Karina Klinke



Narrativas de *si* em interdependência com os *outros*

a coragem da verdade de uma professora

GEPS Gestão Educacional com Participação Social
pimenta cultural

Karina
Klinke



Narrativas de *si* em interdependência com os *outros*

a coragem da verdade de uma professora

GEPS I São Paulo I 2026 I pimenta cultural

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

K65n

Klinke, Karina -
Narrativas de si em interdependência com os outros:
a coragem da verdade de uma professora / Karina Klinke.
– São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-686-9
DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-686-9

1. Memorial. 2. Formação de Professores. 3. Veridicação.
4. Governamentalidade. 5. Práticas de Si. I. Klinke, Karina
II. Título.

CDD: 371.12

Índice para catálogo sistemático:
I. Educação – Formação de Professores
Júlia Marra Torres • Bibliotecária • CRB SP-011583/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 a autora.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<https://creativecommons.org/licenses/>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Bibliotecária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Luciana Domingos
Tipografias	Acumin, Kensington, Rockwell Nova
Revisão	Mônica Silva Selles
Autora	Karina Klinke

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2026

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadétte Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leyltton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior
Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues
Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger
Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Julianno Pizzano Ayoub
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



SUMÁRIO

Apresentação **15**

Camila Lima Coimbra
Prefácio
Entre aventuras e fugas: as marcas
da docência universitária **26**

CAPÍTULO **1**

**Jovem branca de baixa classe média
em formação para a docência
em universidades federais** **34**

Estudante da escola básica 47

Docência na escola básica 70

Graduação em pedagogia
e o mestrado em educação:
a leitura literária toma a cena 81

História da educação e da leitura:
interdependência da escrita da tese com o ingresso
na docênciano ensino superior público 95

CAPÍTULO **2**

Docência na UFSM (2004-2008) **116**

A interdependência entre ensino,
pesquisa, extensão, orientações e gestão 135

O Curso de Especialização
em Gestão Educacional 147



O Programa de Pós-Graduação
em Educação e a linha de pesquisa
práticas escolares e políticas públicas 158

Primeiro estágio pós-doutoral:
a hermenêutica do sujeito 165

CAPÍTULO **3**

Docência na UFU (2009-2022) 175

Atuação no Curso de Pedagogia
da UFU-Pontal 195

Atuação no núcleo docente estruturante
(NDE) do curso de pedagogia
e no fórum de licenciaturas 220

O programa institucional de bolsa
de iniciação à docência (PIBID) 232

O que aprendi com as parceiras
de trabalho na UFU-Pontal 241

Orientações na pós-graduação em
educação na faculdade de educação 247

Alterações na carreira docente e a
atuação na diretoria da ADUFU-SS 262

O segundo estágio pós-doutoral:
a formação de professoras/es 266

CAPÍTULO **4**

**A pesquisa e a extensão
no GEPLEL(L) (2006-2022) 271**

Projeto de pesquisa *entrando
na cultura escrita:*
percursos de teutos e ítalos-riograndenses
e as políticas de alfabetização (1930-1950) – 2006 275



Projeto de pesquisa práticas de leitura
e escrita de jovens e adultos:
resignificando a vida (2007) 280

Rede de educação popular (2009-2016)..... 282

Projeto de pesquisa mulheres
assentadas e suas leituras
como experiência política (2009-2010)..... 287

Evento II pró-EJA:
educação popular no pontal
do triângulo mineiro (2010)..... 301

I seminário de estudos:
o papel do incra para os assentamentos
brasileiros, convidado Cícero Santiago
de Oliveira (Incra-RS) – 2010 304

Projeto de extensão leituras
em Bourdieu (2010-2012)..... 305

Participação no programa esporte
e lazer da cidade (PELC) – 2010..... 305

II seminário de estudos:
estudos de gênero no Brasil – convidada
Eliane Marta dos Santos Teixeira Lopes
(professora emérita da UFMG) – 2010 307

Projeto de extensão literatura
na escola (2011)..... 307

Projeto de extensão leituras
sobre poder (2013-2014)..... 308

Projeto de extensão
educação popular:
vamos fazer arte? (2013-2015)..... 309



Projeto de pesquisa
uma história de resistência:
o movimento experimental de cultura
e arte em Ituiutaba/MG (1974-2014) – 2014-2016 312

Projeto de extensão vamos fazer arte?
Leitura dramática (2016) 313

Projeto de extensão quarentena
GEPLELL 2020 – pandemia 314

Projeto de extensão leituras
em gêneros e sexualidade (2021) 319

Posfácio 321

Referências 324



O principal interesse na vida e no trabalho é tornar-se alguém que você não era no início. Se você soubesse, quando começou um livro, o que você diria no final, você acha que teria coragem de escrevê-lo? O que é verdadeiro para a escrita e para uma relação amorosa é verdadeiro também para a vida. O jogo vale à pena na medida em que não sabemos qual será o fim.

(Michel Foucault, Ditos e Escritos IV, 2010b)



Dedico este Memorial às alunas e aos alunos, leitoras/es modelo desta narrativa, que comigo partilharam seus saberes e me ensinaram a ser professora, pesquisadora, orientadora, extensionista e gestora. Às minhas filhas, Sofia e Luiza, e meu filho Estevão, que transformaram minha concepção de educação familiar.



APRESENTAÇÃO

Antonio Faundez: Você compreende a dificuldade que significa chegar ao exílio quando não se quer o exílio.

Paulo Freire: Claro que sim. Na verdade, ninguém se exila por opção!

Faundez e Freire, Por uma pedagogia da pergunta (2011, p. 26).

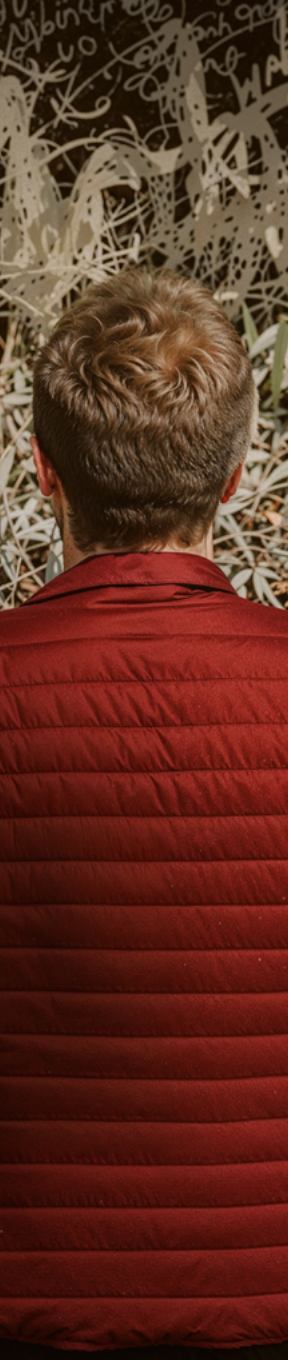
Deixe-me ir preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar
Quero assistir ao sol nascer
Ver as águas dos rios correr
Ouvir os pássaros cantar
Eu quero nascer, quero viver

Deixe-me ir preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar

Se alguém por mim perguntar
Diga que eu só vou voltar
Quando eu me encontrar.

Deixe-me ir preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar

Se alguém por mim perguntar
Diga que eu só vou voltar
Quando eu me encontrar
Quando eu me encontrar



Quando eu me encontrar
Depois que eu me encontrar
Quando eu me encontrar
Depois, depois
Que eu me encontrar
Quando eu me encontrar
Depois, depois
Depois que eu me encontrar
Depois...

Antônio Candeia Filho ("Candeia"),
Preciso me encontrar.[1]

Seria a escrita de *si* um tipo de exílio para me encontrar?

> Um dos problemas fundamentais do exilado ou da exilada está exatamente em como resolver a tensão aguda entre o transplante de que é vítima e o necessário implante, que nem pode estar além nem aquém de certos limites. Se se enraíza demasiado na nova realidade, corre o risco de renunciar a suas raízes; se fica na pura superficialidade da realidade nova, corre o risco de se aniquilar numa nostalgia de que dificilmente se libertará (Faundez; Freire, 2011, p. 29).

Mas "por que alguém se presta, voluntariamente, a atravessar o inferno no qual consiste em tentar tocar o que lhe é mais caro por meio desta ferramenta insuficiente e pouco adequada para capturar o real, a escrita?" (Riolfi, 2011, p. 12). A escrita seria um ato solitário, um diálogo entre o *si* e os *outros* (leitoras e leitores-modelo), um encontro con*si*go, ou um ato narcísico?

Desde que o interstício na carreira se completou para que eu pudesse ascender à classe de Titular, objetivo da escrita deste Memorial, passei a dialogar com amigos e amigas sobre a angústia de adentrar neste *exílio*.

1 Interpretação de Marisa Monte: https://www.youtube.com/watch?v=KmGQNEdl4pI. Acesso em: 7 dez. 2025.



Em conversa com Adriano, amigo que recentemente havia concluído sua dissertação de mestrado e adoecera durante o processo, ele questionou – para si mesmo e para mim: *Vale a pena todo esse esforço?*. No dia seguinte, ele faleceu. Encerrou-se o diálogo, mas o questionamento ficou pairando em mim.

Em uma mesa de bar com Luisa, ela compartilhou sua dúvida, com a qual me identifiquei: *acho que não tem nada em minha carreira que mereça ser contado, não fiz nada extraordinário*. Ainda compartilho essa sensação.

Wanderley, por sua vez, me convidou para falar sobre meu percurso acadêmico em uma roda de conversa com discentes do primeiro período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), minha atual instituição. Iniciei pedindo às pessoas que contassem por que estavam ali. Elas comentaram suas dificuldades, seus sonhos, medos e esperanças. Ouvindo aquelas narrativas e observando aqueles rostos jovens, percebi como, na jornada da vida, as relações comigo mesma e com os outros, as escolhas e as desistências me trouxeram até aqui. No fim da conversa, uma aluna perguntou: *por que você não escreve sobre sua experiência? Pode ajudar muitas alunas a refletirem sobre seu próprio percurso e a não desistirem diante das dificuldades da vida acadêmica*.

Em outra ocasião, num café, diante de minhas dúvidas sobre valer a pena escrever um memorial, Jorgetânia argumentou que *uma docente do ensino superior tem muito a contar sobre os obstáculos e as superações na carreira de uma mulher*. Ali tomei a decisão de escrever, mas continuei a procrastinar.

No pátio do campus Dom Bosco da UFSJ, compartilhando minha angústia acerca desta escrita, Mônica perguntou *por que não escrever?*, seguida pelo incentivo de Bruna, *faça, vai dar tudo certo*. Foi ela quem me emprestou o livro *Por uma pedagogia da pergunta*, diálogos entre Antonio Faundez e Paulo Freire (2011).



Comecei a ler meu currículo, a organizar a produção, a buscar fotografias e vídeos gravados, e me senti como quando começo um processo de pesquisa. Quase desistindo da empreitada, encontrei Mical, que, após meu desabafo, cruzou os braços e perguntou *por que não, amiga?* E seguiu em uma argumentação eloquente e contumaz. Ao compartilhar com Luci a insistência das amigas, ela imediatamente sacou a frase: *então, agora, senta e escreve*.

Essas interações não responderam minhas dúvidas, mas as expandiram: como registrar em um texto toda uma história de impermanência da vida, atuando na carreira docente em diferentes lugares? Seria um caminho narrar sobre a própria impermanência? E se relatasse como as perguntas dos outros me atravessaram?

Lembrei-me da escrita de Michael Pollak sobre *Memória e Identidade Social* (1992), em que afirma ser a memória, em parte, herdada, e não se referir apenas à vida física da pessoa. Significa, então, que a memória se constrói na relação com tudo e todas as pessoas. Diante disso, quais relações eu selecionaria para escrever sobre meu percurso acadêmico?

Em conversa com Maria de Lourdes Gandra a respeito do paradigma da ecologia profunda, estudo que recentemente passei a desenvolver, ela explicou o que interpreto assim: impermanência é um conceito das ciências biológicas sobre os sistemas de vida e causalidade; na interdependência as coisas surgem, como uma teia. *Parece-me que pode ser interessante você escrever sobre a dinâmica das relações, que estão em trama constante*. Temos hábitos e tendências que contribuem para os relacionamentos. Temos nossos processos mentais e existem os processos coletivos, como relativos. E há certa autonomia, pois somos responsáveis por nossa própria vida, em que relativo e absoluto se cruzam. Então como lidamos com os valores? Gerimos a lei de causalidade, não há um destino. Mesmo assim, quais aspectos eu deveria escolher desse processo de gestão (ou gestação)?



Retornei a Michael Pollak (1992, p. 201): "A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória". Nesse sentido, o que me ocupo no momento da escrita constituiria a organização da narrativa.

Lembrei-me das muitas conversas com Eliane Marta Teixeira Lopes e da perspectiva parresiasta de Michel Foucault, que mobilizei para analisar suas escritas em estágio pós-doutoral. Disso derivaram outras perguntas:

O que uma mulher é autorizada a dizer sobre si?

Quais escritos podem me inspirar?

O que posso aprender com esta escrita?

Como superar "a dificuldade que significa chegar ao exílio [da escrita] quando não se quer o exílio"? Quando "na verdade, ninguém se exila por opção"? (Faundez; Freire, 2011, p. 26). Escrever ou não este Memorial seria, em quais proporções, uma opção?

Seria um dever assumido para dar respostas às perguntas sobre *si*, acumuladas na carreira? Ou eu estaria mobilizada a responder as perguntas dos *outros*? Faundez nos lembra que, "No fundo, [...] como todos sabemos, para nos descobrir precisamos nos mirar no Outro, compreender o Outro para nos compreender, entrar no Outro" (Faundez; Freire, 2011, p. 34).

Seria, então, um *devir*, como compreendido por Gilles Deleuze e Félix Guattari, um processo de encontros com outros seres com experiências distintas? Afinal,

> Um encontro é constituído por duas experiências distintas, que não podem ser reduzidas, uma à outra, a algo comum, mas se implicam mutuamente, se pressupõem reciprocamente. Eu estou objetivamente em relação com



> o outro, tendo captado objetivamente algo dele (e ele de mim); há, portanto, devir comum aos dois, unindo inquestionavelmente vividos [*vécus*] divergentes. O que um experimenta é inseparável da relação com o outro, mas de modo algum se confunde com o que o outro experimenta; os afetos, que de um lado e de outro são diferentes, não se produzem sem o outro (Zourabichvili, 1997, p. 5).

Para além de chegar ao topo da carreira acadêmica e de receber aumento salarial – uma vez que os meios de sustento são parte da vida –, lembrar os encontros implicaria reconhecer como nos constituímos com os *outros*?

Entretanto, as concepções de Deleuze e Guattari diferem das de Foucault:

> 1º) os agenciamentos não nos parecem, antes de tudo, de poder, mas de desejo, sendo o desejo sempre agenciado, e o poder, uma dimensão estratificada do agenciamento; 2º) o diagrama ou a máquina abstrata têm linhas de fuga que são primeiras, e que não são, em um agenciamento, fenômenos de resistência ou de réplica, mas picos de criação e de desterritorialização (Deleuze; Guattari, 1995, p. 84).

Mais um impasse.

Repleta de dúvidas, ler bell hooks contribuiu, definitivamente, para a decisão de escrever este Memorial. Nesta espécie de *exílio* da escrita, entrei com a esperança (ativa) de

> [...] não apenas revisar obras que eram preconceituosas, mas também [de ter] a coragem de produzir [um trabalho] a fim de nos ajudar a entender melhor como os diversos sistemas de dominação operam, tanto de forma independente quanto em interdependência, para disseminar e apoiar a exploração e a opressão. Ao tornar político o que é pessoal, muitos indivíduos experimentaram transformações de pensamento significativas que levaram a grandes mudanças de vida: pessoas brancas



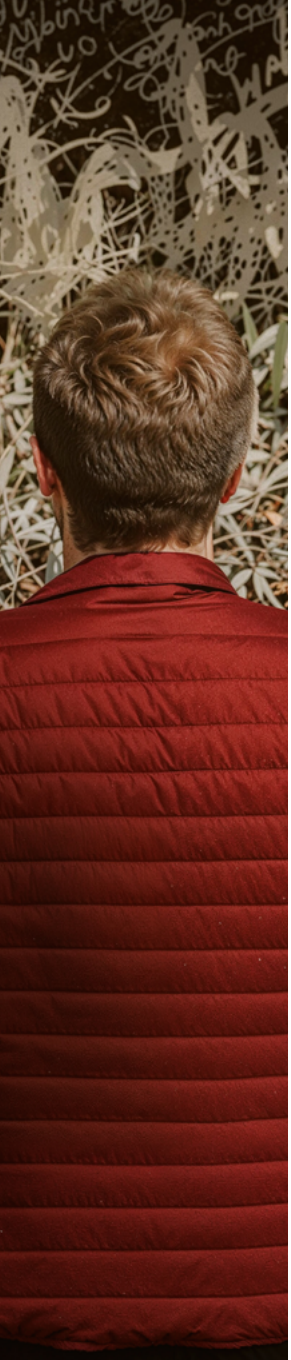
> que se comprometeram com o antirracismo, homens que se esforçaram para desafiar o sexismo e o patriarcado, pessoas heteronormativas que começaram a defender com sinceridade a liberdade sexual (hooks, 2021, p. 24-25).

Por isso, parafraseando Antonio Faundez (Faundez; Freire, 2011, p. 30-31), considerei altamente importante para mim, no exílio da escrita, fazer uma passagem ainda que rápida pelo centro do poder acadêmico. Precisava ver de perto o "bicho" em sua toca. Mas alguns limites me afetaram na chegada à escrita.

Retomei, então, a leitura das *Lições dos Dados: lidos para além do narcisismo* e, com Ercilene Vita, Kelly de Oliveira e Mical Marcelino Magalhães (2011), encontrei outros questionamentos que expressavam, como escrevem as autoras, a *barafunda* em que me encontrava. Enquanto autora-pesquisadora, como não me perder em meio à barafunda que nos é trazida pela quantidade de atuações desenvolvidas em 38 anos de docência, 23 deles no ensino superior público, que devem ser sistematizadas para construir o *corpus* deste Memorial? Ao pensar no *corpus* a que teria de me entregar para a realização do trabalho, como não prever que eu me perca nesse emaranhado de vozes, textos, palavras? Como deixar de imaginar que vou me confundir em tudo isso na vã tentativa de sair da mesma forma que entrei? Ao que as mesmas autoras respondem: "De um trabalho de pesquisa no qual alguém está subjetivamente implicado[a], não se sai ileso[a]" (Vita; Oliveira; Magalhães, 2011, p. 174).

A partir desses questionamentos passei a entender o medo, o quase terror de entrar na escrita deste Memorial, diante da instabilidade que sabia que ele me provocaria – um texto em que sou sujeito e narradora, investigadora de mim.

Lanço por hipótese, então, a ideia de que todas as escritas que compus durante a carreira, para além do rigor científico, são isso: narrativas de *si* (pesquisadora) com os *outros* (leituras, sujeitos e leitores/as).



Sobre este exercício a que me prestei, parafraseio a experiência de Paulo Freire no exílio (Faundez; Freire, 2011, p. 30-31). Enraizada na realidade presente, sou fadada a esquecer os fatos originais, presa que estou aos registros de um currículo datado e restrito ao que a Plataforma Lattes permite; à minha produção bibliográfica, resultado de pesquisas e ações extensionistas, em que não me reconheço mais – uma leitora estranha de mim, autora; às monografias resultantes de orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de graduação e de especialização, bem como de dissertações de mestrado, que me colocam em relação aos outros (autores/as) como partícipe; a inúmeras ações de ensino, extensão e gestão registradas em poucas linhas de um conjunto de dados pessoais e brevemente descritas em documentos comprobatórios de minha atuação.

Nenhuma destas escritas registrou a dimensão das dinâmicas vivenciadas. Restam algumas fotografias e vídeos que ajudam a recordar. Mesmo assim, são cenas sem cheiro, sem temperatura, só flashs de um passado que se refaz ao ser rememorado no presente. Assim ele se renova, revisitado por quem sou hoje e que só posso ser por ter vivenciado o passado, aqui rememorado. Então, se eu ficar, como diz Paulo Freire (Faundez; Freire, 2011, p. 29), "na pura superficialidade da realidade nova", corro o risco de me aniquilar em uma nostalgia da qual dificilmente me libertarei.

Como ensina Faundez, "Este é o desafio que nós, intelectuais, enfrentamos: superação do negativo para chegar a um nível no qual o exílio se torne efetivamente algo positivo, tanto para o nosso trabalho como para o que pode ajudar a transformar a realidade" (Faundez; Freire, 2011, p. 27).

Espero sinceramente que esta narrativa se torne algo "positivo", tanto para a continuidade de meu trabalho como para ajudar a transformar a realidade. Mas com ela, surge outra pergunta: quem é o *si*, autora destas memórias? Retomando Faundez,



> O exílio é o exilado no exílio. O exílio é o exilado assumindo, de forma crítica, a condição de exilado. Se ele se assume assim, se faz sujeito do aprendizado que a circunstância nova lhe impõe. E, se se torna bom aprendiz, acho que se prepara muito bem para voltar a sua terra (Faundez; Freire, 2011, p. 49).

"Por uma pedagogia da pergunta", não busquei respostas definitivas, posto que a narrativa suscita novas interrogações que fazem sentido "voltar à minha terra" e seguir aprendendo. Como escreve Rogério Seixas sobre *Éthos crítico e governamentalidade em Michel Foucault*:

> [...] pensar a partir deste caráter ontologicamente crítico da nossa existência, permite aventar a possibilidade de multiplicarmos os espaços de liberdade e autonomia em meio à mesmice já constituída de nossas rotinas de pensamento e ação no mundo, às quais nos tornamos acomodados (Seixas, 2017, p. 71).

Então, inspirada numa escrita de *si* na interdependência com os *outros*, convido leitores e leitoras a analisarem os *jogos de verdade* muito particulares ligados às técnicas que utilizo neste texto. Para isso, sugiro que observem os quatro tipos de tecnologia que quase nunca funcionam separadamente neste exercício de *dizer a verdade sobre si* (Foucault,1982): as *tecnologias de produção*, que permitem produzir, transformar e manipular as coisas; as *tecnologias de significação*, que viabilizam a utilização de sistemas de signos; as *tecnologias de dominação ou do poder*, que possibilitam fixar minha conduta, impor-me certas vontades ou submeter-me a certos objetivos; e a *tecnologia de si*, que me permite efetuar, por meus próprios meios e com ajuda de outras pessoas, certo número de operações sobre meus pensamentos e minha conduta. Mas atentem para o fato de que

> [...] toda tecnologia de produção implica certos modos de formação e de modificação de indivíduos, não apenas no sentido evidente de que devem recorrer a ela para adquirir certa competência, mas também



> no de que devem recorrer a ela para adotar certa atitude para consigo mesmos e para com o ambiente, assim como para com os outros (Foucault, 2022, p. 330).

Como narradora, retive minha atenção e me ocupei especialmente das tecnologias de dominação e de si. Quanto às demais, cabe a quem lê interpretar ao mesmo tempo a natureza particular e a interação constante entre os quatro tipos de tecnologias que um memorial possibilita. Afinal, a coragem da verdade em uma *atitude parresiástica*

> [...] é o discurso ao mesmo tempo da irredutibilidade da verdade, do poder e do *éthos*, e ao mesmo tempo o discurso da sua necessária relação, da impossibilidade onde estamos de pensar a verdade (*alétheia*), o poder (*politeía*) e o *éthos* sem relação essencial, fundamental uns com os outros (Foucault, 2014, p. 61).

Entendidas todas as proposições aqui relatadas, decidi me sentar e escrever este Memorial, por meses. Enfim, "o texto está aí, [a partir de agora] fora do meu controle" (Eco, 1993, p. 98).

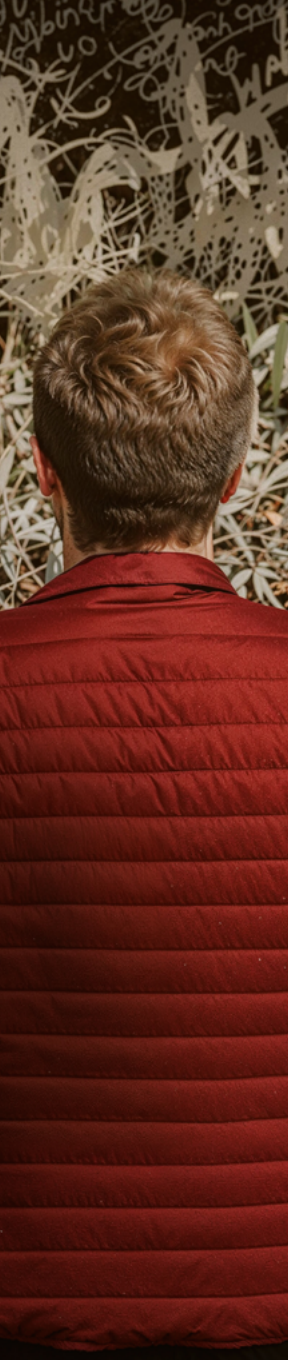
Ele está organizado em quatro capítulos. O primeiro, "Jovem branca de baixa classe média em formação para a docência em universidades federais", busca responder à pergunta: como posso reconhecer em minha história de vida a construção da identidade profissional? – história essa composta por lembranças que recuperei ao visitar os arquivos pessoais de fotografias, cadernos e periódicos, discos de vinil, acervos on-line sobre as atuais condições dos lugares onde residi, estudei, atuei como docente da educação básica e onde iniciei a carreira no ensino superior público. À memória individual entrelaço aspectos da memória coletiva por meio de consulta ao trabalho de outros/as pesquisadores/as e à legislação brasileira. Questiono a *herança* cultural, o *habitus* (Bourdieu, 2007a) – valores e saberes incorporados pelos agentes, advindos dos capitais que se acumulam – e as *condições*



de possibilidades de poder (Foucault, 1999) que reconheço me constituírem como docente do ensino superior, o que inclui as pesquisas de mestrado e doutorado, que são lembranças recorrentes em minhas decisões na atuação profissional.

O segundo e o terceiro capítulos, intitulados respectivamente "Docência na UFSM (2004-2008)" e "Docência na UFU (2009-2022)", têm como pergunta norteadora: o que aprendi enquanto atuava como docente, pesquisadora, extensionista e gestora? Em busca de resposta, percorri minha produção acadêmica e analisei as relações de trabalho com estudantes de graduação e pós-graduação, com pessoas que participaram de atividades extensionistas, pensando também as parcerias e os conflitos com colegas da academia, as alterações nos planos de carreira e a atuação sindical, aspectos da gestão pública que endossaram minhas escolhas, bem como a formação continuada em dois estágios pós-doutorais. Para isso, cotejo o referencial bibliográfico consultado e revisitado durante a carreira, a fim de "analisar o que podemos chamar de focos ou matrizes de experiência", segundo a correlação dos três eixos que a constituem: "o eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e, enfim, o eixo da constituição dos modos de ser do sujeito" (Foucault, 2010a, p. 41).

O quarto capítulo, "A pesquisa e a extensão no GEPLEL (2006-2022)", fecha esta narrativa com o que considero ter aprendido desde a formação inicial para a docência no curso de magistério, fortalecida na graduação em Pedagogia, nas pós-graduações em Educação e nos estágios pós-doutorais: o trabalho docente em equipe. Analiso as oportunidades que a atuação de um Grupo de Estudos e Pesquisas cria e das quais se apropria para, em uma experiência de autogestão, desenvolver aprendizagens em pesquisa e extensão que vão ao encontro do que as pessoas envolvidas desejam saber e fazer. Para isso, perguntei-me: como as equipes criam um campo de possibilidades de produção coletiva de saberes e fazeres e podem realizar, na *intimidade* das relações profissionais, seus potenciais?



PREFÁCIO

ENTRE AVENTURAS E FUGAS: AS MARCAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Camila Lima Coimbra[2]

O mundo é um moinho
Cartola

Tive a honra de participar da banca de professora titular da professora Karina Klinke, que me convidou posteriormente para fazer o prefácio do livro *Narrativas de si em interdependência com os outros e a coragem da verdade*. Muito honrada, aceitei o convite.

Na banca, assim como aqui, citei um trecho da música de Cartola que traduz minha relação com a autora: "O mundo é um moinho", dá muitas voltas e sua estrutura em espiral forja o que somos e o que fazemos em nossa curta trajetória existencial. Somos o que nos constituímos na relação com o outro. Essa é uma premissa freireana, ponto de partida para nosso em-contro com esse livro.

Tive a oportunidade de participar da banca de concurso público para docentes da Karina em Ituiutaba, na Universidade Federal de Uberlândia, campus do Pontal, na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP-UFU) em 2008. Depois, em 2009, fomos colegas-pares de outra banca de concurso público para docentes, quando nos conhecemos melhor. Sonhamos juntas com

2 Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP (2007). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1993). Professora Titular na Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora permanente da Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/UFU. Coordenadora do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF-UFU). Líder do projeto de pesquisa Observatório Paulo Freire.



uma universidade pública, socialmente referenciada, solidária, feminista e antirracista.

O lugar de nosso em-contro foi este: o curso de Pedagogia da FACIP-UFU. Em 2018, dez anos depois, houve um desmembramento da FACIP em três unidades acadêmicas. O curso de graduação em Pedagogia passa a habitar, desde então, o Instituto de Ciências Humanas do Pontal da UFU (ICHPO), criado em 28 de fevereiro de 2018. Mudam os nomes, as estruturas, mas um campus avançado, naquele momento, significou a expansão das universidades públicas brasileiras. Fizemos parte desse movimento.

Nesse princípio caminhamos juntas, mesmo que não fisicamente, pois em 2010 saio do campus do Pontal e assumo minhas funções docentes na Faculdade de Educação da UFU no campus Santa Mônica, em Uberlândia.

Essa é a importância de um Memorial para a obtenção da titularidade na docência universitária: re-conhecer as trajetórias de docentes, especialmente nós, mulheres. O livro-memorial é uma forma de contar as histórias, experiências, trajetórias, dificuldades e os desafios da carreira universitária no Brasil. O memorial de Karina, que agora vira um livro, assume e representa muitas mulheres que a antecederam e que, por ela, conseguem também trilhar esses espaços.

Quando Karina esteve na diretoria da Seção Sindical dos Docentes da UFU (ADUFU), filiada à Associação Nacional dos Docentes (ANDES), participamos das comemorações do Centenário de Paulo Freire, em 2021, e presenteamos os/as professores/as da UFU com uma mochila que acompanhava uma garrafa e um calendário, criados em ocasião da grande comemoração naquele ano.

Além disso, a UFU e a UNICAMP fizeram um selo comemorativo ao Centenário de Paulo Freire (1921-1997) e aos 105 anos



de Elza Freire (1916-1986). A arte foi de autoria do designer gráfico, ilustrador, animador e editor de vídeos Felipe Meneghetti.[3]

> Dois em um. Um em muitos. Muitos em dois. Trocadilho para iniciar uma categoria fundamental para a compreensão do pensamento freireano: a ideia de um sujeito histórico, que se faz a partir e com suas experiências, formação, trajetória vivenciadas nas relações sociais, constituindo-se, assim, em cada identidade cultural presente na diversidade da realidade brasileira. Se assim somos, identificamos no pensamento de Paulo a presença, a convivência, a permanência e a influência da educadora Elza (Coimbra; Spigolon, 2021, n.p.).

Em 2021, Karina e eu participamos da comissão organizadora do Centenário Freireano Circulante. Foram diversas ações desenvolvidas, várias parcerias, dentre elas, o Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF-UFU), um projeto de extensão do qual também participamos. Promovemos o "Café com Pipoca", que consistia em encontros gravados comentando o documentário de Cristiano Burlan "Paulo Freire: um homem do mundo", de 2020. Estiveram conosco: Liana Borges, Pedro Pontual, Carlos Rodrigues Brandão, Ana Felícia Guedes Trindade e André Gravatá. Também criamos o "Calendário Freireano", com artistas homenageando Paulo Freire, e realizamos a "Exposição 100+", com arte-educadores de Uberlândia apresentando interpretações de Freire. Mediamos, ainda, mesas dialógicas diversificadas, tais como "Mulheres em Freire", "Educação do Campo", "Teologia da Libertação" e "Educação Popular". Além de tudo isso, produzimos uma edição especial da revista *Educação Popular* da UFU.

Todo esse trabalho, em parceria, florificou Freire em diversos textos e contextos. Por fim, realizamos a VI Jornada Político-Pedagógica e Primaveril Paulo Freire, que contou com pessoas corajosas e amorosas na comissão organizadora: Daniele Lopes Ferreira

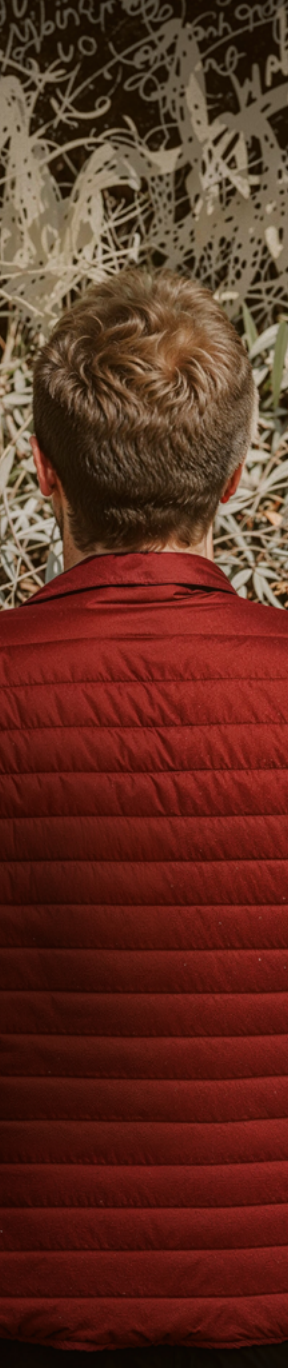
3 Arte e atividades desenvolvidas durante o Centenário Circulante: https://sites.google.com/view/principioseticosfreireanos/extens%C3%A3o/centen%C3%A1rio-paulo-freire. Acesso em: 17 fev. 2026.



(CEPF-UFU), Débora Mazza (FE/UNICAMP), Gabriel Ribeiro Fajardo (CEPF-UFU), Karina Klinke (ADUFU-UFU), Maria Simone Ferraz Pereira (UFU), Nima Spigolon (FE/UNICAMP), Priscilla Bibiano de Oliveira Mendonça (CEPF-UFU), Rogério de Castro Ângelo (CEPF-UFU) e Sônia Aparecida Faleiros Almeida (CEPF-UFU). Considero importante nomear essas pessoas para enfatizar como essa narrativa também é feita com outros e outras.

Participamos juntas da "Comissão de Resistência", criada pelo Fórum de Licenciaturas da UFU. Esse foi o apelido que demos para a "Comissão de acompanhamento e proposições de resistência levando em consideração os estudos da Comissão de Trabalho sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019", aprovada em reunião do Fórum de Licenciaturas do dia 30 de março de 2021, com posterior nomeação pela Portaria da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) nº 29, de 18 de maio de 2021, com os seguintes membros: Camila Lima Coimbra, docente na FACED (presidente); Hugo Vieira da Silveira, discente da licenciatura em Pedagogia (ICHPO); João Lucas de Paula Basta, técnico do laboratório de Física no campus Monte Carmelo; Karina Klinke, docente no ICHPO; Luciano Senna Peres Barbosa, docente no Instituto de Ciências Sociais (INCIS); Marina Ferreira de Souza Antunes, docente na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FAEFI); Sérgio Inácio Nunes, docente na FAEFI; e Vânia Aparecida Martins Bernardes, docente no ICHPO. De acordo com o artigo 3º da Portaria, "a Comissão teve como objetivo desenvolver os trabalhos e apresentar as conclusões ao Fórum de Licenciaturas no prazo de 180 dias" (Coimbra; Antunes; Nunes, 2024, p. 20).

Ainda para registrar as muitas ações que desenvolvemos em parceria, em 2023 recebi o convite da Karina para participar do I Seminário Paulo Freire, na Universidade Federal de São João Del Rei, organizado pelo Grupo de Pesquisa Gestão Educacional com Participação Social (GEPS), sob a liderança da Karina. Apresentei a experiência do CEPF-UFU.



São muitas as nossas formas de convivência, nesse tempo institucional que nos uniu. Fiquei encantada em acompanhar as andanças da Karina, entre São Paulo, Goiás, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e de volta a Minas. Quantas coisas ela fez nesse percurso!

De fato, este livro é um espaço de reconhecimento de nosso trabalho intenso. Como mulheres, fazemos escolhas o tempo todo, mesmo "na luta pela desmitificação do amor materno", como diz a autora. Uma escolha profissional exige uma renúncia pessoal, familiar ou materna. Não nascemos mães, nos tornamos mães. O amor não é natural, é construção. E nessa afirmação, trago comigo todas as mulheres que nos antecederam e permitiram que hoje pudéssemos escrever, votar, trabalhar e ser quem a gente quiser, mas sempre com muita luta, por isso é fundamental esse (re)conhecimento.

Este livro, que teve o Memorial como origem, revela a trajetória de uma professora universitária que escreve de forma interessante e curiosa. Muitas outras pessoas que conviveram conosco, em épocas distintas, se reconhecerão nesta obra. Destaco aqui: Wolney Honório Filho, Eliza Maria Barbosa, colegas da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Enfim, quanto com-vivemos? Quais espaços de convivência temos construído na docência universitária? Quando formulamos perguntas a partir da leitura, ela cumpre sua função crítica na constituição de nossa visão de mundo.

Fiquei conversando com as histórias de Karina, com suas andanças, sua luta e curiosidade pelo mundo e pela educação. Sua escrita é realmente encantadora, relacionando passado e presente. Precisamos enaltecer as colegas que a convenceram a enfrentar essa escrita – um livro que a gente lê "com gosto", como diria minha avó materna, Vovó Maria, que não concluiu a 4ª série primária, mas que nos ensina sempre.

A problematização que fiz na banca e reproduzo aqui refere-se à noção de exílio, forma com a qual Karina nomeia sua caminhada



por Santa Maria/RS e, depois, por Ituiutaba/MG. Isso me provocou a pensar "e quem sou eu para discordar?", mas só quero compartilhar minhas reflexões com quem também lerá este livro. Tive que buscar no dicionário Aulete. Erroneamente, entendia que exílio seria sempre uma saída forçada, mas o dicionário define o termo como "Expatriação, compulsória ou *voluntária*".

Ainda não convencida, busquei em Paulo Freire outra definição:

> [...] Diante de um certo problema, em uma certa situação o que você tem que fazer é aprender com as positividades e as negatividades da situação. Eu sempre recusei choramingar, entende. Quer dizer, eu sempre recusei lamentar-me, eu sempre recusei ter pena de mim. Mas procurei sempre aprender do sofrimento, do gozo, de aprender de tudo. Então **o exílio foi uma das grandes oportunidades de aprendizado para mim**. As diferenças culturais por exemplo, a forma de andar, a forma de dizer bom dia, o gosto da comida. Tudo isso é cultura (Freire, 1997a, n.p, grifo nosso).

Exilar-se também é aprender. Sem choramingos, sem lamentações, mas com aprendizagens culturais que passam pelo saber da experiência. Eis o conteúdo deste livro, um reinventar da compreensão primeira de exílio, para uma visão freireana da palavra; uma práxis e uma linguagem que mudam o mundo (Coimbra, 2021).

> Em primeiro lugar que o meu tempo de exílio foi um tempo de intensa aprendizagem, quer dizer eu aprendi muito durante o exílio, mas não é fácil, é uma aprendizagem difícil porque é **uma aprendizagem que você faz longe da sua realidade**, do seu contexto, longe de sua família de seus amigos, do cheiro do chão, da cor das nuvens, o gosto da comida e não é fácil a gente aguentar essa saudade, mas eu aprendi desde muito cedo no exílio uma coisa fundamental que **não é possível fazer juízos de valor para culturas**. Cultura você entende, você procura entender, perceber a diferença entre a forma de estar



> sendo do chileno e a nossa de brasileiro, do genebrino onde morei também, dos Estados Unidos, mas não cabe a gente dizer no Brasil isso é melhor do que aqui, não dá, é simplesmente diferente, **não é melhor nem pior** (Freire, 1989, n.p., grifo nosso).

Nossa trajetória, a trajetória escrita em *Narrativas de si em interdependência com os outros e a coragem da verdade* são formas de ler sem pré-conceitos, sem preconcepções, sem juízos de valor, apenas as aprendizagens com o outro, feitas ao longo de sua trajetória. O respeito ao diverso, é o retrato desse livro, é o retrato da autora, constituída de gentes que nos constituem e que acreditam que a vida, que a práxis, que o exemplo corporifica as palavras (Freire, 1996).

São tantas as histórias, as memórias de cada tempo-espaço em que nos dispomos a escutar, a vivenciar, a curtir o nada (Manoel de Barros tem um *Livro sobre Nada*), a contemplar cada gesto, que o exercício de se ver corajosa também revela uma força contra-hegemônica do que se espera de uma mulher, de uma mãe, de uma professora universitária. Assumo aqui, assim como Karina também o faz no livro, a palavra coragem de Freire:

> A coragem não é uma categoria que está lá na esquina esperando por nós para ir buscá-la. Aonde você vai, Paulo? Vou ali buscar um pouco de coragem. Não! *A coragem depende da maneira como eu trato, como eu lido com o meu medo* que, por sua vez, é absolutamente indispensável à minha sobrevivência (Freire, 1997b, n.p., grifo nosso).

