

NA PONTA DO LÁPIS

Educar por inteiro:

uma confluência de saberes e práticas
para pensar a Educação Integral.

ESPECIAL — Ensino de língua portuguesa em diálogo com a educação integral.

ENTREVISTA — Macaê Evaristo: uma vida em defesa da educação pública de qualidade.

LENTE DE AUMENTO — Transformar a escola a partir da valorização das diferenças.

NO CHÃO DA ESCOLA — Uma comunidade educadora no território quilombola Catucã (MA).

LINGUAGEM EM MOVIMENTO — Exercitar a escuta: aprendizagem no encontro com o outro.

PÁGINA LITERÁRIA — “Metamorfose”: memórias da vida escolar no conto de Geni Guimarães.

ÓCULOS DE LEITURA — A escola e a constituição de subjetividades no conto “Metamorfose”.

SUMÁRIO

05 EDITORIAL

→ Para educar por inteiro é preciso olhar para o coração da educação

Gina Vieira Ponte

07 ESPECIAL

→ Educação Integral e ensino de Língua Portuguesa: diálogos necessários

Gina Vieira Ponte

17 ENTREVISTA

→ "A alegria é revolucionária": em defesa do direito à educação e da justiça social

Gina Vieira Ponte

25 LENTE DE AUMENTO

→ As quizambas da Educação Integral: uma perspectiva a partir do amor e da descolonização

Lara Rocha

31 NO CHÃO DA ESCOLA

→ Catucá: de passagem por uma comunidade educadora

Fernanda Mendes Soares Barreiros

37 LINGUAGEM EM MOVIMENTO

→ Leituras de mundo: aprender a ouvir se escutando

Renata Santos Rente

43 PÁGINA LITERÁRIA

→ "Metamorfose"

Geni Guimarães

47 ÓCULOS DE LEITURA

→ É Educação quando morre o coração?

Lara Rocha

Para educar por inteiro é preciso olhar para o coração da educação

GINA VIEIRA PONTE

Em 2008, eu já atuava como professora da educação básica há 17 anos e há cinco como professora de língua portuguesa. Eu vivia permanentemente o desafio de promover uma prática pedagógica que fosse capaz tanto de mobilizar as/os estudantes de maneira efetiva quanto de lhes garantir o direito às aprendizagens e ao desenvolvimento integral. Ao mesmo tempo, eu esbarrava, a todo momento, com o fato de que ainda temos uma escola muito resistente às mudanças e muito mais filiada a uma educação bancária e transmissiva. Naquele ano, chegou para mim a notícia de que aconteceria a primeira edição da “Olimpíada de Língua Portuguesa”, iniciativa do Ministério da Educação e do Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec. O concurso, de caráter formativo, fazia parte das ações do Programa Escrevendo o Futuro. Participei concorrendo na categoria “Poema” e eu e as/os estudantes com as/os quais eu atuava celebramos juntos a chegada daquele vento inspirador que nos permitiu viver experiências pedagógicas tão especiais. Naquele momento, como parte do processo formativo em que éramos inseridas, eu recebi a versão impressa da 10ª edição da revista **Na Ponta do Lápis**.

Passados 16 anos, tenho a alegria e a honra de colaborar com dois textos desta 41ª edição para falar do que para mim se apresentou como um dos fundamentos e um dos diferenciais do Programa Escrevendo o Futuro: uma proposta de ensino de língua portuguesa que nos provoca a olhar para a/o estudante em suas várias dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Nesta edição, adentraremos um pouco mais as reflexões sobre este tema que está posto no debate público e que é o coração da educação: **a certeza de que todo ato educativo precisa olhar para a/o estudante em sua inteireza**.

O primeiro artigo, com o qual eu colaboro, compõe a seção “Especial”. Em “Educação Integral e ensino de Língua Portuguesa: diálogos necessários”, o convite à/ao leitora/or é para uma reflexão sobre a intrínseca relação entre a nossa identidade, a nossa história, o nosso território, e a língua que falamos. Como construir projetos político-pedagógicos para o ensino de língua portuguesa que consigam abraçar todos os dialetos e variações que compõem a nossa língua, afastando-nos da lógica colonial que privilegia determinados falares em detrimento

de outros? Como articular o trabalho com a leitura, a escrita e a literatura em uma perspectiva de educação integral? Estas foram algumas das questões que busquei responder neste diálogo.

Na “Entrevista”, que eu tive o prazer de conduzir, nos encontramos com a grandiosa Macaé Evaristo, que em uma conversa deliciosa nos conta detalhes da sua biografia que foram decisivos para que ela se tornasse a grande referência que é como deputada, educadora, ativista. Macaé não apenas lança luz ao tema da educação integral, mas traz exemplos consistentes de como ela se materializa concretamente na escola.

Seguindo este passeio pelos meandros da educação integral, em “Lente de aumento”, o ensaio de Lara Rocha parte das “quizambas” das praias da Ilha de Boipeba, em Cairu (BA), e reafirma a necessidade de enxergar as alunas e os alunos como sujeitos integrais que “sabem um tanto e que devem ter vontade de aprender um tanto mais”. Ela traz para o bojo de suas reflexões a articulação de conceitos importantes sobre um fazer pedagógico comprometido com a inteireza das/os estudantes, como autonomia, prática da liberdade e amor, colocando em destaque o pensamento da pesquisadora estadunidense bell hooks.

No relato “Catucá: de passagem por uma comunidade educadora”, de Fernanda Mendes Soares, chegamos à seção “No chão da escola” e pisamos no território quilombola Catucá, que fica em Bacabal (MA). A experiência da Unidade de Ensino Fundamental Catucá nos permite compreender e sentir o significado de uma escola profundamente vinculada à comunidade em que está inserida, onde a territorialização é central para a ação e para o projeto político pedagógico.

Na seção “Linguagem e Movimento”, o ensaio sinuoso de Renata Santos Rente, “Leituras de mundo: aprender a ouvir se escutando”, convoca as vozes de Manoel de Barros, Ailton Krenak e Denilson Baniwa e nos provoca a pensar os processos de significação do mundo a partir da linguagem e a urgência de que a educação acolha as diferentes epistemologias. A autora nos convida a refletir sobre “o que acontece quando nos relacionamos com a palavra do outro?”

A “Página Literária” traz o conto “Metamorfose”, da escritora Geni Guimarães, que nos coloca dentro da escola a partir das vivências de uma menina negra que enfrenta os efeitos do racismo na construção da sua subjetividade. Baseada em suas próprias memórias, a autora nos enreda com maestria em uma narrativa dolorosa e contundente, que nos faz refletir sobre a responsabilidade da escola sobre as (H)istórias que escolhe contar. A seção “Óculos de leitura”, de Lara Rocha, amplia e aprofunda o nosso olhar sobre esse conto, trazendo reflexões sobre como ele nos ajuda a pensar questões relativas à educação para as relações étnico-raciais.

E imprimindo materialidade e expressão estética às discussões ao longo da revista, fruimos o trabalho primoroso do artista visual e quadrinista João Pinheiro, que como um observador andarilho (re)cria espaços habitados pelas mais diversas existências.

Se esta edição é especial porque toca no coração da educação, para lê-la é preciso, também, preparar os nossos corações. Cada texto aqui, de diferentes formas, nos aciona como educadoras/es que pensam, fazem, sentem e sonham a educação.

Boa leitura!

ESPECIAL

Educação Integral e ensino de Língua Portuguesa:

DIALOGOS NECESSÁRIOS

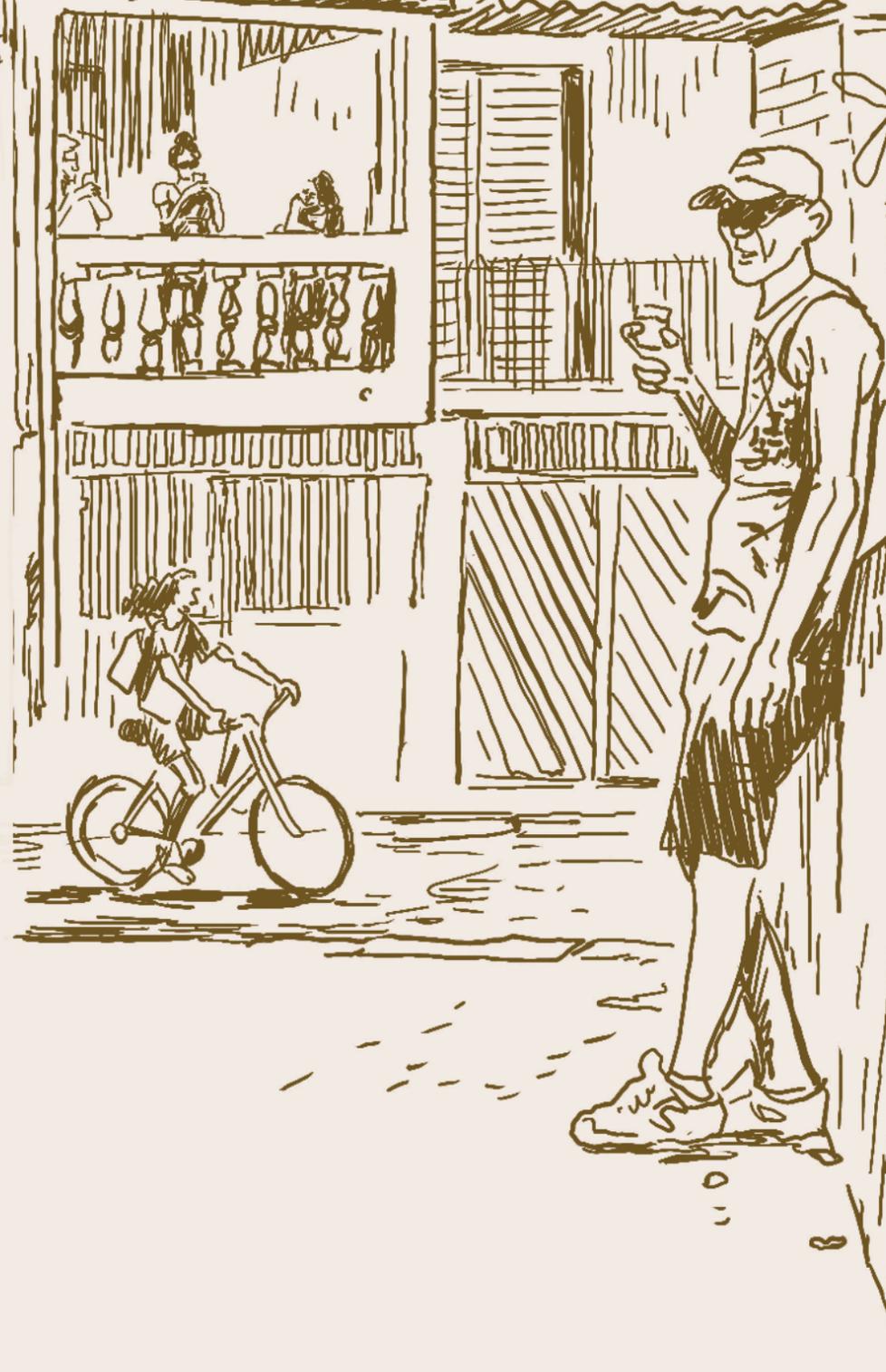
GINA VIEIRA PONTE

Um dos maiores desafios que a educação tem enfrentado nos últimos anos está relacionado ao fato de que ela é um campo estratégico para as mudanças sociais e comportamentais e, por isso mesmo, é um campo de intensa e permanente disputa. Levamos décadas para elaborar, sistematizar e documentar na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases e em tantas outras normativas a concepção de educação que desejamos defender, a educação como direito e como elemento decisivo na promoção de uma formação humana integral. “Educação Integral” é um termo cunhado para abarcar este sentido, um termo que anuncia um

campo de estudos e um conjunto de práticas preocupadas em garantir que nos processos formais e informais de educação se consiga ir além da educação transmissiva, bancária e instrucionista e se chegue a uma educação que olhe para a/o estudante em suas várias dimensões: intelectual, física, afetiva, social, histórica e cultural (Freire, 2018, Moll, 2021, Costa, 2024).

A função social da escola é garantir a todas(os) as(os) que passam pelos seus portões o acesso ao conhecimento científico poderoso que nos conecta com o que a humanidade foi construindo como saber, como experiência, como conhecimento, como marco civilizatório ao longo do seu processo evolutivo. Falar de uma educação que se comprometa em olhar para todas as dimensões que constituem as/os estudantes, falar de uma educação que se ocupe de educá-las/los para que construam o pensamento crítico e incidam na sociedade buscando transformá-la é, portanto, falar de uma educação que as/os olhe por inteiro, que as/os perceba em sua inteireza, como sujeitos sócio-históricos que são.

Entendendo que a concepção de Educação Integral deve orientar a organização do trabalho pedagógico em todas as etapas e modalidades e no ensino de todos os componentes curriculares, como incorporar às aulas de Língua Portuguesa os princípios, os pressupostos teóricos e as concepções da Educação Integral? Antes de tudo, é necessário destacar que a base histórica do ensino de Língua Portuguesa no Brasil apoia-se na ideia de transformar as diferenças em deficiências. Por muitos anos, o país construiu uma proposta pedagógica de ensino de Língua Portuguesa muito mais sustentada na ideia de confirmar às/aos estudantes das camadas populares a sua suposta incompetência em relação a



falar e utilizar a própria língua de forma escrita do que para fortalecer, de fato, os seus saberes e conhecimentos sobre ela (Soares, 2002).

A concepção de sociedade a partir da qual este ensino de língua foi proposto anunciava a condição de subordinação das classes populares às classes dominantes. Parte desta proposta pedagógica envolvia estigmatizar as/os estudantes das camadas mais populares, desqualificando os seus dialetos, os seus registros linguísticos e apresentando o Português como uma língua dominada apenas por um grupo seletivo. Também é importante relacionar esta concepção de ensino de língua com a nossa herança colonial. Sendo o Brasil um país de base histórica escravocrata e racista, muitas das teorias produzidas para pensar a educação brasileira, bem como o ensino de línguas, eram reproduções de ideias europeias que partiam da compreensão de que os grupos sociais miscigenados eram considerados incapazes (Patto, 2015).

