade” da sociedade. No sistema capitalista, com a lógica da propriedade privada, infelizmente se faz necessário ser uma mulher, esposa, mãe, cuidadora, que sustente essa engrenagem, no espaço doméstico.

Para que isso acontecesse, o papel da mulher sempre foi sugerido e em conjunto a realização do trabalho doméstico invisibilizado. No que diz respeito a definição de trabalho doméstico, corroboramos com Fougeyrollas-Schwebel (2009, p. 257) que é um “conjunto de tarefas relacionadas ao cuidado das pessoas e que são executadas no contexto da família – domicílio conjugal e parentela – trabalho gratuito realizado essencialmente por mulheres”, a partir do discurso do amor, ou seja, todo esse trabalho realizado pelas mulheres, passa a se justificar pelo instinto, amor e principalmente o amor materno.

Fougeyrollas-Schwebel (2009), aponta duas razões para que o trabalho doméstico realizado por mulheres seja invisibilizado, a primeira seria o fato de a família na década de 1960 perder seu papel produtivo, em favor da industrialização e modernização da agricultura, as famílias que antes produziam para próprio consumo, passam a produzir para a indústria nas cidades, e a segunda o fato de que as diferenças das atividades realizadas por homens e mulheres foram consideradas “naturais”, além disso pontua o fato de existi-

rem poucas pesquisas na época que contemplassem a relevância do trabalho realizado pelas mulheres/mães.

Assim como trabalho doméstico realizado pelas mulheres é frequentemente invisibilizado, o acompanhamento da escolarização – também, em sua grande maioria, desempenhado por mulheres, sejam elas mães, tias, avós, irmãs, primas – permanece invisibilizado. Tal afirmação é expressa quando analisamos a política do dever de casa, que antes do período pandêmico, era a principal forma de acompanhamento da escolarização.

O dever de casa é das mães [...] além de uma implicação de classe social, a política/prática do dever de casa tem uma implicação de gênero, pois baseia-se na desigual divisão sexual do trabalho na família, que atribui exclusivamente ou predominantemente às mães o cuidado dos/as filhos/as e da casa (Carvalho, 2024, p. 4).

Dito isso, o dever de casa é “uma concepção curricular e didática que articula o trabalho escolar em classe e em casa e se integra ao processo de avaliação; por conseguinte, constitui uma política/prática que afeta a família” (Carvalho, 2024, p. 2), encaminhar dever de casa é presumir que as famílias estarão disponíveis e com condições de tempo e conhecimento para ensinar/acompanhar, o que não é uma realidade da maioria das famílias brasileiras e ocasiona uma reprodução das desigualdades. No período pandêmico, as mães passaram a acompanhar, para além do dever de casa, as aulas on-line e a realização de todas as atividades, algo que demandou muito tempo e conhecimento.

Sete mulheres que são mães: narrativas sobre acompanhamentos possíveis

Nessa seção apresentamos as narrativas de sete mulheres que são mães, a respeito do acompanhamento da escolarização dos(as) seus(suas) filhos(as), realizado por elas no período pandêmico. Para garantir o

anonimato, no final da entrevista narrativa, foi proposto as mulheres que escolhessem uma palavra que para elas, representasse a sua maternidade. Assim sendo, as sujeitas da pesquisa são as mães *Cuidado*, *Entrega*, *Força*, *Possível*, *Renascimento*, *Resiliência* e *Superação*. Cada uma, a sua maneira, narrando como foi o acompanhamento na pandemia.

A *Mãe Cuidado*, é uma mulher cis heterossexual, parda, com 50 anos de idade, possui pós-graduação completa, é enfermeira e exerce atividade remunerada em período integral, casada, tem dois filhos, sendo uma menina e um menino que estudavam em uma escola particular no período pandêmico, sua renda familiar é de 3 a 6 salários mínimos. Sua narrativa tem como ponto central os conflitos no acompanhamento com o filho.

Ele não aceitava, como não aceita hoje ainda, aquele acompanhamento que a gente fazia antes, ajudando para casa e tudo. E por quê? Quando eu ia estudar com ele, eu queria anotar tudo, estudar realmente. E ele, às vezes, queria dar uma olhadinha, assim, sair fora e acabar, resolver tudo rápido (Mãe Cuidado, 2024).

A *Mãe Entrega*, é uma mulher cis heterossexual, branca, com 39 anos de idade, possui pós-graduação completa, é empresária e exerce de forma eventual atividades remuneradas, casada, com renda familiar de 12 a 15 salários mínimos, tem dois filhos meninos, que no início da pandemia estavam matriculados na escola pública municipal, porém ao perceber que não teria aulas on-line na rede, optou por retornar com os filhos para a escola particular de ensino. Sua narrativa, apesar de evidenciar os privilégios que ela teve no período pandêmico, como poder ir para a casa no interior no período do isolamento, também diz das dificuldades de acompanhar o processo de escolarização do filho.

Eu ainda tive o privilégio, que foi um super mega ultra privilégio durante a pandemia, que eu tenho uma casa no interior, né? E aí eu fugi para o interior, eu, meus meninos, minha mãe, meus sobrinhos. Então, a gente fazia uma comunidade ali na roça. A gente chegou a ficar 40 dias direto na roça e ali os meninos brincavam o dia inteiro. Então, eles nem sabiam o que era

pandemia. [...] Então, eu não sou pedagoga, eu não sou professora e ficava completamente perdida (Mãe Entrega, 2024).

A *Mãe Força* é uma mulher cis heterossexual, preta, com 46 anos de idade, solteira, cursando a pós-graduação, secretaria escolar que exerce atividade remunerada em período integral, tem uma renda familiar de 3 a 6 salários mínimos. Ela considera sua maternidade solo, tem dois filhos, um menino e uma menina, apenas a menina mora com ela e estudava na rede particular de ensino na pandemia. Sua narrativa é marcada pela dificuldade em conciliar o exercício da atividade remunerada com o acompanhamento da escolarização.

Ela colocava o despertador, né? E eu também estava trabalhando a princípio, apesar da escola estar fechada, mas eu fiquei trabalhando de casa. Então, ao mesmo tempo, eu estava lá na sala trabalhando e tentando auxiliar. [...] E eu o tempo todo observando, porque até assim, como que eu vou auxiliar, como que eu vou conseguir também ajudar? Porque uma coisa é o menino receber uma explicação em sala de aula e a gente no despreparo (Mãe Força, 2024).

A *Mãe Possível* é uma mulher com deficiência, cis heterossexual, branca, com 42 anos de idade, possui pós-graduação completa, exerce atividade remunerada eventuais vendendo pijamas on-line e artesanato. Ela tem um filho, que no período pandêmico estudava na rede pública estadual. Sua renda familiar é de 6 a 9 salários mínimos e mesmo sendo casada considera sua maternidade solo. Em relação a deficiência, a Mãe Possível, tem fibromialgia, uma condição neurológica crônica que causa dor generalizada, fadiga, distúrbios de sono e problemas de memória. Sua narrativa é permeada pela resistência do filho na realização das atividades propostas pela escola no Plano de Estudo Tutorado,²⁹ “ele copiava tudo, ele só queria entregar, ele não queria saber de mais nada, e foi assim. E aí, por fim, a

29. Caderno de atividades impressas utilizado pela rede estadual de ensino de Minas Gerais.

gente vai cansando também, porque era um livrinho desse por mês, e muito repetitivo” (Mãe Possível, 2024).

A *Mãe Renascimento* é uma mulher cis heterossexual, parda, com 40 anos de idade, possui pós-graduação completa, é professora da educação profissional e exerce atividade remunerada em período integral, solteira, com renda familiar de 1 a 3 salários mínimos. Sua filha no período pandêmico estudava na rede pública municipal. A *Mãe Renascimento* escolheu essa palavra para definir seu nome, pois no período pandêmico descobriu uma infidelidade no recém casamento, o que fez com que ela precisasse renascer para seguir em frente.

Então eu enfrentei vários desafios na pandemia e eu tinha que ficar de pé, eu não tinha tempo para poder sofrer e aí foi meio complicado porque eu meio que deixei minha filha de lado um pouco nos últimos meses até eu restabelecer meu emocional (Mãe Renascimento, 2024).

A *Mãe Resiliência* é uma mulher cis heterossexual, parda, com 42 anos de idade, possui pós-graduação completa, é pedagoga e neuro psicopedagoga, exerce atividade remunerada em período integral. Com maternidade atípica, tem dois filhos, sendo um menino com TDHA e TEA³⁰ e a menina com TDHA. Os dois estudavam na rede particular de ensino e a renda familiar é de 1 a 3 salários mínimos. Sua narrativa é marcada pela necessidade imediata de reorganização do ambiente familiar, no início do isolamento social, para que ela, o marido pudesse trabalhar e os dois filhos estudar de casa.

A pandemia, ela pegou todo mundo de surpresa, né? Então, assim, da noite para o dia, a gente precisou se organizar a casa,

30. “Transtorno do Espectro Autista” (TEA) é caracterizado por alterações qualitativas nas habilidades de interação social, dificuldades de comunicação e o engajamento em comportamentos repetitivos e estereotipados e o “Transtorno do Déficit De Atenção Com Hiperatividade” (TDAH) é uma síndrome neurocomportamental que se caracteriza pela presença persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade.

no meu caso, um apartamento pequeno de 40 metros quadrados, ter que remanejar esse apartamento em três ambientes de estudo e trabalho (Mãe Resiliência, 2024).

A *Mãe Superação* é uma mulher cis heterossexual, parda, com 37 anos de idade, viúva, professora em meio período, tem pós-graduação completa, com renda familiar de 1 a 3 salários mínimos. Seus dois filhos estudavam na rede pública estadual. Sua narrativa é marcada pela necessidade de adaptação imediata em função da pandemia e pela perda do marido pouco antes do isolamento social.

Foi o período que eu estava mexendo com correr atrás de pensão, aquela adaptação mesmo dos meninos, né? E aí veio a pandemia, estudo em casa, faz isso, procura alguma coisa para o outro fazer. Eles estavam fazendo também terapia on-line. Então, era uma loucura mesmo (Mãe Superação, 2024).

A *Mãe Cuidado* evidencia uma dificuldade no acompanhamento da escolarização, para ela, antes da pandemia, ela conseguia “gerenciar para casa, tudo certinho” (Mãe Cuidado, 2024). Ela relata que o filho tinha uma grande resistência no que diz respeito a realização das atividades:

*Na pandemia, eu não sei pelo fato de estar já muito tempo em tela, quando a gente ia estudar com ele começou a criar uma certa **resistência de estudar** com a gente. Ele não aceitou, como não aceita hoje ainda, **aquele acompanhamento que a gente fazia antes, ajudando para casa e tudo**. E por quê? Quando eu ia estudar com ele, eu queria anotar tudo, realmente estudar. E ele, às vezes, queria dar uma olhadinha, assim, sair fora e acabar, resolver tudo rápido (Mãe Cuidado, 2024, grifos nossos).*

A exposição a tela relatada por ela, diz das aulas on-line, que aconteciam de forma síncrona. Ela aponta que ainda hoje não consegue acompanhar o dever de casa e que por conta disso, contratou os serviços de uma professora particular.

*Hoje, eu não consigo acompanhar. Eu estou tendo que **pagar uma pessoa**, uma professora particular, para poder acompanhar, porque ele não consegue estudar com a gente, **estudar com ele cria um certo conflito**... Ele acaba perdendo a paciência, não quer estudar, parece que não tem interesse (Mãe Cuidado, 2024).*

A narrativa da *Mãe Cuidado* evidencia que o dever de casa é uma política/prática que

pode acarretar conflitos entre mães e filhos/as e frustrações e estresse emocional para todos/as, já que sua realização (ou não) afeta as chances de sucesso ou fracasso escolar e as expectativas parentais/maternas (Carvalho, 2024, p. 5).

O ensino remoto emergencial apenas intensificou esse sentimento que já existia, uma vez que assim como a realização ou não do dever de casa afeta as chances de sucesso ou fracasso, a realização das atividades no período pandêmico assim o são. Como é possível verificar na narrativa da *Mãe Força*, que se questionava a todo tempo como ela iria auxiliar a filha e se conseguiria ajudar, uma vez que ela se sentia perdida nesse momento.

*Porque uma coisa é o menino recebendo uma explicação em sala de aula, por mais que você fale assim, ah, eu tenho uma formação, eu trabalho na escola, mas é diferente, é diferente, **o contexto é diferente** e ela teve mais dificuldade na adaptação, no entendimento e quando **eu tentava ajudar**, ela ainda falava assim, mas você não sabe, **você explica diferente do professor** (Mãe Força, 2024, grifos nossos).*

Ela relata que o acompanhamento da escolarização não foi fácil, porque a filha não estava acostumada com as aulas on-line e não entendia a seriedade do processo,

porque requer disciplina e todo o comprometimento, porque a criança imagina que o fato de estar tendo aula em casa que não seja uma coisa séria. Ah, tem que acordar cedo? Não precisa. Precisa. Só mudou o formato, mas precisa sim. E o desafio lá em casa, eu registrei um período, que foi bem na época do frio, começou no mês de março, que começou o início do frio. Então, lá em casa, minha filha não queria levantar, né? (Mãe Força, 2024)

A *Mãe Entrega* vivenciou a mesma situação, porém no processo de alfabetização do seu filho:

Então, eu não sou pedagoga, eu não sou professora eu me senti completamente perdida. E ele estava em processo de alfabetização. Ele não sabia ler tão bem ainda, ele não sabia escrever tão bem ainda e ainda tinha que começar a letra cursiva, que é um desafio, assim, enorme, enorme para a criança, para o professor e para a mãe também (Mãe Entrega, 2024, grifos nossos).

Como alternativa ela, assim como a *Mãe Cuidado*, recorreu as aulas particulares, duas vezes na semana, porém para auxiliar no processo de alfabetização e escrita da letra cursiva. Na mesma situação a *Mãe Renascimento*, também estava com sua filha no processo de alfabetização, na rede pública municipal de ensino, contudo apesar de recorrer as aulas particulares, ela pontua que a filha não teve um bom desenvolvimento, uma vez que a filha “já foi com dificuldades e a aula de reforço era só para fortalecer o que ela aprendeu. Na verdade, eles tiveram que ensinar o que ela não aprendeu. Foi um outro desafio” (*Mãe Renascimento*, 2024).

No que concerne as aulas particulares, quatro das sete mulheres utilizaram desse serviço no contexto pandêmico, sendo as mães *Entrega*, *Cuidado*, *Renascimento* e *Resiliência*. A contratação de serviços paraescolares, como as aulas particulares sugere um certo privilégio dessas famílias em relação as outras, uma vez que envolve não somente, o capital cultural, mas também o econômico, respectivamente o primeiro, pois “as diferenças no estilo de vida, isto é, na maneira de utilizarmos os bens materiais, engendram distinções

simbólicas importantes entre os indivíduos” (Nogueira, 2021, p. 3) todavia, em um contexto pandêmico, no qual pessoas perderam suas fontes de renda, contratar aulas particulares exige capital econômico, ou seja para além de entender que as aulas particulares seriam benéficas para o desenvolvimento dos(as) filhos(as), era algo destinado a “quem podia pagar pelo serviço”.

Para além da contratação de serviços paraescolares, como forma de auxiliar a filha no processo de acompanhamento da escolarização a *Mãe Renascimento* relata:

Eu comprei aquelas letrinhas de alfabetização, livro, eu tenho um acervo aqui de alfabetização. É uma coisa também que eu tive dificuldade, porque eu sou professora, mas de nível técnico. Eu não sou professora de alfabetização, então não tenho essa didática (Mãe Renascimento, 2024, grifo nosso).

Todavia, mesmo com os esforços, a mãe pontua que acha a filha “fraca”, no que diz respeito as operações matemáticas e que solicitou que a escola mantivesse a filha mais um ano no período letivo que estava.

Apesar da alfabetização durante a pandemia não ser o tema central do trabalho, o fato das mães *Entrega* e *Renascimento* terem vivenciado esse momento nos instiga a considerar os relatos. O trabalho intitulado “Alfabetização de crianças na pandemia de covid-19 no Brasil: uma análise estatística” dos(as) autores(as) Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e André Luís Janzkovski Cardoso (2022), é fruto do projeto de pesquisa “Alfabetização em rede” que tinha como objetivo compreender a situação da alfabetização no Brasil durante a pandemia de covid-19. Os(As) autores(as) apontam que os principais desafios apresentados pelas professoras foram conseguir que a criança fizesse as atividades propostas e as crianças apresentarem dificuldades com atividades que demandavam apoio dos responsáveis. Além disso, as professoras da pesquisa, consideraram que o ensino remoto foi uma alternativa de meio termo que garantiu o vínculo da criança, porém não foi a adequada para etapa de

ensino, e sobrecarregou as docentes e as famílias. Dito isso, a dificuldade das mães participantes da pesquisa ocorre justamente porque

a educação presencial é imprescindível no processo de alfabetização, pois depende de mediações sistemáticas e competentes para que as necessidades das crianças sejam atendidas e que elas possam avançar em suas aprendizagens (Macedo; Cardoso, 2022, p. 30).

Em relação ao acompanhamento da escolarização a *Mãe Possível* (2024) aponta que “a gente tinha que se virar”. O filho que estava matriculado na escola pública estadual, realizava as atividades do Plano de Ensino Tutorado em casa e na data marcada, levava a apostila na escola para que fosse feita a correção. O processo para realização dessas atividades não foi orientado e como alternativa, ela e o filho passaram a pesquisar no google como fazer.

Então, a gente se virou no Google, aí começou a aparecer alguns professores explicando no Google sobre aquele... Aquele e-book que eles fizeram, eles chamaram de PET, e aí os professores explicaram, explicaram como fazer os exercícios, aí a gente ia escutando, e aí a gente ia fazendo (Mãe Possível, 2024).

Todavia, ela aponta que a partir disso, o filho perdeu o interesse em aprender, para ele o importante era copiar as respostas e entregar a apostila. No início a mãe entrevistada para que ele fizesse as questões e não apenas copiasse, porém,

ele só queria entregar, ele não queria saber de mais nada, e foi assim. E aí, por fim, a gente vai cansando também, porque era um livrinho desse por mês, e muito repetitivo, toda semana, todo livrinho tinha a mesma coisa, que era falar do bendito do covid, [...] aí ele só copiava mesmo, porque a gente não queria saber de mais nada (Mãe Possível, 2024).

A mãe relata que algumas atividades, ela que realizou.

*Aí na aula de português, por exemplo, eu lembro que tive um trabalho sobre jornal, que a gente fez aquelas figurinhas e as narrativas colocando, você sabe que o fulano ta com covid? Nossa, você está aqui fazendo o quê na rua? **Ai, que preguiça**, eu lembro disso. E esse menino ficou muito nervoso com esse negócio, tanto que **eu que tive que fazer**. A maioria das coisas, eu acredito, foram os pais que tiveram que fazer, porque os filhos já não aguentaram mais ouvir isso, não (Mãe Possível, 2024, grifos nossos).*

O fato de o conteúdo das atividades serem repetitivo, não fazia com que a realização delas fosse atrativa, o que ocasionava o sentimento de preguiça na família. Além disso, a *Mãe Possível*, relata um questionamento a respeito da avaliação das atividades feitas, uma vez que o filho sempre tirava nota máxima, mesmo nas atividades que não entregou.

*Aí todo mês eu ia na porta da escola entregava o caderno, eu chegava e põe o caderno lá na caixa e voltava para trás, porque a gente não podia ter contato com ninguém e aí a professora no mês seguinte **mandava nota 10**, ou seja **não se sabe se corrigiu, se não corrigiu, se leu, se não leu**, só sei que tirou total em tudo o ano inteiro até em algumas coisas que ele não entregou, ele tirou o total, ou seja, não se estava nem fazendo a lista do que foi entregue (Mãe Possível, 2024, grifos nossos).*

Da mesma maneira que a *Mão Possível*, a *Mãe Superação* também tinha os dois filhos matriculados na rede estadual de ensino, contudo ambos em escolas diferentes. E assim como a *Mãe Possível*, relata que houve muita falta de informação e orientação em relação as atividades do PET, todavia como forma de contornar a situação ela estipulava uma rotina de estudos com os filhos,

*[...] com essas apostilas nas mãos, aqui em casa eu fazia assim com os meninos, eu **fazia para eles um plano mesmo de estudos, separava algumas horas durante o dia e as disciplinas**, o número de páginas que eles iriam fazer por dia e tentava sempre manter essa rotina só que nem sempre era*

possível, porque estava tudo tão diferente até os horários mesmo para acordar das refeições estava meio que tudo bem desregulado e fazer as crianças aceitarem, tipo, ah, eu preciso estudar em casa, né? (Mãe Superação, 2024, grifo nosso)

Mesmo com uma rotina preestabelecida, ela relata uma dificuldade na realização das atividades em casa, uma vez que as crianças estão habituadas com o ambiente escolar, que nas palavras dela é completamente diferente da casa,

por mais que separe aquele tempo a vamos assistir um vídeo aula na internet é diferente do ambiente escolar da sala de aula daquela socialização, uma dúvida de um aluno e de outro que vai acabar aprimorando o conhecimento (Mãe Superação, 2024).

Apesar de as duas mães terem passado pela mesma política no ensino remoto, as formas de acompanhar esse processo foi diferente. A *Mãe Possível* recorre ao uso da internet para realização das atividades e não relata a construção de uma rotina para isso, enquanto isso a *Mãe Superação*, estipula uma rotina, com horas, disciplinas e números de páginas preestabelecidos para realização em determinado dia. Acreditamos que essa organização por parte da *Mãe Superação*, seja decorrente da experiência dela enquanto professora da educação básica.

Os relatos das mães evidenciam que existiram percalços nesse período pandêmico, principalmente no remoto que ainda hoje, são sentidos e permanecerão por um tempo que não é possível mensurar. O sentimento de insuficiência no que diz respeito ao acompanhamento não é uma novidade, Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2024) aponta que o sentimento de impotência por parte das mães, já existia por não conseguirem acompanhar o dever de casa, seja pela falta de tempo ou conhecimento, esse sentimento permanece, no acompanhamento da escolarização no período pandêmico.

Considerações finais

São sete mulheres, com vivências diferentes, mas que se encontram na sobrecarga do cuidado. Historicamente atribuído ao feminino, o cuidar se intensificou no contexto da pandemia, ocasionando a sobrecarga. Nas narrativas, percebemos que o acompanhamento da escolarização exigiu das mulheres uma mobilização do tempo, não somente para acompanhar, mas para reorganizar o ambiente e geri-lo para que a dinâmica familiar funcionasse.

Todas as mães possuem pós-graduação completa, evidenciando um alto nível de escolaridade. Ainda que apresentem variações significativas quanto à renda familiar (de 1 a 3 até 12 a 15 salários mínimos), raça e outros marcadores, percebemos a permanência da sobrecarga, evidenciando seu caráter transclassista, embora, é claro, as desigualdades de classe e raça incidam sobre a condição feminina, as experiências de cuidado e a disponibilidade dos mais variados recursos para lidar tanto com o cuidado quanto com a sobrecarga, como é possível perceber nos relatos da *Mãe Entrega*.

Conciliar as atividades do trabalho remunerado com o acompanhamento da escolarização foi uma realidade vivenciada pela maioria das mães participantes da pesquisa. A *Mãe Cuidado*, entre um plantão e outro, precisava lidar com os conflitos com o filho para a realização das aulas on-line, o mesmo ocorreu com a *Mãe Força*, que precisou conciliar as atividades remuneradas realizadas em casa com o acompanhamento das aulas da filha, no mesmo espaço. De igual modo, as *Mães Resiliência* e *Superação*, enquanto professoras da educação básica, precisavam conciliar a realização das aulas, com o acompanhamento da escolarização dos(as) filhos(as).

Tal realidade evidencia que o acompanhamento da escolarização é realizado, majoritariamente, pelas mulheres, principalmente as mães, e que exercer essa atividade atrelada ao exercício do trabalho remunerado, ocasiona sobrecarga física e mental para essas mulheres.

Como forma de minimizar essa sobrecarga e os conflitos com a prole, algumas mães recorreram à contratação de aulas particulares. Essa foi a alternativa que encontraram para que o acompanhamento

funcionasse, porém, esse tipo de serviço, no período pandêmico, teve um alto custo, sendo acessível apenas a quem dispunha de condições financeiras para custeá-lo, evidenciando, assim, desigualdades de classe no processo de acompanhamento da escolarização.

A partir da análise, destaca-se como lacuna, a necessidade de mais pesquisas que contemplem as questões de gênero na relação família escola, uma vez que essa instituição, ainda prescreve papéis parentais que geram sobrecarga e frustração nas mães.

Referências

ALVES, Lynn. **Educação remota**: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Disponível em: <https://bit.ly/49BO2Hh>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Educação remota emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**: Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/43IB3je>. Acesso em: 10 out. 2023.

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRAGA, Dan Vitor Vieira; MARINS, Lauana Yngrid Ferreira. **Pais docentes**: mais um desafio a ser enfrentado durante o isolamento social imposto pela pandemia da covid-19. **International Journal Education and Teaching (PDVL)**, Recife, v. 4, n. 1, p. 18-33, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31692/2595-2498.v4i1.172>. Disponível em: <https://bit.ly/43G-8qmQ>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – covid-19. **Diário Oficial da**

União, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/49C9W-dn>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Quando a escola se transferiu para casa: reflexões sobre o trabalho escolar durante a pandemia. Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-14, 2024. DOI: 10.5212/Olhar-Prof.v.26.22804.077. Disponível em: <https://bit.ly/43Tx2bN>. Acesso em: 3 maio 2024.

DORNA, Livia Borges Hoffmann. **O trabalho doméstico não remunerado de mães na pandemia da covid-19: mudanças e permanências. Laboreal**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 1-30, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/laboreal.17860>. Disponível em: <https://bit.ly/43L3Wvb>. Acesso em: 28 out. 2023.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Trabalho doméstico. In: HIRATA, Helena *et al.* (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 256-262.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-35.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; CARDOSO, André Luiz Janzkovski. Alfabetização de crianças na pandemia da covid-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 17-32.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147468>. Disponível em: <https://bit.ly/3LePYLU>. Acesso em: 27 maio 2024.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>. Disponível em: <https://bit.ly/4923LPK>. Acesso em: 28 out. 2023.

DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE CULTURAL EM MOÇAMBIQUE

*Cheila Caetano Vilanculo
Vera Lúcia Nogueira*

Introdução

A construção de um currículo descolonizando no ensino básico em Moçambique constituiu um processo histórico complexo, marcado por profundas transformações desde os primórdios da educação formal até as reformas contemporâneas. Este capítulo propõe uma análise crítica desse percurso entre 1845, com a institucionalização do sistema colonial, iniciada pela regulamentação portuguesa de 14 de agosto de 1845 e, 2003, marco da introdução do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) que representa uma das mais importantes tentativas de reformulação de uma educação inclusiva do país. O objetivo central é analisar as tensões entre o projeto colonial e as tentativas de construção de um modelo educacional autóctone, questionando até que ponto as reformas curriculares conseguiram realizar um projeto verdadeiramente descolonizado.

Para tanto, o estudo adota uma metodologia qualitativa baseada em análise documental. O capítulo está organizado em três momentos cruciais que definem as rupturas e continuidades do Sistema de Ensino: a gênese e consolidação do modelo Colonial (1845-1974) – o período colonial; a implantação do Sistema Nacional de Educação (Lei n. 4/83); e a primeira reforma educacional (Lei n. 6/92) o mo-

mento de revisão que antecede o PCEB de 2003. Essa delimitação temporal permite compreender tanto as raízes coloniais e os avanços quanto os limites das reformas subsequentes na construção de um novo currículo que contemple a diversidade e as línguas nacionais.

O estudo dialoga criticamente com as contribuições fundamentais de autores moçambicanos que têm refletido sobre este processo. Basílio (2010), em “O estado e a escola na construção da identidade política moçambicana”, examina o papel estratégico da educação na formação da identidade nacional pós-colonial. Castiano e Ngoenha (2013), em *A longa marcha dum educação para todos em Moçambique*, traçam um panorama histórico das lutas pela democratização do ensino no país. Já Lavínia Gasperini (1989) oferece uma análise sobre as contradições do sistema educacional no período de transição pós-independência. Essas pesquisas fornecem as lentes conceituais para a compreensão das tensões entre o projeto colonial homogeneizador e discriminatório e as tentativas de construção de um modelo educacional autóctone.

Ao articular esta análise histórica com o pensamento crítico moçambicano, o capítulo busca contribuir para o debate sobre a descolonização curricular, questionando as permanências coloniais no currículo e, simultaneamente, celebrando as conquistas alcançadas na valorização das culturas e línguas nacionais no período estudado.

Colonização curricular no ensino básico em Moçambique (1845-1974)

Iniciaremos essa reflexão embasada nos pressupostos teóricos de Fanon (2008) que nos faz a seguinte advertência: “uma sociedade é racista ou não é [...], e enquanto não compreendermos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas” (Fanon, 2008, p. 85). No contexto da descolonização dos currículos, esse argumento é essencial para entender a maneira como as sociedades estão estruturadas racialmente e como isso permeia as relações sociais e instituições, sobretudo, de ensino, foco de nossa discussão.

Ao compreendermos que uma sociedade é racista ou não, entendemos que os currículos escolares, como produtos dessa sociedade, refletem suas relações de poder. Isso significa que em uma sociedade estruturalmente racista, os currículos também reproduzem esse racismo, invisibilizando conhecimentos, línguas, culturas, religiões e todas as perspectivas fora que não estejam dentro do padrão desejado, “negros/as, pobres, homossexuais, crianças” (Oliveira, 2021, p. 26). Portanto, para o autor, a descolonização dos currículos exige, antes de tudo, o reconhecimento do racismo estrutural que permeia cotidianamente nossas relações sociais.

Desta forma, descolonizar implica romper com a lógica que cria relações entre dominadores e dominados, opressores e oprimidos, brancos e negros, homens e mulheres, centro e periferia, entre outros meios de conexão entre pessoas, grupos e sociedades (Oliveira, 2021, p. 28). O desafio de descolonizar, requer a existência de outra estrutura social, a partir do qual compreender-se-á as relações de poder, as relações étnico-raciais, de gênero, dos grupos oprimidos e dos opressores, como sustenta Nilma Gomes (2012, p. 102):

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muitos já denunciaram sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

A necessidade de dialogar, apontado por Gomes, evidencia o caráter político da educação, a partir do qual, entende-se que a descolonização curricular, não se trata apenas de uma mudança superficial nos conteúdos ensinados, mas de uma transformação estrutural na maneira como o conhecimento é produzido, transmitido e legitimado no espaço escolar. Esse desafio implica revisitar as bases filosóficas e políticas enraizadas no modelo educacional, de modo a garantir que os currículos reflitam a diversidade cultural e episte-

mológica das sociedades africanas, especialmente Moçambique, e promovam uma formação crítica e emancipadora.