Como mulher, ainda tenho que dizer o quanto a leitura deste livro foi para mim uma ode, um grito, uma clara e intensa descrição da realidade das mulheres na academia, no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão. Espero que também o seja para quem vai lê-lo. Que as mulheres sintam quanta coragem existe em todos os medos que passamos. As narrativas corajosas da Karina me fazem lembrar da música cantada por Elza Soares e Pitty, "Na pele":



Contemple o desenho fundo
Dessas minhas jovens rugas
Conquistadas a duras penas
Entre aventuras e fugas

Observe a face turva
O olhar tentado e atento
Se essas são marcas externas
Imagine as de dentro

Convido vocês a ler este livro e a imaginar as marcas que guardamos em outros espaços além da escrita. São aventuras e fugas assumidas com muita coragem na vida e na página. A escrita também liberta, por isso, este livro é um convite para a liberdade feminina ao mesmo tempo que denuncia o mundo machista onde vivemos. Espero que estas narrativas corajosas anunciem novos tempos de mudanças institucionais e sociais. Dentro de uma universidade púbica, talvez seja o melhor espaço-tempo para essas transformações culturais. Que venham novas aprendizagens, experiências e buscas. Coloco-me ao lado, de mãos dadas, para essa luta e construção coletiva.

Convite feito. Aceitam?

1

JOVEM BRANCA DE BAIXA CLASSE MÉDIA EM FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM UNIVERSIDADES FEDERAIS



> *A atitude parresiástica, a que tenta, justa, obstinadamente e sempre recomeçando, reconduzir a propósito da questão da verdade, a das suas condições políticas e a da diferenciação ética que abre o seu acesso a ela; que perpetuamente e sempre traz, a propósito da questão do poder, a da sua relação com a verdade e com o saber, por um lado, e com a diferenciação ética, por outro; é, enfim, a que, a propósito do sujeito moral, traz sem cessar a questão do discurso verdadeiro em que esse sujeito moral se constitui e das relações de poder em que esse sujeito se forma.*
>
> *Michel Foucault, A coragem da verdade (2014, p. 61).*

Nascida na cidade de Campinas, interior do estado de São Paulo, e crescida em um bairro periférico (Vila Marieta), onde residi entre as décadas de 1970 e 1980, vivenciei as peculiaridades de um governo militar, período em que "a grande mobilidade social ascendente da sociedade brasileira entre 1950-1980 mascarava o problema da concentração de renda e propriedade" (Scudelér, 2007, p. 13), herança para o *governo de si e dos outros*. A esse respeito, Avelar lembra que:

> O movimento do real é, na concepção diltheyana, resistência ao indivíduo, freagem da intenção e condição inelutável da experiência humana. É no jogo com o mundo exterior que o indivíduo define sua marca primordial: a incessante relação com o outro. Os sujeitos individuais se vinculam a outros sujeitos e às experiências históricas por meio de nexos efetivos, cujos sentidos definem o mundo histórico (Avelar, 2012, p. 135).

É nos *nexos afetivos* que busco as lembranças de tempos distantes, da infância e da adolescência, que deixaram marcas na memória em meio ao fluxo de impermanência e interdependência



das *coisas* (situações, pessoas, interesses, desejos, atitudes, disposições, clima, saúde...), ciente de que

> [...] não é possível fazer essa análise do nosso presente em seus valores significativos sem se entregar a uma hermenêutica ou a uma decifração que permitirá dar, ao que aparentemente não tem significação nem valor, a significação e o valor importantes que buscamos (Foucault, 2010a, p. 19).

Começo por descrever meu espaço doméstico na condição de *baixa classe média*,[4] onde residia meu núcleo familiar.

Figura 1 – Paulo (pai), Marina (mãe), Keila (irmã), Karina (abaixo) – Birigui, SP, 1975



Fonte: arquivo da autora.

Questiono, assim, minha *herança familiar* nas escolhas possíveis. Para Pierre Bourdieu (2007a, p. 75), tal herança pode ser adquirida, "no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcada por suas condições primitivas de aquisição".

4 "Na camada de *pobres intermediários*, ou *baixa classe média*, estão professores do ensino fundamental, auxiliares de enfermagem e auxiliares de escritório. Os *miseráveis* foram definidos como aqueles que ganhavam menos de um salário-mínimo, piso constitucional. Os *pobres* são aqueles situados entre as duas últimas camadas" (Drummond, 2021, s.p.).



Minha mãe, Marina, nasceu em Pirassununga/SP, em 1932, filha caçula de um casal com quatro filhos; o terceiro faleceu aos 5 anos de idade. Meu avô materno era descendente de imigrantes da Europa Central, e minha avó, de sobrenome português, dizia ter um "lado caboclo", o que oficialmente no Brasil se atribui a descendentes de relacionamentos interétnicos entre colonizadores e indígenas, mas nunca apurei essa história. Ela cursou a Escola Normal de Pirassununga (1953-1955).[5] Em 1956 tomou posse como professora primária[6] da rede estadual de São Paulo e assumiu o cargo em uma escola da zona rural nos arredores de Pirassununga, onde atuou até 1958.

Figura 2 – Marina, segunda jovem da terceira fila da esquerda para a direita, em desfile cívico das normalistas de Pirassununga, SP, 1954



Fonte: arquivo da autora.

5 Sobre a Escola Normal de Pirassununga, cf.: http://condephaat.sp.gov.br/benstombados/escola-normal-de-pirassununga/. Acesso em: 7 dez. 2025.

6 Conforme a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que "Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", "Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social. [...] Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. [...] Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais".



Casou-se com meu pai em 1958 e se mudaram para Campinas, passando a atuar na Escola Estadual Júlio Mesquita, situada na Vila Marieta, então subúrbio da cidade, onde se aposentou.

Meu pai, Paulo, nasceu em Cosmópolis/SP, região para onde vieram imigrantes para trabalhar na indústria têxtil. Ele estudou contabilidade e atuava como contabilista em Pirassununga quando conheceu minha mãe. Em Campinas, trabalhou no comércio de alimentos e, quando nasci, empregou-se em uma retífica de motores com a função de entregar peças de tratores no campo. Como faleceu quando eu tinha 8 anos de idade, não tive oportunidade de saber mais sobre sua vida além das histórias que mamãe contava.

Minha irmã, Keila, nasceu em Campinas, onze anos antes de mim. Eu era a caçula de toda a família, pois minhas primas e primos também eram mais velhos do que eu.

Figura 3 – Keila segurando Karina – Campinas, SP, 1969



Fonte: arquivo da autora.



As condições de sobrevivência foram garantidas desde o nascimento: casa própria, mesmo que na periferia de uma cidade grande; alimentação, vestuário, televisão, telefone (o que nem todas as pessoas tinham à época); festas e viagens em família. Como explica Valéria Scudelér (2007, p. 13), "as taxas de crescimento robustas do PIB e do PIB per capita no longo período [de 1950 a 1980] permitiam que todas as camadas sociais fossem beneficiadas com uma alta taxa de geração de empregos urbanos e melhorias do padrão de consumo".

Neste enunciar do vivido, recordo-me cercada por variados materiais impressos. Antes de aprender a ler, minha irmã lia em voz alta para mim quando eu não conseguia pegar no sono. Como filha de professora, tive o privilégio de me alfabetizar antes da escolarização, além de ter na mãe uma leitora contumaz, que mantinha uma singela biblioteca na pequena estante do corredor central da casa. Ali se instalavam três ou quatro prateleiras de livros comprados e emprestados, estes últimos apareciam e sumiam, dando espaço a outros.

O livro mais marcante para mim: *Cem anos de solidão*, do escritor colombiano e ganhador do Nobel de Literatura em 1982, Gabriel García Márquez (1927-2014), publicado pela primeira vez em 1967. As imagens na capa do livro ficaram assinaladas na memória: duas cartas de tarô, uma com três macacos na roda da fortuna e outra com o diabo; uma mão azul com linhas demarcadas entre diversos símbolos.



Figura 4 – Capa do livro *Cem anos de Solidão*, 10ª edição, 1970



Fonte: Google Imagens.

Duas informações se somam às imagens do livro: a de que minha mãe era do signo de Macaco no horóscopo chinês, algo que sempre repetia; e a de sua curiosidade sobre a leitura das mãos (quiromancia). Em meu imaginário essas informações se relacionavam à sua prática leitora.

Quando menina, aquele livro me parecia proibido, consumido vorazmente por mamãe. Em seu hábito de leitora, quando ficava



ansiosa pelo final das estórias,[7] lia o último capítulo com antecedência. Quanto aos *Cem anos de solidão* ela dizia ser impossível entender o final da estória sem lê-la toda. Essa descrição e as imagens da capa me intrigavam, mas não o suficiente para ler o livro. Já adulta li a respeito da obra, mas só fui enfrentá-la durante a escrita deste Memorial. Inspirada por essas lembranças, também assisti à série homônima, que estreou no Brasil em 11 de dezembro de 2024.

Quanto ao papel da memória na obra de Márquez, marcou-me a narrativa de Aureliano Buendía:

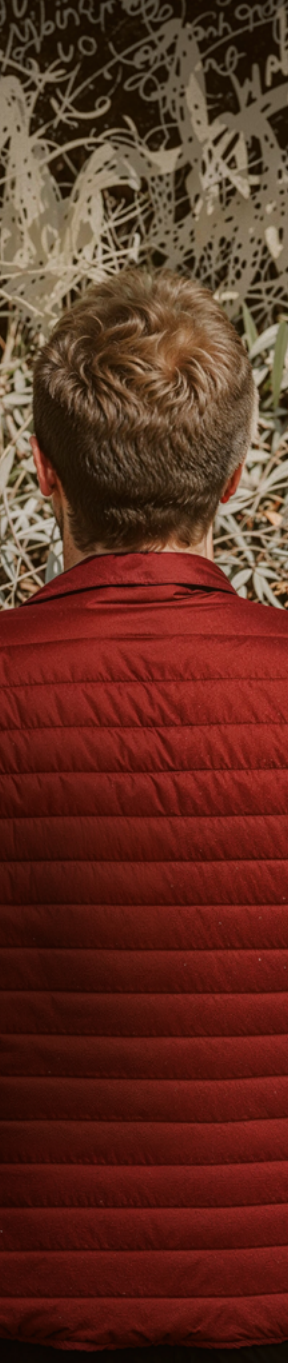
> Essa lembrança, como todas as dos últimos anos, levou-o, sem quê nem porquê, a pensar na guerra. [...] Depois derivou para episódios dispersos, mas evocou-os sem qualificá-los, porque à força de não conseguir pensar em outra coisa havia aprendido a pensar a frio, para que as recordações inevitáveis não machucassem nenhum de seus sentimentos (Márquez, 2019, loc. 3822).

Reflexões feitas no mesmo dia da morte do personagem me convocaram a ponderar a escrita deste Memorial e a possibilidade de "pensar a frio" quando estava difícil acessar recordações inevitáveis sem machucar meus sentimentos.

Na perspectiva do tempo presente, ao buscar interpretar a memória de Aureliano, tenho a impressão de que, através da leitura, minha mãe "pervertia" alguma coisa. Uma mulher que primava pela moral e pelos bons costumes teria, na leitura literária, uma fuga? Todas as noites ela acendia o abajur no quarto que, após a morte de meu pai, dividia comigo e lia em silêncio até pegar no sono.

Alberto Pucheu, ao questionar "Literatura, para que serve?" em um capítulo do livro *A construção poética do real*, organizado por

7 No *Guia de usos do Português: confrontando regras e usos*, a professora Maria Helena de Moura Neves afirma que essa diferenciação tem sido proposta com inspiração no inglês, que separa *story* e *history*. Mas em português "o substantivo *história* é o usual (99%), tanto para ficção quanto para fatos reais» (2012, p. 320).

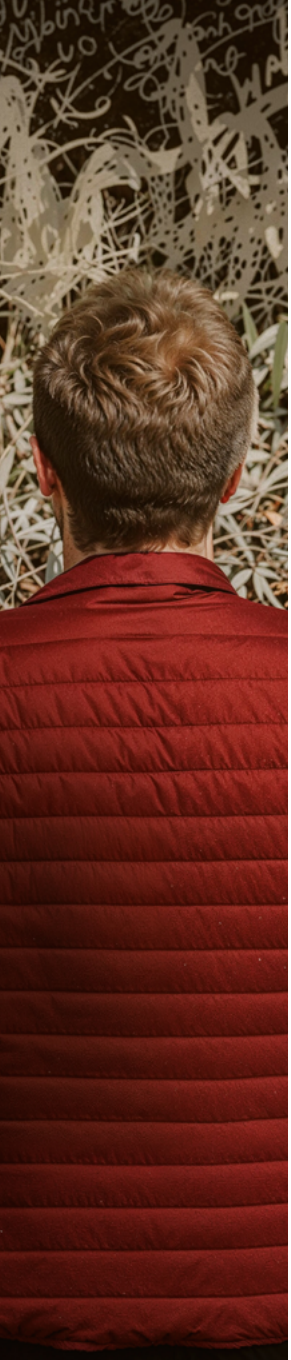


Manuel Antonio de Castro (2004), relembra que, quando lhe perguntavam para que a literatura serve, respondia: "para nada" (Pucheu, 2004, p. 224). Entretanto, com o passar dos anos, propôs outros questionamentos: "A literatura serve – a quem? [...] a quê? [...] A literatura como serva? Serva, a literatura?" (Pucheu, 2004, p. 225). Olhando para trás, considero que a literatura serviu à menina que fui para aguçar meus ouvidos a fim de ouvir os *outros*, o que sempre me apeteceu. Claro que uso meus filtros, mas a escuta atenta tem me mobilizado há algum tempo e me conduzido a diálogos cada vez mais dialógicos. Esses, segundo Paulo Freire, têm um propósito marcado socialmente:

> [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro (Freire, 1987, p. 45).

Acredito que muitas vezes usei o diálogo reduzido ao ato de depositar ideias no *outro*, mas fui percebendo que aprenderia mais ouvindo. Não sei se algumas vezes me calei por medo de errar, dando asas ao orgulho, ou se tenho mesmo uma *herança* na meninice. Essas lembranças somadas às perguntas de Alberto Pucheu conduzem-me a concordar com a resposta dada por ele mesmo: "A literatura é uma serva das intensidades de vida, tornando-se, assim, um caminho vital intensivo" (Pucheu, 2004, p. 224).

Papai também lia para mim até meus 8 anos de idade, quando faleceu. Não era literatura, mas trechos da Bíblia. Aos meus ouvidos soavam como estórias de outros tempos, o que também criei o gosto

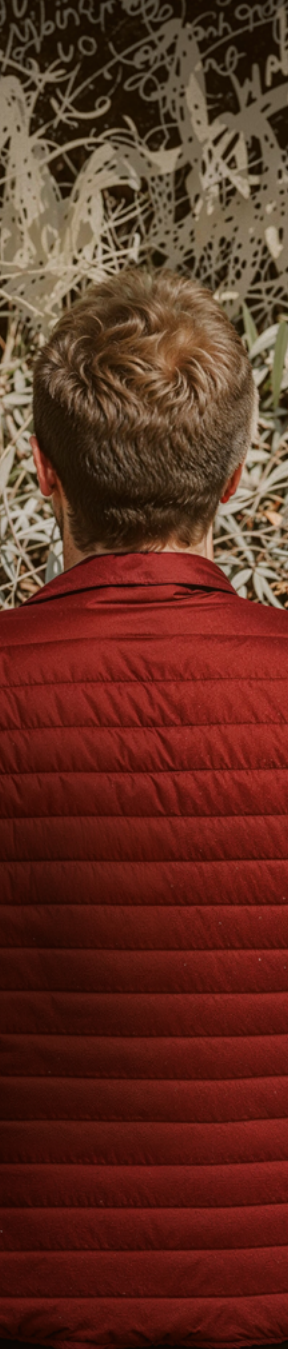


de ouvir. Além disso, lia jornal em silêncio ou para minha mãe. Eles debatiam as notícias com tom indignado, o que rememoro por meio da intensidade das vozes e das expressões faciais, mas também comentavam filmes e canções. Lembro-me de ele e eu levarmos mamãe e minha irmã às sessões de cinema à noite, tempo que nós dois usávamos para passear em praças e comer cachorro-quente, pipoca e amendoim glaceado. Eu frequentava matinês com papai ou com minha irmã. À época passavam os filmes de Walt Disney.

As memórias sobre ele também me remetem às músicas que ouvíamos em casa. Em destaque na sala, um toca-discos grande, em madeira escura, no qual se puxava uma gaveta para colocar o LP (*long play*) de vinil, que podia ser executado em diferentes rotações. Embaixo, duas portas onde os discos ficavam guardados sobre um forro de veludo vermelho.

Entre os discos, a coleção Festival de Música Popular, gravação de orquestras produzida pela Cyclophonic Miracle Sound da publicação *Seleções do Readers Digest* (1961). Acompanhava os dez LPs um álbum cuja contracapa continha uma carta dos redatores de *Seleções*... aos ouvintes. Na primeira folha, uma dedicatória ao meu pai, escrita à mão por mamãe: "Oferecemos, ao querido marido e papai, para que a segunda parte de sua vida que hoje se inicia, seja eternamente alegre como estas músicas. Felicidades para sempre conosco, Marina e Keila, 27 de fevereiro de 1963". Essa era a data de seu aniversário, completava 40 anos. A palavra "conosco" está grifada com três linhas. Hoje, afeita que sou a investigar vestígios escritos em material de acervo, a marcação me intriga, mas para encontrar uma resposta plausível seria necessária uma investigação profunda, que não é objetivo deste texto.

Outros discos também compunham a coleção: Chico Buarque, Milton Nascimento e Clara Nunes, os quais mantenho



guardados. Somavam-se a estes os discos de minha irmã (Maria Betânia, Gal Costa, Fafá de Belém, Marina Lima, Caetano Veloso, Gilberto Gil) e os meus, das coleções *Discão* e *Disquinho*.[8]

> No Brasil, inspiraram a Coleção Disquinho, gravações dos contos tradicionais produzidas pela gravadora Continental entre os anos de 1965 e a década de 1980. Essa coleção alcançou grande popularidade entre as crianças com seus discos de vinil em cores vibrantes. Neles, histórias [...] eram dramatizadas pelos atores do Teatro Disquinho e narradas por Sonia Barreto. As vozes eram acompanhadas por músicas orquestradas por Radamés Gnattali, sendo adaptadas (das versões da Disney) e produzidas pelo compositor João de Barro, o Braguinha, e sua equipe (Lima de Moraes; Gonzales, 2017, p. 45-46).

Lembro-me também da coleção de livros Disney, lançada em 1970 pela editora Abril. Cada obra vinha acompanhada de um disco de vinil compacto e podia ser comprada separadamente nas bancas de jornal. "Tinha a historinha gravada em áudio, como se alguém a estivesse lendo para as crianças, mas com uma sonoplastia caprichada: havia diálogos dos personagens e efeitos sonoros abundantes" (Garcia, 2017). Pergunto-me se essa coleção pode ter contribuído para minha precoce alfabetização, por volta dos 5 anos de idade, antes de entrar na escola. Tenho lembrança de folhear esses livros enquanto ouvia a narrativa e, depois, de passar a lê-los.

Instigada por essa lembrança, encontrei na tese de Ana Galvão (2000) – especialmente quando ela escreve sobre os papéis atribuídos à leitura/audição de folhetos entre as camadas populares – possibilidades para refletir acerca das narrativas daquelas estórias, acompanhadas ou não do ato de folhear os livros. Trago aqui

8 É possível conferir os LPs no blog de João Lima Jr.: https://nostalgiarama.blogspot.com/2015/04/colecao-disquinho-e-discao.html. Para ouvir as estórias reproduzidas dos discos, acesse: https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD47852D972158A4. Acesso em: 9 dez. 2025. Do total de 89 edições (incluindo 6 somente de cantigas), eu tinha: João e Maria, Dona Baratinha/História, *Os três porquinhos, O patinho feio, Pinóquio, A tartaruga e a lebre.*



sua perspectiva porque, durante a carreira, muito li e ouvi a respeito do papel das narrativas orais, sua relação com o texto escrito e sua influência no gosto pela leitura. Como conheço a tese de Ana Galvão desde o meu mestrado, costumo voltar a ela para refletir sobre a leitura, objeto predominante de minhas pesquisas:

> A dimensão estética parecia fundamental no processo de fruição do objeto lido/ouvido [...] Os papéis atribuídos pelos leitores/ouvintes às leituras desses impressos pareciam estar, ainda, diretamente relacionados às situações em que elas ocorriam... (Galvão, 2000, p. 511-512).

No meu caso de menina, o caráter intimista da solitude, poder ouvir estórias quando eu quisesse, a performance dos/as narradores/as e a graça das músicas, que decorei, traziam-me um certo conforto.

Tenho ainda uma vaga memória de, bem pequena, assistir ao Festival da Canção com minha irmã, em nossa televisão em preto e branco. Pesquisando sobre o assunto, provavelmente foi o VIII Festival Internacional da Canção (FIC), transmitido pela TV Globo:

> Data: setembro 1972. Classificação: 1º Lugar: Fio Maravilha (Jorge Ben) – Intérprete: Maria Alcina. 2º Lugar: Diálogo (Baden Powell e Paulo César Pinheiro) – Intérpretes: Tobias e Cláudia Regina. Prêmio Especial: Cabeça (Walter Franco) – Intérprete: Walter Franco. Participante do VII FIC: Eu Quero é Botar Meu Bloco na Rua (Sérgio Sampaio) – Intérprete: Sérgio Sampaio (Música Brasilis, s.d.).

A lembrança não vem apenas de ter ouvido músicas repetidamente na vitrola e na Rádio Cultura (atual Globo), mas também porque meu pai pedia para abaixar o som e minha irmã, para aumentar. Como as TVs não tinham controle remoto, a caçula da casa era solicitada a se levantar do assento para girar o botão do som durante a transmissão dos programas. Pequenina, eu me sentia muito importante ao fazer aquilo.



Ouvir os cantores aqui rememorados era usual nos anos 1970 e 1980, mesmo que a censura durante o regime militar tenha sido a grande responsável pelo declínio e fim dos festivais.

> Curiosamente, iniciou-se um período muito fértil na música brasileira, já que os compositores, diante da necessidade de "driblar" a censura, criaram inúmeras letras de fundo político traduzidas em metáforas poéticas. Mas logo no início do AI-5, a situação ficou insustentável (Música Brasilis, s.d.).

Se "uma das primeiras providências da maioria dos regimes autoritários é censurar a liberdade de expressão e opinião, uma forma de dominação pela coerção, limitação ou eliminação das vozes discordantes" (Reimão, 2011, p. 44), essas formas orbitavam em minha vida. Obviamente eu ignorava isso na infância. Tais lembranças passaram a fazer sentido com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e com a sequência dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, quando o clima de ditadura militar circulou novamente no Brasil. Esse contexto trouxe à tona as mesmas sensações de vigilância e medo que tive na infância.

Em meio a esse caldo cultural, as músicas e vozes ecoam junto com a memória auditiva dos protestos no centro da cidade, principalmente na Praça Visconde de Indaiatuba, conhecida como Largo do Rosário,[9] um "espaço de resistência, marcado por grandes passeatas e protestos estudantis, alguns deles duramente reprimidos, e atos pelas liberdades políticas e a volta da democracia, com destaque para as grandes atividades da campanha pelas *Diretas Já*" (Gumieri, s.d.).

Próximo àquela praça existem, até hoje, vários pontos de ônibus, inclusive o que usávamos para ir e vir do centro da cidade para casa. Andando pelos arredores do Largo do Rosário, de repente, o som

9 Imagens disponíveis em: https://memorialdaresistenciasp.org.br/lugares/praca-visconde-de-indaiatuba/. Acesso em: 9 dez. 202



de sirenes da polícia, uma correria de pessoas aglomeradas. Aquilo me causava mal-estar, medo – tanto que mantive a apreensão diante do policiamento, de qualquer espécie, pois a sensação que tive não era de proteção policial e sim de violência para com a sociedade civil.

ESTUDANTE DA ESCOLA BÁSICA

Entrei na escola com 6 anos e meio de idade, direto para a 1ª série do 1º grau, na mesma instituição onde minha mãe lecionava, a Escola Estadual Júlio Mesquita.

Figura 5 – Karina no 1º ano do 1º grau, com uniforme da E. E. Júlio Mesquita – Campinas, SP, 1976



Fonte: arquivo da autora.



Primeiro dia de aula: fugi da escola. Na fila para entrar na sala de aula, em meio a muitas crianças que resistiam à ordem imposta, algumas pessoas adultas daquele ambiente gritavam, puxavam as crianças de volta para a fila, pronunciavam palavras ameaçadoras. Pelo portão ainda aberto, em que ficavam as famílias esperando a entrada das crianças, saí correndo para casa, a uma quadra dali. Escondida embaixo da cama, tive de enfrentar a autoridade paterna que, naquele dia, já com sintomas de doença, estava em casa. Encontrada, fui levada de volta para a escola, de mãos dadas com meu pai. Não me lembro do que ele disse, somente da sua mão firme segurando a minha. Encontramos minha mãe aflitíssima. Imagino sua preocupação: a filha daria problema na escola.

Minha primeira professora, colega de trabalho de mamãe, desafiava-me: *você é filha de professora, tem que dar o exemplo, fazer a letra mais bonita, ter o caderno mais limpo, acabar logo as tarefas, não conversar, não pedir para ir ao banheiro*, entre outras comparações. Com isso continuei resistindo a ir à escola. Como ela e minha mãe eram as únicas que lecionavam na 1ª série, fui transferida para a sala de mamãe. Aí passei a ser a "filhinha da mamãe", o que para mim não era lá muito interessante; queria ser como a maioria, filha de qualquer pessoa da comunidade que não a professora da escola onde estudava.

Hoje reconheço os privilégios que vivenciei desde a infância em uma sociedade discriminatória e excludente que me educou. A escola é um espaço privilegiado para distinguir os modos de as pessoas serem no mundo. Nela, a criança começa a perceber o diferente de si, do seu habitual. Descobre que seu mundo não é "o mundo", apenas um fragmento dele, então passa a questionar a *si*, aos seus e aos *outros*.

Certamente, antes da escola, há outros espaços de socialização nos quais a criança está exposta a diferentes culturas, *habitus*, valores, medos, inseguranças, saberes e ignorâncias, mas



a considero um território onde "os saberes se engendram e se organizam para 'atender' a uma vontade de poder" (Veiga-Neto, 2005, p. 141). A escola pública dos anos 1970 abrigava crianças com diferentes *capitais* e, tendo em mente o histórico padrão de beleza, racismo, sexismo estrutural e *distinções de classe*, é possível reconhecer nas relações de poder as angústias que as crianças viviam ao serem comparadas, avaliadas, julgadas – um *habitus* da escolarização.

No livro *A distinção: crítica social do julgamento*, Pierre Bourdieu (2007b) analisa como a escola se constrói nas relações entre pessoas com diferença de capitais (econômico, cultural, social, linguístico, simbólico) em uma *economia das práticas*. As práticas de *distinção* – aqui me refiro especificamente às escolares – são efeito de diferentes estilos de vida, "característico de um agente ou de uma classe de agentes, [...] que se definem sempre objetivamente – e, às vezes, subjetivamente – nas e pelas relações mútuas" (Bourdieu, 2007b, p. 97).

Bourdieu considera que as escolas têm uma força formadora de costumes, um "habitus cultivado" (2007b, p. 212), na perspectiva que analiso aqui, o *habitus* da *distinção*. Ele explica, referindo-se a Erwin Panofsky, que em uma sociedade em que a transmissão cultural é monopolizada por um modelo de escola, ela produz indivíduos dotados deste sistema de esquemas profundamente internalizados, o que para mim constitui a cultura escolar. Então não se pode ignorar que "a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum" (Bourdieu, 2007b, p. 212). Desse modo, o *habitus* escolar se estabelece nas relações de poder, constituídas nas formas de *distinção* entre os agentes que se relacionam na escola, em uma correlação de forças "que estão distribuídas difusamente por todo o tecido social" (Veiga-Neto, 2005, p. 73).



Assim são produzidas (consciente ou inconscientemente) *distinções* também entre as crianças, que possuem diferenças em múltiplos aspectos (capital econômico; acesso a bens culturais; valores sociais; formas de uso da língua; reconhecimento social) e, por isso, dispõem de condições distintas de se impor nas relações sociais.

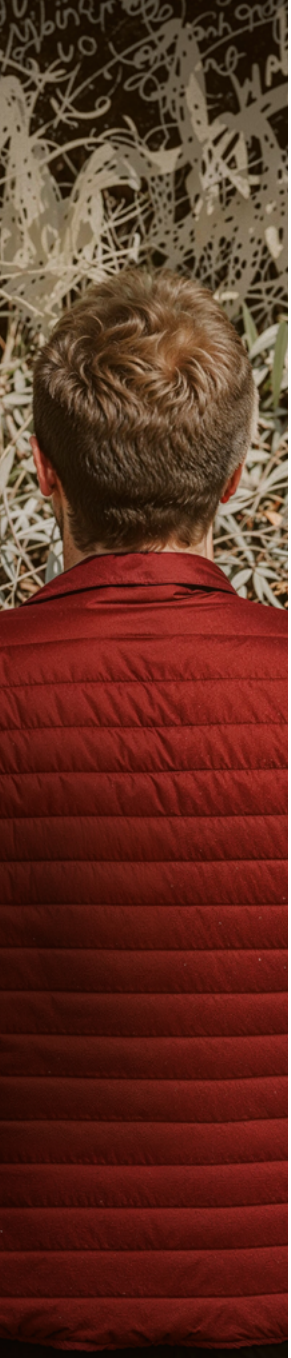
Então, não ser magra também me colocava em um lugar distinto no padrão da branquitude. Lembro-me das chacotas de minhas coleguinhas brancas que me apelidaram como "Jarrão", a mascote do famoso suco em pó, muito popular à época.[10] Era uma jarra transparente que mostrava a cor do suco, com o meio bem volumoso, como se ela tivesse uma barriga larga o suficiente para abrigar uma grande quantidade de líquido.

A "crueldade" infantil é memorável em relações vivenciadas no processo de escolarização. Na perspectiva de Freud,

> [...] a crueldade é a desconsideração do outro, do mundo e da diferença, o que pode implicar na agressão como meio de chegar a seu fim; enfatizamos essa prerrogativa da agressão ou destruição como meio e não como fim em si, haja vista seu alvo primordial, que é manter seu circuito funcionando homeostaticamente. No segundo desdobramento, temos o impulso cruel advindo da pulsão, nomeada por Freud de apoderamento, o qual empenha-se em fazer possível o apoderamento no aparelho psíquico visando satisfazer-se. Assim, temos a introdução da pulsão de apoderamento anterior a crueldade. Nas palavras de Freud, ela seria sua raiz. A posição freudiana torna, então, a crueldade vinculada à pulsão de apoderamento (Trevisan; Vivès; Maesso, 2022, p. 170).

Tal *pulsão de apoderamento* indica *condições de possibilidades de poder* (Foucault, 1999) presentes desde a infância, boa parte dela vivenciada nas escolas. Apesar de me incomodar em ser

10 Vídeo com propaganda do Q-suco Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=o06HPhf0-dBw. Acesso em: 9 dez. 2025.



o "Jarrão" da turma, ainda ignorava o privilégio branco e todos os outros que me cercavam naquele espaço. Embora eu morasse no mesmo bairro que as demais crianças da escola, não sentia na pele o preconceito que muitas delas vivenciavam.

O conhecimento sobre as distinções étnico-raciais foi erigido no decorrer do tempo. Ainda nos quatro primeiros anos do 1º grau, algumas crianças disseram que eu não podia brincar com "aquelas meninas" (de pele negra) que moravam na grande casa da esquina, onde doze irmãos, alunos e alunas da mesma escola, faziam uma algazarra invejável no grande pátio da casa. Éramos vizinhas de rua, algumas delas tinham sido alunas de minha mãe, que as enchia de elogios. Então, por que eu não poderia brincar com elas? Os motivos não eram explicitados, mas, ao rememorar este acontecimento, observo que as "amiguinhas" que diziam isso eram brancas.

A desejável uniformidade da educação escolar (Klinke, 2003a) dissimula a diversidade e a multiplicidade de capitais dos agentes que se relacionam conforme seu *habitus* possibilita, criando, assim, distinções. Por isso, no Brasil dos anos 1970, uma menina branca, de cabelos castanho-claros e olhos azul-esverdeados, com acesso a bens culturais que poucas crianças da escola que frequentava tinham, moradora de um bairro de periferia em uma cidade grande, que falava conforme a norma padrão da língua, de *baixa classe média*, tinha o *privilégio simbólico da brancura* (Bento, 2002, p. 3).

Esse simbolismo era representado na mídia da época, a exemplo da série Sítio do Picapau Amarelo, transmitida pela rede Globo, que eu assistia ao final das tardes.[11] Não conhecia as personagens pelos livros de Monteiro Lobato, mas exclusivamente

11 "O Sítio do Picapau Amarelo foi ao ar na Rede Globo de 1977 a 1986 em parceria com a TVE e o MEC, que foi a mais conhecida das versões, mas houve a da TV Tupi entre 1951 e 1962, ao vivo, na TV Cultura em 1964 e na Rede Bandeirantes entre 1967 e 1969. A série da Globo durou quase dez anos e saiu do ar em 31 de janeiro de 1986. Ao todo, foram 69 episódios e 1.568 capítulos". Fonte: Rádio Câmara. Disponível em: https://www.camara.leg.br/radio/programas/533102-aniversario-de-41-anos-da-estreia-do-sitio-do-pica-pau-amarelo. Acesso em: 9 dez. 2025.



pela atuação televisiva de atores e atrizes como Rosana Garcia (1977-1980), que interpretava a menina do Sítio, Narizinho. Eu me irritava com as atitudes da boneca que virou gente, Emília, sempre repreendida por Narizinho, que era como eu queria ser: meiga, inteligente, atuante, cooperativa, representando os "bons modos" de uma menina. Emília, por sua vez, representava um pouco mais de como eu era: questionadora, "causadora de caso", impertinente, muito falante quando contrariada.

Conviviam no Sítio com uma avó instruída, contadora de histórias, muito ativa, que em meu imaginário evocava minha mãe, mais velha do que a maioria das mães de minhas coleguinhas. Lá recebiam a visita de Pedrinho, o primo que ia passar férias – assim como meu primo Henrique, muito esperto e cheio de ideias, que me convidava para aventuras. Fizemos do jardim e do quintal de nossas casas um Sítio imaginário, "onde tudo pode acontecer",[12] e brincávamos de faz-de-conta.

Na primeira versão do Sítio na rede Globo (1977-1986), Rosana Garcia não era um símbolo estético típico da branquitude, mas do branqueamento. Só adulta vim a saber que, na obra de Monteiro Lobato, ela era "cor de jambo" e se chamava Lúcia Encerrabodes de Oliveira, o primeiro sobrenome de origem portuguesa[13] e o segundo encontrado em Portugal, Países Baixos e espalhado por vários estados do Brasil.[14] A menina Rosana usava o cabelo curto encaracolado e, conforme o apelido da personagem, tinha o "nariz arrebitado".

> Contudo, não há nada isento ou espontaneamente visível na identificação de determinadas características fenotípicas, que só possuem significado a partir da existência de uma ideologia que considera esses traços como marcas

12 Apresentação do Sítio: https://www.youtube.com/watch?v=AGCOFy5CyhY&list=PL6xuNIRB4wlQINkKN4Wluru8F4yV0Z2pg&index=1. Acesso em: 9 dez. 2025.

13 Encerrabodes: https://pt.geneanet.org/nomes-de-familia/ENCERRABODES.

14 Oliveira: https://pt.geneanet.org/nomes-de-familia/OLIVEIRA.



> e critérios classificatórios. Quer dizer, só podemos ter cor e pela cor sermos classificados em padrões sociais racializados e no interior de ideologias raciais (Silva de Arruda; Figueiredo, 2020, p. 197).

Talvez por ainda não ter internalizado padrões sociais racializados, identificava-me com a Narizinho interpretada por Rosana Garcia, mesmo que fenotipicamente tivéssemos características semelhantes, como o cabelo encaracolado, e outras diferentes, com o porte físico. Inspirava-me sua atuação.

Como explica Thiago Alves Valente (2022, s.p.), Monteiro Lobato "já muito atacado no passado sob pretexto de veicular ideias evolucionistas e socialistas", fazia do Sítio televisionado um programa fora dos padrões estabelecidos pelo regime militar no Brasil (1964-1985). "E Lobato continua 'causando'...", como escreve Thiago, visto que, em estudos sistemáticos sobre a literatura infantil e juvenil brasileira a partir dos anos 1980, "a figura de Lobato se mostra central, trazendo como foco desses trabalhos a discussão de aspectos temáticos relevantes", o que inclui o racismo.

> No centro dos debates, tivemos o conto "Negrinha" e a obra *Caçadas de Pedrinho*, a partir de 2010, como objeto de representação junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, também, à Controladoria Geral da União (CGU). O questionamento se debruçava sobre expressões que atentariam contra um item do edital do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), qual seja, a presença de estereótipos ou discriminação nas obras adquiridas pelo programa (Valente, 2022, s.p.).

Mas nada disso era passível de discussão quando eu e meu primo experimentávamos as peripécias das crianças do Sítio. Também não imaginava que, adulta, novamente me envolveria com a obra lobatiana. Essas lembranças me provocam a questionar, por ora, a representação da menina "cor de jambo" na primeira



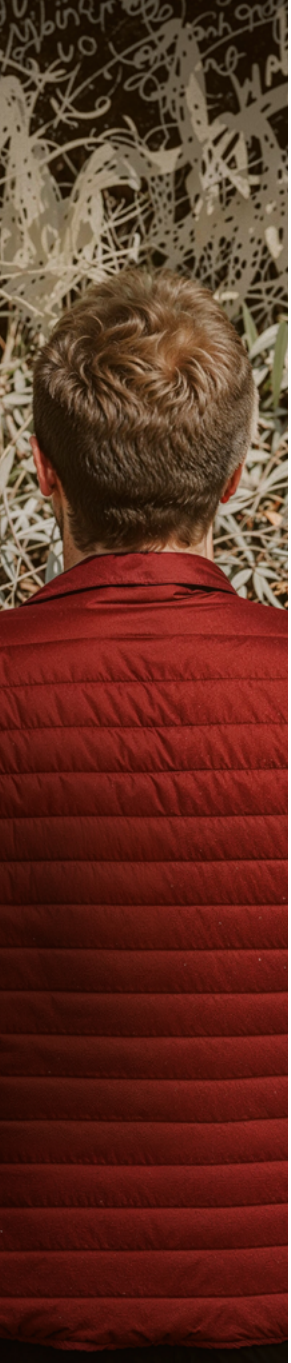
versão do programa (1977-1986)[15] – Rosana Garcia (1977-1980), Daniele Cristina Rodrigues (1981-1983), Izabela Bicalho (1983-1986) e Gabriela Senra (1985-1986) – e na segunda versão (2001-2007)[16] – Lara Rodrigues (2001 a 2003), Caroline Molinari (2004 e 2005), Amanda Diniz (2006) e Raquel de Queiroz (2007). O branqueamento da personagem é notório.

Ao passar dos anos, minha percepção sobre a distinção se ampliou com o reforço constante de alguns familiares e de grupos sociais abastados com quem passei a conviver ao virar bolsista de uma escola privada em que cursei os quatro últimos anos do 1º grau: o Colégio Batista de Campinas, localizado no centro da cidade.

Na escola particular não fiquei ilesa a outras formas de intimidação sistemática que afetavam uma menina de *baixa classe média* e que não atendia a todos os padrões das meninas brancas. Nos primeiros dias de aula no Colégio Batista, uma colega me perguntou: *você não tem vergonha de vir de carona neste carro velho?* Também virou chacota da turma o meu cabelo encaracolado; coleguinhas colocavam objetos nos cachos para que, ao me mexer, caíssem no chão e fizesse um som que chamava a atenção de todos para mim. A maioria das colegas comprava o lanche na cantina da escola ou em lanchonetes ao redor. Meu dinheiro era contado para pagar as passagens; o alimento vinha de casa. Os trabalhos em grupo eram feitos na casa dos/as alunos/as, e foi nessas situações que passei a perceber a diferença de nossos capitais: uns tinham a maioria dos jogos eletrônicos da moda, e eu não tinha nenhum; outro tinha um apêndice da casa só para ele dormir e estudar, enquanto eu dividia o quarto com mamãe; na sala de um colega havia um piano de cauda, e eu fui retirada das aulas de piano porque mamãe disse

15 Sítio do Picapau Amarelo – 1ª Versão: https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/infantojuvenil/sitio-do-picapau-amarelo-1a-versao/noticia/personagens.ghtml. Acesso em: 9 dez. 2025.

16 Sítio do Picapau Amarelo – 2ª Versão: https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/infantojuvenil/sitio-do-picapau-amarelo-2a-versao/noticia/personagens.ghtml. Acesso em: 9 dez. 2025.



que nunca poderíamos comprar um; alguns eram conduzidos por motoristas particulares, mas eu ia de carona em um carro velho ou de ônibus coletivo. Passei a reconhecer esses indicativos das distinções sociais, mesmo que intuitivamente.

Aliás, não lembro de nenhuma pessoa negra naquela escola, e essa é uma condição em que o privilégio vai se naturalizando naquele ambiente embranquecido. A única distinção étnico-racial era sobre estudantes de descendência japonesa em um estilo que agora reconheço como "racismo recreativo" (Chinen; Chao, 2024):

> [...] o humor racista se baseia em mensagens que perpetuam a ideia de que membros de certos grupos possuem defeitos morais, fazendo com que eles se envolvam constantemente em situações ridículas. Isso cria uma narrativa que estigmatiza esses grupos minoritários. No contexto do racismo amarelo, como exemplo dessas violências, podemos citar falas como "xing ling", "abre o olho, japonês", "flango flito", que reforçam estereótipos negativos disfarçados de humor (Chinen; Chao, 2024, p. 7).