A nossa riqueza cultural, a nossa diversidade como país está em grande medida materializada na diversidade linguística que nos constitui. Uma vez que a linguagem é o principal produto da cultura, e o principal elemento para a sua transmissão, ignorar a diversidade linguística que nos constitui é restringir e aligeirar o trabalho realizado no ensino de línguas. Cientes do fato de que, ao longo da nossa história, esta perspectiva do ensino de língua colaborou para tornar a/o estudante a/o única/o responsável pelos resultados pífios que muitas vezes se registra em relação às competências de leitura e escrita, se queremos abraçar a concepção de Educação Integral aqui discutida, é fundamental que haja um trabalho para a mudança de paradigma no ensino de Língua Portuguesa



que não comece na escola e, portanto, envolva mudanças estruturais.

Uma categoria teórica e pedagógica central na mudança deste paradigma é o currículo e a maneira como ele é concebido e modelado nos projetos político-pedagógicos das unidades de ensino e pelas/os docentes na escola. No imaginário coletivo, a ideia de currículo evoca uma lista de conteúdos/conhecimentos a serem ensinados, em uma perspectiva prescritiva e a partir da crença de que estes conhecimentos são estáticos e neutros, que não estão posicionados do ponto de vista histórico, social e político. Arroyo (2013) nos lembra de que o currículo, assim como a educação, é um constante campo de disputa. Como afirma Silva (1999, p.147), “o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações de poder”. Abraçar a concepção de educação integral que celebramos implica, portanto, ampliar a compreensão do que é currículo, entendendo que, para além de uma lista de conteúdos a serem ensinados, o currículo é uma construção social, “currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso, o currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 1999, p.150).

Todas as práticas adotadas na escola, todos os discursos enunciados, a forma como as relações sociais são construídas, a maneira como a escola se articula com a comunidade, os princípios que orientam a condução das questões relativas à indisciplina, as/os autoras/es que são selecionadas/os para serem lidas/os, os gêneros textuais que serão pesquisados, a maneira como

a escola lida com os saberes prévios das/os estudantes e as lacunas que elas/eles trazem do seu processo de educação formal, todos estes elementos constituem o currículo.

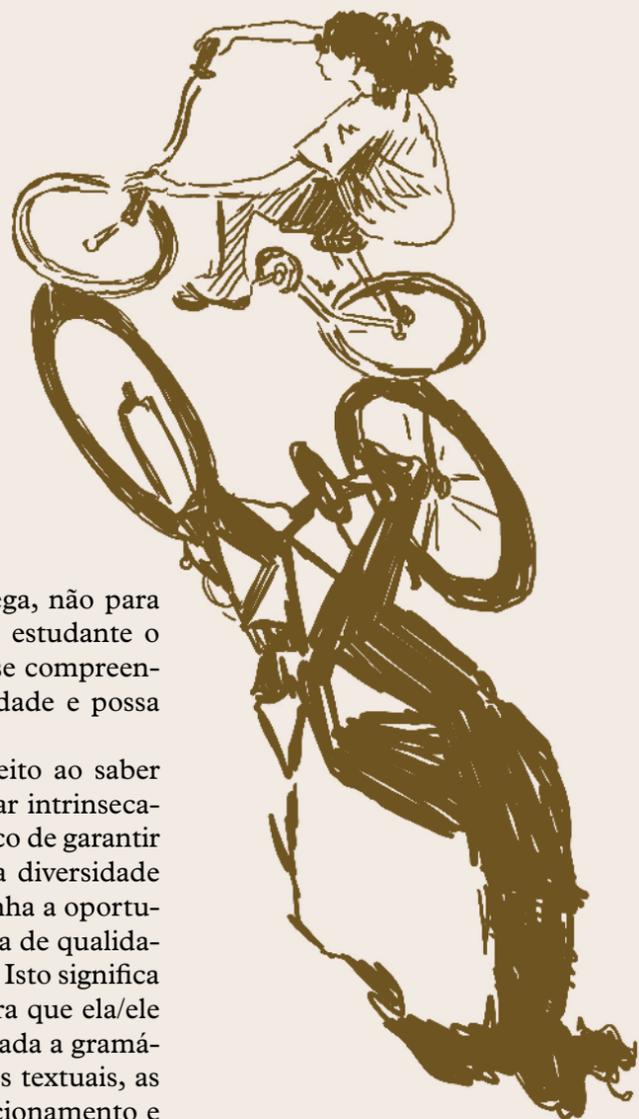
No bojo desta compreensão de currículo reside também o intento de superar a falsa dicotomia que separa a Educação Integral, crítica e inclusiva da formação acadêmica, como se formar para a cidadania e para a diversidade e inclusão fosse algo menor do que ensinar o conhecimento científico poderoso. Se a função primeira da escola é garantir o acesso ao saber, ao conhecimento científico poderoso, como já dito neste texto, a maneira como o currículo é modelado precisa garantir que transversal a todas as práticas pedagógicas em que se busca garantir a cada estudante a construção deste conhecimento, também sejam observados o tempo para brincar, para a convivência, sejam contemplados temas como educação ambiental, educação para a equidade étnico-racial, cidadania, democracia, com destaque para o respeito à identidade linguística da/o estudante. Esta identidade e os usos que ela/ele faz da língua escrita são elementos primordiais para a construção de projetos político-pedagógicos que evidenciem um compromisso genuíno com a formação humana ética, que partam da/do aluna/o real com a/o qual estamos trabalhando e que observem o princípio da territorialização da ação pedagógica.

Olhar integralmente para a/o estudante, em todas as dimensões, respeitando a sua identidade linguística e da comunidade linguística do território a que ela/ele pertence, destaca Guedes (1997), envolve ouvir o que a/o aluna/o tem a dizer no seu dialeto, com a sensibilidade necessária para perceber a riqueza histórica, cultural

e social que aquele dialeto carrega, não para mudá-lo, ou para exigir que a/o estudante o abandone, mas para que ela/ele se compreenda como parte daquela comunidade e possa orgulhar-se dela.

Esta postura de genuíno respeito ao saber linguístico da/o aluna/o deve estar intrinsecamente ligada ao compromisso ético de garantir que a/o estudante compreenda a diversidade linguística que nos constitui e tenha a oportunidade de ter um ensino de língua de qualidade teórica, pedagógica e humana. Isto significa criar as condições adequadas para que ela/ele possa pensar de forma sistematizada a gramática da própria língua, os gêneros textuais, as suas convenções e regras de funcionamento e possa conhecer, apropriar-se e fazer o uso do que alguns autores convencionaram chamar de dialeto-padrão, não como um dialeto superior ao seu, mas como o dialeto necessário ao exercício da cidadania, necessário para que esta/este estudante conquiste melhores e mais amplas condições de participação social, política e cultural. Este é um imperativo ético de uma Educação Integral que estabelece um compromisso inegociável com a garantia das aprendizagens (Guedes, 1997, Soares, 2002).

Para garantir este direito, as/os profissionais da educação precisam ainda se compreender como intelectuais orgânicos (Giroux, 1997), precisam ter a sua autoria e autonomia respeitadas, devem ter como elemento norteador do seu fazer pedagógico a premissa de que “a aula de Português não faz sentido se não for dada para leitoras(es). Só a(o) leitor(a) pode ser chamada(o) a ler melhor o que leu e a escrever melhor o que escreveu, pois a noção de melhor, de qualidade, só pode ser construída



por quem dispõe de termos de comparação” (Guedes, 1997, p.7). O sentido de ler, aqui, precisa também ser reconfigurado, porque não se restringe à concepção de leitura muitas vezes cristalizada na escola, em que se espera que a/o aluna/o leia apenas para aceitar ou descobrir os sentidos já constituídos como tradicionais nos textos. O que se deve buscar nesta leitura, como nos adverte o grande mestre Paulo Freire, é “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1989, p.23).

Quanto à leitura, merece destaque também o trabalho com a literatura, a literatura brasileira como este “esforço histórico que construiu uma cultura de resistência ao colonialismo” (Guedes, 1997, p.11), a literatura como espaço de reflexão crítica sobre a realidade, sobre nós mesmos, a literatura como alimento para a imaginação. Em uma escola que se ocupa da Educação Integral, o trabalho com a literatura tem centralidade, porque ela é um dos elementos culturais mais importantes para a formação humana, ética, artística e para o desenvolvimento da capacidade de pensar de forma inteligente e profunda a realidade.

Uma professora e um professor de Língua Portuguesa devem ter como princípio do seu trabalho “nem pressupor o leitor e nem esperar por ele: sua tarefa é construí-lo” (Guedes, 1997, p.7). Na tarefa de construir a/o leitora/leitor, nós professoras e professores precisamos estar atentas/os também ao fato de que a curadoria que fazemos dos textos que trabalharemos em nossas aulas, no nosso compromisso de que promover uma Educação Integral não



pode repercutir as exclusões históricas que deixaram fora do currículo oficial as produções de mulheres, de escritoras e escritores negras/os, indígenas, quilombolas, bem como das/os escritoras/es locais, aquelas/es que escrevem sobre a realidade daquele território e daquela comunidade onde a escola está inserida.

Destacando a escrita como um dos elementos centrais nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso lembrar que escrever se aprende escrevendo em espaços seguros, onde o erro seja permitido, seja acolhido e compreendido como parte do processo de aprendizagem. Muitas vezes a escola não permite que a autoria da/o estudante floresça porque traz um foco exagerado no desejo de que ela/ele acerte, e este foco contribui muitas vezes para que comportamentos inadequados sejam assumidos diante do erro. Dias (2023, p.13) nos lembra de que: “quando vivemos esse foco exagerado no acerto, nós reprimimos nossa criatividade, nossa palavra brincante, nossa ousadia de ideias”. Nenhuma/nenhum estudante deveria sentir medo, vergonha ou sentir-se incapaz por errar (Ruy; Souza, 2006).

Falar da interface entre ensino de Língua Portuguesa e Educação Integral é falar da promoção de uma educação genuinamente transformadora. Se a língua é o nosso instrumento mais importante de significação, representação e relação com o mundo, a forma como a escola ensina esta língua será decisiva não só quanto a garantir ou não o direito da/o estudante aprender, mas ela será decisiva na maneira como ela/ele construirá relações consigo, com a sua comunidade e com o seu país. Celebrar os princípios da Educação Integral no ensino de Língua Portuguesa é responder ao convite de Guedes (1997, p.3): “Libertemo-nos, libertemos nossos alunos e nossas alunas da pesada herança colonialista que tem feito do ensino de língua portuguesa um dos mais eficazes instrumentos de exclusão do povo brasileiro não só da escola, mas da vida cultural”. ● NPL



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2013.
- COSTA, Natacha. **Educação integral: uma reflexão sobre a concepção e suas práticas transformadoras**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-integral-uma-reflexao-sobre-concepcao-e-suas-praticas-transformadoras/>
- DIAS, Juliana. **Leitura e Produção de Textos**. São Paulo: Ed. Contexto, 2023.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **A Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2018.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: ARIMED Editora, 1997.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **A Língua Portuguesa e a Cidadania**. Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/173953>
- MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços**. Editora Penso, 2021.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.
- RUY, Raquel Calil; SOUZA, Nádya Aparecida de. **Avaliação Formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 35, set/dez, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo**. São Paulo: Ed. Grupo Autêntica, 1999.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 2002.



FOTO Samuel Mendes

ENTREVISTA MACAÉ EVARISTO

“A alegria é revolucionária”

Em defesa do direito à educação e da justiça social

GINA VIEIRA PONTE

Nascida em São Gonçalo do Pará, MG, Macaé Evaristo se insurgiu a todos os limites impostos às mulheres negras. Ela atuou como professora da educação básica, é graduada em serviço social e mestra em educação. Tendo o trabalho coletivo, a ação comunitária e a alegria como princípios inegociáveis, ela construiu uma trajetória orgânica e potente, que inclui ter sido a primeira mulher negra a se tornar secretária municipal e estadual de educação, ter exercido um mandato como vereadora por Belo Horizonte e hoje ser deputada pelo estado de Minas Gerais. Nesta entrevista Macaé compartilha parte da sua história e traz importantes considerações sobre a educação integral.

Como foi a trajetória de quatro décadas, de uma vida de luta em defesa do direito à educação pública de qualidade para todas e todos?

Minha mãe era filha única, meus avós eram analfabetos e trabalhadores rurais. Minha avó lutou muito para que a minha mãe pudesse estudar, ela frequentou a escola rural na minha cidade no interior de Minas, depois na sede do município. Para fazer o curso de magistério de nível médio, ela estudou numa escola privada porque não tinha escola pública. Ela foi inicialmente recusada em algumas escolas da região porque era uma jovem negra. As escolas não aceitavam pessoas negras, mesmo com os meus avós podendo pagar os seus estudos. Minha mãe é professora primária, fez magistério, concurso público. O meu pai já tinha uma trajetória bem diferente, foi ex-combatente, nasceu em Belo Horizonte, foi para a guerra. Ele participou da primeira associação Negra em Belo Horizonte, que é a Associação Cultural José Martí. Ele escrevia e chegou a escrever para o Estado de Minas, era ativista. Eu vou nascer nessa família. Meus pais eram letrados, gostavam dos livros. E isso vai marcar muito a [minha] trajetória. Nós somos quatro filhas e minha mãe fez a opção de que todas deveriam estudar e ela dizia “a gente não tem dinheiro, a gente não tem nada, mas o que a gente pode deixar para as filhas é a educação”. Meu pai morreu muito jovem, eu tinha 10 anos, minha irmã caçula tinha um mês. Minha mãe vai ralar muito para não “dar as filhas”, porque ela recebeu esta proposta inúmeras vezes. As pessoas diziam que não tinha cabimento uma mulher negra do interior criar quatro filhas. Ela se recusava e falava “a gente pode passar a pão e água, água e fubá, mas nós vamos ficar todas juntas”. Eu fiz até o ensino médio na minha cidade. Eu me formei no final de 82, 83, fui

muito bem classificada no concurso que eu fiz na prefeitura de Belo Horizonte, fui nomeada e vim morar em Belo Horizonte. Eu tenho essa história familiar que não é única. Eu conheço outras professoras negras que a família dava um valor importante à escolarização, como um projeto de vida, um projeto de futuro para nós construirmos outra história, porque a história das mulheres da geração da minha mãe e das minhas tias por parte de pai era de trabalhadoras domésticas, de mulheres que lavavam roupa. Chegar à capital foi muito importante. Aqui eu vou me encontrar com os movimentos sociais, o que eu não tinha muito no interior. Quando eu vim para Belo Horizonte, fui morar na casa de uma tia na Zona Norte, no bairro Primeiro de Maio, que é um bairro operário, e fui trabalhar no bairro Tupi. A região norte é uma região negra de Belo Horizonte, de menor IDH na década de 80, de extrema pobreza. Assim, muitas crianças que estudavam na minha escola passavam fome, a merenda escolar era a única alimentação do dia; as famílias dormiam na fila para poder conseguir uma vaga. Essa memória familiar de ver na educação a possibilidade de sair desse lugar da pobreza, da opressão, e ao mesmo tempo entrar na escola pública e olhar para aquelas crianças e me ver nelas vai me marcar muito.