Essa perspectiva é assustadora e, por isso, “gera conflitos, desconstruções, construções, descentralização, questiona o estabelecido, o vigente, as normas” (Oliveira, 2021, p. 30), como aponta Nilma Gomes (2012, p. 107):

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo.

Portanto, a descolonização dos currículos diz respeito, fundamentalmente, ao reconhecimento da diversidade do mundo, ao combate ao racismo e a ideias e pensamentos que não contemplem a heterogeneidade da sociedade (Kruger, 2022, p. 9). Nesse sentido,

é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros, e então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (Oliveira, 2021, p. 30).

Os Estados africanos compreenderam isso de tal forma que, nas duas ou três décadas após as Independências, nos anos de 1960, desenvolveram um enorme esforço para africanizar os conteúdos do ensino e reconstruir a identidade africana pós-colonial (Basílio, 2010, p. 94). Por isso que a democratização da educação, talvez constitua a realização africana mais significativa no domínio do desenvolvimento.

No entanto, para compreendermos como se deu o processo de descolonização curricular em África, especialmente em Moçambique, é fundamental regressar ao passado colonial, pois a organização do Sistema de Ensino vigente esteve atrelada aos processos históricos de colonização e de formação dos estados nacionais. Cada Sistema de Ensino é reflexo dos processos organizados pelo aparato colonial e herdados

por novos Estados pelos quais as sociedades africanas passaram (Basílio, 2010, p. 94). Por isso que Mazula (1995, p. 65) afirma que

todos os trabalhos teóricos e científicos que queiram contribuir para a organização dos sistemas de educação nacional em Moçambique, na luta pela sua emancipação, devem retomar ao período colonial.

De acordo com Gasperini (1989, p. 11), o estudo desse período fornece os elementos necessários à compreensão das escolhas efetuadas pelo governo moçambicano depois da Independência e ajuda a compreender o caráter inovador das políticas curriculares.

A origem da mudança e/ou descolonização e da resistência às transformações pode ser compreendida melhor se analisarmos como é que a contradição entre colonizadores e colonizados se revelou no campo da educação, pois é sobejamente sabido que os graves problemas educacionais que afligem Moçambique hoje têm raízes profundas nos cinco séculos de colonização portuguesa. Não significa, no entanto, que todos os problemas atuais se expliquem pelo passado colonial, mas é importante a presença dessa memória, como ponto de partida para entender a complexidade da própria realidade histórica, sobretudo, no tocante aos discursos oficiais sobre a diversidade cultural, para enfim poder questionar com objetividade a direção do atual processo político na construção da nação moçambicana. O que significa que a compreensão da história da educação moçambicana passa, necessariamente, pelo entendimento da posição tomada pelo poder colonial em relação ao sistema educativo, sobretudo, no que concerne aos objetivos que o estado colonial almejava para as populações locais.

De acordo com o professor Mignolo (2023, p. 13),

a chegada do Colombo a uma ilha em 1500, a qual acreditava ser a Índia, não foi somente um evento particular, mas um acontecimento que mudou o mundo, suas consequências mudaram a ordem mundial na qual estamos envolvidos. Os relatos deste e de outros eventos foram construídos pelos europeus, não foi pelos indígenas nem pelos africanos.

Nos séculos subsequentes, o continente africano sofreu mutações, sociais-culturais e políticas que transformaram seus saberes tradicionais e orais sem significação nenhuma. A Sabedoria dos ancestrais foi considerada sinal de paganismo e primitividade. Os invasores impuseram aos africanos seu *modus vivendi*, separando-o de si, da sua consciência, propriedade, força, trabalho, vontade e valores.

Não nos foi perguntado como víamos o nosso futuro, quais eram as nossas aspirações, os nossos sonhos. Éramos simplesmente chamados a executar futuros inventados por outros e em benefício deles (Ngoenha, 1993, p. 10).

Tudo se reduzia a capacidade das colônias em gerarem lucros, dentro do sistema capitalista emergente. Portanto, entre os diversos impactos do colonialismo, destaca-se a alienação cultural imposta à sociedade colonizada.

Para Césaire (1978), o colonialismo não apenas explorou economicamente os povos subjugados, mas também destruiu e desvalorizou suas culturas, impondo uma visão de mundo eurocêntrica e negando a validade dos saberes locais. Desta forma, sustenta que

ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza impunemente; uma nação que coloniza, uma civilização que justifica a colonização – portanto a forma – já é uma civilização doente, uma civilização moralmente ferida (Césaire, 1978, p. 21).

Segundo autor,

[...] a colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificado por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o animal, se exercita o

tratá-lo, como animal, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em animal (Césaire, 1978, p. 24).

A partir daí foram agravadas políticas de exploração do homem pelo homem, algo que se consolida pelo estabelecimento de uma hierarquização, na qual o explorador europeu se coloca como superior ao explorado africano. Na educação, os currículos escolares foram moldados para fortalecer a dominação e a subalternização dos povos africanos.

De acordo com Silva (2015), a proposta educativa de Portugal para a população nativa de suas colônias³¹ englobava ações que estavam muito aquém do sistema escolar predominante para brancos, colonos e, em alguns casos, assimilados;³² já que para os indígenas não assimilados, restava uma instrução rudimentar voltada para o trabalho. Dialogando com Césaire (1978, p. 25), observa-se que,

31. Colônias portuguesas compreendem os territórios que foram colonizados pelos portugueses durante os séculos XV e XVI no continente africano, hoje pertencentes à Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde.

32. Assimilados referia-se a um pequeno grupo de africano que podia ler, escrever e comunicar-se na Língua Portuguesa, e que tenha desertado de sua cultura e identidade tribal em prol do Estado português. Nesse sentido, seria considerado assimilado aos europeus indivíduos daquela raça ou dela descendente que reunisse cumulativamente as seguintes condições: ter idade superior a 18 anos; ter abandonado inteiramente os usos e costumes da raça negra, falar, ler e escrever corretamente na Língua Portuguesa; adotar a monogamia; exercer profissão, arte ou ofício compatível com a civilização europeia ou ter rendimentos suficientes para prover aos seus alimentos. Depois de obter o estatuto de assimilado, gozavam de todos os direitos e responsabilidades de cidadãos (Vicente, 2022, p. 28). No entanto, Freire (2021, p. 50) alega que seja uma estratégia colonial “como forma de dirigismo, que explora o emocional dos indivíduos, a manipulação inculcar neles aquela ilusão de atuar ou de que atuam na atuação de seus manipuladores”, mas que na verdade nunca se tornaram cidadãos portugueses. Por sua vez, o Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique (1954, p. 201), declara: “consideram-se Indígenas das referidas províncias indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivido habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressuposto para integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses”.

entre o colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a instituição, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas.

Em princípio, a preocupação declarada era de educar a todos para viabilizar a colonização nos moldes civilizatórios requeridos pela comunidade internacional em torno da abolição do trabalho escravo e coercitivo, como se lê um excerto do artigo publicado na época, referente ao tipo de educação pensada pela colonização portuguesa para os indígenas, tirando qualquer dúvida que, porventura, ainda houvesse na sociedade do império português da época acerca do sentido, finalidade e os limites de se educar o indígena, como dos seus métodos e conteúdo:

O primeiro passo consiste em transformar esses selvagens e bárbaros em pessoas úteis, inculcando-lhes hábitos pacíficos e conhecimentos agrícolas e profissionais, auxiliando assim a colonização europeia, favorecendo-se a si próprios, tirando da terra mais abundantes produtos, ganhando maiores salários e vivendo mais confortavelmente. Aproveitar a raça negra, moldá-la às necessidades, torná-la apta, desenvolvê-la, aperfeiçoá-la como instrumento de produção e de trabalho agrícola e industrial, chamá-la a nós, à nossa influência, aos nossos costumes e hábitos [...] atraí-lo pela ação civilizatória e humanitária, tal será o desideratum que somente se pode conseguir com a educação e instrução, mas, ministrada por forma a não transformar o indígena, ainda com a mandrice própria da sua raça, numa criatura nova, só pelo fato de saber ler e escrever, mas, sim a transformá-la em criatura com hábito do trabalho [...] o ensino a ministrar aos indígenas será nitidamente profissional e a instrução literária deve ser rudimentar, limitando-se apenas à leitura e a escrita, operações aritméticas e umas noções de higiene prática.

Nesse sentido, Oliveira (2021, p. 27), afirma que, nas relações colonizadoras, o colonizador, mesmo em minoria, “não se sente inferiorizado, para ele, a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia”. Na mesma senda, Paulo Freire (2005, p. 33) aponta que “os opressores falsamente generosos têm a necessidade, para que a sua generosidade continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça”. Assim, “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia [...]”.

Assim, coexistiam dois tipos de ensino: um destinado aos europeus, filhos de colonos, mulatos e assimilados e outro para os negros africanos indígenas. Os dois tinham currículos totalmente diferentes em termos de conteúdo, objetivos e políticas. O primeiro estava sob responsabilidade do Estado português e o segundo, sob direção dos missionários católicos. Portanto, havia um relativo consenso para uma educação diferenciada, considerando-a uma estratégia de defesa do império. Um dos defensores dessa educação diferenciada para os brancos, filhos de europeus, era a própria igreja católica que por vezes, discursava em defesa de uma educação em separado para as massas indígenas. Essa ideologia segregacionista e escravocrata estava fundamentada na teoria de primitividade e falta de civilidade dos indígenas, difundida entre as potências colonizadoras europeias, como expressou Rui Mateus Pereira, no Congresso Internacional Colonial de Paris, em 1889:

Se considerarmos que em toda a obra colonizadora há um lado moral e desinteressado, é claro que nos sentimos obrigados pela consciência a transmitir nossa civilização aos povos bárbaros ou decaídos que estão sob a nossa tutela. Contrariamente, se encararmos as colônias exclusivamente como objeto de relações econômicas ou como mercado mais ou menos reservado para os produtos da metrópole, então prontamente se pode citar casos em que é perigoso proporcionar uma certa instrução aos indígenas (Pereira, 2001, p. 26).

Para Freire (1977, p. 15), a educação colonial, portanto, tinha em vista a “desafricanização” dos nacionais e a prepara-

ção de quadros subalternos para a administração colonial. Ele considerava este tipo de ensino discriminatório, mediocrementemente verbalista, na medida em que dava ênfase ao sentimento de inferioridade, e incapacidade dos nativos em detrimento do mito da superioridade europeu.

No caso de Moçambique, a escola como instituição educativa, nasceu em função da necessidade de formação de uma elite, num contexto caracterizado pela oposição entre o trabalho manual e intelectual a partir da primeira metade do século XIX até os finais do século XX (Gasperini, 1989). À prova disso, Alfredo Augusto Freire de Andrade, governador-geral de Moçambique, nesse período, dizia que “o principal objetivo da educação dos nativos era fazer dos negros trabalhadores e não os encorajar a dar vida à fábula sob o risco de fazer mal aos brancos” (Gasperini, 1989, p. 14). Para ele, o que o colono branco precisava fazer para educar e civilizar o indígena era desenvolver, de forma prática, as habilidades para a profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da província de Moçambique (Gómez, 1999).

Esse ensino, baseado no modelo europeu, teve o seu início no ano de 1818 com a fundação das primeiras Escolas Primárias na Ilha de Moçambique, em Quelimane e Ilha do Ibo. Nesse período, a educação era destinada apenas aos filhos dos Portugueses, e era assegurada por padres e professores particulares. Em 14 de agosto de 1845, dá-se o primeiro marco na educação moçambicana. O Estado português começou a regulamentar o ensino e criou escolas públicas diferenciadas em suas colônias, evidenciando assim, o primeiro sinal de uma educação formal segregacionista. O objetivo da organização de ensino era formar mão de obra alfabetizada para atender o desenvolvimento das relações coloniais e garantir a posse e o domínio sobre o território colonial. Assim, o Estado dividiu o ensino em Indígena e Oficial. O primeiro era destinado para os indígenas, com conteúdos centrados no trabalho manual, como se atesta no Diploma Legislativo n. 238, de 17 de maio de 1930, que estabelecia que:

Artigo 1º: “O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio”. O ensino destinava-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colônias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses (Portugal, 1930b, p. 24-25).

Percebe-se a partir de então que, a ideia de “civilização” estava intrinsicamente atrelada ao domínio da língua portuguesa e à assimilação da cultura europeia. Essa ideologia foi sustentada através da Portaria n. 137/1917, de 10 de janeiro, publicada no Boletim Oficial da Província de Moçambique, n. 2, I Série, na qual,

o colonialismo português proibia, de forma inequívoca, o uso das línguas moçambicanas encorajando o seu abandono através de medidas que visavam inculcar nos africanos de Moçambique a mentalidade de desprezo da sua própria cultura, das suas próprias línguas, marcas fundamentais da sua personalidade coletiva (Ngunga; Bavo, 2011, p. 1).

Fanon (2008) discute que a linguagem, no contexto colonial, não é apenas meio de comunicação, mas um veículo de dominação simbólica, pois ao falar a língua do outro, o sujeito colonizado internaliza os valores e a visão de mundo do opressor.

Nesse viés, Basílio (2010) reitera que os programas do ensino indígena eram vinculados à perfeita nacionalização, à moralização dos indígenas e à formação de hábitos e competências para o trabalho. A descaracterização da cultura do invadido, ajuda na naturalização das relações sociais autoritárias e desiguais. Assim,

nesse ambiente simbolicamente violento, baseado na manipulação, a desigualdade é apresentada como natural e justa, e até conquistada, dada as diferenças, aptidões e os resultados dos diversos grupos (Basílio, 2010, p. 106).

Dessa forma, os educandos do ensino indígena não passavam de meros recipientes de “conhecimentos empacotados”. Esse ensino pressupõe, um sujeito que ensina, detentor de todo o conhecimento e outro que nada sabe, “tábua rasa” aprende (Freire, 2021, p. 208). A teorização da inferioridade do preto, expressão de uma ideologia racista, era um instrumento de dominação. O colonizado era definido “ser da segunda categoria” em função da cor da sua pele. Como base nisto, o processo de alienação era conduzido de maneira que, os moçambicanos, reduzidos à passividade, não conseguiriam ver nenhuma possibilidade de libertação, e passariam eles próprios a serem difusores da teoria da resignação e instrumentos do Sistema Colonial (Gasperini, 1989, p. 14).

Nos finais dos anos de 1950, o governo português realizou, sob pressão internacional,³³ um recenseamento geral da população residente na província de Moçambique. Os resultados obtidos na área de educação indicavam que 97.84% eram analfabetos.

A colônia portuguesa, para silenciar as pressões internacionais, responder à formação de trabalho mais qualificado, preparar a pequena burguesia africana que defendesse as ideologias capitalistas e incentivar o abandono das reivindicações sobre a Independência, realizou uma reforma das políticas educacionais pelo Decreto n. 43.983, de setembro de 1961, que culminou com a abolição formal do Estatuto de Indígena e com a redefinição do ensino. O Ensino Indígena passou a designar-se por Ensino de Adaptação. Sua finalidade principal era de colocar as crianças negras nativas não assimiladas ao nível das crianças assimiladas, colocando-lhes à disposição a Língua Portuguesa. Assim, o governo português, pelo Decreto n. 45.908, de 24 de setembro de 1964, procedeu à revisão curricular do Ensino Primário Elementar.

33. Depois da criação da Organização das Nações Unidas (1945), a comunidade internacional ratificou a Carta das Nações Unidas (1948) através de ferramentas de ação que deviam garantir os direitos de cada pessoa em todo lugar e em toda época. Nele reconhecem que todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos. O exercício do direito à educação exigia dos Estados o reconhecimento da adequação de certas medidas concretas e um comprometimento em aplicá-las na prática.

Às Missões Católicas coube a ampliação da rede escolar e o compromisso com a alfabetização dos indígenas, como se atesta em um discurso pastoral do cardeal D. Clemente Gouveia, que proferia com satisfação o sucesso do ensino nas colônias nos seguintes termos:

Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade, para ensiná-los a ler, escrever e contar, mas não para fazê-los doutores. Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração das cidades [...]. As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinamos aos nativos o caminho da dignidade humana e da grandeza da nação que os protege (Basílio, 2010, p. 110).

No entanto, se por um lado a escola colonial defendia o projeto de dominação com a difusão de uma cultura estranha à realidade local e a criação de um estatuto de “assimilados”, por outro, ela produzia as contradições que a levariam à sua destruição, na medida em que acreditavam numa formação integral de alguns africanos a fim de que pudessem contribuir para a obra colonizadora ao lado de Portugal. A partir de então, indígenas assimilados, receberam uma educação mais completa, chegando até às universidades europeias. É o caso de Amílcar Cabral da Guiné-Bissau, Agostinho Neto de Angola; Eduardo Mondlane em Moçambique, entre outros³⁴ que juntamente a uma “consciência alienada” ia-se formando o embrião de uma nova consciência. Ou seja, o sistema educativo, que devia

34. Trata-se de líderes nacionalista que lutaram contra o colonialismo português. Agostinho António Neto, foi presidente de Angola de 1976 até a sua morte, de câncer, em 1979. A orientação do seu governo era pró-soviética. Eduardo Chivambo Mondlane, foi um dos fundadores e primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), organização que lutou pela independência de Moçambique. Foi assassinada por uma encomenda-bomba, em Dar-es-Salam no dia 03 de fevereiro de 1960, e por isso, essa data é celebrada em Moçambique como Dia dos Heróis. Seu substituto, Samora Moisés Machel, liderou a luta até a independência e se tornou o primeiro presidente de Moçambique, em 1975. Morreu num acidente de avião em 1986.

manter e reproduzir o sistema social, acabava por formar aqueles que o iriam contestar (Gasperini, 1989, p. 18).

Assim, alguns deles, mais sensíveis, começavam a aperceber-se do contraste irremediável entre as promessas de igualdade e de democratização, com as quais o regime procurava ganhar credibilidade nas colônias e no estrangeiro, e as condições de discriminação em que vivia a população. Criavam-se assim, no início do 1960 as premissas para o nascimento, em Moçambique, do movimento nacionalista denominado Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo).³⁵

Descolonização curricular e a gênese do Sistema Nacional de Educação

Em outubro de 1966, o Comitê Central da Frelimo reuniu-se para reafirmar o papel da educação e, assim, foi criado o Departamento da Educação e Cultura e assim, começou a organizar a educação nas zonas libertadas (Basílio, 2010, p. 110). Portanto, até 1974, existiam em Moçambique três currículos: dois do Sistema Colonial e um organizado pelo Governo Frelimo.³⁶

Com a Independência Nacional a 25 de junho de 1975, e consequente vinculação da Frelimo ao regime socialista, os primeiros sete anos (1975-1982), são caracterizados por uma série de medidas no campo educacional com o propósito de desvincular-se do aparato colonial. Uma das medidas foi a nacionalização do ensino, por meio do decreto de 6 de setembro de 1975, que proibia o exercício, a título privado, da atividade de ensino que passava, exclusivamente, para o Estado. Com a estatização do ensino, foram eliminadas todas as for-

35. Frente de Libertação Nacional de Moçambique (Frelimo) foi oficialmente fundado em 25 de junho de 1962, resultado de fusão de três movimentos nacionalistas: União Democrática de Moçambique (Udenamo); Mozambican African National Union (Manu) e a União Nacional Africana para Moçambique Independente (Unami).

36. Para uma leitura mais aprofundada acerca da educação organizada pela Frelimo, ler a tese de doutorado de Guilherme Basílio (2010) “O estado e a escola na construção da identidade política moçambicana”.

mas de discriminação e a democratização do acesso à escola (Muara, 2020, p. 55). A escola, que durante o Período Colonial estava reservada a uma elite, foi estendida a toda a população e favorecendo a expansão do ensino e do acesso à educação. A constituição da república de 1975 consagrou a educação como um direito e dever de todos os cidadãos, assumindo o estado a promoção de condições necessárias para o exercício pleno desse direito a todos os moçambicanos, visando, com isso, combater o atraso a que esses foram sujeitos durante o sistema colonial. A respeito disso, Gomes (2012, p. 99) afirma:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino, mais entram para o espaço escolar, sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimentos. Eles chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida sofridas e vitória.

Posteriormente a isso, foram realizados encontros nacionais³⁷ sobre a educação em diversas partes do país com a finalidade de discutir a africanização do currículo e a restauração dos programas de ensino,³⁸ retirando tudo que fosse contrário à nova moçambicanidade. Na prática, foram reformulados os programas da 1ª a 11ª classe, retirando as

37. Dentre eles destacam-se: “Seminário da Beira (janeiro de 1975); Seminário Nacional de Alfabetização (abril de 1975); III Reunião do MEC (julho de 1979); Seminário Nacional de Língua Portuguesa (outubro de 1979); Seminário Nacional de Matemática (maio de 1980)” (Uaciquete, 2010, p. 16).

38. Foi nesses eventos, reafirmada a importância da educação para o progresso econômico e social, onde alguns objetivos estabelecidos, tais como: discutir os métodos de organização das escolas e analisar os programas em curso, à luz de novas políticas educacionais; avaliar as experiências da educação de adultos, redefinir os objetivos e reafirmar o papel fundamental da alfabetização na reconstrução nacional; acabar com o analfabetismo e oferecer acesso ao conhecimento científico à toda a população; inserir a obrigatoriedade na escola consoante o desenvolvimento do país; formar os professores profissionalmente conscientes e educadores, com uma nova e vasta organização política, ideológica, pedagógica e científica com capacidade de educar outras pessoas através dos conceitos socialistas.

disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Região e Moral. Em substituição foram introduzidas as disciplinas de Histórias e Geografia de Moçambique e África, Educação Política e Africana.

Contudo, essas inovações não foram suficientes para tornar o Sistema de Educação funcional para os Programas de desenvolvimento do país, que eram, sobretudo, de desenvolvimento rural. Havia grandes problemas no que diz respeito à cobertura da rede escolar, à relevância curricular para os interesses das comunidades, à escassez de material didático, eficácia e eficiência da educação. Pois embora, o empenho notável de transformação, a escola continuava ainda distante da vida da população. Ela mantinha um caráter urbano herdado do Sistema anterior apesar de, na nova fase, ter sido, decididamente, aberta às populações das zonas rurais.

Assim, para tornar a educação um mecanismo transformador da sociedade e um instrumento eficaz de desenvolvimento, fez-se necessário uma mudança do Sistema. Foi nesse contexto, que em 1981, o Ministério de Educação e Cultura elaborou um documento, denominado Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação. Anos depois, o documento foi aprovado pela Lei n. 4/83, de 23 de março de 1983 e constituiu suporte legal do SNE.

No entanto, estudos realizados pelo Consórcio de Monitoria da Qualidade da Educação do Sul e Leste de África (Sacmeq)³⁹ indicavam que os alunos não desenvolviam as competências previstas, pois do ponto de vista prático o SNE continuava a tradição educacional do regime colonial, na medida em que excluía grupos desfavorecidos econômico e socialmente. Portanto, a educação não era gratuita para

39. O Sacmeq (The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational) foi criado em 1996 com a intenção de monitorar a qualidade educacional dos países África Austral, dando enfoque ao desempenho dos alunos, professores bem como recursos materiais existentes na escola. É constituído por 15 membros, sendo representados por seus Ministérios de educação, nomeadamente: Botsuana, Quênia, Lesoto, Malawi, Ilhas Maurícias, Moçambique, Namíbia, Seychelles, África do Sul, Suazilândia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia e Zimbabwe. Os relatórios das avaliações e mais informações sobre o Sacmeq estão disponibilizados na página do consórcio: <https://bit.ly/4nByl6c>. Acesso em: 25 jun. 2025.

todos. Além disso, a referida Lei, excluía as culturas e as línguas locais na organização do conhecimento. A exclusão das culturas e línguas locais se deve ao fato de a escola ter priorizado a criação de um forte laço de unidade nacional e de sentimento coletivo e, ter cimentado a consciência da nação única e espírito de pertença, pois o SNE havia sido concebido como um instrumento de criação e consolidação de “Homem Novo”. Macaringue (2020, p. 140) em seu estudo, sobre as políticas linguísticas, apontou que as barreiras impostas às línguas bantu, no seu uso efetivo no contexto escolar, contribuíram para o fracasso escolar e fomentou desistências dos alunos e as desigualdades sociais. Já Bonnet (2002, p. 10) conclui que o SNE gerou o seu próprio esvaziamento e fracasso ao desprezar a cultura e as formas de construção de conhecimento dos seus destinatários. Portanto, apesar do esforço da Frelimo em conceber e institucionalizar um sistema de educação para todos os moçambicanos, havia uma contradição entre o que se pretendia fazer e a capacidade da sua materialização. Existia em grande medida um déficit de competência técnica, a falta de profissionais suficientemente qualificados para assegurar a administração de instituições escolares (Gómez, 1999).

Com o agravamento crise econômica de 1984 e as consequências da guerra civil⁴⁰ (1977-1992) e, das calamidades naturais agravadas pela queda do regime socialista, Moçambique viu-se obrigado a redefinir a sua política interna, e reajustar a Lei n. 4/83 do SNE pela a Lei n. 6/92 aprovada no dia 6 de maio de 1992, pelo Parlamento Moçambicano. A referida Lei n. 6/92, marcou o início da segunda Reforma Educacional em Moçambique. A Lei redefiniu os objetivos da educação e potenciou a escolaridade obrigatória e gratuita para todos. Modificou os princípios gerais e definiu a educação como um direito e dever de todo o cidadão e concedeu a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo da educação.

40. A guerra civil atingiu principalmente as zonas rurais, onde foram destruídas cerca de 60% escolas, raptados e assassinados alunos e professores, na Zambézia, apenas 12% continuaram a funcionar até ao fim da guerra (Hanlon, 1997, p. 14).

No entanto, não abriu espaço de convivência intercultural na escola. Na prática a escola não integrou a diversidade cultural. As escolas pautaram pela homogeneização de ensino, baseado no ideal de unidade nacional, um Moçambique para todos os moçambicanos. Assim as culturas, línguas e saberes locais continuavam sendo proibidas nas escolas. Lessard e Carpentier (2016, p. 29) afirmam que não é possível massificar e democratizar a escola sem se questionar sobre as formas de agir tradicionais, devido à heterogeneização progressiva das novas populações escolares de origens sociais diversas e dos desafios de ensino e aprendizagem até então desconhecidos.

Assim, os movimentos pedagógicos começaram a denunciar os fracassos das políticas de educação adotadas no país. Suas críticas incidiam na dificuldade que os sistemas escolares tinham de trabalhar com grupos sociais cada vez mais heterogêneos. Em suma, as promessas de democratização revelaram-se não cumpridas ou problemáticas tanto no plano social e cultural quanto no econômico.

Esses fatores fizeram com que a comunidade local, regional e internacional acusasse os sistemas educativos formais de impor aos educandos os mesmos modelos culturais e intelectuais fazendo perpetuar os ideais coloniais e, sem muitas vezes prestar atenção à diversidade e inclusão, pois embora o sistema tenha sido reajustado de acordo com as necessidades socioeconômicas, políticas e culturais do novo Moçambique, a estrutura e o conteúdo do currículo se mostravam cada vez mais inadequados para uma economia em rápida ascensão e para as exigências sociais. A estrutura curricular era demasiado rígida e prescritiva, sem espaço de manobra para adaptações aos níveis regionais e locais, não permitindo dessa forma uma abordagem integrada de conteúdos, que se apresentavam pouco relevantes ou de pouca utilidade prática, impossibilitando aos cidadãos capacidades e habilidades que lhes permitiriam contribuir para a melhoria da vida, na sua família, comunidade e do país (Uachisso, 2023, p. 223).

Em meados dos anos 1990, os países da África Austral, juntaram-se para fortalecer as suas relações sociais, econômicas e políticas. Dessa junção surgiu o Projeto Integrado Regional. Na esfera educacional, o projeto priorizou, currículos voltados à formação

integrada, às competências e às destrezas para o desenvolvimento dos países da região. Por outro lado, a sociedade civil mostrou-se descontente com os resultados da educação, que eram inadequados e a incredibilidade aos alunos recém-formados quanto às suas competências, às habilidades e às atitudes eram cada vez mais crescentes.

A sociedade exigiu uma escola moçambicana fundamentada em política, em valores, em metodologia e em conhecimentos voltados para o desenvolvimento da comunidade local e da moçambicanidade pós-revolucionária (Basílio, 2010, p. 134).

Assim, como corolário de um grande movimento de debate que envolveu diversas personalidades da sociedade moçambicana, com destaque para políticos, religiosos, autoridades tradicionais, professores, alunos e sociedade civil, o Ministério da Educação e Cultura se propôs a construir um currículo, que proporcionasse aos cidadãos moçambicanos os conhecimentos e habilidades necessárias para obterem meios de sobrevivência sustentáveis, acelerar o crescimento da economia e reduzir os índices de pobreza.

O novo currículo do ensino básico

De fato, no ano de 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), junto ao Inde, introduz um novo currículo do ensino básico que reformula o introduzido em 1983, pela Lei n. 4/83 de 23 de março, e revisto em 1992, pela Lei n. 6/92, de 6 de maio. No novo currículo, o ensino centrava-se no aluno, no construtivismo, na reflexividade e na diversidade cultural presente no ambiente escolar, como se atesta:

A visão da relevância do currículo fundamenta-se na percepção de que a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne num fator, por excelência, de coesão social e não de exclusão (Inde; MEC, 2003, p. 7).

Esse excerto revela a intencionalidade do governo em resgatar o valor intrínseco cultural, simbólico e histórico de cada comunidade e de tornar a escola um espaço de encontro de culturas diversas que são resgatadas no processo de socialização de valores e conhecimentos, bem como responder à questão da convivência harmoniosa entre os diversos grupos étnicos (Basílio, 2010). Estruturalmente, o currículo apresentava nove inovações que se articulavam entre si, nomeadamente: os Ciclos de Aprendizagem; o Ensino Básico Integrado; o Currículo Local; a distribuição de Professores; a Progressão por Ciclos de Aprendizagem; a Introdução de Línguas Moçambicanas; do Inglês; de Ofícios e de Educação Moral e Cívica.

A introdução das línguas moçambicanas e do currículo local visou não só reconhecer a diversidade cultural, mas também integrar as culturas nacionais na escola, como é referido no próprio documento:

A introdução das línguas moçambicanas no ensino contribuiu para a valorização e manutenção da língua e da cultura bem como para o desenvolvimento da autoestima, afirmação da sua identidade e atitude mais positiva em relação à escola (Inde; MEC, 2003, p. 127).