Com o passar dos anos meu grupo de amigos/as se tornou um certo gueto que servia de chacota para os "mais ajustados" à condição da escola privada embranquecida, heteronormativa[17] e cristã (Batista). Além de mim, havia outra aluna da turma que também morava na periferia; uma evangélica que usava o cabelo muito longo e só vestia saia; o "japonês" ridicularizado devido à sonoridade do seu sobrenome, semelhante a "tem que ter saco";[18] o "gordo"; o que tinha "jeito de mulherzinha"; a "baixinha"; outra menina branca,

17 A heteronormatividade se funda na heterossexualidade compulsória, imposta como modelo familiar e reprodutivo das relações amorosas ou sexuais entre pessoas de sexo oposto.

18 Amanda Chinen e Adelaide Chao (2024, p. 7) explicam que as piadas envolvendo a virilidade de homens asiáticos os retratam "como deficientes nesse aspecto devido ao estereótipo de que possuem órgãos genitais menores. Quando sugerem que homens asiáticos [...] são inadequados como parceiros sexuais, insinuam de maneira conotativa que os homens brancos são os únicos parceiros socialmente aceitáveis, o que reflete e reforça as dinâmicas de poder e posição racial presentes na sociedade".



mas de cabelo preto e encaracolado; e a filha do coordenador da escola, que também era cobrada a ter um comportamento exemplar.

Assim as distinções na esfera da branquitude se constituíam para uma adolescente daquela época, em determinados padrões: ter o cabelo liso e longo, ser magra, morar em certos bairros da cidade, namorar rapazes brancos, frequentar os lugares da moda. Então, apesar de ser branca, eu deixava a desejar em alguns padrões da branquitude "burguesa".

Suponho que, preocupada com meu "encaixe" naquela comunidade, minha mãe me proporcionou um curso de dança *para emagrecer*, segundo ela. Considero hoje que apreciei a dança mais como parte de um *ciclo do controle* do que por gosto pela arte.

> Após duas décadas que Foucault anunciava a *sociedade disciplinar*, Deleuze nos chamou a atenção para uma nova transformação – uma *sociedade de controle* [...] O corpo sempre estará no controle capitalístico de ser disciplinado, mas, principalmente, controlado, seguindo as regras estipuladas pelo sistema. Quando isso não acontece, somos punidas socialmente e, assim, rapidamente voltamos ao *ciclo do controle* (Jimenez, 2020, p. 159, grifos meus).

Ao rememorar a adolescência, percebo os vários aspectos de uma *sociedade disciplinar* que estipulava as regras do sistema em meio às transformações pelas quais eu passava. O corpo branco e feminino, que transitava entre a periferia e o centro da cidade, sentia a necessidade de "aceitação social" e queria evitar punições. Estas diziam respeito à relação com o *eu*, como a obrigação de emagrecer e alisar o cabelo, e com os *outros*, como a imposição de me relacionar com rapazes brancos.

À época, não reconhecia a atração e as emoções que sentia como características da bissexualidade.[19] Esse autorreconhecimento

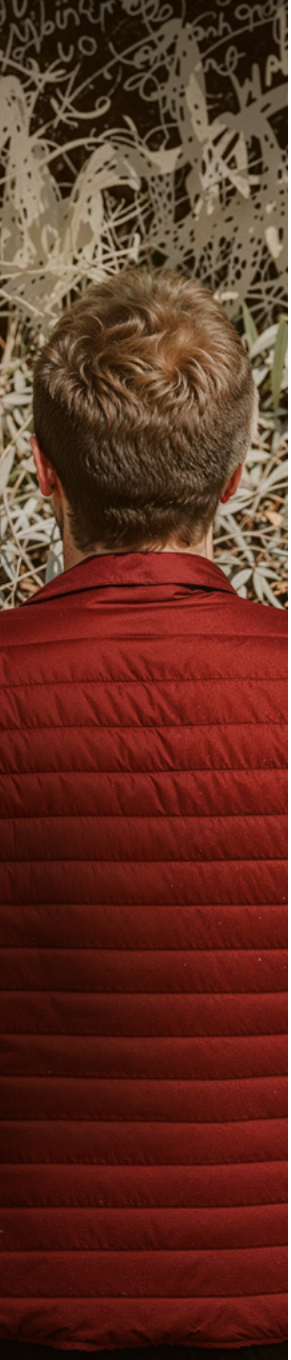
19 Na bissexualidade a pessoa sente atração tanto por pessoas do mesmo sexo/gênero quanto pelo sexo oposto.



não era uma possibilidade para uma jovem educada em uma sociedade heteronormativa, que se impunha por violências simbólicas e físicas dirigidas a quem rompesse com as normas de gênero binário. Como essa condição do ser não era abordada, ficava ocultada de mim até que algum vislumbre de conhecimento da causa viesse à tona, fosse pelo compartilhamento de experiências, fosse por meio de estudos. Isso não significava deixar de sentir ou reprimir, apenas não reconhecer. O desejo de me relacionar com outras meninas era entendido por mim à época como uma forte amizade, não como atração física, pois estava condicionada ao padrão heteronormativo. Também queria ser mãe e não imaginava outra hipótese a não ser a de me relacionar com rapazes, pelos quais também sentia atração. Anos depois cogitei a possibilidade de o desejo de ser mãe ter sido construído apenas para atender a uma expectativa social, mas não se reduzia a isso. Minha própria mãe chegou a dizer que, por eu gostar tanto de estudar, ter filhos não seria uma boa opção para mim. O desejo da maternidade seguiu latente. Retomarei essa condição mais adiante.

As lógicas da branquitude e da heteronormatividade se reforçavam diariamente. Lembro-me de quando um colega de 18 anos me deu carona de motocicleta até a casa de minha tia, onde a família estava reunida para um almoço. Ao chegarmos, ela e minha mãe saíram à porta. Ambas olharam o rapaz com feições de reprovação. Ele as cumprimentou, sorridente, despediu-se de mim e entrei. Então elas me chamaram para explicar: *ele não serve para você*. Entendi, à época, que o motivo daquela desaprovação era ele ser quatro anos mais velho e pilotar moto. Entretanto, poucos meses depois, outro colega foi à minha casa, também de moto e, diferentemente do primeiro, foi bem recebido. Quando ele saiu, minha mãe perguntou por que eu não aproveitava a carona dele para ir à escola. Fiquei confusa com o que pensei ser uma mudança de opinião.

Anos depois, em conversa com o amigo José Carlos da Silva, eu lhe disse que não via diferença entre pessoas brancas e aquelas

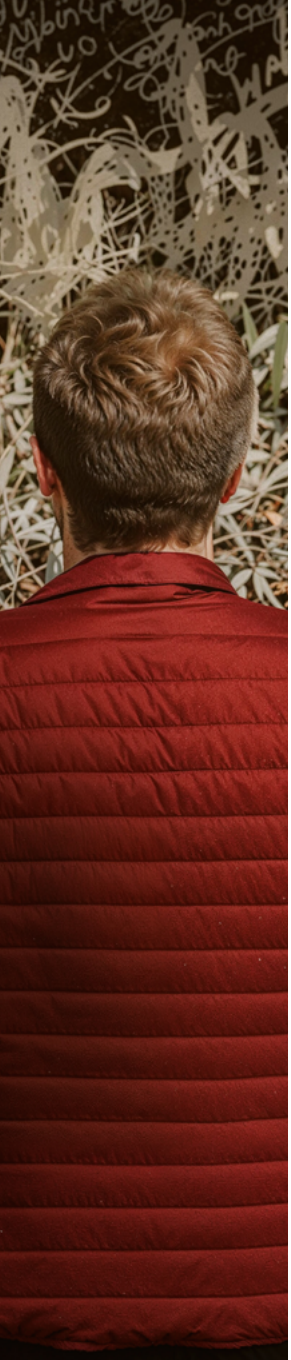


que eram denominadas de "morenas" e "negras". Então ele me explicou o racismo estrutural e como, mesmo que eu não o reconhecesse, certamente estava impregnado em minha criação como mulher branca. Fiquei intrigada e passei a procurar momentos de minha vida em que a sociedade havia me disciplinado na branquitude. Foi quando compreendi as atitudes de minhas coleguinhas brancas dos primeiros anos do 1º grau, e de minha família na diferença de tratamento com os colegas que me deram carona: o rapaz que "não era para mim" era negro, enquanto o outro era loiro de olhos azuis. Foi a partir de então que passei a procurar saber sobre o racismo estrutural nesta sociedade multirracial brasileira. Ao ler bell hooks (2021, p. 132), entendi que a disposição de meu colega em compartilhar informações que questionassem e apoiassem a mudança era vital, "ainda que pessoas de cor não precisem carregar o fardo de educar pessoas brancas sobre o racismo".

Na sociedade de controle, o racismo e o sexismo se constituem em nossos próprios corpos e modos de agir no mundo. Sobre ser negra, bell hooks (2021, p. 171) nos fala que os corpos "antes vigiados, punidos e disciplinados, agora são controlados por nós mesmos, ou seja, somos nossos próprios algozes". Ser mulher branca é ainda viver "em uma cultura na qual poucas pessoas brancas incluem pessoas negras/de cor em seus relacionamentos íntimos de amor e amizade de modo plenamente antirracista" (hooks, 2021, p. 171).

Ainda sem saber disso, cursei o 2º grau na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Carlos Gomes, conhecida popularmente por seus nomes anteriores, Instituto de Educação ou Escola Normal.[20] Minha mãe insistiu que o curso de magistério me daria logo um emprego e que, segundo ela, ser professora era bom para as moças, pois permitia trabalhar meio período. O que eu faria no outro período não foi conversado. Devido à grande concorrência por

20 E. E. Carlos Gomes – Escola Normal: https://iabcampinas.org.br/?identidade=carlos-gomes. Acesso em: 9 dez. 2025.



vagas, uma vez que a escola fica localizada bem no centro da cidade e seu ensino era reconhecido como um dos melhores entre as instituições públicas da época, era preciso fazer um exame seletivo. Fui selecionada para estudar à tarde, pois minhas notas não foram suficientes para o turno matutino, preferência da maioria.

Ambas as escolas estavam localizadas na parte central da cidade, a dois quarteirões uma da outra. No 2º grau eu me sentia mais segura em transitar pelo centro; não havia estranhamento, apenas crescia naquele ambiente, que já frequentava há quatro anos. Um pouco mais experiente e voltando a conviver com um público mais diversificado do que o da escola privada, passei a explorar outros espaços que circundavam a escola situada na Avenida Anchieta, onde eu pegava o coletivo nos quatro últimos anos. De um lado fica a Prefeitura Municipal,[21] na mesma quadra da Biblioteca Pública Municipal de Campinas,[22] e do outro, a Praça Carlos Gomes.[23]

Naquele ambiente passei a frequentar a Biblioteca Pública Municipal, tanto para fazer as pesquisas escolares quanto para emprestar obras de literatura, pelas quais já tinha gosto. Não podíamos circular entre as prateleiras de livros, que ficavam atrás do balcão de atendimento. Precisávamos saber de antemão quais títulos queríamos pedir, por isso trocávamos ideias e indicações sobre os livros lidos.

A Praça Carlos Gomes era lugar de descanso das aulas durante o intervalo; comprávamos pastel no Bar Voga[24] – muito famoso na cidade, fundado em 1940 e em funcionamento até hoje – e nos sentávamos na Praça para lanchar. Na esquina do bar, o Cine

21 Prefeitura Municipal de Campinas: https://iabcampinas.org.br/?identidade=prefeitura-municipal-de-campinas. Acesso em: 9 dez. 2025.

22 Biblioteca Pública Municipal de Campinas: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Biblioteca_p%C3%BAblica_Municipal_de_Campinas_-_panoramio.jpg. Acesso em: 9 dez. 2025.

23 Praça Carlos Gomes: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pra%C3%A7a_Carlos_Gomes. Acesso em: 9 dez. 2025.

24 Bar Voga: https://campinassim.blogspot.com/2016/11/anos-dourados-parte-final-bar-voga-e.html Acesso em: 15 dez. 2025.



Voga, que passei a frequentar com as colegas. Trilhávamos longos percursos pelo centro da cidade após as aulas: Mercado Municipal, camelôs, o "calçadão" da rua Treze de Maio e muitas possibilidades de experimentar outros espaços urbanos.[25]

A convivência com uma diversidade de jovens mulheres permitia a troca de experiências não somente literárias, mas de vida, e assim ampliávamos nosso repertório. Desse ambiente exclusivamente feminino mantenho duas amigas: Maria Manuela Ramalheiro Figueiredo e Elaine Regina Cassan.

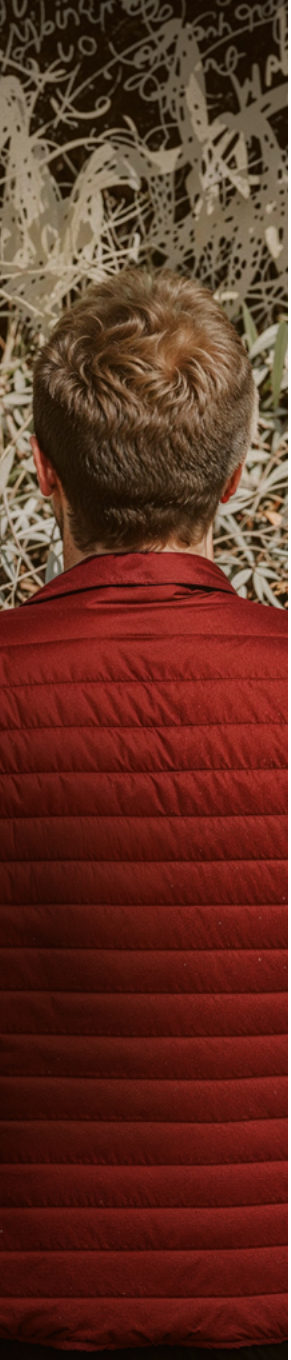
Figura 6 – Manuela, Elaine e Karina, amigas inseparáveis do 2º grau, Campinas, SP, 1984



Fonte: arquivo da autora.

Também tenho lembrança de outras colegas: uma chilena que durante o curso voltou para o Chile; uma formada em jornalismo; uma acrobata; uma que faleceu com leucemia enquanto éramos estudantes. Adentrei assim no mundo feminino

25 Cenas da cidade de Campinas em 1984: https://www.facebook.com/watch/?v=254741655734370. Acesso em: 15 dez. 2025.



da formação de professoras.[26] Não me lembro de nenhum rapaz nas turmas que frequentei. Éramos jovens e mulheres de diferentes idades, cores e orientações sexuais, quase todas com a intenção de ser professoras, eu não.

O curso de magistério, transformado em 2º grau profissionalizante

> Pelo parecer nº 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, [...] foi organizad[o] em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial (Saviani, 2009, p. 147, grifo meu).

Essa organização implicava o acesso à universidade no Brasil, como demonstra Heraldo Vianna (1986) sobre a Portaria nº 321, de 16 de maio de 1980, que refletia a filosofia e as propostas da Comissão Nacional de Vestibular Unificado (COVESU), responsável por analisar os processos seletivos naquela época, e tratava sobre a importância de

> [...] comprovação de um mínimo de conhecimento, exame sobre todas as matérias do núcleo comum, ponderações diferenciais e critérios de avaliação, [...] aspectos de relevância especialmente por suas implicações na seleção de candidatos à universidade, [...] e prova de conhecimentos aferindo todas as matérias do núcleo comum do 2º grau, na primeira fase do vestibular (Vianna, 1986, p. 124-125).

26 Sobre a feminilização do magistério, conferir a produção de Eliane Marta Teixeira Lopes (1990, 1991a, 1991b, 1991c, 1999, 2003, 2005, 2006) e Maria Madalena Silva de Assunção (1996, 1997, 1998, 2003, 2004)



Fazer um curso *profissionalizante* não significava necessariamente seguir aquela carreira, considerando as alterações promovidas pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que, como explica Heraldo Viana (1986, p. 108),

> [...] apresentou inúmeras modificações no sistema de ensino, destacando, especialmente, a introdução do ensino profissionalizante, que, na opinião de muitos, daria à escola de 2º grau um caráter de terminalidade e aliviaria as pressões sobre o ensino de 3º grau.

Ainda assim, "a Universidade, como agência promotora de profissionalização sempre foi a aspiração máxima da classe média, a grande beneficiária do ensino de 2º grau" (Vianna, 1986, p. 109). Não era minha aspiração.

Mesmo com aquela característica da Escola Normal dos anos 1980, a formação de professores/as não atraía os rapazes de Campinas. Havia, aliás, grande concorrência para serem estudantes do Cotuca – Colégio Técnico da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), "uma escola para a formação de técnicos [a] uma população de jovens que procurava ensino de qualidade e tinha na grande empresa uma das possibilidades de trabalho" (Cruz, 2012, p. 158) – ou do "Bentinho" – fundado em 1910, "tradição e qualidade na prestação de serviços educacionais, o Colégio Técnico Bento Quirino, [...] foi o 1º Colégio Técnico Profissionalizante de Campinas e o 3º do país",[27] e oferecia bolsas de estudo.

Assim, a busca por escolarização com vistas à profissionalização era caracterizada pela divisão sexual do trabalho. As pesquisas de Maria Cristina Bruschini (2007) demonstram que, mesmo com a crescente atuação das mulheres em espaços públicos a partir da década de 1970 – devido às transformações dos padrões de comportamento, com uma pronunciada queda da taxa de fecundidade,

27 Sobre o Bentinho: bentoquirino.com.br.



expansão da escolaridade, acesso das mulheres às universidades e outros valores relativos ao papel social das mulheres e ao aumento de setores ligados aos serviços e ao comércio –, a década de 1980 foi marcada por crises econômicas, inflação e desemprego.

> Se no nível das fontes a reflexão sobre o trabalho feminino revela algumas conquistas como a maior visibilidade do trabalho feminino, no que diz respeito às políticas públicas, alguns dos ganhos mais consideráveis se situam nos novos direitos adquiridos na Constituição [...].
>
> A Constituição (1988) proíbe diferenças de salário de exercício de funções e de critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil (inciso XXX); propõe a proteção do mercado de trabalho da mulher mediante incentivos específicos (inciso XX) e assegura aos trabalhadores domésticos, categoria composta em sua quase totalidade por mulheres e, que em 1980 abrigava 20% de todas as trabalhadoras – quase todos os direitos válidos para os demais trabalhadores bem como sua integração a Previdência Social (parágrafo único) (Bruschini, 2007, p. 26-28).

Então, as dúvidas sobre a formação para a profissionalização, no caso das jovens de 1984-1985, abarcavam uma complexidade diferente daquelas que afligiam os rapazes. No caso das moças negras, a aflição era agravada por uma segregação restritiva, posto que tanto nos processos formais de ensino quanto no mundo do trabalho omitiam-se os papéis "da desvalorização e da degradação, ou de todas as estratégias de humilhação, na manutenção da subordinação racial, sobretudo na área da educação" (hooks, 2021, p. 156).

Fora da heteronormatividade, não se cogitavam as condições de formação e ocupação do mercado de trabalho por lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais e demais variações de identidade sexual e de gênero. Eram assuntos tabu,



mesmo que o "movimento LGBT"[28] estivesse em curso e viessem a se reorganizar, ainda em minha juventude, os demais movimentos e os estudos *queer*:

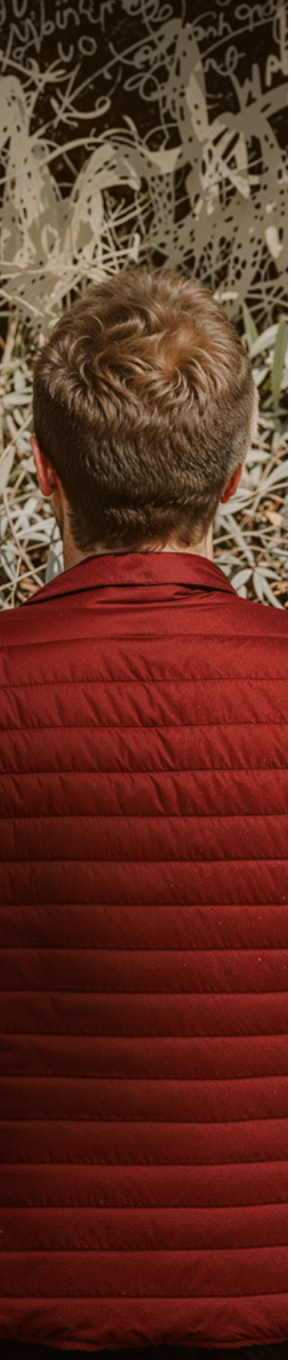
> Desde algumas décadas, estamos sendo todos *sacudidos* por "saberes sujeitados", como disse Foucault (1999: 11). Saberes que, segundo ele, ou foram sepultados e mascarados nas sistematizações formais, quer dizer, já estariam de algum modo presentes embora escondidos e disfarçados; ou eram tidos como "insuficientemente elaborados", "ingênuos", "hierarquicamente inferiores" (Louro, 2012, p. 364 – grifo da autora).

Talvez por isso me identifique com a apresentação da própria Guacira (2003, p. 8): "Como não participava de nenhum grupo organizado que, intencionalmente, se ocupasse em discutir e mudar a 'condição feminina', eu não me atribuía essa identidade. Na verdade, eu era muito mais uma 'moça bem-comportada', normalista e depois..." pedagoga.

Como já afirmei, o ensino superior não era para mim uma meta, muito embora minha irmã estudasse Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC). Cursar o ensino superior na década de 1980 não era para todas as pessoas. Passar no vestibular da UNICAMP – única universidade pública da cidade – era um privilégio; membros de uma família de baixa classe média tinham poucas chances de vencer a concorrência. Minha irmã optou pela universidade particular, menos concorrida.

> Após o golpe militar em 64, estruturou-se uma nova política educacional que resultou no segundo momento do pleito da classe média: o exame vestibular classificatório

28 "Durante a década de 1970, em plena ditadura militar no Brasil, a comunidade LGBT se organiza institucionalmente. Considerado o primeiro grupo LGBTQIA+ organizado em defesa dos direitos dessa população, após uma série de reuniões, é criado, em 1978, o Somos: Grupo de Afirmação Homossexual, mais conhecido como Somos. Também durante a ditadura destacam-se duas publicações independentes que passam a trazer notícias do universo LGBTQIA+ e, assim, facilitam a reunião e o engajamento do grupo: os jornais Lampião da Esquina e ChanacomChana" (Tokarnia; Cardoso, 2024, s.p.).



> e não seletivo, as reformas do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus e o crescente aumento de matrículas através da privatização do ensino superior (Serpa, 1986, p. 65).

Assim, minha irmã, que também havia cursado magistério, dava aulas no jardim de infância[29] em dois períodos – em uma creche municipal, como concursada, e em uma escola privada – para pagar os estudos, que frequentava à noite. Muitas são as lembranças do seu cansaço extremo, pois além dos dois empregos, levava serviço para casa, estudava nos finais de semana, sofria com enxaqueca e teve estafa. Essa realidade da docência na educação básica, que se mantém até a atualidade, não me atraía para a profissão, mas quando desanimava, eu voltava ao *ciclo do controle* e seguia com o curso, até porque "não desistir" era uma regra familiar.

Não desisti também de tentar ser uma "moça bem-comportada" nos padrões da branquitude: namorar rapazes brancos, concluir a escolarização básica e casar virgem. Imbuída desses padrões da *sociedade disciplinar*, na adolescência rendi-me à *sociedade de controle*. Comecei a namorar um rapaz aos 14 anos de idade e, talvez para não desagradar minha mãe, com medo de que a filha se casasse grávida, rendi-me a um casamento aos 16 anos.

É a constituição desse *modo de ser*, atravessado por uma *moral sexual*, que Foucault ajuda aqui a "entender como, e por quais formas concretas de relação consigo, o indivíduo foi chamado a se constituir como sujeito moral de sua conduta sexual" (Vieira, 2013, p. 28). São *formas de subjetivação* de uma moral sexual possíveis de entender a partir das tecnologias da relação consigo, ou da pragmática de *si*. "Porque o poder, e isso desde milênios na sociedade, exige que indivíduos digam não somente 'eu obedeço', mas lhes exige

29 Segundo a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que "Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional": "Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância". A Lei nº 5.692/1971, Diretrizes em vigor à época, não tratava da educação formal de crianças pequenas.



ainda que digam: 'eis aquilo que eu sou, eu que obedeço; eis o que eu sou, eis o que eu quero, eis o que eu faço'" (Foucault, 2011, p. 76).

Como consequência da obediência, consumou-se o casamento após os dois primeiros anos do 2º grau, o que gerou minha mudança para Resende, no estado do Rio de Janeiro.[30] Era ameno o clima da cidade, aninhada entre as serras do Mar e da Mantiqueira e atravessada pelo rio Paraíba do Sul, em cujas margens eu morava e de onde podia contemplar as garças que, assim como eu, pescavam lambaris. Resende é atravessa, em parte, pela Ferrovia do Aço, e seu centro histórico possui diversos casarões, praças, pontes e igrejas do século XIX, um território bem diferente da cidade de Campinas. A cidade também é cortada pela "via Dutra" (BR 116), o que favorecia idas e vindas para minha cidade natal e aos municípios do entorno. Foi um privilégio ter a oportunidade de passear no Parque Nacional do Itatiaia, envolver-me em atividades com a natureza e vislumbrar diariamente o Pico das Agulhas Negras, pois as montanhas sempre foram minha paixão.

Nessas condições cursei o último ano do magistério, que no Rio de Janeiro continha três anos de formação, habilitando a lecionar somente até a 4ª série do 1º grau. Estudei na Escola Estadual Pedro Braile Neto, situada em um bairro do outro lado de minha residência, por isso eu me deslocava de bicicleta. Era um bairro tranquilo e muito arborizado, onde se localizava também o Serviço Social da Indústria (SESI). Eu estudava no período vespertino, então era agraciada pelo canto dos bem-te-vis ao final do dia. Com as lembranças bucólicas, entretanto, vêm também alguns percalços, principalmente durante as épocas de chuva, quando eu chegava encharcada na escola e assim ficava até o final do período.

As colegas eram muito acolhedoras. Desde o primeiro dia puxaram conversa, depois montamos um grupo de estudos, que funcionava mais como um grupo de apoio. Uma delas, com a mesma

30 Imagens e breve histórico da cidade de Resende/RJ: https://www.youtube.com/watch?v=K8dZDzAtjck.



idade que eu, era casada e tinha um bebê, então nos reuníamos em sua casa para estudar, pois o marido, que cuidava da criança enquanto ela frequentava a escola, trabalhava em uma empresa no contraturno (noite e madrugada) e dormia de manhã. Costumávamos ir para lá no começo da noite. Sua casa ficava nos fundos de outra, era bem pequenina, apenas uma copa-cozinha, um quarto e um banheiro. A matéria estudada era escrita em papel e colada nas paredes da cozinha, para que ela pudesse rever o conteúdo enquanto cozinhava.

Essa memória vinda à tona me faz perceber que a condição de vida do jovem casal contribuiu para minha intenção de ter filhos apenas quando tivesse condições estáveis, tanto financeiramente quanto em relação à maturidade, pois enquanto eu e as outras colegas saíamos para nos divertir nos horários vagos, ela cuidava de uma criança. Não se queixava, mas era notório o seu cansaço.

Tivemos uma formação eclética, com muitos estudos que eu não tivera nos anos anteriores, como alfabetização, ensino da língua materna, psicologia, sociologia, filosofia, ensino de matemática e história, com elaboração de atividades artísticas e culturais. Foi lá que tive o primeiro contato com a epistemologia genética de Jean Piaget, o que percebo ter sido essencial para conquistar meu primeiro emprego.

Por ter ingressado em um curso de quatro anos e passado para outro, de três, precisei fazer todas as horas de estágio supervisionado (aproximadamente 190 horas) em um único ano. Primeiro estagiei em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), apelidado como *Brizolão*, um sistema de educação integral implementado no primeiro ano do governo estadual de Leonel Brizola (1983), que encampou o projeto educacional formulado por Darcy Ribeiro,

> [...] onde o aluno teria as aulas do currículo normal, faria suas refeições, estaria envolvido inclusive nos finais de semana em atividades culturais e teria assim uma educação de qualidade, situação inédita dentro da estrutura



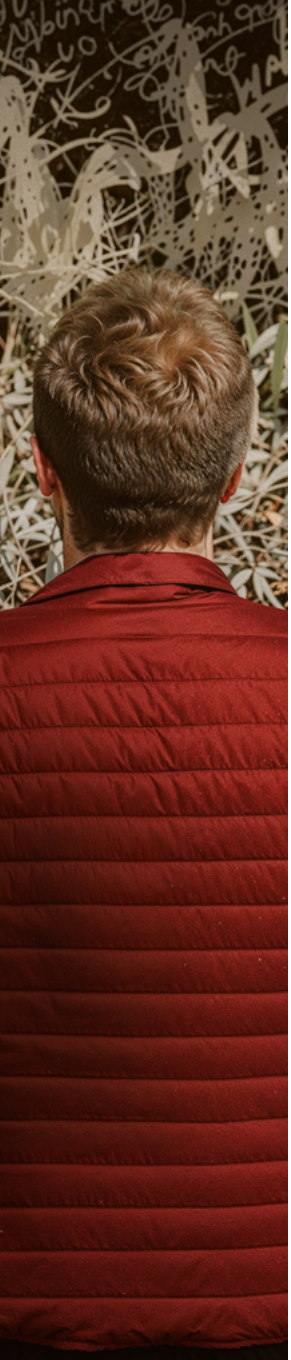
> pública educacional. Os Cieps seriam a forma dos filhos das famílias mais pobres terem acesso a uma educação de boa qualidade e de estarem alimentados e ligados à cultura como forma de lazer e aprendizado, o que os afastariam da sedução da atividade criminosa nas comunidades de baixa renda (Segadas, 2022, s.p.).

A descrição de José Segadas (2022) me ajuda a rememorar as atividades de estágio no CIEP. Eu chegava de manhã, junto com as crianças dos anos iniciais do 1º grau (atual ensino fundamental). Elas ocupavam o segundo pavimento do prédio, onde ficavam as salas de aula, um auditório, as salas especiais (estudo dirigido e outras atividades) e as instalações administrativas. Nesse período elas desenvolviam atividades em diferentes salas, entre as quais transitavam seguindo as marcas coloridas pintadas nos corredores, inspiradas na metodologia de Maria Montessori. Também circulavam no pavimento térreo, onde se localizava o refeitório com capacidade para aproximadamente duzentas pessoas. No outro extremo do pavimento térreo ficava o centro médico e, entre este e o refeitório, um amplo espaço de recreio coberto.

Não me lembro da ordem exata das atividades; algumas aconteciam nas salas de aula, outras envolviam leitura na biblioteca, uso da sala de materiais pedagógicos, atividades com cordas, pneus e bolas no espaço de recreio, além do lanche e do banho.

Era uma estrutura que eu não conhecia igual: ampla, arejada, iluminada, colorida, com uma diversidade de atividades envolvendo arte, ludicidade, lazer, esporte. Fiquei interessada por aquele modelo de escola, mas não pude continuar lá por estudar no período vespertino e só poder frequentar o estágio no matutino, quando não eram desenvolvidas atividades de "educação formal", ou seja, dentro das salas de aula, com conteúdo curricular obrigatório:

> A *educação formal* pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. A *não-formal* ocorre em ambientes e situações



> interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Por isso, a educação não-formal situa-se no campo da Pedagogia Social – aquela que trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos. A *informal* opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados (Gohn, 2006, p. 28, grifos meus).

Concluí meu estágio no Colégio Estadual Olavo Bilac, situado em frente à entrada da Academia Militar das Agulhas Negras, na região de Campos Elíseos, a mesma onde eu morava. Podia ir a pé, voltar para almoçar em casa e depois seguir de bicicleta para a escola em que estudava, pois as aulas no estágio aconteciam das 7h às 11h, e as do magistério, das 13h30 às 17h30. Nesse segundo estágio, comecei observando as aulas e depois passei a organizar o material didático para a professora.

Tais memórias me conduzem ao entendimento de que a formação no magistério me possibilitou pensar exclusivamente o modelo formal de ensino, o escolar, que se mantém com poucas variações desde a criação dos Grupos Escolares no Brasil.[31]

Uma vez formada, por sugestão de uma professora do curso, participei de uma seleção para ser professora de uma cooperativa educacional na cidade de Resende.

31 Ao que se tem conhecimento, os Grupos Escolares foram criados: em 1893 em São Paulo; 1903 no Rio de Janeiro; 1906 em Minas Gerais; 1908 no Rio Grande do Norte; 1911 em Pernambuco; 1916 na Paraíba; 1918 em Goiás (Klinke, 2003, p. 15).



DOCÊNCIA NA ESCOLA BÁSICA

A Escola Um foi fundada em 1980 e mantida pela Cooperativa Educacional de Resende Ltda., formada por cooperados e suas famílias.[32] Desde sua fundação até o ano de 2007, a Cooperativa "foi presidida pelo Cel. Mauro Mariante Silva que, junto com sua equipe de colaboradores, desenvolveu a dinâmica que caracteriza a Cooperativa nos dias atuais, encontrando-se hoje em intenso desenvolvimento" (Somos COOP, 2022, s.p.).[33]

Eu e uma colega fomos entrevistadas pela coordenadora-geral, Mara Regina Serpa de Almeida, que ocupa esse cargo até hoje. Fomos contratadas como "autônomas" para, assim, sermos cooperadas. Eu morava na esquina do prédio da escola, à época alugado no espaço de um clube recreativo, às margens do rio Paraíba do Sul. Por isso, tínhamos a oportunidade de usar o playground, a quadra e o jardim, com mesas de cimento sob as árvores, para o recreio e as atividades fora de sala de aula.

O prédio, adaptado para o funcionamento da escola, tinha salas separadas por divisórias, característica que usávamos para convencer as crianças a não falarem muito alto, a fim de não incomodar as demais turmas. Eram aproximadamente seis salas de aula, três

32 Belo Horizonte, a capital mineira, foi palco da primeira experiência brasileira e latino-americana do cooperativismo educacional, em 1948, quando professores fundaram as Escolas Reunidas Cooperativa Ltda., posteriormente Cooperativa de Trabalho Educacional Ltda. (COTEL). Mas o surgimento do ramo de cooperativas educacionais só foi ocorrer em 1987, com a criação da Cooperativa de Ensino de Itumbiara (CEI), mantenedora do Colégio Cora Coralina. Até meados dos anos 1980 existiam apenas onze cooperativas educacionais no Brasil. Nos anos 1990 ocorreu um aumento significativo no número de cooperativas do setor, com o surgimento de mais de oitenta escolas mantidas por essas entidades. Tal crescimento foi fruto do descontentamento geral com a baixa qualidade do ensino, a má remuneração dos professores e os altos preços das mensalidades nas escolas particulares. Fonte: https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/a-importancia-das-cooperativas-educacionais,0f60702b263a2810VgnVCM100000d701210aRCRD#:~:text=At%C3%A9%20meados%20dos%20anos%201980,escolas%20mantidas%20por%20essas%20entidades.

33 Site da Escola Um: https://www.escolaum.com.br/historico/.



delas com portas voltadas para um hall onde ficavam a mesa da coordenadora pedagógica e o amplo portão para entrada das crianças e suas famílias. Havia, ainda, a sala da psicóloga, dois banheiros e uma cozinha. Por outra entrada, mais estreita, era possível acessar a secretaria. À época funcionavam a educação Pré-Primária e o 1º grau.

A peculiaridade da Escola Um estava no ideário educacional de sua equipe: cooperação. Todas as decisões eram tomadas pelas pessoas cooperadas, aproximadamente 25 membros entre docentes, familiares, coordenação pedagógica, direção e psicóloga. Essa característica, para uma jovem recém-formada no curso de magistério, possibilitou o exercício de participação efetiva nas discussões e tomadas de decisão da escola como uma a responsabilidade profissional.

As reuniões com a coordenação pedagógica eram semanais. Sentávamos todas em roda e analisávamos os acontecimentos da semana na perspectiva de promover melhorias, fossem elas no campo pedagógico, comportamental, estrutural ou organizacional. A coordenadora ouvia as demandas e nos questionava sobre as possíveis soluções de curto, médio e longo prazo. Considero-a minha primeira orientadora para a atuação na educação básica. Algumas vezes o presidente da cooperativa participava dessas reuniões, ouvia as demandas e buscava as soluções conosco.

> Na iniciativa de criação das escolas cooperativas percebemos traços marcantes de uma postura ativa, inovadora, ensejando a participação e a mobilização dos indivíduos, à medida que o surgimento das mesmas revela a organização de um segmento da sociedade civil para desenvolver soluções alternativas, mais eficazes e mais econômicas, face à limitação das opções de educação formal existentes: escola pública (decadente) x escola privada (preços elevados) (Serva *et al*., 1994, p. 49).

Em minha interpretação sobre aquele *exílio* em Resende, o curso de magistério, os estágios em diferentes modelos de escola



e o início da carreira na Escola Um muito me ensinaram sobre ser docente, aprendizado que carrego como herança. Essas vivências oportunizaram ensinar e aprender com os *outros*, e "o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos" (Faundez; Freire, 2011, p. 53). Abordo esse aspecto insistentemente em formação de professores/as, como narrarei mais adiante.

Após três anos ali, fui morar em Ipameri, interior do estado de Goiás, acompanhando o então cônjuge. Residia na mesma rua do Grêmio Espírita "Paz e Fraternidade", que passei a frequentar. Lá soube da existência da Fundação Educacional Adelino de Carvalho, que desde 1966 desenvolvia atividades educacionais e profissionais com crianças e jovens em condição de vulnerabilidade socioeconômica. A intensidade da senhora Margarida Fernandes Horbylon, que liderava uma equipe, inspirou-me. Ao buscar informações sobre a Fundação que reavivassem minhas memórias, li em sua página eletrônica[34] uma descrição que resume exatamente o que lembrava de "Vó" Margarida:

> Fundou o Abrigo Filantrópico Alfredo Júlio (1962) e a Associação Adelino de Carvalho (1966). Entusiasta das causas sociais, o seu carisma, amor ao próximo e sua alegria contagiavam todos a sua volta. Incentivou e apoiou vários outros grupos e instituições sociais. O nome Margarida Horbylon é pronunciado com reverência na sociedade, pela sua atuação sempre ativa e sua liderança amorosa, mas principalmente nas casas simples da periferia da cidade, onde sua presença era a do anjo bom e anônimo (Boa Nova, 2020, s.p.).

Ela liderava muitas pessoas (não me lembro do quantitativo nem encontrei informações precisas a respeito) desde a fundação da Oficina de Cerâmica Artística "Boa Nova". Passei a fazer parte daquela equipe como orientadora de oficinas de leitura e escrita.

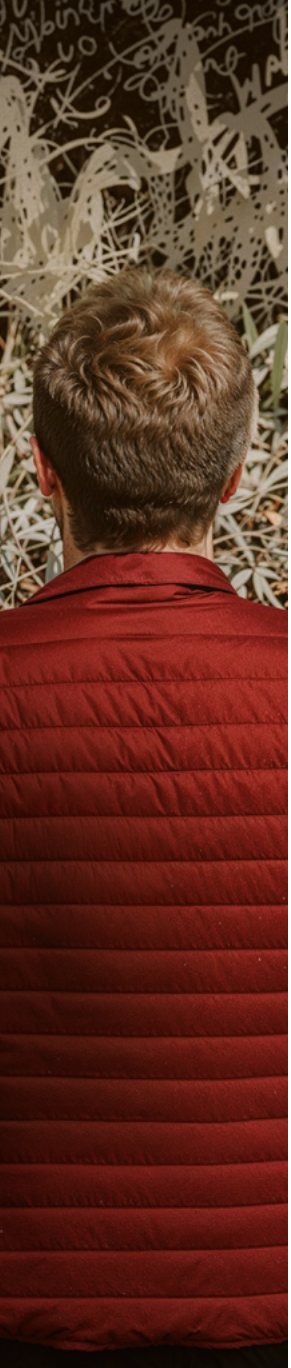
34 https://www.adelino.org.br.



Lembro-me do rosto de muitas crianças que ali frequentavam no contraturno da escola, embora não atuassem diretamente na produção de cerâmica, por serem muito jovens; geralmente eram irmãs de adolescentes aprendizes. Com todas elas, aprendi sobre as urgências da vida em condição de vulnerabilidade, que iam das carências cotidianas ao medo do futuro. A profissionalização como ceramistas lhes dava alguma esperança, mas o mercado de trabalho local não era promissor para além do espaço da Oficina.

Considero "Vó" Margarida minha primeira orientadora para atuação em espaços não escolares, dessa vez como voluntária. Após consultar sua equipe, ela era objetiva nas tomadas de decisões, mediava situações conflituosas, inspirava confiança com sua firmeza, incentivava-me com amorosidade a compartilhar saberes e a estudar cada vez mais, em busca do que tinha dúvidas. Não permitia que a equipe tratasse crianças e jovens com piedade, como "carentes"; exigia e demonstrava respeito pela condição de vida das pessoas, oferecendo a cada uma delas oportunidade para se expressar e aperfeiçoar seus conhecimentos. Ela fez isso comigo também e me deixou por herança o prazer de estar com os *outros*. Além do dever da profissão, instigou-me a assumir o papel social de quem tem privilégios socioeconômicos.