A GENTE ORGANIZAVA ASSEMBLEIAS DE TURMA E DISCUTIA TODAS AS QUESTÕES DAS CRIANÇAS, DA COMUNIDADE, DAS FAMÍLIAS E O CURRÍCULO IA SENDO CONSTRUÍDO A PARTIR DESSES NOSSOS ENCONTROS, DESSAS NOSSAS ARTICULAÇÕES.

Eu vou me envolver no movimento da comunidade, participar da associação de bairro para lutar por posto de saúde, por água na comunidade, participar de mutirão no final de semana para ajudar as famílias a construírem suas casas. Estar junto com aquelas famílias foi o primeiro movimento. Só na década de 90, já cursando Serviço Social, que eu fui chamada para trabalhar numa escola que estava começando. Essa escola ficava no antigo prédio da Fafich¹ e todas as crianças da periferia iam lá. Nós encontramos várias professoras e fomos numa escola da Vila Fátima que era a escola para atender os meninos do aglomerado da Serra, na época favela do Cafezal. A gente reuniu um grupo de professores e nós falamos assim “vamos fazer uma proposta diferente para essas crianças porque elas ficaram muito tempo sem escola” e eram crianças que tinham 10, 11 anos. Nesse coletivo de professores, começamos a pensar que a gente tinha que mudar a escola por dentro também. Nós fizemos uma aposta de construir um projeto pedagógico de não reprovar nenhuma criança. Íamos na comunidade quando os meninos começaram a faltar, fazíamos visita domiciliar, levávamos a turma inteira para visitar as crianças e falar “você está fazendo muita falta”. Era um currículo centrado na fala das crianças porque nós trabalhávamos com muita influência do Paulo Freire. Iniciamos com a ideia de temas de interesse e fomos avançando para projetos de trabalho. A gente organizava assembleias de turma e discutia todas as questões das crianças, da comunidade, das famílias e o currículo ia sendo construído a partir desses nossos encontros, dessas nossas articulações.

1. Antigo prédio da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich), unidade da UFMG, na Rua Carangola, no bairro Santo Antônio, Região Centro-Sul de Belo Horizonte.



Qual foi a maior dificuldade que você enfrentou na experiência de propor essa visão que você trouxe de educação integral?

A experiência dessa escola vai acontecer quando nós ainda estamos sob a Lei 5.692². É importante pensar como essa escola da Vila Fátima e outras em Belo Horizonte foram muito importantes para emergir uma política pedagógica em BH que foi a Escola Plural³, que antecede o debate da escola integral. A Escola Plural vai mapear essas experiências. Esse pensamento não é um pensamento construído de maneira individual, ele é um pensamento fruto de um processo coletivo de trabalho, de pensar em educação junto, desde a escola até quem está fazendo a gestão de toda a rede, de todo o sistema. Uma coisa que a Escola Plural vai nos ajudar a romper é com a lógica de série e de classes. Ela propõe que a gente pense os ciclos não como série, mas como tempos de idade de formação. Outro ensinamento que vem da Escola Plural, mas que a gente conseguiu radicalizar na experiência de educação integral que nós vivemos em Belo Horizonte, foi pensar a cidade como experiência educativa. Na Escola Plural, a gente começou fazendo o “Programa BH para as crianças”: como as crianças se apropriam da cidade? Como elas

2. A Lei 5.692, de 11/08/1971, fixa Diretrizes e Base para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

3. Para saber mais sobre a escola plural, acesse “Escola Plural – projeto político pedagógico”, série Inovações, Cadernos de Educação Básica – MEC, 1994. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-09/escola_plural_proposta_politico_pedagogica_mec_sef_brasiliasef_1994.pdf

FOMOS PARA DENTRO DOS MUSEUS PARA CONSTRUIR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA AS CRIANÇAS: “SE A CIDADE É UMA ESCOLA, COMO A GENTE TRANSITA NESSA CIDADE? COMO A GENTE PROVOCA OUTRAS POLÍTICAS PÚBLICAS À ASSISTÊNCIA, À CULTURA? QUEM ESTÁ PENSANDO NA ARQUITETURA URBANA PARA PENSAR UMA CIDADE PARA AS CRIANÇAS, COM AS CRIANÇAS, COM OS JOVENS?”

vão aos museus? Como elas frequentam uma sala de cinema? Como elas vão ao parque que é no centro da cidade se elas não têm acesso porque muitas vezes a nossa cidade é partida? Na nossa experiência de educação integral, a gente foi além porque nós fomos para dentro dos museus para construir uma proposta pedagógica para as crianças. Nós falávamos: “Se a cidade é uma escola, como a gente transita nessa cidade? Como a gente provoca outras políticas públicas à assistência, à cultura? Quem está pensando na arquitetura urbana para pensar uma cidade para as crianças, com as crianças, com os jovens?” Quando eu assumi a Secretaria de Educação, eu fiz uma aposta



FOTO Raul Lansky

Macaê Evaristo em marcha com os alunos da Escola Estadual Maria de Lourdes, pela igualdade racial. Belo Horizonte, novembro de 2023.



no diálogo. Nós fazíamos Fórum Família Escola e eu me reunia com os pais de colegiados e pais das escolas municipais. Em um mês eu me reunia, de forma centralizada, numa quadra, numa escola no centro de BH, e no outro mês eu ia nas nove regionais da cidade. Eu me reunia em uma escola regional e todos os pais de colegiado iam para aquela escola, a gente mobilizava transporte para as famílias irem. A nossa opção foi construir as creches e nós construímos as escolas municipais de educação infantil, um projeto muito bem sucedido em Belo Horizonte, reconhecidíssimo na cidade, e ao mesmo tempo nós estávamos fazendo ampliação do tempo com essa visão articulada com a cidade.

Você tem uma afirmação muito bonita que diz assim “a escola precisa reafirmar o direito à identidade, ao pertencimento étnico racial e ao princípio da representatividade”. Você acha que a gente avançou no que diz respeito à diversidade e aos direitos civis?

A educação no Brasil, pós Constituição de 88, vinha numa perspectiva ascendente, de ampliar o acesso à educação, de construir políticas para permanência dos estudantes, para avançar numa perspectiva de trajetórias bem sucedidas para as crianças, para os jovens, especialmente a juventude negra, a juventude favelada, a juventude empobrecida. Quando eu estava no MEC e aprovamos a lei de cotas,



na sequência tivemos a maior procura pelo Enem que a gente viu no nosso país. Isso é muito potente porque o nosso país, ao longo do século XX, não garantiu o acesso à educação para todos. Só na década de noventa que a gente universalizou o acesso ao ensino fundamental, e só em 2016 a gente está chegando a universalizar o acesso para crianças de 4 e 5 anos e para os jovens de 15 a 17 anos. Isso incomodou setores mais conservadores da sociedade brasileira. Tanto incomodou que nós vimos como eles reagiram e a reação foi desqualificar a escola, desqualificar o professor, criar uma narrativa como, por exemplo, a Escola sem Partido, para não dizer que é uma escola de pensamento único. Não tem nada mais antidemocrático do que a gente pensar uma escola de pensamento único, porque na escola pública eles vão ter possibilidade de se encontrar na cena pública e contrapor seus argumentos, suas ideias. Essa é a essência da escola pública que eu acredito. Por trás desse discurso de uma escola de pensamento único, nós sofremos reiterados ataques à lei 10.639, que inclui o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, ataques à inclusão de história e cultura das populações indígenas nos currículos escolares, que é a lei 11.645.

O que é mais precioso para a gente conseguir garantir que a educação se dê a partir dessa concepção de estudantes como sujeitos sócio-históricos e que têm direito a uma formação humana e integral?

O que a gente não pode perder de vista numa perspectiva de educação integral é que a docência tem que ter uma ação eminentemente coletiva. Paulo Freire fala que a gente vai humanizar na nossa relação com o aluno, na nossa relação com os colegas de trabalho. O trabalho coletivo proporciona um ambiente que nos permite criar. E a criação, como a arte, ela também nos alimenta e nos põe bem do ponto de vista da saúde mental. A gente não é só um processo de repetição.

Da sua experiência, o que você gostaria de dizer além daquilo que você já falou sobre a importância da escola trabalhar articulada com o território?

Eu bebi muito na fonte da educação escolar indígena. Quando eu deixei a direção da escola, me chamaram para trabalhar na primeira turma de formação de professores indígenas em Minas Gerais. Foi um aprendizado gigantesco. A gente aprendeu com os professores Maxakali, professores Krenak, professores Pataxó, cada povo é um povo. No nosso território urba-

O QUE A GENTE NÃO PODE PERDER DE VISTA NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL É QUE A DOCÊNCIA TEM QUE TER UMA AÇÃO EMINENTEMENTE COLETIVA



no da periferia das grandes cidades, a gente trabalha com uma lógica de relações urbanas como se o simples fato de transmutar de lá para a cidade já criasse uma cultura urbana e não é assim. Trabalhar com educação escolar indígena me fez desconfiar muito desde o primeiro olhar, dessa primeira impressão, porque a gente acha que conhece os territórios, mas conhece muito pouco. Muitas vezes o professor vai e volta todo dia à escola, mas ele não sabe absolutamente nada do que acontece no território onde está inserida a escola. Quando a gente começou o nosso “Programa Escola Integrada”, os professores descobriram que os alunos pulavam o lixão todo dia até chegar na escola e a escola fez uma luta para acabar com aquele lixão que se acumulava no meio da rua. Essa escola tinha mais de vinte anos, essas crianças passavam no meio do lixo há mais de 20 anos. A gente precisa olhar o território, mas também para essa cultura, de onde é que vem. Nessa escola do aglomerado da Serra, a primeira vez que teve uma política pública bacana de alimentação escolar foi quando começou a chegar frutas na escola e pela primeira vez chegou maçã, pera na alimentação escolar. As crianças pediram para a gente partir a fruta porque elas queriam levar para a mãe, elas queriam levar para o irmão que nunca tinha tido acesso. O

MEC diz que a alimentação é do escolar, que não pode dar. Para o povo Maxakali, que era um povo na época com muita fome, não existia merenda escolar. Todo mundo passando fome e chega uma comida e metade da aldeia vai comer e a outra metade não vai? Quando chega alimento numa comunidade sem nada, que as pessoas estão passando fome, não cabe na cabeça de uma criança que ela vai comer e o irmão não vai, porque não é assim que a gente ensina nas nossas famílias.

Conta para a gente qual é o seu segredo para fazer política desse jeito tão leve, tão bem humorado e tão qualificado.

Eu falo que a gente tem um clube das geneticamente felizes em BH. Eu quero falar da alegria. A política durante muito tempo foi negada às mulheres, foi negada à população negra, foi negada aos analfabetos, foi negada à população empobrecida. A alegria é revolucionária. Aquelas pessoas que querem nos oprimir não suportam a risada bem dada, a gargalhada. Muitas vezes a gente desconcerta a opressão não se subjugando a ela. O que o opressor quer é tomar, além do seu corpo, o seu pensamento, o seu espírito. Essa pulsão que me move não é uma alegria ingênua, não é uma felicidade ingênua, mas ela é encorpada na luta. Como professora, eu tenho o dever de construir uma comunicação em que eu consiga falar com qualquer pessoa, com um jovem, com uma pessoa mais velha. Uma das coisas que eu mais temo é que essas pessoas que cultuam o ódio consigam se apoderar do meu espírito. O ódio vai sendo construído e se a gente não se cuida, a gente quer responder no mesmo dia-pásão. A gente não se deixar contaminar e criar um antídoto é um exercício diário, cotidiano. Eu penso a alegria como um antídoto a essa política do ódio, da destruição. ● NPL

AS QUIZAMBAS¹ DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: uma perspectiva a partir do amor e da descolonização

LARA ROCHA

1. Quizamba é como se nomeiam as raízes do mangue-vermelho, uma das principais espécies arbóreas do mangue, própria de solos lodosos, com raízes aéreas (Santiago, 2017). Elas proporcionam estabilidade ao solo costeiro e a sobrevivência das plantas em ambientes encharcados, e servem como habitat e alimento para diversos organismos. Proponho essa metáfora como alicerce da Educação Integral, considerando-as como estratégias de resistência em um ecossistema por vezes instável ou conturbado, mas extremamente poderoso. Para saber mais, acesse: Atlas dos manguezais do Brasil.

Início a escrita desse texto poucas horas depois de voltar de um passeio de barco pelas praias de Boipeba. Dei a sorte de fazer o passeio com Renato, um guia nascido na ilha, que resolveu fugir da rota vendida pela agência para, além das paradas nas piscinas naturais, nos levar por uma trilha pelo manguezal. Cresci em Salvador. Já havia ido diversas vezes ao mangue. Mas, mais do que um passeio para observar esse ecossistema tão rico, o que me marcou desta vez foi o encantamento e orgulho presentes na fala de Renato. Como disse, conhecer o Mangue não é parte do roteiro oficial, mas Renato cresceu ali, acompanhando seu pai e avô, pescadores, com quem aprendeu muito do que sabe sobre a região. Por saber da riqueza do local, assim como dos preconceitos existentes sobre o mesmo, decidiu incluí-lo em sua rota. Assim, por quase uma hora, caminhamos entre as quizambas enquanto escutávamos atentamente suas palavras empolgadas e observávamos o movimento de seres até então invisíveis para nós, mas rapidamente avistados por Renato.

Quando penso em Educação Integral, penso justamente nesses saberes que são construídos de modo holístico e orgânico a ponto de, 30 anos depois, ainda gerarem encanto. Renato conta dos cursos que fez junto a ONG's e a órgãos como o IBAMA², e sabe da relevância dessas aprendizagens. Entretanto, é reconhecido por ele que a base do que sabe sobre seu território, além dos truques para lidar com a vida e que hoje são importantes para seu trabalho, não surgiram dos materiais didáticos. A diferença entre um guaiamum, um aratu e um caranguejo; do mangue-branco, vermelho e preto; a importância da andada do caranguejo para a comunidade, ainda que não se possa catá-lo e comercializá-lo durante o acasalamento e a desova. Nada disso, do jeitinho que nos foi contado, cabe apenas nos livros.