O ensino de línguas moçambicanas decorre do sistema bilíngue, isto é, em coabitação com a língua portuguesa dentro do mesmo sistema de ensino. Já o currículo local, pretendia permitir que a comunidade pudesse participar na formação dos educandos por meio da identificação e integração dos saberes locais. A reforma curricular de 2003 introduziu essa componente do currículo local, reconhecendo e integrando as culturas nacionais na escola. O PCEB (2003) estipulou que a escola teria um tempo reservado para a introdução de conteúdos locais, considerados relevantes para a inserção adequada dos alunos em suas respectivas comunidades.

Esse Currículo local é um complemento do currículo oficial nacional que é definido pelo Ministério da Educação em nível central, incorporando matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos e correspon-

de a 20% do tempo letivo total (Inde; MEC, 2003). O objetivo é permitir que os alunos adquiram conhecimentos, habilidades, valores e econômico na sua comunidade.

Portanto, torna-se evidente que as políticas públicas educacionais em Moçambique, sobretudo aquelas voltadas para a introdução das línguas nacionais e do currículo local, representam esforços concretos de descolonização curricular e epistemológica. Trata-se de um processo que busca romper com os legados coloniais que historicamente marginalizaram os saberes, línguas e as práticas culturais moçambicanas, substituindo-os por modelos eurocêntricos e exógenos.

Nesse contexto, tanto o ensino bilíngue, que reconhece as línguas moçambicanas em coexistência com a língua portuguesa, quanto a adoção do currículo local, que valoriza os conhecimentos situados nas comunidades, são expressões de um compromisso com a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e culturalmente relevante. Portanto, a descolonização curricular, articulada às políticas educacionais moçambicanas, constitui-se como uma estratégia essencial para enfrentar os desafios históricos da negação das identidades locais, contribuindo para a construção de uma escola que dialogue com a realidade dos seus povos, promova justiça social, e respeite a pluralidade de saberes, culturas e línguas que compõe o país.

Referências

BASÍLIO, Guilherme. As políticas educacionais e o ensino em questão. **E-Currículo**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 274-292, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p274-292>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BASÍLIO, Guilherme. **O estado e a escola na construção da identidade política moçambicana**. 2010. 249f. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BONNET, João Alberto de Sá e. **Ethos local e currículo oficial: a educação autóctone tradicional Macua e o ensino básico em Moçambique**.

2002. 331f. Tese (Doutorado em Educação/Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E. **A longa marcha duma educação para todos em Moçambique**. 3. ed. Maputo: Publix Editora, 2013.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Comunicação e Extensão**. 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GASPERINI, Lavínia. **Moçambique**: educação e desenvolvimento rural. Roma: Edizioni Lavoro, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 90-109, jan./abr. 2012.

GÓMEZ, Miguel Buendia. **Educação Moçambicana**: história de um processo (1962-1984). Maputo: Livraria Universitária; Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

HANLON, Joseph. **Paz sem Benefícios**: como o FMI bloqueia a reconstrução de Moçambique. República de Moçambique: Centro de Estudos Africanos; Imprensa Universitária UEM, 1997. (Coleção Nosso Chão, n. 10).

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INDE); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Programa Curricular do Ensino Básico**: objetivos, políticas, estrutura, planos de estudos e estratégias de implementação. Maputo: Inde; MEC, 2003.

KRUGER, Renata Belz. Ensino de História e descolonização do Currículo: considerações iniciais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro,

v. 22, n. 20, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3JfqnBW>. Acesso em: 11 maio 2025.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anyléne. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MACARINGUE, Ilídio Enoque Alfredo. **Políticas linguísticas e políticas educacionais**: prefiguração e performatização de identidades em Moçambique. 2020. 306f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz de Iguaçu.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Edições Afrontamento, 1995.

MIGNOLO, Walter. **Século XXI: o colapso da modernidade, a ascensão da multipolaridade e os desafios da pluriversalidade**. [S.l.]: [s.n.], 2023.

MOÇAMBIQUE. **Lei n. 4/83, de 23 de março de 1983**. Aprova o Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Maputo, 1983.

MOÇAMBIQUE. **Lei n. 6/92, de 6 de maio de 1992**. Sobre o Sistema Nacional de Educação. Maputo, 1992.

MUARA, Júlio Magido Velho. **Produção científica em políticas públicas educacionais em Moçambique**. 2020. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MUSSIVANE, Ivan Felisberto. Políticas públicas educativas: a inclusão da cultura moçambicana no currículo do ensino básico. **Dados de África(s)**, v. 4, n. 7, p. 70-86, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/4ro7Nsa>. Acesso em: 22 nov. 2025.

NGOENHA Severino Elias. **Filosofia Africana: das Independências às Liberdades**. Maputo: Edições Paulistas – África, 1993.

NGUNGA, Armindo; BAVO, Názia N. **Práticas linguísticas em Moçambique**: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos. Maputo: CEA/UEM, 2011.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Descolonizando os currículos e educando as relações étnico-raciais: pesquisas e práticas educativas de raízes africanas. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 13, n. 37, p. 18-41, jun./ago. 2021.

PEREIRA, Rui Mateus. A Missão etnográfica de Moçambique. A codificação dos usos e costumes indígenas no direito colonial português. Notas de Investigação. **Cadernos de Estudos Africanos**, n. 1, 2001.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 39.666, de 20 de maio de 1954. Promulga o Estatuto dos Indígenas Portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. **Diário do Governo**, n. 110, Série I, p. 560-565, 20 maio 1954.

SILVA, Giselda Brito. A educação colonial do Império Português em África (1850-1950). **Cadernos do Tempo Presente**, Sergipe, n. 21, p. 67-83 set./out. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/43OqU4L>. Acesso em: 22 nov. 2025.

UACIQUETE, Adriano Simão. **Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)**. 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro.

VICENTE, José Armando. **Multiculturalismo e Multilinguismo em Moçambique**: perspectivas para a Educação Intercultural e Bilíngue. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

EDUCAÇÃO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: ENTRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A FRAGILIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

*Bruna Ferreira Augusto Cruz
Daiane Evelyn Ponciano Marquis
Vera Lúcia Nogueira
Maria Cristina da Silva*

Introdução

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), instituído pela Lei n. 12.594 de 18 de janeiro de 2012, regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Essas medidas estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e são aplicáveis a adolescentes entre 12 e 18 anos, estendendo-se, excepcionalmente, até os 21 anos (Brasil, 1990).

Entre as medidas previstas, a internação é a mais severa, pois implica na privação de liberdade, podendo durar até três anos. Neste contexto, o Sinase define os parâmetros para garantir a responsabilização e a proteção integral dos direitos dos adolescentes (Brasil, 2012).

Sabe-se que, diante da diversidade socioeconômica característica da nossa sociedade, diversos também são os desafios para garantir os direitos fundamentais previstos constitucionalmente. E é justamente em meio aos desafios que se instituem as chamadas políticas públicas, projetadas com o objetivo de atender a demandas sociais, oferecendo soluções e modos de enfrentar os problemas coletivos da sociedade.

Portanto, quando falamos de medidas socioeducativas, sistema socioeducativo, necessariamente precisamos falar de políticas públicas assim como dos atores que participam dos processos de elaboração, execução e avaliação das políticas. E, para isso, é primordial que os atores envolvidos na concepção das políticas públicas, sejam eles representantes das instituições seja da sociedade civil, posicionem-se e fomentem debates que, no contexto da prática das políticas, reflitam ações eficazes do Estado frente às demandas sociais.

Ainda sobre o sistema de garantia de direitos, a educação é um direito fundamental, de natureza social, que deve ser garantido a todos, inclusive aos adolescentes privados de liberdade, conforme determina a Constituição Federal de 1988. Assim, entre os direitos assegurados aos adolescentes privados de liberdade, a educação se destaca, dada sua centralidade no processo socioeducativo.

Ao receber uma medida socioeducativa de internação por tempo indeterminado,⁴¹ o adolescente é admitido em um centro socioeducativo. Privado de sua liberdade, a legislação determina que todos os demais direitos devem ser garantidos, entre eles o direito à educação.

No Brasil, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), garante o acesso à educação. E no sistema socioeducativo, especialmente em Minas Gerais, essa garantia de direito é efetivada em escolas que funcionam dentro dos centros socioeducativos. Essa condição impõe uma série de desafios constantes ao trabalho docente.

Dalila Andrade Oliveira (2010) compreende o termo trabalho docente como uma categoria ampla, que engloba os sujeitos que atuam em processos educativos. Essa definição abarca não apenas os professores, mas também os demais profissionais cujas atividades

41. Ao sentenciar o adolescente com a medida de internação, o juiz determina sua privação de liberdade por um período indeterminado, que não pode ultrapassar o prazo de três anos. Diferente do sistema penal, em que a duração da pena é determinada na sentença; no sistema socioeducativo, o adolescente em cumprimento de internação por tempo indeterminado é acompanhado por uma equipe técnica multidisciplinar que envia relatórios periódicos ao juiz. A partir da análise desses relatórios, o juiz pode desligar o adolescente a qualquer tempo.

laborais estão ligadas à prática educativa. No entanto, são os professores os primeiros a serem evocados no imaginário social.

No contexto da internação por tempo indeterminado, o trabalho docente ocorre em condições peculiares, com turmas multisseriadas, rotatividade de alunos e docentes, além de ausência de formação específica para os professores que atuam nesse espaço.

Diante desse cenário, este capítulo parte da análise de duas pesquisas desenvolvidas no estado de Minas Gerais⁴² para discutir os efeitos das políticas públicas e da precarização do trabalho docente sobre a garantia do direito à educação no sistema socioeducativo. O objetivo é analisar de que forma essas fragilidades impactam a continuidade, a qualidade e a efetividade do ensino ofertado aos adolescentes privados de liberdade, destacando a urgência de políticas intersetoriais específicas que considerem as particularidades do trabalho docente em centros socioeducativos (Cruz, 2023; Marquis, 2023).

Políticas públicas e Socioeducação

Políticas públicas (PP) e Socioeducação é uma interface temática que nos leva a refletir sobre os desafios e também sobre os caminhos possíveis para garantir os direitos fundamentais a indivíduos restritos e privados de liberdade devido ao cometimento de um ato infracional. Ou seja, falar de socioeducação implica, necessariamente, falar da política pública projetada para crianças e jovens que, em alguma parte do caminho e por diversos motivos, ingressaram na trajetória infracional.

Conceito ainda pouco compreendido, a Socioeducação carrega consigo significados histórico sociais intrinsecamente ligados à evolução da sociedade no que diz respeito aos direitos de crianças e adolescentes. Por isso é fundamental debater sobre política socioeducativa para

42. São elas: Cruz, Bruna Ferreira Augusto. *O trabalho docente em centros socioeducativos de internação em Minas Gerais*. 2023. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte e Marquis, Daiane Evelyn Ponciano. *A política pública de atendimento socioeducativo de Minas Gerais sob a perspectiva do ciclo de políticas*. 2023. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

compreender o papel da educação durante o cumprimento de medida socioeducativa por jovens em restrição ou privação de liberdade.

Quando falamos em Socioeducação, devemos entender a educação, aqui, no sentido mais amplo do que a chamada educação social, tendo em vista que esta educação praticada no Sistema Socioeducativo tem relação direta com os processos pedagógicos e de ressocialização previstos no ECA. Segundo Bisinoto (2015, p. 576):

A noção de socioeducação surgiu com a implementação das medidas socioeducativas normatizadas pelo ECA, o qual contempla a organização estrutural e o funcionamento das instituições de atendimento [...]. No ECA, a forma substantiva – socioeducação – não aparece no texto, apenas sua forma adjetiva. De maneira geral, os marcos legais e políticos utilizam termos como “atendimento socioeducativo”, “ação socioeducativa”, “práticas de socioeducação”, “política socioeducativa”, entre outros.

Sendo assim, pode-se entender o atendimento socioeducativo como um conjunto de práticas ou política pública que, a partir da execução de medidas socioeducativas em meio aberto, de restrição e privação de liberdade, responsabiliza e garante proteção integral, de forma pedagógica e social, a crianças e adolescentes autores de atos infracionais, com base em diretrizes nacionais, estabelecidas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo Sinase, e em conformidade com o ECA e a Constituição.

Considerando o fato de que as políticas públicas são construídas e materializadas por atores diversos, faz-se essencial a prática da cooperação interinstitucional, ou seja, uma instituição sozinha não faz política pública. Com o sistema socioeducativo não é diferente. Para que as ações e práticas socioeducativas aconteçam, deve-se considerar, naturalmente, a chamada incompletude institucional do atendimento socioeducativo, apontada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Sob esse viés, o sistema socioeducativo, sozinho, não é capaz de fornecer à criança

e ao adolescente autor de ato infracional tudo aquilo que lhe é de direito conforme previsto na Constituição.

Sendo assim, a política socioeducativa deve considerar todos os serviços externos ofertados à comunidade, bem como as diferentes políticas de educação, saúde, trabalho assistencial, previdência social, esporte, cultura e lazer, segurança pública, entre outros. Isto é, para atendimento ao público infanto-juvenil em conflito com a lei, deve-se lançar mão das várias esferas do serviço público a ser ofertado a esses jovens e crianças. Sob esse ponto de vista, o Conanda aponta que:

[...] a política de aplicação das Medidas Socioeducativas não pode estar isolada das demais políticas públicas. Os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização, etc.). Dessa forma, as políticas sociais básicas, as políticas de caráter universal, os serviços de assistência social e de proteção devem estar articulados aos programas de execução das Medidas Socioeducativas, visando assegurar aos adolescentes a proteção integral. A operacionalização da formação da rede integrada de atendimento é tarefa essencial para a efetivação das garantias dos direitos dos adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas, contribuindo efetivamente no processo de inclusão social do público atendido (Conanda, 2006, p. 29).

Nesse contexto, para analisar a política de atendimento socioeducativo enquanto política pública, é preciso, primeiramente, sintetizar o entendimento de políticas públicas a partir dos elementos principais dos quais elas devem se constituir, conforme proposto por Souza (2016, p. 14):

- A política pública distingue entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.

- A política pública envolve vários níveis de governo e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, ela implica também em implementação, execução e avaliação.

Considerando, portanto, que o conceito de PP envolve vários atores bem como vários contextos sociais, para compreender a essência de determinada política bem como os efeitos que se espera na sociedade, é preciso, sobretudo, refletir sobre o discurso que se cria sobre a política e sobre a interpretação que os profissionais que atuam no contexto de execução fazem para relacioná-la à prática. Em outras palavras, em se tratando de Sistema Socioeducativo, para explorar sobre a política pública voltada para a população infanto-juvenil privada de liberdade, é necessário compreender: os discursos que perpassam a política, isto é, as normativas e demais diretrizes que orientam sua execução; os sujeitos, instituições e organizações envolvidos na execução dessa política; e a materialização da política socioeducativa, dados os desafios e cenários que se impõem no contexto em que, de fato, a política acontece.

Desse modo, é possível abordar as políticas públicas sob três perspectivas ou três momentos distintos relativos à concepção e execução de uma PP: os chamados contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, que, por sua vez, compõem o ciclo de políticas, conforme abordagem proposta por Ball, Bove e Gold (1992 *apud* Mainardes, 2018). A relação entre esses contextos pode ser observada conforme figura apresentada a seguir:

Contextos do processo de formulação de uma política
(Contexts of policy making)

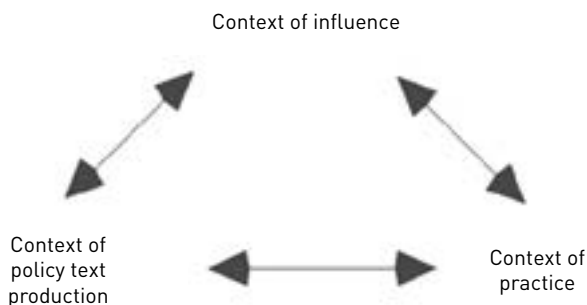


Figura 1. Contextos de formulação de uma política

Fonte: Ball, Bowe e Gold (1992 *apud* Mainardes, 2018, p. 20).

O chamado contexto de influência, segundo Mainardes (2006), é “onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”. Ou seja, é nesse contexto que os conceitos e diretrizes que orientam a política ganham forma e legitimidade. Em meio a esse processo de conceituar e direcionar as ações, acontecem – nem sempre de forma explícita – as disputas de poder e influência, sejam elas sociais ou institucionais, relacionadas à questão social que ensejou a criação da política pública.

Sob a perspectiva da política de atendimento socioeducativo, o contexto de influência, neste caso, seria o contexto de interlocução entre os vários órgãos e entidades envolvidos com a causa socioeducativa, isto é: representantes da sociedade civil que lutam pelos direitos das crianças e adolescentes privados de liberdade, órgãos do sistema de justiça bem como a própria Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo.

Já o contexto da produção de texto está relacionado à linguagem, isto é, é a materialização daquilo que foi debatido, idealizado e projetado por meio de documentos oficiais, difusão de ideias, normativas, enfim, diz respeito à parte objetiva que vai orientar, na prática, a execução da política. Relacionando esse contexto à política socioeducativa, temos como materialização o Plano Decenal do Sistema Socioe-

ducativo de Minas Gerais, os Programas de Atendimento do órgão responsável pela execução da política no estado mineiro bem como demais normativas – locais e nacionais – que regem a política pública.

No que diz respeito ao contexto da produção de texto, Mainardes (2006) aponta que os “textos não são, necessariamente, internamente coerentes, claros e podem também ser contraditórios” (Mainardes, 2006, p. 52). Tal consideração diz muito sobre a materialização da política socioeducativa, principalmente pelo fato de o Sistema Socioeducativo funcionar mediante a colaboração conjunta de várias instituições. Isto é, num mesmo contexto institucional, ou seja, no ambiente socioeducativo, atuam concomitantemente: Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, Secretaria de Estado de Educação, Secretaria de Estado de Saúde, Sistema de Justiça, enfim, uma série de atores que trabalham, cada um em sua especificidade, com políticas públicas distintas, mas atendendo ao mesmo público.

Essa relação interinstitucional representa, portanto, fator inerente à execução da política de atendimento socioeducativo. Portanto, é natural que os processos de tradução e interpretação dessa política pública, em determinados momentos, não correspondam, em sua completude, com os textos e discursos que orientam a política. Traduzir, interpretar é diferente de elaborar, de dizer, visto que, quem interpreta e traduz a política nem sempre – ou quase nunca – são os mesmos sujeitos que elaboram os textos que regem a PP. Sob a perspectiva do atendimento socioeducativo, as relações interinstitucionais nem sempre se dão de maneira dialógica e colaborativa, o que, em certa medida, acontece por conta do lugar de construção de cada discurso.

E é neste espaço-tempo das relações interinstitucionais no âmbito do Sistema Socioeducativo que a política, de fato, acontece. Considerando o ciclo de políticas, estamos nos referindo ao chamado contexto da prática, que diz respeito à execução da política pública, à realidade do cenário em que a política é traduzida e interpretada.

No tocante à política de atendimento socioeducativo, considerando as medidas de privação de liberdade, parte do espaço-tempo em que a política acontece se dá nas escolas que atendem ao Sistema Socioeducativo, ou seja, no ambiente em que os adolescentes, ao

mesmo tempo que cumprem uma medida socioeducativa também retomam seus estudos, sendo estes obrigatórios durante o cumprimento da medida, visto que a educação representa um eixo essencial na execução da política de atendimento socioeducativo.

Desse modo, compreender o contexto da prática no âmbito da socioeducação significa compreender, na mesma medida, esse ambiente comum, e, ao mesmo tempo, excepcional, em que os adolescentes são matriculados e frequentam a escola na condição de privação de liberdade: uma sala de aula dentro do Sistema Socioeducativo, temática que será abordada a seguir, sob a perspectiva do trabalho docente em centros socioeducativos.

A precarização do trabalho docente em centros socioeducativos

Embora a educação seja um direito fundamental e eixo estruturante no processo socioeducativo, sua efetivação em centros socioeducativos que atendem adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação enfrenta limitações que indicam a necessidade de repensar as políticas públicas específicas para esse contexto (Cruz, 2023).

Para entender a dinâmica da escola no sistema socioeducativo, é fundamental considerar as normativas que regem sua atuação. O Sinaese estabelece que a escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa deve ocorrer com equidade, qualidade e em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e o sistema socioeducativo (Brasil, 2012).

A Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo (Suase), vinculada à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais (Sejusp/MG), é responsável por elaborar, coordenar e executar a política de atendimento socioeducativo em Minas Gerais. Já a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) é responsável por diversas áreas relacionadas à educação, incluindo a gestão do sistema educacional e a promoção de políticas públicas. Esta configu-

ração, por si só, já sugere uma dupla subordinação dos atores envolvidos no processo educativo dos adolescentes privados de liberdade.

Para compreender melhor essa realidade, nos baseamos nas normativas e em dados de uma pesquisa qualitativa realizada com professoras que atuam em centros socioeducativos do estado, utilizando como instrumentos entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo (Cruz, 2023).

No estado de Minas Gerais, outras normativas reforçam a diretriz do Sinase, como a Resolução Conjunta SEE/Sejusp n. 09, de 17 de dezembro de 2021, que afirma que a dimensão educativa tem prevalência sobre o regime disciplinar. Já a Resolução Sejusp n. 498, de 1º de julho de 2022, institui as Normas e Procedimentos do Sistema Socioeducativo (NORPSS) e afirma que não deve haver restrição de uso de materiais didáticos e pedagógicos nas salas de aula. No entanto, a pesquisa realizada com professoras revela um desconhecimento entre o que as normas preveem e o que ocorre na prática.

Em Minas Gerais, a escola funciona no interior das unidades de internação, o que acarreta desafios específicos para a organização do trabalho docente. Embora o NORPSS exija apenas que a utilização de qualquer material extraordinário seja previamente informada ao Supervisor de Segurança, as participantes relataram várias situações em que atividades propostas não foram realizadas devido ao risco iminente à segurança, como por exemplo, a impossibilidade de utilizar um compasso em aulas de Matemática.

Além da dupla subordinação à SEE/MG e às regras institucionais definidas pela Sejusp/MG, a composição das turmas é desafiadora para a prática do trabalho docente. A infraestrutura dos centros socioeducativos nem sempre permite a formação de turmas organizadas por nível de escolaridade. Dessa forma, o trabalho docente ocorre, muitas vezes, em turmas multisseriadas, nas quais adolescentes com diferentes graus de escolarização compartilham o mesmo espaço de aprendizagem. Essa configuração exige dos professores maior capacidade de adaptação e elaboração de estratégias diferenciadas para atender cada adolescente em sua especificidade. Adicionalmente, o princípio da brevidade determina que o adolescente permaneça privado de liberdade pelo

menor tempo possível. Conseqüentemente, a elevada rotatividade de adolescentes dificulta a continuidade do trabalho pedagógico, uma vez que novos alunos ingressam nas turmas frequentemente e outros são desligados a qualquer tempo, exigindo do professor esforço redobrado de acolhimento e nivelamento dos alunos.

A rotatividade, porém, não se restringe aos adolescentes. Os professores que atuam nesses espaços também mudam com frequência, reflexo das fragilidades do modelo de ingresso no sistema socioeducativo. Anteriormente a 2022, a seleção para atuar em escolas localizadas em unidades socioeducativas de internação incluía entrevistas e análise de perfil, possibilitando identificar candidatos mais alinhados às especificidades do trabalho docente em ambientes de privação de liberdade (Cruz, 2023).

Contudo, esse modelo foi substituído por um processo denominado convocação temporária, regulamentado pela Resolução SEE n. 4.773/2022, que utiliza, exclusivamente, critérios objetivos, como tempo de serviço e formação acadêmica, desconsiderando aspectos como experiência prévia no sistema socioeducativo ou perfil profissional (Minas Gerais, 2022b).

O cadastro para concorrer às vagas, em Minas Gerais, é realizado por meio eletrônico e os documentos são analisados para gerar uma lista classificatória. A ausência de avaliação subjetiva, como entrevistas ou análise de perfil, favorece o ingresso de profissionais despreparados para lidar com as complexidades do trabalho docente junto a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. Como resultado, são frequentes os casos de desistência da função. Diante de um processo de substituição lento e burocrático, a vacância gera prejuízos diretos à oferta de aulas, comprometendo a continuidade e a qualidade da escolarização nos centros socioeducativos.

Outro aspecto que evidencia a precarização do trabalho docente em centros socioeducativos é a fragilidade dos vínculos empregatícios. Como o nome já diz, a convocação é temporária e, para permanecer na função, o professor deve se submeter anualmente a um novo processo seletivo. Trata-se, portanto, de uma contratação por

tempo determinado, sem garantia de continuidade, sem plano de carreira, sem estabilidade profissional.

Mesmo após anos de atuação no sistema socioeducativo, os professores se submetem a constantes renovações contratuais, o que gera grande insatisfação e sensação de desvalorização. Além da instabilidade, os professores se sentem frustrados com a remuneração, que está frequentemente abaixo do piso nacional, sob a justificativa de proporcionalidade à carga horária de trabalho. Ou seja, são remunerados de acordo com o quantitativo de aulas dadas, o que nem sempre atinge o limite máximo, que corresponderia ao salário equivalente a uma jornada de 20 horas semanais. Para obter renda, optam pelo acúmulo de empregos. Entretanto, o deslocamento entre uma escola e outra e a sobrecarga prejudicam o tempo disponível para planejamento e formação continuada, o que compromete tanto a saúde docente quanto a qualidade do ensino.

A desigualdade se agrava quando os professores se comparam com outros profissionais que atuam nos centros socioeducativos, como psicólogos e pedagogos vinculados à Sejusp/MG, que recebem adicional de periculosidade. Esse direito não é estendido aos professores, apesar de exercerem suas funções no mesmo ambiente institucional e sob as mesmas condições de risco (Cruz, 2023).

Diante do exposto, torna-se necessário refletir criticamente sobre a política pública que equipara a remuneração dos professores que atuam em unidades socioeducativas àquela praticada nas demais escolas estaduais, desconsiderando que o trabalho docente junto a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação por tempo indeterminado ocorre em espaços de privação de liberdade.

O modelo de convocação temporária adotado no estado de Minas Gerais não prevê a realização de concursos públicos para o provimento dos cargos, tampouco assegura condições dignas de trabalho aos professores, revelando um processo contínuo de precarização do trabalho docente. Essa realidade compromete tanto a valorização dos profissionais quanto a qualidade da educação ofertada aos adolescentes privados de liberdade, contrariando os princípios constitucionais e os objetivos estabelecidos na Constituição Federal

de 1988 e na LDBEN, que asseguram a valorização dos profissionais de educação escolar, a existência de plano de carreira e o ingresso mediante concurso público de provas e títulos.

Voltando o olhar aos adolescentes, a vacância docente afeta diretamente o direito à educação regular e contínua. Soma-se a isso a fragilidade da articulação entre SEE/MG e Sejusp/MG, assim como a inexistência de política pública específica para a atuação docente no sistema socioeducativo. Essas lacunas ferem o princípio da colaboração e da garantia de qualidade no ensino, previstos no Sinase.

Nesse cenário, é urgente a revisão das políticas públicas de contratação, formação e valorização dos docentes que atuam no sistema socioeducativo, com a construção de diretrizes específicas, intersetoriais e sensíveis à realidade desses profissionais. Reconhecer e enfrentar essa precarização é passo fundamental para assegurar o direito à educação e a efetividade do projeto pedagógico previsto no Sinase.

Considerações finais

Ao analisar de que forma as fragilidades institucionais impactam a continuidade, a qualidade e a efetividade do ensino ofertado aos adolescentes em privação de liberdade, é notória a urgência de políticas públicas intersetoriais que levem em conta as particularidades do trabalho docente em centros socioeducativos. Os fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente nas unidades socioeducativas de Minas Gerais são numerosos. As turmas são multisseriadas e os professores enfrentam dupla subordinação institucional, sendo contratados pela SEE/MG, mas atuando conforme as normas e restrições da Sejusp/MG.

A sobreposição de gestões limita a autonomia docente e, frequentemente, inviabiliza a realização de determinadas atividades pedagógicas, especialmente quando há percepção, por parte da segurança, de que os materiais utilizados possam representar algum risco para a segurança no local.

Embora normativas como a Resolução Conjunta SEE/Sejusp n. 09/2021 e o NORPSS determinem a prevalência da dimensão edu-

cativa e a não restrição ao uso de materiais didáticos, a pesquisa realizada por Bruna Cruz (2023), traz nos relatos das professoras que, na prática, ainda predominam mecanismos de vigilância e controle.

Por outro lado, o reconhecimento da existência de risco não ocorre quando se trata de conceder adicional de periculosidade aos professores. Quanto às condições de trabalho, a insatisfação com o modelo de convocação temporária foi unânime. A ausência de vínculo efetivo, a inexistência de plano de carreira e a remuneração inferior ao piso nacional, justificada pela proporcionalidade da carga horária, sinalizam a desvalorização da profissão.

O que se observa é que, no contexto da prática, dificilmente uma política pública será interpretada e traduzida de forma idêntica ao que se propôs na sua concepção e instrumentalização. É fato que as diretrizes básicas e essenciais à execução da política devem orientar o trabalho, as práticas e atividades executadas pelos profissionais que atuam no contexto em que a política acontece, contudo, como aponta Mainardes (2006): “as políticas são escritas e a pessoa que as coloca em prática realiza um processo complexo de converter/transformar a modalidade da palavra escrita em ação”.

Portanto, toda e qualquer política pública não é só texto, mas também movimento; política, ao mesmo tempo que molda as questões, espaços e estruturas sociais, também é moldada pelos espaços e sujeitos ao seu redor.

Além disso, devemos considerar que a política pública para jovens em privação de liberdade devido ao cometimento de ato infracional envolve diversas áreas de atuação por parte do Estado, tendo em vista que o único direito do qual esses indivíduos ficam privados é o direito à liberdade. Os demais direitos previstos constitucionalmente, tais como: saúde, educação, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária, cultura, esporte, lazer, entre outros, todos esses devem ser garantidos a esses jovens. Por esse motivo é que a política pública voltada a esse público é, necessariamente, multidisciplinar e interinstitucional. Nenhuma instituição, sozinha, consegue garantir todos esses direitos se o trabalho não for feito conjuntamente.

É urgente a necessidade de revisão das políticas públicas voltadas à atuação docente nas unidades socioeducativas. Afinal, se a educação escolar é considerada um eixo fundamental para a responsabilização e a reconstrução de projetos de vida, é imprescindível oferecer aos professores condições adequadas para o exercício de sua função. Portanto, reconhecer os desafios e avaliar periodicamente a eficiência e eficácia de uma política pública é fundamental para a garantia dos direitos.