Isso ficou evidente quando ela me pediu para fazer uma explanação sobre "solidariedade", em uma das reuniões formativas da equipe. Passei muitos dias lendo a obra kardecista, que não conhecia antes daquele desafio. Quando eu começava a formar uma ideia do conceito, outra leitura destruía minhas certezas. Mostrava meus rascunhos para ela, que passava a fazer vários questionamentos e indicava outras leituras. No dia da reunião de formação, "Vó" Margarida fez a abertura dizendo algo como "sejamos solidários ao ouvir o que Karina tem a nos dizer". Entendi ali o conceito de solidariedade. Em uma reunião privada, perguntei-lhe por que tinha me pedido para falar sobre esse tema. Ela respondeu algo que me lembro assim: *porque é um princípio sem definição que consiga abranger,*

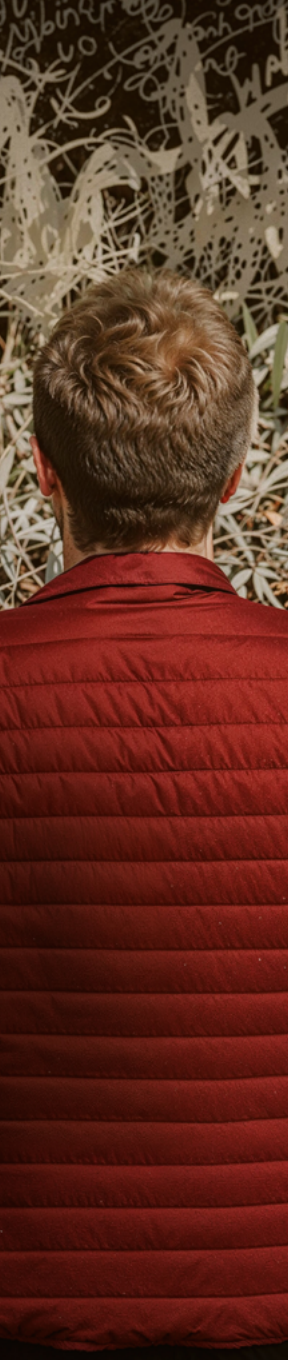


é uma práxis que todos devemos aprender para conviver. Eu não conhecia o conceito de práxis até então, e ela me orientou a ler Paulo Freire. Hoje encontro como possibilidade a escrita de Freire, que muito se aproxima do que aprendi lá:

> Creio que uma aproximação ao estudo e à compreensão crítica de como se dão as coisas no mundo da cotidianeidade pode ser muito útil ao analista político no seu entendimento de como a ideologia dominante não chega a reduzir toda a expressão cultural, não chega a reduzir a criatividade popular a ela mesma, ideologia dominante. Às vezes, podemos ser levados, numa compreensão acrítica do que seja esta luta, a pensar que tudo o que se acha na cotidianeidade popular é pura reprodução da ideologia dominante. E não é (Faundez; Freire, 2011, p. 53-54).

Antonio Faundez completa a perspectiva de Freire (Faundez; Freire, 2011, p. 54), afirmando que "não é um problema apenas para o cientista político ou cientista social, mas para todas as categorias das ciências sociais. Eu diria que se trata de uma questão que interessa também à psicologia, à biologia etc.". E segue discorrendo sobre o dever de se analisar "a ideologia na ação e não na ideia. Fundamentalmente na ação das camadas populares, onde está a força política de uma ação. O poder de domínio de uma ideologia reside basicamente no fato de que ela se encarna na ação cotidiana" (Faundez; Freire, 2011, p. 54).

O percurso que narrei até aqui foi um processo de aprendizagem sobre como "a ideologia é algo muito concreto" (Faundez; Freire, 2011, p. 54), uma práxis que gera outras possibilidades de *governo de si e dos outros* – outros seres humanos como eu, que, dadas as condições de desigualdade socioeconômica no Brasil em final dos anos 1980, somadas ao racismo, estavam em condição de exclusão, privados de capitais desfrutados pelos sujeitos "incluídos" (Reis; Schwartzman, 2005, p. 151).



Aquela experiência me incentivou a outras possibilidades de atuação em escolas, desta vez no espaço público, repleto de diversidades. Inspirada na formalização do trabalho docente com carteira assinada, o que ainda não havia conquistado, prestei meu primeiro concurso público para a rede municipal de ensino de Ipameri. Fui convocada a assumir o cargo de professor I (para atuar com o 1º grau) na Escola Agrícola Godofredo Perfeito.[35] Cabia-me ministrar as disciplinas de Estudos Sociais e de Educação Moral e Cívica (EMC), que fizeram parte da grade curricular do ensino primário de 1969 a 1993.[36] Uma professora formada apenas no curso de magistério (2º grau) podia ministrar, sem formação de nível superior, as disciplinas de Estudos Sociais e EMC. Isso evidencia que nada de conhecimento acadêmico-científico tinha na proposta daquelas disciplinas, que substituíram o ensino de História e de Geografia no 1º grau. Ali também exerci a função de auxiliar administrativo em acompanhamento à coordenação pedagógica.

Só hoje percebo o contrassenso que vivenciei àquela época: na Escola Um tive uma experiência de gestão participativa; na Cerâmica Boa Nova atuei com a educação não formal; e na escola agrícola fui convocada a trabalhar com disciplinas que traziam

> [...] os pressupostos da moral conservadora e do civismo religioso, agregados aos valores da Doutrina de Segurança Nacional portados pelo 'regime militar',

35 Em funcionamento até os dias de hoje, encontrei referências à escola somente nas redes sociais: https://www.facebook.com/EscolaMuncipalGodofredoPerfeito/.

36 O Regulamento da Instrução Primária e Secundária, através do Decreto nº 981, de 8 de dezembro de 1890, incluiu a Instrução Moral e Cívica como disciplina integrante do currículo escolar (Thiago *et al*., 1982, p. 94). Conforme o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, "Art. 1º – É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País" e a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) para o 3º grau. A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação para o ensino de 1º e 2º grau, substituiu o ensino de História e de Geografia no 1º grau pelo ensino de Estudos Sociais, criou o ensino de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), no 2º grau (científico e profissionalizante) e reforçou a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral Cívica nos dois níveis.

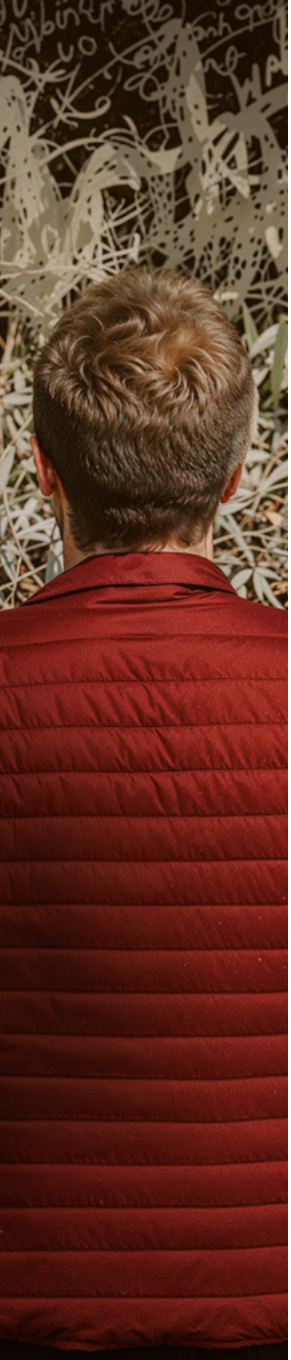


> [com] conteúdos escolares garantidores dos "objetivos nacionais permanentes" dos vencedores de 1964 (Vaidergorn, 2008, p. 407).

Aceito o desafio, ao chegar na escola agrícola tive a grata surpresa de conhecer uma equipe de docentes coordenada por Celia Regina dos Santos – outra profissional inspiradora, que orientou as disciplinas de Estudos Sociais e EMC para a problematização de aspectos da vida cotidiana dos/as adolescentes, o que passei a desenvolver por meio de círculos de cultura, como aprendera com Paulo Freire. Reuníamo-nos no horário da aula em diferentes espaços da escola, com o objetivo de debater assuntos de interesse dos/as estudantes, muitas vezes trazidos de uma situação vivenciada por eles/as em casa, na escola, perante um filme que assistiram, um conflito na cidade, uma reportagem de revista ou de jornal televisivo. Ouvíamos canções, eu indicava leituras, discutia textos lidos com antecedência e conduzia o debate buscando caminhos rumo à libertação: "o ensinamento de que os poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes" (Freire, 1967, p. 34).

Celia promovia reuniões pedagógicas com a equipe docente e replanejava em conjunto as melhorias necessárias para o trabalho com a juventude que, no caso de uma escola agrícola, perpassava tanto o ensino em sala de aula quanto atividades em campo.

Ali fiz várias amizades – os mais próximos, Maria Erlan Inocêncio e Ulysses Rocha Filho – e tive apoio de colegas em momentos de dificuldade. Certo dia, Celia me chamou em particular e provocou: *você tem muitas ideias boas, mas a equipe não lhe dá o devido crédito porque você só tem o curso de magistério, enquanto os demais são graduados. Você tem que fazer uma graduação*. A forma compartilhada com que ela conduzia as diferentes demandas de uma escola agrícola e o modo direto de mostrar e solicitar postura profissional



me incentivaram a aspirar uma qualificação na área de formação de professores, mas não havia curso superior naquele município.

Recorri a uma cidade vizinha, Catalão, onde havia um Campus Avançado da Universidade Federal de Goiás (CAC-UFG).[37] Não sabia qual curso fazer, mas me interessava por licenciatura, inspirada que estava pelos trabalhos desenvolvidos até então. Amava literatura, então pensei em cursar Letras, mas antes de entregar a ficha de inscrição para o vestibular (fazíamos a opção diretamente na Caixa Econômica Federal na hora de pagar a taxa), pedi outra ficha e optei por Pedagogia. Não me lembro mais do motivo, talvez tenha sido por influência do que aprendi com minha irmã pedagoga; só tenho certeza de que não era com a intenção de trabalhar com crianças, como muitas pessoas veem o curso de Pedagogia antes de ingressar nele.

Fiz o vestibular em duas etapas, a primeira eliminatória e a segunda classificatória. Para ele me preparei fazendo exercícios de matemática, química e física disponíveis em fascículos, comprados em bancas de jornais e revistas, durante os meses em que fiquei de férias na casa de amigos no Rio de Janeiro. Uma delas, que cursava medicina, foi minha grande incentivadora, sempre disposta a ajudar com os estudos. Isso causou os primeiros atritos com o então cônjuge e a primeira situação de abuso, posto que ele não queria que eu cursasse o ensino superior. Foram também minhas primeiras formas de resistência ao patriarcalismo.

37 O Campus Catalão surgiu em 1982, através de um convênio firmado entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Catalão. A Unidade Acadêmica de Catalão da Universidade Federal de Goiás se tornou um Campus Avançado em 7 de dezembro de 1983, pela Portaria nº 189, tendo sido inaugurado em 17 de dezembro de 1983, num espaço que então alocava o Centro de Formação de Professores Primários (1966-1983). A implantação do Campus de Catalão se deu, inicialmente, com algumas atividades de extensão, realizadas por discentes da UFG, mas logo no ano de 1986 foram oferecidos os cursos de Letras e Geografia. Em 1988 foram oferecidos os cursos de Matemática e Pedagogia; em 1990 o curso de Educação Física; em 1991 o de História; e em 1996 o de Ciências da Computação. A instituição funcionou com sete cursos, grande parte na área de licenciatura, até o ano de 2006. O desmembramento do campus aconteceu em 2018, quando foi criada A UFCAT. Informações disponíveis em https://ufcat.edu.br/historia-da-ufcat.

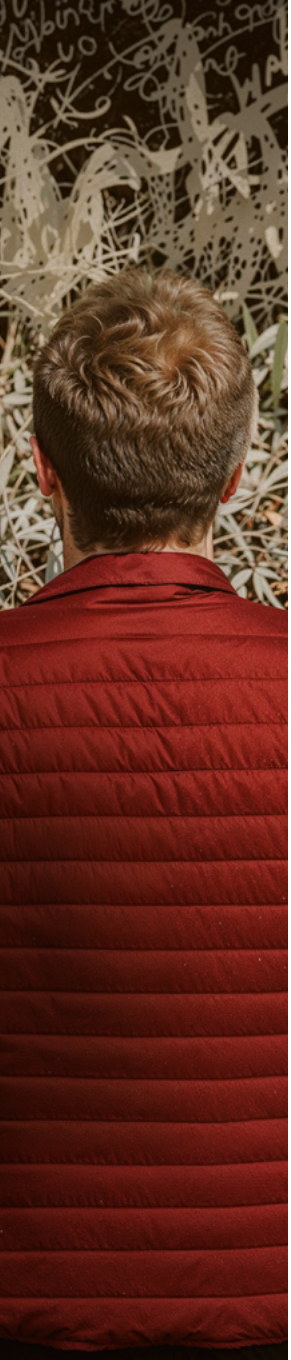


Uma vez aprovada no vestibular, continuei a trabalhar na escola agrícola em dois períodos, matutino e vespertino, e passei a viajar 70 km todo final de tarde para estudar no CAC-UFG à noite.

Toda a equipe da escola agrícola me apoiou e foi compreensiva com algumas ausências do trabalho, necessárias para que eu pudesse participar de atividades acadêmicas fora do horário de aulas. A única pessoa que se manifestou contra meu propósito estava dentro de casa, o cônjuge. Procurei incentivá-lo a fazer uma graduação na mesma universidade, cheguei a levá-lo para participar de alguns eventos, mas ele insistia em não me querer fora de casa dia e noite, a ponto de, nas primeiras férias no meio do ano, sentenciar: *você escolhe, eu ou a universidade*. Naquele exato momento, em frente ao pôr do sol alaranjado que margeava todo o estado de Goiás, as palavras saíram fácil: a universidade. Foi minha primeira atitude de resistência à opressão vinda de um homem.

> As resistências [...] são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irredutível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes (Foucault, 1999, p. 92).

Naquela vez a resistência levou à ruptura radical, posto que a relação virou uma perseguição. Ele me procurava no ônibus de viagem que pegava para ir a Catalão, em meu trabalho na escola agrícola e na casa dos amigos que fiz na universidade. Todas as pessoas à minha volta, inclusive amigos que tínhamos em comum, perceberam que eu estava sofrendo abuso e me apoiaram quando estava me sentindo culpada por me negar a continuar naquela relação. "Para Sadock (1996), nos casos em que a mulher conhece o agressor, existe mais probabilidade de experimentar culpa



e vergonha, como se tivesse provocado ou facilitado a violação, fato que dificulta a denúncia" (Queiroz; Cunha, 2017, p. 46). E ele fazia questão de reforçar a culpa, dizendo que me amava e por isso não queria que eu ficasse fora de casa.

Houve difamação, os abusos psicológico e verbal passaram para a agressão física, até que, com a orientação e o apoio de colegas de trabalho, amigas e amigos – inclusive de colegas dele –, tomei coragem e o denunciei, juntei o que era meu e saí da casa. Uma das amigas me indicou uma advogada, que me orientou até conseguir o divórcio, meses depois.

Fui privilegiada por ter por perto pessoas esclarecidas sobre as formas como o patriarcalismo opera no *habitus* de muitos homens cisgênero[38] brasileiros. Nem todas as mulheres abusadas por cônjuges recebem apoio social, ao contrário, muitas são julgadas como "incompetentes" por não manterem um casamento, por serem exageradas nos modos de vestir, falar, comportar-se em público, como se merecessem a violência como castigo por não seguirem os padrões sociais impostos. São esses padrões que geram culpa, e se segue a esse valor social a humilhação por que passam as mulheres e as pessoas de outras identidades fora da heterossexualidade:

> A humilhação anuvia cada um de nós, e todo mundo encontra seu efeito alienante de alguma forma, em algum momento. Viver essa experiência por tempo suficiente para suportá-la, para poder transformá-la deliberada e conscientemente, é um desafio que não conhece fronteiras. No entanto, apenas ao enfrentá-lo poderemos algum

38 Existem mais do que dois gêneros (homem e mulher, masculinidade e feminilidade). A sociedade geralmente considera que todas as pessoas tenham apenas uma identidade de gênero, determinada pelo formato do corpo de nascença, o que é tido como normal e natural. Essa dicotomia não contempla uma série de pessoas, inclusive pessoas que se identificam como heterossexuais. Algumas estão mais conformadas dentro de um binarismo de gênero ou se identificam apenas com o gênero que lhe foi designado em seu nascimento; são denominadas de cisgêneras. Outras pessoas transgridem de uma forma mais intensa as normas de gênero, a exemplo das travestis, transexuais, transgêneras, pessoas não binárias, com gênero fluido etc. (Colling, 2018).



> dia ter esperança de reconstruir quem somos (Kaufman e Raphael *apud* hooks, 2021, p. 168).

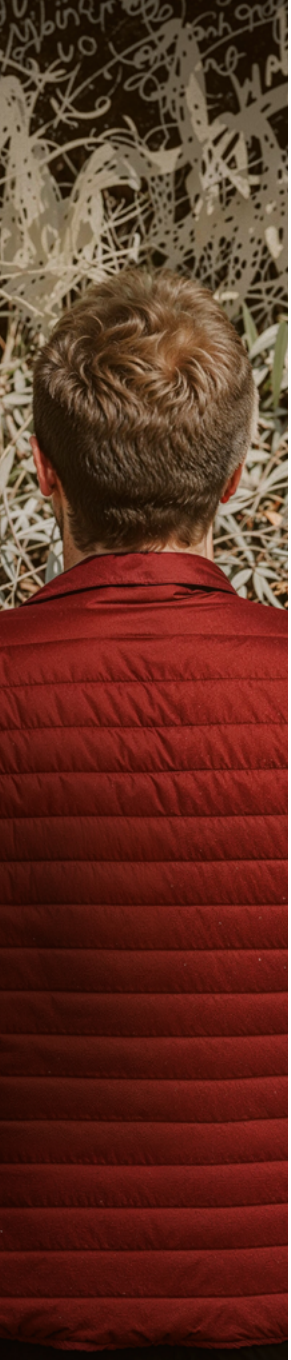
A lembrança de abusos afeta a pessoa por tempo variável, mesmo que ela tenha acesso à psicoterapia ou a outras formas de apoio social e profissional, como tive. Não é algo "menor", passível de descrédito, como querem fazer crer as pessoas que nunca passaram por isso, aquelas que são sujeitadas ao conformismo para com as formas de violência (simbólica ou material), e as que exercem a violência impunes. Pois "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e este lugar muda segundo as relações que mantenho com outros meios" (Halbwachs, 1990, p. 51).

> É necessário muito esforço e sacrifício para que uma nova ideia ou conduta entre em vigor, por conta do que herdamos dos nossos pais e do ambiente onde vivemos, pois, segundo Halbwachs (1990), as ideias iniciais sempre marcam e perduram numa sociedade. Daí a resistência, por parte de setores da sociedade, em aceitar mudanças e romper padrões, como a dominação masculina na relação conjugal (Queiroz; Cunha, 2017, p. 48).

As considerações de Queiroz e Cunha (2017) indicam que, se os setores da sociedade resistem em romper padrões, o esforço e o sacrifício incidem sobre os indivíduos ou grupos sociais que sofrem abusos de gênero,[39] mulheres e outras identidades que fogem ao padrão do binarismo, historicamente violentadas no Brasil. A definição de violência contra a mulher, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 1992), é

> qualquer ato de violência baseado na diferença de gênero, que resulte em sofrimento e danos físicos, sexuais e psicológicos à mulher; inclusive ameaças de tais atos, coerção e privação da liberdade seja na vida pública ou privada (Queiroz; Cunha, 2017, p. 43).

39 Gênero "é um tipo de ação que pode potencialmente proliferar-se além dos limites binários impostos pelo aspecto binário [homem e mulher] aparente do sexo" (Butler, 2018, p. 163-164).



As formas de resistência, por sua vez, são constituídas não somente por meio de rupturas em relações sociais, mas na atuação do próprio corpo violentado, recriando o *governo de si e dos outros*:

> Pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, e que ele escapa à história. Novo erro; o corpo é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências (Foucault, 2004a, p. 18).

Em a *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, Foucault (1999) considera tais resistências como "o oposto de reagir. Quando reagimos damos a resposta àquilo que o poder quer de nós; mas quando resistimos criamos possibilidades de existência a partir de composições de forças inéditas. Resistir é, neste aspecto, sinônimo de criar" (Maciel Jr., 2014, p. 2). Trata-se de forças se constroem em novas formas de se relacionar consigo e com os *outros*, em um processo que varia conforme o lugar que se ocupa.

Se para Spinoza há uma dinâmica de resistência ontológica, em que existir é resistir (Macherey, 1998), e se para Foucault (2004b) resistir é criar possibilidades de existência, considero que essas foram recriadas no decorrer dos anos, no envolvimento em várias outras relações, conforme o lugar que nelas ocupei, possibilitando-me existir.

GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA E O MESTRADO EM EDUCAÇÃO: A LEITURA LITERÁRIA TOMA A CENA

Em 1992, quando prestei o concurso vestibular, as provas eram aplicadas por cada instituição de ensino superior (IES), não por



meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que data de 1998. Por isso, o então Campus Avançado de Catalão[40] seguia os padrões da Comissão Especial do Concurso Vestibular da UFG. As mesmas provas eram aplicadas em todos os campus da universidade, mas a concorrência era entre candidatos inscritos para cada campus. O sistema de entrada era classificatório, ou seja, ingressavam todas as pessoas classificadas a partir da nota máxima conquistada entre concorrentes de cada curso. Após seis anos da conclusão do magistério de 2º grau, com foco profissionalizante, e sem ter frequentado cursinhos pré-vestibulares, ser aprovada foi o coroamento de meu movimento de resistência em uma *sociedade de controle*, opressora. Senti-me empoderada, acho que pela primeira vez na juventude.

A história do ensino superior no Brasil é marcada por privilégios e exclusões, mesmo que em 1992, quando prestei o vestibular, houvesse

> [...] muitos candidatos aprovados nos concursos vestibulares para cursos como Medicina e Engenharia, [...] para outros cursos essa relação era inversa, ou seja, havia cursos nos quais a quantidade de vagas era maior do que a de candidatos aprovados e/ou até mesmo inscritos para os respectivos concursos vestibulares (Almeida, 2010, p. 177).

O acesso ao ensino superior, questionado por Silvia Maria de Almeida (2010) por meio da dicotomia "direito ou privilégio?", traz várias nuances na legislação brasileira. Embora tenha se

40 O Campus Catalão surgiu em 1982, através de um convênio firmado entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Catalão. A Unidade Acadêmica de Catalão da Universidade Federal de Goiás se tornou um Campus Avançado em 7 de dezembro de 1983, pela Portaria nº 189, tendo sido inaugurado em 17 de dezembro de 1983, num espaço que então alocava o Centro de Formação de Professores Primários (1966-1983). A implantação do Campus de Catalão se deu, inicialmente, com algumas atividades de extensão, realizadas por discentes da UFG, mas logo no ano de 1986 foram oferecidos os cursos de Letras e Geografia. Em 1988 foram oferecidos os cursos de Matemática e Pedagogia; em 1990 o curso de Educação Física; em 1991 o de História; e em 1996 o de Ciências da Computação. A instituição funcionou com sete cursos, grande parte na área de licenciatura, até o ano de 2006. O desmembramento do campus aconteceu em 2018, quando foi criada A UFCAT. Informações disponíveis em https://ufcat.edu.br/historia-da-ufcat.



"evidenciado que, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394), os possíveis tipos de privilegiamento não seriam acatados por nenhuma instância regulamentadora do sistema oficial de educação superior, fosse o MEC ou o CNE" (Almeida, 2010, p. 182), antes da LDB/1996 o privilégio era marca registrada do acesso ao ensino superior. O ingresso em uma universidade federal ainda se constituía um privilégio, dados os critérios de seleção dos concursos vestibulares, ainda sob a regulamentação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

No CAC-UFG, o curso de Pedagogia mantinha "alinhamento com a mesma Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG"[41] (PPC, 2017, p. 7), mas cursei, de 1992 a 1995, as habilitações de Magistério para as séries iniciais do ensino de 1º grau e magistério das matérias pedagógicas do 2º grau, conforme a organização da educação básica disposta na Lei nº 5.692/1971.

A História me seduziu desde o primeiro ano do curso de Pedagogia,[42] a partir da primeira leitura indicada pelo professor Wolney Honório Filho, *A reinvenção da cidade e da multidão*, de Carlos Monarcha (1989) – livro através do qual conheci o projeto de modernização da cidade dos anos 1920 e tive as primeiras noções sobre as funções sociais da escola (a de educar os comportamentos, a de divulgar os hábitos higiênicos e a de disciplinar os costumes). Ou seja, soube que o movimento da Escola Nova ajudava a construir as representações de cidade ao mesmo tempo em que a cidade produzia aquele modelo de escolarização. Também foi com o professor

41 O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG foi criado pelo Decreto nº 64.617, de 2 de junho de 1969, regulamentado pelo Parecer do CFE nº 252/1969.

42 O curso de Pedagogia era anual, não semestral, o que possibilitava períodos mais prolongados de estudos em cada área do conhecimento. Assim, no 1º ano cursei as disciplinas: Língua Portuguesa, Biologia Educacional, História da Educação Brasileira, Psicologia da Educação I e Sociologia Geral da Educação.



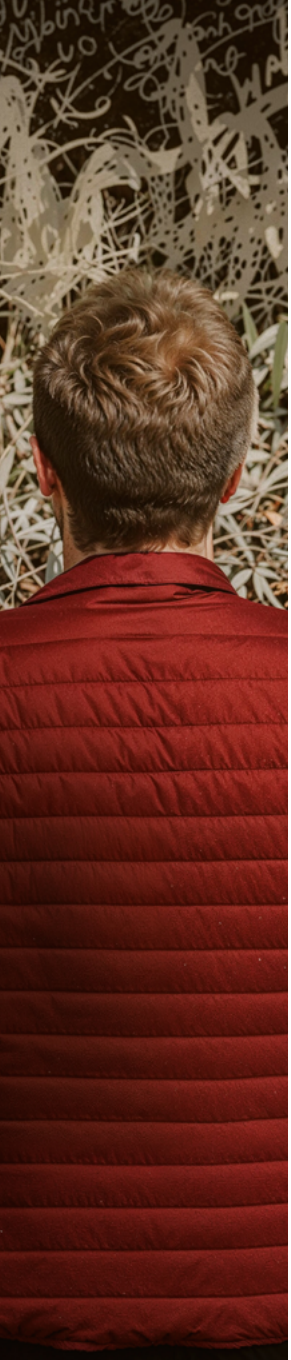
Wolney que conheci Karl Max e Friedrich Engels e a perspectiva de ação transformadora (práxis) dos agentes por meio do trabalho.

O confronto com os métodos de análise sociológica de Weber e Durkheim, que aprendia com a professora Maria José da Silva, impulsionou a tomada de consciência sobre minha condição como trabalhadora da rede pública de ensino de Ipameri e aguçou minha percepção sobre a condição de ser mulher no mercado de trabalho docente, prioritariamente feminino.

O aprofundamento de estudos sobre a epistemologia genética de Jean Piaget, tão caros no início da carreira docente na escola básica, foi proporcionado pela professora Tania Maia Barcelos, que me apresentou também a teoria sócio-histórica de aprendizagem em Vygotsky e as contribuições de Wallon à relação entre cognição e afetividade na educação. Senti-me provocada com *A psicanálise dos contos de fadas*, de Bruno Bettelheim (1980), que aguçou meus sentidos sobre a produção literária para crianças.

Matemática eu aprendi com a professora Marta Helena Rocha. Para além da memorização de fórmulas, método da educação básica, ela me conduziu à construção do número com Constance Kamii, à etnomatemática com Ubiratan D'Ambrósio, à interface entre literatura e ensino de Matemática com Kátia Smole, e ao estudo sobre o papel dos livros paradidáticos com Kazumi Munakata. Em minha compreensão esses estudos se interrelacionavam com os demais lembrados até aqui, o que gerou minha primeira produção científica, como monitora da disciplina Metodologia do Ensino de Matemática.

"E Lobato continuou *causando...*" (Valente, 2022) em minha vida. Escrevi um artigo (Klinke, 1995) sobre o ensino da aritmética identificado no livro *Aritmética da Emília*, de Monteiro Lobato (1935), considerado um modelo rudimentar de paradidático escrito para crianças no Brasil. Na estória, os artistas do País da Matemática viajam para o Sítio do Picapau Amarelo e se "representam" (Lobato, 2009) no Circo Sarrazani, montado no próprio Sítio.



O livro é organizado em dezenove capítulos que abordam o conceito de número, as quatro operações aritméticas (soma, subtração, multiplicação e divisão), frações, mínimo múltiplo, operações com números fracionários, numeração decimal, medidas e números complexos. Os conceitos são explicados pelo personagem Visconde de Sabugosa, considerado o intelectual do grupo, até que, ao final da estória, Dona Benta recebe pelos Correios os livros de Malba Tahan,[43] e Emília declara que "O sabugo que calculava" não valia o sabugo de unha de "O homem que calculava", em apologia ao autor.

Meu artigo perpassava a literatura, a história da educação e o ensino de matemática, posto que a produção de Lobato atribuiu sentidos à modernização do ensino no Brasil nos anos 1930. Intelectuais que publicavam nos mesmos periódicos que Lobato ou em sua própria editora, Monteiro Lobato & Cia., tratavam de um novo modelo de educação, sistematizado no Manifesto da Escola Nova, com "ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e de cooperação" (Azevedo,1932, p. 42), uma educação que atendesse aos interesses das crianças. No artigo identifiquei essas características com o ideário de Lobato, como ele mesmo anunciara em cartas a Godofredo Rangel sobre o que seria, para ele, um livro "infantil".

Em *Aritmética da Emília*, Lobato usa uma narrativa direcionada à aprendizagem das crianças em um espaço, o Sítio, onde elas dialogam entre si e com as demais personagens em um ambiente de cooperação.

43 "O escritor Malba Tahan, heterônimo de Júlio César de Mello e Souza, nasceu em 6 de maio de 1895, na cidade do Rio de Janeiro. Formou-se em engenharia civil pela Escola Nacional de Engenharia, mas que nunca exerceu essa profissão. Sua grande paixão era lecionar matemática no Colégio Pedro II, onde criou uma nova metodologia para tornar a matéria mais interessante e de fácil assimilação pelos alunos [...] escreveu mais de 55 livros, entre eles O homem que calculava é o seu livro mais conhecido". Fonte: Secretaria Municipal de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, https://capital.sp.gov.br/web/cultura/w/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_m_z/malbatahan/5255.

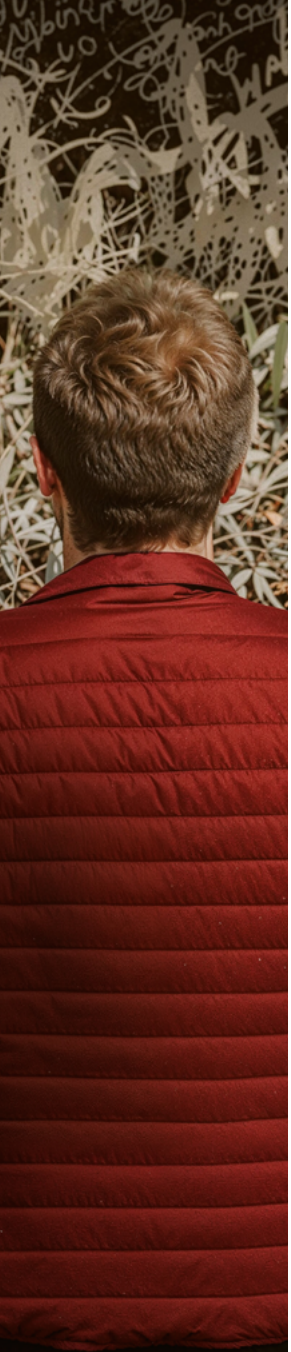


Enquanto desenvolvia os estudos que resultaram naquele artigo, fui convidada a trabalhar na Escola Monteiro Lobato (1994), de iniciativa privada, que, à época, propunha desenvolver uma abordagem construtivista. Estudava o construtivismo de Piaget tanto nas aulas de Psicologia da Educação quanto nas de Metodologia do Ensino de Matemática, e esse método estava em voga no Brasil a partir das experiências de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). Então fui convocada a participar de um Projeto Pedagógico que tinha por objetivo estimular as crianças a "adquirir conhecimento, e não simplesmente [formar] um sujeito disposto ou mal-disposto a adquirir uma técnica particular" (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11). Com essa perspectiva, elaboramos coletivamente o projeto *Lendo com Lobato*, com a proposta de incentivar docentes e discentes a ler a produção literária do autor, por sabermos que sua obra para crianças tinha um viés provocativo à construção do conhecimento, ao gosto infantil.

Iniciamos o projeto com uma dramatização apresentada no pátio da escola, uma adaptação da estória *Narizinho Arrebitado*, interpretada pelas professoras. A intenção era que, naquele ano letivo, algumas estórias de Lobato fossem lidas por todos os alunos de 1ª a 4ª série.

A metodologia para o desenvolvimento desse projeto foi elaborada por série escolar. As primeiras estórias a serem lidas foram previamente escolhidas pelas professoras, com a perspectiva de, junto com as turmas, continuarem a seleção no decorrer do ano. Vários exemplares do livro estavam disponíveis na biblioteca da escola, mas também foi indicado às famílias que adquirissem a obra para ser lida em casa. Para registro das atividades desenvolvidas, fazíamos fotocópia da estória que teria a leitura mediada em aula e que entraria em um portifólio organizado pelas crianças, com todas as atividades realizadas.

Para "desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo" (Cosson, 2022, p. 152), eram disponibilizados na biblioteca escolar muitos outros livros literários além



de Lobato. Alguns deles tinham a leitura mediada em atividades que aconteciam em diferentes espaços da escola ou fora dela, pois a biblioteca não comportava muitos alunos. Em algumas daquelas atividades as crianças escolhiam o livro livremente, liam em silêncio no pátio da escola, na sala de aula ou em uma praça que ficava nos arredores e depois escolhiam ou sorteavam qual estória seria comentada com todos, de modo que a mediação era construída com as crianças, mas conduzida pela professora. Essa prática as incentivava a levar para casa os livros que mais lhes interessavam, porque alguns elas queriam ler inteiros, sozinhas ou com a família. Então liam, reliam e discutiam mais de uma vez a mesma estória, pois cada criança encontrava um aspecto diferente que queria compartilhar com as demais. Assim as professoras eram convocadas a ler todos os títulos que sua turma escolhesse e preparar sua mediação.

Algumas das estórias, assim como as de Lobato, tinham a leitura incentivada pelas professoras, que apresentavam os livros, comentavam as imagens e algumas peculiaridades do enredo e das personagens, liam trechos, ouviam e dançavam com as crianças as músicas compostas para a série Sítio do Picapau Amarelo.[44] Mas nem todas as estratégias de incentivo geravam interesse pela leitura; a maioria preferia escolher por si mesma. Por isso, passado o primeiro bimestre de implementação do projeto, avaliamos que, apesar de as estórias fazerem sucesso com as crianças em um primeiro momento – que reagiam diante das falas e atitudes das personagens, questionavam e analisavam os costumes de outros tempos –, elas passaram a demonstrar desinteresse. Queriam conhecer outras personagens, outros cenários, outras estórias. A linguagem lobatiana também não era inteligível a todas as idades e não agradava a todos os gostos.

44 A obra de Monteiro Lobato para crianças foi adaptada para a televisão com o título Sítio do Picapau Amarelo. Primeiro, por Tatiana Belinky, na extinta TV Tupi (1951-1963), depois por Wilson Rocha e Benedito Rui Barbosa, na TV Globo (1978-1986). Para a segunda fase foram produzidas trilhas sonoras por Dori Caymmi, Guto Graça Melo, Max Pierre e Ivan Lins. Uma das versões das regravações está Disponível em: https://open.spotify.com/intl-pt/album/1xw6ykuba6GA7GpZdp034l. Acesso em: 11 jan. 2026.



Essa experiência docente, somada aos estudos acadêmicos, instigou as primeiras questões de pesquisa que perpassaram o mestrado e o doutorado em Educação: i) quem define e como se define o que e como as crianças devem ler na escola? ii) como a literatura infantil pode servir de pretexto para ensinar conteúdos curriculares sem ficar enfadonha? iii) como a sociedade é representada e dada a ler, na obra literária?

Muitos outros autores e autoras estudados durante a graduação abalizaram a formação para a docência e o interesse em pesquisa, os quais continuei a estudar ao longo da carreira, como Antonio Candido, Demerval Saviani, Hilton Japiassú, José Carlos Libâneo, Luiz Fernandes Dourado (que fora coordenador do curso de Pedagogia enquanto me graduava), Magda Soares, Michel Foucault, Milton Santos, Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Vitor Henrique Paro.

Para além das disciplinas cursadas na Pedagogia, a participação em um grupo de estudos multidisciplinar foi fundamental para aguçar meu olhar. Dele participavam docentes das áreas de História, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Pedagogia. Foi inspirada naqueles anos de estudos que elaborei, nos últimos meses de graduação, um pré-projeto de mestrado fundamentado na História Cultural, sob orientação do professor Wolney, membro daquele grupo. O professor Sérgio Pereira da Silva, filósofo, também membro do grupo, foi quem insistiu para que eu prestasse seleção na Universidade em que se graduou, pois segundo ele, o pré-projeto era "a cara" da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e só poderia ser desenvolvido lá. Ele estava coberto de razão!

Junto com o curso de graduação, a convivência naquele território possibilitou novos saberes sobre mim e os *outros*, com amizades que perduraram, em relações impermanentes e interdependentes.

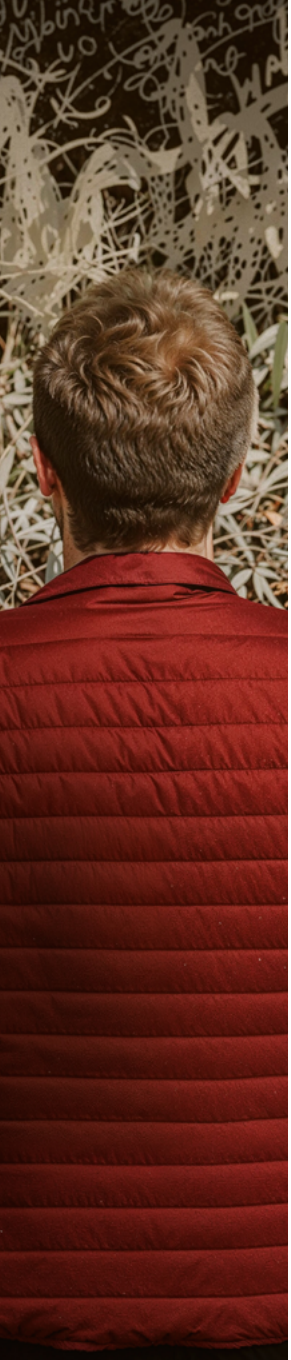
Percebo isso atualmente, ao me dedicar a estudos sobre a comunidade ecológica na perspectiva de Fritjof Capra (1995), por



meio dos quais constato que outras relações com o ambiente, como o clima quente e seco, me fizeram aprender sobre o funcionamento de meu próprio corpo, pois desenvolvi alergias respiratórias que muitas vezes me afastavam do trabalho e dos estudos. O CAC-UFG estava situado próximo à zona rural onde queimavam a palha do alho colhido, o que me entorpecia, causava dores de cabeça, insuficiência respiratória e foi causa de duas pneumonias. As colegas de turma me ajudavam a lidar não só com as dificuldades de saúde, mas também com as muitas demandas da vida acadêmica.

Reconheço hoje a multiplicidade de relações com os *outros* como possibilidades de ser o que se é, considerada a impermanência do ser, como pondera a filosofia oriental, "mais voltada à impermanência e à metamorfose do que à identidade e à constância" (Han, 2019, p. 82) e o fato de que "o despertar para a impermanência *des-interioriza* o Eu" (p. 93), que só existe assim como é em relação com tudo o que há, ou seja, em interdependência com todos os seres. Nesse construir-me com os *outros* – o clima, as circunstâncias do território, os valores herdados, os saberes, os usos do poder – criam-se também formas de resistência. Resistir, à época, foi existir de outra maneira, acolher o desejo de compartilhar a vida no espaço acadêmico e com outra mulher. Porque, além de sermos "constituídos através de práticas de sujeitamento", o que coincide com uma vida circunscrita à heteronormatividade, quando agimos sobre suas margens emerge uma "prática de liberação, de liberdade", que consiste basicamente em tomar por atitude a constante indagação dupla: "o que é preciso aceitar ou não aceitar?"; "se não se aceita, o que se pode fazer?" (Foucault, 2004b, p. 733).

Arrisco como resposta, que consigo elaborar somente agora, que não aceitei o *sujeitamento* ao qual a sociedade insiste em nos conduzir com a heteronormatividade, mesmo que à época ignorasse o conceito de bissexualidade.



Terminado o namoro, mantivemos a amizade, e juntas elaboramos nossos memoriais para a seleção de mestrado na UFMG. Fomos aprovadas, continuamos a estudar juntas e defendemos nossas dissertações em data próxima.

Ainda durante a graduação namorei outro colega da universidade, que se tornou meu companheiro, com quem tive, anos depois, duas filhas e um filho. Seguimos, os três, unidos por amizade.

Considero, assim, que minhas relações com os *outros* criaram condições para meu ingresso no Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, na linha de pesquisa História da Educação. Ali novas oportunidades de leitura surgiram, as quais ampliaram meu olhar sobre outras possibilidades de interpretação da literatura, da história da educação e da vida. Também pude voltar a residir em uma cidade grande e com temperaturas mais amenas. Foi bom poder estar novamente em uma metrópole onde, apesar de a vida ser mais agitada, poderia frequentar ambientes de cultura e arte, como gosto.

Os estudos durante o mestrado foram possibilitados não somente pelas disciplinas cursadas, mas também pela participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação (GEPHE), que iniciou suas atividades no ano de meu ingresso no Programa e foi instituído em 1998 como Centro de Pesquisa em História da Educação,[45] e pelos encontros com pesquisadores e pesquisadoras que circulavam na FaE. Alguns diálogos contribuíram mais diretamente para a dissertação, como com as professoras Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos e Maria das Graças Rodrigues Paulino. Além disso, contei com amigos/as da pós-graduação que, durante o percurso, contribuíram com sua diversidade de perfis formativos.