Volto para a escrita pensando em como construir uma Educação que transcenda a transmis-

2. IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) é uma autarquia federal brasileira, vinculada ao Ministério do Meio Ambiente. É responsável pela execução da política nacional do meio ambiente, promovendo a preservação, conservação e uso sustentável dos recursos naturais.

Em síntese, é parte do processo educativo o nascimento e renascimento coletivo a partir do diálogo, mas também do conflito



são de conteúdos acadêmicos, abraçando os conhecimentos que emergem da relação íntima com o território e com a comunidade e enxergando estudantes como sujeitos integrais, que já sabem um tanto e que devem ter vontade de aprender um tanto mais.

A Educação Integral, para mim, é sinônimo da prática da liberdade (hooks, 2013; Freire, 1967), em que todas as pessoas são convidadas a exercerem sua autonomia com responsabilidade e a expressarem suas identidades sem medo de discriminação ou exclusão. Vale dizer que não trato, aqui, da Educação em tempo integral, nem de uma modalidade específica, mas do conceito que, inclusive, vai além da educação formal escolar.³

A aprendizagem significativa, aquela que alcança e permanece no íntimo, parte de um processo de ensinar que respeita e protege as almas de nossas/os estudantes (hooks, 2013). Sendo assim, a Educação Integral, que visa garantir essa aprendizagem, abraça a complexidade do ser humano em todas as suas dimensões: física, cognitiva, intelectual, afetiva, social e ética, reconhecendo-o como parte de um contexto relacional. O desenvolvimento pleno dessas dimensões é essencial para a formação cidadã, inserido numa construção democrática de sociedade.

Nesse sentido, o olhar comprometido para as questões raciais e de gênero não pode ser um recorte ou um tema transversal da Educação Integral. Elas são fundamento para a construção de uma educação de qualidade e que de fato encarem educadoras/es e educandas/os como sujeitos.

Perguntamo-nos então: como transformar a escola num espaço de acolhimento das diferenças? Em primeiro lugar, precisamos entender que isso não significa encarar todos como iguais. bell hooks, ao refletir sobre o tema, compreende que as pessoas não estão dadas, previamente constituídas. As pessoas são únicas. A sala de aula é única. E uma boa aula só acontece quando quem ensina se dispõe a aprender também. A educação como prática da liberdade não tem como ser transformadora só para as/os estudantes. A ideia equivocada e bobamente (ou estrategica-

mente?) repetida por tanto tempo de que aluno é um ser sem luz, que está ali para aprender o que precisa antes de começar a viver de verdade, não condiz com a Educação Integral. Quando assumimos um olhar integral para o outro e para nós mesmos, nossos corpos e mentes devem estar presentes e dispostos a se transformar com aquele grupo. Afinal, isso é aprender.

Sendo assim, para alcançar essa visão de Educação Integral, é necessário reconhecer e valorizar os saberes construídos na resistência, como os saberes indígenas, quilombolas, ribeirinhos, que há tanto tempo são marginalizados e silenciados. É uma jornada de descolonização pedagógica, que envolve concepções e práticas, e de promoção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

É preciso reconhecer a existência de uma lacuna significativa em nossa formação que compromete a qualidade do ensino. E pensar uma Educação Integral perpassa por confrontar essa grande lacuna provocada pela educação eurocêntrica, racista e fundamentada no supremacismo branco, e refletir sobre suas consequências para o projeto de mundo que está posto.

Assim, evoco as palavras de Luiz Rufino no livro *Vence-demanda: educação e descolonização*, no momento em que reflete sobre o papel da Educação:

A educação diz acerca de práticas cotidianas; pertencimentos coletivos; fortalecimento comunitário; ética responsiva; aprendizagens; e circulação de conhecimentos que reposicionem e vitalizem os seres atravessados pela violência colonial. No caso daqueles que fazem parte do consórcio que se beneficia e lucra com esse sistema de violência secular, a educação exerce o papel de interpelá-los, convocá-los a responder com responsabilidade, situá-los nos múltiplos tempos, espaços e narrativas que são sistematicamente subtraídas para a blindagem de seu protetorado. (Rufino, 2021, p.14)

Em síntese, é parte do processo educativo o nascimento e renascimento coletivo a partir do diálogo, mas também do conflito.

Para que isso se dê de maneira pedagógica, aciono o pensamento de bell hooks, que propõe o amor como ação. Ela defende uma perspectiva do amor sem deixar de lado a importância do conflito e da tensão. Ou seja, reivindicar a raiva e o amor é um compromisso com as nossas humanidades, além de um exercício diário rumo à liberdade. Aqui, amor nada tem a ver com encarar a docência como uma atividade não

profissional ou com um sentimento inocente de gostar de todas/os, mas, sim, como paradigma fundacional de nossa existência. É uma compreensão do amor enquanto ética.

Partindo do que defende hooks, a pedagogia do amor é a ferramenta de luta que temos para construir uma Educação Integral. Isso inclui até mesmo aqueles por quem não nutrimos simpatia ou afinidade, mas cuja relação é permeada por uma compreensão do amor como uma força transformadora. Essa força pode abalar e dismantlar estruturas de desvalorização e opressão, construindo, assim, horizontes de igualdade por meio da criação de comunidades.

Na busca pela criação de uma comunidade de aprendizagem⁴, as/os educadoras/es se aproximam de estudantes com o anseio de compreender a existência única de cada uma/um, mesmo que as circunstâncias não favoreçam completamente o desenvolvimento de uma relação baseada na reciprocidade desta compreensão. No entanto, a oportunidade para esse reconhecimento mútuo está sempre presente.

A partir do reconhecimento e da escuta ativa de cada sujeito, educadoras/es, considerando seu repertório teórico e metodológico, aprendem a permitir que os conhecimentos da turma emergam e se misturem aos saberes acadêmicos. Assim, desafiamos as hierarquias e encaramos a educação como um processo contínuo de crescimento e transformação coletiva. Vale lembrar que este processo de escuta ativa não é aleatório nem livre de mediação. Ele deve estar baseado numa intencionalidade descolonizadora, no sentido de perceber e assegurar também a fala daquelas/es que muitas vezes são caladas/os numa dinâmica de aula tradicional. Ao ativamente instigarmos suas vozes, reforçando o valor de todas as contribuições e reconhecendo saberes da resistência, praticamos o exercício proposto por Rufino de reposicionar e vitalizar os seres atravessados pela violência colonial. Isso é a construção de uma comunidade de aprendizagem.

4. Para bell hooks (2013; 2021), uma comunidade de aprendizagem é um ambiente educacional em que há uma escuta ativa, profunda e respeitosa entre todas as pessoas. Nessa comunidade, o aprendizado é visto como um processo coletivo e colaborativo, onde todas/os têm voz e são valorizadas/os por suas contribuições. É um espaço onde o diálogo aberto e o respeito mútuo são cultivados, permitindo a partilha de experiências, conhecimentos e perspectivas de forma equitativa.

3. Para entender mais sobre o tema, leia: 'Educação integral: um conceito em busca de novos sentidos', publicado no Portal Saberes e Práticas, do Cenpec.



Apesar de muitos aspectos estruturais e de concepção ainda refletirem o modelo clássico de ensino, pequenas revoluções já se tornaram naturais ao cotidiano

Reconheço que este movimento pode ser desafiador e exaustivo em muitos momentos. No entanto, não devemos subestimar o impacto negativo de persistir em uma rotina de ensino baseada em métodos e conteúdos tradicionais. A rotina da linha de produção (hooks, 2013) é muito violenta, para elas/es e para nós.

A diferença crucial entre os cansaços advindos de cada movimento, seja o movimento em direção a uma educação libertadora ou aquele que insiste em práticas da educação bancária⁵, está em saber que ao menos o primeiro considera a potência que é acreditar em cada estudante como um ser único e empenhar-se na construção de uma comunidade escolar fundamentada em valores que respeitamos e defendemos.

O processo de construção de comunidades de aprendizagem é potente também para docentes, muitas vezes aprisionadas/os numa dinâmica de isolamento profissional que nos torna “professoras/es-ilha”. Não conseguimos trocar com nossos pares; as angústias e conquistas vão e voltam conosco para casa, sobretudo quando somos parte das/os que desafiam a estrutura em espaços onde a transformação só acontece nas brechas. Mas esse sentimento adoeecedor pode ser aos poucos desconstruído a partir da ética do amor, proposta por hooks. O amor é fundamental para superar as divisões sociais, combater opressões e criar conexões genuínas entre as pessoas. Assim, encarando-o como prática pessoal e política, criaremos na escola um arquipélago político-pedagógico comprometido com uma educação para a liberdade.

5. Para Paulo Freire, a educação bancária é um modelo opressor onde o conhecimento é depositado passivamente nas/os alunas/os, limitando sua capacidade crítica e transformadora.

Apesar de muitos aspectos estruturais e de concepção ainda refletirem o modelo clássico de ensino, pequenas revoluções já se tornaram naturais ao cotidiano: meninas e meninos (e meninas) numa mesma sala de aula; a presença ativa de estudantes negras/os; as desigualdades raciais e sociais não mais como simples dado, mas influenciando diretamente as políticas públicas, como na construção do VAAR⁶. Além disso, o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena agora é parte integrante da LDB⁷, explicitando a materialização dos sonhos de muitas gerações que lutaram para que isso acontecesse, por mais utópico que parecesse.

Como afirma Nei Lopes no poema “História para ninar Cassul Buanga”, “nossos corpos tenso/nossos corpos densos/ venceram quase todas as competições”. Quase todas. Ainda temos muito a vencer. Mas insisto, sempre que posso, em apontar o quanto já foi conquistado. A meu ver, é isso que nos alimenta a sonhar mais. Quando lemos bell hooks ou Luiz Rufino e pensamos na nossa sala de aula, aquela com mais de 30 estudantes, com conflitos e precariedades, não parece possível priorizar o amor e a descolonização.

Tomemos a Educação Integral como pilar da nossa prática pedagógica, sabendo que nem

6. O critério de Complementação–Vaar (Valor Aluno Ano Resultado) faz parte dos parâmetros para a distribuição de recursos municipais estabelecidos pelo atual Fundeb. Seu objetivo é incidir sobre as disparidades educacionais decorrentes de influências socioeconômicas e raciais.

7. A LDB é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma legislação brasileira instituída em 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ela contempla aspectos como currículo escolar, formação de professores e financiamento da educação.

sempre a aula será dialogada, nem leve ou lúdica. E tudo bem. É na troca com as pessoas, reconhecendo a potência do diálogo, que nos permitimos aprender e ensinar. É um movimento de retomada das utopias, sem esquecer da realidade.

Eduardo Galeano disse certa feita⁸ que a utopia serve para não deixarmos de caminhar. Penso que isso dialoga com o que refletimos, aqui, a partir do pensamento de hooks e Rufino. Porque é a utopia e a esperança que se constroem no dia a dia, a partir do que acreditamos, mas, principalmente, do que fazemos, que nos permite caminhar. Sendo assim, seguiremos sonhando (e realizando) sonhos tão bonitos para a Educação. “Porque Zâmbi mandou. E está escrito”.⁹ ● NPL

8. O vídeo desta entrevista está disponível em diferentes canais no YouTube.

9. Trecho do poema ‘História para ninar Cassul Buanga’, de Nei Lopes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Elefante. 2021.

_____. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

LOPES, Nei. História para ninar Cassul Buanga. In: **Incursões sobre a Pele**, Rio, Artium, 1996, pp 23–24.

RUFINO, Luiz. **Vence—demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro, Mórula, 2021.

SANTIAGO, Caldo de lambreta: uma etnografia das catadoras da *Lucina pectinata* na vila de Garapuá, Cairu — BA. In: **Revista Vivência**, n. 50, 2017.

Catucá: de passagem por uma comunidade educadora

FERNANDA MENDES SOARES BARREIROS

A Unidade de Ensino Fundamental Catucã, localizada dentro da comunidade quilombola Catucã, em Bacabal (MA), tem 26 alunas e alunos que frequentam desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Fundamental.



FOTO Denise Marques

Crianças jogando uma versão da amarelinha africana com bambu.

Em uma conversa com a jornalista Stephanie Kim Abe¹, Vanderlucia Cutrim de Sousa, a atual gestora da escola, conta que o corpo docente é formado por três professoras responsáveis por mediar três turmas multisseriadas. Combinar estudantes de diferentes etapas exige uma metodologia de trabalho singular e intimamente conectada à compreensão dos diversos estágios de aprendizagem e formas de aprender presentes em uma mesma sala de aula. Ela relata, por exemplo, que a disposição das carteiras não segue o modelo tradicional, enfileiradas uma atrás da outra, mas são postas em semicírculos ou em dupla, de modo que uma criança que tenha mais dificuldade possa estar acompanhada de outra com maior desenvoltura para lidar com determinados conteúdos. Apesar das críticas frequentemente

1. Stephanie Kim Abe é jornalista do Cenpec e conversou com Vanderlucia Cutrim de Sousa, gestora da Unidade de Ensino Fundamental Catucã, sobre algumas práticas pedagógicas que dialogam com o princípio da educação integral. Essa conversa alimentou as reflexões propostas neste texto e apresentou algumas das ações desenvolvidas por essa escola maranhense.



Professora Dulcivania Cutrim dos Santos preparando o espaço para uma aula sobre as sementes tradicionais do território quilombola Catucá (2024).

te associadas a esse modelo de organização, essa foi a forma encontrada pela gestão da unidade escolar para melhor acolher as necessidades e demandas de suas turmas que, em contrapartida, têm alcançado resultados bastante positivos: “hoje nós conseguimos entregar os nossos alunos do quinto para o sexto ano todos alfabetizados”, afirma a gestora.

A perspectiva de educação exercida por essa unidade de ensino no território quilombola Catucá parte de um princípio aparentemente muito simples: a escola é parte de uma comunidade, e a comunidade também é educadora.