Referências

BISINOTO, Cynthia. Socioeducação: origem, significado e implicações. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/43PAZ16>. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://bit.ly/47Almf5>. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/4ojDHEl>. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3Lf0DGr>. Acesso em: 30 maio 2025.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CONANDA). **Resolução n. 119, de 11 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília, 2006.

CRUZ, Bruna Ferreira Augusto. **O trabalho docente em Centros Socioeducativos de internação em Minas Gerais**. 2023. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, 2018.

MARQUIS, Daiane Evelyn Ponciano. **A política pública de atendimento socioeducativo de Minas Gerais sob a perspectiva do ciclo de políticas**. 2023. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MINAS GERAIS. Resolução Conjunta SEE/Sejusp n. 09, de 17 de dezembro de 2021. Estabelece as normas conjuntas e as diretrizes para o processo de escolarização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa no Estado de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/47oVDY0>. Acesso em: 30 maio 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução Sejusp n. 498, de 1º de julho de 2022**. Institui as Normas e Procedimentos de Segurança do Sistema Socioeducativo de Minas Gerais – NORPSS. Minas Gerais: Suase/Sejusp, 2022a. Disponível em: <https://bit.ly/4nyExvN>. Acesso em: 30 maio 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n. 4.773, de 4 de outubro de 2022**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos ao Cadastro de Reserva para convocação temporária ao exercício de funções do Quadro do Magistério das Unidades de Ensino da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais. Minas Gerais, 2022b. Disponível em: <https://bit.ly/4qF3BEc>. Acesso em: 30 maio 2025.

OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana Maria C.; VIEIRA, Livia Maria F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CD-ROM).

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2016.

TOMAR PARTIDO: IMPACTO DA MILITÂNCIA NA TRAJETÓRIA DE MULHERES⁴³

*Rayane Silva Guedes
Daniela Oliveira Ramos dos Passos*

Introdução

“Me gustan los estudiantes
que rugen como los vientos.
Cuando les meten al oído
sotanas y regimientos.
Pajarillos libertarios
igual que los elementos.
Caramba y zamba la cosa
qué viva lo experimento”
(Mercedes Sosa).

É possível que essa música seja aquilo que mais me faz percorrer a memória dos dias em que iniciei minha militância na universidade, e é dela que partimos para refletir sobre os aspectos da pesquisa que desenvolvemos. Tal investigação, realizada durante o Curso *Stricto Sensu* de Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais, publicada em 2023, teve como objetivo compreender como ocorrem os processos formativos e educacionais entre mulheres militantes de partidos políticos de esquerda, sen-

43. O capítulo deste livro faz parte da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/FaE/UEMG), no ano de 2023 e intitulada “Quem são elas? Transgressões formativas de mulheres em partidos políticos” – da discente Rayane Silva Guedes sob a orientação da Profa. Dra. Daniela Oliveira R. dos Passos.

do eles: Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), Partido Comunista Brasileiro (PCB) e Unidade Popular (UP), intitulada “Educação E Os Processos Formativos De Mulheres Em Partidos Políticos”.

É relevante indicar que a principal metodologia utilizada no desenvolvimento da investigação foi a escrevivência, termo elaborado pela escritora Conceição Evaristo (2018), no livro *Becos da memória* e em outras publicações, e que vem sendo empregado em pesquisas acadêmicas. Esse uso se tornou possível a partir do diálogo entre o conceito e as metodologias autobiográficas, de modo que a escrita se apresenta como uma forma de resistência e de reelaboração de trajetórias, experiências e até mesmo afetos. Além disso, a análise dos dados levantados, tanto com as escrevivências quanto com as informações recolhidas dos partidos em questão, foi realizada especialmente com quatro categorias fundamentais: “mulheres”, “espaços”, “saberes” e “escrevivências”.

Reconhecemos que tais elementos foram fundamentais, até mesmo para potencializar as reflexões que foram possíveis posteriormente a essa produção. É importante destacar que o interesse no campo de investigação surgiu por meio do contato com as organizações e experiências em partidos e movimentos sociais, além de pesquisas realizadas anteriormente. Esse elemento é importante, uma vez que é relevante debater o papel do pesquisador ou da pesquisadora, considerando o papel que assume ao se envolver em uma análise. Levando em conta que não é possível um fazer científico neutro, alheio e distante dos jogos de poder e dos interesses pessoais e políticos de quem o realiza. Escrever foi, de tal forma, nos permitir repensar os limites, possibilidades e significados do que é ser uma pesquisadora. Por isso, em todo momento da pesquisa, nos desafiamos a pensar uma escrita que, mesmo individual, também representasse o trabalho coletivo que de fato ocorreu na produção das narrativas.

Na referida pesquisa contribuíram seis outras mulheres que participaram em algum momento de suas vidas dos partidos políticos de esquerda selecionados, foram elas Olga, Ketellen, Luiza, Simone, Rosa e Alexandra, a maioria dos nomes identificados são pseudônimos escolhidos pelas participantes. Além delas, a pesquisadora Rayane também

escreveu durante a investigação sobre sua trajetória em partidos políticos de esquerda. Tal ação foi fundamental para repensar o papel de pesquisadora e compreender melhor o processo de escrita das demais escrevintes, como apontado na dissertação, parafraseando bell hooks:

“Não quero que essas mulheres corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando as/os pesquisadoras/es levam narrativas de sua própria experiência para a pesquisa, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos”. E, considerando a Escrevivência como processo formativo, esperamos que, também, o exercício de registro da trajetória da própria pesquisadora contribua, não para os resultados imediatos da pesquisa, mas para a mudança do olhar para as Participantes, que não devem ser vistas como meros objetos de pesquisa, mas como escritoras atuantes na produção deste estudo (Guedes, 2023, p. 75).

Já naquele momento foi possível sinalizar que o debate não se encerraria com a pesquisa, pois as discussões sobre a violência política de gênero têm avançado, sobretudo em razão dos ataques direcionados a mulheres atuantes em diferentes espaços políticos – seja no exercício de mandatos, seja como lideranças comunitárias. É necessário delimitar que o conceito aqui apresentado de gênero se fundamenta nas teorias pós-estruturalistas, tal como elabora Judith Butler (2000). Dessa forma, o termo não se limita a uma oposição entre o biológico e o social. Segundo a teórica, as construções e normativas de gênero abrangem tanto elementos sociais quanto “naturais”. Apesar de ter sido muitas vezes empregado na academia como sinônimo de questões das mulheres, como adverte Joan Scott (1995), é importante considerar que o conceito abrange uma gama mais ampla de significados.

Em contraposição à ascensão do conservadorismo em uma parcela considerável da população, observa-se também um crescimento na organização feminina de resistência. Esse movimento, já identificado como a quarta onda feminista, possui características próprias que permitem ao debate alcançar, por meio das mídias sociais, espaços ante-

riormente inacessíveis. Pois, embora o ambiente da internet apresente alguns desafios e contradições, especialmente para grupos como as mulheres, ele também atua como um importante meio de amplificação de vozes e pautas, por possibilitar que, nas interações nas redes sociais, mulheres se reconheçam nas experiências de outras e compreendam que aquilo que antes era visto como algo individual ou restrito ao âmbito privado, na verdade, diz respeito a uma vivência coletiva.

Contudo, com base nos dados coletados do Inter-Parliamentary Union (IPU), Parline (2025), observamos, por exemplo, um aumento na presença de mulheres no Senado em 2024, alcançando 19,8%. No entanto, ao compararmos com os dados de 2014, percebe-se que esse avanço tem ocorrido de forma lenta, já que naquele ano o percentual era de 13,6%. Na Câmara dos Deputados, por sua vez, a mudança ao longo de dez anos foi mais expressiva: a proporção de deputadas federais praticamente dobrou, passando de 9%, em dezembro de 2014, para 18,1%, em dezembro de 2024. Tais dados são um indicativo que ainda temos muito para conquistar em relação à igualdade de gênero, especialmente no que tange à representação política e mesmo na ocupação de espaços públicos de poder. É diante desse cenário de avanços graduais, mas ainda insuficientes, e da persistência das desigualdades que se torna crucial investigar as experiências formativas que ocorrem fora das esferas institucionais tradicionais.

Ao retomar esse problema, buscamos olhar com mais atenção para os modos como a militância de mulheres em partidos de esquerda produz aprendizados que extrapolam os limites da educação formal. Se, por um lado, a escola teve papel importante na trajetória de muitas dessas mulheres, por outro, foi nos espaços de luta que se consolidaram saberes fundamentais. A proposta aqui é tensionar essas duas dimensões da formação: a institucional, escolar, frequentemente marcada por silenciamentos; e a política, vivida nas margens, nos enfrentamentos cotidianos, nas redes de solidariedade construídas na militância. Apresentam-se, a seguir, dois capítulos que contribuem para a compreensão dos tensionamentos em pauta. No primeiro, intitulado “Ser mulher e militante: fronteiras e intersecções”, discute-se a constituição das múltiplas identidades envolvidas

no ser mulher e militante, a partir da perspectiva das participantes da pesquisa. Em seguida, o capítulo “Militância como formação: entre a escola e a rua” aborda as intersecções entre a educação formal e informal, buscando compreender como os saberes e experiências provenientes desses espaços se articulam ou se contrapõem.

Ser mulher e ser militante: fronteiras e intersecções

Quando, há pouco tempo, Áurea Carolina afirmou que “partidos são lugar de destroçar mulher”,⁴⁴ ficou evidente que as experiências das mulheres, especialmente em espaços de disputa política, são atravessadas por diferentes formas de violência. Embora muitos partidos se empenhem em combater o machismo dentro de suas estruturas, os relatos das participantes revelam fragilidades e desafios persistentes no que diz respeito à pauta das mulheres. Luiza, por exemplo, relata que a organização partidária frequentemente se mostrava excludente, especialmente em relação àquelas que não conseguiam manter presença constante nas atividades. Essa foi sua experiência enquanto mãe e cuidadora, além de ter enfrentado um período de adoecimento, o que dificultava sua participação. De forma semelhante, Rosa e Ketellen compartilham as dificuldades de atuar em núcleos compostos majoritariamente por homens, evidenciando as barreiras enfrentadas em ambientes políticos ainda marcados por desigualdades de gênero. Já Alexandra traz à tona uma dimensão ainda mais sensível, ao relatar a violência sexual que sofreu e como essa experiência transformou suas relações pessoais e, inevitavelmente, sua visão sobre o partido. Assim, os depoimentos demonstram que, mesmo dentro de espaços que se propõem a lutar por justiça social, há limites e contradições quando se trata da vivência política das mulheres.

44. Frase averbada por Áurea Carolina de Freitas e Silva que foi eleita vereadora em Belo Horizonte pelo PSOL e deputada federal em 2018, em uma entrevista concedida à *Folha de S. Paulo*, publicada em 20 de março de 2025. Disponível em: <https://bit.ly/3Jh9dUv>. Acesso em: 11 abr. 2025.

Contraditoriamente, são esses mesmos partidos que organizam políticas de participação feminina, empunham campanhas de combate à violência contra a mulher e discutem a opressão de gênero – como a própria pesquisa demonstrou. Em suas redes sociais, sites, panfletos e discursos, o debate sobre machismo e sexismo ganha destaque, mas a prática cotidiana revela desafios muito mais profundos. Além disso, ao observar os partidos políticos de esquerda, é possível verificar que estes possuem, em seus programas e projetos, políticas evidentemente voltadas para essas coletividades. Esse fator pode indicar uma maior presença e espaço de protagonismo, ainda que esta seja uma realidade recente e em disputa. Considerando, como aponta Judith Butler (2019), que para que as(os) sujeitas(os) sejam atrizes(atores) políticos, estas(estes) necessitam se sentir e estar em igualdade com os(as) demais atuantes. Tal elemento se mostra fundamental, considerando que a própria presença no espaço público dos corpos de mulheres, negros, LGBTQIA+ e outras identidades por si só já representa um ato performativo do direito de aparecer. Dessa forma, o contato com as diferenças e o viver coletivo, por meio de experiências consonantes ou não, demonstra ser um “imperativo ético e político” (Butler, 2019).

Esse elemento revelou-se fundamental, ao longo da pesquisa, para compreender o ingresso e o interesse das mulheres em participar das instituições investigadas. No questionário aplicado – respondido por 18 mulheres – a maioria indicou que ingressou na organização em razão das ações práticas e sociais promovidas por ela. Isso aponta que o fato de esses partidos realizarem atividades concretas com o objetivo de transformar a realidade econômica, social e política do país representa um fator atrativo significativo para a participação de mulheres. Como uma das respondentes informou:

Antes de entrar no partido eu já militava pelo movimento estudantil na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. Vi no partido uma abertura para a construção junto aos movimentos sociais da cidade e do estado e um contato próximo com a discussão de construção de políticas públicas, através dos mandatos. Além disso, também me inseri na luta pelos direitos das mulheres e tive

contato com outros movimentos sociais que pautavam a agroecologia e o bem viver (Resposta 18, questionário, 2023, p. 34-35).

A quarta participante do questionário também sinalizou que esperava que a política pública alcançasse pessoas que dela necessitavam. Há desse ponto de vista um alinhamento entre as pautas que os partidos lançam e as demandas individuais e coletivas destas mulheres. Considerando o contexto brasileiro de desigualdades sociais, econômicas, políticas, raciais e de gênero, é compreensível que essas mulheres buscassem respostas e acolhimento nesses espaços. Podemos mencionar que as principais temáticas que surgiram nos relatos das mulheres escritoras foram as questões sobre a legalização do aborto, violência política de gênero, educação sexual, representatividade de mulheres negras nos espaços de poder, saúde mental da mulher e combate ao racismo estrutural. As escritoras, assim, revelam que o engajamento político dessas mulheres é atravessado por suas experiências concretas de exclusão e resistência, fortalecendo o entendimento de que o pessoal é político.

Tal fato foi constatado ao longo das escritas das mulheres participantes da pesquisa. Por meio de seus relatos, foi possível analisar que a organização de secretarias de mulheres, a participação em coletivos femininos e o engajamento com a política voltada às mulheres foram fundamentais, ao longo da trajetória de todas, para o acolhimento. Muitas dessas ações, inclusive, fazem parte dos motivos que explicam a permanência dessas mulheres nas organizações, tanto interna quanto externamente.

Questões como a defesa por espaços destinados aos filhos durante as atividades partidárias, as disputas por lugares nas direções das organizações e as tentativas de ampliar a presença de militantes mulheres contribuem para o fortalecimento dos laços afetivos e da solidariedade entre elas. Essa rede é essencial para a construção do sentimento de pertencimento nos espaços que ocupam.

A militância, nesse sentido, não é apenas prática, mas também produção de saberes. Thompson (1981) afirmou que a experiência se constitui histórica quando se torna um processo consciente das(os) sujeitas(os). Assim, ao narrarem suas trajetórias, as mulheres

não apenas contam o que viveram, elas também reinterpretem, organizaram e significaram seus percursos de forma crítica e política.

A partilha de saberes produzidos a partir desses encontros também se mostra evidente, como destacou a participante Luiza:

Toda a experiência no movimento de mulheres foi um aprendizado político, social e materno intenso e bonito que vou contar mais à frente. [...] Lembro até hoje de Adenilde, Carine e outras mulheres, tudo o que ouvi e aprendi com elas (Luiza, Escrivivência, 2023, p. 179).

Esses saberes, construídos por meio da experiência vivida, impactam diretamente na formação das identidades múltiplas e singulares do que significa ser mulher para cada uma das participantes.

Tal fato, contudo, não significa um completo alinhamento político entre mulheres militantes que frequentemente, apesar das parcerias que realizam, muitas vezes realizam disputas políticas entre si em diversos contextos e pautas. Ketellen afirma, a exemplo, que a temática sobre a legalização do aborto foi uma temática debatida internamente no PSOL, como afirmou:

Desde que iniciamos a construção do PSOL, a minha militância interna sempre foi com a pauta das mulheres. E por termos coletivamente nos organizado antes mesmo da fundação oficial do partido, alguns ganhos coletivos foram importantes para nós. A primeira vitória foi votamos uma resolução política favorável à legalização do aborto. Resolução essa que vigora desde o primeiro encontro/congresso nacional do partido. Uma senadora alagoana fundadora do PSOL foi quem fez a defesa contra a resolução, e nós mulheres do PSOL a vencemos (Ketellen, Escrivivência, 2023, p. 129-130).

Conflitos como esse, narrados nas escrevivências das participantes, não se configuram apenas como entraves ou tensões, mas como elementos constitutivos do fazer político. Ainda que frequentemente registrados com carga emocional significativa, tais embates

integram o repertório de experiências que forjam as identidades militantes e suas formas de atuação coletiva. Ao longo da investigação, multiplicam-se os relatos de silenciamentos políticos vivenciados por mulheres, revelando como as condições materiais e simbólicas de vida impõem distintas formas de sujeição, exploração e opressão. Por isso, as trajetórias das sujeitas investigadas são atravessadas por marcadores diversos e não podem ser tratadas como homogêneas. Além disso, a interseccionalidade também é um conceito fundamental para compreender a pluralidade de vivências das(os) sujeitas(os).

A interseccionalidade, como propõe Kimberlé Crenshaw (2004), não se refere apenas à sobreposição de opressões, mas à forma como essas categorias como gênero, raça, classe e sexualidade, se entrelaçam para produzir experiências específicas de exclusão e resistência. No contexto das escrituras analisadas, essa perspectiva torna-se essencial para compreender a complexidade das trajetórias das mulheres militantes. As narrativas de Luiza, por exemplo, revelam como ser mulher, mãe, cuidadora e militante impõe desafios particulares, muitas vezes invisibilizados nos discursos gerais dos partidos. De forma semelhante, outras participantes relatam como o racismo, a precariedade econômica e a maternidade atravessam suas experiências políticas, dificultando o engajamento contínuo e o acesso aos espaços de decisão. A partir dessa leitura interseccional, torna-se evidente que não se trata apenas de ampliar a presença feminina nas organizações, mas de reconhecer e enfrentar as múltiplas formas de opressão que moldam essa presença. Compreender essas dinâmicas permite tensionar os discursos universalizantes sobre “a mulher militante” e valorizar a pluralidade de vivências que marcam os processos formativos dessas sujeitas.

Ainda assim, os partidos políticos podem ser considerados espaços formativos importantes que permitem a atuação política e a presença no espaço público de sujeitos e sujeitas que, por muito tempo, foram confinados ao domínio do privado. Desta forma, mulheres, negros, LGBTQIA+ e outras coletividades se manifestam no fazer político, modificando suas experiências e trajetórias por meio de processos de sociabilização e subjetivação. É possível identificar nas práticas militantes analisadas um notável potencial de transformação social. Nesse

sentido, a militância se entrelaça ao cotidiano como parte da própria existência, marcada por tensões, contradições e disputas. Tal como discorreu Freire (2001), a formação crítica não se dá apenas pela absorção de conteúdos, mas no encontro entre ação e reflexão. Para ele, “a ação libertadora se constrói quando os sujeitos, conscientes de sua opressão, se movem para transformá-la”. Esse princípio ecoa nas trajetórias das mulheres entrevistadas, que não apenas participam da política, mas reelaboram, por meio dela, seus modos de ver e viver o mundo.

Militância como formação: entre a escola e a rua

Reconhecer que “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (Freire, 2001, p. 40) é compreender a condição humana como inacabada, como defendia Paulo Freire. Esse inacabamento, longe de ser uma limitação, representa uma potência formadora, capaz de promover mudanças e redirecionar caminhos. Além disso, implica adotar uma postura crítica diante dos saberes que se pretende valorizar, recusando a neutralidade. A própria busca por essa consciência revela uma determinada forma de ver o mundo, uma forma que procura não hierarquizar os conhecimentos, mas, ao contrário, reconhecer no senso comum uma fonte legítima de transformação.

Nessa perspectiva, os espaços de troca e reflexão possibilitam a transição do que Freire denomina “saber ingênuo” para o “saber crítico”, ressaltando que: “O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele” (2001, p. 16). Assim, os saberes aqui valorizados não surgem apenas das vivências ligadas à participação social, mas também de experiências anteriores a ela – experiências que podem ser superadas ou reafirmadas ao longo da trajetória dos sujeitos. No mesmo livro, Freire compartilha como vivências da sua infância contribuíram para sua constituição como educador, demonstrando que essas marcas formativas precedem e influenciam a atuação consciente no mundo.

Como não perceber, por exemplo, que de minha formação profissional faz parte bom tempo de minha adolescência em Jaboatão, perto do Recife, em que não apenas joguei futebol com meninos de córregos e de morros, meninos das chamadas classes menos afortunadas, mas também com eles aprendi o que significava comer pouco ou nada comer. Algumas opções radicais, jamais sectárias, que me movem hoje como educador, portanto, como político, começaram a se gestar naquele tempo distante. [...] *A Pedagogia do oprimido*, escrita tanto tempo depois daquelas partidas de futebol ao lado de Toinho Morango, de Reginaldo, de Gerson Macaco, de Dourado, cedo roídos pela tuberculose, tem que ver com o aprendizado jamais interrompido, que comecei a fazer naquela época – o da necessidade de transformação, da reinvenção do mundo em favor das classes oprimidas (Freire, 2001, p. 40).

A perspectiva de Freire da “experiência feito” pode ser observada de tal modo nas vivências das participantes da pesquisa. Já que, ainda que a educação escolar tenha atravessado a vida de muitas das mulheres entrevistadas e também a da própria pesquisadora, é possível perceber que, para grande parte delas, foi na militância que emergiram muitos aprendizados significativos. Exemplo destas vivências, Rosa afirma que suas primeiras reflexões se deram no contexto das práticas religiosas de sua família, espaço também não escolar:

Marco o início da minha trajetória política na adolescência, creio que pela inspiração de algumas leituras, como do livro Ramsés, que me despertou a vontade de fazer algo importante para o mundo; mas também devido ao exemplo de atuação de liderança de minha avó e mãe na Igreja que fui levada a me responsabilizar pela concretização daquilo que acreditava (Rosa, Escrivência, 2023, p. 162).

Rosa, também relata que foi somente nos espaços de base do partido que teve contato com debates sobre o feminismo e passou a compreender as violências que atravessavam sua trajetória. Simone

narra que as formações políticas que participou como militante a fizeram questionar desigualdades que antes pareciam naturais. Da mesma forma, a vivência da pesquisadora nas organizações políticas também modificou sua trajetória: foi em reuniões, atos, leituras coletivas e trocas com outras mulheres que se formou como sujeito político. Esses relatos apontam que, embora a escola tenha um papel importante, muitas vezes ela não dá conta de promover uma formação crítica que dialogue com as experiências concretas de vida, especialmente das mulheres das classes populares.

Por isso, as experiências vivenciadas por cada sujeito são únicas e promovem processos formativos diversos, que integram a própria dinâmica da vida. Como observa Thompson (1981, p. 17), “frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença”. Tanto Paulo Freire (2001), quanto Thompson (1981) e Carmen Cavaco (2008) evidenciam a recorrente desvalorização dos saberes oriundos da experiência e, conseqüentemente, dos sujeitos que os protagonizam. As contribuições de Freire, ao conceituar o “saber de experiência feito”, e de Cavaco, ao tratar da “formação experiencial”, destacam o caráter educativo e reflexivo que atravessa as vivências humanas.

A militância configura-se, nesse contexto, como um espaço potente de educação não escolar, em que o saber emerge do cotidiano, da coletividade e da resistência às opressões. Carmen Cavaco (2008) denomina esse tipo de aprendizado como *formação experiencial*, por ocorrer fora dos espaços institucionalizados de ensino. Segundo a autora, os saberes não formais, quando reconhecidos como legítimos, podem desencadear processos formativos tão significativos quanto aqueles promovidos pelas instituições escolares. No caso das mulheres militantes, essa formação se manifesta nos afetos, nas práticas coletivas, nas rupturas e permanências em relação aos conhecimentos previamente adquiridos. Para Maria da Glória Gohn (2006), os espaços de militância são locais de socialização política e de construção de pertencimento coletivo. Nos partidos, por exemplo, os sujeitos têm a possibilidade de se engajar em práticas que os afetam diretamente, ainda que esses espaços também reproduzam

contradições. Assim, a pesquisadora, compreende os espaços não formais como arenas de experiências cotidianas e coletivas, profundamente vinculadas à vida concreta. Para algumas participantes, esse processo de entrada no universo da militância teve um ponto de partida surpreendente e direto, muitas vezes conectado a espaços da educação formal, como a escola. É o que ilustra o relato de Ketellen:

Nessa época, com 15 anos, recebi um panfleto na porta da minha escola, denunciando o desvio de verbas da merenda de outra escola, e tínhamos suspeitas que acontecia em quase todas. Fui à reunião e lá encontrei o meu professor de história. Ele era diretor do Sindicato dos Professores. Na reunião havia mais uma professora da região e dois estudantes da escola que estavam denunciando. Fizemos uma rodada de conversas e impressões sobre o que estava acontecendo na política atualmente. Na ocasião, o prefeito da capital estava respondendo várias denúncias de corrupção, endossadas inclusive por sua ex. Discutimos que a corrupção era endêmica e que assim como os alunos mereciam prestação de contas das direções das escolas, a gente tinha de cobrar dos políticos também. Decidimos mobilizar os estudantes para manifestação chamada para a Avenida Paulista. Para isto fizemos um panfleto de denunciando os desvios de verbas da merenda e ligando isto aos grandes esquemas de corrupção nas prefeituras e chamando os estudantes para a atividade e para iniciar a construção de um grêmio na minha escola.

Este depoimento demonstra como a escola, para além de seu currículo formal, pode atuar como um lócus de despertar da consciência crítica e de encontro com atores políticos organizados, como professores militantes e sindicatos. A problemática local da merenda escolar se articula, por meio da discussão mediada por um professor engajado, com questões mais amplas, impulsionando a participante a uma ação política concreta. Tal perspectiva é fundamental, sobretudo quando se considera a tendência de se reconhecer os espaços escolares como únicos legítimos na produção de conhecimentos, em detrimento dos saberes da experiência, como argumenta Carmen

Cavaco (2008). Já que, nem todos os conhecimentos e os indivíduos que os constroem recebem o devido reconhecimento e valorização, uma vez que muitos saberes são organizados em uma lógica hierárquica. A escola, as universidades e os institutos passaram a ser os principais meios de transmissão e produção do conhecimento, geralmente baseando-se em currículos previamente estabelecidos, que priorizam conteúdos considerados essenciais para a participação na vida social. Contudo, esse modelo de escolarização pode acabar desvalorizando outras formas de saber e experiência, especialmente ao estabelecer uma distinção entre aqueles que passaram pela educação formal e os que tiveram pouco ou nenhum acesso a ela.

Em outra obra, Maria da Glória Gohn (2019) reforça que ser militante implica um comprometimento com grupos organizados – partidos, movimentos sociais ou sindicatos – promovendo processos de coletividade e pertencimento mais estruturados. Essa dinâmica distingue os militantes dos ativistas, que, embora também engajados, atuam mais frequentemente de forma individual ou vinculados a causas específicas, sem necessariamente integrarem organizações consolidadas.

Apesar do debate sobre as tensões da delimitação entre espaço escolar e não escolar, ou mesmo formal, informal e não formal, tais categorias se apresentam como relevantes, como aponta Martha Marandino (2017), já que permitem reflexões sobre os espaços educativos e a necessidade de reconhecimento de outras práticas, sujeitos e saberes. Além disso, é eficaz do ponto de vista da identificação de que os diferentes espaços possuem diferentes suportes de socialização, como delimitam Juarez Dayrell e Juliana Reis (2015), mesmo que em alguns aspectos possam haver confluências de experiências entre o espaço escolar e não escolar. Rosa, menciona também o cursinho pré-vestibular como o espaço em que tomou consciência de problemas sociais, se indignou e resolveu buscar organizações políticas, afirmando que “a entrada para o cursinho pré-vestibular fez minhas ideias começarem a mudar, em especial com as aulas de história e geografia” (Rosa, *Escrivivência*, 2023, p. 163).

De tal modo, muitas mulheres identificaram no referido questionário que foi a partir do espaço escolar/acadêmico que conheceram as

respectivas organizações, fator relevante considerando o diálogo entre os diferentes espaços de atuação política. Tal como afirmou a respondente de número 15: “inicieei a militância no movimento estudantil, sem intenção de me filiar a um partido. Anos depois, convencida da necessidade, ajudei na construção do partido”. A participante Olga também sinalizou, em sua escrita, que foi a partir do ingresso na universidade que teve contato com organizações políticas. Ela relata:

Descobri que era comunista antes mesmo de saber o que significava; Antes mesmo de conhecer o Partido Comunista Brasileiro. 100 Foi no curso de graduação em Serviço Social que me aproximei de leituras que instigavam. Sabe quando lemos um parágrafo de algum texto damos uma pausa e pensamos: “Caramba! É isso!” Essas pausas para esse espanto ou posso dizer reconhecimento, quase sempre surgiam dos textos de Marx (o primeiro que li foi O Manifesto do Partido Comunista), de José Paulo Netto e Mauro Iasi. Algum tempo depois descobri que éramos camaradas. Antes da graduação conheci Jorge Amado pela obra Capitães de Areia. Também um camarada. Só algum tempo depois que me provoquei a pensar que todos os outros que citei, por onde acessei uma teoria, um método que para mim é o que fazia (e fez sentido) são todos homens. Essa indignação me aproximou de movimentos e Organizações Feministas. Uma realidade muito diferente que vivemos hoje, há 10 anos atrás, pouco eu acessava umas informações. pouco conseguia decodificar qual o horizonte almejava determinados grupos de mulheres. Acredito que as redes Sociais vêm cumprindo seu papel importante neste sentido. Foi na UFTM, por meio das atividades de extensão, encontros auto-organizados de Centros Acadêmicos, Diretórios Acadêmicos que me inseri nos debates de gênero e Sexualidade. Ações essas que não se restringem aos debates teóricos. Foi nesses grupos e debates que construímos a Marcha das Vadias em Uberaba. Ocupamos a principal avenida da cidade do Zebu, onde até então falar de sexo, sexualidade, gênero e violência era um tabu muito maior.

Tal enunciação possibilita percebermos que os espaços formais de ensino também podem potencializar a construção de organismos de debate político e de ação coletiva como mencionado, a partir de Diretórios Acadêmicos, Centros Acadêmicos ou, até mesmo, nos próprios debates que as instituições promovem. Não seria possível, portanto, estabelecer uma linha fixa e delimitada que expresse com precisão onde exatamente a produção de saberes se inicia. É importante destacar que há atravessamentos e confluências entre as instituições escolares e espaços organizativos.