45 Uma descrição sobre a organização e atuação do GEPHE na atualidade está Disponível em: https://www.fae.ufmg.br/encontrodepesquisa/repositorio/centro-de-pesquisa-em-historia-da-educacao-gephe/#:~:text=O%20GEPHE%3A%20Centro%20de%2. Pesquisa, Faculdad%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20da%20UFMG. Acesso em: 11 jan. 2026.



Uma experiência que carreguei para a carreira docente foi desenvolvida na disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP). Ela reunia todas as pessoas ingressantes (no caso de minha turma, éramos 26) para discussão dos memoriais que serviram de ingresso ao Programa. À época nos parecia descabida a proposta, pois tínhamos que ler todos os memoriais e discutir sugestões para a composição do projeto de pesquisa. No entanto, foi ela que possibilitou a ampliação das perspectivas de pesquisa e o compartilhamento de saberes. As pessoas que mais contribuíram com esse processo, pelo companheirismo e pela amizade, foram Adriana de França Drummond, Helena Altmann, Marcelo Ricardo Pereira, Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo, Maria do Socorro Alencar Nunes Macêdo, Vânia Aparecida Costa e Vania de Fátima Noronha Alves Algumas permanecem presentes até hoje, dadas as oportunidades de reencontro.

A FaE era um ambiente que favorecia a coexistência em todos os espaços daquele território, das salas de aula à cantina, dos eventos científicos aos jardins, da livraria à sala de convivência da pós-graduação, dos gabinetes de professores/as aos gabinetes de estudo de pós-graduandos/as. Tais espaços possibilitavam a permanência no campus em todo o tempo disponível ao corpo discente, e como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pude aproveitar amplamente. Foram os diálogos travados ali que me aproximaram de Ana Maria de Oliveira Galvão, quem me ensinou o que considero um princípio na carreira: "o *não* você já tem, vá e arrisque o *sim*". Foi ela quem me encorajou a convidar Eliane Marta Teixeira Lopes a orientar minha dissertação de mestrado.

As muitas oportunidades no ambiente universitário, o incentivo a participar de congressos científicos, a chance de conhecer pesquisadores/as de outros países parceiros da UFMG, publicar os resultados de pesquisa e frequentar atividades artísticas e culturais



foram aspectos que contribuíram para uma formação ampliada, muito além do cumprimento de créditos obrigatórios.

A maior incentivadora para a exploração de todas as oportunidades daquele território foi Eliane Marta. Como escrevi na dedicatória da dissertação, sem medo de ser emiliana ela compartilhava seus saberes, suas ideias mais originais, mais audaciosas, e depois de tanto partilhar ainda nos ensinava a gritar "independência ou morte" (expressão da personagem Emília no livro *História do Mundo para as Crianças*, 1933). Os estudos desenvolvidos com sua orientação – como os de Nicolau Sevcenko, Roger Chartier, Robert Darnton, Michel De Certeau, Mikhail Bakhtin, Roland Barthes, Alfredo Bosi, Peter Burke, Antonio Candido, Nelly Novaes Coelho, Umberto Eco, Norbert Elias, Michel Foucault, Clifford Geertz, Jacques Le Goff, Eliane Marta Teixeira Lopes, Guacira Lopes Louro, Dominique Maingueneau, Aparecida Paiva, Edmir Perrotti, Fulvia Rosemberg, J. Scott e Raymond Williams – trouxeram outras possibilidades de visão sobre a modernização do Brasil, a educação das mulheres e as representações sociais. Construíram-se outras categorias de análise (geração, gênero, campo e cidade) e pude identificar outras fontes de pesquisa: *Reinações de Narizinho* (1920), de Monteiro Lobato, *Revista do Brasil* (1916-1924), *Revista do Ensino de Minas Gerais* (1920-1925) e partes da *Revista Feminina* (1915-1925).

A dissertação me possibilitou aprofundar o olhar sobre a literatura infantil brasileira, especialmente a de Monteiro Lobato, a educação brasileira dos primeiros vinte anos do século XX e o papel das mulheres naquele período – brancas, porque à época, mesmo que Eliane tivesse me instigado a pensar as diferenças étnico-raciais, não me senti em condições epistemológicas de fazer essa abordagem, até porque não tive acesso às discussões e aos estudos sobre o racismo na obra de Lobato para crianças. Conhecia apenas a dissertação de Pedro Moraes (1995), que abordava raça e racismo na literatura para adultos.



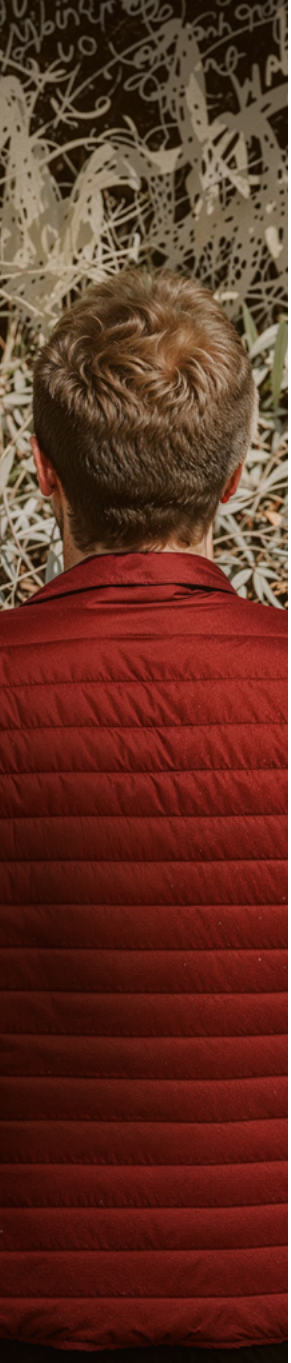
A oportunidade de dialogar com Marisa Lajolo na banca de defesa e ouvir dela que leu a dissertação acreditando que eu fosse formada em Letras indicavam o entrelugar que eu ocupava naquele momento da carreira acadêmica. Até hoje há mais de uma instância em que os *outros* identificam minha produção: na História, nas Letras, na Educação, em abordagens sobre gêneros, literatura, leitura, linguística, movimentos sociais, políticas educacionais... Esses campos de saber, entrecruzados, fizeram parte de todo o percurso, como é possível entrever no decorrer deste Memorial.

Aprendi com as muitas pessoas com quem pude conviver que o olhar da pesquisadora vai se apurando, então quando estudo gênero, passo a enxergar o mundo na perspectiva dos gêneros. O mesmo acontece quando estudo discurso, leitura, literatura, política educacional, movimentos sociais. Diálogos que muito me marcaram durante o mestrado, além dos já descritos, foram oportunizados por encontros em eventos na UFMG: Rose Marie Muraro e Petronilha Beatriz Gonçalves – os pontos de vista da mulher branca e da mulher negra sobre as condições sociais de ser mulher no Brasil.

Por ser bolsista do CNPq tive o privilégio de poder me dedicar integralmente à pesquisa, mas como engravidei de minha primeira filha durante o segundo ano do curso, quando não tínhamos direito à extensão de prazo da bolsa,[46] Eliane me orientou a apresentar meu relatório final de pesquisa à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e solicitar uma bolsa para a conclusão da dissertação. Assim, nos últimos seis meses de mestrado fui bolsista daquela agência de financiamento.

Com Eliane também aprendi muito sobre ser mãe de uma menina, pois ela me alertou: *você está estudando a educação de meninas, não vá amargurar sua filha, nem a experiência de ser mãe*. Disse

46 Somente com a Lei nº 13.536, de 15 de dezembro de 2017, passou a ser cedida a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção.



isso quando me entregou em mãos o livro *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, de Elisabeth Badinter, com quem aprendi que:

> O amor materno é apenas um sentimento humano. E como todo sentimento, é incerto, frágil e imperfeito. Contrariamente aos preconceitos, ele talvez não esteja profundamente inscrito na natureza feminina. Observando-se a evolução das atitudes maternas, constata-se que o interesse e a dedicação à criança se manifestam ou não se manifestam. A ternura existe ou não existe. As diferentes maneiras de expressar o amor materno vão do mais ao menos, passando pelo nada, ou o quase nada. Convictos de que a boa mãe é uma realidade entre outras, partimos à procura de diferentes faces da maternidade, mesmo as que hoje são rejeitadas, provavelmente porque nos amedrontam (Badinter, 1985, p. 18).

Não sei o quanto consegui não me afligir com a experiência de ser mãe. Hoje considero que Eliane ter me alertado foi importante para eu não me entusiasmar demais com a desmitificação do amor materno e acreditar que sairia impune da censura imposta pelas expectativas sociais, que certamente nenhuma mãe cumpre a contento. Ajudou-me a neutralizar alguns julgamentos, ao menos em certas circunstâncias, pois algumas vezes conseguia "olhar de fora", mesmo completamente envolvida na situação. Quando a expectativa social assunta, há que se encontrar caminhos para a libertação do sujeitamento. Mas não foi assim o tempo todo; nas "recaídas" na ilusão de ser mãe-perfeita, senti-me oprimida.

Levei para casa e estudei não somente o livro de Badinter (1985), mas uma prateleira de outros livros que Eliane me emprestou. Para a conclusão da dissertação, em algumas sessões de orientação, ela convidou a levar minha bebê. A menina ficava no tapete da sala, com seus brinquedos e, quando se cansava, era amamentada e adormecia em um pufe, que amaciava seu sono.

Eliane orientou, assim, a dissertação de mestrado (Klinke, 1998a), a vida acadêmica de uma mãe-estudante e apontou caminhos



para a produção científica (Klinke, 1998b, 1999a, 1999b, 2001a). Isso contribuiu não só para minha formação docente, mas também para novos questionamentos e redirecionamentos para o doutorado.

Márcio corrigiu a dissertação, depois a tese de doutorado, junto comigo, lado a lado, ensinando-me "outras letras". Foi companheiro em todo o processo de pós-graduação, incentivando-me e cuidando das crianças.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA LEITURA: INTERDEPENDÊNCIA DA ESCRITA DA TESE COM O INGRESSO NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Concluído o mestrado, passei a participar do Projeto *Livros escolares de leitura: o espaço dos possíveis e o espaço das posições*, com Antônio Augusto Gomes Batista (Dute), Ana Maria de Oliveira Galvão, Maria Emília Lins e Silva (Mila) e Sara Monteiro Mourão, o que também me impulsionou para outros encaminhamentos nas pesquisas que desenvolvi nos anos seguintes.

Mergulhei nos acervos da biblioteca da FaE, do Centro de Referência do Professor de Belo Horizonte e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG), espaços onde tive contato com

> [...] livros didáticos, cartilhas e manuais de leitura, arquivos privados, livros infantis e juvenis de literatura, cadernos de professores e alunos, além de cartazes e fotografias que apresentam um pouco da história e do cotidiano das salas de aula do início do século XIX aos dias de hoje (CEALE, s.d.).



A pesquisa nos indicou a progressiva institucionalização da escola como principal espaço social da educação, ocorrida entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX, instituindo, através do uso dos livros, o ensino graduado[47] e o emprego de métodos de ensino da leitura e da escrita. A pesquisa foi desenvolvida nos estados de Pernambuco e Minas Gerais e teve livros didáticos como fontes principais, mas também programas de ensino, relatórios de instrução pública, legislação educacional, revistas de ensino, dados censitários, jornais, almanaques, autobiografias, romances e entrevistas (Batista; Galvão; Klinke, 2002).

Ressaltou-se naquele estudo a riqueza de uma pesquisa integrada. As fontes investigadas compuseram o corpus de duas teses e três dissertações, desenvolvidas pelos membros da equipe. Os relatórios de inspeção, os livros de leitura, a legislação do ensino, as revistas de ensino contribuíram para minha tese, e as investigações dos demais componentes do grupo possibilitaram a compreensão do porquê de certos livros serem utilizados para ensinar em determinados níveis de aprendizagem e não em outros.

Adentrei, assim, no universo da alfabetização, uma vez que boa parte dos "livros de leitura" utilizados nos primeiros anos do período estudado tinham a finalidade de ensinar o método simultâneo da leitura com a escrita. Por isso, outros diálogos com colegas e docentes na UFMG foram essenciais, a exemplo de Aracy Alves Martins, Francisca Izabel Pereira Maciel, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Leôncio José Gomes Soares, Magda Becker Soares, Maria da Graça Ferreira da Costa Val e Marildes Marinho da Silva.

Para analisar o montante de fontes a que tivemos acesso, procurei cursar disciplinas optativas que ajudassem sua interpretação: Linguagens e Educação: Condições Sociais de Formação

47 O *ensino graduado*, ou *ensino seriado*, modelo dos Grupos Escolares no Brasil, passou a organizar os/as estudantes em turmas separadas em salas diferentes, chamadas "séries" escolares, como as conhecemos na atualidade, por "ano" escolar.



de Leitores; Tendências do Pensamento Educacional; Linguagens e Educação: a Linguagem na Educação e na Pesquisa (com foco em Pierre Bourdieu); História Social e Educação: Culturas e Práticas Escolares no Brasil (1820-1920); Linguagens e Educação: a Pesquisa sobre Letramento; História Social e Educação: Educação Estética e Civilidade.

Para os estudos da bibliografia francesa criamos o costume de fazê-los no coletivo, quando pude compartilhar experiências e saberes com Eliana Borges Correia de Albuquerque, Maria Emília Lins e Silva (Mila) e Murilo Cruz Leal. A contribuição de Jean Hébrard em seminários de estudos desenvolvidos na FaE-UFMG, com sua escuta atenta e disponibilidade para refletir sobre a escolarização da leitura no Brasil, foi fundamental para delinear o foco de análise.

Construiu-se, assim, a possibilidade de desenvolver uma parte da pesquisa na École Pratique des Hautes Études en Sciences Sociales, com Jean Hébrard, onde poderia consultar pessoalmente alguns dos livros utilizados em escolas brasileiras na segunda metade do século XIX, impressos na França. Mas enquanto o processo de doutorado-sanduíche[48] estava em andamento, engravidei de minha segunda filha e não tive coragem de me deslocar. Mesmo com o apoio da família, que se propôs a ficar no Brasil com minha filha mais velha, não tive disposição para sair do país, pois a mais nova precisaria nascer no exterior. Isso também contribuiu para a delimitação do período da pesquisa, posto que teria acesso apenas aos livros impressos no Brasil.

Sabíamos que foram os livros adotados em Minas Gerais e em outros estados a partir de 1870 que ajudaram a organizar o ensino graduado (ou seriado) no Brasil. Contudo, quando a pesquisa

48 O doutorado-sanduíche tem por objetivo "apoiar a formação de recursos humanos de alto nível por meio da concessão de bolsas [...] no exterior aos cursos de Doutorado reconhecidos pela CAPES. O estágio no exterior deve contemplar, prioritariamente, a realização de pesquisas em áreas do conhecimento menos consolidadas no Brasil" (CAPES, 2015, s.p.).



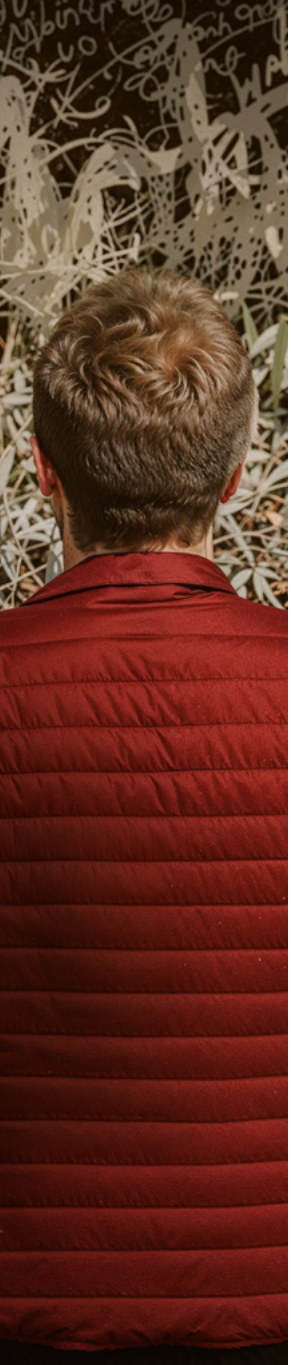
propõe a análise de um período histórico, mesmo que escolhido pela lógica do próprio objeto investigado, ainda se sente a angústia de estar fazendo um recorte demasiadamente restrito ou de uma duração tão longa que seja inviável aos quatro anos de duração de um doutorado. Por isso, com a orientação de Cynthia Greive Veiga e a coorientação de Dute, defini por início a data de instauração do ensino graduado em Minas Gerais, 1906, que ocorreu em outros estados em períodos próximos.

O cruzamento de fontes foi outro fator extremamente significativo para a delimitação temporal, pois os relatórios de inspeção (1870-1930) e a legislação sobre educação em Minas apontaram as necessidades e os anseios de se organizar a instrução, bem como as dificuldades econômicas e políticas encontradas. Tornou-se ainda mais relevante o que aprendi com Eliane Marta e Ana Galvão (2001, p. 46), "que o período escolhido seja significativo para a configuração e a explicação daquilo que se está estudando, o que nem sempre virá do campo da educação". Por esse motivo me vali de outros campos do saber (sociológico e linguístico) para a investigação, e delimitamos como marco temporal final 1930, quando o modelo de ensino graduado se estabeleceu em todas as escolas do estado.

Estudar as fronteiras da análise do discurso (AD) com Dominique Maingueneau, que ofereceu um seminário na Faculdade de Letras da UFMG, levou-me a analisar os discursos produzidos por professores/as, políticos e intelectuais do período (1906-1930) como *argumentações*, não como método de análise, tal qual a AD é definida,[49] posto que

> O interesse que governa a análise do discurso seria o de apreender o discurso como intricação de um texto

49 A AD se caracteriza como "subdisciplina da linguística que procura explicar um grande número de fatos (anáfora, tempos verbais, conectores, etc.) recorrendo a uma unidade superior à frase, o DISCURSO, e a noções que permitem defini-lo (coerência, memória discursiva, etc.)" (Moeschler; Reboul apud Maingueneau, 2007, p. 18).



> e de um lugar social, o que significa dizer que seu objeto não é nem a organização textual, nem a situação de comunicação, mas aquilo que as une por intermédio de um dispositivo de enunciação específico. Esse dispositivo pertence simultaneamente ao verbal e ao institucional: pensar os lugares independentemente das palavras que eles autorizam, ou pensar as palavras independentemente dos lugares com os quais elas estão implicadas significaria permanecer aquém das exigências que fundam a análise do discurso (Maingueneau, 2007, p. 19).

Assim foi possível entender as relações de poder e de resistência estabelecidas entre atores sociais de quem nos falam Foucault e Bourdieu, latentes na argumentação das fontes consultadas. "Deixar as fontes falarem", como aprendi com Eliane Marta, para a escuta (leitura) sobre a história da educação, autorizou-me um entrecruzamento que em muitos momentos só os discursos possibilitaram interpretar (Chartier; Hébrard, 1995; Amâncio, 2000).

Para o confronto entre as condições de escolarização da leitura que investigava em Minas Gerais, muito contribuíram estudos semelhantes sobre outros estados, como as teses de Circe Bittencourt (1993) e Diana Gonçalves Vidal (2001), estudos sobre a formação de professores em Minas Gerais no mesmo período, como a tese de Maurilane Biccas (2001), e pesquisas sobre a política editorial, como a de Aníbal Bragança (2000), somadas a produções e aulas acerca de história e política da educação em Minas Gerais, como as de Luciano Mendes Faria Filho.

Outro encontro relevante proporcionado pelos seminários organizados pelos CEALE foi com Anne-Marie Chartier, que, além da delicadeza de ouvir sobre nossas pesquisas, disponibilizou o resultado de um estudo à época inédito no Brasil (Chartier, 2000).

Com o cruzamento das fontes constatei que o ensino graduado de instrução primária produziu um modelo uniforme de ensino escolar, que propunha criar o hábito e o gosto de ler. Esse modelo



foi construído socialmente no campo do discurso sobre o valor da leitura, subsidiado pelas determinações regimentais da instrução e pelo estímulo ao interesse dos alunos e alunas pela leitura. As argumentações mesclavam interesses diversos. A instrução pública procurava implementar aquele modelo de ensino através da adoção de livros didáticos, comprados em larga escala e distribuídos pelas escolas públicas de Minas Gerais.

Na tentativa de garantir o cumprimento da legislação educacional que regia os métodos de ensino de leitura e escrita, os inspetores fiscalizavam as escolas. O professorado, pouco preparado para a aplicação dos novos métodos, procurava se justificar ou resistir à mudança e explicar a importância de manter os métodos que empregavam. Enquanto isso, a imprensa divulgava artigos de educadores em favor do novo modelo de ensino, exibia os prédios escolares construídos, mostrava os prêmios oferecidos aos professores que se destacavam. As famílias contestavam a nova ordem estabelecida por horários e costumes escolares.

Foi preciso, como escreve Foucault (1988, p. 19), analisar

> as instâncias de produção discursiva (que, evidentemente, também organizam silêncios), de produção de poder (que, algumas vezes têm a função de interditar), das produções de saber (as quais, frequentemente, fazem circular erros ou desconhecimentos sistemáticos).

Muitas vezes, pela fluidez dos argumentos elaborados, foi preciso contrapor as fontes, reler sistematicamente, lado a lado, documento a documento, mesclando prólogos de manuais didáticos, leis, discursos políticos, artigos de revistas, relatórios de inspeção, na busca de entender aspectos daquela realidade, em uma "operação historiográfica", conforme definição de Michel de Certeau (1982).

Como o passado nunca é apreensível em sua totalidade, da realidade possível de se compreender analisamos também o *habitus*



escolar sobre as práticas de leitura e escrita do período estudado (1906-1930). Evoquei, usando as palavras de Bourdieu (1974, p. 4),

> sem entrar em uma análise sistemática, o universo das formas possíveis da relação entre as disposições e as condições para pensar no ajustamento antecipado do habitus às condições objetivas como um *caso particular do possível* (grifos do autor se referindo à expressão de Bachelard).

Isso significa compreender as indicações de leitura, os textos disponibilizados aos/às alunos/as, as explicações do professorado aos inspetores, os livros retirados nas bibliotecas e lidos nos clubes de leitura, algumas escritas de estudantes sobre as leituras feitas, as fotos de leituras em sala de aula e em salas de leitura como "condições de produção do habitus" e "condições de seu funcionamento" (Bourdieu, 1974, p. 4).

Nos discursos da segunda metade dos anos 1920 se intensificaram as referências sobre a leitura metódica dos livros recomendados para as bibliotecas infantis, sendo avivada também a ênfase na leitura recreativa, comparando-a aos *jogos infantis*, de modo que as crianças encontrassem nela a *alegria* e *as expansões de sua vida*. Ao mesmo tempo, a leitura deveria servir como *primeiro alimento intelectual* e, para isso, as próprias crianças deveriam escolher suas leituras na biblioteca, que precisava ser devidamente *organizada por conhecedores da matéria*. Esses livros poderiam ser levados para casa, a fim de serem lidos *para os pais* e *para a família*. Tais argumentos indicavam outras finalidades da escolarização da leitura: ensinar os alunos a escolherem sua leitura e praticá-la oralmente, socializando-a.

Desse modo, aprender a ler e criar o gosto pela leitura na escola primária era uma forma de educar não só as crianças, como também sua família, no intuito de civilizar o povo pela construção de sua nacionalidade. Tratava-se de conhecer e divulgar o que o país tinha de bom e afastar as pessoas das atividades insalubres e imorais. Os discursos



defendiam que "o menino do povo", não podendo prosseguir em seus estudos, deveria levar o hábito e o gosto pela leitura como remédio para suas dores, como companheira de seu lazer e como colaboradora de seu trabalho. Para cumprir essa função social, os educadores dos anos 1910 e 1920 indicavam como *boa* leitura aquela que fosse *nacionalista, fácil, acessível a todos, edificante, dotada de um ideal, capaz de instruir o espírito e de formar o coração dos leitores*.

No início da produção literária específica para crianças, as características moralizantes, instrutivas e recreativas não apareciam isoladas em cada texto; ao contrário, frequentemente se interpenetravam, em uma *polissemia discursiva* (Bakhtin, 1981). Contudo, sempre foi possível discernir entre um livro que ensinava a não roubar e um que ensinava as quatro operações, ou outro que, embora falando de algarismos e virtudes, conduzia o/a leitor/a a outros horizontes, sem formalismo de aprendizagem, gratuitamente, pelo prazer do passeio. Foi nessa complicada posição que se encontraram, desde as primeiras produções brasileiras, os livros *para crianças*, altamente influenciados pela escolarização da leitura e por sua busca por agradar o público infantil.[50]

A escolarização contribuiu sobremaneira para a produção da literatura infantil brasileira. Idealizava-se que, habituados à *boa* leitura e por meio dela, os sujeitos continuassem, com autonomia, sua educação, uma vez que não havia escola para todos os cidadãos. Assim, o hábito de ler *bons* livros permitiria alcançar o ideal de civilizar a nação, o que a levaria ao progresso e à modernidade.

A tese, em resumo, conclui que no ensino graduado foram feitas as adequações do espaço e do uso do tempo na escola primária (e também na Escola Normal) para exercícios de leitura: determinaram-se os livros e outros materiais adequados para a leitura

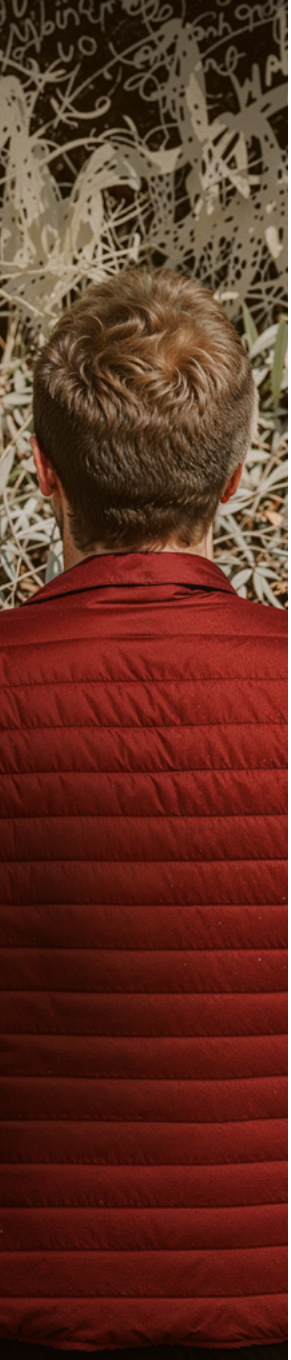
50 Serviram como referências, à época, Arroyo (1968), Azevedo (1968), Lajolo e Zilberman (1986), Magalhães (1987), Meireles (1951) e Perrotti (1986, 1990). Sobre "uma nova outra história" da literatura infantil, conferir o livro lançado por Lajolo e Zilberman (2017).



das crianças e professoras; instituiu-se o acesso às bibliotecas; foram fundados clubes de leitura e várias atividades escolares que acompanharam, e ao mesmo tempo produziram, representações sobre a importância da leitura para instruir e recrear. Desse modo, o discurso educacional idealizou a leitura autônoma das crianças escolarizadas, no sentido de que, no final do curso primário, elas tivessem condições de escolher boas leituras e mantivessem esse hábito por toda a vida.

Enquanto produzia minha tese, Ceris Salete Ribas da Silva (UFMG) também elaborava a sua, intitulada *As repercussões na prática docente dos novos livros didáticos de alfabetização* (RIBAS DA SILVA, 2003), sobre a atualidade. Durante todo o curso de doutorado, especialmente na disciplina Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa (DPP), quando todos os alunos e seus orientadores apresentavam seus projetos para discussão na turma (semelhante à ACPP do mestrado), comparávamos as semelhanças e diferenças nas práticas docentes e na legislação sobre a seleção de livros didáticos. As semelhanças eram muitas. Desses estudos decorreram algumas publicações que não constam do corpo da tese (Klinke, 2001b, 2002a, 2002b, 2003b).

A produção da tese me possibilitou compreender que o Brasil tem uma tradição de legislação educacional mais prescritiva do que normativa, a partir da qual os educadores e os cursos de formação de professores, em todos os níveis, acabam perseguindo exigências legais e deixando em segundo plano toda uma construção histórica, sem avaliá-la criteriosamente para depois propor mudanças; é exigido de docentes que partam logo para as modificações previstas em lei. Foi assim no início do século XX e assim ainda são conduzidas muitas práticas escolares. Por isso, em cursos de formação de professores, convido à compreensão do movimento da história. O que de fato mudou e permaneceu? Por quê? Como? Quando? Para atender a quais interesses? Quem de fato se beneficia com as mudanças e as permanências? Quem é prejudicado? A quem interessam esses prejuízos e benefícios?



Essas reflexões acompanharam minha práxis docente desde que ingressei no magistério no ensino superior, em 2002. Após a qualificação do doutorado, fui professora colaboradora da Universidade Estadual de Goiás (UEG), que estava em implementação naquele ano, onde ministrei a disciplina de Sociologia da Educação nas manhãs e tardes de sábado, no prédio de uma escola estadual emprestado pela Delegacia Estadual de Ensino de Goiás, atualmente Superintendência Regional de Educação.

Tive a oportunidade de residir próximo aos familiares de meu companheiro e pude contar com o apoio deles/as para concluir a escrita da tese. Mas também voltei para o clima quente e seco, então foi necessária outra adaptação. Minha filha mais velha, acostumada à vida na cidade grande, reclamava da falta de atividades artísticas e culturais, pois em Belo Horizonte há muitos eventos, que frequentávamos todos os finais de semana. A mais nova, assim como eu, desenvolveu alergias na pele devido ao clima quente e seco de Catalão. Assim, passei a organizar o tempo entre cuidados, brincadeiras, escrita e trabalho, mas tinha uma rede de apoio que me confortava.

No ano seguinte fui aprovada em um concurso público na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Fundação de Ensino Superior de Goiatuba (FAFICH-FESG), em Goiás. O curso de Pedagogia da instituição tinha treze anos de funcionamento, mas estava sofrendo sérias complicações com a nota mínima no Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como "Provão",[51] com

51 "Nos anos de 1996 a 2003 o INEP realizou o Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão. O ENC foi um exame aplicado aos formandos com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. [...] Em 2004, por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos seus estudantes. Estabelece o art. 5º da Lei do SINAES que a avaliação de desempenho dos estudantes 'será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE'". Fonte: IBGE – https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/exame-nacional-de-desempenho-dos-estudantes-enade.html#:~:text=Nos%20anos%20de%201996%20a,do%20processo%20de%20ensino%2Daprendizagem.



uma matriz curricular desatualizada (1988) e com um quadro de professores que, em sua maioria, alterava-se semestralmente. Era o primeiro concurso público da instituição; os/as professores/as, até então, eram contratados/as por indicação.

Naquele contexto, o novo quadro de pessoas concursadas – algumas com experiência no ensino superior, outras recém-graduadas e várias com pós-graduação *stricto sensu* – a FAFICH começou a atualizar a bibliografia das unidades curriculares do curso e a reorganizar os departamentos de ensino, buscando as primeiras reflexões sobre uma nova proposta curricular para o curso de Pedagogia. Essa experiência me permitiu pôr em prática as aprendizagens de minha formação no doutorado em Educação na UFMG, cujo objetivo é, além de formar pesquisadores, aperfeiçoar professores para o ensino superior, nos múltiplos aspectos da área educacional, incluindo a gestão.

Naquela nova equipe docente, que contava também com profissionais que já atuavam na FAFICH desde sua fundação, tivemos oportunidade de trabalhar de forma participativa, experimentando suas formas de poder e resistência. Como diz Lucia Teixeira (2000), a gestão cotidiana de uma experiência educacional não é constituída apenas por seus aspectos formais, mas também pelos informais, envolvendo um processo de disputa e acomodações de elementos exógenos e endógenos, como diferentes determinações econômicas, políticas públicas e tendências educacionais.

O ensino na graduação nas primeiras experiências de docência no ensino superior público delineou campos de saber em que me manteria atuando no decorrer da carreira: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Avaliação da Aprendizagem, História da Educação, Metodologia da Pesquisa em Educação.

Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (ou ESTRUFUNC, como apelidávamos nos tempos de graduação



no CAC-UFG) era uma unidade curricular comum aos cursos de Pedagogia dos anos 1980, geralmente ofertada do meio para o fim do curso. Mas estava esvaziada de sentido na primeira década dos anos 2000, pois fazia oito anos que o conceito de *administração escolar* tinha sido superado pelo de *gestão democrática* na LDB/1996. O Projeto Político de curso (PPC) de Pedagogia tinha o mesmo padrão de formação que recebi na graduação (1992-1995), e aquela unidade curricular envolvia estudar a legislação sobre educação e a organização das instituições de ensino.

Por isso demos início a uma avaliação institucional interna, embasada no seguinte conceito:

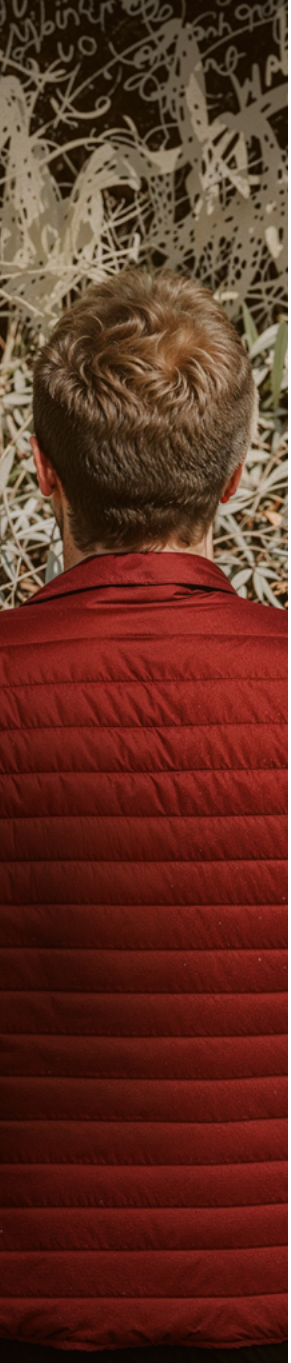
> A avaliação institucional fundamenta-se em critérios e valores pelos quais vão ser observados a instituição e o projeto que se pretende desenvolver. Não se trata de uma modalidade de avaliação, mas da construção de um processo pedagógico para se observar o desenvolvimento da instituição. Ela identifica os avanços e recuos, faltas e falhas da instituição a partir dos pontos levantados para uma análise da organização em termos de sua dinâmica interna e das redes de suas relações. A avaliação institucional deve levar a transformações significativas no campo educacional, considerando o que se tem e onde se quer chegar (Grinspun, 2001, p. 223).

Tínhamos como perspectiva a democratização do ensino superior público em uma comunidade acadêmica

> [...] criada originalmente como Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba – FAFICH,[52] e mantida pela Fundação de Ensino Superior de Goiatuba (FESG),[53] com personalidade jurídica de direito público e sem fins lucrativos [que] iniciou seu funcionamento oferecendo dois cursos de graduação: o de Pedagogia,

52 Decreto Federal nº 96.776, de 27 de setembro de 1988.

53 Lei Municipal nº 788, de 7 de agosto de 1985.



com habilitação em supervisão escolar de 1º e 2º graus e magistério das disciplinas de 2º grau, e o curso de Administração[54] (Unicerrado, s.d., s.p.).

Assim que ingressei, assumi a coordenação do curso de Pedagogia, e Miriam Fábia Alves assumiu a chefia do Departamento de Educação. Com o objetivo de reestruturar o curso, nossa equipe aplicou questionários de autoavaliação para toda a comunidade acadêmica. A partir dele constatamos os aspectos precários na formação de professores/as, em inconformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

A equipe passou a organizar seminários que proporcionassem, a toda a comunidade, estudos internos e com convidados externos sobre os temas que percebíamos mais urgentes, como: teoria e prática; avaliação; gestão participativa; Educação de Jovens e Adultos (EJA); educação infantil; inclusão; políticas públicas, dentre outros que eram pouco explorados no PPC de 1988. Também elaboramos o *Jornal da FAFICH*, com a intenção de dar visibilidade às ações e aproximar os/as estudantes das atividades acadêmicas.

Concomitantemente, eu oferecia a disciplina Avaliação da Aprendizagem, a qual me proporcionou retomar o percurso formativo ao revisitar autores e autoras estudados: Jussara Hoffmann, José Carlos Libâneo, Cipriano Carlos Luckesi, Jiron Matui e Paulo Freire. Esses estudos contribuíram para que eu articulasse o tema "avaliação" durante os seminários, após ter sido provocada por um colega que questionou a existência de uma epistemologia da avaliação, inclusive a pertinência em estudar Paulo Freire para refletir sobre os processos avaliativos.

54 Inscrita no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica – CNPJ, sob o número 01.494.665/0001-61, com seu Estatuto Social inscrito no Registro de Pessoas Jurídicas do Cartório do 2º ofício sob o nº 28 de ordem do registro, domicílio e foro na cidade de Goiatuba, GO.



Encarei o debate e sugeri o estudo do livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) para aquele seminário. Escolhi esse livro por ser uma produção mais recente em que o próprio autor revisita conceitos desenvolvidos durante sua práxis. Ao buscar as marcas de leitura que deixei no impresso que serviu como fonte de estudo, recordo os motivos de sua escolha. Nas palavras do próprio autor:

> Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educando não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética (Freire, 1996, p. 15).

A relação entre docência e discência desenvolvida naquele livro traz para as reflexões sobre avaliação da aprendizagem uma dinâmica de cumplicidade entre os agentes da escola, pois, ao valorar o respeito aos saberes de educandos e educandas, a criticidade, a rejeição de qualquer forma de discriminação, a assunção da identidade cultural e a reflexão crítica sobre a prática, docentes e discentes aprendem com os próprios erros. Esse sentido é válido não apenas para a avaliação da aprendizagem, como também para a avaliação institucional, a qual estávamos desenvolvendo naquele ambiente. Avaliar os próprios erros na formação de professores/as a partir da perspectiva de toda a comunidade é uma atitude ética, por meio da qual "a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas" (Freire, 1996, p. 107).

Na oportunidade, convidamos o professor José Carlos Libâneo (UFG) a participar do seminário, durante o qual ele desenvolveu o tema em um sentido bem próximo ao seu artigo publicado com o título "Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas" (2001). Esse texto traz como conclusão os porquês de a Pedagogia ter um papel fundamental na discussão dos rumos da educação brasileira, particularmente naquele momento de implantação da LDB/1996:



> Considero que um passo positivo para o desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional é a assunção da gestão do cotidiano da escola por professores e pedagogos, ligando o projeto pedagógico, o sistema de gestão, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação. Com isso, teremos uma organização preocupada com a formação continuada, com a discussão conjunta dos problemas da escola, discussão que é de natureza organizacional, mas principalmente pedagógica, psicopedagógica e didática (Libâneo, 2001, p. 25).

O conceito de gestão educacional que me faltara na formação inicial (magistério e curso de Pedagogia, ambos cursados antes da LDB/1996) delineava-se concomitantemente para mim e para os *outros* – saber que se construía efetivamente na práxis: assumir a coordenação do curso, revisitar autores/as outrora estudados/as, alinhar coletivamente o PPC às novas Diretrizes, rever um professor-pesquisador que trazia, agora, a atualização de conceitos, aprender com ele, com a equipe pedagógica e com os/as discentes sobre o papel social que a docência no ensino superior público teria naquele contexto de redemocratização. Assim, "o diálogo sela o ato de aprender que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. O diálogo é, em si, criativo e re-criativo" (Freire; Shor, 1987, p. 13-14).

Nesse clima de diálogo, demos continuidade à organização do novo PPC de Pedagogia. Revimos todos os planos de ensino, atualizamos os referenciais bibliográficos, excluímos algumas unidades curriculares, atualizamos outras e apresentamos a nova proposta ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás.

Na docência em História da Educação, em princípio, senti muita resistência por parte das alunas (todas mulheres), ressabiadas no contato com o passado. Para elas, parecia *um amontoado de informações desnecessárias*, como lembro de dizerem. Estavam acostumadas a ler trechos de compêndios didáticos produzidos para o curso de magistério, livros que informavam sobre fatos históricos, leis, reformas, regulamentos do ensino ou macrorrelações



entre os contextos socioeconômico e político de uma determinada época e as sucessivas mudanças ocorridas nos sistemas de ensino, na perspectiva da ação do Estado, de um lado, e do pensamento pedagógico, de outro.[55]

Como membro do GT de História da Educação da ANPEd desde 1996 e do GEPHE-UFMG, ambos espaços de discussões contínuas sobre os objetos, as fontes e as categorias de análise em história da educação, não consegui conter o desejo de experimentar fazer diferente. Em um planejamento coletivo com Miriam Fábia e Karine Nunes de Moraes, implementamos um ensino de história que viabilizasse o acesso a fontes primárias (com fotocópias que já tínhamos), imagens e músicas, buscando conhecer o cotidiano escolar, suas práticas, a formação de professores, questionar os currículos, problematizar os projetos de ensino, os ideários pedagógicos e entender os/as pensadores/as da educação.

Foram experiências desafiadoras. As alunas, segundo seus depoimentos, só começavam a entender o objetivo do estudo, explicitado desde o primeiro dia de aula, ao término do semestre letivo. Achavam sempre o *conteúdo puxado*, como diziam. Tinham dificuldade para estabelecer relações temporais e espaciais, pouca experiência em leitura de textos e interpretação, vocabulário restrito. As reuniões pedagógicas eram momentos de discussão sobre tais condições.