Vanderlucia conta do profundo envolvimento que o Quilombo Catucá vem tramando com a escola – “[...] é aquela escola que está lá e a pessoa está vindo da horta ou do trabalho e encosta para conversar, para tomar um café, abrir a porta da sala e dizer bom dia. É uma relação muito estreita porque as pessoas têm ciência que a escola é delas”.

Essa presença diligente das pessoas é essencial para que a escola pense a educação de suas alunas e alunos tomando como referência os saberes que são da comunidade e estão conectados às dinâmicas sociais daquele território, compondo, portanto, junto ao currículo formal, o que é matéria de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Vanderlucia defende que a construção do conhecimento deve ser feita no coletivo e com os quilombolas: entram na escola “as tias de todo mundo” com o entendimento sobre as ervas medicinais, com as receitas dos xaropes, dos lambedores², dos chás, do benzimento; entram ainda os jogos de tabuleiro africanos e indígenas, confeccionados com a ajuda do senhor Valdemar Rodrigues, vigia da escola e morador do quilombo, e que muito contribuem para a oferta de materiais pedagógicos em diálogo com as questões étnico-raciais.

2. Lambedores são xaropes caseiros preparados com plantas medicinais, açúcar ou mel, utilizados no combate aos sintomas de gripes e resfriados.



FOTO Vanderlucia Cutrim de Sousa

Vanderlucia Cutrim de Sousa, professora e atual gestora da U.E.F Catucá, levando materiais e livros paradidáticos para as crianças da comunidade durante a pandemia de covid-19 (2020).

Vanderlucia não apenas mantém as portas da escola abertas para a comunidade como também circula por ela, observando os diversos modos de viver e de ocupar o território manifestados pelas pessoas que ali habitam. Foi numa dessas andanças que veio a inspiração para criar a Catucateca dos Terreiros, uma biblioteca escolar, mas de natureza comunitária.

A ideia surgiu em 2020, ano pandêmico, quando a gestora e outras professoras organizavam materiais e atividades impressas, junto a livros paradidáticos – “um meio de dar ludicidade, de dar leveza para aquele momento” –, e distribuía entre as alunas e alunos para manter um vínculo com a escola e com as práticas de ensino. “Eu fazia aquele passeio pelo quilombo e via as crianças lendo debaixo dos pés de atracas³, no alpendre de suas casas, naquela mesinha que a mãe organizava ali debaixo do pé de árvore. Então eu disse, vamos lá de Catucateca dos Terreiros! E as meninas questionavam, mas como dos terreiros Vanderlucia? E eu disse, é porque ela vai estar em todos os terreiros, como sempre esteve”.

3. Segundo a própria Vanderlucia, atracas são “pés de árvore” bastante comuns nos alpendres das casas do Quilombo Catucá. Os pés de atracas, em algumas regiões do Brasil, também são conhecidos como plantas que se desenvolvem em palmeiras, numa relação ecológica parasitária.

“A gente não tem um dia específico para dançar Tambor de Crioula. A gente dança na segunda-feira, na terça, na sexta-feira, dança no dia de São Benedito, ou não dança no dia de São Benedito. A gente dança para te receber se você for ao nosso quilombo.”

A leitura, as contações de história, as brincadeiras e os jogos que durante a pandemia ocuparam os alpendres das casas avistadas por Vanderlucia se tornaram presentes também no terreiro da escola. E assim se materializou a biblioteca da U.E.F Catucá: com seu acervo exposto em balaios, esteiras e cavaletes manufaturados pelas/os quilombolas, as/os frequentadoras/es do lugar possuem autonomia para retirar qualquer material e fazer o registro do empréstimo. Não há tempo definido para a devolução porque “na Catucateca dos Terreiros você tem o seu tempo de leitura”. As crianças da escola também se engajaram na organização deste espaço e exercem uma espécie de gestão do cuidado: são elas que deixam os livros expostos no início do dia, guardam tudo no fim da tarde e zelam pelo retorno dos títulos emprestados.

Em outra andança pelo Quilombo de Catucá, Vanderlucia se aproximou de Maria Miranda, que conta brevemente sobre esse encontro em um vídeo produzido pelo CEERT, no contexto do prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero⁴: “ela chegou e me viu aqui cantando, em minha casa mesmo, e ela disse ‘você tem esse segredo há um bocado de ano?’, e eu disse ‘tenho’, e ela mandou fazer o tambor”.

Maria Miranda é coreira⁵ do Tambor de Crioula, uma manifestação cultural típica do Maranhão, reconhecida como Patrimônio Imaterial Brasileiro⁶ desde 2007. Tornou-se professora de tambor e dança na unidade de ensino, formando um grupo junto às alunas. Essa é uma das ações mais concretas presente no cotidiano da escola hoje, e que melhor reflete a identidade e resistência do Quilombo Catucá. Vanderlucia diz: “a gente não tem um dia específico para dançar Tambor de Crioula. A gente

4. Criado no início dos anos 2000 pelo CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), o prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero tem como objetivo identificar, apoiar e dar visibilidade às iniciativas pedagógicas desenvolvidas por docentes e gestoras/es em todos os níveis de ensino, nas cinco regiões geopolíticas do país, e que buscam a equidade e igualdade étnico-racial e de gênero na Educação Básica. As experiências da Unidade de Ensino Fundamental Catucá foram registradas neste vídeo, disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=2HVHKA7p0mk>.

5. Coreiras são mulheres que realizam uma dança de movimentos circulares enquanto os cantadores e tocadores, com suas vozes e seus tambores, ditam o ritmo da roda.

6. De acordo com o IPHAN, o Tambor de Crioula é uma “forma de expressão de matriz afro-brasileira que envolve dança circular, canto e percussão de tambores”. Para saber mais, consulte o dossiê completo disponível em PDF no endereço eletrônico http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/dossie15_tambor.pdf.



FOTO Vanderlucia Cutrim de Sousa

Roda de Tambor de Crioula com a coreira Maria Miranda ao centro.

dança na segunda-feira, na terça, na sexta-feira, dança no dia de São Benedito, ou não dança no dia de São Benedito. A gente dança para te receber se você for ao nosso quilombo”.

A Catucateca dos Terreiros e o Tambor de Crioula são ações desenvolvidas pelo projeto Identidade, Resistência e Educação Escolar Quilombola, que encontra terreno fértil na U.E.F Catucá desde 2013. Ao longo dos anos, a escola buscou delinear uma proposta de educação que convoca a participação ativa, tanto de estudantes quanto da comunidade onde está inserida, para uma elaboração colaborativa de saberes e práticas que integram as dimensões do que é próprio da realidade e do contexto local ao que é já convencionalizado como conhecimento inscrito numa tradição científica ampla, da humanidade.

É neste arranjo de múltiplos saberes, aprendizagens e possibilidades que Vanderlucia enxerga a função social de sua escola e o seu compromisso com uma “educação em que o cidadão se desenvolva de forma integralizada culturalmente, socialmente, politicamente”. Ainda segundo a gestora, é preciso “alimentar a subjetividade das crianças para que elas se construam empoderadas, com conhecimento e emancipadas para que possam se defender [do racismo] e viver em outros territórios”.

Para o Quilombo de Catucá, portanto, a educação passou a ser de interesse coletivo. Dessa forma, os processos de continuidade e permanência de suas crianças e jovens no sistema de ensino, o resgate da cultura e da identidade do território e a construção de uma escola com a cara das crianças, de uma escola quilombola, é uma aposta que toda a comunidade faz, cotidianamente e integralmente, em seu próprio futuro. ● NPL



Leituras de mundo: APRENDER A OUVIR SE ESCUTANDO

RENATA SANTOS RENTE

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

Manuel de Barros, 1998

E se nos aventurássemos a tecer com as/os estudantes um percurso no qual aprender a fazer perguntas é mais importante do que oferecer respostas?

Na construção de uma educação integral, que acolha as diferentes epistemologias e reconheça as desigualdades históricas presentes em nossa sociedade, o domínio de conteúdos e conhecimentos isolados dá lugar à importância de relacionar saberes e experiências considerando as diferenças e os conflitos que marcam a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.

Esse deslocamento nas concepções de ensino e aprendizagem dialoga com a proposta do professor Lynn Mario T. Menezes de Souza (2011), que propõe uma redefinição do conceito de “Letramento Crítico”. Com base nos ensinamentos de Paulo Freire, Lynn Mário destaca a importância de “aprender a escutar/ouvir” e de “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie (2011, p.1)”.

No letramento crítico, a leitura, e não apenas a escrita, é reconhecida como um processo ativo e relacional que também produz significação. Aprender a ler, nessa acepção, é um processo que inclui o que chamamos de “leitu-



ra de mundo”. E a criticidade estaria “não apenas em escutar o outro em termos de seu contexto de produção de significação, mas em também *se ouvir escutando o outro* (Souza, 2011, p.6)”.

Quando lemos um texto, ou nos relacionamos com a palavra do “outro”, não estamos apenas desvelando significados que têm origem na intencionalidade e no contexto do enunciador, nós estamos também produzindo significação com base nos valores que se originam na coletividade sócio-histórica a que pertencemos.

Essa compreensão nos ajuda a pensar caminhos para a construção de diálogos com base na aprendizagem da escuta e na busca de formas de interação em que as diferentes leituras de mundo não sejam silenciadas por uma forma de ler tornada dominante.

Cartografias afetivas

O poema de Manoel de Barros traz uma provocação para refletirmos sobre experiências de contato marcadas pela diferença e pelo conflito, diferença nos modos de “ler” e conceber o mundo, a paisagem. De um lado, a visão do eu lírico, para quem a volta que o rio fazia era a “imagem de um vidro mole”, e do outro, a visão do homem que “passou e disse” que essa volta se chamava enseada.

O que essa experiência de contato nos traz de familiar quando consideramos a história do Brasil? Estamos diante do gesto de nomeação de um observador externo, que passa pela paisagem e classifica os elementos que a compõem com base em uma leitura do mundo que se pretende universal: “enseada”.

A princípio, esse gesto pode parecer pedagógico, bem intencionado e inofensivo, mas a leitura do poema nos convida a perceber algumas nuances. O eu lírico estabelece a proximidade como contraponto ao distanciamento do observador externo. A imagem da cobra

de vidro evoca a experiência de quem *vive com*, de quem *convive* com o rio.

O conceito de enseada, por sua vez, é inseparável do gesto do observador, que, com o seu “conhecimento”, pretende esclarecer ao “outro” de que aquela forma do rio tem um nome, gesto que pretende corrigir a visão “ignorante” de quem desconhece o conceito.

O poema faz parte d’*O livro das ignorâncias*, no qual o autor elabora um tratado cujos ensinamentos envolvem um processo de desaprender. O título combina dois signos opostos, o “livro”, que representa a cultura letrada, e a “ignorância”, que socialmente representa a sua falta. Ao adotar a variante “ignorãça”, o desvio da escrita padrão se inscreve também como desvio da significação convencional da palavra¹. Na gramática disruptiva da obra de Manoel de Barros, esse desvio da significação convencional, muito comum na linguagem poética, vai além dos recursos que conhecemos como neologismo ou figuras de linguagem.

1. Utilizo, aqui, a terminologia “variante” e “desvio” com base na abordagem da sociolinguística, que trouxe avanços significativos para o estudo e o ensino da língua. Esses termos cumprem um papel importante no reconhecimento da heterogeneidade da língua, da diversidade de usos e da multiplicidade de modos de falar. Graças a esse reconhecimento, hoje temos base científica para dizer que uma pessoa que fala ou escreve de uma forma diferente da norma padrão não está falando ou escrevendo “errado”, mas utilizando uma variante ou desviando da norma. Entretanto, venho refletindo sobre o quanto essas noções de desvio e variante ainda operam dentro de uma perspectiva normativa do uso da língua, na qual a variante padrão se apresenta como a norma desejável e os desvios e “outras” variantes são apresentadas como exceção. Para uma aproximação com essa discussão, recomendo a leitura do texto “O Pretuguês de Carolina Maria de Jesus e o Português de Regina Dalcastagne: carta aberta à escritora Conceição Evaristo”, de Gabriel Nascimento (2023). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/93199/54460>.

poeta, ao evocar a imagem da cobra de vidro como experiência que se apresenta fora dos limites definidos pelo conceito, se irmanasse com todos esses seres que a cultura letrada observa, sistematiza, classifica e separa do humano.

O nome, como resultado de um gesto sem diálogo e sem escuta, empobrece a imagem, pois impõe uma visão desencantada como referência para a relação com aquilo que existe e, assim, delimita os contornos do conhecimento sobre o que existe.

O gesto do eu lírico inscreve sua leitura da paisagem desde a proximidade do rio em relação à sua casa. Não estamos diante da visão de alguém que observa o rio como algo separado dele, de quem está em um lugar qualquer, que tem um rio igual a outro qualquer. Esse gesto faz lembrar o trecho de um depoimento de Ailton Krenak:

Estive muito envolvido na pesquisa da arqueologia da minha tribo. Uma atitude que tenho é a de eleger como prioridade para o meu trabalho a junção do que nós poderíamos chamar de “cacos”, no sentido de fragmentos da história e da memória de uma pequena tribo que, por um tempo, foi total no sentido de autoconhecimento, de saber tudo sobre si mesma, de viver em comunidade e de compartilhar de uma mesma visão do mundo. Depois que os brancos chegaram, foi quebrada essa unidade que a nossa memória nos possibilitava. Quebraram o vínculo com o nosso passado, a conexão com os ancestrais, com o mundo mágico, com o espírito da montanha, com o espírito



das águas, com o espírito do vento, o grau de parentesco que cada uma das montanhas guardava com a nossa família. Ou o jeito de chamarmos o rio, que para nós não é só um acidente geográfico, é um ser que tem humor: ele fica bravo, ele batiza nossos filhos; ele dá remédio, ele cura. Quando meu filho, ainda pequeno, estava na idade dos ritos de iniciação, fui apresentar ele para o Rio. Apresentar o menino para o Watú, pedindo saúde e luz para o caminho do menino, colocá-lo dentro d'água, cantar, dançar, conversar com o rio (Krenak, 2005, p. 52-53).

Nesse mesmo depoimento, Ailton Krenak, ao falar do contato com o branco, além das guerras travadas na conquista do território, menciona também as expedições realizadas “naquele modelo antigo, colonial”, em que pesquisadores de várias áreas vinham “coletar material e reunir um acervo de conhecimento sobre os povos e sobre o ambiente onde viviam”, levando para a Europa “amostras de plantas, de seres e, eventualmente, de gente também” (Krenak, 2005, p. 50). Ele nos conta sobre um grupo de cientistas que viveu mais de um ano no acampamento de sua tribo se dedicando a fazer o registro fonético da fala de seu povo, “aprendendo a ouvir e grafar” uma língua que desconheciam e que nunca havia sido registrada por escrito.