Considerações finais

Este estudo convida à reflexão sobre como os espaços educativos – formais ou não – podem (re)conhecer os saberes que emergem da militância, especialmente a partir das experiências de mulheres em partidos políticos de esquerda. As escrituras analisadas revelam que esses percursos formativos, possuem uma força pedagógica própria, marcada por afetos, conflitos, alianças e resistências. Ao assumirem a escrita de si como prática política, por meio das escrituras, as mulheres participantes desta pesquisa contribuíram não apenas para a reflexão sobre suas trajetórias, mas também para lançarmos um novo olhar sobre os modos como compreendemos a formação e o saber.

Pode-se considerar que os processos educativos presentes na militância ocorrem nas mais diversas formas de atuação: nas práticas parlamentares, nas ações diretas dos partidos, nos coletivos de mulheres, nos núcleos de base e nas redes de solidariedade cotidiana. Assim como os movimentos sociais, os partidos se configuram como territórios de aprendizagem – tensionados, contraditórios, mas potentes. Especialmente para as mulheres militantes, tais espaços funcionam como lugares de elaboração coletiva de saberes e identidades, muitas vezes em contraposição à formação escolar tradicional, marcada por silenciamentos e exclusões, por outras vezes em diálogo com essa formação escolar.

Essas vivências apontam para a necessidade urgente de repensar os lugares reconhecidos como legítimos na produção do conhecimento. A escola, nesse processo, precisa abrir-se para os atravessamentos entre

o educativo e o político, reconhecendo que a formação crítica pode, e muitas vezes precisa, dialogar com os saberes produzidos nos partidos, nos movimentos feministas, nas organizações de base e nas vivências concretas das mulheres das classes populares. Para formar sujeitos éticos e comprometidos com a transformação social, a educação escolar deve estar em interlocução com outras verdades coletivas, as que emergem da história de mulheres, pessoas negras, povos originários, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, entre outras(os) sujeitas(os).

Uma educação contra-hegemônica, portanto, deve acolher os saberes da experiência como parte constitutiva de um projeto emancipador. As mulheres entrevistadas demonstraram que sua formação política não se restringe ao espaço escolar, muitas vezes, é nos embates cotidianos, nas assembleias, nos cuidados coletivos e nas disputas internas dos partidos que se dá a emergência de um saber situado, crítico e profundamente transformador.

Pensar em outro projeto de sociedade, mais justo, democrático e equânime, exige um pacto coletivo entre diferentes atores: movimentos sociais, partidos políticos, universidades, escolas e a sociedade como um todo. Somente a partir de um diálogo ampliado e comprometido com a vida será possível sustentar práticas educativas coerentes com os valores que essas mulheres militantes já vêm, cotidianamente, construindo com suas palavras, seus corpos e suas lutas.

Referências

BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018. e-book.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CAVACO, Carmen. **Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação**. 2008. 652f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: Raça e Gênero**, Brasília, p. 7-16, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/4hFGUvH>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Transversalidade nos modos de socialização e individuação: uma jovem negra em movimento. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/43NvSi3>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001 [1987].

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3X7CfZQ>. Acesso em: 5 ago. 2023.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Participação e democracia no Brasil**: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013. Petrópolis: Vozes, 2019.

GUEDES, Rayane Silva. **Quem são elas?** transgressões formativas de mulheres em partidos políticos. 2023. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte.

IPU. **Monthly ranking of women in national parliaments**. Inter-Parliamentary Union Parline. Geneva, 2025. Disponível em: <https://bit.ly/3X-jkbME>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, out./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170030001>.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://bit.ly/43L4IIB>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SOSA, Mercedes. **Me Gustan Los Estudiantes**. YouTube, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/44zUSJZ>. Acesso em: 19 ago. 2025.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOVIMENTOS SOCIAIS, AUTONOMIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Adriano Oliveira Bandeira de Melo

Francisco André Silva Martins

Aline Choucair Vaz

Considerações iniciais

O compêndio de reflexões que compõem o presente texto decorre dos esforços empreendidos para o desenvolvimento de pesquisa de mestrado, com destaque para os debates estabelecidos na construção do arcabouço teórico que deu sustentação ao trabalho. Esta foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/UEMG) e intitulada como “Espaços de resistência e autonomia: Formação política, experiências e construção de sentidos na *okupa Kasa Invisível*”.⁴⁵ Trata-se de um trabalho defendido em 2025, cujo objetivo geral foi tentar compreender a atuação dos membros que gerem a *okupa*⁴⁶ como participantes ativos no desenvolvimento de novos saberes a partir da prática, da convivência e do pensar coletivo.

Com o intuito de buscar uma sustentação para esta pesquisa, foi necessário situar a experiência da *okupa Kasa Invisível* e de seu

45. Disponível em: <https://bit.ly/4oNjRkH>. Acesso em: 24 maio 2025.

46. Segundo Cléber Rudy (2013 *apud* Marques, 2017) a *okupa* grafada com a letra “K” tinha o sentido de diferenciar-se dos movimentos que almejaram moradias regularizadas pelo estado, mas que objetivavam constituir espaços de cultura e educação de caráter político. Nesta pesquisa serão utilizados os termos *okupa* e *okupação*, sem diferenciação semântica.

Coletivo Gestor⁴⁷ em eixos teóricos. O espaço e as pessoas presentes na *okupação* possuem histórias e vivências que são marcadas por diversos movimentos e ideais que mantêm a existência da *okupa*. A metodologia da pesquisa consistiu, além de situar a experiência da Kasa nos eixos teóricos presentes neste capítulo, em um Estudo de Caso que compreendeu um extenso trabalho de campo, presenciando diferentes atividades abertas e fechadas do Coletivo Gestor, entrevistas semiestruturadas com alguns de seus membros, e análise de documentos produzidos e disponibilizados pela *okupação*. Cumpre destacar que foram devidamente seguidos todos os protocolos da ética na pesquisa acadêmica, sendo a pesquisa devidamente submetida à Plataforma Brasil (Registro Caae n. 77048724.7.0000.5525, Parecer n. 6.858.131) e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade.

Como forma de compreensão desta experiência, a referida pesquisa lançou mão de estudá-la a partir de três eixos teóricos. São eles: 1) Movimentos Sociais – em que o conceito de mobilização presente nas atividades cotidianas é destrinchado; 2) Autonomia e Espaços de Resistência – a criação de lugares de subversão e contracultura no interior da sociedade dominante como forma de se pensar projetos autônomos; e 3) Processos de Formação Política – em que se busca uma compreensão dos possíveis aspectos formativos contidos na experiência do Coletivo Gestor como organização social coletiva.

Neste texto serão apresentados dois destes eixos teóricos que forneceram uma dimensão da noção dos conceitos de Movimentos Sociais, Autonomia e Educação – teorias relevantes para compreendermos a atuação dos membros do coletivo gestor da Kasa Invisível.

Movimentos sociais e autonomia

A sociedade, como organização social, é marcada por instâncias, por divisões incisivas, por vezes intransponíveis, classes distintas, realidade intencionalmente arquitetada, que apesar de uma pretensa ideia

47. O chamado Coletivo Gestor da *okupa Kasa Invisível* é o grupo de pessoas que, de forma autônoma e horizontal, mantém as atividades do espaço em dia e decidem coletivamente os caminhos que serão traçados.

de naturalização, atende a interesses específicos e privilegia determinados sujeitos. O modelo de vida proposto pela lógica liberal burguesa não abrange a diversidade que constitui a sociedade; pelo contrário, tenta padronizar as formas de existência. Sujeitos que ousam experimentar a vida de maneira única, com suas especificidades, porém de forma coletiva, são colocados sempre à margem nas relações de poder.

Caminhando nessa seara, trazemos ao debate as reflexões de Peter Gelderloos, que em seu livro *A Anarquia Funciona*, apresenta uma introdução que relaciona as práticas anarquistas com diversas mobilizações históricas que sequer souberam da existência do vocábulo. O termo “anarquismo” se originou na Europa no século XIX e, apesar de ser a denominação atualmente utilizada por ativistas ácratas⁴⁸ ao redor do globo, não chega nem perto do desejo de libertação de diversos povos na história mundial (Gelderloos, 2024). O autor pontua que existiram e existem várias sociedades que se mantêm apesar do Estado⁴⁹ ou de uma hierarquia político-econômica, e que várias delas não se identificam como sendo anarquistas.

Todas estas sociedades precisaram se organizar como uma unidade para existirem e resistiram o máximo que puderam às práticas colonialistas.⁵⁰ Portanto, o termo anarquismo sugere remeter a um conjunto de ideais sistematizados que norteiam ações de determinada comunidade, sendo que podem coexistir várias sociedades no mesmo espaço, independente se anarquistas ou não, com todo cuidado para que não haja repressão entre elas (Gelderloos, 2024).

Ainda nesse contexto, apresentamos a figura de Antônio Bispo dos Santos, também conhecido por Nego Bispo, é uma liderança quilombola do estado do Piauí, que não se identifica como anarquista, mas que entendeu o papel dos processos de resistências para além do Estado. A liderança afirma que o processo de colonização

48. Que não admitem nenhuma forma de governo.

49. O termo Estado é tratado nesta pesquisa a partir da lógica burguesa de um conjunto de instituições que possuem soberania sobre um determinado território e sua população, exercendo poder legítimo sobre todos que vivem dentro de sua fronteira.

50. Práticas na qual um território exerce o domínio político, cultural ou religioso sobre um determinado povo.

“exclui todas as possibilidades de outras vidas na cidade” (Santos, 2023, p. 18), inclusive “muitas práticas [de modos de ver, de fazer, de sentir e viver] foram destruídas pelo Estado” (Santos, 2023, p. 43). Existir às margens do sistema vigente requer muita organização para um longo processo de resistência, e Nego Bispo escreve que o início dos debates passa por pensar a comunidade enquanto auto-gestão (Santos, 2023). Em outros termos, significa auto-organizar-se como forma de criar certa independência em relação ao Estado, para uma vida além da política institucional.

Nesta mesma linha de pensamento Ailton Krenak (2021), liderança indígena e filósofo, argumenta que “a máquina estatal atua para desfazer as formas de organização das nossas sociedades, buscando uma integração entre essas populações e o conjunto da sociedade brasileira” (Krenak, 2021, posição 179). O filósofo justifica essa fala em relação às previsões de que as populações indígenas não sobreviveriam à ocupação do território mantendo suas próprias formas de se organizar, ou de auto-organização, e que deveriam ser anexados de fato ao processo colonial (Krenak, 2021). É o próprio processo de resistência contra o projeto de colonização que as diferentes comunidades indígenas existem apesar da legitimação ou não do Estado. Os exemplos explicitados por Nego Bispo e por Ailton Krenak nos fornecem uma dimensão de práticas anarquistas contemporâneas no território brasileiro para muito além da adoção do termo.⁵¹

As lutas contra o Estado, contra o aparato colonizador e contra a autoridade imposta, sobretudo pela burguesia europeia, é o que possibilita a imaginação de experiências e sociedades “anarquistas”, ou próximas a esta ideia. É o que proporciona que sujeitos se organizem para lutar contra o poder coercitivo.

No entanto, dialogando com Michel Foucault (2002), pode-se inferir que toda forma de poder abre brechas para que existam processos de resistência. Poder e resistência são conceitos inseparáveis na análise de Foucault. É, justamente, a não dissociação entre poder

51. O termo “anarquismo” surgiu na Europa na década de 1860. Porém, antes mesmo do conceito ser desenvolvido, vários povos já praticavam a anarquia como modo de vida, de cultura e de sociedade.

e resistência que produz efeitos de lutas, estes enraizados no interior do próprio “poder” (Revel, 2005). Esse poder não é algo fixo e rígido, mas algo que muda a depender da situação e do contexto. Nesse sentido, com a pretensão de atuar no contraponto do poder político instituído, os movimentos sociais emergem como manifestações coletivas de sujeitos em dissonância com o que está posto.

Estes movimentos carregados de simbolismos, de organização e de história das vitórias e das derrotas, trazem consigo uma infinidade de características que os definem. Podem ser movimentos de classe, identitários ou territoriais, que colocam em xeque o poder instituído e almejam mudanças significativas nos valores padrões da sociedade. Eles podem ser perenes ou temporários, e tudo isso depende do poder disruptivo de suas ideias e ações, e também do engajamento e organização de seus membros.

Para melhor compreender o modelo de mobilização e o desenvolvimento de estratégias utilizadas pelos sujeitos que compõem o Coletivo Gestor da ocupação Kasa Invisível, faz-se necessário o aprofundamento do conceito de Movimentos Sociais, suas características e construção de sentidos. Há que se destacar, de antemão, a complexidade intrínseca a tal conceito diante das várias nuances que o mesmo pode assumir frente ao modo como pode ser usado, bem como por quem será usufruído. Em outras palavras, o conceito pode servir como fator identitário e amalgamar força junto àqueles que se encontram envolvidos em uma determinada luta social como, por exemplo, a de moradia e, em contrapartida, esse pode ser usado de maneira diametralmente oposta pelas elites para criminalizar os mesmos sujeitos como sendo usurpadores da propriedade privada ou do bem público.

Nesse mesmo contexto, não se pode deixar de mencionar os movimentos sociais pautados em suprir demandas que o Estado não suporta ou negligencia, como é o caso de muitas Organizações Não Governamentais (ONGs), que são viabilizadas por meio de recursos públicos e privados para promover suas ações e, inclusive, de grupos conservadores com alto poder de mobilização como, por exemplo, os grupos religiosos cristãos (Gohn, 2011).

Dando continuidade ao debate, trazemos as contribuições de Francisco Martins (2022) que define “movimentos sociais” como carregadores do “caráter antagônico, a quebra de regras, para além dos limites imposto pelo sistema de relações sociais. Ações que questionam diretamente uma realidade social posta como algo estabelecido” (Martins, 2022, p. 85). Nesta definição, percebe-se um caráter subversivo pois há um certo rompimento com os paradigmas presupostos pelo sistema político-econômico vigente.

Os “movimentos” são estudados por Maria da Glória Gohn como sujeitos que realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas atuando em redes e empoderam atores da sociedade civil. Por “movimentos sociais” a autora os diferencia como sendo possuidores de identidade, com opositores definidos e com uma articulação por meio de um projeto de vida e de sociedade (Gohn, 2011).

Maria da Glória Gohn, portanto, define “Movimentos Sociais” como “expressão de uma ação coletiva que decorre de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural” (2014, p. 14) e essa definição, de acordo com a autora, se divide em três correntes teóricas principais: Histórico-Estrutural, Culturalista-Identitária e Institucional/Organizacional-Comportamentalista.

A primeira corrente, formulada sobretudo por teóricos marxistas, indica uma organização concreta do proletariado, pois esta classe deveria ser compreendida para que se transformasse o mundo das relações sociais existentes (Gohn, 2014). A segunda é uma abordagem neoutilitarista, formulada por teóricos do liberalismo, que afirmavam que quando os movimentos atingiam seus objetivos, transformar-se-iam em uma organização institucionalizada (Gohn, 2014). A terceira, ligada a teóricos kantianos, rousseauianos, utópicos, libertários, hegelianos, foucaultianos etc., destacava que novas ações de movimentos sociais abriam espaços sociais e culturais, eram compostas por sujeitos e temáticas que não estavam na cena pública e criticavam as abordagens estruturais ortodoxas que se detinham na análise das classes sociais (Gohn, 2014). A autora ainda indica que “o grande saldo desta [última] corrente foi apresentar ao

mundo a capacidade dos movimentos sociais de produzir novos significados e novas formas de vida e ação social” (Gohn, 2014, p. 30).

Sobre a pluralidade dos movimentos contemporâneos e dialogando com a terceira corrente proposta por Maria da Glória Gohn, Francisco Martins destaca que “na atual conjuntura, a sociedade nos oferece uma infinidade de possibilidades. É a sociedade da informação, na qual o exercício da experiência é parte importante da inserção social” (2022, p. 82).

Essa ideia vai ao encontro do *modus operandi* que é praticado na *okupação* Kasa Invisível, uma vez que, de acordo com a cartilha disponibilizada na página *web* da *ocupa*,⁵² o coletivo gestor da Kasa é composto de trabalhadoras, estudantes e desempregados, e que parte destes sujeitos já foram ou ainda são envolvidos com outras mobilizações coletivas que reivindicam, sobretudo, o direito à cidade em seus diferentes âmbitos (gratuidade do transporte coletivo e mobilidade, moradia, cultura e utilização do espaço público). A *okupação* surge, concomitantemente, como parte do processo de luta e também como o resultado da confluência entre as experiências de mobilização de seus ocupantes, unificando os objetivos que fitam o bem comum.

Avançando na reflexão de Gohn (2014) sobre o termo, a autora pontua alguns elementos constituintes que aparecem de forma recorrente em movimentos sociais, tais como uma postura identitária coletiva, estabelecimento de adversários e aliados, bases, lideranças, articuladores e visões de mundo, para dar suporte às demandas que serão reivindicadas. Porém, o modelo proposto pelo Coletivo Gestor da Kasa Invisível não segue todos estes pilares, o que não serve de embargo para sua identificação como tal, uma vez que o Coletivo percorre, também, outros trajetos em seus processos de decisão e de atuação.

O Coletivo se coloca como parte da luta anticapitalista e antiautoritária global, e suas ações objetivam a possibilidade de um mundo diferente do que está posto e, por isso, apesar de os seus integrantes seguirem uma cartilha de princípios que guiam a forma de pensar e de atuar destes sujeitos, também propõem

52. Disponível em: <https://bit.ly/4qGqfMx>. Acesso em: 18 jan. 2025.

uma certa flexibilização destes princípios, caso eles não atendam ao objetivo proposto ou que, porventura, diminuam o poder de ação coletiva que pauta as atividades da *okupação*.

Sobre a alteração do perfil dos Movimentos Sociais no decorrer da história, Francisco Martins (2022) pontua algumas características que se modificaram ao longo do tempo. De acordo com a leitura do autor sobre a obra de Eric Hobsbawm, há as chamadas formas arcaicas promovidas por rebeldes primitivos – que podem ser entendidas como “ações de pessoas que, por meio do banditismo social, empreenderam uma luta contra a opressão” (Martins, 2022, p. 88) e completa que “as dificuldades enfrentadas na vida aparecem como mobilizadoras e o protesto, por meio de expropriação, tinha também o intuito de interpelar a realidade social” (Martins, 2022, p. 88). A partir da década de 1960, surgiram os movimentos sociais clássicos – fortemente pautados na teoria marxista – e que intencionavam mudança estrutural da ordem estabelecida. No final do século XX, com o fim da Guerra Fria, foram colocados em cena os Novos Movimentos Sociais, que zelavam pela autonomia com relação aos poderes instituídos, sujeitos que sentem um esgotamento com os canais formais de participação política e pelo esvaziamento do sentido da mobilização com a cooptação de seus líderes, além de uma diversidade de bandeiras para além da política institucional (Gohn, 2014; Martins, 2022).

Ainda complementando esta ideia, Acácio Augusto, ao fazer um estudo sobre os grandes ciclos dos movimentos sociais, conclui que

[...] uma sociedade livre não pode ser a substituição da velha ordem por uma nova ordem, mas a produção de espaços cada vez mais livres até que estes ocupem lugar significativo da vida social, mesmo esta vida social estando sob o domínio do Estado e do capitalismo (Augusto, 2021, p. 60).

Tendo essa questão em mente, o autor pontua, a partir da obra *Gramsci is Dead*, de Richard Day, algumas características distintas entre as formas de movimentos sociais. De acordo com Acácio Augusto (2021) a partir do século XIX, praticava-se o modelo de luta de traba-

lhadores, que propunham uma transformação total da estrutura, uma burocratização do Estado e a ditadura do proletariado. A partir de meados do século XX, ganharam força as lutas de minorias por direitos civis, que demandavam políticas afirmativas por parte do Estado, uma democracia radicalizada, e cujas lideranças promoveram capturas e pacificação das diferentes lutas e lideranças. O conceito atual que dialoga com as mobilizações autônomas é denominado como “Novíssimos Movimentos Sociais”, e estes possuem características de anti-globalização, de lutas pontuais que criam novos espaços de liberdade e que romperam com a pretensão universalista por hegemonia e com a ideia de reconhecimento pelo Estado, além de tentarem realizar *in loco* o que se deseja enquanto comunidade.

Ao falar sobre as relações de poder e o processo revolucionário, Michel Foucault (2002) declara-se mais próximo aos ideais anarquistas, não pela conotação negativa que estes sujeitos dão ao poder, como algo ruim, mas devido ao fato de que o processo revolucionário como conhecemos retira o poder de uma classe e entrega à outra. No caso das mobilizações tradicionais, por exemplo, o poder seria exercido pelo proletariado após a revolução, processo também conhecido como Ditadura do Proletariado⁵³ no léxico marxista. Porém, não há garantias de que isso significaria, necessariamente, uma alteração nas relações de poder que já existiam antes do processo revolucionário. Foucault exemplifica com a Revolução Cultural⁵⁴ na China ou na própria União Soviética,⁵⁵ onde as relações de poder se mantiveram muito parecidas, apesar de terem mudado os atores sociais envolvidos (Foucault, 2002).

Esta forma de mobilização supracitada, denominada “Novíssimos Movimentos Sociais”, se desenvolveu, sobretudo, com a dissolução da União Soviética no início dos anos 1990, em que a democracia liberal

53. O proletariado/os trabalhadores detém o controle do poder político.

54. Grosso modo, foi uma tentativa de reformar radicalmente a cultura chinesa a partir de ideias anticapitalistas. Liderados por Mao Tsé-tung, a ideia era eliminar completamente a influência e os interesses burgueses do território chinês.

55. Grosso modo, foi uma união de Estados socialistas liderados pelo Partido Comunista e que possuía sua sede em Moscou, na Rússia. Sua enorme influência existiu entre 1922 e 1991, e se tornou a antítese do capitalismo global.

de ordem capitalista se elevou como a ordem vigente em praticamente todo o globo terrestre, e as práticas de resistência necessitaram repensar as formas de atuação neste novo contexto político-econômico. O Movimento Zapatista (EZLN) que promoveu o Levante de 1994 em Chiapas, no México, e as manifestações em Seattle, nos Estados Unidos, contra a reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1999, foram o marco inicial para se pensar novas possibilidades de luta, imaginar cenários de resistência que fossem diferentes do que era praticado pelas mobilizações e levantes até então.

À título de ilustração, de modo panorâmico e breve, seguem alguns elementos dos dois exemplos destacados. O Movimento Zapatista se organizou por dez anos, fortalecendo as comunidades indígenas e insurgentes da região sudeste do México, tecendo laços e se organizando para quando surgisse a necessidade de vir a público em combate pela retomada de diversos territórios indígenas. O grupo de rebeldes era conformado por intelectuais que participaram de organizações político-militares de base leninistas-marxistas,⁵⁶ que foram para a Selva de Chiapas após sucessivas frustrações com movimentos institucionais, e se aliaram a grupos de indígenas organizados e politizados, com experiência na criação de redes de resistência, e que possuíam suas bases na região da Selva Lacandona, no sudeste mexicano. Esta experiência se destaca pela longevidade de suas ações que completaram, recentemente, 30 anos de resistência (Morel, 2023).

Já as manifestações em Seattle foram organizadas por diversos coletivos que ocuparam as ruas, inclusive com embates físicos contra forças militares e governamentais para impedir que a reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC) acontecesse nos parâmetros que os líderes mundiais desejavam. A mobilização foi tamanha, que tomou proporções que impactaram a organização do referido evento a ponto de a reunião daquele ano ter sido cancelada. Além do mais, alguns parâmetros foram alterados e novas pautas foram agregadas à forma de atuação da OMC. Esta mobilização

56. O marxismo-leninismo apoia a criação de um Estado de partido único liderado por um partido comunista como meio para desenvolver o socialismo e depois o comunismo.

teve um caráter temporal curto, mas ainda assim deixou um legado imenso na forma como os manifestantes se organizam e resistem.

Ambos os eventos tiveram rápida disseminação e visibilidade por conta da popularização da internet para uso doméstico, outra característica dos chamados “Novíssimos Movimentos Sociais” (Augusto, 2021). Essas formas de atuação são conhecidas como Ação Direta, que pode ser definida como um conjunto de técnicas e ações que são antagônicas em relação à ação política constitucional. Greves, boicotes, sabotagens, ocupações, lutas, atos de preparação, agitação e propaganda, e ações efetuadas diretamente pelas pessoas envolvidas em determinada situação, e que objetiva um certo êxito, muito além do que um efeito publicitário (Walter, 2022).

Ainda que essas conceituações sobre os Movimentos Sociais estejam em constante processo de definição e redefinição, há de se pensar que as diferentes mobilizações não se anulam, as novas não colocam fim às antigas (Martins, 2022), mas cada experiência fornece novas possibilidades de atuação coletiva a partir de seu contexto.

O caso da *okupa* Kasa Invisível recebeu muitas influências destes tipos de mobilizações contemporâneas, e os participantes do Coletivo que gere a *okupa* se apropriaram de várias destas práticas e conceitos, aliaram à própria história de ativismo de cada um de seus membros, e transformaram esta experiência em algo longo e concreto, que hoje fornece suporte para que outras experiências possam surgir. Aprenderam com as diferentes referências, colocaram em prática seus ideais, refletiram sobre o processo de forma coletiva e registraram suas práticas para que outras experiências possam se inspirar também.

Movimentos sociais e educação

Neste tópico, discutiremos os processos de formação política e potencialidades educacionais contidos nas mobilizações sociais. Nesse sentido, para pensar em educação nesse contexto, é preciso ampliar na mesma medida a compreensão quanto ao conceito de educação, para além da formalidade ou do ciclo de ensino escolar. Uma das possibili-

dades para a relação entre educação e movimentos sociais é, justamente, em função do caráter formativo de suas práticas e de seus conteúdos.

Miguel Arroyo sugere que o alargamento da noção de educação posiciona os sujeitos como pertencentes aos processos sociais, culturais e educativos, “onde todos estão imersos seja na tensa reprodução de suas existências tão precárias, seja na tensa inserção em lutas tão arriscadas onde tudo está em jogo” (2003, p. 37), deslocando-os, assim, do lugar da passividade.

O autor, ao questionar-se sobre as possibilidades educativas contidas nos movimentos sociais, conclui que estes “articulam coletivos nas lutas pelas condições de produção da existência popular mais básica. Aí se descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos” (Arroyo, 2003, p. 32). O autor também aborda a condição de sobrevivência dos seres humanos como objeto central de mobilização das diferentes lutas, argumentando que “a luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana” (Arroyo, 2003, p. 32). À medida que os movimentos sociais revelam e explicitam as questões vivenciadas por sujeitos em processos de luta, a sociedade toma conhecimento e confere sentido àquelas práticas que dizem respeito àquelas outras realidades, pensando em possibilidades e limites daquela existência.

Ao aprofundar o debate, Miguel Arroyo propõe o debate relacionado às situações-limites como um risco a ser assumido por estes sujeitos. De acordo com o autor, “de um lado [...] as carências existenciais no limite e de outro lado coletivos se articulam em processos de luta e reivindicação tensos, arriscando o emprego, a segurança, a vida, a identidade” (2003, p. 36) e conclui que “os movimentos sociais mexem com tudo porque neles os coletivos arriscam tudo. São processos educativos-formadores totais” (2003, p. 37).

No que tange a este tipo de experiência, o processo educacional se efetiva a partir das ações práticas e das reflexões produzidas a partir destas ações, sempre de modo a criar um significado que seja coletivo. Maria da Glória Gohn explicita que a experiência da qual os movimentos são portadores não advém de ideias estáticas do passado, mas da recriação cotidiana na adversidade em relação às situações que precisam ser enfrentadas. De acordo com a autora,

[...] há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos (Gohn, 2011, p. 333).

Algumas potencialidades de aprendizado no interior de um movimento social foram apresentadas por Maria da Glória Gohn em seu artigo intitulado “Movimentos Sociais na Contemporaneidade”. Algumas dessas potencialidades, inclusive, foram utilizadas metodologicamente como forma de categorização das entrevistas realizadas para a referida pesquisa. Para citar algumas potencialidades, temos 1) a aprendizagem prática – como se organizar, participar, unir; 2) a aprendizagem teórica – quais os conceitos-chave que mobilizam as forças sociais em confronto; 3) a aprendizagem cultural – quais elementos constroem a identidade do grupo, diferenças, cultura e política; 4) a aprendizagem linguística – a construção de uma linguagem comum que possibilita ler o mundo; 5) a aprendizagem simbólica – quais são as representações que existem sobre eles próprios; 6) a aprendizagem cognitiva – a respeito de conteúdos novos, temas ou problemas que lhes dizem respeito; 7) a aprendizagem reflexiva – sobre suas práticas, geradora de saberes; e, por fim, 8) a aprendizagem ética – a partir da vivência ou observação do outro, centrada em valores como bem comum, solidariedade e compartilhamento (Gohn, 2011).

Nesse contexto, Sílvio Gallo (2012) sugere algumas reflexões, a partir de debate empreendido com Deleuze, que aprendemos enquanto pensamos, e que pensamos quando nos deparamos com algum problema. De acordo com Gallo (2012, p. 4), “é essa noção de problema que faz Deleuze defender a noção de um aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento”. Ainda aprofundando o debate, Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21) sugere que pensar significa “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Desta forma, o ato de aprender e de construir sentido nas ações reside, justamente, no decorrer do processo enquanto lidamos com as diferentes situações que ocorrem. Aprender é uma

atividade que demanda presença, convivência e relação com o outro, deixar-se afetar na mesma medida em que produz afetos ao outro.

Não é uma simples mobilização de ideias, mas movimentações, também, de afetos, de sensibilidades, de corpos e de tempos. Esse encontro com o outro, diferente, inventa novas possibilidades pois cada sujeito produz algo distinto ao lidar com situações similares (Gallo, 2012). Jorge Larrosa Bondía (2002) vai ao encontro desta ideia, propondo que a experiência é singular e sua lógica produz diferença, heterogeneidade e pluralidade, trazendo uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. É singular no sentido de que a experiência é impossível de ser repetida, mesmo que sujeitos diferentes enfrentem o mesmo acontecimento, pois cada um responderá de forma distinta ao que lhe afeta. E é neste campo da criação de significados distintos que o processo ganha relevância no ato de aprender ou de construir saberes (Bondía, 2002).

Em diálogo com esta ideia Francisco Martins e Geraldo Leão sugerem que

a experiência, que não é mecânica, materializa-se em uma construção ininterrupta, que se dá pela inserção em um processo de socialização mais amplo, de produção e de elaboração empreendidos pelo próprio sujeito (Martins; Leão, 2019, p. 27).

Desta forma, é no processo de luta, de coletividade, de lidar com as diferentes questões que surge a dimensão educativa das mobilizações. De acordo com os autores é, justamente, na participação em movimentos sociais e ações coletivas que os sujeitos se tornam atores sociais, apropriando-se de novas referências, informações e visões de mundo que podem ser mais amplas ou mais restritas (Martins; Leão, 2019).