Coletivamente buscávamos alternativas para ampliar as capacidades de leitura e compreensão de alunos e alunas. A escolarização local não oferecia oportunidade, até o final do ensino médio, para que o alunado se tornasse leitor crítico. Os/As estudantes dispunham de poucas condições econômicas para adquirir impressos (livros, revistas e jornais de repercussão nacional e internacional) e não tinham o hábito de ler livros. Aliás, na cidade não havia nenhuma livraria, nenhuma sala de teatro, somente uma pequena sala

55 Sobre a disciplina História da Educação e seu campo de pesquisa, ver Lopes e Galvão (2001).



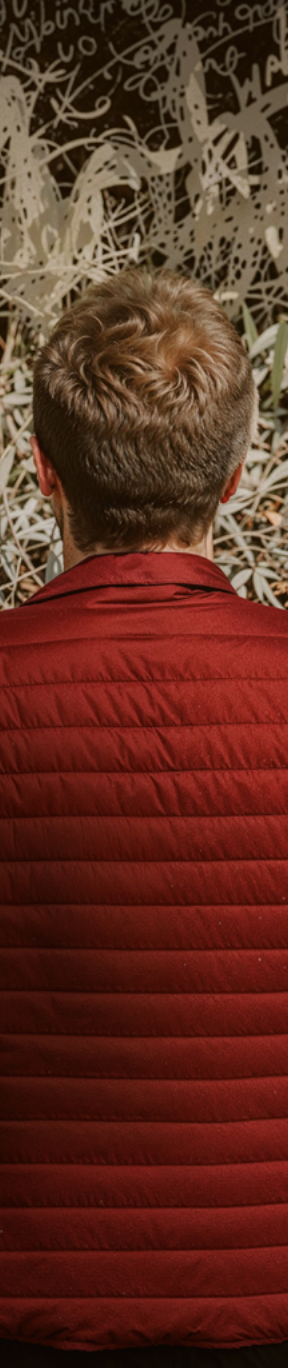
de sessenta lugares para uma tela de cinema em que só passavam filmes estritamente comerciais. A grande maioria corpo discente tinha acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) exclusivamente na faculdade.

Essa precariedade na formação do alunado também precarizava a docência na educação infantil, uma demanda da região que conhecemos mediante a aplicação dos questionários de autoavaliação. O interesse do alunado naquele campo de atuação era significativo, tanto que, em dois anos de atuação, tive a oportunidade de orientar três TCCs com foco na infância (Ferreira Rodrigues, 2003; Lélis Rodrigues, 2003 e Martins, 2003).

Tal demanda incentivou a equipe docente a elaborar um curso *lato sensu*[56] de especialização em Educação Infantil, o qual coordenei e ofereci, pela primeira vez em um curso de pós-graduação, a unidade curricular Metodologia do Ensino Superior. Essa oferta me possibilitava acessar os conhecimentos de minha escrita da tese de doutorado, vinculando-os às orientações dos TCCs.

Ao relembrar as primeiras experiências em orientação de trabalhos monográficos no ensino superior público, percebo mais um aspecto da impermanência e da interdependência da práxis docente. Com as pessoas que orientamos podemos ampliar aprendizagens antes inimaginadas, que são construídas em parceria a partir dos desejos e saberes de outras pessoas que nos mobilizam. Enquanto orientava as primeiras monografias, aprendia com elas a escrever

56 "As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. As pós-graduações s*tricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu. Acesso em: 2 jan. 2026.



minha própria tese, a pôr ênfase nas argumentações, a anunciar o que era preciso para garantir uma leitura adequada do que queria comunicar, a escolher os conceitos, a descrever as etapas da pesquisa, entendia a importância da epistemologia e percebia como lidar com "o inferno da escrita" (Riolfi, 2011). Concordo com a tese de Mical Marcelino ao concluir que, no discurso universitário, é possível que a orientadora conceda a palavra à pessoa orientada e, quando esta última

> [...] consegue se implicar nesta devolutiva, ela toma de volta para si a condição de sujeito suposto saber que foi atribuída a seu orientador. Ele[a] consegue compreender que o saber é incompleto e impossível de ser recoberto por qualquer teoria ou elaboração científica. É essa condição de falante que pode manter a ciência em movimento, de modo que sempre haja a possibilidade de criação (Marcelino, 2015, p. 213).

Sobre as muitas possibilidades de criação que movimentam a ciência nos processos de orientação, havia alunas que descobriam o campo da pesquisa. Elas investigavam objetos significativos para sua atuação na carreira docente – aquelas que se propuseram a pesquisar a educação infantil, como já citado – e aprofundamento sobre sua formação – alfabetização e letramento (Falone, 2003), salário escola (Silva, 2003) e a participação da família na aprendizagem das crianças (Simião, 2003).

Um aspecto que interferia na frequência e permanência das alunas-mães na faculdade era o fato de não terem quem cuidasse das crianças à noite, período da maioria dos cursos de graduação. Por isso, as crianças eram levadas para as aulas. Elas ficavam entediadas, e as mães saíam da sala para tentar distraí-las, perdendo parte do conteúdo. Então passavam a ter faltas frequentes ou desistiam do curso. Essa condição foi amplamente discutida pela equipe



docente do Departamento de Educação, que, inspirada no modelo das antigas "creches universitárias",[57] criou o projeto Espaço Infantil.

A faculdade encampou a proposta e, como havia passado por uma reforma recente, dispunha de um espaço projetado para ser um ambiente de estudos. Ele era todo de vidro blindado, com dois banheiros e uma pequena cozinha. Foi adaptado com mesas redondas e cadeiras na altura das crianças para atividades em grupo, livros de literatura infantil, tintas e papéis, brinquedos, colchonetes para o descanso, água mineral e copos. Ali foi possível desenvolver atividades lúdicas com crianças de 2 a 6 anos de idade.

No intervalo das aulas, as mães iam até o Espaço Infantil, saíam com as crianças e juntas lanchavam. As pessoas responsáveis pelo Espaço eram discentes estagiários/as – algumas do curso de Pedagogia que, por estarem no final do curso, tinham aula em poucas noites; outras eram do curso de Educação Física, que funcionava no período matutino. O projeto atingiu os objetivos propostos até minha saída da instituição, em maio de 2004.

As vivências aqui relatadas sobre minha atuação na FAFICH, naquele contexto educacional, assim como os estudos desenvolvidos até aquele momento, as experiências vividas no cotidiano da casa, das cidades, da família, das pesquisas de mestrado e doutorado, a experiência profissional na escola básica ofereceram-me condições

57 "As unidades universitárias de educação infantil, as antigas 'creches universitárias', têm sua origem no movimento de mulheres trabalhadoras servidoras universitárias, nos anos de 1970-1980, no Brasil. Tal movimento estava inscrito no cenário de iniciativas sociais e políticas lideradas por mulheres trabalhadoras, feministas, e por sindicatos, que reivindicavam o atendimento à criança em creches e pré-escolas no período em que as mulheres cumpriam sua jornada de trabalho. A criação de instituições se associa a questões trabalhistas e demandas feministas, mas, ao incorporar a ideia de criança como sujeito de direito, define-se a educação infantil como equipamento educacional e um de seus direitos. No início do século XXI registra-se um novo embate, desta vez protagonizado por mulheres estudantes universitárias que têm reivindicado 'creche' para seus filhos como direito de conciliar maternidade e vida acadêmica" (Aquino, 2018, p. 42).



para a práxis docente que não se restringem a competências.[58] São saberes impermanentes, que se transformam na interdependência da relação de todas essas *coisas*. A palavra "saber" é empregada por Foucault, "estabelecendo uma distinção com 'conhecimento.' Eu viso com 'saber' um processo pelo qual o sujeito sofre uma modificação por aquilo mesmo que ele conhece, ou sobretudo durante o trabalho que ele efetua para conhecer" (Foucault, 2013, p. 876), mesmo porque a "formação é uma experiência permanente, que não para nunca" (Freire, 1996, p. 12).

Fez parte daqueles saberes compartilhados o nascimento de meu terceiro filho, às vésperas da defesa da tese. Cynthia Greive, que também teve um percurso de parir enquanto estudava e trabalhava, orientou-me a entregar o material escrito antes do nascimento do bebê e marcar a defesa para depois. Então a tese foi depositada na secretaria do Programa de Pós-Graduação em final de setembro, ele nasceu no início de outubro e a defesa aconteceu em dezembro.

Da banca avaliadora participaram, além da orientadora e do coorientador, Francisca Izabel Pereira Maciel (FaE/UFMG), Luciano Mendes Faria Filho (FaE/UFMG), Ana Maria de Oliveira Galvão (FE/UFPE), Maria Zélia Versiani Machado (PUC-Minas), mas também foi concedida a palavra a Eliane Marta, que, por estar aposentada, não poderia fazer parte da Banca como membro interno nem externo (nunca entendemos essa regra).

Como eu ainda estava amamentando, o leite vazava para além das roupas e do absorvente de seios, que doíam, ardiam. Diante disso, a banca teve a generosidade de não se delongar. Quanto às críticas, a que considero ter alterado meu modo de escrever dali em diante foi "a falta de mineiridade". A banca lembrou, como parâmetro

58 "[...] a discussão sobre o conceito de competência ainda está longe de chegar a uma conclusão. Talvez essa conclusão nem seja possível, tendo em vista que esse conceito tem em si uma característica dinâmica, polissêmica e que se adapta ao contexto em que está inserido" (Bastos; Boscarioli, 2021, p. 8).



de comparação, *Feijão, Angu e Couve: ensaio sobre a comida dos mineiros*, de Eduardo Frieiro (1966):

> [...] o autor, holisticamente trouxe à baila diversos comportamentos e hábitos relacionados com a formação histórica de Minas Gerais e sua culinária tradicional. O livro "Feijão, angu e couve" percorre toda a extensão da história de Minas Gerais mostrando os dois lados da sociedade: Possuidores e não possuidores. A enorme diferença entre ricos e pobres. Não somente a descrição das diferenças sociais, mas aposição crítica da realidade histórica (Moura, 2018, s.p.).

Outra crítica foi a de que o texto da tese (Klinke, 2003a), organizado em duas partes e contendo ao todo cinco capítulos, era, de fato, cinco teses. Isso posto, a sugestão foi de ser publicado separadamente, por capítulo, dada a variedade de abordagens. Assim passei a fazer (Klinke, 2003b), como já fizera em outras publicações produzidas no decorrer da escrita da tese, quando apresentei estudos que não fizeram parte da versão final. Mas precisei me afastar do texto por um tempo para conseguir revisitá-lo e publicá-lo com outro olhar, acrescido de novos saberes, parcerias, outros textos com base naquele (Klinke, 2009b, 2009c, 2010a; Klinke; Melo, 2010).

2

DOCÊNCIA NA UFSM (2004-2008)



Onde há a lembrança, o passado, a memória, a imaginação, a interpretação, aí está o desafio para se contar alguma coisa, aí está literatura e aí está a História. Não no mesmo lugar. Aí estão o saber e o prazer. No mesmo lugar.

Eliane Marta Teixeira Lopes, Leitura: prazer e saber (1995).

O tão sonhado concurso para uma universidade pública federal surgiu em uma conversa informal entre amigas. Ela, gaúcha, disse que se eu quisesse qualidade de vida para as duas meninas e o bebê, deveria tentar um concurso em Santa Maria, localizada na região central do Rio Grande do Sul. Segundo ela, essa cidade oferecia boas condições de vida, ensino de qualidade e não tinha a escala dos grandes centros, nos quais eu dizia não querer mais residir. Eu havia acabado de defender a tese de doutorado e me senti motivada pela descrição das possibilidades que a cidade ofereceria, mesmo porque já conhecera o estado em viagens feitas na infância e durante a graduação, e seu clima me parecia agradável.

Uma vez aprovada em primeiro lugar no concurso público, a mudança de Goiatuba/GO para Santa Maria foi um processo que gerou consequências insonháveis. Não faltaram pessoas a me sugerir desistir de ir morar longe dos familiares, que residiam nos estados de São Paulo e Goiás, mas também houve quem saudasse minha "coragem" em dar continuidade à carreira acadêmica com três crianças pequenas e distante da família. Estabeleceram-se, assim, relações de poder em uma *micropolítica de afetos*, "como formas instituintes-instituídas compreendidas como práticas ou mecanismos operatórios que não explicam o poder, pois *elas mesmas integram relações de forças entre si e com outras*, alterando-se conforme os diversos extratos" (Wanzeler, 2011, p. 112, grifos meus).



Tais relações de força, instauradas "por meio de relações autênticas e na medida do falar franco e agir" em busca de alcançar o desejo de ser professora em uma universidade federal, forjaram "*sujeições identitárias* capazes de ampliar os espaços de liberdade" (Wanzeler, 2011, p. 114, grifos meus). Confessar meus desejos ao grupo familiar e pactuar decisões que afetariam a todos, em um primeiro momento, gerou acordos. Fui sozinha para Santa Maria para tomar posse do cargo e procurar um lugar para habitarmos. As filhas ficaram em Campinas, aos cuidados da família, e o bebê ficou com o pai e seus familiares em Goiás.

Senti a angústia que hoje identifico com o relato sobre o exílio de Paulo Freire (Faundez; Freire, 2011, p. 38), pois "há uma forma especial em cada cultura, que não pode ser rompida, há um certo código" que implicava tentar compreender "os mais mínimos pormenores da cotidianeidade. [...] Surpreso[a], eu era, naquele momento, só indecisão" sobre a escolha de onde morar e em qual escola matricular a filha mais velha. Ligava para meu companheiro com intenção de compartilhar as decisões, mas ele estava imbuído de organizar a mudança, sem nenhuma noção das condições da nova realidade. Com as informações que consegui lhe transmitir sobre o campus universitário, situado no Bairro Camobi, a 10 km do centro de Santa Maria, escolhemos morar em uma região mais central da cidade, para podermos nos aproximar da comunidade local fora do nicho da universidade. Matriculei a filha mais velha em uma escola indicada por colegas de trabalho.

A chegada da família – companheiro, três crianças e minha mãe, que foi nos ajudar – trouxe outras realidades que se misturaram às obrigações da carreira docente. Outras pessoas, com seus próprios desejos, suas condições etárias e de saúde, mobilizaram inúmeras técnicas de *si* em relação com os *outros*. Constituía-se um esforço para cada membro da família "afirmar sua liberdade e para dar à própria vida certa forma, na qual alguém poderia reconhecer-se, ser reconhecido pelos outros, e na qual a própria posteridade poderia encontrar um exemplo" (Foucault, 2010, p. 731).



A impermanência dos acontecimentos cotidianos que envolviam a adaptação cultural e climática atingiu a todos nós, que interdependíamos das coisas da natureza e das próprias relações familiares e profissionais: desde ir à padaria e a atendente não saber o que era um "pão francês" (chamado de "cacetinho" em Santa Maria) até cumprimentar efusivamente colegas de trabalho e receber olhares de estranhamento ou ser ignorada, posto que ali os cumprimentos eram mais comedidos.

O clima de Santa Maria, do tipo subtropical úmido, apresentava invernos bastante frios e úmidos, com muita neblina de manhã. A distância da casa para o campus exigia o uso diário de transporte público ou particular, em uma rodovia em que, pela manhã, quando eu saía para o trabalho, mal enxergava os demais veículos. Apesar de considerar o clima agradável e apreciar as belas paisagens daquela região, para quem residiu a maior parte da vida adulta em lugares de clima quente e seco o estranhamento era inevitável.

Os verões eram quentes (acima de 40 °C nos meses de dezembro a fevereiro); no outono, havia grandes variações de temperatura no decorrer do dia. Às vezes saíamos de casa de manhã a 7 °C; ao meio-dia estávamos a 27 °C, e no final da tarde, a aproximadamente 15 °C. Santa Maria recebia o conhecido "vento-norte" durante a primavera, com rajadas quentes que circulam a "bacia" formada por montanhas em torno de todo o município. Isso ocasionava a dispersão de pólens, alterando a saúde e o humor das pessoas. Durante o horário de verão, que começava em outubro e terminava em março, o dia clareava após as 7h00 e escurecia por volta das 20h30. Então as crianças iam para a escola de manhã ainda no escuro, e demoravam mais a dormir porque, para elas, "ainda não era noite".

Ao rememorar aqui aspectos da cotidianeidade deste outro *exílio* ao qual me submeti, reconheço as rupturas que o inusitado propiciou e aprendi que "a grande lição da vida está em que a vida é uma corrente de rupturas, uma ruptura que precisa ser destruída, para



ser superada, e essa nova ruptura tem de ser superada por uma outra ruptura" (Faundez; Freire, 2011, p. 52). Daí a resistência a todas as formas de *sujeitamento*, seja no espaço acadêmico ou no doméstico.

Certamente isso não agradou algumas pessoas, colegas de trabalho e familiares, mas outras me acolheram e colaboraram para a organização de horários, atividades e cuidados com as crianças. À época também acabei por questionar a decisão daquela mudança. Criada que fui para ser "mulher", ainda carregava resquícios de uma herança cultural em que somos ensinadas a nos encolher, a nos diminuir, pois nos dizem:

> Você pode ter ambição, mas não muita. Deve almejar o sucesso, mas não muito. Se não você ameaça o homem. Se você é a provedora da família, finja que não é, sobretudo em público. Se não você estará emasculando o homem (Chimamanda, 2014, p. 10).

Mas um grupo de apoio familiar e de colegas me confortou quando, em busca de satisfazer os desejos de ser mãe e docente universitária, demandei algumas adequações de uso do tempo tanto na vida pública quanto privada. Essas adequações geraram algumas censuras por parte das pessoas que se sentiam prejudicadas com o quanto eu podia me dedicar às relações íntimas e profissionais, o que engendrou certas *interdições*, formas mais ardilosas e discretas do poder nas relações de trabalho e parentais, não necessariamente verbalizadas.

Arrisco uma analogia com a *lógica da censura* analisada por Foucault (1999) sobre a interdição do sexo, aqui tomada como a interdição à satisfação dos desejos e caracterizada por: afirmar que não é permitido ser, ao mesmo tempo, uma profissional idônea e uma mãe cuidadosa; impedir que se diga sobre ser mãe; e negar que exista a necessidade de adequações para esta correlação de papéis.

> Fazer a crítica torna-se agora uma atividade que comporta diversas tarefas contíguas e complementares,



> pois diz respeito à denúncia e ao combate das práticas de exclusão social, mas também requer a denúncia e recusa das práticas de inclusão social domesticada e normalizadora das condutas dos indivíduos, difundidas seja por políticas estatais, seja por padrões comportamentais inspirados em preceitos de veridicção promovidos pelo mercado neoliberal de competição. Ademais, fazer a crítica também implica o exercício contínuo de um repensar e redefinir nossas formas de convivência e de relação conosco, com os outros e com o mundo (Duarte; Assis César, 2014, p. 407).

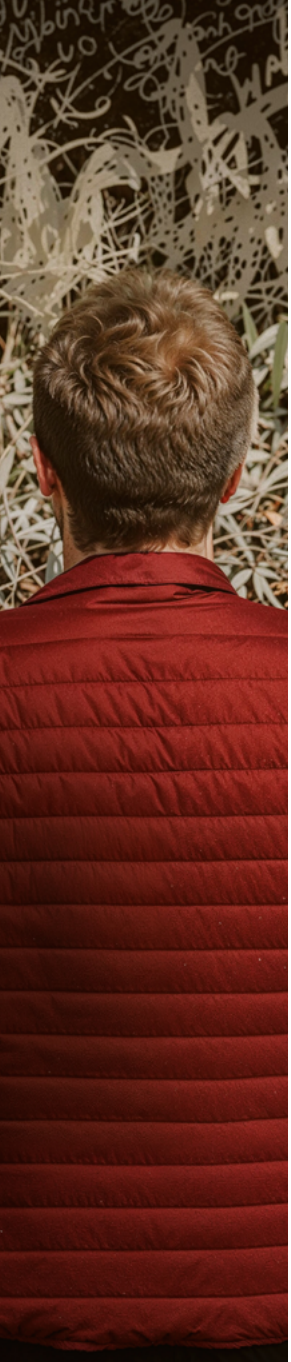
Sendo mãe de três crianças com idade entre 1 e 10 anos e docente ingressa no ensino superior federal, de quem é exigido atuar com ensino, pesquisa e extensão, em estágio probatório,[59] pude contar, em períodos esparsos, mas longos, com a colaboração de minha mãe. À essa época combinamos, por sugestão de minha irmã, a venda da casa da família, e mamãe passou a morar, por aproximadamente seis meses intercalados, na casa de cada filha. Ela tinha muito apreço pelas netas e netos e se dizia muito solitária em sua casa, então a decisão lhe pareceu confortável. Assim, ela passava temporadas comigo, o que possibilitava períodos de produtividade acadêmica mais intensos.

Tomei posse[60] em 26 de maio de 2004 na classe de adjunto nível 1, em regime de dedicação exclusiva,[61] regimentada pelo Plano

59 "O Estágio Probatório compreende o período de 36 (trinta e seis) meses, contados a partir da entrada em exercício do servidor nomeado para cargo de provimento efetivo, durante o qual este será acompanhado e avaliado quanto ao desempenho no cargo, observando-se os fatores de desempenho profissional estabelecidos no Art. 20 do Regime Jurídico Único: I – Assiduidade; II – Disciplina; III – Capacidade de iniciativa; IV – Produtividade; e V – Responsabilidade" (PROGEP, 2018, p. 6).

60 A Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. "Art. 7º A investidura em cargo público ocorrerá com a posse".

61 "[...] com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada" (Art. 14, I, Decreto nº 94.664/1987).



de Carreira e Cargos do Magistério Superior Federal vigente à época, regulamentado pela Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, em que:

> [...] os servidores das instituições federais de ensino foram inseridos em uma carreira com um plano de cargos próprio, que passou a ser chamado de Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE, sendo desvinculados da totalidade de servidores públicos civis a partir daquele momento (Gomes; Alves, 2015, p. 252).

O PUCRCE foi regulamentado pelo Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, que classificava e redistribuía os cargos do magistério superior em quatro classes: I – professor titular; II – professor adjunto; III – professor assistente; IV – professor auxiliar (Art. 6º). Cada classe compreendia quatro níveis, designados pelos números de 1 a 4, exceto a de professor titular, que até o presente possui um só nível. O ingresso na carreira dava-se no nível 1 de qualquer classe (Art. 12), conforme o grau de formação:

> 1º Para inscrição no concurso a que se refere este artigo, será exigido: diploma de graduação em curso superior, para a classe de Professor Auxiliar; grau de Mestre, para a classe de Professor Assistente; título de Doutor ou de Livre-Docente, para a classe de Professor Adjunto.
>
> 2º O ingresso na classe de Professor Titular dar-se-á unicamente mediante habilitação em concurso público de provas e títulos, na qual somente poderão inscrever-se portadores do título de Doutor ou de Livre-Docente, Professores Adjuntos, bem como pessoas de notório saber, reconhecido pelo conselho superior competente da IFE [Instituição Federal de Ensino] (Brasil, 1987, Art. 12).

À época de minha admissão, pouco sabia sobre o Plano de Carreiras e a Previdência Social dos Servidores Públicos,[62] então

62 Sobre a Previdência Social dos Servidores Públicos, cf.: https://repositorio.enap. gov.br/jspui/bitstream/1/2862/1/A%20Previd%C3%AAncia%20Social%20dos%20Servidores%20P%C3%BAblicos%20-%20Modulo%201.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.



regulamentada pela Emenda Constitucional 41/2003. As vagas eram escassas, com ampla concorrência. O concurso que prestei na UFSM oferecia uma vaga para dezesseis candidatos. O que me atraía, além da estabilidade do serviço público, era o incentivo que a carreira me proporcionaria para prosseguir com o desenvolvimento de pesquisas. Sendo a docência a única profissão à qual me dediquei desde o primeiro emprego, sabia que o salário das instituições federais de ensino superior (IFES) era o mais alto nesse campo de atuação.[63]

As condições de progressão e promoção na carreira do Magistério Superior constituíam outro grande incentivo para o ingresso. Segundo o Decreto nº 94.664/1987, a progressão nas carreiras do Magistério poderia "ocorrer, exclusivamente, por titulação: I – de um nível para outro, imediatamente superior, dentro da mesma classe; II – de uma para outra classe, exceto para a de Professor Titular" (Art. 16). Entre os níveis de uma mesma classe, progredia-se "após o cumprimento, pelo docente, do interstício de dois anos no nível respectivo, mediante avaliação de desempenho, ou interstício de quatro anos de atividade em órgão público" (1º, Art. 16). Entre as classes, a progressão se dava por titulação (sem interstício) "ou mediante avaliação de desempenho acadêmico do docente que não obtiver a titulação necessária, mas que esteja, no mínimo, há dois anos no nível 4 da respectiva classe ou com interstício de quatro anos de atividade em órgão público" (2º, Art. 16).

O acréscimo salarial entre os níveis de uma mesma classe era à razão de 5% (redação dada pela Lei nº 7.814, de 8 de setembro de 1989). Entre o nível final de uma classe e o inicial da outra havia acréscimo de 10%, e para a classe de professor titular, o aumento era de 25% (Art. 31, § 1º, Decreto nº 94.664/1987). Possuir titulação, mesmo que fosse exigência para o ingresso em determinada classe, também

63 Conferir a Tabela de Remuneração dos Servidores Públicos Federais (2004, p. 38-43), Disponível em: https://www.gov.br/servidor/pt-br/observatorio-de-pessoal-govbr/arquivos/tab_15_dez2004.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.



garantia acréscimo salarial: a) de 25% para pessoas com título de doutor/a ou de livre-docente; b) de 15% para os detentores de grau de mestre (Art. 31, § 5º). O regime de dedicação exclusiva também fixava um acréscimo de 50% do salário básico correspondente ao regime de 40 horas semanais de trabalho, conforme a Lei 7.814/1989.

Havia outros incentivos, regulamentados pelo Decreto nº 94.664/1987, bastante atraentes à docência no ensino superior. Cito-os aqui a critério de futuras comparações que serão feitas com as reestruturações da carreira ao longo dos anos:

> Art. 35. Após cada cinco anos de efetivo exercício, o servidor fará jus à gratificação adicional por tempo de serviço correspondente a 5% do vencimento ou salário do respectivo emprego ou cargo de carreira, até o máximo de 35%.
>
> Parágrafo único. Para efeito do disposto neste artigo, a apuração do tempo de serviço far-se-á a partir da data do ingresso inicial em qualquer IFE ou no Serviço Público Federal.
>
> Art. 36. Ao servidor regido pela legislação trabalhista, a cada dez anos de efetivo exercício em uma ou mais de uma IFE, será concedida licença especial de seis meses, assegurada a percepção da respectiva remuneração e vantagens, desde que cumpridas as exigências legais pertinentes.
>
> 1º O período aquisitivo do direito de licença será contado a partir da data da admissão em qualquer IFE ou no Serviço Público Federal.
>
> 2º A requerimento do servidor e observadas as necessidades do serviço, o gozo de licença especial poderá ser concedido integralmente ou em duas ou três parcelas.
>
> 3º A licença especial será contada em dobro, para efeito de aposentadoria, caso o servidor não a goze [...]
>
> Art. 37. Atendida a conveniência da instituição, em cada dez anos de efetivo exercício, o servidor regido pela



legislação trabalhista poderá obter licença sem remuneração, para tratar de interesses particulares, pelo prazo máximo de dois anos.

Art. 38. Ao docente em efetivo exercício serão concedidos quarenta e cinco dias de férias anuais, que poderão ser gozados em um ou dois períodos.

Art. 39. Fica assegurado ao servidor a opção de converter em pecúnia um terço de suas férias.

Art. 40. Quando o salário-mínimo profissional fixado por lei para um cargo ou emprego for maior que o vencimento ou salário percebido pelo servidor ser-lhe-á assegurada uma complementação, a fim de ser atingido o piso legal.

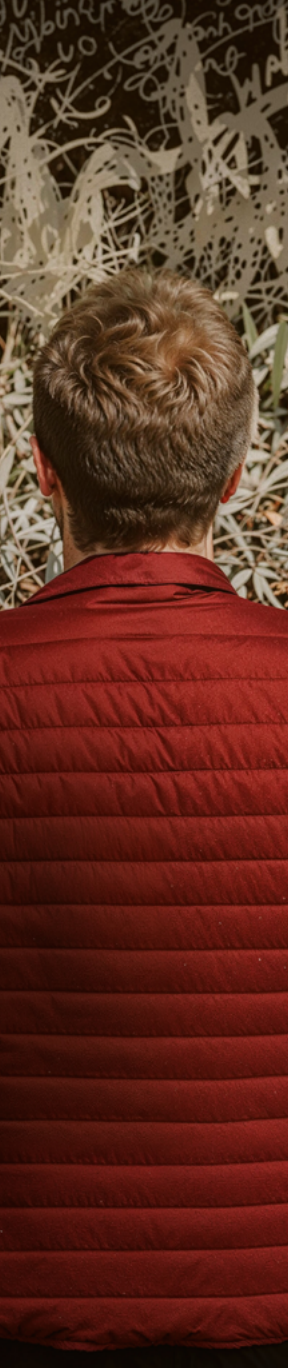
Art. 41. O servidor regido pela legislação trabalhista, afastado de suas atividades por motivo de doença ou acidente de trabalho, por prazo superior a quinze dias, comprovada em inspeção médica, fará jus a complementação salarial, a ser paga pela IFE, correspondente à diferença entre o valor percebido na instituição previdenciária, ou outra equivalente, e a respectiva remuneração integral.

Art. 42. Quando o servidor for mandado servir, ex officio, em outro ponto do território nacional, o cônjuge servidor terá direito à remuneração pelo órgão de origem, de acordo com o disposto no Decreto nº 91.808, de 18 de outubro de 1985.

Art. 43. Os servidores já aposentados ou inativos, à data da vigência deste Plano, gozarão dos benefícios e vantagens nele previstos.

Parágrafo único. Para efeito do disposto neste artigo, aos aposentados e inativos equiparam-se os pensionistas (Brasil, 1987).

A partir de agosto de 1993, "o Governo Federal começou a lançar mão de gratificações, introduzindo inicialmente a Gratificação de Atividade Executiva – GAE [Lei Delegada nº 13/1992], calculada no valor de 160% sobre o vencimento básico" (Gomes; Alves, 2015,



p. 253). Essa tendência de gratificações foi se alterando ao longo do tempo; às vezes elas "tinham o objetivo de prover um reajuste diferenciado" (Gomes; Alves, 2015, p. 253). A Gratificação de Estímulo à Docência (GED), estabelecida pela Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, foi aumentada pela Lei nº 11.087, de 4 de janeiro de 2005, com o intuito de "permitir a valorização dos servidores em função de sua qualificação e dedicação de maior tempo às atividades docentes" (Exposição de Motivos Interministerial nº 233/2004/MP/MEC).

Durante os anos em que trabalhei na UFSM (2004-2008), houve mais duas reestruturações na carreira de magistério de ensino superior. A primeira, estabelecida pela Lei nº 11.344, de 8 de setembro de 2006, teve por objetivo,

> [...] conforme a Exposição de Motivos Interministerial nº 75/2006/MP/BCB/MEC/MCT/MAPA/MS, [...] atrair e reter profissionais de alto nível de qualificação compatíveis com a natureza e o grau de complexidade das atribuições dos cargos e carreiras, e ainda rever a composição remuneratória da carreira, fornecendo oportunidades e maior perspectiva de desenvolvimento ao longo da carreira dos servidores docentes (Gomes; Alves, 2015, p. 253).

A segunda, instaurada pela Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008,

> [...] segundo a Exposição de Motivos nº 58/MP/2008, teve como principal intuito tornar a remuneração dos professores do magistério superior mais atrativa, contendo a perda da força de trabalho qualificada e visando à melhoria na qualidade do ensino e da prestação de serviços públicos, bem como continuando a fornecer mecanismos de desenvolvimento na carreira pautados na *meritocracia* (Gomes; Alves, 2015, p. 253, grifo meu).

Assim, a Lei nº 11.784/2008 dispunha sobre a reestruturação da Carreira de Magistério Superior, de que tratava a Lei nº 7.596/1987. Em 2008 foi extinta a Gratificação de Estímulo à Docência (GED)



e instituída a Gratificação Temporária para o Magistério Superior (GTMS) para docentes lotados e em exercício nas universidades federais, integrando os proventos da aposentadoria e as pensões.

O ingresso na docência em universidades federais àquela época era de fato bastante atrativo, e "os mecanismos de desenvolvimento na carreira pautados na meritocracia" limitavam esta conquista a poucas pessoas, considerado que

> A *lógica meritocrática* funciona como um eficiente instrumento do capitalismo para perpetuar as desigualdades sociais, uma vez que exalta o individualismo e esconde os problemas que são inerentes e essenciais para a manutenção de dado sistema. Será com a ruptura das correntes que aprisionam a educação e a impedem de realizar o importante papel de revelar ao homem a lógica do sistema do qual faz parte. A educação poderá promover a emancipação do homem para transformar a sociedade na qual está inserido (Anacleto *et al*., 2006, p. 90, grifos meus).

Um levantamento feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2005), que se materializou em "um resumo técnico sobre o primeiro cadastro nacional dos docentes da educação superior" (Ristoff, 2005, p. 12), constatou que, naquela data, "muitas instituições, especialmente as públicas, há muitos anos [tinham] mais de 50% de doutores em seu quadro. E, nessas instituições públicas, alguns departamentos apresenta[-vam] até 100% de doutores". Esse era o caso do Departamento de Administração Escolar (DADE) do Centro de Educação (CE) em que fui lotada. Isso em uma realidade nacional que tinha "22% dos docentes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) [...] doutores, pós-doutores, livre docentes". Os mestres constituíam "o maior grupo de docentes do país, representando 35% do total" e 11,8% tinham apenas a graduação (Ristoff, 2005, p. 12). A ocupação por organização acadêmica demonstra que, em 2005, 55% de docentes estavam em universidades.



Tabela 1 – Funções docentes por organização acadêmica, Brasil, 2005.1

Organização acadêmica	Funções Docentes	%
Total	267.986	100,0
Universidade	147.510	55,0
Centro Universitário	29.804	11,1
Faculdade integrada	13.017	4,9
Faculdade, escola e instituto	70.853	26,4
Centro tec. e faculdade tecnológica	6.802	2,5

Fonte: Ristoff (2005, p. 31).

Dilvo Ristoff (2005, p. 31) explica que aquela distribuição guardava "certa proporção com a distribuição das matrículas", quando, conforme o Segundo Censo da educação superior de 2004, as universidades concentravam 56,9% das matrículas, "os centros universitários 14,8%, as faculdades integradas 4,8%, as faculdades, escolas e institutos superiores 21,7% e os centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia 1,8%". Esses dados se inverteriam com o decorrer da carreira, como analisaremos mais adiante.

Outro limitador do ingresso na docência em universidades federais é ressaltado em pesquisa desenvolvida na Universidade de Brasília (UnB), no mesmo período, por José Jorge de Carvalho, ao tratar d'*O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro*:

> Chegamos a uma conclusão que ainda me estarrece: a UnB, inaugurada em 1961 com pouco mais de duzentos professores e que, ao longo de 4 décadas, ampliou esse número para 1500, conta com apenas 15 professores negros. Ou seja, após 45 anos de expansão constante do seu quadro docente, a universidade concebida como modelo de inovação e de integração do país consigo mesmo e com o continente latino-americano não absorveu mais que 1% de acadêmicos negros. Esse número tão baixo permite-nos deduzir que mais da metade dos 50 colegiados departamentais da UnB são inteiramente brancos, assim como o são alguns institutos que contam cada um com mais de 100 professores. Dito em termos mais dramáticos, existem



> áreas da instituição que funcionam sem que tenha havido nenhum questionamento político ou legal, em regime de completo *apartheid* (Carvalho, 2006, p. 91).

Em sua pesquisa por amostragem, Carvalho (2006, p. 91) se depara com situação semelhante em outras universidades consideradas referências nacionais, a exemplo "[...] da USP, UNICAMP, UFRJ e UFRGS, instituições em que a proporção de professores negros não passa de 0,2%; a da UFSCAR, de 0,5%; e a da UFMG, de 0,7%". No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM não havia professores/as negros/as. Naquele tempo de implementação de cotas raciais no Brasil, esses dados alarmantes materializam a desigualdade racial estrutural no país. O pesquisador ainda adverte que, "paradoxalmente, foi justamente desse ambiente segregado que saíram todas as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil" (Carvalho, 2006, p. 91) – um alerta à naturalização da branquitude nas universidades. Àquela época a questão racial não entrava nos temas de trabalho, pois os raros docentes negros e negras viviam uma "inibição constante da convivência com os colegas, que se [mostravam] incomodados quando a questão racial [aparecia] em alguma discussão sobre os temas de pesquisa" (Carvalho, 2006, p. 92).

Evidencia-se nesse contexto que, apesar do crescente número de docentes qualificados nas universidades, as oportunidades não eram e ainda não são iguais no que diz respeito à descendência étnica. E colabora para manter esse quadro "a crítica mais severa feita por alguns dirigentes responsáveis pelas universidades públicas, com o apoio de muitos de nossos colegas professores e pesquisadores, [...] de que as cotas vão atingir os princípios do mérito e da excelência" (Munanga, 2007, p. 14-15). Tais princípios são protegidos pelos sistemas de avaliação para o ingresso no ensino superior e na pós-graduação (seja como discente ou docente), bem como para a conquista de Bolsas de Demanda Social, consideradas neutras e democráticas, como abordarei mais detalhadamente adiante. Kabengele Munanga (2007, p. 17) questiona: "Quanto tempo



a população negra deverá, ainda, esperar por essa igualdade de oportunidade de acesso e permanência num curso superior ou universitário gratuito e de boa qualidade?" – pergunta que não cala até o tempo presente.

No Brasil da primeira década do século XXI, segundo Galdêncio Frigotto, existe um "ideário fundamentalmente neoconservador ou ultradireitista", em que

> O ponto mais crucial é a política econômica e todos nós que estamos no campo da esquerda vemos que *é inviável alterar substantivamente a crescente degradação social ou mudanças efetivas*, calamidade que está posta na universidade pública, tanto do ponto de vista de sua infraestrutura, quanto do ponto de vista de concurso e do ponto de vista de dignificá-la, com a reposição das perdas salariais, sem quebrar ovos, *sem confrontar minimamente esta lógica do superávit primário*, a lógica de certos tabus de que a inflação é o ponto que explica tudo (Frigotto, 2004, p. 99, grifos do autor).

Mais adiante, Frigotto (2004, p. 100) lança duas perguntas na perspectiva autocrítica: "de que conformismo nós [professores/as universitários/as] somos conformistas? Então, de que conformismo é conformista a universidade pública?"

Fui aprendendo o inconformismo docente como filiada à Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria (SEDUFSM), vinculada ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN).[64] Logo no segundo ano da carreira, vivenciei minha primeira greve como docente, que teve as seguintes demandas e desfecho:

64 "A estrutura do ANDES-SN é formada pela diretoria nacional, diretorias regionais e seções sindicais, que possuem autonomia financeira, política, patrimonial e administrativa, com regimento geral e diretoria própria. [...] Atualmente, o ANDES-SN conta com 11 grupos de trabalho que subsidiam a diretoria na discussão [de] temas" (ANDES-SN, Disponível em: https://www.andes.org.br/sites/historia#:~:text=O%20ANDES%2DSN%20rompeu%20com,em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%20partidos%20pol%C3%ADticos. Acesso em: 28 maio 2024.



GREVE 2005

Duração: 106 dias 05/09 a 19/12

IFES em greve: 40

Reivindicações: Entre os pontos nodais da reivindicação estão a valorização do trabalho docente e em defesa da Universidade Pública, Gratuita, Autônoma, Democrática, Laica e de Qualidade Socialmente Referenciada, *contra a mercantilização da educação e pelo aumento da dotação orçamentária para as IFES*; reajuste de 18% como parte de recomposição salarial; *incorporação* da GED, com equiparação pelos seus valores mais altos e da GAE, *com paridade e isonomia*; retomada dos anuênios; abertura imediata da discussão em torno da *carreira única para os docentes das IFE*, envolvendo o MEC, o ANDES-SN e o SINASEFE, com definição de calendário de trabalho com prazo para conclusão que anteceda o 25º Congresso do ANDES-SN; realização de concursos públicos para *reposição de todas as vagas* nas IFES.

Resultados: O governo federal, mesmo não atendendo o conjunto das reivindicações dos professores em greve, por força de pressão, acabou aumentando os recursos para melhorar os salários da categoria de R$ 300 milhões para R$ 600 milhões (TI ANDES UFRGS, 2012, s.p.).

Participar da greve e cuidar de crianças pequenas era um tanto quanto limitador, em ambas as funções, sobretudo porque minha mãe-ajudante foi para Campinas, uma vez que eu não precisaria cumprir os horários de trabalho. Entretanto, havia a demanda por participação no movimento grevista. Para conciliar as múltiplas tarefas, assumi, além das Assembleias Gerais da categoria, a participação do Grupo de Trabalho (GT) Gênero,[65] a convite de colegas sindicalizadas que conheciam minha pesquisa de mestrado, em que abordei relações de gênero, e minha condição de mãe-trabalhadora. Nessa oportunidade estudávamos as demandas que envolviam

65 Atual GTPCEGDS – Política de Classe para as Questões Étnico-raciais, de Gênero e Diversidade Sexual. Disponível em: https://www.andes.org.br/setores/detalhe_grupo/23. Acesso em: 28 maio 2024.



a realidade das trabalhadoras no âmbito da universidade quando, institucionalmente, não havia políticas específicas para o pleito. Assim, consegui participar do movimento grevista com apoio de colegas da Sessão Sindical, que adequava os horários de encontros do GT às demandas das professoras-mães.

Continuei no GT Gênero durante todo o período em que estive lotada na UFSM, o que possibilitou muitas lutas e atividades formativas. À época, o ANDES-SN se debruçava sobre o tema assédio moral, que gerou uma Cartilha (2008) com o mesmo nome, resultado de um concentrado de estudos desenvolvidos pelos GTs nas Sessões Sindicais e na Sede, em Brasília.