Esse depoimento traz aspectos significativos para a nossa reflexão sobre experiências de contato. O gesto do observador externo no poema nos lembra a figura dos viajantes, naturalistas e cientistas que realizavam expedições para identificar, classificar e produzir conhecimento sobre o território e os povos que nele viviam.

Outro aspecto significativo é a relação com o rio, com o *jeito de chamar o rio*, que na cosmovisão do povo Krenak, “não é só um acidente geográfico”, é um ser vivo que tem humor e conversa.

O “momento do não-entendimento” como espaço para aprender³
Denilson Baniwa⁴, no programa Roda Viva⁵ em que Ailton Krenak esteve no centro da roda, fez uma pergunta

3. Trago, aqui, uma formulação de bell hooks que dialoga com esse exercício de aprender a ouvir: “[...] proponho que nós não precisemos necessariamente ouvir e saber o que é enunciado em sua totalidade, que nós não precisemos “dominar” ou conquistar a narrativa no todo, que nós possamos conhecer em fragmentos. Eu proponho que nós possamos aprender com os espaços de silêncio tanto quanto com os espaços de fala, que no ato paciente de ouvir uma outra língua nós possamos subverter esta cultura de frenesi e consumismo capitalista que exige que todo desejo deve ser satisfeito imediatamente” (hooks, 2008, p. 863).

4. CARTAS INDÍGENAS DO BRASIL. Denilson Baniwa. 202?. Disponível em: <https://cartasindigenasaobrasil.com.br/sobre/>

5. RODA VIVA. Entrevista com Ailton Krenak dia 21 de abril de 2021. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BtpbCu-PKtq48ab_channel=RodaViva



A imagem da “cobra de vidro”, a ternura que o rio carrega, o delírio do verbo na fala da criança que *escuta a cor dos passarinhos*² são construções que extrapolam os limites da metáfora, da personificação e da sinestesia. Sugiro pensar que, para traduzir nesses termos o uso que o poeta faz da linguagem, teríamos de pressupor que partilhemos todos de uma cosmovisão desencantada que só reconhece a voz humana, que só se exprime num idioma capaz de nomear todas as coisas e na qual as sensações só podem ser experimentadas com contornos fixos e predefinidos.

No poema que estamos examinando, podemos dizer que a visão do eu lírico evoca a *ignorância* como parte de uma cosmovisão de quem tem parentesco com seres não humanos: rios, peixes, aves, insetos, árvores, rãs. É como se o

2. Esses exemplos parafraseiam alguns versos de poemas d'O livro das ignorâncias.

interessante ao entrevistado: “o que os rios ou a floresta podem falar para uma sociedade onde as crianças acreditam que o leite nasce em caixinhas de supermercado?”

Em sua resposta, Ailton Krenak comenta que esse abismo cognitivo, isto é, o que impossibilita que a voz desses seres possa ser ouvida pela sociedade da mercadoria, foi instalado com a naturalização da reprodução em série das coisas.

Krenak, retomando a fala de Davi Kopenawa Yanomami⁶, chama atenção para o caráter mágico do mundo da mercadoria, no qual as coisas aparecem prontas e as pessoas podem simplesmente consumir. É o pensamento mágico de uma sociedade que faz a água aparecer na torneira e o leite nas prateleiras do supermercado, um pensamento tão fantástico que faz as pessoas acreditarem que o capitalismo pode destruir esse mundo e criar outro.

A resposta de Krenak se aproxima do processo de letramento crítico proposto por Lynn Mário, pois Krenak faz uma provocação a essa sociedade que não consegue *se ouvir escutando*. Parece que ele nos diz que é inútil tentar traduzir a cosmovisão dos povos indígenas – que aprenderam a escutar a voz da floresta, das montanhas e dos rios – para essa sociedade que se alienou de si mesma e se acostumou a ver a natureza como um bem de consumo inesgotável. Parece que Ailton Krenak nos diz que para se aproximar da cosmovisão desses povos, para ouvir o que

6. FFLCH – ENCICLOPÉDIA de antropologia. Davi Kopenawa. 2021. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/davi-kopenawa>



diz a floresta, os rios e as montanhas, é preciso aprender a *se ouvir escutando*.

Uma importante mensagem vem sendo passada por lideranças como Ailton Krenak e Davi Kopenawa Yanomami: não é apenas a existência dos povos indígenas que está ameaçada. A exploração predatória dos recursos da terra também ameaça a sobrevivência das populações socializadas pela mercadoria.

Como se aproximar de vozes como a de Ailton Krenak sem nomear a cosmovisão de seu povo como algo mais próximo da fábula e do folclore, ambos desacreditados pelo discurso científico?

Como exercitar a escuta para algo que não faz parte da forma como aprendemos a ler o mundo?

Como meninas e meninos que cresceram numa cidade urbanizada, com rios canalizados e poluídos podem ouvir, se aproximar e se relacionar com um depoimento como o de Krenak?

Como pessoas que nunca olharam para o rio como um ser vivo podem ouvir e conversar com o rio?

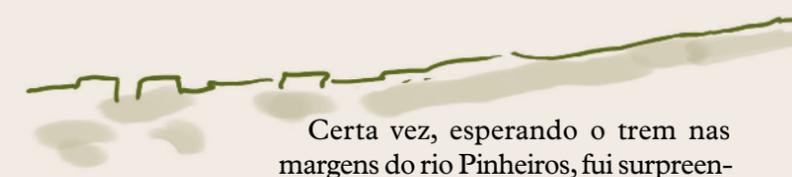
Esses questionamentos são fundamentais para um processo de formação orientado pela perspectiva da educação integral, pois para acolher diferentes epistemologias, saberes e cosmovisões tornadas outras – distantes, marginais, riscadas do mapa –, a educação das novas gerações precisa ir além da mera

incorporação dessas vozes silenciadas no repertório de saber instituído pelo ensino tradicional. É preciso construir possibilidades de diálogos baseadas na aprendizagem da escuta, estimular as/os aprendizes a reconhecer o caráter relacional do conhecimento, aprendendo a *se ouvir escutando*.

“Outras maiores perguntas”⁷

Vivo numa grande cidade que se construiu a partir da invasão de territórios indígenas. Nessa cidade, existem muitos rios e a maioria se encontra hoje soterrada pelo asfalto. Cresci aprendendo a não ver esses rios ou vê-los como um esgoto a céu aberto.

7. Essa expressão é de um trecho do romance *Grande Sertão: Veredas*, do escritor João Guimarães Rosa: “Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (Rosa, 1978, p. 312).



Certa vez, esperando o trem nas margens do rio Pinheiros, fui surpreendida pela pergunta de uma moça que estava de passagem na cidade. Ela perguntou porque o rio era daquele jeito, com o aspecto de uma coisa morta, e eu não soube responder. A pergunta me provocou um estranhamento que não tinha experimentado antes. Carrego esse estranhamento comigo como forma de não aceitar a visão desencantada que “explica” a morte do rio e me faz aceitá-la como natural.

Tento imaginar como eram os rios antes da invasão desse território. Tento estranhar esse pensamento mágico do mundo da mercadoria que perpassa o repertório de um saber instituído, separado, hierarquizado e catalogado em tópicos de ensino da língua, da geografia, da história, da matemática, das “ciências” etc.

A construção do diálogo entre diferentes leituras de mundo nos convida a reconhecer que mais importante do que encontrar respostas é aprender a ouvir e fazer novas perguntas. ● NPL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Manuel de. **O Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- CARTAS INDÍGENAS DO BRASIL. **Denilson Baniwa**. 202?. Disponível em: <https://cartasindigenasaobrasil.com.br/sobre/>
- FFLCH – ENCICLOPÉDIA de antropologia. **Davi Kopenawa**. 2021. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/davi-kopenawa>
- hooks, bell. **Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens**. Revista Estudos Feministas, v. 16, n. 3, p. 857, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/1131>.
- KRENAK, Ailton. O resgate do mundo mágico. In: PEREIRA, Jesus Vazquez; WORCMAN, Karen (Org.) **História Falada: Memória, Rede e Mudança Social**. São Paulo: Museu da Pessoa, SESC SP 2005. Disponível em: https://museudapessoa.org/wp-content/uploads/2021/06/historia_falada2.pdf.
- RODA VIVA. **Entrevista com Ailton Krenak dia 21 de abril de 2021**. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BtpbCuPKTq48ab_channel=RodaViva
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação**, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/595539/Para_um_redefini%C3%A7%C3%A3o_de_letramento_or%C3%ADtico_conflito_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_significa%C3%A7%C3%A3o.

Metamorfose

GENI GUIMARÃES

O conto "Metamorfose", de Geni Guimarães, traz uma leitura sensível que aborda temas profundos, como identidade, violência e transformação pessoal. Com uma prosa simultaneamente bruta e delicada, a autora explora as complexidades do racismo, que culminam em episódios violentos ao longo da narrativa. É importante estar ciente de que o conto pode conter elementos que despertam gatilhos sobre questões pessoais e sociais. Assim, para o processo de leitura individual ou para planejar a mediação do texto em sala de aula, é fundamental um olhar cuidadoso, contextualizando os episódios narrados e acolhendo as leituras que emergem.

No ano seguinte, já no primeiro dia de aula, levava na bolsa um poema de quatro versos que dizia assim:

*Foi boa para os escravos,
E parecia um mel,
Acho que é irmã de Deus,
Viva a princesa Isabel.*

De imediato, não tive coragem de mostrá-lo à professora.

Cada vez que tentava, ficava gelada e o coração já ia correndo bater na garganta.

Mas no segundo dia de aula, numa hora em que ela disse que a minha letra era bonita, arranquei da bolsa o poema e lhe entreguei.

Ela foi até a mesa e sentou-se com o meu papelzinho na mão. Leu e releu. Pegou a caneta, riscou qualquer coisa por sobre meus versos e mandou o Pedro chamar o diretor.

Imediatamente me deu vontade de urinar e vomitar. Será que havia feito alguma coisa errada? E se houvesse feito, iria para os grãos de milho nos joelhos?

Chegou o diretor seguido do Pedro.

Dona Cacilda deu-lhe o papel. O diretor leu. Ficaram algum tempo conversando baixinho e apontando alguma coisa que eu havia escrito.

Depois ele saiu e a professora devolveu-me o poema e continuou a aula calmamente sem um gesto que me explicasse o bom ou ruim dos versos. Mas a qualquer barulhinho, ficava eu toda trêmula, ávida por um sinal, uma explicação por mais banal que fosse.

Assim fiquei até o final da aula, mas quando a minha fila saía e passava pela porta da diretoria, o diretor saiu, procurou-me com os olhos e disse:

— Parabéns!

— Não foi nada. Obrigada.

Fui para casa feliz. Sabiás empoleirados na cabeça da alma.

Devia ser dia 10 ou 11 do mês de maio. A dona Cacilda, logo após o recreio, disse-nos:

— No dia 13 agora, vamos fazer uma festinha pra Princesa Isabel, que libertou os escravos. Quem quer recitar?

Várias crianças gritaram:

— Eu! Eu! Eu!

Pluft, pluft!... Meu coração lá foi de novo pulsar na garganta. Era a hora e a vez de expor meu poema. Não podia perder a chance. Mas como conseguir coragem? E se errasse?

— Assim não dá - gritou a professora. — Levantem a mão.

Levantei a minha, que timidamente luzia negritude em meio a cinco ou seis mãozinhas alvas, assanhadas.

— Você... Você... Você...

Não fui escolhida. Tantos não é possível, explicou-nos ela. Mas eu não podia perder a oportunidade. Corri atrás dela, sôfrega:

— Dona Cacilda, eu tenho aquela que eu fiz outro dia, que eu mostrei pra senhora e a senhora chamou o diretor e ele falou parabéns e eu deixo ela mais grande...

Falei tudo sem respirar. Sem piscar. Medo de não convencer, de apertar os olhos e as lágrimas escaparem do controle da emoção. Saturei.

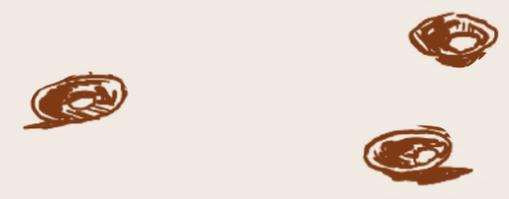
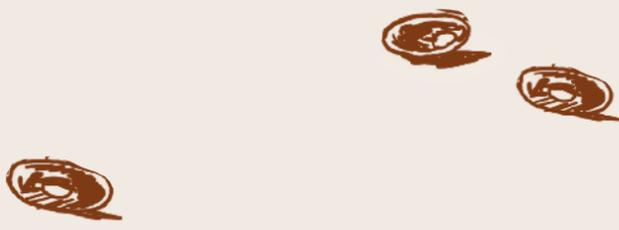
— Está bem. Amanhã você traz a poesia e a gente ensaia.

Acariciou meu rosto e riu chochamente.

Sua mão parecia pena de galinha e seus lábios no riso tinham muito a ver com as casquinhas de tomate caipira que minha mãe colocava no tempero do arroz.

Fui para casa meio angustiada. Já estava quase arrependida de haver insistido. O aumentar e decorar o poema não era nada. Difícil era não tremer, não chorar, não esquecer na hora.

Pensei em não ir às aulas por uns dias, inventar uma dor de barriga... Mas não podia falhar com a Princesa Isabel. Ela merecia. Se não fosse ela...



Que pecado seria maior: mentir que estava doente ou não homenagear a Santa Princesa Isabel?

Optei por ir e não ficar em pecado.

Antes tremer, chorar, do que ser castigada por Deus. Por Deus ou por Santa Isabel?

Pelos dois, claro.

Ela teria que pedir o consentimento Dele para me punir, já que Ele é o Pai, o Chefe, dono de todas as decisões.

Haveria na certa uma reunião no céu entre santos e santas, anjos e anjas... Não. Anjos e anjas não. Crianças não opinam, não decidem nada. Nem votam. Ah! Mas se eles pudessem...

Se pudessem, seria fácil. Eu mesma conhecia vários anjinhos: A Tilica 1, que morreu de lombriga aguada; a Luzia 2, que morreu de bucho virado; o Jorge 3, que morreu de cair no poço...