Argumentando nesta mesma linha, Miguel Arroyo defende que a identificação com as dimensões básicas da existência humana (terra, lugar, trabalho, moradia, infância, sobrevivência, identidade, classe, idade, raça, gênero) formam coletivos que se mobilizam de maneira muito mais questionadora, persistindo nas possibilidades

de liberdade, de emancipação e de formação, retomando memórias coletivas e se engajando para suprir estas demandas (Arroyo, 2003). Os sujeitos que se envolvem com estas práticas de mobilização se munem de interpretações e referências para compreender o mundo, e criam estratégias para a superação destas necessidades.

As análises de Carolina Catini (2016) sobre educação em movimentos sociais autônomos, dialogam diretamente com a ideia da experiência enquanto construtora de sentidos e significados. De acordo com a autora, e em diálogo com Michel Foucault, as mobilizações autônomas não podem se resumir a um evento revolucionário, tampouco fitar a conquista do Estado e do poder da forma como se configura atualmente, mas sim negar estas reproduções das relações de desigualdade. Para isso, faz-se necessária a socialização de conhecimentos, construir o movimento convertendo-o em um aspecto essencial da vida cotidiana, e isso pressupõe a vivência coletiva e a lida com as diferentes questões como um ponto chave na construção de saberes (Catini, 2016).

Ainda sobre a questão da autonomia, Francisco Martins e Geraldo Leão reforçam que esta prática não anula “a dependência dos indivíduos para com o mundo, mas implica reconhecer a sua capacidade de transformar o mundo e seu significado, o que faz com que a dependência seja reformulada pelo próprio indivíduo” (Martins; Leão, 2019, p. 32). Nesse contexto, a formação não se dá de uma forma hierarquizada, mas de forma horizontal e coletiva, aprendendo na prática e nas reflexões das diferentes vivências cotidianas.

Francisco Martins (2022, p. 179) argumenta que

[...] a participação [política] pode remeter tanto à atuação do indivíduo em agrupamentos sociais (culturais, religiosos, esportivos), quanto a uma atuação diretamente vinculada à presença do indivíduo nos conflitos sociais estabelecidos como forma de intervir na realidade social e nos processos decisórios.

A vivência cotidiana em um contexto de luta, experienciando e significando as diferentes atividades de modo coletivo, são uma forma efetiva de produção de conhecimentos no interior dos mo-

vimentos autônomos. Nas palavras de Francisco Martins e Geraldo Leão (2019, p. 35) “quanto mais enraizado na sua coletividade, mais o sujeito poderá ser educado por ela”. A potência educacional contida nas mobilizações perpassa as práticas de independência e autonomia dos sujeitos e coletivos engajados na luta.

Considerações finais

Este texto consiste em apresentar parte do referencial teórico utilizado na pesquisa de mestrado supracitada. Situar a experiência da Kasa Invisível em diálogo com as teorias de movimentos sociais, autonomia e educação foi o sustento principal para compreender a atuação da *okupa* e dos membros do Coletivo Gestor. A Kasa Invisível é um produto direto de diversas ações que foram promovidas por sujeitos que buscavam outras formas de vida, uma ruptura com a lógica capitalista, uma ousadia em relação ao que está posto como sociedade padrão e como pensar estratégias para se manter à margem do sistema.

Um grupo de pessoas que se une em resistência contra um inimigo muito maior e mais poderoso como é o capitalismo, sem rosto, que impõe como as coisas serão feitas em nossas vidas e no espaço urbano. Este grupo rebelde define de forma coletiva ações e estratégias para a manutenção da luta, para subtrair do sistema qualquer possibilidade que se possa ter de usufruir de nossa liberdade.

A ocupação de um imóvel abandonado, tornado local de moradia e centro social liberado para que vários coletivos possam se organizar e conspirar, foi a forma que essa associação de pessoas imaginaram a luta contra o poder de maneira autônoma, sem depender de grupos institucionalizados, representatividade política oficial, financiamentos ou de agenda de partidos. O que para alguns pode soar como impossibilidade na atual organização social, para um coletivo de pessoas serviu de força motriz e elemento de orientação de lutas e existências.

A criação deste tipo de espaços, mesmo que de forma efêmera, é um fator essencial para que se possa promover encontros entre sujeitos que possuem objetivos em comum. E é, justamente, na par-

tipificação direta que os sujeitos significam esses processos, tornado as experiências de luta ações de formação política também.

Se trouxermos o ponto central desta pesquisa, que é o de estudar o Coletivo Gestor enquanto grupo de pessoas que se engajam em um movimento autônomo e horizontal, acreditamos que este trabalho fornece informações e pistas que auxiliam na compreensão em como acontece todo este processo. Através das entrevistas, da consulta ao material disponível e do trabalho de campo inserindo-me no dia a dia da *okupa* com um olhar mais sensível à estas questões, pude explicar as perguntas que permeavam esta pesquisa, trazendo uma noção do como se organizam, como lidam e deliberam os diferentes problemas que surgem, e o que os mantêm engajados na mobilização.

É um processo constante de pensar, agir e refletir sobre as ações que retroalimentam a luta contra esta noção de Estado, que envolve uma sociedade hierarquizada, autoritária, dividida em classes, com papéis bem definidos para cada sujeito. E cada mobilização que surge e experimenta o espaço urbano de outra maneira, traz consigo uma dimensão do aprender que foge aos manuais burocráticos de ensino. É um conhecimento adquirido na prática, no fazer, no compartilhar.

E muito do que se tem produzido como movimento social autônomo, que criou redes de apoio mútuo, de solidariedade, de ações diretas e de formas de se pensar outras possibilidades de relações é o que torna esse processo de aprendizagem tão singular. A Kasa Invisível não é um fim em si, mas é parte de um processo de construção de saberes que as próximas gerações de ativistas poderão utilizar como referência para desenvolver algo novo.

Referências

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

AUGUSTO, Acácio. As lutas anarquistas no presente como experiências: Contra as utopias. In: FERREIRA, José Maria Carvalho; MATA, João da; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (orgs.). **Anarquia e anarquismos: práticas**

de liberdade entre histórias de vida (Brasil/Portugal). Rio de Janeiro: Nau Editora, 2021, p. 45-63.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderlei Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 19, p. 20-28, 2002.

CATINI, Carolina de Roig. **Educação e autonomia nos movimentos populares urbanos**. Barcelona: Cefid-UAB, 2016, p. 901-912.

DAY, Richard. **Gramsci is dead: anarchists currents in the newest social movements**. Londres: Pluto Press, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2012.

GELDERLOOS, Peter. **A anarquia funciona**. São Paulo: Nigra Koro, 2024.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. [S.l.]: Companhia Digital, 2021.

LE BOT, Yvon; BAPTISTA, Pedro. **O sonho zapatista**. Lisboa: Asa, 1997.

LUDD, Ned (org.). **Urgência das ruas: black block, reclaim the streets e os dias de ação global**. São Paulo: Conrad, 2002.

MARQUES, Paulo. Educação libertária com K: a educação anarquista das okupas. **Verve**, São Paulo, v. 31, p. 97-129, 2017.

MARTINS, Francisco André Silva. **“Vivendo e aprendendo a jogar”**: dimensões formativas de experiências participativas de ação coletiva e militância de jovens em uma ocupação urbana em Belo Horizonte. São Carlos: Lumos Assessoria Editorial, 2022.

MARTINS, Francisco; LEÃO, Geraldo. Sobre experiências participativas e o processo formativo: questões para o debate. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 38, n. 22, p. 22-43, 2019.

MOREL, Ana Paula Massadar. **Um mundo onde caibam muitos mundos**: educação descolonizadora e revolução zapatista. São Paulo: Autonomia Literária, 2023.

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Piseagrama; Ubu, 2023.

WALTER, Nicolas. **Sobre o anarquismo**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2022.

ENCONTROS E SABERES: PRÁTICAS EDUCATIVAS/ FORMATIVAS CONSTRUÍDAS POR CATADORAS DE UMA COOPERATIVA SOLIDÁRIA EM BELO HORIZONTE

Gláucia Moreira Pinto

Francisco André Silva Martins

Considerações iniciais

O presente capítulo emerge dos esforços empreendidos para uma pesquisa de mestrado em Educação e Formação Humana, desenvolvida entre os anos de 2022 e 2024 e vinculada a Linha de Pesquisa – Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/FaE/UEMG). O intuito primaz do trabalho perpassa a busca pela compreensão das experiências vivenciadas por mulheres catadoras de materiais recicláveis de uma Cooperativa, bem como as potenciais repercussões educativas/formativas decorrentes desse exercício experiencial. Intrinsecamente a esse contexto, emergem outras experiências formativas específicas, decorrentes da atuação de técnicas da autarquia municipal Superintendência de Limpeza Urbana (SLU) junto às cooperativas com o intuito de fomentar o debate quanto à cidade, o meio ambiente e a sustentabilidade.

Em caráter basilar, nos compete reforçar que partimos de uma compreensão ampliada quanto ao possa ser considerado como processo educativo/formativo dos sujeitos, o que reverbera em um olhar

de pesquisador que enxerga na cooperativa mais que um lugar de trabalho, se busca da sobrevivência, mas também como lugar do diverso, da disputa, dos conflitos e, conseqüentemente, um lugar capaz de formar quem nele se encontra inserido. É importante dar destaque a um espectro de análise ampliado quanto às experiências educativas/formativas que ultrapassa as ações práticas do ofício de reciclar na cooperativa, em si, que antecede a existência do galpão quando tais mulheres se organizam e digladiam com o poder público para garantir seu direito à moradia, que implica nas aproximações com o mesmo poder público quando da necessária busca por formação técnica quanto a seus processos de produção junto a SLU e que transcende uma educação de caráter formal e culmina em um processo de formação de si e do outro, na relação, na disputa, nas vitórias e derrotas, nos avanços e retrocessos, existindo, reexistindo e resistindo.

Ao nos debruçarmos sobre os elementos inerentes ao processo de constituição de galpões de triagem na cidade de Belo Horizonte e o trabalho das cooperativas que os ocuparam, instituições majoritariamente compostas por mulheres, emerge uma singularidade ímpar, que demonstra explicitamente o quão significativo pode ser para a própria cidade a oportunidade de melhor entender os processos empreendidos. Nesse sentido, buscamos compreender, em que medida, suas práticas e ações foram afetadas ou causaram mudanças de hábitos e costumes quanto ao consumo, ao descarte e a compreensão da conjuntura social planetária de degradação do meio ambiente e seu papel como sujeitos sociais.

Concomitantemente, diante da realidade planetária de agravamento das desigualdades sociais e aumento contínuo do consumismo, nos parece importante sensibilizar o olhar da sociedade para com essas instituições, as cooperativas de catadores de materiais recicláveis, que são estigmatizadas pelo produto que usam no trabalho, tido como lixo, como algo sujo. Em verdade tais organizações são marcadas, invariavelmente, como organizações pulsantes, e no caso específico da cooperativa estudada, trata-se de um lugar liderado por mulheres negras e pobres, que lutam diuturnamente por formas mais dignas de sobrevivência e ações produtivas coletivas. A

pesquisa se baseou na premissa de que o encontro desses sujeitos na cena urbana pudesse promover a construção de práticas ambientalmente sustentáveis e fortalecendo a participação popular.

Os caminhos metodológicos perpassaram a opção por uma pesquisa de caráter qualitativo, que pelas suas ações intencionava a retomada e sistematização dos significados construídos pelas mulheres cooperadas que colaboraram com a pesquisa, servindo, ao nosso entender, como caixa de ressonância de suas vozes e impressões, historicamente negligenciadas pela organização social. O trabalho teve início por meio de documentos correlatos à pesquisa que angariados junto à Prefeitura Municipal e a SLU. Posteriormente, foi estabelecido o campo de pesquisa, a Cooperativa Coopersoli. A presença no campo de pesquisa se deu por meio de Observação Participante, buscando melhor compreender rotinas, se afastando de entendimentos prévios e valorizando o lugar central das pessoas colaboradoras da pesquisa (Strauss; Corbin, 2008).

Como elemento de aprofundamento e depuração de informações e dados acessados no campo, foi estabelecida a realização de entrevistas semiestruturadas com 6 mulheres, 2 técnicas da SLU e 4 catadoras. Sendo esse compêndio de dados o material do qual a análise se sustenta para o debate ora empreendido. Cumpre destacar que a pesquisa foi devidamente submetida à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, sendo que em atendimento a uma demanda das colaboradoras da pesquisa, fazemos o uso de seus nomes verdadeiros.

Coopersoli-Barreiro: lugar de existir, resistir e reexistir

A Coopersoli é um empreendimento filiado à Cooperativa Central Rede Solidária dos Trabalhadores de Materiais Recicláveis de Minas Gerais (Redesol MG), e que conforme apontado pelas cooperadas busca promover o desenvolvimento social e a inclusão socioproductiva dos(as) catadores(as). Essa se encontra situada no Barreiro, uma área de dimensões vultuosas, na qual a ocupação, historicamente, antecede a fundação da própria capital mineira. Antes da concretização da nova sede do governo de Minas, a área já era ocupada por grandes fazendas

e sítios, que produziam alimentos para aqueles que ali passavam rumo à região centro-oeste do Estado, bem como a comunidade do entorno era beneficiada com a produção.

Ao longo de sua história, a região passa por desafios à medida que sua população aumentava. Por possuir áreas estratégicas para as instalações industriais, a partir da década de 1950, importantes indústrias são ali construídas, reverberando em uma grande demanda por mão de obra. O povoamento do Barreiro aumenta exponencialmente com a chegada de trabalhadores dos mais diversos lugares que migram para a região. Diante dessa ocupação populacional, outras demandas, além do emprego, passam a surgir: saneamento básico, abertura e pavimentação de ruas e avenidas, moradias.

A expansão habitacional, nos idos anos 1950, será uma das grandes bandeiras das comunidades ali presentes. Várias ocupações se assomam na região, como é o caso da Vila Cemig, Vila Santa Cecília. Sem água e luz, os moradores passam a se organizar em movimentos sociais, para reivindicar, junto ao poder público, condições salubres para a sua sobrevivência. Na década de 1960, a Companhia Habitacional de Minas Gerais (Cohab/MG), inicia a construção de conjuntos habitacionais para atender à população pobre.

A densidade populacional leva às mais diversas necessidades de sua população periférica: morar por ali, constituir a vida, ter um emprego. Moradias irregulares recortam a paisagem. Nessas comunidades, nascem associações que buscam trazer para os seus territórios melhores condições de vida. Essas comunidades percebem a importância de sua organização e o quanto podem se beneficiar com conquistas, a partir de lutas mais articuladas. É no bojo desses movimentos que as comunidades aprendem e apreendem a importância de sua unidade. A iniciativa do poder público, num primeiro momento, é de minimizar o problema, desprezando-o, mas a comunidade, se percebendo e se colocando como sujeitos de seu tempo e de suas necessidades, se organiza e busca alternativas para a solução de seus problemas.

Na constituição da região do Barreiro, ao longo de sua história, a organização de mulheres para a implantação da cooperativa Coopersoli, foi como um processo complementando o outro. Na luta

pela moradia, as mulheres se viram com a necessidade de terem o seu ganho, que possibilitasse o cuidado com os filhos e a manutenção da casa própria conquistada. Havia uma urgência para a sobrevivência.

Então, a gente veio do movimento sem casa, né? Nós éramos mães, mulheres, chefes de família. Se buscou a habitação, recebemos a nossa unidade habitacional no Conquista da União que é no bairro Itaipu e dentro deste conjunto. E era um dos critérios né, do próprio BNH, né? Na época que era contemplar as mães chefes de família. Então a gente veio pra este conjunto habitacional. A gente não teve um pós morar e muitas mães tinham o tempo ocioso né? Com filhos, mães que até então não sabiam que precisa ter um condomínio, então tinha mães que não tinha como pagar o condomínio, não tinha como pagar uma luz, uma água e a gente via muitas mães sentada na rua, batendo papo, cuidando dos filhos. Os filhos chegando da escola com alguns dever de casa e a gente acompanhava aquilo e a gente via que precisamos de gerar trabalho e renda nessa comunidade (Neli, Coopersoli).

O galpão de triagem está localizado no Bairro Jatobá IV, e foi construído pela Prefeitura de Belo Horizonte. O projeto foi elaborado com o fito de construir também outros 6 galpões, para atender a uma demanda que já vinha sendo discutida junto a vários grupos produtivos da região: um espaço específico para a triagem de materiais recicláveis, com a organização de uma associação ou cooperativa para uma maior solidez do trabalho coletivo. O grupo produtivo, constituído basicamente por mulheres, foi proveniente das comunidades Conjunto Residencial Conquista da União, o Corumbiara (uma ocupação que lutava pela titulação de suas terras), Independência e o Jatobá IV. As mulheres, então interessadas nessa modalidade de trabalho produtivo, se juntaram e iniciaram, em 2003, as atividades dentro do galpão.

O alcance do patamar ocupado pela cooperativa no presente momento demandou a busca por parcerias, cursos, formações, conhecimento a ser utilizado para edificar um melhor modo de produzir o que lhes interessava. De tal forma, que a compreensão das pe-

cularidades da atividade de reciclagem e a gestão do espaço onde ela acontecia, se mostrou condição obrigatória para seu êxito. Segundo as cooperadas, era tudo muito novo e desafiador, e a busca por uma maior proximidade com outras organizações mais experientes, que já faziam esse tipo de trabalho, foi decisivo para que essas mulheres entendessem o propósito de sua ação naquele contexto:

A gente abre esse portão no dia 15 de agosto de 2003. É uma data que vai ficar na minha memória, porque foi daqui que eu tenho orgulho demais de ter iniciado esse passo na minha vida. Eu fico emocionada só de voltar esse tempo. A gente abriu esse portão e aí nós entramos. Era muito material, a gente não conhecia o material, a gente só conhecia o PET. E aí a gente teve que buscar ajuda de capacitação para entender e conhecer os materiais (Silvana, Coopersoli).

Essa realidade foi se modelando, processualmente, tendo apoio de outras cooperativas e da SLU, e as catadoras foram se organizando, para aprenderem e conhecerem mais sobre o funcionamento de um galpão de materiais recicláveis. A ideia de iniciarem um trabalho próprio deu um sentido para a existência dessas mulheres. Elas precisavam incorporar a responsabilidade para dar curso ao processo de trabalho ainda pouco conhecido e reconhecido. As formas de trabalho coletivo, com o tempo, foram se reestruturando e fomentando uma maior “vontade de dar certo”, coletivamente as cooperadas foram se adaptando às necessidades e dinâmica da produção.

Sobre educar e formar sujeitos socialmente críticos

O Brasil apresenta, histórica, e estruturalmente, uma realidade de desigualdade social abissal. Essa mesma desigualdade resulta de violências e negações que se acumulam sobre os sujeitos e agravam ainda mais sua condição de existência. Alguns setores da sociedade podem servir de parâmetro para comprovação de tais apontamentos. O fato de ser pobre, negro, mulher, morador de periferia, incide de

maneira contundente na vida de uma pessoa, trabalhos mais pesados, perigosos e precários, condições de moradia, entre outros elementos, decorrem em grande medida de algo negado na base, o acesso à uma educação pública de qualidade. Transpondo uma discussão que se prenda ao acesso das pessoas pobres à educação, nos parece muito claro que a questão central está em debatermos a garantia da permanência das pessoas na escola e a relação com o exercício dos direitos, para tanto nos ancoramos no direito à educação pela sua primazia.

As práticas educativas, seus programas e projetos de sociedade influenciam diretamente a qualidade de vida nas cidades, especialmente para as populações vulneráveis. Em se tratando de mulheres, negras, periféricas, com trajetórias educacionais truncadas, muitas vezes como únicas provedoras do sustento familiar em famílias monoparentais, a acumulação de tais circunstâncias implica em obstáculos quase que intransponíveis na busca por que é de direito. Em diálogo com José Murilo de Carvalho (2024), em seu livro *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, trazemos à baila uma abordagem que dá destaque à educação como sendo o direito primaz para o alcance e usufruto de outros direitos e o exercício da cidadania, por isso, ele a vê como sendo intrínseca a condição para ser, ou não, um cidadão. A melhoria da educação é um desafio nacional, intrinsecamente ligado à promoção de direitos e à garantia da cidadania.

A diversidade é um fator determinante para entender a demanda educacional contemporânea. As políticas de educação se abrem para novos cursos e ações afirmativas, legitimando diferentes saberes. A educação não formal se destaca como protagonista no diálogo com as catadoras em suas demandas por novas relações de trabalho, alternativas ao modelo de mercado instituído. No trabalho diário de triagem, prensagem e venda, as catadoras buscam formação e conhecimento específico para se inserir no mercado de materiais recicláveis, mas não apenas isso, essas se formam também na concretude das lutas que se engajam e nas relações estabelecidas. Nessa seara, conforme aponta Freire (1983), a aprendizagem se concretiza quando o sujeito se apropria de conhecimentos com evidências concretas em seu mundo, capacitando-o para entender sua realidade.

A construção do conhecimento se dá a partir do diálogo entre os sujeitos, evidenciando a relação entre conhecimento e realidade.

Freire (1983), enaltece essa relação como sendo transformadora, enfatizando a importância do diálogo entre aqueles que sabem pouco e aqueles que pensam que nada sabem, para que ambos possam saber mais. Arroyo (2011) destaca o papel do conhecimento na inclusão ou segregação de grupos, apontando a negação de saberes e culturas de certos grupos na construção da educação formal. Para que a sociedade se envolva nos processos educativos, é preciso garantir o acesso à educação como direito, permitindo o desenvolvimento do sujeito como cidadão.

Ainda nessa seara, Brandão (1981) descreve os tempos atuais como sendo de agravamento de desigualdades e exclusão, em que os marginalizados estão à frente das lutas e movimentos sociais na busca por, minimamente, garantir sua existência. O autor destaca o empoderamento de organizações autônomas emancipatórias como caminho para um mundo melhor. Diante do exposto, buscamos estabelecer um vínculo com a educação na perspectiva da humanização e emancipação. A obra de Paulo Freire (1993) é central para a discussão sobre educação emancipadora e libertadora, que busca responder às diferentes realidades, promover a ação comunitária e potencializar as redes de ação pública. Freire defendia uma educação democrática intrinsecamente ligada à emancipação dos sujeitos, atingindo a todos sem exceção e impulsionando uma sociedade mais justa e fraterna. A educação formal enfrenta o desafio de superar conflitos e desigualdades, investindo na superação de um modelo fragmentado e descolado das necessidades das pessoas.

A educação libertadora, conceito central em Freire (1993), envolve uma educação que deve ser carregada de solidariedade, coletividade e contribuir para a formação política do sujeito. Freire e Nogueira (2002) definem a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares, buscando transformar as estruturas de poder. Entendemos a educação como ferramenta possível de promover justiça social e a construção de uma sociedade mais democrática, com respeito às diversidades. A educação popular, por meio da formação crítica, contribui para subverter a ordem social desigual e promover novas formas de produzir conhecimento e garantir a

inclusão social e a cidadania. No contexto da pesquisa, a educação para a limpeza urbana envolveu a atuação de técnicas da SLU juntamente com as catadoras, buscando melhorias para essa população.

As cooperativas de materiais recicláveis, ao proporem uma nova modalidade de produção coletiva, representam um movimento social educativo e transformador. O cotidiano do galpão, com suas relações interpessoais e conflitos, busca garantir a sobrevivência do empreendimento e os recursos para todos os envolvidos. A educação, nesse contexto, não é persuasão, mas diálogo, escuta e aprendizado mútuo. A realidade deve mediar o processo educativo, buscando o “Ser mais” dos sujeitos (Freire, 1983). O encontro entre técnicas e catadoras pressupõe a construção mútua de conhecimentos, reconhecendo-os como agentes ambientais. Essa experiência deve superar as práticas tradicionais e valorizar a construção histórico-cultural.

A autogestão do negócio é um desafio para as catadoras, que buscam reconhecimento como categoria de trabalhadores e como educadoras ambientais. A resistência coletiva no trabalho nos galpões busca gerar renda para o sustento de todos. A construção do sonho de um galpão em funcionamento nega um futuro sem esperança para os mais humildes (Freire, 2002). A realização de um sonho é um ato político, fruto de lutas e superação de obstáculos. Os galpões de materiais recicláveis, conduzidos por catadoras, representam, em grande medida, a superação do estigma da invisibilidade, a visibilidade de mulheres na coordenação, a disputa por mercados, a aprendizagem da gestão e a busca pelo sustento do grupo. A dissociação entre saber escolar e saber popular, historicamente, excluiu muitos da educação. Os movimentos sociais, por sua vez, impulsionam a luta por melhores condições de vida e o reconhecimento de direitos.

Na bagagem dessas mulheres estavam todas as expectativas de uma chance de sobrevivência e uma causa em comum: sobreviverem e cuidarem dos filhos. Assim, mães e chefes de família se reuniram para implementarem essa trajetória. Na condução desse percurso, encontraram, também, mulheres que tornavam reais as possibilidades de se tornarem donas de seu próprio negócio. Na esfera pública, mulheres também conduziam as possibilidades de garantir o êxito

do empreendimento, o galpão de reciclagem de materiais. Forjaram o seu espaço de trabalho com um objetivo comum: cuidarem de suas famílias, sobreviverem e se tornarem independentes.

Uma cooperativa real: movimentos pró-moradia, educação ambiental e corresponsabilidade

Parece-nos lícito dizer que até a década de 1990, o lixo era associado à imagem de caminhões malcheirosos, que levavam consigo uma grande quantidade de moscas e deixavam cair pela rua um “caldo” de chorume, e os “lixeiros”, estigmatizados pelo trabalho precário, que gritavam pela rua ao correr de maneira insana atrás do caminhão, sendo que esse ainda era um serviço restrito e que não atingia todos os bairros. Nesse bojo, a figura do catador de materiais recicláveis ganha tonalidades mais densas quanto ao estigma e desconfiança em função do seu tipo de trabalho.

Nesse contexto, podemos apontar que nos anos 1990, houve um redimensionamento das práticas educativas, com a “ecologização”, fortalecendo as práticas de conscientização sobre o meio ambiente, junto à sociedade e junto aos próprios sujeitos envolvidos no processo de recolhimento e reciclagem de materiais. A expectativa girava em torno do fortalecimento das discussões sobre educação ambiental, de maneira ampliada. Houve priorização em visibilizar as práticas educativas, com atividades em diversos espaços públicos. E para tal a gestão da SLU se baseou em um tripé: consistência tecnológica, valorização e qualificação do servidor e cidadania e participação popular. O modelo de manejo e gestão de resíduos buscava a corresponsabilidade dos moradores, de modo a envolver toda uma sociedade no cerne de um processo de complexidade considerável.

Nesse cenário, uma cooperativa ganhou notoriedade local, alcançando gradativamente patamares maiores, como estadual e nacional. O da Asmare, com foco em catadores em situação de rua, buscando dignidade no trabalho, reverberou em uma dinamização do debate sobre a temática. As mudanças nos anos 1990 reverbe-

raram em políticas públicas voltadas para a sustentabilidade, implementação de propostas para corrigir o tratamento do lixo e melhoria do consumo. A mobilização social construiu seus caminhos para discutir as práticas para a limpeza urbana e criou formas de trazer os moradores para a cena da limpeza urbana, com diversas práticas educativas. Tendo como ponto de referência esse legado anterior a Coopersoli, enfrentando todas dificuldades, embargos e intempéries, estabeleceu uma trajetória que na atual conjuntura também a credencia como um modelo exitoso a ser seguido.

O coletivo de mulheres que formou a cooperativa não se amalgamou de maneira aleatória, o que serviu como fator de aglutinação foram as mobilizações por moradia e participação no orçamento participativo da habitação nos anos 2000, na região do Barreiro, marcada pela precariedade. Desde o início o ato de lutar contra a negação do que é de direito e em busca do exercício mínimo da cidadania de maneira digna esteve presente no existir das mulheres negras, pobres e periféricas que deram vida à pesquisa.

A coleta de resíduos recicláveis surgiu como uma oportunidade de organização e geração de renda após atendida a demanda primaz de ter onde morar, pernoitar com filhos em segurança. Vencida essa batalha, a luta seria por uma condição de produzir de maneira autônoma os meios para a própria sobrevivência e dos filhos. Inicialmente tudo era muito novo, diverso, e as ideias baseadas em posições intuitivas e muito pouco produtoras, com muito empenho e dedicação, mas sem o mínimo conhecimento técnico sobre cooperativas ou o mercado de reciclagem. O desejo principal era trabalhar juntas para melhorar suas condições de vida.

Tendo em vista que, majoritariamente, estamos tratando de mães solo, famílias monoparentais, nas quais as mulheres buscavam independência financeira e uma atividade que permitisse conciliar trabalho e cuidados com os filhos e a casa. A coleta e triagem de materiais recicláveis começaram de forma improvisada, em ruas, empresas e um galpão provisório. A falta de conhecimento sobre a formação de uma cooperativa, embora tenha sido um dificultador, não impediu o grupo de buscar soluções. A primeira experiência

concreta foi a coleta de PET para a confecção de vassouras, vendidas para uma fábrica. Essa atividade inicial, mesmo com dificuldades, representou o primeiro passo para a organização coletiva e a busca por uma existência perene e a construção gradativa de uma renda, mínima que fosse, para as cooperadas.

A narrativa das catadoras: entre a expectativa e os sonhos

Desde seu início as cooperadas da Coppersoli tiveram como sul⁵⁷ o interesse explícito em se tornar um empreendimento exitoso, de sucesso, aos moldes da Asmare, por mais que isso pudesse soar aos olhares externos como uma grande utopia. Todavia, dada a origem do grupo, ao emergir da luta por moradia, o coletivo amalgamou uma identidade fortemente centrada na dimensão comunitária e da cooperação. Parece-nos lícito dizer que o exercício da cooperação antecede a existência da cooperativa. A conquista da moradia, que poderia servir de fator desmobilizador, uma vez que o objetivo estava alcançado, serviu em verdade como combustível para novos desafios, como a necessidade de gerar renda e condições mínimas para se manterem nas novas casas.