A atuação acadêmica, as vivências com a maternidade e a atuação sindical se entrelaçaram em novas relações de interdependência, em um fluxo cíclico de recursos, cooperação e parceria, em diferentes aspectos do mesmo padrão de organização, se pensados os princípios da ecologia:

> Nas comunidades humanas, parceria significa democracia e poder pessoal, pois cada membro da comunidade desempenha um papel importante. Combinando o princípio da parceria com a dinâmica da mudança e do desenvolvimento, também podemos utilizar o termo "coevolução" de maneira metafórica nas comunidades humanas. À medida que uma parceria se processa, cada parceiro passa a entender melhor as necessidades dos outros. Numa parceria verdadeira, confiante, ambos os parceiros aprendem e mudam – eles coevoluem (Capra, 1995, p. 221).

Considerar o padrão da ecologia nas próprias experiências vividas gera perguntas ainda mais detalhadas, por exemplo:

> Qual é a elasticidade dessas comunidades ecológicas? Como reagem a perturbações externas? Essas questões nos levam a mais dois princípios da ecologia – flexibilidade e diversidade – que permitem que os ecossistemas sobrevivam a perturbações e se adaptem a condições mutáveis (Capra, 1995, p. 221).



Conduzirei essas perguntas até as conclusões deste trabalho. Por hora, exercito algumas reflexões envolvendo os aspectos narrados até aqui com os princípios da *flexibilidade* e *diversidade*, os quais cotejo com os de Paulo Freire (1996, p. 135), quando escreve sobre sua práxis dialógica: "É na *minha disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do *risco* da *disponibilidade*".

Figura 7 – Estevão, Luiza, vovó Marina e Sofia - Campinas, SP, 2004



Fonte: arquivo da autora.



Perceber a disponibilidade em *si* e nos *outros* em um ambiente acadêmico é reconhecer como a diversidade de condições e de ações pode atuar de modo flexível nos territórios ocupados, em situações variadas. O *eu* se reconstrói constantemente com os *outros*, criando possibilidades. Não há uma linearidade ou progressão contínua, mas sim a impermanência própria à ecologia. Também não há passividade, há condições que são criadas entre as escolhas possíveis, tangíveis a *si* e aos *outros*. Os *outros* são sujeitos com aspectos culturais diferentes daqueles que carregamos, diferenças de *habitus*, dada a *distinção* construída nos campos de ação entre seus agentes: ideias, tendências, parcerias ou antipatias partidárias, saberes, gostos, aspectos geográficos etc. Mas se não tentarmos, como diz Paulo Freire sobre as diferenças culturais vividas durante o exílio, "uma compreensão crítica do diferente, corremos o risco de, na necessária comparação que fazemos, [...] aplicar rígidos juízos de valor, sempre negativos à cultura que nos é estranha" (Faundez; Freire, 2011, p. 38-39). E assim fazemos, muitas vezes às custas de sofrermos ainda mais com a adaptação. Aliás, avalio que não nos adaptamos de fato, apenas enfrentamos, mais ou menos resilientes. Apesar dos estranhamentos, gostava daquele território.

"Não quero, contudo, afirmar que não haja negatividade nas culturas, negatividades que precisam ser superadas" (Faundez; Freire, 2011, p. 39). O que causava mais conflito eram alguns *habitus*, principalmente no que diz respeito à educação das crianças, pois quando visitávamos os parentes, as diferenças culturais ficavam evidentes. Os usos da língua materna para expressar emoções, desejos, frustrações, nomear objetos ou solicitar ajuda eram incomuns às demais crianças da família, o que prejudicava a comunicação e, obviamente, as interpretações que elas faziam de *si* e dos *outros*. As formas de se comportarem em brincadeiras e de agirem em situações corriqueiras também se distinguiam, o que contribuía mais para a segregação do que permitia o fluir das relações familiares. Cresciam sem referência familiar.



A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO, ORIENTAÇÕES E GESTÃO

Ao ingressar na UFSM ocupei a vaga de uma professora aposentada. No meio do semestre letivo do calendário da graduação, assumi, pela segunda vez na carreira, a unidade curricular Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau. Ela fazia parte do PPC de Pedagogia da universidade, documento que datava de 1984 e, assim como aconteceu quando atuei em Goiatuba, se encontrava em processo de revisão:

> Para a reformulação da matriz curricular de 1984 para 2004, a Comissão de Reformulação da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia organizou-se e discutiu, juntamente com a comunidade acadêmica, a respeito das alterações a serem realizadas no curso e, a partir de tais discussões, buscou-se a reformulação com perspectivas de contemplar as reivindicações e não repetir os problemas do currículo anterior [...] (Arent, 2010, p. 37-38).

Naquele contexto tive a oportunidade de conhecer os meandros da gestão pública federal para a educação na práxis da docência no ensino superior, que transcorreu da LDB/1996 à elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006), atuando em unidades curriculares da antiga matriz (1984) e da nova (2004).

Como era próprio ao DADE, em que fui lotada, durante os cinco anos em que atuei na UFSM ofereci unidades curriculares com foco nos sistemas de gestão educacional e escolar no curso de Pedagogia: Gestão da Educação Infantil (2004), Políticas Públicas da Educação Básica (2006), Educação de Jovens e Adultos (2005-2008), Políticas e Gestão das Modalidades Educacionais (2007-2008). No curso de História ofereci a unidade curricular Estrutura



e Funcionamento do Ensino de 2º Grau (2005), e no curso de Música, Bases da Pesquisa em Educação I (2008).

Em 2006 pude participar da Comissão de Estudos das Novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia, experiência que me proporcionou, no mesmo ano, o convite para ocupar a função de coordenadora substituta do curso, quando compus também a equipe do Colegiado.

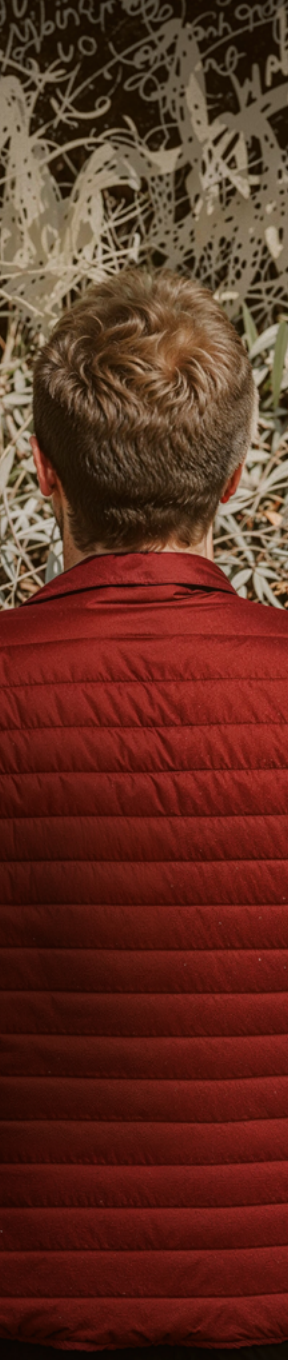
O contexto da gestão pública federal para a formação de professores para a educação básica, durante a elaboração das Diretrizes, era

> [...] de orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Visam a estabelecer bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no País (Brasil, 2005, p. 6).

Ao relembrar aquela experiência de transição reconheço a falta de flexibilidade, manifestada como tensão, como afirma Fritjof Capra (1995, p. 222): "Em particular, haverá tensão quando uma ou mais variáveis do sistema forem empurradas até seus valores extremos, o que induzirá uma rigidez intensificada em todo o sistema".

Essa tensão se expressa na luta de docentes-pesquisadores e pesquisadoras, trabalhadores e trabalhadoras da educação em busca de uma formação de professores mais condizente com as necessidades da educação básica, em contraponto com a regulamentação da legislação sobre educação.[66]

66 Os trabalhos publicados pouco antes e após a LDB/1996 abarcam esta problemática: Anfope (1994); ANPED (1994); Brzezinski (1996, 2007); Belloni (1998); André *et al.* (1999); Cury (1999); Scheibe (1999, 2003, 2008); Kishimoto (1999, 2005); Freitas (2002); Brasil (2003); Aguiar *et al.* (2006); Libâneo (2006, 2007); Rodrigues e Kuenzer (2007); Franco, Libâneo e Pimenta (2007), dentre muitos outros.

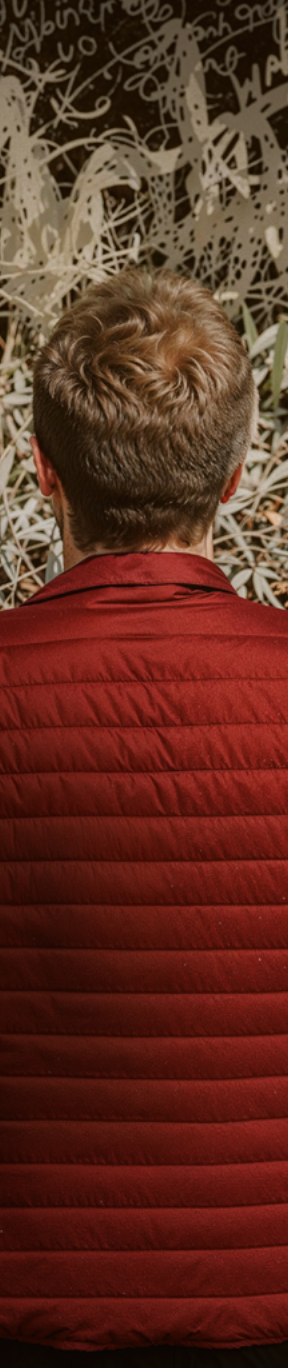


Em 2005 foram aprovadas, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, encaminhadas para homologação em 20 de dezembro daquele ano. Após análise no âmbito do Ministério da Educação, o então ministro Tarso Genro (2004-2005) restituiu o processo ao CNE para reexame. Esse reexame gerou o Parecer CNE/CP nº 3/2006, contendo o relato das conselheiras com as quais havia conversado anteriormente, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (primeira reitora da PUC Goiás, entre 1994 e 2001) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (professora da Universidade Federal de São Carlos que, por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do CNE entre 2002 e 2006).[67] No texto daquele Parecer foi

> [...] reiterada a concepção de que a formação dos profissionais da educação, para funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no princípio da gestão democrática (obrigatória no ensino público, conforme a CF, art. 206-VI; LDB, art. 3º-VIII) e superar aquelas vinculadas ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas (Brasil, 2006).

Entretanto, em crítica às Diretrizes (homologadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), José Carlos Libâneo (2006) apontou a concepção estreita da formação profissional de educadores apresentada no texto final, mesmo que seu processo de elaboração tenha reacendido "o debate em torno da natureza do conhecimento pedagógico, do curso de pedagogia, dos cursos de licenciatura para a formação de professores e do exercício profissional de professores e especialistas em educação" (p. 843). Seu artigo, como o próprio autor o resume,

67 Como conselheira da Câmara de Educação Superior do CNE, "foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesta entrevista, conta o processo de construção do Parecer CNE/CP 3/2004 e sua relação com a homologação da Lei 10.639/2003, avaliando seus impactos para a sociedade brasileira em geral e para a educação, em específico" (Meinerz, 2023, p. 221).



> [...] traz uma exposição crítica ao conteúdo do documento, indicando que mantém antigas imprecisões conceituais com relação ao campo pedagógico que não contribuem para a superação de problemas acumulados na legislação sobre o assunto e, por isso, pouco avança na promoção da melhoria qualitativa das escolas de educação básica do país (Libâneo, 2006, p. 843).

Consideradas as versões das Diretrizes, os Pareceres elaborados, as diferentes orientações normativas criadas, identifico o desenrolar de lutas travadas nacionalmente e dentro da UFSM como "modo de atuar do *intelectual específico*", inscrito em "uma nova relação da filosofia com o poder", ideia defendida por Foucault e sistematizada por Vieira (2013, p. 16). Nessa atuação pesa analisar "as estratégias dos adversários no interior das relações de poder, as táticas utilizadas, os focos de resistências" (Foucault, 2009, p. 71).

Foucault (2011, p. 156) explica que não devemos entender o exercício de poder como pura violência ou coerção estrita, mas a partir das relações complexas que ele engendra. Estas envolvem um conjunto de técnicas racionais que, no caso em análise, entendo como a busca incansável de intelectuais específicos que, em sua práxis, integram "técnicas de coerção e técnicas de si", com vistas a uma gestão participativa. É o que demonstra a professora Petronilha em entrevista posterior: "Qual é o projeto que nós vamos construir juntos? E não ficar renovando o projeto do colonizador. Essa é a grande questão. Como se faz isso? Falando, conversando, trocando ideias, acertando, ou nem sempre acertando" (Meinerz, 2023, p. 224).

Como já mencionei, conheci a professora Petronilha durante o mestrado, quando minha orientadora considerou que, se eu quisesse estudar mulheres, deveria ouvir as brancas e as negras, dadas as diferentes possibilidades de viver e atuar que a sociedade lhes oferece. Lendo Petronilha hoje percebo a aprendizagem daquele encontro anterior e que não foram somente os estudos que conduziram minha indignação perante as formas de poder que sujeitam



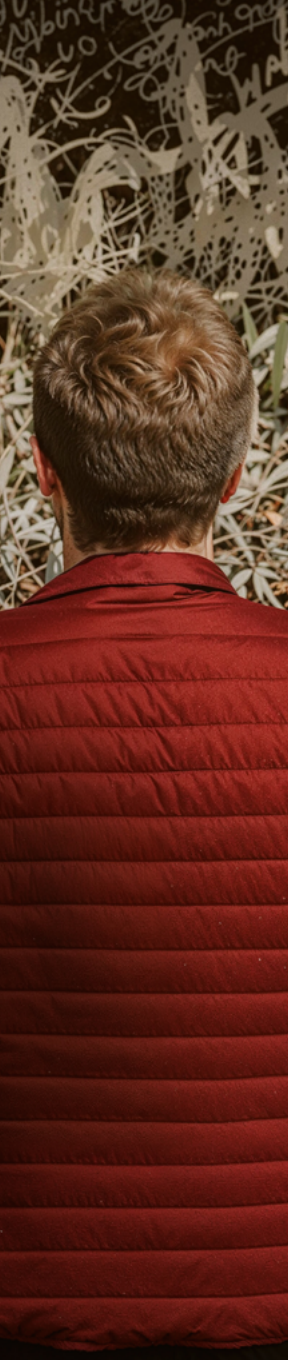
os corpos, os gestos, as ideias e as relações sociais; tive inúmeras oportunidades de estar em contato com pessoas que ressignificaram minha práxis.

Por esse e outros encontros que já narrei e ainda contarei aqui, aprendi na FAFICH-FESG e na UFSM que é possível desempenhar uma gestão participativa em todas as instâncias da docência no ensino superior público, em que se aprende, com os *outros*, aspectos do *governo de si*. Tal aprendizado ocorre não somente atuando em comissões e ocupando cargos administrativos, mas também no ensino, na pesquisa, na extensão e nas orientações, como aquelas que acompanhei na escrita de TCC em Pedagogia.

Em minha experiência de docência na UFSM considero, em diálogo com o TCC que Carline Arend (2010, p. 51) elaborou sobre o curso de Pedagogia, analisando os PPCs de 1984, 2004 e 2007, que "a tentativa de superação da dicotomia existente entre teoria e prática dentro do Curso de Pedagogia [...] se manifesta [...] através dos componentes curriculares voltados para a prática da pesquisa".

Tive oportunidade de oferecer componentes curriculares voltados para a prática da pesquisa tanto na graduação quanto na pós-graduação *lato sensu*, a saber: Enfoques de Pesquisa (2005), Pesquisa em Educação (2006-2007) e Bases da Pesquisa em Educação (2008). O segundo componente era ofertado ao longo da matriz curricular do curso de Pedagogia, no entendimento de

> [...] que o trabalho investigativo a ser desenvolvido pelos docentes e discentes durante a formação inicial dos futuros professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA, é de fundamental importância na construção de um profissional que problematize a educação e suas próprias práticas de docência. Assume-se a coordenação de professor pesquisador que tanto realiza a pesquisa acerca de um tema fora de sua prática, como também faz pesquisa acerca do próprio trabalho docente (PPC, 2007 *apud* Arend, 2010, p. 27).



Ao reler os trechos do PPC de Pedagogia (2007) na monografia de Arend (2010) percebo que, com a experiência naquela universidade, incorporei a concepção de ser "de máxima relevância, [...] serem articulados trabalhos de pesquisa desenvolvidos na graduação e na pós-graduação" (PPC, 2007 *apud* Arend, 2010, p. 27). Também absorvi a ideia de formar professores/as questionadores/as por meio da oferta de componentes curriculares teórico-práticos, salientando "a importância da dinamização de atividades de ensino, pesquisa e extensão que sejam, ao mesmo tempo, independentes e integradas" (PPC, 2007 *apud* Arend, 2010, p. 39).

Para além do regulamentado, fazia parte da cultura do CE relacionar ensino e pesquisa como condição *sine qua non* à nossa tarefa docente. Observei isso na práxis de outros/as colegas, com quem aprendi a incluir estudantes de graduação e pós-graduação em grupos de estudos e em investigações sobre a realidade da educação básica local e regional, bem como a dar uma devolutiva à comunidade, fosse discutindo com ela os resultados de pesquisa, ministrando palestras, oferecendo cursos de curta duração ou desenvolvendo projetos de extensão.

Na interdependência entre as diversas atuações narradas até aqui, somam-se outras, próprias das funções acadêmicas que se interrelacionam àquelas. Desde que ingressei, as oportunidades foram surgindo por meio de convites para atividades que, a princípio, não idealizava, enquanto outras me pareciam interessantes a partir de novos estudos demandados pelas disciplinas que ministrava no curso de Pedagogia, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos (2005-2008).

Disponibilizei-me a oferecer essa unidade curricular com base na minha experiência, durante a graduação, em um projeto de extensão para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas voltado para a atuação em movimentos populares, e nas discussões que pude acompanhar na UFMG, com quase quarenta anos



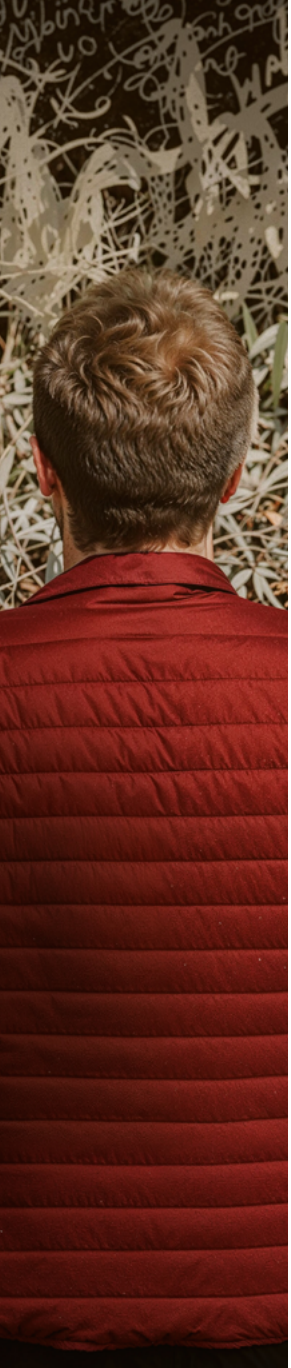
de oferta de EJA, fortalecida com extensão e pesquisa. Passei, então, a estudar minuciosamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, pois ainda não conhecia detalhadamente a EJA, que,

> de acordo com a Lei 9.394/96, [passou] a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio, [usufruindo] de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente (Brasil, 2000, p. 2).

Por ter conhecido a potência da práxis do professor Carlos Roberto Jamil Cury, que fora meu professor na UFMG e relator do Parecer às Diretrizes, senti-me ainda mais motivada a investir naquela proposta. Como desdobramento dos estudos empreendidos fui convidada por colegas a oferecer, em formação continuada de professores/as do sistema público de educação de Santa Maria e região, o curso de curta duração Desafios da EJA na Sociedade Atual (2004). Em 2005 ofereci outro voltado às Finalidades de Educar na EJA, para docentes da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Santa Maria, que gerou uma análise das experiências vivenciadas, cujos resultados foram apresentados em eventos e publicados (Klinke; Maraschin, 2005).

O aprofundamento dos estudos sobre a EJA, somado às experiências com formação de professores, impulsionou discussões crítico-reflexivas que possibilitaram, junto com discentes da graduação e da pós-graduação, uma análise sobre as condições de oferta da EJA em Santa Maria, sistematizada no projeto de pesquisa *Políticas de EJA nos pequenos municípios do centro do RS* (2005).

A região central do Rio Grande do Sul abarca os municípios de Barão, Candelária, Itaara, Ivorá, Passo Fundo, Restinga Sêca, Santa Maria, São João do Polêsine, Selbach e Silveira Martins. Como os/as discentes que cursavam a disciplina Educação de Jovens e Adultos eram daquela região, foram a campo fazer o levantamento de dados.



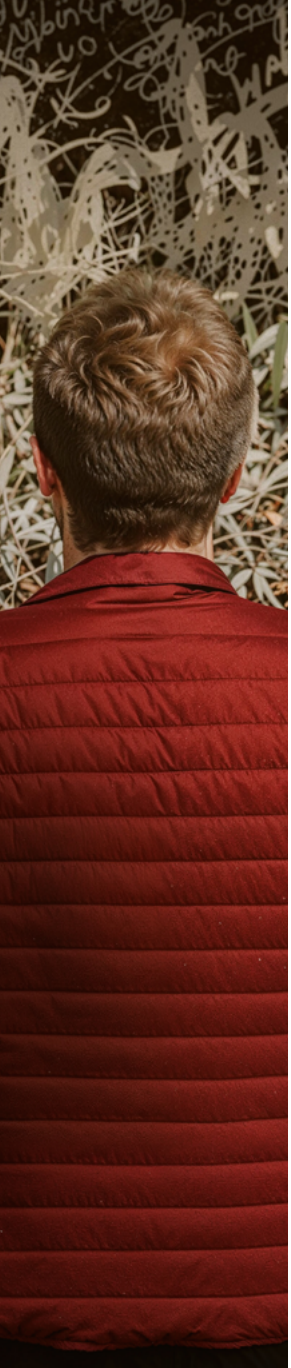
No decorrer das aulas, estudávamos as políticas da EJA no Brasil e no Rio Grande do Sul. Mas a interpretação de dados extrapolou a sala de aula, por isso criamos o Grupo de Pesquisa em Políticas de Educação de Jovens e Adultos (GPPEJA), em 2005, como descreverei no último capítulo.

O projeto foi desenvolvido em três etapas: 1) coleta de dados, documentos e entrevistas com as SMEs; 2) interpretação dos dados coletados, fundamentada teórica e metodologicamente na sociologia bourdiesiana; e 3) divulgação dos resultados nas SMEs envolvidas.

Participaram do projeto: Alexandra Pozzatti Marchesan, Ana Caroline Soares, Angélica Ramoni Muler, Carine Rippe, Carmine Maria Arenhardt, Cezar Augusto Mautone Pedroso, Cícero Santiago de Oliveira, Débora Felden, Eliana Berleze, Getúlio Silva Lemos, Josiane Gomes, Josiane Vendruscolo, Luciane Cardias, Maria Elaine Lima da Luz, Mariglei Severo Maraschin, Patricia Pivetta, Patricia Santos de Lima, Renata Fornel e Vanuza Martins Paz.

O relatório da pesquisa, escrito coletivamente pelo grupo de participantes, apresentava resultados de cada município parceiro. Esses resultados foram entregues às SMEs envolvidas no projeto, apresentados em Seminário Regional de Educação e publicados nos anais desses eventos (Klinke; Maraschin; Pedroso, 2006).

O envolvimento com a EJA me conduziu a diversas outras atuações, como a oferta de um curso de extensão para docentes da educação básica, intitulado Capacitação de Professores para a EJA: alfabetização e pós-alfabetização (2006), em parceria com a professora Helenise Sangoi Antunes. Essa parceria, por sua vez, proporcionou uma investigação sobre a oferta da EJA em Santa Maria e a publicação dos resultados em artigo científico (Klinke; Antunes, 2008), o que motivou a organização de um dossiê para a *Revista Educação* (Klinke, 2008). Concomitante ao curso de extensão, ofereci a gestores escolares da SME de Santa Maria mais um curso de curta



duração, Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos – EJA, e o curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio para Trabalhar com Turmas do PROEJA-CEFET São Vicente do Sul-RS, ambos em 2006.

Envolvi-me, assim, com a demanda advinda da instituição, com as oportunidades de parceria e com o atendimento aos interesses de pesquisa de discentes. Tais experiências se relacionavam com vivências anteriores em minha formação na graduação em Pedagogia, que estavam adormecidas no fundo da memória. Ao rememorar meu percurso, considero que *A teia da vida*, a que se refere Capra (1995), enredou-me como se um fio levasse a outro, e este a outros. Continuei interligada às pessoas com quem me relacionei na comunidade acadêmica, "numa vasta e intrincada rede de relações" (Capra, 1995, loc. 2019). Adiante contarei como estas experiências com a EJA seguiram em meu percurso acadêmico, em outras ocasiões.

Considero que na UFSM elas foram muito importantes para a constituição de uma comunidade de estudiosos/as, pesquisadores/as e extensionistas que compunham o GPPEJA. A participação de discentes da graduação e da pós-graduação no grupo de estudos proporcionou a orientação de trabalhos monográficos e mobilizou os/as estudantes a participarem de projetos de pesquisa e extensão.

Na graduação em Pedagogia tive a oportunidade de orientar quatro TCCs de estudantes que vieram a participar do grupo de estudos:

1. Amanda de Souza Vargas. *Educação Terapêutica e Saúde Mental – o caso do Clube da Amizade no HUSM*. Rio Grande do Sul, 2008. Financiado pela UFSM (bolsa PROLICEN);

2. Carine de Fatima Ienssen Rippe. *Um olhar à Educação de Jovens e Adultos no Município de Santa Maria*. Rio Grande do Sul, 2008;



3. Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro. *Reflexões sobre os usos da linguagem na alfabetização em EJA*. Rio Grande do Sul, 2008;

4. Marcelo Luis Ronsoni. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos e sua implementação no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria*. Rio Grande do Sul, 2008.

Ao rememorar essas orientações reconheço as oportunidades que se abriram ao ter aceitado o desafio investigativo de pessoas bastante jovens e dispostas a desenvolver diferentes temáticas que compõem a formação de professores e professoras. Embora nem todos/as tivessem como foco a EJA, os/as discentes se aproximaram do GPPEJA por afinidade epistemológica. O desenvolvimento do primeiro projeto movimentou o CE com estudos semanais do referencial bibliográfico, partindo de autores/as como: Miguel Arroyo, Celso de Rui Beisiegel, Maria Clara Di Pierro, Paulo Freire, Angela Kleiman, Sérgio Haddad, Jaqueline Moll, Vera Masagão Ribeiro, Leôncio Soares, Pierre Bourdieu e Alfredo José da Veiga-Neto. Circulávamos no campus diuturnamente e nos aproximamos de algumas comunidades em condição de exclusão social – como muitos daqueles alunos e alunas viviam, em dimensões diversas – e pudemos conviver com movimentos sociais e populares contra-hegemônicos: o Movimento Sem-Terra (MST) e o dos povos originários Kaingang.[68]

Assim, pude acompanhar as pesquisas dos/as orientandos/as e incentivá-los/as a levar a público os resultados, em retorno à comunidade, após todo o esforço desprendido em muitas horas de dedicação em campo, estudos e escrita. Comungo com as conclusões de Mical Marcelino (2015) sobre *Ensinar a escrever na universidade*, das quais me aproprio para dizer sobre minha experiência como orientadora.

A tese de Mical Marcelino (2015, p. 208) "teve como mote o desejo de compreender o que é, afinal, orientar um trabalho

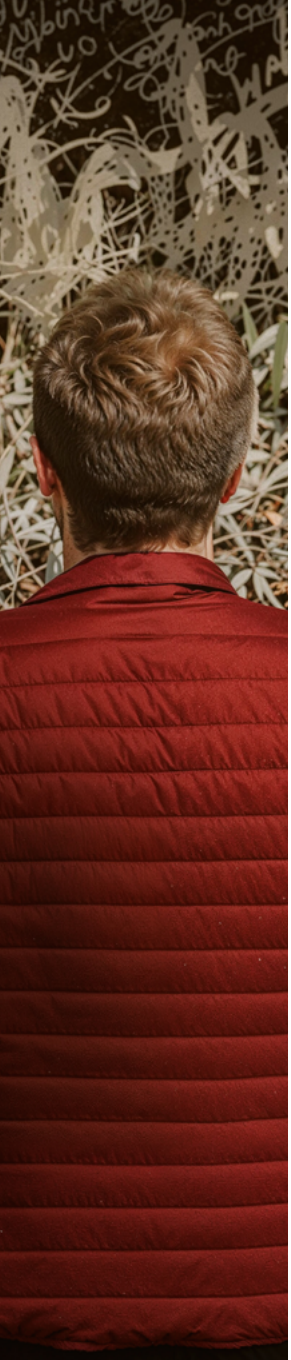
68 Sobre o povo Kaingang em Santa Maria/RS, conferir Konig e Becker (2017).



acadêmico". Ela associa suas conclusões, primeiro, "ao projeto pedagógico da instituição onde a relação entre o orientando e o orientador se fundou" e, portanto, ao "tipo de escrita que pode indiciar o *espírito científico*" (grifo da autora). Como já narrei aqui sobre o PPC de Pedagogia, o *habitus* acadêmico do CE em que colegas e discentes interrelacionavam ensino, pesquisa e extensão, somado às vivências em grupos de estudo e pesquisa proporcionaram às orientações um "espírito científico" questionador e rigoroso quanto aos objetos estudados, aos métodos empregados e a uma escrita criteriosa. O referencial bibliográfico que circulava naquele território trazia para mim outras possibilidades de análise. Concomitantemente, o referencial do qual eu me apropriara durante minha formação conduzia as análises a uma produção científica com novas perspectivas. A maioria das orientações abordava a "cultura escolar".

As pessoas que orientei relataram à época que os estudos e as formas de escrever que construíamos juntas eram "provocativas". O arcabouço teórico que fundamentava minhas pesquisas anteriores e pouco circulava no CE até então – André Chervel, Anne-Marie Chartier, Dominique Julia, Jean Hébrard, Magda Soares, Pierre Bourdieu, Roger Chartier, entre outros – entrecruzou-se com autores/as mais frequentes no CE – Ana Teberosky, Ángel Ignacio Pérez Gómez, Antonio Nóvoa, Bernard Charlot, Francisco Imbernón, Gimeno Sacristán, Lucio Kreutz, Mariano Fernándes Enguita, entre muitos outros. Estes últimos, embora eu tenha estudado a maioria antes de ingressar como docente na UFSM, não eram referência para minhas pesquisas. Então, juntas, eu e as pessoas que orientava aprendíamos.

Reflito que naquelas vivências em orientação, como escreve Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987), éramos desafiadas pela dramaticidade da hora atual e nos púnhamos como problema. Descobrimos que pouco sabíamos sobre nós mesmas, de nosso "posto no cosmos", e nos inquietávamos por saber mais. O reconhecimento de nosso "pouco saber de si" era uma das razões



da procura. Assim nos indagávamos na elaboração de projetos, respondíamos com os resultados alcançados, e nossas respostas nos levavam a novas perguntas.

Naquele processo de "aprendiz de feiticeiro",[69] estudantes de graduação e pós-graduação relatavam que se sentiam desesperados/as com as angústias de se deparar com suas próprias carências, desejos e medos. Era a partir dessa dolorosa constatação, parafraseando mais uma vez Paulo Freire (1987, p. 16), que nos perguntávamos sobre a outra viabilidade: a de nossa humanização, em "um permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, [...] como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão".

Quando os/as orientandos/as me procuravam e desabafavam as angústias do encontro consigo mesmos/as, eu percebia a importância de acolhê-los/as, contar-lhes as experiências semelhantes que vivia em meus processos de investigação e escrita. Incitava-lhes outras perguntas sobre *si* e os *outros* e procurava lhes confortar ao explicar que os resultados de pesquisa geram, mais do que respostas, novas perguntas.

Esse é "o lugar que o[a] orientador[a] ocupa durante a realização da pesquisa e na redação do relatório que a registra" – segundo elemento que Marcelino (2015, p. 208) associa para compreender "o que é orientar um trabalho acadêmico". A práxis daqueles alunos e alunas,

> Ao questionarem a "civilização do consumo"; ao denunciarem as "burocracias" de todos os matizes; ao exigirem

69 No livro Aprendiz de feiticeiro, André Percia (2014) "apresenta a história pessoal de Marcelo, um homem que está no caminho da derrota e precisa urgentemente ser salvo das escolhas erradas que tem feito inconscientemente. Neste livro, o autor nos convida a mergulhar no eu-profundo, trazendo de lá a realidade ideal, na qual será possível atingir todos os nossos sonhos mais audaciosos" (síntese da editora Jaguatirica). Disponível em: https://www.editorajaguatirica.com.br/produtos/aprendiz-de-feiticeiro/. Acesso em: 11 jun. 2024.



> a transformação das Universidades, de que resulte, de um lado, o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro, a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as Universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época (Freire, 1987, p. 16).

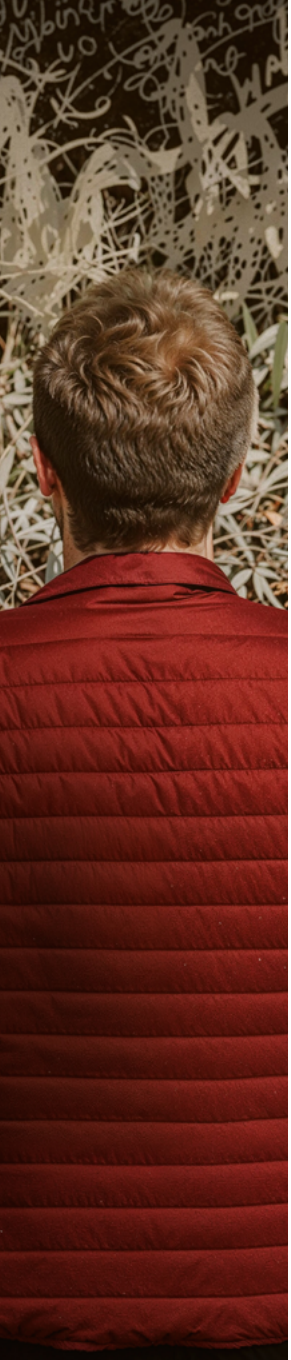
Essa constatação de Freire diz também sobre o terceiro elemento para o entendimento do que significa "orientar um trabalho acadêmico". Assim como Mical Marcelino, penso

> [...] que o grande desafio do trabalho de orientar é colocar o estudante em uma relação de implicação responsável com o desejo, de modo que seus produtos não apenas sirvam a ratificar um modo de relatar a pesquisa compartilhado por uma comunidade (próprio do enlaçamento do Discurso Universitário), mas que procedam de um lugar próprio de dizer (Marcelino, 2015, p. 209).

As experiências de orientar trabalhos monográficos de graduação se entrelaçavam com as orientações nas pós-graduações *lato* e *stricto sensu*, posto que estudávamos todos/as juntos/as no GPPEJA.

O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Ao ingressar na UFSM, em maio de 2004, tive a oportunidade de participar do I Seminário Interno de Avaliação do Projeto Político Pedagógico do curso de especialização em Gestão Educacional. O evento tinha por objetivo analisar coletivamente a proposta do Projeto Político Pedagógico do curso, cuja proposta era "superar a divisão social do trabalho pedagógico instaurada em nossas escolas



a partir da Lei 5.540/68"[70] (PPP, 2006, p. 4). Ele não visionava preparar gestores e gestoras para ocupar um cargo ou uma função na estrutura organizacional das instituições educativas, mas buscava desenvolver uma perspectiva de gestão escolar democrática, que se refere

> [...] a processos, políticas e ações administrativas em cuja articulação definirá as metas, as definições políticas e as práticas escolares, pensando gestão como um espaço de encontro entre o estado e a sociedade civil na escola. Isto indica que o papel do gestor não se esgota no âmbito da escola, está também estritamente vinculado à gestão do sistema educativo (PPP, 2006, p. 6).

Enquanto docente pude participar de profícuas discussões e estudos sobre a gestão educacional ao compor o Colegiado do curso de especialização em Gestão Educacional (2004-2008); ao integrar a Comissão Examinadora das Provas de Seleção ao Curso (2004-2006); ao organizar dois eventos em parceria com colegas, alunos e alunas do curso; ao participar de dezessete bancas de avaliação de TCCs; e ao orientar cinco monografias da referida especialização (2005-2008).

Em 2006 organizamos a I Semana Acadêmica do curso de especialização em Gestão Educacional, com o objetivo de integrar estudantes que, concluídos os créditos obrigatórios, tinham poucas oportunidades de encontro com colegas de turma. Essa prática também visava incentivar as pessoas recém-ingressas a interagir com as demais e a conhecer as pesquisas em desenvolvimento e concluídas. Participei da Comissão de Organização com Márcia Lenir Gerhardt, Patricia Santos de Lima, Rosangela Bitencourt Mariotto e Tatiane Negrini.

Também em 2006 organizei, junto com Clóvis Renan Jacques Guterres, Celso Ilgo Henz, Leocádio José Ribas Lameira e Maria

70 Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 6 jun. 2024.



Elizabete Londero Mousquer, o II Seminário Interno de Avaliação do Projeto Político Pedagógico do curso de especialização em Gestão Educacional (2006), com o objetivo de fazer um balanço das condições de oferta do curso para atualização de seu PPP. No mesmo ano, em 18 de agosto, foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sua 685ª Sessão, a Pós-Graduação em Gestão Educacional, presencial, com projeto atualizado.

A organização de eventos nas IFES demanda um trabalho hercúleo, mesmo que eles sejam desenvolvidos em âmbito local, pois, por serem de menor porte, não contam com financiamento externo. E por serem oferecidos com o objetivo de agregar estudantes, docentes e a comunidade local, são gratuitos. Então nos valíamos do esforço da equipe organizadora e de colaboradores/as voluntários/as. Os materiais utilizados e distribuídos vinham do que estava disponível no almoxarifado. Assim, docentes, técnicos em assuntos educacionais, alunos e alunas se esforçavam para que os eventos transcorressem no melhor formato possível.

Os encontros, todos presenciais, apesar dos desafios apresentados, assim como as aulas, sempre foram "revigorantes" na opinião dos/as participantes. O transitar de discentes e docentes nos corredores, a fala direta, as muitas oportunidades de informação *in loco*, as rodas de conversa, a oportunidade de conversar com outras pessoas com diferentes vivências e perspectivas de pesquisa faziam valer a pena o descolamento dos/as estudantes ao campus Camobi. Aquela equipe docente não aderiu às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em substituição às experiências presenciais; as TIC eram exploradas em complementação aos encontros.

A participação em bancas de TCCs, também presenciais, oportunizou, além da convivência no ambiente acadêmico, inteirar-me do processo de formação de pesquisadores/as, posto que fui professora da maioria deles/as. Por ministrar nesse curso a disciplina Enfoques de Pesquisa, estava em contato direto com métodos



e epistemologias. Foi possível, assim, perceber que todas as pesquisas eram de abordagem qualitativa, que, à época, sob a perspectiva de Antonio Chizzotti (2002), trazia a propensão para o reconhecimento da pluralidade cultural, da polivocalidade dos/as participantes, em uma poliformidade descritiva da vida e da cultura; assumia-se o percurso reflexivo do/a autor/a para obter os resultados, as variadas formas textuais passíveis de traduzir a experiência humana e o reconhecimento dos limites discursivos sobre a realidade descrita.

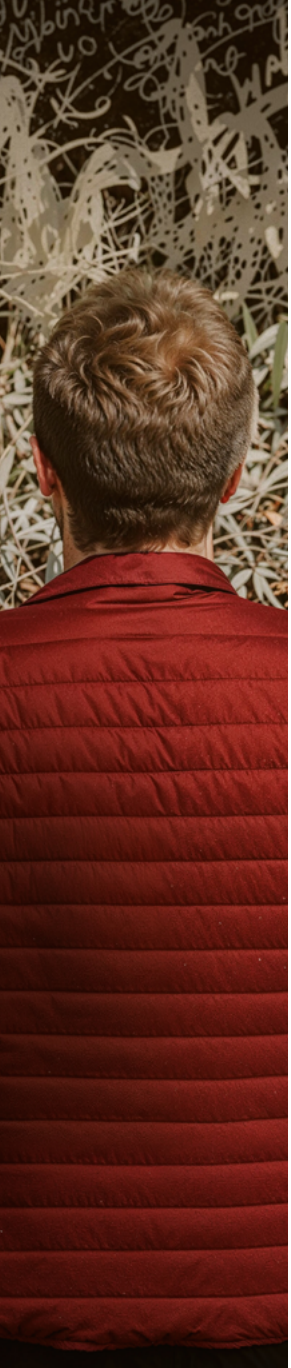
Uma das técnicas metodológicas mais recorrentes era a pesquisa-ação, como possibilidade de formação docente e como oportunidade de dar voz aos/às professores/as da educação básica, o que foi abordado por Selma Garrido Pimenta na coleção de três volumes *Pesquisa em Educação* (Edições Loyola, 2008). Também era possível observar outras influências na pesquisa em educação, como a de Alda Alves-Mazzotti, Gaston Bachelard, Pierre Bourdieu, Ivani Fazenda, Paulo Freire, Hilton Japiassú, Michael Löwy, Edgar Morin, Juan Carlos Tedesco, Marli André, Theodor Adorno, Menga Lüdke, Mirian Warde, Silvio Sánchez Gamboa, Ángel Pérez Gómez, dentre outros. Muitas dessas leituras vieram da formação de docentes que orientavam os trabalhos, constituindo uma cultura de pesquisa própria ao CE naquele momento.

Todas com foco na gestão educacional, as pesquisas abordavam diferentes objetos, como observei na participação das seguintes bancas:

1. *Como os professores gestores podem participar na formação do cidadão*, de Cristina Idevani Stangherlin Arnout, 2004.