É. E tinha mais ainda e, por sorte, todos da minha cor. Seriam votos a meu favor, certamente. Fora a Ana, que era branca, o João Cláudio... acho que até eles...

Mas não adiantava ficar pensando. Criança só ouve, quando pode. O fato é que, no céu, todo mundo ficaria sabendo. Uma vergonha imensa invadiu-me toda, como o dia em que fui pega tentando descobrir a passagem do ovo do galo para a barriga da galinha. Credo-em-cruz!

Não havia mesmo outro jeito. O negócio era assumir logo de uma vez, tentar fazer tudo bonito e direito.

Comi rapidamente no almoço. Engoli quase inteiros os alimentos. Engasguei com as espinhas de mandiúva. Pus-me a escrever afoitamente. Aumentei. Criei quatro novos versos:

*Os homes era teimosos
E o donos deles era bravo,
Por isso a linda Isabel
Soltou tudo os escravo.*

Reli os versos antigos, e achei que deveriam ficar por último, para encerrar a declamação com o Viva a Princesa Isabel.

Ao meu poema dei um título: Santa Isabel. Assim ficou:

Santa Isabel

*Os homes era teimosos,
E os donos deles era bravo,*

*Por isso a linda Isabel
Soltou tudo os escravo.*

*Foi boa que nem um doce,
E parecia um mel,
Acho que é irmã de Deus,
Viva a Princesa Isabel.*



Dentro de meia hora, havia decorado tudo. Daí comecei a declamar pausadamente. Às vezes, começava do fim e voltava para o começo.

Tudo certinho: nem um pulo nas frases, nem um gaguejar, nada.

No dia seguinte, coloquei meus escritos sobre a mesa para a apreciação da professora. Ela os pegou, leu, fez as correções ortográficas, como, por exemplo, colocando *ns* no final da palavra *homens*, concordou adjetivos, etc.

E me devolveu:

— Decora, que amanhã você recita, certo? Não contei que tudo estava na ponta da língua. A festa seria depois do recreio, na manhã seguinte.

Já no momento em que entramos na classe, ela se pôs a falar sobre a data:

— Hoje, comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar e, pelos serviços prestados, nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados, às vezes, até a morte. Quando...

E foi ela discursando, por uns quinze minutos. Vi que a narrativa da professora não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles escravos da Vó Rosária eram bons, simples, humanos, religiosos.

Esses apresentados então eram bobos, covardes, imbecis. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos.

Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa dali representando uma raça digna de compaixão, desprezo.

Quis sumir, evaporar, não pude.

Apenas pude levantar a mão suada e trêmula, pedir para ir ao banheiro. Sentada no vaso, estiquei o dedo indicador e no ar escrevi: lazarento. Era pouco. Acrescentei: morfético. Acentuei o *e* do *f* e voltei para a classe.

No recreio, a Sueli veio presentear-me com uma

maçã e a Raquel, filha do administrador da fazenda, ofereceu-se para trocar meu lanche de abobrinha abafada pelo dela, de presunto e mussarela.

Não os comi, é claro. A compensação desvalia. Não era como o leite que, derramado, passa-se um pano sobre e pronto.

Era sangue. Quem poderia devolvê-lo... Vida?

Que se enxugasse o fino rio a correr mansamente. Mas como estancá-lo lá dentro, onde a ferida aberta era um silêncio todo meu, dor sem parceria?

Na hora da festa, estava um trapo.

No entanto, não me preocupavam mais os erros ou acertos, sucessos ou insucessos. Era a vergonha que me abatia. Pensava que era a grande da classe, só por ser a única a fazer versos. Quantas vezes deviam ter rido de mim, depois das minhas tontices em inventar cantigas de roda... Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães. Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dons Pedros da história. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e ao seu país. Os idiotas dos negros, nada.

Por isso que o meu pai tinha medo do seu Godoy, o administrador, e minha mãe nos ensinava a não brigar com o Flávio. Negro era tudo bosta mesmo. Até meu pai, minha mãe.

Por isso é que eu tinha medo. O filho puxa o pai, que puxa o avô, que puxou o pai dele, que puxou. eu, consequentemente, ali, idiota, fazendo parte da linha.

Caí em mim com a professora falando:

— Esqueceu? Não faz mal. Na outra festa, você recita. Logo chega o dia de Anchieta, do Soldado... Vamos sentar. Não tem importância.

Levou-me com cuidado e me fez sentar numa cadeira ao lado dos outros professores, na frente. Eu sentia muito sono e sede. Estranhei o fato do meu coração estar quieto, sem saltar para a garganta.

Apalpei o pescoço de todas as maneiras. Já ia verificar se estava no peito, mas desisti. Será que ele morreu?

“Pro inferno. Se quiser morrer, que morra”, pensei, olhando a sujeira do nariz que saiu preguiçosa e caiu sobre as pregas estreitas da sainha azul novinha, novinha.

Naquele dia ninguém correu na volta para casa.

Iam todos à minha volta, preocupados por-

que eu não conseguia andar depressa. Sentia-me sem peso e quando mudava o passo, achava que o chão à frente estava em desnível, longe, mole.

Quando cheguei em casa, minha mãe falou: — Seu almoço está em cima do fogão. Depois você leva o prato lá na vasca, que eu já estou indo lavar os trens.

Desvencilhei-me do material escolar e peguei o prato de comida.

Já ia saindo para jogar tudo para as galinhas do terreiro, quando pensei que, se eu levasse o prato logo, minha mãe ia desconfiar, porque não se almoça em tão pouco tempo. Resolvi aguardar. Destampeí a vasilha e comecei a remexer a comida. Separei os grãos de feijão preto com o cabo da colher, joguei-os no meio das labaredas que mantinham aceso o fogo do fogão. Depois atirei a comida no quintal e fui levar o prato como minha mãe havia recomendado.

Até então, as mulheres da zona rural não conheciam “as mil e uma utilidades do bombril” e, para fazerem brilhar os alumínio, elas trituravam tijolos e com o pó faziam a limpeza dos utensílios.

A ideia me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo.

Assim que ela terminou a arrumação, voltou para casa. Eu juntei o pó restante e, com ele, esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei, e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar todo o negro da pele.

Daí, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho, grosso, quente, e com ele comecei a escrever pornografias no muro do tanque d’água.

Quando cheguei em casa, minha mãe, ao me ver toda esfolada, deixou os afazeres, foi para o fundo do quintal, apanhou um punhado de rubi e com a erva preparou um unguento para as minhas feridas.

Enquanto umedecia um paninho no preparado e colocava na minha perna, dizia:

— Deus me livre! Eu canso de falar: não sobe nos muros, não brinca de correr e que nada. Entra por um ouvido e sai para o outro. Parece moleque. Mentira: nem moleque faz isto. Vê se o Zezinho...

Eu ouvia sua voz distante, brava-doce. Bálsamo.

Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando. ● NPL



É Educação quando morre o coração?

LARA ROCHA



Imagine o quão desafiador deve ser reviver casos e casos, dores e amores, e, a partir disso, construir literatura? Geni Guimarães, no livro *Leite do Peito*, publicado em 1988¹, parte de fatos para criar ficção, numa narrativa com 11 contos, que por se articularem linearmente, podem ser lidos como capítulos de uma mesma trama.

O olhar de criança da autora, reconstituído na obra na vivência das personagens, traz a dor, a ternura e a inconformação que permeiam diariamente as salas de aula. Suas palavras fazem que nossas angústias também se derramem sobre o texto e caminhem com a trajetória da protagonista, que se torna professora.

Aqui, refletiremos sobre o conto “Metamorfose”, publicado na Página Literária desta edição da revista **Na Ponta do Lápis**. Entre a casa e a escola, acompanhamos diferentes narrativas em torno da história da população negra, e como cada uma afeta a personagem principal, também chamada Geni, mostrando que, frequentemente, os processos educativos não só desconsideram as conquistas da negritude, mas insistem em reafirmar o olhar depreciativo. A protagonista, que até então havia tido contato com as histórias orais de Vó Rosária sobre as lutas contra a escravidão, conhecerá na escola a “versão oficial” e a narrativa da professora terá forte impacto sobre seu comportamento e, principalmente, sobre seu olhar para si mesma.

1. Em 1989, *Leite do Peito* é adaptado para o que veio a ser a obra ‘A cor da ternura’, vencedora dos prêmios Jabuti e Adolfo Aisen.



Ao buscar compreender um pouco mais sobre as dinâmicas escolares envolvendo estudantes negras/os, deparei-me com uma pesquisa intrigante: em 2020, o professor Sherick Hughes e sua equipe da Universidade da Carolina do Norte realizaram um estudo sobre a interação de docentes com crianças negras, intitulado *Precisão do reconhecimento de emoções racializadas e viés de raiva nos rostos das crianças*² (tradução livre). Eles analisaram como 178 professoras/es, principalmente mulheres brancas, interpretavam expressões faciais que indicavam diferentes emoções. Eles descobriram que as expressões de alunas/os negras/os eram frequentemente mal interpretadas — 36% a mais do que as de estudantes brancas/os. Surpreendentemente, esse índice aumenta para 74% quando se trata de meninas negras. Além disso, as/os professoras/es que tendiam a tratar melhor as/os alunas/os brancas/os foram os que mais erraram na interpretação das emoções das crianças negras.

A lei 10.639/03 estabelece o ensino obrigatório de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, não apenas para proporcionar o acesso a diferentes culturas e contribuições intelectuais, mas também para reconhecer a humanidade historicamente negada a esses grupos. Mais do que um conteúdo curricular — ou **o que** se ensina — refletir sobre a abordagem desses temas — ou seja, **como** se ensina — é crucial.

Em certa passagem do conto, acompanhamos o 13 de maio e o encaminhamento dado pela professora à data. Geni, a partir das histórias contadas por Vó Rosária, uma amiga da família, havia escrito um poema para Princesa Isabel e mostrado para a professora, que lhe prometera que seria lido diante de todos na festinha em homenagem à prin-

2. A pesquisa atualmente só está disponível em inglês. Disponível em: Racialized emotion recognition accuracy and anger bias of children's faces.

cesa. Chegado o grande dia, a professora fala sobre o período da escravidão e da abolição a partir de uma perspectiva salvacionista, em que a Princesa Isabel seria a única responsável e a população negra era ignorante e pouco envolvida com o processo. Diferente das histórias que ouvira em casa, sua ancestralidade já não inspirava orgulho.

Podemos imaginar que a professora do conto acredite que está contemplando o currículo ao apresentar uma história da população negra às/alunas/os. Contudo, como educadoras/es, a nossa abordagem e o nosso olhar para as crianças, assim como a escolha das fontes e exemplos, deve refletir um compromisso ético em promover relações raciais positivas e assertivas.

A história da personagem Vó Rosária, embora não esteja presente nos livros didáticos, traz muito da realidade e nos permite conhecer desafios, estratégias de luta e resistência, assim como a sensibilidade, a inteligência e a beleza da população negra. Vó Rosária é uma figura ancestral que exerce papel central na comunidade. Com sua sabedoria, ela se revela uma guardiã das tradições e da cultura local. Sua presença afetuosa, assim como seu conhecimento profundo das ervas medicinais e da história de seu povo, proporcionam suporte emocional e espiritual. A partir de suas narrativas, ainda que envolvendo duros episódios históricos, reconhecemos não só as mazelas, mas a humanidade dos *sujeitos negros*.

“Quis sumir, evaporar, não pude” ou acolher para educar

Ao trabalhar em sala de aula com textos sensíveis como este, é crucial provocar relações com a narrativa que permitam uma compreensão ampla da obra, evitando uma leitura que enxerga apenas a violência como tema.

Isso significa que, para além das cenas de sofrimento, é importante, ao longo da leitura, estimular o olhar

atento para os diferentes elementos que compõem a literatura. Não esqueçamos que, embora a literatura afro-brasileira seja perpassada por aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, ela é, acima de tudo, arte.

Obras como *Leite do Peito* nos oferecem, por exemplo, inúmeras referências do cotidiano, que permitem nos reconhecermos ali, seja a partir da linguagem ou de elementos apresentados, como a comida, a exemplo da mandiúva; o espaço, como o terreiro da casa onde ficavam as galinhas; ou mesmo práticas presentes em nosso imaginário, como ajoelhar no milho. Assim, em sala de aula a turma aciona referências em comum entre si e a obra. E ainda que alunas/os negras/os tenham experiências pessoais parecidas com a da protagonista, a violência não é o único fator de ligação com a narrativa.

Interações aparentemente simples com diferentes aspectos presentes no texto possibilitam uma conexão de quem lê com o contexto da narrativa, rompendo estranhamentos tantas vezes existentes na literatura escolar. Durante a leitura, a relação da personagem Geni com a professora e as violências psicológicas são o centro da trama, contudo, uma abordagem sensível, envolvendo outros elementos, podem contornar o fato e tentar resgatar memórias coletivas em torno de práticas escolares não necessariamente vividas em primeira pessoa.

Estimular conexões para além da dor é fundamental, uma vez que é muito comum no trabalho com obras afro-brasileiras a expectativa, por par-

te de quem media a leitura, que haja relações a partir de vivências pessoais de quem lê com o racismo. Ainda que este vínculo exista, é possível que não seja verbalizado. E não deve ser esta a intenção do trabalho com o tema. A conexão subjetiva não precisa do relato da violência para se estabelecer.

Por isso, há de se ter uma abordagem muito cuidadosa, evitando processos de fetichização da violência, ou de cristalização do lugar de “informante nativo” (hooks, 2013), em que sujeitos que, concreta ou hipoteticamente compartilham da realidade apresentada, são convidados — ou constrangidos — a compartilhar experiências pessoais, a fim de ilustrar a aula. Frequente em espaços de mediação branca, essa postura, além de embaraçosa e discriminatória, reforça as histórias únicas³, em que se pres-supõe, a partir de traços identitários, experiências vividas pelos *sujeitos*, desconsiderando a individualidade e diversidade de suas vivências.