Por mais que aos olhares incautos possa parecer algo banal, estamos tratando de uma mudança brusca na vida de tais mulheres. A vulnerabilidade e a ausência de renda constante geravam insegurança para lidar com as novas obrigações auferidas pelas mulheres em sua nova condição de moradoras regulares de uma residência, tais como a conta de água e de luz. Nas novas moradias não havia “gatos”, as contas chegariam mensalmente e se não fossem pagas seriam cortadas. Diante do exposto, a ideia de trabalhar com reciclagem surgiu da participação em movimentos sociais, pensando em formas cole-

57. É importante frisar que no excerto do texto, ao tratarmos do sul como elemento orientador, estamos fazendo uso político do termo, tendo como referência o hemisfério sul do planeta como lugar culturalmente relevante e singular. Não se trata de um uso aleatório e não intencional. Isso se apresenta como forma de problematização e contraposição aos valores ideológicos eurocêntricos que historicamente privilegiavam os países do norte, suas culturas e seus modos como sendo os ideais e mais desenvolvidos e todo o restante do planeta como sendo povos de uma cultura inferior.

tivas de sobrevivência. Uma experiência exitosa conhecida por meio de uma cooperativa de produção de vassouras na região da Pampulha serviu de inspiração, levando as cooperadas a conhecerem o processo e iniciarem a coleta de PET. Um esforço considerável, entre tentativas e erros, avanços e retrocessos. A primeira venda de vassouras não trouxe, nem de longe, o resultado esperado, com uma renda muito baixa.

Nosso sonho era grande demais. Nós organizamos a nossa primeira venda das vassouras. Quando a gente foi tirar o transporte, tirar a estrutura. Para agilizar, a gente viu que essa divisão ela ficou muito pouca cada um, deu cinco reais para cada um de nós e eu e Neli ficamos sem receber porque se não seria menos ainda. Então a gente não fez parte dessa divisão. A gente viu que a gente tinha que buscar outros meios porque a gente não ia ser sustentável devido a tanta coisa que a gente precisaria para esse negócio dar certo (Silvana, Coopersoli).

Tal situação nos sinaliza a dimensão processual inerente a todo processo educativo/formativo, com frustrações e decepções. Diante do ocorrido algumas mulheres desistiram, mas outras buscaram apoio no poder público municipal, que propunha um novo modelo de manejo de materiais recicláveis. A administração regional apresentou a proposta de um galpão para a coleta seletiva, seguindo o modelo da Asmare.

Ninguém sabia muita coisa sobre isso. O que era necessário para formar uma cooperativa, quantas pessoas precisavam ter, que tipo de especialidade que elas precisavam. Ninguém sabia muito disso, mas sabiam da necessidade e de um desejo de que alguma maneira, de que de alguma maneira, se elas estivessem trabalhando, em cooperação, até mesmo sem saber do que é o termo cooperativo, mas trabalhando juntas, trabalhando no sentido de unir suas vontades para desenvolver alguma coisa, que melhorasse o patamar de vida que elas estavam. Eu acho que partiu muito disso. De uma certa ignorância no bom sentido. Assim: nós não sabemos bem o que nós queremos, mas nós temos tanta necessidade que se a gente for trabalhar junto, a gente talvez con-

siga coisas melhores. Eu acho que foi muito nesse sentido. Foi bem intuitivo, assim, pelo que eu me lembro. Lá, pelos anos 2000 (Vanúzia, técnica de mobilização social, SLU).

Em um emaranhado de “novidades”, a execução dos serviços e a contabilidade foram os maiores desafios iniciais. Conforme disse Neli, presidente da cooperativa, “era pegar ou largar”. Percorrer esse caminho para a concretização do trabalho requer esforços diários. Convencer a todas ali da importância de cada uma no seu processo, não pára. Aprender e reaprender sobre triagem, armazenamento, pesagem, tudo sendo feito na escala de construir o conhecimento, a partir da rotina do dia a dia. Nesse percurso, há que se pensar no sistema de produção que busca integrar a todos. A forma de trabalho aprendida e apreendida destoa do sistema opressor de uma fábrica. Não há uma apropriação dos meios de produção por alguns, mas a apropriação da cooperação de trabalho para um resultado exitoso.

Ao abordar tais questões, que envolvem as dificuldades e a falta de destreza e conhecimento para lidar com certos processos, Lent (2021) argumenta que o trabalho cooperativo é inerente à existência humana, todavia, esse é desumanizado pelo sistema capitalista quando se prende exclusivamente a sua condição burocrática. A formação da cooperativa carregava perspectivas de mudança consideráveis na linha de produção, recriando formas de trabalho mais colaborativas e mais significativas, uma vez que passassem a ser melhor compreendidas. A produção no galpão reflete a necessidade de preservação dos recursos naturais e a importância de repensar o consumo. Conforme aponta Silvana:

As pessoas sabem o quanto é desastroso continuar consumindo sem pensar de onde vem o que compramos. Não dá mais para ignorar que o nosso planeta está agonizando. O meu trabalho é sobre isso: eu reciclo para a gente sobreviver aqui na terra.

Um posicionamento consciente de seu lugar como sujeito inserido e consciente da realidade social.

O trabalho diário envolve triagem, armazenamento, pesagem e a construção coletiva do conhecimento. A hierarquia das funções se adapta às necessidades da produção, com as catadoras realizando tarefas burocráticas e se engajando no preparo do material. Em 2001, o galpão foi entregue em regime de comodato pela prefeitura, criando corresponsabilidade. A busca por compradores e a motivação do grupo para aprender marcaram o início do empreendimento. Conforme aponta Silvana,

dali para a frente a gente tinha um negócio, tinha que ter resultado. Não era mais um bico, era um empreendimento que envolvia nós e a prefeitura. A prefeitura mantinha o galpão: luz, água e nós tínhamos que manter a nossa produção na reciclagem.

A organização das catadoras, mulheres que assumiram a liderança de um empreendimento complexo, representa uma reviravolta em suas vidas. Elas aprenderam as dinâmicas da coleta seletiva, desde a coleta até a comercialização, em um negócio marcado pela insegurança inicial. Essas mulheres, marginalizadas do mercado de trabalho formal, encontraram no galpão uma oportunidade de mudança. A apresentação do espaço serviu como um motor para a ação e para a materialização de um projeto almejado também pela instituição: a implantação da coleta seletiva com a inclusão de catadoras na cadeia produtiva. A união de esforços entre o poder público e as catadoras iniciou um propósito inovador: a gestão da coleta de recicláveis com foco não apenas ambiental, mas também na promoção da dignidade humana.

As trocas de experiências e o aprendizado com outros sujeitos que já atuavam na coleta seletiva impulsionaram o empreendimento. Algumas catadoras desistiram ao longo do processo, refletindo a desconfiança das classes populares em relação às promessas do poder público. Poucas mulheres, de quatro comunidades envolvidas inicialmente, persistiram. Elas enfrentaram desafios como o desconhecimento dos materiais recicláveis e do mercado. Aprender a negociar, ser credibilizada no mercado formal, entender a linguagem

técnica dos materiais e os diferentes tipos de plástico e papel foram obstáculos superados no galpão.

As mulheres também se tornaram educadoras ambientais, buscando convencer a população a aderir à coleta seletiva. As cooperativas de catadoras surgem como um fator de intervenção social e econômica, buscando emancipar mulheres negras e periféricas da invisibilidade e precarização do trabalho. A Coopersoli-Barreiro é uma referência na cidade, mesmo com desafios como a organização interna e a baixa participação da população na educação ambiental. As catadoras investem em formação para aprimorar o trabalho e buscar ascensão social para si e seus filhos.

As experiências levaram as catadoras a refletirem sobre o trabalho e a importância da coletividade. A liderança da cooperativa é fundamental nos momentos de baixa no mercado de recicláveis. A pesquisa permitiu compreender a potência desse espaço de trabalho e o avanço das mulheres na organização coletiva. São mais de vinte anos de trabalho. São profissionais que mostram a importância da coleta seletiva. O galpão cresceu em capacidade de produção, com a meta de profissionalização e a conscientização sobre a importância de tratar os resíduos para que retornem ao ciclo produtivo. As catadoras entendem a necessidade de reduzir o consumo e reivindicam maior publicidade sobre seu trabalho.

Descobrir a potência de um território onde se recicla o lixo e investir na superação de uma sociedade fragmentada é um grande desafio. Materializar um projeto educativo com a participação de todos não é fácil. As práticas educativas precisam persistir junto à população, com o reforço das mídias. Os embates entre catadoras e técnicas reforçam a continuidade de espaços de construção e luta. O percurso para a valorização das catadoras ainda é longo, e a vulnerabilidade ainda é real. O trabalho nos galpões, liderados por mulheres negras e periféricas, ainda precisa evoluir consideravelmente para transformar suas vidas a ponto de garantir a inclusão efetiva e a sobrevivência com mais dignidade.

Considerações finais

Uma pesquisa empreendida na área da Educação e Formação Humana, nos moldes do que apresentamos no presente trabalho, ao tratarmos de experiências educativas/formativas de mulheres negras, pobres e periféricas, que lutaram e ainda lutam pelo alcance de uma existência digna e o pleno exercício de seus direitos, nos parece suplantar qualquer simples função prescritiva.

Estamos convictos quanto ao fato de que as estruturas sociais, pelos valores, símbolos e significados que se fortaleceram historicamente, sirvam como elemento basilar do que é tradicional em detrimento do que seja novo, e não seria muito diferente com a educação e o conhecimento, consequentemente, com as experiências educativas/formativas advindas de espaços diversos do estruturalmente consolidado. Isso nos serve de farol para melhor interpretarmos a educação de caráter hermeticamente estrutural, com o privilégio da assimilação de conteúdos mnemonicamente, em detrimento de um processo mais autônomo e conflituoso, uma vez que a virtude estaria no *continuum*, na manutenção das coisas como elas sempre estiveram, e não na construção de consciência crítica e fomento de mudanças das estruturas sociais desiguais e violentas.

O ato de cooperar com o outro, para além de uma retórica vazia que povoia o discurso do senso comum, não tem lugar nos valores individualistas apregoados pela sociedade capitalista que perpetra a cisão entre pobres e ricos, entre os privilegiados e os desvalidos, entre os oprimidos e seus opressores. Outrossim, as experiências de cooperação e trabalhos de caráter coletivo têm se mostrado na concretude das classes populares como oportunidades de promover mais dignidade para a existência humanizada. Esses são espaços educativos que nos dizem de uma humanização possível do viver cotidiano como lugar de construção de conhecimento e criticidade.

Organizações coletivas populares ao radicalizarem suas lutas, seja pela moradia, pela saúde, pela escola dos filhos, têm se mostrado uma mola propulsora potente para desconstruir as relações sociais historicamente pautadas na exclusão e na desumanização dos pobres.

Nesse processo, que apesar de aparentar ser simplório, é marcado pela complexidade da diversidade das lutas a serem travadas, tais experiências de viver e lutar servem como fator de apropriação da vida, de retomada do que nunca deveria ser negado, de emergência de conhecimentos que permitem melhor compreender a violência com a qual se deparam cotidianamente. O monopólio do conhecimento crítico serviu, e ainda em alguma medida serve, como fator de controle das massas. Todavia, a realidade social abordada nesse trabalho nos diz das potencialidades contidas no agir coletivamente.

Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e prática em Educação Popular**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LENT, Jeremy. Oito falhas estruturais na visão de mundo ocidental. **Instituto Humanitas Unisinos**, 7 abr. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/4oRz2t5>. Acesso em: 10 maio 2023.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Ferramentas analíticas. *In*: STRAUSS, Anselm (org.). **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução de Luciane de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

**MATERIAIS EDUCATIVOS
DE MUSEU: O CASO DAS
PUBLICAÇÕES DO PROJETO
“ONDE MORA A MINHA
HISTÓRIA?”, MUSEU HISTÓRICO
ABÍLIO BARRETO (MHAB),
BELO HORIZONTE/MG**

Rosangela Guerra

Lana Mara de Castro Siman

Introdução

O presente texto discute o material educativo denominado *Cadernos de Atividades*, produzido pelo Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB) em coautoria com os participantes de comunidades escolares, no contexto do projeto “Onde mora a minha história?”, desenvolvido entre os anos 2005-2007.⁵⁸

A escolha do *Caderno de Atividades* como objeto de estudo não foi aleatória. Foram determinantes na escolha a singularidade do modo como este foi produzido – com e não para alunos – como ocorre habi-

58. Tais cadernos foram objeto da dissertação de Rosangela Guerra, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade o Estado de Minas Gerais (UEMG), em 2022, com o título “Materiais educativos de museu: estudo de caso das publicações do projeto ‘Onde mora a minha história?’, Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), Belo Horizonte/MG”. Orientadora de Lana Mara de Castro Siman. Disponível em: <https://bit.ly/3Ls3f3A>. O presente texto incorpora contribuições de discussões havidas no momento da sua defesa pública e nos diálogos posteriores com a orientadora do trabalho.

tualmente; o fato de os *Cadernos* contarem a história de bairros (Agglomerado da Serra, Alto Vera Cruz, Cachoeirinha, Guarani, Havaí, Santa Maria, Santa Terezinha, Serra Verde e Tirol) que pouco aparecem em publicações sobre a história de Belo Horizonte, sobretudo naquelas direcionadas à educação escolar. Esses bairros comumente chamados aglomerados são territórios que se formaram e cresceram em condições precárias no alto das serras ou nas periferias da cidade, abrigo de grupos sociais historicamente excluídos do processo de urbanização que ocorre nos bairros centrais ou oficiais. São territórios caracterizados pela segregação socioespacial expressa pela falta de acesso a serviços básicos de qualidade e aos direitos e bens culturais aos seus moradores. Acrescenta-se às motivações da escolha o reconhecimento de seu caráter inovador conferido pela comunidade de educação patrimonial e museal, tendo o projeto recebido, em 2008, o primeiro lugar no Prêmio Darcy Ribeiro, concedido pelo Ministério da Cultura por meio do então Departamento de Museus do Iphan.⁵⁹ E por fim, animaram a escolha desse material educativo como tema de pesquisa, o lugar que materiais educativos e publicações da área da educação possuem na trajetória profissional das autoras deste texto.

Antes de nos debruçarmos sobre os *Cadernos de Atividades*, a partir de um determinado recorte que será explicitado posteriormente, faremos breve discussão a respeito do significado da formulação do projeto “Onde mora a minha história?” na trajetória histórica do MHAB, buscando relações dessa trajetória com as mudanças que se processavam e continuam a se processar no campo da museologia e da educação patrimonial.

Tempo fértil de mudanças e de novas proposições

A formulação do projeto “Onde mora a minha história?” vem na esteira de movimentos sociais de afirmação identitária de raça e gêne-

59. Fernandes, Joanna Guimarães. *Onde mora a minha história?* Educação Museal: experiências e narrativas. Brasília: Prêmio Darcy Ribeiro; Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), 2012. Disponível em: <https://bit.ly/47p4A3Y>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ro, assim como de lutas sociais para democratização dos direitos sociais e culturais. Movimentos esses que tanto estimulam quanto tensionam a produção acadêmica-científica, a formulação e implementação de políticas públicas sociais, culturais e educacionais que, por sua vez, são por essas tensionadas e alimentadas. Em vários países, partir dos anos de 1960, os Movimentos Negro, Feminista e Estudantil pressionavam a favor da democratização das instituições educativas e culturais e abriram caminho para a crítica aos museus. Os museus históricos, por exemplo, refratários às transformações da sociedade, dedicando-se ainda à cultura das elites, aos fatos e personagens marcantes da história, passou a ter o seu papel histórico questionado e revisto. Nesse momento, Huges de Varine já denunciava o caráter elitista e eurocêntrico dos museus, e contrapunha práticas museológicas com grande componente social transformador (Chagas; Gouveia, 2014).

No final dos anos de 1970 emerge Movimento Internacional para uma Nova Museologia (Minom), em grande parte, a partir dos debates promovidos no âmbito do Conselho Internacional de Museus (Icom) e da Unesco, que destacavam a importância de o museu estar a serviço dos homens e da comunidade e não dos objetos.

Nessa mesma década, realizou-se em 1972 a Mesa de Santiago do Chile (1972) que se configurou como um marco para a renovação da museologia ao enfatizar a função social do museu: “Tratava-se de redefinir o papel do museu tendo como objetivo maior o público usuário, imprimindo-lhe uma função crítica e transformadora na sociedade” (Julião, 2006, p. 25). Em 1984 a Declaração de Québec consolida o Minom, publicando em sua declaração os princípios de base de uma nova museologia.

O pensamento de Paulo Freire (1967, 1970) teve papel fundamental nesse movimento⁶⁰ oferecendo referência teórica sobre edu-

60. Paulo Freire, quando de seu exílio no período da ditadura militar brasileira, esteve próximo de Huges de Varine, referência internacional incontornável no movimento da nova museologia e de uma museologia comunitária. Varine e outros viram na visão teórica de Paulo Freire a respeito da educação como prática dialógica e libertadora dos oprimidos, uma inspiração para o movimento de renovação do campo da museologia. Freire foi convidado para estar presente à Mesa de Santiago do Chile, promovida pelo

cação dialógica, conscientizadora, crítica e emancipatória, e ainda dando ênfase à participação ativa das comunidades, ao reconhecimento dos saberes tradicionais e à luta contra a alienação cultural. Essa perspectiva ecoa na nova visão de museu como instrumento de transformação social, aberto à memória das comunidades locais, à valorização dos saberes tradicionais e culturas populares (Britto; Santos Júnior, 2018; Chagas; Gouveia, 2014). O museu, nesse novo paradigma, passa a ser visto como um espaço de construção coletiva de sentidos e de resistência frente às desigualdades sociais – princípios alinhados à pedagogia do oprimido de Freire. A proposta era que as instituições museais rompessem com a perspectiva tradicional, modelo eurocêntrico e elitista então predominante e se tornassem espaços de reflexão e debates sobre interesses e demandas reais da comunidade e que se abrissem para a memória de grupos sociais específicos. Em decorrência, as atividades dos museus seriam destinadas para um público diversificado e suas ações culturais e educativas levadas para além dos muros da instituição.

O caráter inovador do projeto “Onde mora a minha história?” se revela na atuação direta do museu nas comunidades para ampliar a sua representação na cidade, fortalecendo assim o papel do MHAB como museu de cidade (Guerra, 2010). A cidade, nesse sentido, passou a ser objeto de atenção do museu, não somente no que diz respeito à sua história, como a outras dimensões que a conformam. A cidade, além de ser uma ação humana sobre a natureza, é também sociabilidade porque abriga personagens, grupos, classes, relações humanas, práticas de interação e de oposição, ritos, festas, comportamentos e hábitos (Pesavento, 2007). Segundo essa autora, a urbe tem o pulsar de vida e guarda emoções e sentimentos relacionados ao viver urbano, ao habitar em proximidade, em que se evidencia a expressão de utopias, medos, esperanças tanto individuais quanto coletivas.

Icom, no entanto, foi impedido de comparecer devido a pressões políticas de setores conversadores que o identificavam como defensor de ideias marxistas, tendo forte atuação em processos de educação popular e, ainda, ligação com governos de esquerda.

No plano político brasileiro assinala-se que, nos anos 1980, o regime ditatorial civil-militar avança em direção à abertura democrática, tendo como marco político institucional a criação da Assembleia Nacional Constituinte que conclui em 1988 a nova Constituição Federal, denominada de Constituição Cidadã por Ulisses Guimarães, no ato de sua promulgação. Representa, em relação às constituições anteriores, um avanço na garantia de ampla gama de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Dentre os artigos que compõem a Constituição Cidadã encontra-se o artigo 216 que modifica e amplia o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-Lei n. 25, de 30 de novembro de 1937. A expressão Patrimônio Histórico e Artístico foi substituída por Patrimônio Cultural Brasileiro, incorporando assim o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial.

No ano 2000, o Instituto Patrimônio Histórico Nacional (Iphan/Brasil) torna público o documento Inventário Nacional de Referências Culturais (Brasil, 2000), no intuito de dar suporte às instituições museais, aos centros e redes de memória no seu renovado fazer museológico e educativo. O conceito de referência cultural, como consta do documento, compreende também “objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidade”, coloca em evidência os bens culturais, incluindo neles as paisagens naturais que serão também consideradas como patrimônio cultural e que não serão obrigatoriamente objeto de tombamento, mas de Inventário, com o intuito de promover o sentimento de participar e pertencer a um grupo, de possuir um lugar apropriado culturalmente).

Voltando nossa atenção ao projeto de revitalização do MHAB realizado de 1993 a 2003, como também, posteriormente, no projeto “Onde mora a minha história?” que foi implementado de 2005 a 2007, há evidências de que o pensamento de Ulpiano Bezerra de Meneses encontra forte ressonância no projeto de revitalização do MHAB. Segundo disse Isabela Guerra, coordenadora do projeto, em entrevista concedida em abril de 2020, esse projeto nasceu do desejo do MHAB de ter um conhecimento mais amplo da história da cidade e com esse intuito necessitava realizar uma coleta ativa de

acervo diferentes regiões da cidade, considerando que “a coleção do MHAB era (e ainda é) muito do início da cidade e mais da região Centro-Sul” (Guerra, 2020) e, ainda, como argumentou a então diretora do museu à época, Thaís Pimentel (2004):

[...] é necessário que o Museu abandone a concepção celebrativa do passado que reverencia uma determinada memória em detrimento da pluralidade de memórias que se complementam e se conflitam. As coordenadas temporais deverão ser mais flexíveis, pois a história da cidade não se identifica com o passado remoto, mas com o fluir do tempo e das transformações do presente. Novos objetos e abordagens da história também deverão ser contemplados pelo MHAB, propiciando a emergência de problemas como o cotidiano, o trabalho ou o imaginário, tradicionalmente negligenciado pelos museus históricos (Pimentel, 2004, p. 20).⁶¹

Para Fernandes e Araújo (2013), o projeto “Onde mora a minha história?” surgiu também num momento de maturidade do Programa de Educação Patrimonial, quando o atendimento às escolas estava consolidado e diversas ações educativas destinadas a um público amplo e que já estavam sendo implementadas dentro e transpondo os muros da instituição. Escrito em 2004, o Programa de Educação Patrimonial alinhava-se à concepção de museu comprometido com os interesses de diferentes públicos e com a transformação social, tendo por base a Pedagogia Crítica.⁶² Entendidas como atividades de mediação cultural, as ações educativas tinham como objetivo in-

61. Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB). *Fórum de discussão e elaboração de propostas para o Museu Histórico Abílio Barreto*, 13 mar. 1993. Belo Horizonte: MHAB, 1993. (Arquivo administrativo).

62. Os textos de Meneses (1992, 1985), estudos de Grinspum (2000) e o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, lançado em 1999 pelo Iphan, foram referências importantes para a equipe do setor educativo.

centivar os diferentes públicos a refletirem de forma crítica e participativa sobre o patrimônio cultural de Belo Horizonte.⁶³

Seguindo os pressupostos do Programa de Educação Patrimonial do MHAB ao enfatizar que as ações educativas visam ampliar o diálogo do museu com a comunidade por meio de métodos que estimulam as pessoas a refletir criticamente sobre o patrimônio cultural da cidade e a assumir o compromisso e preservá-lo, foram traçados objetivos para o projeto:

Intensificar a relação do MHAB com as escolas públicas da cidade e com a comunidade belorizontina; ensinar a criança a refletir historicamente sobre o local onde vive, capacitando-a a usufruir dos bens culturais que a permeiam; recolher depoimentos que tratam da memória dos participantes em sua relação à cidade; identificar e incorporar novos e importantes acervos na coleção do museu, que permitiram um conhecimento mais amplo e democrático da dinâmica da história da cidade (Guerra, 2010, 2020).

O projeto previu um conjunto de atividades a serem coordenadas pelo professor e outras sob responsabilidade compartilhada entre eles e as equipes do museu. Foi de responsabilidade compartilhada a elaboração de mapa mental do bairro pelos alunos que visou destacar os lugares de maior importância para eles; a realização de trabalhos de pesquisa e de coleta de informações por meio de objetos e fotografias, junto aos moradores. A visita ao MHAB, a elaboração do *Caderno de Atividades* e realização de uma Exposição *Onde Mora a Minha História?* em cada uma das escolas, foram atividades desenvolvidas com participação proeminente de membros da equipe do MHAB. Importante ressaltar que embora não tenha sido programada inicialmente, foi realizada uma exposição no MHAB a partir do acervo coletado

63. Em entrevista, Guerra (2020) conta que o projeto “Meu bairro, minha cidade: você também faz parte desta história”, desenvolvido nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo/SP, foi importante inspiração para o projeto “Onde mora a minha história?”.

nos diferentes bairros em que o projeto foi desenvolvido, no período de 18 de maio de 2006 a 2 de dezembro de 2007. Grande parte dos documentos identificados foi incorporada ao acervo do MHAB.⁶⁴

Cadernos de Atividades de “Onde mora a minha história?”

Em razão do escopo do presente texto, tomamos um só dos *Cadernos de Atividades* produzidos – o da Escola Municipal Senador Levindo Coelho, do Aglomerado da Serra⁶⁵ – e, deste caderno, as seções “Nossos lugares”, “Nosso patrimônio”, “Eu e o bairro”,⁶⁶ para demonstrar como as narrativas verbais e visuais, assim como o projeto editorial e design gráfico participam da produção de sentidos sobre os temas que, mais eloquentemente, expressam as mudanças conceituais e de visada do que se entende por educação patrimonial.

Importante dizer que os *Cadernos de Atividades* seguem o mesmo padrão, em relação ao tamanho, formato, número de páginas e seções. Estas são compostas por textos, imagens (mapas, fotografias, ilustrações), além de propostas de atividade com espaço em branco, onde o leitor pode escrever, desenhar ou colar algo. Há também um padrão visual para as capas das publica-

64. Relevante registrar que em cada um dos *Cadernos* encontra-se a identificação da escola participante e de todas as pessoas da equipe do museu e da escola que colaboraram na sua produção. Os *Cadernos de Atividades* podem ser consultados na biblioteca do MHAB.

65. O projeto foi desenvolvido em nove escolas pertencentes às nove diferentes Regiões Administrativas de Horizonte, a saber: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

66. Os *Cadernos de Atividades* são estruturados a partir de temáticas que nominam as seções: a) “A cidade e o bairro”: construção de Belo Horizonte e a inserção do bairro na cidade. b) “Os primeiros tempos...”: a ocupação inicial do bairro. c) “A luta do dia a dia”: os problemas do bairro e as soluções encontradas pela população local. d) “Nossos lugares”: locais de referência para os moradores. e) “Nosso patrimônio”: pessoas, grupos, manifestações culturais e religiosas que representam o patrimônio cultural do bairro. f) “Eu e o bairro”: fotos de moradores. g) “Olhares”: as diferenças de interpretação de moradores sobre o bairro. h) “O amanhã...”: projetos e perspectivas de moradores e do poder público.

ções. Todas apresentam o logotipo do projeto, o mapa ilustrativo e o nome do bairro, mas cada uma tem uma cor.

Para análise de todos os Cadernos e das outras seções que os compõem, tivemos em mente as referências contextuais e conceituais que tiveram peso no momento de sua realização do projeto “Onde mora a minha história?”, assim como as fontes documentais tais como o Programa de Educação Patrimonial do MHAB. Além dessas referências, foi considerado que tanto as narrativas de linguagem verbal como as de linguagem visual ou imagética, assim como o projeto de edição design gráfico participam do processo de construção de sentidos por parte dos elaboradores do material, como do leitor. Responsável pelo projeto da natureza física do livro, seu visual e sua forma de apresentação, o designer cuida do posicionamento de todos os elementos na página, planeja a grade, seleciona a tipografia e o *layout* da página e, também, trabalha com os pesquisadores de fotos, ilustradores e fotógrafos, fazendo a direção de arte e preparando imagens (Haslam, 2007), participando também do processo de produção de sentidos.

Em seus diálogos com Kroeger (2010), Paul Rand, designer gráfico norte-americano que influenciou o design em capas de livros (muitos deles infantis), revistas e em propagandas, formula a concepção que o conteúdo é basicamente uma ideia e a forma é como se trata essa ideia para solucionar o conflito entre ambas. Produzir uma publicação pressupõe a busca de soluções para comunicar uma missão editorial, ou seja, seu objetivo, público-alvo, o tipo e a forma do conteúdo. Logotipo, capa, projeto gráfico, títulos, textos, fotos e legendas devem estar alinhados com a missão (Ali, 2009). Vimos, portanto, como a missão editorial dos *Cadernos de Atividades* esteve comprometida em comunicar a concepção de educação patrimonial expressa no Programa do MHAB e no projeto “Onde mora a minha história?”, a qual pressupunha a participação ativa da comunidade, no caso a escolar, na sua produção.

Passamos agora a apresentar as análises das seções que foram escolhidas para efeito do presente texto: Nossos lugares; Nosso patrimônio; Eu e o bairro.

Nossos lugares

Com um pronome possessivo no título (“Nossos”), a seção comunica a ideia de um sentimento de pertencimento e de identificação dos moradores em relação a seu bairro, aos locais que fazem parte do cotidiano de todos (Figura 33 do Caderno de Atividades do Aglomerado da Serra). As páginas 8 e 9, em cor azul esverdeado e imagem rebaixada de cadeiras, têm como elementos figurativos uma máquina fotográfica e um globo terrestre (seria esse um indicador de localização adequado para um bairro?).

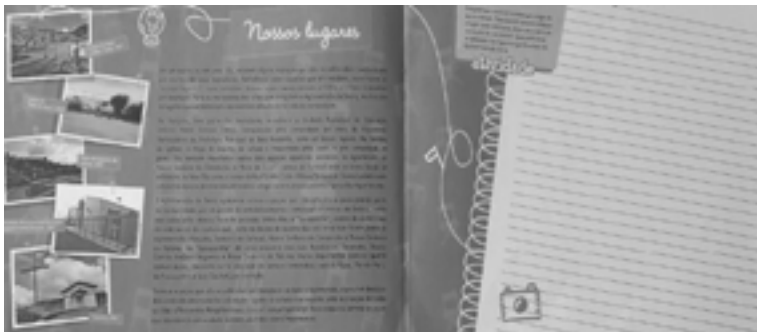


Figura 1. Nossos lugares

Fonte: *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, 2007, p. 8-9 (Figura 33).
Foto de Rosangela Guerra, 2021).

Adiantando o que o leitor encontrará na sequência do texto, o primeiro parágrafo justifica o título da seção:

Em um bairro ou em uma vila, existem alguns espaços que são reconhecidos e valorizados por muitos de seus moradores. *Referência* para aqueles que ali residem, constituem os “nossos lugares”: ruas, avenidas, becos, lojas, casas, praças, prédios públicos e escolas, por exemplo. Para os moradores das vilas que compõem o Aglomerado da Serra, muitos são os lugares que se destacam e apresentam relevância na vida da comunidade (*Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, 2007, p. 8).

O texto segue apontando lugares, fruto de um inventário participativo, junto a moradores do Aglomerado da Serra, a respeito das *referências culturais* em cinco das seis vilas do bairro: Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei)⁶⁷ Padre Tarcísio na Vila Marçola; a praça de esportes na Vila Santana do Cafezal; o campo de futebol Bola de Ouro na Nossa Senhora da Conceição; o Naja Futebol Club no Novo São Lucas; o cruzeiro na Vila Nossa Senhora de Fátima.

Além desses, o texto cita a Savassinha,⁶⁸ centro de comércio e vida social, que fica na confluência de quatro vilas e, também, nomes de ruas que foram citadas pelos moradores durante a pesquisa histórica sobre o bairro. Os moradores destacam ainda espaços onde as crianças de todas as vilas participam de atividades ligadas à cultura e esportes, como o Parque das Mangabeiras e o Criança Esperança, além de escolas e centros de saúde que atendem a comunidade.

O texto informa que a Unidade Municipal de Educação (Umei) Infantil Padre Tarcísio na Vila Marçola foi uma conquista da comunidade por meio do Orçamento Participativo⁶⁹ da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, valorizando tanto a luta dos moradores como esse canal de participação social da administração municipal. A narrativa escrita contribui para que os alunos vejam o espaço onde vivem com um olhar cuidadoso, apreciativo e crítico e que estimula atitudes voltadas para a transformação social, de acordo com os objetivos do projeto.

Cinco fotografias, todas com datas de 2007 e crédito do mesmo fotógrafo, ilustram a seção e são publicadas com a “arte” (como se fala no meio editorial) feita com desenhos de alfinetes, desses

67. Atualmente, a Umei é chamada de Emei (Escola Municipal de Educação Infantil).

68. Analogia feita com o bairro Savassi que é um bairro nobre, situado na Zona Centro-Sul de Belo Horizonte, movimentado centro comercial e de lazer, sobretudo bares, restaurantes, teatro, museus e outras ofertas de lazer e cultura.

69. O Orçamento Participativo (OP) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte foi criado em 1993 na gestão do prefeito Patrus Ananias. É um canal de participação social para administrar o município, envolvendo os cidadãos na definição de obras e investimentos a serem realizados na cidade; [...] Belo Horizonte (MG). *Orçamento Participativo*. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/4ie9ioO>. Acesso em: 26 jul. 2025.

usados em murais escolares. As fotos são as seguintes: campo do Naja Futebol Club; campo do “Bola de Ouro”; Praça de Esportes do Cafezal; UMEI Padre Tarcísio e Cruzeiro da Vila Nossa Senhora de Fátima. No entanto, não aparecem moradores nas fotos, apenas na do campo do “Bola de Ouro” há jogadores, mesmo assim ao fundo, de forma pouco visível. Se os lugares citados por moradores são pontos de encontro, seja de lazer, esporte, cultura, educação ou saúde etc., é importante que as imagens também expressem isso. Afinal, os “nossos lugares” são ocupados e apropriados pelos moradores. Nesse caso, as narrativas visual e escrita parecem não caminhar juntas e de forma harmoniosa nas páginas da seção.

Nosso patrimônio

Também nesta seção o pronome possessivo (“Nosso”) está presente no título, reforçando à ideia de pertencimento ao bairro e de valorização do que ali existe (Figura 2). Na cor verde, as páginas 12 e 13 mostram a imagem rebaixada de silhuetas de montanhas, nuvens, ônibus e a antena Del Rey (referência presente no mapa do bairro que está no miolo), além de elementos figurativos, como um grafite que existe no bairro e um sorvete (no mapa há a ilustração de um sorveteiro com seu carrinho e crianças por perto).



Figura 2. Nosso patrimônio

Fonte: *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, p. 12-13, 2007 (Figura 34. Foto de Rosângela Guerra, 2021).

O primeiro parágrafo do texto começa com uma pergunta, na qual a publicação levanta uma possível interrogação do leitor sobre o que é patrimônio, conceito que o projeto se propôs a discutir com os participantes (Guerra, 2020).⁷⁰

No *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, assim como nas demais publicações de 2007, o texto da seção introduz a palavra “patrimônio” logo no início, o que faz pensar que a reescrita foi orientada no sentido de dar ênfase ao termo e seu significado.

O que é patrimônio? Essa palavra indica, antes de qualquer coisa, algo que tem valor e pelo qual as pessoas têm afeto. Pode ser individual ou, também, algo reconhecido como de importância coletiva. O patrimônio pode ser algo material (por exemplo, um prédio) ou imaterial, como uma festa ou

70. Entrevista com Isabela Tavares Guerra, em 27 de abril de 2020. Destaco que nesse encontro para a realização da entrevista, Isabela, em gesto de generosidade, ofereceu-nos o artigo, não publicado, de sua autoria “‘Onde mora a minha história?’: relato de uma experiência museológica no contexto escolar”. Esse artigo foi de enorme valia para o melhor entendimento da metodologia adotada para o desenvolvimento do projeto.

uma tradição. A palavra patrimônio também tem o sentido de herança, algo que é passado de geração a geração. Patrimônio cultural é, pois, um conjunto de bens que tem valor para a história ou para a cultura, seja de um país, de uma cidade ou de uma comunidade (*Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, 2007, p. 12).

O enunciado da conceituação relaciona o patrimônio ao valor, sobretudo afetivo, a ele atribuído pelas pessoas. Para Meneses (2012), os principais componentes do valor cultural são: valores cognitivos, formais, afetivos, pragmáticos e éticos. Estes componentes não existem isolados, agrupando-se de forma variada, combinando-se em diversas hierarquias e produzindo transformações e conflitos. Os valores afetivos estão ligados a vínculos subjetivos, como o sentimento de pertença ou identidade (Meneses, 2012, p. 35). Nesse sentido, os objetos, as práticas, os saberes, os lugares para tornarem-se patrimônio

[...] não depende apenas da vontade e decisão políticas de uma agência de Estado. Nem depende exclusivamente de uma atividade consciente e deliberada de indivíduos ou grupos. Os objetos que compõem um patrimônio precisam encontrar “ressonância” junto a seu público (Gonçalves, 2005, on-line).

Os moradores do Aglomerado da Serra consideram como “seus” as três nascentes do córrego do Cardoso, localizadas nas vilas Nossa Senhora de Fátima e Santana do Cafezal, que são referência espacial e de memória. A informação vem acompanhada do testemunho do morador Reinaldo de Souza: “São minas, fontes mesmo, [onde] as pessoas iam buscar água antes [...]. Minha mãe mesmo bebeu água daquela fonte, que hoje chamam de ‘Primeira Água’” (p. 12).

A expressão “bens naturais” surge no texto após a referência às minas d’água. Entretanto, o conceito de patrimônio expresso no início da seção poderia citar especificamente os “bens naturais”, dentre o conjunto de bens, como uma forma de chamar a atenção para os graves problemas ambientais que afetam a vida de todos.

O texto apresenta, ainda, outros patrimônios do Aglomerado: o Palco da Periferia, onde se apresentam muitos grupos de *rap*, rock, capoeira, *street dance* etc.; a Rádio Favela que há anos veicula informações no cotidiano do bairro e o Programa Tênis Cidadão. Aqui o leitor pode querer saber algo a mais sobre esse programa, mesmo que brevemente, mas a publicação nada informa.

Na narrativa visual da seção, vê-se quatro fotos (com datas e créditos) em molduras na cor roxa, numa clara referência aos murais da escola com ilustrações emolduradas por papel recortado e colorido. São elas: a fachada da Rádio Favela; um grafite em pedra; a Primeira Água e a Segunda Água. Considerando que o espaço para fotos é relativamente pequeno na página par, onde está a massa de texto, talvez seria melhor publicar menos fotos e ampliá-las um pouco mais para melhorar a visualização. A ausência de algum morador (apenas um que seja) nas fotos enfraquece, a nosso ver, a ideia da seção “Nosso patrimônio”. Na seção, o morador está presente na narrativa escrita e ausente na narrativa visual.



Figura 3. Eu e o bairro

Fonte: *Caderno de Atividades – Aglomerado da Serra*, 2007, p. 14-15 (Figura 35. Foto de Rosângela Guerra, 2021).

A página par, sem massa de texto, exhibe seis fotos de moradores que parecem cartazes, devido ao efeito produzido pela ilustração de mãos segurando-as lateralmente. São as seguintes: um grupo de alu-

nos e a professora Ana Lúcia (sem sobrenome), da E. M. Senador Levindo Coelho, 2007; o jovem Lucas Costa, 2007; Vó Lúcia com seu sorriso, 2007; Tadeu Moraes com um instrumento de trabalho, 2007; Tio João no armazém, 2007; o casal Márcio Santos e Ana Maria Santos de frente um para o outro, 1981. As fotos mostram personagens do bairro de diferentes gerações, profissões e em variadas situações do cotidiano, comunicando, de certa maneira, a diversidade da vida no lugar, no que se refere a gerações, ocupações e papéis na comunidade.

As atividades propostas são publicadas ao fim de cada seção, portanto, depois dos textos e das imagens. O espaço em branco no *layout* da página reservado para a realização da atividade parece ter tamanho suficiente para isso.

Longe de serem instrucionais e conteudistas, as atividades oferecem ao leitor a possibilidade de se expressar com autonomia e criatividade, ao mesmo tempo que o convidam ao olhar cuidadoso, apreciativo e crítico em relação ao bairro, sua história e seu patrimônio, constituído por referências e práticas culturais. Além disso, desafiam o aluno a compreender a realidade, incentivando-o a aprofundar suas relações na comunidade entre pessoas de diferentes gerações, seja entrevistando moradores antigos, criando um roteiro de visitação no bairro a partir do que considera de valor pessoal, escrevendo uma carta para o prefeito com reivindicações voltadas o bem comum, por exemplo.

Para se o Nossos lugares (Figura 33 do *Caderno de Atividades*)   apresentada como atividade:

Imagine que voc e irá receber um amigo de outra cidade. Para que ele possa conhecer o lugar onde voc e vive, faça um roteiro de visita o do seu bairro. Apresente a ele as pessoas e os lugares significativos do Aglomerado da Serra.

Vimos que essa atividade oferece a oportunidade para que o aluno lance mão de narrativas e registros fotográficos de patrimônio cultural e natural urbano e do patrimônio denominado de material e imaterial. Ao elaborar esse roteiro terá acesso ao que   reconhecido

como de valor para a comunidade, ao mesmo tempo que incentiva o aluno a exercitar a capacidade de síntese; a criatividade e a autonomia.

Para a seção Nosso patrimônio a sugestão é “O Aglomerado da Serra tem várias coisas que fazem você se sentir parte dele. Desenhe aquilo de que você mais gosta e que, na sua opinião, vale a pena preservar”. O convite aqui é feito às crianças para que expressem, em forma de desenho, sobre o que pensa e sente que deve ser preservado no lugar em que vive. A realização dessa atividade pode contribuir para desenvolvimento do sentimento de pertencimento e de identidade coletiva, sobretudo se o professor promove momentos de partilha entre os alunos a respeito de suas variadas produções. Ao relacionar à ideia de preservação, à valoração afetiva atribuída pelo sujeito, tal como protagonizado pelo movimento da nova museologia, a atividade pode representar um incentivo para o engajamento das crianças em cuidados com o que considera patrimônio e, ainda, um despertar para a importância da defesa coletiva de sua preservação.

Eu e o bairro (Figura 35 no *Caderno de Atividades*). Nessa seção é proposto: “Escreva uma história em quadrinhos que ocorra no Aglomerado da Serra, reunindo os personagens apresentados na página anterior e outras pessoas que você conhece no seu bairro”. Os personagens não são fictícios, mas existem na vida do bairro. São eles de diferentes gerações, realizam diferentes atividades, estão em diferentes lugares. A atividade é um convite para construir histórias envolvendo esses e outros personagens, propiciando às crianças que incluam personagens de seu próprio repertório de vivência. A criação de histórias com personagens reais é também um convite à interação social; ao diálogo, à troca de experiências com a sua geração e com as mais velhas, vindo a reforçar a importância do reconhecimento do outro e de si mesmo para a vida comunitária. Sem menosprezar o fato de que se trata de uma atividade que exige criatividade, ludicidade, e a imaginação de um fio narrativo que entrelace ações de diferentes sujeitos, em diferentes tempos-passado, presente, futuros – e diferentes lugares.

Considerações finais

Vimos que o setor educativo do MHAB, apoiado por sua gestão, empenhou-se em desenvolver um projeto que expressasse uma perspectiva de educação patrimonial que representasse uma virada epistemológica no campo da museologia e da educação patrimonial. O projeto “Onde mora a minha história?” ao ser elaborado em coautoria com comunidades escolares é precursor de uma política cultural de aproximação do museu com a cidade, representando um esforço conceitual e político de concretizar o que pode ser e fazer um museu de cidade não excludente, ou seja, um museu que representa e dialoga com a diversidade social, étnico-cultural da cidade, rompendo com concepções e práticas museológicas e educativas tradicionalmente colonialistas e excludentes.

A pesquisa permite concluir que os *Cadernos de Atividades*, a despeito de algumas críticas formuladas à sua produção textual e editorial, concretizam a formulação conceitual do projeto “Onde mora a minha história?”, assim como o da perspectiva de educação patrimonial construída pelo MHAB no seu processo de revitalização. Processo esse situado num contexto mais amplo de mudanças que se operavam no campo da museologia e da educação patrimonial, no Brasil e internacionalmente.

Destacamos o quão singular foi a produção do material educativo ter sido realizado *com* e não tão somente *para* comunidade escolar, possibilitando ao museu experienciar o valor da participação social, no caso, da comunidade escolar, para afirmar outras formas de pensar, imaginar, praticar a museologia e a educação patrimonial.

Consideramos as narrativas escritas e visuais dos *Cadernos de Atividades* do projeto “Onde mora a minha história?” como possuidoras de potencial de mediação pedagógica, possibilitando ao aluno identificar e interpretar os bens e as referências culturais, atribuindo-lhes sentidos e valor e, ainda, estimulando-o a exercer a cidadania e a responsabilidade de compartilhar, preservar e valorizar os patrimônios presentes no território em que vive.

Enfatizamos também o fato de o projeto “Onde mora a minha história?” haver criado uma dinâmica singular de produção de publicações, na medida em que essas foram elaboradas e utilizadas em sala de aula durante o desenvolvimento do projeto em cada escola, o que permitiu ao museu e à comunidade escolar realizar uma avaliação reflexiva do processo vivenciado.

Consideramos que, embora e lamentavelmente, o projeto “Onde mora a minha história?” não tenha prosseguido, a estrutura básica dos *Cadernos de Atividades* poderá vir a ser adaptada para produzir a publicação em diferentes bairros e escolas, com economia de tempo e sem prejuízo de qualidade. Por fim, desejamos que as contribuições geradas pela pesquisa que deu origem a este texto possam se somar às reflexões e críticas que os participantes do projeto possuem da experiência museológica e educação patrimonial experienciada.

Referências

ALI, Fátima. **A arte de editar revistas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/4hI4qYH>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Inventário Nacional de Referências Culturais: Manual de Aplicação**, 2000. Brasília: Iphan, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/4nIhNd1>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRITTO, Clovis Carvalho; SANTOS JÚNIOR, Roberto Fernandes. Huges de Varine, singular e plural: memórias sobre museologias comunitárias. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas**, Belém, v. 13, n. 2, p. 465-469, 2018.

CHAGAS, Mário de Souza. Museu, memória e poder: o pensamento museológico de Paulo Freire na Mesa de Santiago do Chile. *In*: BRUNO, Maria Cristina Oliveira; GODOY, Cecília Londres Fonseca de; CHAGAS, Mário de Souza (orgs.). **Museu, memória e cidadania: trajetórias e experiências no Brasil**. Rio de Janeiro: Minc; Iphan, 2009.

CHAGAS, Mário de Souza; GOUVEIA, Inês. Museologia social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação). **Museologia Social: Cadernos do Ceom, Chapecó: Unochapecó**, ano 27, n. 41, p. 9-22, 2014.

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS (ICOM). **Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972**. Santiago de Chile: Icom, 1972. Disponível em: <https://bit.ly/4i1k8i5>. Acesso em: 20 maio 2025.

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS (ICOM). **Declaração do Québec, 1984**. Princípios de Base de uma Nova Museologia 1984. Tradução de Mário Moutinho. Revisão de Marcelo M. Araújo. I Atelier Internacional Ecomuseus/Nova Museologia. Quebec: Icom, 1984. Disponível em: <https://bit.ly/4hRSSST>. Acesso em: 20 maio 2025.

FERNANDES, Joanna Guimarães. **Onde mora a minha história?** Educação Museal: experiências e narrativas. Brasília: Prêmio Darcy Ribeiro; Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), 2012. Disponível em: <https://bit.ly/47p4A3Y>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FERNANDES, Joanna Guimarães; ARAÚJO, Vanessa Barboza de. Educação Patrimonial no MHAB: pressupostos teóricos e metodológicos. *In*: OLIVEIRA, Leônidas José de (org.). **O museu e a cidade sem fim**: setenta anos de história preservada no MHAB, o museu da cidade. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura; Museu Histórico Abílio Barreto, 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11 n. 23, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3JFETD3>. Acesso em: 7 jun. 2021.

GUERRA, Isabela Tavares. Entrevista concedida à Rosangela Guerra, em 27 de abril de 2020. Registro em áudio.

HASLAM, Andrew. **O livro e o designer II**: como criar e produzir livros. Tradução de Juliana A. Saad e Sérgio Rossi Filho. 2. ed. São Paulo: Rosari, 2007.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan: Museu Imperial, 1999.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a História do Museu. *In*: [s.n.]. **Caderno de Diretrizes Museológicas**. 2. ed. Brasília: Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais; Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/Superintendência de Museus, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/43Nwqo7>. Acesso em: 8 maio 2021.

KROEGER, Michael (org.). **Conversas com Paul Rand**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. O museu na cidade X a cidade no museu. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 5, n. 8-9, p. 197-205, set. 1984/abr. 1985.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. **Museus Históricos: da celebração à consciência histórica**. Como explorar um museu histórico. São Paulo: Museu Paulista: USP, 1992.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Entrevista concedida ao Sesc/São Paulo. **Sesc/São Paulo**, 21 jan. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/4hHpnDl>. Acesso em: 5 maio 2025.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. *In*: SUTTI, Weber (coord.). **I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural** – desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão. Brasília: Iphan, 2012, p. 25-39.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO (MHAB). **Fórum de discussão e elaboração de propostas para o Museu Histórico Abílio Barreto**, 13 mar. 1993. Belo Horizonte: MHAB, 1993. (Arquivo administrativo).

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO (MHAB). **Sugestões para ação educativa do MHAB**. Belo Horizonte: Arquivo do Setor Educativo do MHAB, 2003.

MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO (MHAB). **Caderno de Atividades do projeto Onde mora a minha história?** Aglomerado da Serra. Belo Horizonte: MHAB, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatay. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n. 53, p. 11-23, jun. 2007.

PIMENTEL, Thaís Velloso Cougo (org.). **Reiventando o MHAB: o museu e seu novo lugar na cidade – 1993-2003**. Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2004.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES



Adriano Oliveira Bandeira de Melo: Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/FaE/UEMG). Bacharel em Artes Visuais – Gravura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciado em Artes Visuais pela mesma instituição. Atua como artista autônomo, com produção autoral de gravuras, pinturas e murais; como pesquisador independente na área de educação e do anarquismo; e como oficinairo de técnicas artísticas na iniciativa privada e em projetos, como o Programa Fica Vivo!, Conexão Comunidade, Movimentos Sociais diversos e também no Sistema Socioeducativo em uma casa de Semiliberdade. E-mail: didixadriano@gmail.com.



Aline Choucair Vaz: Doutora e mestra em Educação pela UFMG, com pós-doutorado na mesma área pela UEMG. Especialista em História da Cultura e da Arte pela UFMG. Graduada em História pelo Centro Universitário Newton Paiva. Professora permanente do Programa Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da FaE/UEMG e professora efetiva do curso de Pedagogia na FaE/CBH/UEMG. É fundadora e editora-chefe da *Revista Científica SCIAS. Direitos Humanos e Educação*. Coordena a linha de pesquisa do PPGE/UEMG: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais. É vice-coordenadora da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (REBEDH) – coordenação Minas Gerais/MG. E-mail: aline.vaz@uemg.br.



Bruna Ferreira Augusto Cruz: Mestra em Educação e Formação Humana pela FaE/UEMG. Pós-Graduada em Marketing Estratégico pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Bacharela em Comunicação Social pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH). Pesquisadora sobre Juventudes, Trabalho Docente e Sistema Socioeducativo, possui experiência como gerente de Projetos de Educação a Distância e já atuou em diversos projetos de educação corporativa, com ampla experiência como designer instrucional. Desde 2017 é servidora pública do estado de Minas Gerais e atua como analista de dados do sistema socioeducativo mineiro. E-mail: brunafacruz@gmail.com.



Cheila Caetano Vilanculo: Doutoranda em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). Mestra em Educação e Formação Humana pela FaE/UEMG. Licenciada em Ensino de Português com habilitação ao ensino de Línguas Bantu. Suas pesquisas concentram-se na área da educação, com ênfase em políticas públicas e diversidade cultural. Membro do Grupo de Estudos: Discurso e Subjetividade na Educação Profissional e Tecnológica (GEDS-EPT). E-mail: cheilaliebe@gmail.com.



Daiane Evelyn Ponciano Marquis: Mestra em Educação pela UEMG. Graduada em Letras pela UFMG. Atua há oito anos como agente de Segurança Socioeducativo da Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais. Atualmente integra a Diretoria de Planejamento e Monitoramento Socioeducativo, trabalhando com gestão de dados e indicadores da política socioeducativa. Tem experiência em ensino de Língua Portuguesa, produção e revisão de textos, além de ter atuado no Projeto Redigir e como professora de Português Língua Estrangeira (PLE), ambos do Centro de Extensão da Fale/UFMG. Sua pesquisa de mestrado dialoga com sua prática profissional, abordando a política socioeducativa mineira sob a perspectiva do ciclo de políticas. E-mail: daievelyn26@hotmail.com.



Daniel Santos Braga: Doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela FaE/UFMG. Mestre em Educação e Formação Humana pela FaE/UEMG. Historiador pelo Uni-BH e pedagogo pela FaE/UEMG. Docente dos programas de pós-graduação em Educação e Formação Humana (FaE/UEMG) e de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei/UEMG – Ibirité). É professor do Departamento de Educação da UEMG, Unidade Ibirité, onde atua em cursos de licenciatura nas áreas de Políticas Públicas de Educação e Métodos quantitativos de pesquisa em Educação. E-mail: daniel.braga@uemg.br.



Daniela Oliveira Ramos Dos Passos: Doutora em Sociologia pela UFMG, com pós-doutorado em Educação pela FaE/UFMG. Mestra em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Graduada em História pela Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo (FPL). Professora na FaE/CBH/UEMG. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Educação e Formação Humana (PPGE/FaE/UEMG). Coordenadora do Núcleo Tessituras de nós: núcleo de estudos, pesquisa e extensão em gênero, sexualidade e educação (Tessitura de nós/UEMG). Também integra o Grupo de Pesquisa em História dos Processos Educadores (GPHPE/FaE/UFMG). E-mail: daniela.passos@uemg.br.



Francisco André Silva Martins: Doutor e mestre em Educação pela UFMG, com pós-doutorado em Educação pela UFOP. Professor efetivo na FaE/UEMG, dos cursos de História e Pedagogia. Vice-Coordenador do curso de licenciatura em História. Coordenador do Grupo de Pesquisa e Extensão Observatório das Juventude'S da FaE/UEMG (CNPq). Coordenador do Projeto de Extensão “Cola Comigo!”: trocando ideias com as juventude’S. Professor efetivo de História da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Estudante da Teoria Freiriana, suas orientações, publicações e pesquisas se debruçam, principalmente, sobre os seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Juventude’S, Sociologia da Juventude, Experiências Participativas e Formativas, Militância, Movimentos Sociais e Ações Coletivas. E-mail: francisco.martins@uemg.br.



Gláucia Moreira Pinto: Mestre em Educação e Formação Humana pela UEMG, com a produção de dissertação sobre práticas educativas de mulheres em organização de trabalho socioprodutivo em cooperativa. Especialista em Educação Básica pelo Laboratório de Estudos da Educação Superior e da Educação Básica (Laseb/UFMG). Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Cultura Afrobrasileira, ambos pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Bacharela e licenciada em História pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Coordenadora no Orçamento Participativo de Belo Horizonte na década de 1990, diretora da rede municipal de Belo Horizonte e professora de jovens e adultos. Atualmente trabalha com educação ambiental com foco nos resíduos sólidos. E-mail: gluciampinto16@gmail.com.



Karine Luiza de Souza Miranda: Doutoranda em Educação na UFMG. Mestre em Educação pela UEMG, onde também se graduou em Pedagogia. Integra o grupo de pesquisa Têssituras de Nós e o projeto de extensão Um Clube Todo Seu. É bolsista de desenvolvimento em ciência, tecnologia e inovação (UEMG/Fapemig). Suas áreas de interesse e pesquisa envolvem as relações entre famílias e escolas, gênero e educação. E-mail: mkarine945@gmail.com.



Lana Mara de Castro Siman: Doutora em Educação pela Université Laval/ Canadá (Didática da História). Professora aposentada das Faculdades de Educação da UFMG e da UEMG, tendo atuado na graduação e pós-graduação. Atualmente, como professora voluntária da UEMG, é professora do curso de pós-graduação *lato sensu* de Gestão de Projetos em Patrimônio Cultural (UEMG/Iepha). Possui longa experiência em formação de professores e em pesquisa sobre ensino e aprendizagem de História, saberes e práticas docentes. Nas últimas décadas tem se dedicado aos temas: memória social, patrimônio cultural, Educação Patrimonial e Museal, com ênfase nos temas da mediação cultural, análise e produção de materiais educativos, formação de professores e de agentes culturais. Coordenadora do grupo de pesquisa Polis e Mnemosine: Cidade, Memória e Educação, da FaE/UEMG (Diretório grupos de pesquisa CNPq). E-mail: lana.siman@uemg.br.



Maria Cristina da Silva: Doutora e mestra em Educação pela UFMG. Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Trabalha como professora de História da Educação na UEMG. Membro do Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (Nepeja) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Linguagem (Nepel), ambos da UEMG. Suas orientações de pesquisas e produções estão voltadas para as questões concernentes à população encarcerada, em especial as mulheres no cárcere e a educação de jovens e adultos. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da FaE/UEMG. E-mail: maria.cristina@uemg.br.



Rayane Silva Guedes: Mestre em Educação UEMG. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte. Desde 2023 atua como especialista em Educação no estado de Minas Gerais. Desenvolve pesquisas com foco em partidos políticos, movimentos sociais, literatura, imprensa feminina e equidade de gênero. É autora do livro *Quem são elas?*, no qual reflete, por meio da poesia, sobre a vivência de mulheres. Sua trajetória articula pesquisa, prática pedagógica e literatura, com compromisso com uma educação pública crítica, inclusiva e sensível às questões sociais. E-mail: rayanesguedes15@gmail.com.



Renata Janaína do Carmo: Mestre em Educação e Formação Humana (PPGE) pela FaE/UEMG. Especialista em Gestão de Políticas Públicas com Foco na Temática Gênero e Raça pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Bacharela e licenciada em Geografia pela mesma instituição. Trabalha como servidora efetiva exercendo o cargo de técnica universitária na UEMG. E-mail: renatacarmog@gmail.com.



Rosângela Guerra: Mestre em Educação e Formação Humana pela FaE/UEMG. Graduada em Jornalismo pela Faculdade de Comunicação Social Cásper. Possui experiência em produção e edição de textos; criação e desenvolvimento de projetos editoriais nas áreas de Comunicação e Educação. Consultora na área de Educação no âmbito do Programa Na Real-MG, do Instituto Aliança. Participante dos grupos de pesquisa Polis e Mnemosine: Cidade, Memória e Educação, da FaE/UEMG (Diretório grupos de pesquisa CNPq). E-mail: rosangelaguerra@gmail.com.



Vera Lúcia Nogueira: Doutora e mestra em Educação pela FaE/UFMG. Pedagoga pela mesma instituição. Licenciada em História. Realizou estágio de pós-doutoramento na FaE/UFMG. Atuou como vice-coordenadora do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred/Sudeste). Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da UEMG. É professora deste programa e dos cursos de História e Pedagogia da FaE/UEMG. Pesquisadora do campo da História da Educação e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Historiografia e História da Educação Brasileira (GEPHHEB). E-mail: vera.nogueira@uemg.br.




Viviane Alfredo Alves Batista: Mestra em Educação pela FAE/UEMG – defesa em 2025. Pós-Graduada em Gestão Social pela Fundação João Pinheiro (FJP), com o trabalho de conclusão de curso “Implementação de uma política pública de combate à violência escolar – o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa na Escola da Lagoa em Esmeraldas”, defendido em 2010. Graduada em Pedagogia pela FAE/UEMG. Pesquisadora de Política Pública Educacional, é servidora efetiva da educação desde 2002. Coordenadora de Gestão de Pessoas na FJP. E-mail: viviane77alfredo@yahoo.com.br.

| | |
|------------------------------|---|
| Título | Políticas públicas, interseccionalidades e formação: repensando as práticas educativas |
| Organizadores | Aline Choucair Vaz Francisco André Silva Martins Vera Lúcia Nogueira |
| Assistência Editorial | Sarita M. de Moraes Batista |
| Capa | Gabriel Luis Pereira |
| Projeto Gráfico | Vanessa Menegatti Fonseca |
| Preparação | Andressa Marques |
| Revisão | Eloísa Montes Marcia Santos Taíne Barriviera Renata Moreno Talita Franco Giovanna Ferreira |
| Formato | 14x21 |
| Número de Páginas | 220 |
| Tipografia | Adobe Garamond Pro |
| Papel | Alta Alvura Alcalino 75g/m ² |
| 1ª Edição | Dezembro de 2025 |

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.




Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315

 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em

www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100

O livro *Políticas públicas, interseccionalidades e formação: repensando as práticas educativas* é fruto do compromisso da Linha de Pesquisa Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em problematizar os múltiplos modos pelos quais a educação se materializa em contextos escolares e não escolares. Ao reunir, em nove capítulos, estudos que evidenciam a diversidade de sujeitos, práticas e políticas que atravessam a educação contemporânea, esta coletânea coloca em diálogo as raízes históricas e os desafios impostos pelas desigualdades sociais, não somente no país, como também no contexto moçambicano, oferecendo uma visão crítica acerca dos limites e das possibilidades de uma educação transformadora. Assim, convidamos as leitoras e os leitores, as educadoras e os educadores, as pesquisadoras e os pesquisadores e os/as estudantes a percorrerem as ricas páginas deste livro e a descobrirem como as diferentes investigações, aqui relatadas, interseccionam teorias, reflexões e práticas formativas, desenvolvidas em diferentes espaços e por diferentes sujeitos.




ISBN 978-85-462-3094-5



9 788546 230945

 /PacoEditorial

 @PacoEditorial

 @Paco_Editorial