A leitura do conto nos possibilita refletir também sobre como o olhar de pena e desprezo com que se enxerga a população negra escravizada ignora e apaga as estratégias de construção de subjetividades elaboradas ao longo

3. Para Chimamanda Ngozi Adichie, uma “história única” é uma narrativa limitada e repetida sobre um grupo ou cultura, que reduz sua complexidade e diversidade, levando a estereótipos e mal-entendidos. A autora falou sobre o tema num TEDtalk realizado em 2009. Confira o vídeo em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?subtitle=en&geo=pt-br



do período escravocrata. Na trajetória de Geni, a narrativa da professora violentava o imaginário acerca de sua ancestralidade, retratando a população escravizada como “bobos, covardes, imbecis”, que “não reagiam aos castigos, não se defendiam” (Guimarães, p.62).

A noção de que não existia voz ou qualquer agência sobre suas jornadas é irreal – até pesquisas rápidas na internet podem comprovar.

Assim, é notável que os paradigmas que compõem o olhar da professora sobre a história, negando todos os movimentos de resistência, produção e orgulho da população negra, são os mesmos que a impossibilitam de acolher a menina Geni. A perspectiva que a (de)formou é embaçada pelo racismo de tal modo que a impede de enxergar a potência, a criatividade e o afeto na criança negra, conectando-se à pesquisa de Sherick Hughes, comentada anteriormente.

Situações como essa, que se disfarçam de educação, aniquilam as possibilidades de aprendizagem, de vínculo, do bem-viver de estudantes negras/os, culminando na morte do coração.

“Pó de tijolo” ou as políticas pedagógicas de branqueamento

É pressuposto da Educação Integral, e de qualquer processo que se propõe a ser efetivamente educativo, o olhar respeitoso para a outra pessoa. Muito mais do que currículo, a Educação deve ser compreendida enquanto processo de humanização coletiva e compartilhada, que se constrói a partir das trocas.

A sequência de violências sofridas por Geni na escola culmina numa cena

extremamente dolorosa. Este episódio é constitutivo da identidade da personagem Geni, uma espécie de virada de chave – a tal da metamorfose? – por expô-la de maneira tão cruel ao racismo, à falta de afeto e de acolhimento, aniquilando sua auto-estima e auto-confiança. O racismo machucou tanto por dentro que a vontade foi machucar por fora com pó de tijolo para tirar a negritude à força, pensando ser ela a culpada do sofrimento.

Em um processo de mediação de leitura, este texto pode ser relacionado à obra *Amnésia*, de Flávio Cerqueira (2015)⁴. Na escultura de mais de um metro em bronze, Cerqueira representa uma criança negra entornando um balde de tinta branca sobre sua cabeça, simbolizando as consequências das estratégias de branqueamento das populações negras no Brasil. Estimular a intertextualidade entre obras é uma estratégia importante a ser promovida na mediação, pois a intertextualidade, além de ser uma habilidade essencial para a compreensão e produção de textos, ajuda a descentralizar a experiência de auto-ódio da menina Geni, negando a interpretação de um possível ‘não-gostar’ individual e explicitando-a enquanto uma experiência coletiva, fruto do racismo sofrido pela popu-

4. Flávio Cerqueira, artista plástico brasileiro, é natural de Salvador. Ele combina influências da cultura afro-brasileira com uma estética contemporânea, explorando temas de identidade e memória em suas obras. Você pode conferir a obra em: <https://flaviocerqueira.com/trabalhos/920-2/>



lação negra, retratada, inclusive, em diferentes produções artísticas.

Este debate é fundamental, uma vez que o racismo e suas consequências são recorrentemente encaradas enquanto um problema do negro que, insatisfeito com sua condição de negro, busca aproximar-se da estética e de valores brancos, na tentativa de dissolver suas características raciais. O curta-metragem *Kbela* (2015) surge como um interessante contraponto para o debate ao apresentar a experiência de mulheres negras que, a partir de seus cabelos crespos, reconstituem-se à força e à sabedoria ancestrais, possibilitando transcender a ideologia do embranquecimento.

As obras de literatura afro-brasileiras revelam-se aliadas pedagógicas, uma vez que elas contribuem para o questionamento da narrativa hegemô-

nica brasileira, não só ocupando as prateleiras das livrarias e bibliotecas com temas e personagens esteticamente diversos, mas também ressignificando os efeitos do tráfico transatlântico, pois negam a ideia de desumanidade negra proposta pela colonização a partir da linguagem literária.

Ao colocar em prática o direito de lembrar, contar e fruir as histórias afro-brasileiras, como fazia Vó Rosária, será possível, pouco a pouco, resgatar a humanidade. Ao adentrar nas salas de aula, narrativas como as da escritora Geni Guimarães podem ser vistas enquanto movimento de aquilombamento pedagógico e cultural, que tenta estabelecer uma amarração epistemológica e identitária a partir das negras-narrativas-coletivas, reescrevendo memórias, construindo o presente e sonhando futuros. ● NPL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, C. *O Perigo da História Única*. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TEDGlobal 2009). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?subtitle=en&geo=pt-br
- CERQUEIRA, F. *Amnésia*. 2015. *Escultura látex sobre bronze*. Disponível em: <https://flaviocerqueira.com/trabalhos/920-2/>
- GUIMARÃES, G. *Leite do Peito*. São Paulo: Editora Mazza, 2001.
- HALBERSTADT, A. G.; COOKE, A. N.; GARNER, P. W.; HUGHES, S. A.; OERTWIG, D.; NEUPERT, S. D. *Racialized emotion recognition accuracy and anger bias of children's faces*. *Emotion*, v. 22, n. 3, p. 403–417, 2022. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2020-45460-001>
- hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo Martins Fontes, 2013.
- KBELA. Direção: Yasmin Thaynã. Produção Erica Candido e Monique Rocco. Rio de Janeiro: s.n., 2015. 1 vídeo (21m). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LGNIn5v-3cE8t=4s>

COLABORADORAS(ES)

QUEM ILUSTRA



JOÃO PINHEIRO

Eu sou João Pinheiro, nascido e criado na periferia de São Paulo. Por aqui, desde o início dos anos 1990, giro com meu diário gráfico e canetas, desenhando o cotidiano das quebradas. Essa observação contínua me possibilitou desenvolver um olhar etnográfico, que segue na pegada de Eduardo Coutinho, Dan Graham e outros mestres, mas com uma diferença crucial: ao invés de mexer com “cultura exótica” e isolar observações para análise do Ocidente, uso a cultura da minha comunidade para falar dela para o mundo. Eu acredito que o conhecimento precisa ser ferramenta de autoafirmação, independência e liberdade para os meus, para o meu povo. Profissionalmente, eu atuo como artista visual e quadrinista, e venho publicando minhas HQs e ilustrações em editoras do Brasil e do exterior.

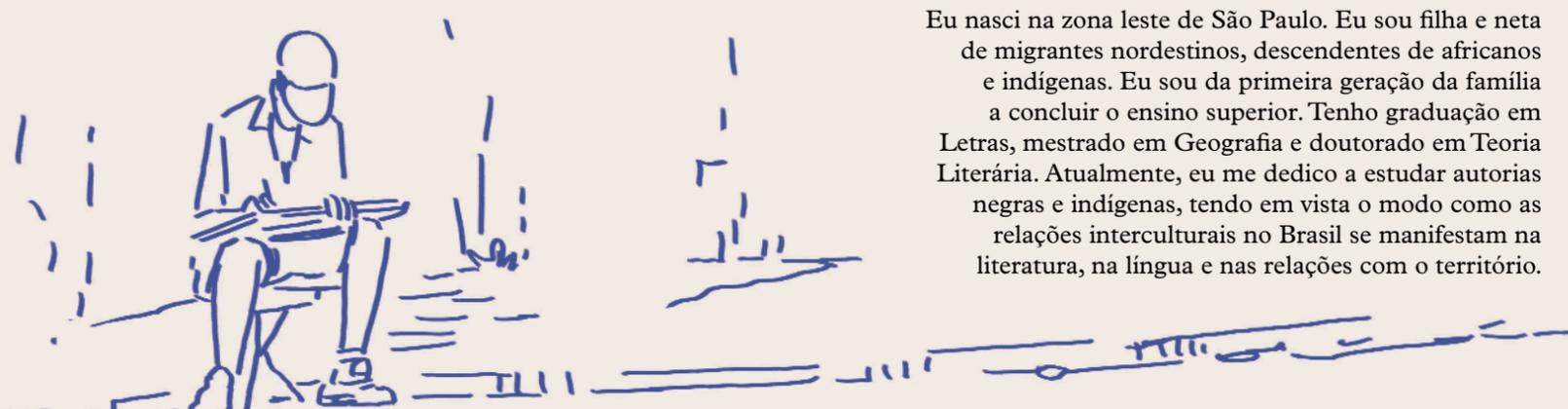
ACESSE jpinheiro.com.br

QUEM ESCREVE



GENI GUIMARÃES

Eu sou professora, poeta e escritora, nasci na fazenda Vilas Boas, município de São Manuel, no dia 8 de Setembro de 1947. Na infância e adolescência, eu esbocei meus primeiros textos, que posteriormente foram publicados nos jornais da região. Em 1979, eu lancei meu primeiro livro: *Terceiro Filho* (poemas), cuja publicação me colocou em contato com o movimento negro literário. Pouco mais tarde, publiquei *Da Flor o Afeto* (poemas), *Leite do Peito* (contos) e *Balé das Emoções* (poemas). O livro *A Cor da Ternura* (contos) valeu-me prêmios, como o Jabuti, que motivou convites para palestras na Alemanha, Suíça e Áustria. Eu fui convidada a participar de várias antologias nacionais e internacionais, entre as quais *Shwarze Poesie*, *Poesia Negra*, edition Diá, na Alemanha Ocidental. No ano de 2020, eu lancei o livro *O Pênalti*, literatura juvenil, e também *Poemas do Regresso*.



FERNANDA MENDES SOARES BARREIROS

Eu nasci na rua do Campo do Atlético Goianiense, mais conhecido como Castelo do Dragão, em Goiânia, Goiás. Eu sou graduada em Letras pela USP e mestranda no Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela mesma universidade. Iniciei minha trajetória como mediadora de leitura em ocupações urbanas de luta por moradia, na cidade de São Paulo e, desde 2018, realizo rodas literárias com as leitoras da Penitenciária Feminina da Capital (PFC-SP). Atualmente, eu sou também consultora de projetos do Programa Escrevendo o Futuro.

GINA VIEIRA PONTE

Eu sou Gina Vieira Ponte, ceilandense, filha de Moisés e de Djanira. Quando tinha 8 anos de idade, fui abraçada pelo olhar sensível da professora Creusa e, desde então, escolhi a docência como profissão. Atuei na educação pública por mais de 30 anos, dos quais 26, exclusivamente, no chão da escola. Em 2014, criei e desenvolvi o Projeto Mulheres Inspiradoras, uma iniciativa que articula a leitura de obras literárias de autoria feminina com a escrita autoral e com o resgate de memória. Eu sou feita de coragem.



LARA ROCHA

Eu me chamo Lara, sou uma educadora baiana-paulistana que vira e mexe inventa de escrever umas reflexões sobre educação. Eu sou mestra em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, em que desenvolvi uma pesquisa sobre Literatura Afrobrasileira e Educação Antirracista. Atualmente, eu sou gestora da área de Educação do CEERT, uma organização negra que atua há mais de 30 anos em prol da equidade racial. Eu fui professora de Língua Portuguesa e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de São Paulo, eu trabalhava com a meninada do Fundamental 2. Meu grande chamego da Educação é ser coordenadora pedagógica no Cursinho Popular Florestan Fernandes, onde estou desde 2012. No mais, transito por diversos espaços, sempre falando de literatura, relações raciais e educação.



RENATA SANTOS RENTE

Eu nasci na zona leste de São Paulo. Eu sou filha e neta de migrantes nordestinos, descendentes de africanos e indígenas. Eu sou da primeira geração da família a concluir o ensino superior. Tenho graduação em Letras, mestrado em Geografia e doutorado em Teoria Literária. Atualmente, eu me dedico a estudar autorias negras e indígenas, tendo em vista o modo como as relações interculturais no Brasil se manifestam na literatura, na língua e nas relações com o território.



1-3, 5-6. Acervo pessoal; 4. Taina Frota.

REVISTA NA PONTA DO LÁPIS

Concepção e coordenação editorial

Giselle Vitor da Rocha
Tereza Ruiz

Assistência editorial

Fernanda Mendes Soares Barreiros

Colaboração

Maria Aparecida Laginestra

Revisão

Thaís Arruda Ferreira

Edição de arte, projeto gráfico e diagramação

Ana Paula Campos/Estúdio Voador

Ilustrações

João Pinheiro

PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO

Cenpec

Diretora Executiva

Beatriz Cortese

Gerente de Projetos e Pesquisas

Maria Guillermina Garcia

Coordenadora de Programas e Projetos

Tereza Ruiz

Técnica de Programas e Projetos

Giselle Vitor da Rocha

Itaú Social

Superintendente

Patricia Mota Guedes

Gerente de Desenvolvimento e Soluções

Sonia Maria Barbosa Dias

Coordenador de Desenvolvimento e Estudos

Alexandre Moreira Santos

Analista de Desenvolvimento e Estudos

Lucas Viana Gregório

Revista na Ponta do Lápiz/Cenpec – Ano 20, n. 41 – São Paulo: Cenpec, 2024.
Até o n. 39, 2022, publicada semestralmente. Em 2023, publicação passa a ser anual.
ISSN impresso 2965-1883 / ISSN on-line 2965-7083.

1. Didática e metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura – Periódicos I. Brasil, Cenpec.

Esta revista é produzida exclusivamente por

COORDENAÇÃO
TÉCNICA



Cenpec

INICIATIVA



Rua Artur de Azevedo, 289. Cerqueira César São Paulo-SP CEP 05.404-010
escrevendofuturo@cenpec.org.br www.escrevendofuturo.org.br



“Perguntamo-nos então: como transformar a escola num espaço de acolhimento das diferenças? Em primeiro lugar, precisamos entender que isso não significa encarar todos como iguais. bell hooks, ao refletir sobre o tema, compreende que as pessoas não estão dadas, previamente constituídas. As pessoas são únicas. A sala de aula é única. E uma boa aula só acontece quando quem ensina se dispõe a aprender também. (...) Quando assumimos um olhar integral para o outro e para nós mesmos, nossos corpos e mentes devem estar presentes e dispostos a se transformar com aquele grupo. Afinal, isso é aprender.”

LARA ROCHA em “As quizambas da Educação Integral: uma perspectiva a partir do amor e da descolonização”.

**escrevendo
o futuro** 

escrevendoofuturo.org.br