2. *A organização dos gestores educacionais frente ao processo de inclusão escolar*, de Simone Maria de Azevedo, 2005.

3. *A participação da comunidade escolar na gestão escolar da escola municipal de ensino fundamental Major Tancredo Penna de Moraes*, de Leonardo Germano Krüger, 2005.



4. *As implicações das políticas educacionais na formação do professor de artes visuais do ensino médio*, de Marisete Machado Colbeich, 2005.

5. *Evasão escolar no ensino médio-noturno – uma questão a ser repensada*, de Loiraci de Jesus Campos Nery, 2005.

6. *Evasão Escolar: uma questão que preocupa*, de Denise Rosa Medeiros, 2005.

7. *Fatores que influenciam na reprovação escolar no ensino fundamental*, de Rita Marlice Madrid Medeiros, 2005.

8. *Limites e possibilidades da implantação de uma gestão democrática na escola pública*, de Marcos Vinícius Conceição, 2005.

9. *O processo de inclusão de um aluno com deficiência mental no ensino médio na educação de jovens e adultos*, de Michele Dias Velasquez, 2005.

10. *Políticas Públicas e Gestão Escolar: desafios e perspectivas em educação de jovens e adultos*, de Patrícia Brondani Pivetta, 2005.

11. *Reprovação Escolar – uma realidade a ser transformada*, de Deliane Santos Linhares, 2005.

12. *Desenvolvimento profissional: possibilidades na participação do professor de educação física na construção do projeto-político-pedagógico*, de Ana Paula Bernardi, 2006.

13. *Gestão e racismo: como enfrentar a dialética do preconceito*, de Fernanda Gabriela Soares dos Santos, 2006.

14. *Núcleo de educação infantil Ipê Amarelo: um estudo de caso*, de Simone Bialozor, 2006.



15. *Os conselhos escolares no contexto da educação municipal de Santa Maria*, de Silvia Pagel Floriano Luiz, 2006.

16. *A identidade do professor e suas implicações no processo de viabilização do projeto político pedagógico em uma gestão democrática*, de Carla Simonia Cazarolli, 2007.

17. *O gestor como articulador da prática pedagógica na escola*, de Denise da Silva Bigolin, 2007.

Participar dessas bancas me permitiu olhar para outros formatos de orientação. Avaliar o resultado de pesquisas orientadas por colegas de profissão me possibilitou analisar a condução de minhas próprias orientações. Entrar em contato com outras capacidades de interpretação do referencial bibliográfico, outras formas de conduzir a escrita acadêmica e variados procedimentos metodológicos me levou a repensar minha condução como orientadora, nos múltiplos caminhos possíveis à área da educação.

Assim conduzi as orientações e com elas aprendi a lidar com as diferentes demandas de objeto de pesquisa e possibilidades epistemológicas. Nos estudos do GPPEJA, dos quais participaram todas as pessoas que orientei, alinhávamos o andamento das investigações, trocávamos experiências e nos apoiávamos não somente no que tangia às pesquisas, mas no modo como elas mobilizavam a vida daqueles/as jovens.

Com a orientação da geógrafa Rosane Michelotti, em 2005, aprendi sobre o *Comprometimento político do professor de geografia como membro da gestão escolar*, ao participar da análise sobre o posicionamento político de duas professoras de geografia da única escola estadual de ensino médio do município de Restinga Seca/RS. Para isso, estudamos com o GPPEJA o conceito de *espaço de possíveis*, de Pierre Bourdieu, que compreendeu interpretar, a partir das vozes dos próprios agentes do campo investigado, o "universo de problemas, das referências, das balizas intelectuais [...], todo



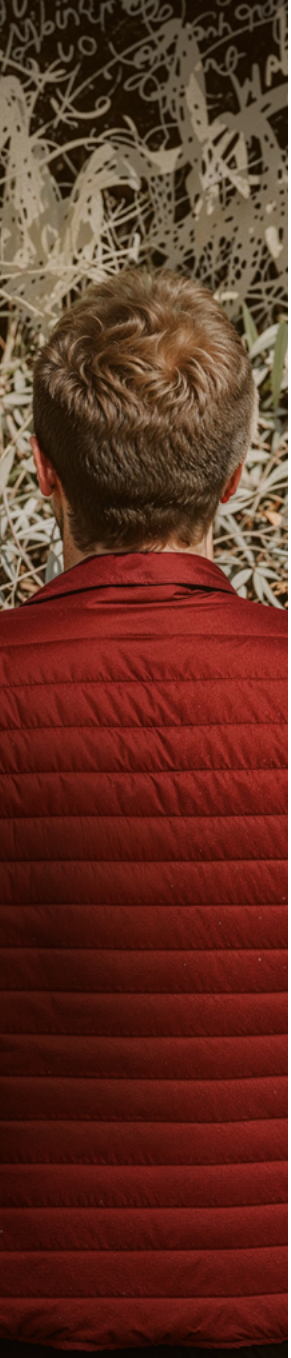
um sistema de coordenadas que é necessário ter em mente – o que não quer dizer conscientemente – para estar no jogo" (Bourdieu, 1996, p. 61, tradução livre). Como explica Maria Thereza Rosa Ribeiro (2014, p. 102), Bourdieu propõe observar no *espaço dos possíveis* as crenças elaboradas no campo de atuação dos sujeitos. E como estratégia de pesquisa, para conhecer o "real" (que existe relacionalmente), "o pesquisador mobiliza, de maneira criativa e com reflexividade, procedimentos nascidos da observação e da análise das informações recolhidas no percurso da investigação". Nessa perspectiva, Rosane analisou como se organiza a dinâmica do campo educacional: histórias de vida docente, a influência das políticas públicas para o ensino médio e a organização escolar em prol de uma gestão participativa. A pesquisa explicita que o comprometimento político das professoras de geografia se dá no âmbito da *não neutralidade*, pois elas demonstravam ter consciência do que faziam e do que deixavam de fazer, por isso estavam em constante busca de aperfeiçoamento, como também se preocupavam com o futuro dos alunos, por considerá-los *o principal objetivo da educação*.

Com a orientação da pedagoga Cleiva Magdalena Peripolli da Rosa (2006), aprendi sobre *A qualificação profissional dos professores gestores das EMEIs de Santa Maria e os desafios postos pela legislação em educação*. Ela questionava se os/as professores/as-gestores/as que atuavam nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Santa Maria eram qualificados/as para a função, e em que proporções a SME favorecia a formação continuada. As respostas advindas da própria SME foram afirmativas, mas a análise de documentos das escolas deixou outros questionamentos não respondidos: sobre a existência de grande número de estagiárias que atuavam sem a qualificação adequada, justificada com a falta de recursos financeiros para manter pessoas graduadas em Pedagogia; a não viabilização de melhores condições de aproveitamento da capacitação em serviço, que já era oferecida por meio de projetos de extensão da universidade.



Com a orientação de Cezar Augusto Mautone Pedroso (2007), licenciado em Letras, aprendi sobre os exames fracionados na EJA promovidos pelos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (NEEJAs) do Rio Grande do Sul. Além de o estado oferecer a modalidade EJA como parte integrante dos sistemas de ensino e não mais como um subsistema educacional, mantinha os exames fracionados para certificar a conclusão de componentes curriculares, áreas do conhecimento ou a conclusão do ensino fundamental e médio. Ao invés de manter aulas contínuas, os CEEJAS e NEEJAS ofereciam apoio presencial preparatório para os exames. Assim, não cumpria a contento o objetivo da modalidade EJA de minimizar os efeitos decorrentes do processo de exclusão que os grupos populares sofreram durante toda a história da escolarização do Brasil, pois essas pessoas, ao concluírem a escolarização básica apenas por meio de exames fracionados, não estudavam todo o conteúdo necessário para participarem de forma equânime do ENEM ou dos exames vestibulares para os cursos de maior prestígio social e que geram melhores salários.

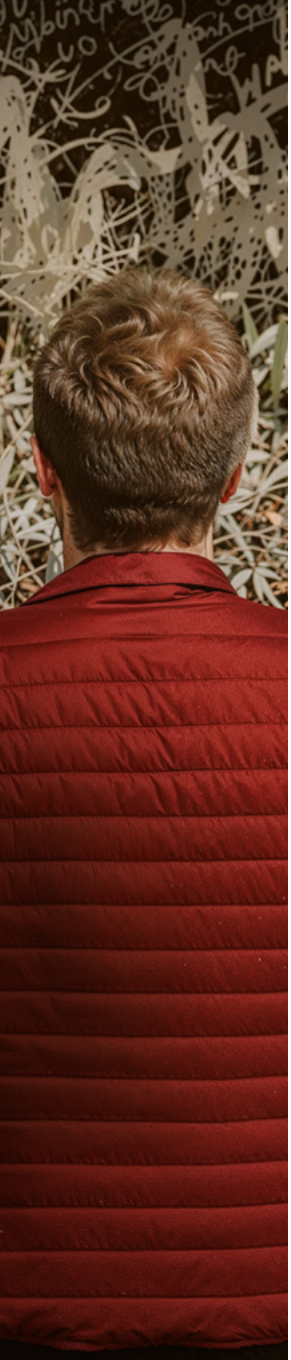
Com a orientação de Elisane Scapin Cargnin (2008), licenciada em Letras, aprendi sobre "as possibilidades, as contradições e os benefícios da participação dos jovens na gestão escolar, sob a perspectiva da diversidade da linguagem dos alunos e da necessidade de tê-la como base para a escolarização de jovens em uma proposta de gestão democrática" (Cargnin, 2008, p. 7). Conheci jovens estudantes e professoras da segunda etapa do ensino fundamental e do ensino médio do Colégio Professora Edna May Cardoso, de Santa Maria. Juntas sofremos diante do preconceito da comunidade escolar em relação à linguagem de jovens que não se sentiam à vontade diante de seus/suas colegas e dos/as professores/as para participar das atividades escolares. Entendi também que a equipe de professores/as da gestão escolar na escola básica não está preparada para tratar com equidade a diversidade linguística.



Cícero Santiago de Oliveira, conheci nas aulas de graduação em História. Com sua postura instigante, sempre trazia questionamentos e contribuições às aulas. Certo dia me perguntou sobre as possibilidades de ele desenvolver uma pesquisa sobre o PRÁXIS – Coletivo de Educação Popular, criado como projeto de extensão na UFSM. Respondi que deveria se inscrever na seleção do curso de especialização em Gestão Educacional. Assim ele fez e foi aprovado. Assumi a orientação de sua pesquisa sobre a autogestão do Coletivo, que problematizava as dinâmicas de gestão da instituição de ensino formal, em um processo marcado por conflitos. Conheci por dentro "uma cultura de gestão marcada pela radicalização de democracia e da articulação entre reflexão e prática, em uma dinâmica que aproxima o grupo das lutas anticapitalistas contemporâneas" (Oliveira, 2008, p. 8). Ele levou para a equipe do GPPEJA os referenciais da epistemologia crítica e nos ensinou a analisar o objeto de pesquisa como uma construção social, delimitada no espaço e no tempo e, desta forma, como parte constituinte de uma totalidade histórica.

Quanto à orientação da escrita de trabalhos monográficos, segundo Valdir Barzoto e Claudia Riolfi (*apud* Marcelino, 2015, p. 213), à orientadora cabe colocar seus/suas estudantes em "constante empenho para acrescentar algo novo, que ainda não foi escrito ou dito, agenciando múltiplas vozes, sem perder de vista que a contribuição daquele que escreve precisa estar manifesta, adicionada, no texto". Avalio que tanto os trabalhos monográficos das pessoas que orientei quanto outros trabalhos publicados por elas posteriormente, como sua práxis docente, acrescentaram e ainda acrescentam algo novo.

Pude acompanhar a atuação delas por algum tempo, e cada conquista reforça minha constatação sobre seus percursos com "anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada [...] luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens [*sic*] como pessoas, como *seres para si*" (Freire, 1987, p. 16).



Algumas dessas pessoas traçaram destinos na carreira docente, como descrevo abaixo.

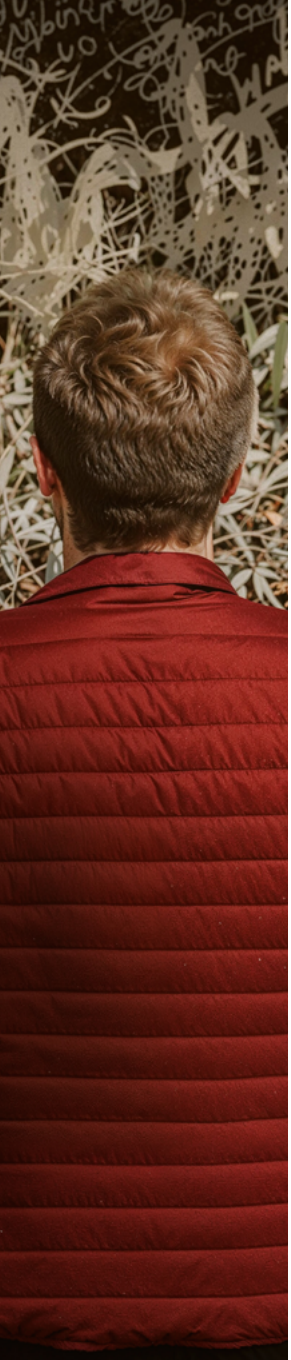
Amanda de Souza Vargas – em 2012, como docente de uma escola municipal de Porto Alegre que atuava no Programa Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização,[71] recebeu o prêmio Alfabetização 100%, por ter alfabetizado todos os seus alunos (Guerra, 2012).

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro – atualmente acadêmica do PPGE da UFSM, nível doutorado. Além de licenciada em Pedagogia (2009-UFSM), graduou-se também em Educação Especial (2011, UFSM); é especialista em Gestão Educacional (2011, UFSM) e mestre em Educação (2014) pelo PPGE-UFSM. Atua como professora da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. É integrante do Grupo de Pesquisa RIZOMA – Políticas, Currículo e Educação e do Grupo de Pesquisa em Educação e Inclusão (GEPE). Suas publicações podem ser acessadas por meio do Google Acadêmico.

Marcelo Luis Ronsoni – atualmente é pedagogo da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim. Concluiu o mestrado em Educação pelo PPGE/UFSM, como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e possui vários trabalhos apresentados e publicados em anais de eventos científicos.

Cleiva Magdalena Peripolli da Rosa – quando minha orientanda em especialização em Gestão Educacional, já era professora no sistema municipal de ensino de Santa Maria. Atualmente é diretora de uma escola de educação infantil.

71 Uma iniciativa coordenada pelo MEC e financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação Educativa (GEEMPA).



Cezar Augusto Mautone Pedroso – atualmente é técnico administrativo em assuntos educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, campus de São Vicente do Sul. Licenciado em Letras, atuou como professor dos sistemas públicos de ensino no Rio Grande do Sul e no município de Santa Maria. Concluiu o mestrado em Educação no PPGE-UFSM (2010).

Cícero Santiago de Oliveira – atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, onde foi coordenador do curso PROEJA Técnico em Agroecologia. Concluiu o mestrado em Educação no PPGE-UFSM (2009). Tem vasta produção científica, atuação acadêmica e militância em favor das relações étnico-raciais. Tornou-se um parceiro de trabalho em minha trajetória acadêmica, como será narrado mais adiante.

Elisane Scapin Cargnin – graduada em Letras-Português, após sua especialização em Gestão Educacional (2008), concluiu o mestrado (2014) e o doutorado (2019) em Letras/Estudos Linguísticos. É professora de língua portuguesa do ensino fundamental e médio de uma escola estadual e coordenadora pedagógica dos anos iniciais de uma escola municipal de Santa Maria, além de possuir vasta produção bibliográfica e participação em projetos desenvolvidos com comunidades.

A convivência com estudantes sob minha orientação em especialização e com os/as demais discentes da graduação em Pedagogia, especialmente nos encontros de estudo do GPPEJA, dava-me ânimo e disposição para enfrentar quaisquer percalços da vida acadêmica e doméstica. Encontrávamo-nos para orientações não somente no campus Camobi, mas em praças, escolas e cafés da cidade, a que todos tínhamos mais fácil acesso. Na intimidade gerada junto com as condições de exclusão da população marginalizada, entre choros e sorrisos, enfrentávamos juntas os preconceitos sociais e fazíamos resistência à opressão.



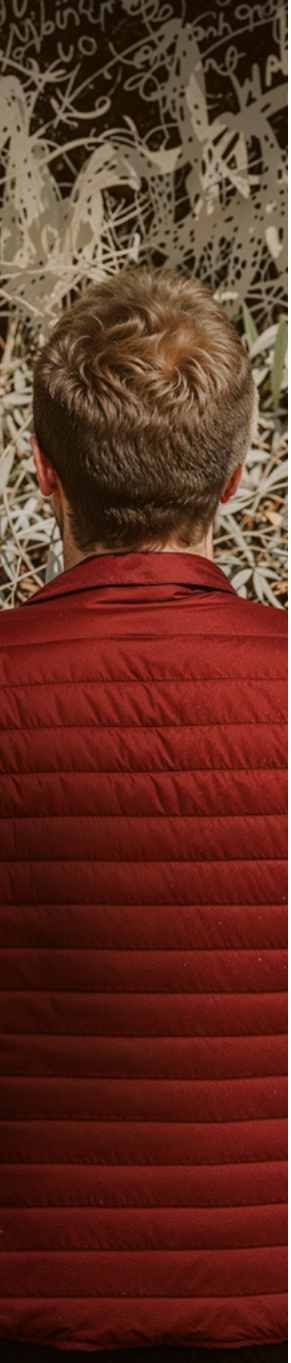
O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E A LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS ESCOLARES E POLÍTICAS PÚBLICAS

O projeto apresentado como exigência ao credenciamento no Programa era voltado à História da Educação e tinha como objeto de pesquisa a cultura escrita. Denominado *Entrando na cultura escrita: percursos de teutos e ítalos-riograndenses e as políticas de alfabetização (1930-1950)*, fazia parte da pesquisa integrada *Entrando na cultura escrita: percursos individuais, familiares e sociais nos séculos XIX e XX* (segunda etapa), financiado pelo CNPq e desenvolvido por equipes da UFMG, UFPE, UFSM e da École de Hautes Études em Sciences Sociales (França), em vigor no período de 2005 a 2008. Ele, assim como os demais projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no âmbito do GEPLEL, será narrado em outra sessão.

Com meu ingresso no PPGE (2006), o GPPEJA foi reestruturado e passou a ser denominado Grupo de Estudos e Pesquisas da Leitura, Escrita e Literatura: história, políticas e ensino (GEPLEL). A nova denominação do grupo teve

> por finalidade dar melhor visibilidade à produção do mesmo e se deve à incorporação de novos membros com pesquisas que envolvem também a infância, investigando a leitura, a escrita e os usos da literatura nos diferentes níveis de escolarização (Diretório de Pesquisa, 2009, p. 109).

Cícero Santiago veio a ser meu primeiro e único aluno orientado em curso de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas. Nesse programa tive a oportunidade de oferecer a disciplina Políticas Públicas e Organização Escolar (2007-2008) e, como orientadora, as três disciplinas de Leitura Dirigida (2008),



que tinham como finalidade conduzir os estudos com mestrandos/as, os quais desenvolvíamos com os membros do GEPLEL exatamente quando estudávamos as contribuições de Pierre Bourdieu para a análise da práxis acadêmica e educacional. Os questionamentos e embates epistemológicos entre os conhecimentos de Cícero sobre Max e Gramsci, bem como a crítica que fazia ao pensamento de Bourdieu, implicaram em estudos aprofundados sobre os conceitos de *habitus* e capitais social e cultural. Frutos daqueles estudos estão sistematizados em sua dissertação de mestrado (Oliveira, 2009).

Com ele também aprendi, na práxis, sobre racismo estrutural. Como único aluno negro daquela turma, perguntei onde estavam as outras pessoas negras naquela cidade, e ele me levou para mostrar a condição de segregação em que viviam, em bairros afastados do centro. Além disso, vivenciei ao seu lado situações de racismo velado, como a de ser identificado com um trabalhador de serviços gerais nos corredores do CE. A indignação diante da segregação racial naquele ambiente me mobilizou no transcorrer da carreira, como narrarei mais adiante.

Se cabe ao orientador e à orientadora *desescrever* as "verdades da área", colocando alunos e alunas "em constante estado de leitura das mesmas", como escreve Mical Marcelino (2015, p. 213), orientei Cícero a ampliar sua investigação sobre o PRÁXIS, adensar a pesquisa a partir das perguntas que sua monografia de especialização provocou.

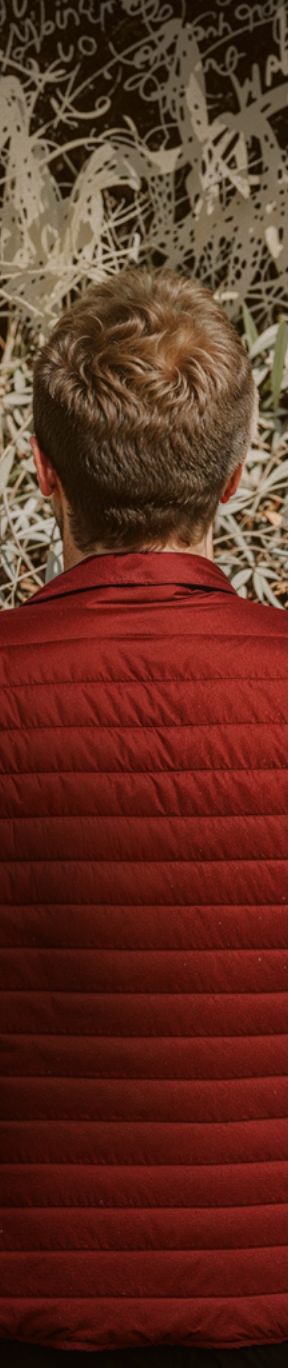
Ao lado do percurso de profissionais da educação que orientei na carreira acadêmica, somado às minhas próprias experiências, considero mais uma das aprendizagens, ainda não analisada aqui, a participação em Comissões Internas na Universidade. Além das Comissões já citadas, atuei também na Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão (2006-2008) e na Comissão Editorial da *Revista Educação* (2005-2008), que contribuíram para o entendimento das instâncias consultivas na gestão participativa.



Há quem considere as Comissões Internas como parte de um trabalho burocrático mais desgastante do que colaborativo para a atuação educacional. Muito embora demandem bastante tempo e dedicação, possibilitaram-me a compreensão de como as instâncias se articulam e como nelas podemos, constantemente, questionar: a quais interesses estamos atendendo? Quem pode ser beneficiado? Quais os prejuízos das tomadas de decisão? Por isso considero que envolvem processos de grande responsabilidade, pois podem mudar a carreira das pessoas envolvidas.

Analiso aqui especificamente as comissões que envolvem seleção de pessoas para ingresso e permanência na universidade, em minha atuação como Membro da Comissão de Seleção dos candidatos ao Programa de Pós-Graduação em Educação (2007-2008).

À época, a primeira etapa de seleção constava de prova escrita em que, a partir de uma questão elaborada pela Comissão, todas as pessoas deveriam dissertar sobre o tema, apresentando conhecimentos epistemológicos, análise argumentativa e capacidade de síntese, com a avaliação feita por toda a Comissão às cegas, ou seja, tínhamos acesso a apenas um código alfanumérico. Muitos debates eram feitos a cada prova escrita, então chegávamos a trabalhar seis a oito horas por dia nessa empreitada. Uma vez aprovada, a pessoa passava para a segunda etapa, que consistia em avaliação de seu projeto de pesquisa, entregue na inscrição, apreciado por linha de pesquisa, também às cegas. Ali, a coerência com a linha de pesquisa e a relação entre a possibilidade de alcançar os objetivos propostos a partir da metodologia e do cronograma definido eram imprescindíveis. A aprovação garantia a participação na terceira etapa: entrevista com a banca avaliadora, composta por três docentes da linha, quando as dúvidas sobre a referida coerência deveriam ser dirimidas, bem como era questionada a viabilidade de desenvolvimento do projeto em seus aspectos metodológico e epistemológico. Na quarta e última etapa, avaliação do currículo, pontuávamos a produção acadêmica e profissional dos/as candidatos/as.



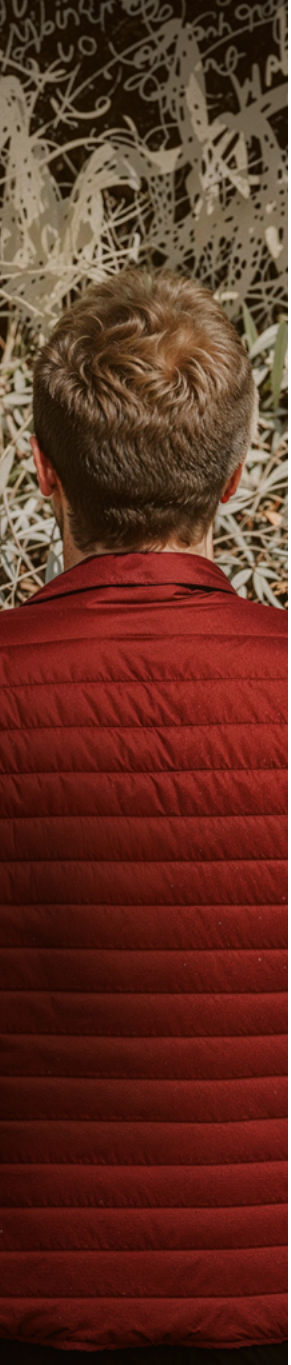
Esse processo demandava, como todo trabalho de Comissão, além de responsabilidade, o dispêndio de muitas horas de plena concentração. Qualquer julgamento inadequado poderia prejudicar todo o processo, que envolvia muitas pessoas. Então costumávamos estipular parâmetros de avaliação para minimizar prováveis incoerências.

Como os editais apresentam prazos a serem cumpridos para liberação das notas e interposição de recursos, ainda há prazo para resposta aos recursos e depois se passa à próxima etapa. Às vezes ficávamos meses em um processo. Como todas as etapas são feitas de forma coletiva, era preciso articular horários possíveis a todos os membros da banca.

Entretanto, não há vaga para todas as pessoas aprovadas. Por isso, a diferença de pontuação, por mínima que seja, pesa no ingresso ou na recusa à candidatura, o que demanda, da parte de docentes, muita energia emocional. Eu, particularmente, fico triste ao ler tanto material de qualidade e não ter vagas disponíveis para oferecer a todas as pessoas.

No que tange às Bolsas de Demanda Social, a busca é por viabilidade de permanência na pós-graduação, pois muitas das pessoas aprovadas não têm recursos suficientes para permanecer nos programas. A regulamentação era posta pela Portaria nº 52, de 26 de setembro de 2002, estabelecendo que "§ 1º Em cada IES será constituída Comissão de Bolsa-CAPES, com três membros, no mínimo, composta pelo Coordenador do Programa por um representante(s) [sic] dos corpos docente e discente, sendo os dois últimos escolhidos por seus pares" (Portaria nº 52/2002, Art. 4º § 1º). Conforme inciso III do documento, a seleção acontecia "mediante critérios que priorizem o mérito acadêmico, comunicando à Pró-Reitoria ou a Unidade equivalente, os critérios adotados e os dados individuais dos alunos selecionados".

Assim posto, as regras que normatizavam os critérios diziam respeito a priorizar o mérito acadêmico, o que gerava impasses



ao programa, pois poderiam variar entre a nota de ingresso e os demais requisitos para concessão de bolsa.[72] Estes envolviam, primeiramente, "I – dedicação integral às atividades do programa de pós-graduação", critérios sobre vínculo empregatício e, o mais difícil de mensurar, "III – comprovar desempenho acadêmico satisfatório, consoante as normas definidas pela instituição promotora do curso" (Portaria nº 52/2002, Art. 8º). O impasse estava em mensurar o desempenho acadêmico, pois, conforme o terceiro item, ingressantes teriam menos chances do que estudantes que já cursavam a pós-graduação por, ao menos, um semestre letivo.

Esse impasse causava polêmicas indirimíveis, pois sabíamos que algumas pessoas ingressantes só poderiam conquistar "desempenho acadêmico satisfatório" se recebessem bolsa para se manterem em "dedicação integral às atividades do programa". Assim, alunos e alunas com grande potencial para a pesquisa ficavam prejudicados, desde o ingresso, por precisarem trabalhar para se manter, enquanto outras pessoas com poder aquisitivo superior mantinham dedicação exclusiva, apresentavam melhor rendimento acadêmico e, quando concorriam a bolsa, tinham vantagem sobre aquelas pessoas que mais precisavam do recurso. Por isso, somente no ano seguinte ao seu ingresso no programa, Cícero foi contemplado com bolsa. Até lá, sobreviveu com muita dificuldade para participar das atividades acadêmicas.

Era frustrante para uma docente que só conseguiu se manter como aluna em programas de pós-graduação e conquistar a carreira acadêmica por ter sido bolsista das agências financiadoras (CNPq e FAPEMIG). Depoimentos de alunos e alunas da pós-graduação são demonstrativos da precariedade que jovens brasileiros/as vivem e de como se esforçam para conquistar sua independência financeira:

72 Portarias de 2002 a 2024 disponíveis em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/programa-de-demanda-social-ds. Acesso em: 9 jun. 2024.



> [...] eu me esforcei bastante para conseguir a bolsa integral e aí eu fiquei em segundo lugar na seleção para bolsa, daí no próximo semestre eu já consegui, então, com a bolsa integral já dá aquela ajuda, porque no início quando eu vim pra Porto Alegre o meu namorado me ajudava, me ajudou a pagar meu aluguel, a pagar todas as despesas, porque os meus pais, eles não tinham condições. Agora com a bolsa, posso investir em mim, posso pagar curso de inglês, posso cuidar da minha saúde, porque tenho que fazer quiropraxia porque tenho problema na coluna, tudo é com o dinheiro da bolsa, então, o que me motiva também é o financeiro, porque a bolsa é um diferencial pra eu não desistir (D5) (Cofferri, 2021, p. 99-100).

Essa memória me conduz novamente ao questionamento da *meritocracia*, desta vez sobre os sistemas avaliativos aplicados nas universidades brasileiras:

> Constantemente, *a ideia de meritocracia é associada ao desempenho individual*, e são utilizados exemplos de pessoas que tiveram sucesso profissional ou ascenderam financeiramente por mérito próprio. Essa ideia tem se difundido em diversas narrativas na sociedade, contexto em que é valorizado cada vez mais o critério da *meritocracia como meio de "justiça"*. Na educação, a ideia de meritocracia passa a ser igualmente um critério de desempenho escolar, de modo que o sucesso educacional e profissional de alunos que tiveram acesso privilegiado à educação de qualidade torna-se regra, e desconsideram-se certas contingências que reforçam a desigualdade (Fávero *et al*., 2022, p. 3, grifos meus).

Em encontro com Français Dubet na UFMG, à época, dialogamos sobre os processos de democratização no Brasil e na França, e comparamos os investimentos públicos feitos em educação nos dois países, na perspectiva da justiça social. Em texto que ele cedeu à *Revista Educação*, concordamos em dois aspectos sobre ambos os países: a igualdade de oportunidades está longe de ser imparcial, pois às desigualdades sociais somam-se as desigualdades sobre o princípio de gratuidade dos estudos. Ao invés de os governos



investirem mais no ensino público gratuito, criam transferências que beneficiam instituições privadas. Em sua opinião, é necessário "traçar novamente o mapa escolar, *reforçar o sistema de bolsas*, desenvolver todas as políticas visando construir uma escola mais justa porque mais igualitária, *uma escola capaz de constituir uma verdadeira igualdade de oportunidades*" (Dubet, 2008, p. 385, grifos meus).

Também naquela época, a pesquisa *Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade* (Rodrigues *et al.*, 2006, p. 29), ao tratar das trajetórias de estudantes da rede pública para a Universidade Federal do Ceará, punha em questão o que me afligia em relação à realidade de meu orientando: como equacionar as exigências de uma formação profissional consistente e a realidade socioeconômica de muitos/as estudantes brasileiros/as? Segundo os autores (2006, p. 30), "a *meritocracia* existente hoje é a responsável pelo fracasso e evasão dos estudantes que não conseguem manter-se dentro da universidade e são submetidos à exploração do mercado de trabalho".

O que poderia dirimir esse problema seriam as bolsas de cotas raciais na pós-graduação. A UFSM instituiu o Programa de Ações Afirmativas para a graduação por meio da Resolução nº 011/2007, mas foi somente em 2021 que a Política de Ações Afirmativas e Inclusão se concretizou, por meio do sistema de reserva de vagas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), *lato sensu* (especialização) e residência da UFSM (2021) – o que o governo federal só veio garantir por meio da Lei nº 14.723/2023.

Essas políticas tardaram para meu orientando e tantas outras pessoas, condição agravada em 2019, quando 6 mil bolsas de mestrado e doutorado tiveram o financiamento encerrado (Agência Senado, 2019).

Foi em meio à teia da vida em Santa Maria que, em 2006, comecei um processo de busca por um estágio pós-doutoral, prática que conheci com colegas do programa.



PRIMEIRO ESTÁGIO PÓS-DOUTORAL:
A HERMENÊUTICA DO SUJEITO

A disposição para desenvolver um estágio pós-doutoral teve como ponto de partida a sensação de isolamento familiar que sentia em Santa Maria. Estava a 1.331 km de Campinas, a 1.771 km de Catalão, e exausta com a carga de trabalho em que me envolvi, somada à condição de ter três crianças pequenas. Meu companheiro passou a atuar como professor substituto na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Minha mãe não podia mais permanecer comigo, pois as súbitas alterações de temperatura comprometiam sua saúde, e o médico indicou que ela permanecesse no estado de São Paulo.

Essas circunstâncias me incentivaram a procurar entender a práxis docente universitária de uma mulher. Outras inspirações advieram dos estudos desenvolvidos no GT Gênero da SEDUFSM-SS, que ia ao encontro de minha própria experiência, além de diálogos travados com a professora Valeska Maria Fortes de Oliveira (CE-UFSM).

Como já contei aqui, durante a graduação no CAC-UFG havia estudado Michel Foucault, cujo livro *Microfísica do Poder* serviu de fundamentação à escrita de minha prova na seleção para o mestrado em Educação na UFMG. Lá fui orientada pela professora Eliane Marta Teixeira Lopes, que me apresentou a produção da professora Margareth Rago (UNICAMP), a qual descreve seu "encontro com Foucault não [...] só intelectual, mas existencial" (Henning, 2022, s.p.). Também durante o Doutorado em Educação na UFMG tive profícuas discussões sobre a obra de Michel Foucault e Norbert Elias em encontros de orientação com a professora Cynthia Greive Veiga.

Essa trama de condições só consigo tecer agora, ao me perguntar o porquê de ter buscado o estágio pós-doutoral na UNICAMP, sob a supervisão da professora Margareth Rago. A pedagoga em busca de *si* não tinha nenhum contato pessoal com ela, então lhe



enviei um e-mail através da Plataforma Lattes demonstrando meu interesse. Ela respondeu pedindo que eu lhe enviasse por escrito minhas intenções de pesquisa. Enviei um esboço sobre meu interesse em investigar as condições de mulheres trabalhadoras alunas da EJA, o que fazia parte das experiências vivenciadas na docência na UFSM. Ela então sugeriu agendarmos uma entrevista em São Paulo, onde residia. Marcamos para minhas férias de final do ano (2006), que estavam próximas. Levei as crianças para ficar com a família em Campinas e fui ao encontro dela.

Sua gentileza em me receber, mesmo recém-operada da coluna, em me mostrar sua coleção de livros de Foucault, em oferecer um café com canela, em me contar-me sobre seus dez anos de imersão em uma comunidade anarquista no Chile, para onde ia nas férias junto com a filha criança, e em descrever o processo de coleta de documentos e depoimentos da própria Luce Fabbri, misturada ao vigor epistemológico da conversa, recheada de perguntas precisas sobre as possibilidades de construção de um objeto de pesquisa a partir de minhas próprias experiências, foi coroada pelo gesto de me presentear com seu livro *Entre a história e a liberdade: Luce Fabbri e o anarquismo contemporâneo* (2001).

Saí daquele encontro cheia de ideias, assim como sempre saí das orientações com Eliane Marta durante o mestrado – duas mulheres, docentes, pesquisadoras, mães, *radicais*, como define Paulo Freire (1987, p. 14), que parafraseio aqui: *radicais* por buscarem a liberdade, comprometidas com a libertação das mulheres, não se deixam prender em *círculos de segurança*, nos quais aprisionem também a realidade. Tão mais radicais quanto mais se inscrevem na realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.

Devorei as mais de 350 páginas do livro de Rago (2001) em poucos dias. Sua narrativa sobre as experiências de outra mulher, Luce Fabbri, também professora do ensino secundário e da Universidade da República do Uruguai, escritora e poeta, compõe

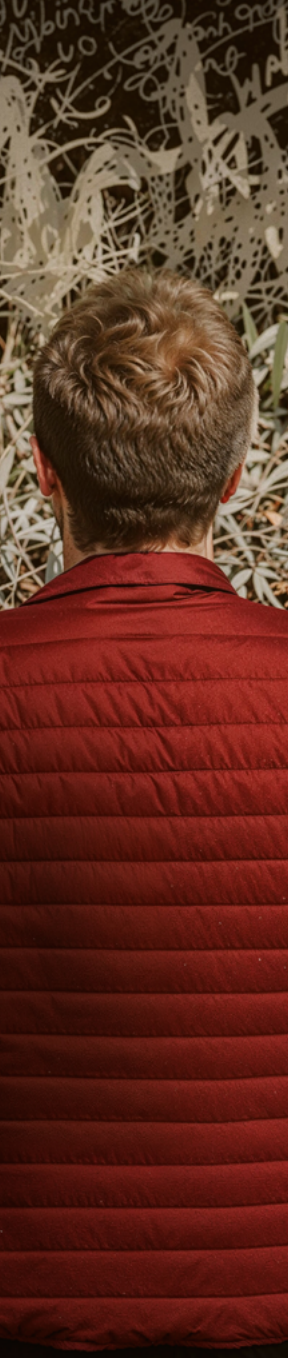


a história do anarquismo entre Itália, França, Suíça e América Latina. Imergi naquela história, escrita com a potência do ponto de vista feminino de Rago, que me encheu de coragem.

Inspirada, escrevi o projeto com a proposta de investigar as experiências das professoras Eliane Marta, Margareth Rago e Guacira Lopes Louro (UFRGS), que representam uma geração de mulheres que conquistaram o espaço acadêmico, no final da década de 1980 no Brasil, com estudos feministas que reorientaram a narrativa historiográfica na perspectiva do gênero. Essa narrativa se desenvolveu sob o ponto de vista exclusivamente masculino até as produções femininas tomarem a cena acadêmica e historiográfica, como explica Eliane Marta: "A história feita por agentes até então desconsiderados coloca em cena não só novos sujeitos da realidade histórica como traz um novo pesquisador a cada trabalho" (Lopes, 2005, p. 115).

Margareth apresentou o projeto ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UNICAMP em junho de 2007, aprovado para começar no segundo semestre letivo. Essa aprovação imediata dificultou meu afastamento do serviço, pois estaríamos em plena reposição de aulas devido à greve de 2005, então eu precisaria dar aulas até fevereiro de 2008 para concluir o segundo semestre letivo de 2007. O que consegui, com o apoio de colegas do DADE, foi me afastar apenas no primeiro semestre de 2008. Isso causou certo incômodo, posto que o calendário da UNICAMP se diferenciava daquele que vivenciávamos.

Assim, assumi o estágio pós-doutoral como *pesquisadora colaboradora* do Departamento de História da UNICAMP em outubro de 2007, sem afastamento. Para me ajudar com as crianças, minha irmã e meu cunhado se ofereceram para ficar com elas em Campinas durante o segundo semestre de 2007, e eu ficaria na estrada. Desse modo, durante os primeiros seis meses de estágio, além de iniciar os estudos em Michel Foucault, eu participava dos estudos em grupo, composto por Margareth Rago e o professor Pedro Paulo Abreu



Funari, ambos da área Cultura, Memória e Visualidades, subárea Gênero, Subjetividade e Cultura Material.

Essa experiência permitiu novos olhares e estudos antes inimaginados. Nos encontros mensais, todas as pessoas orientadas por Margareth Rago e Pedro Funari (em iniciação científica, mestrado, doutorado ou estágio pós-doutoral) reuniam-se para estudar textos que ela e ele consideravam pertinentes às pesquisas em desenvolvimento, e éramos convidados/as a apresentar a interlocução dos estudos com nossas pesquisas, fossem individuais ou coletivas. A generosidade de ambos, tanto em compartilhar seus saberes quanto em acolher nossas pesquisas, abriu para mim novas perspectivas epistemológicas e fortaleceu minha compreensão de práxis docente como professora-pesquisadora, que construíra ao longo da carreira com outros grupos de estudos, na posição de estudante e de docente, como já narrei aqui.

Ao mesmo tempo, causavam-me estranhamento as diferenças culturais que percebia entre o *habitus* da UNICAMP e os das universidades por onde havia transitado até então (UFG, UFMG e UFSM). O próprio território me era estranho, pois apesar de ter nascido em Campinas, cresci em um bairro periférico e saí jovem da cidade, o que não me possibilitou experiências em Barão Geraldo, onde se situa a UNICAMP. Também não experimentei a vida adulta na cidade para além de visitas à família e de uma breve experiência como pesquisadora em coleta de fontes documentais no Arquivo Edgar Leuenroth da UNICAMP, durante minha graduação no CAC-UFG. Todas as pessoas que estavam em estágio pós-doutoral tinham cursado a graduação, o mestrado e o doutorado naquela instituição e algumas vezes se referiam às minhas intervenções iniciando a frase com "vocês da federal...".

Mais uma vez estava exposta ao *exílio*, em "uma realidade emprestada", como explica Paulo Freire ao relatar sua experiência sobre:

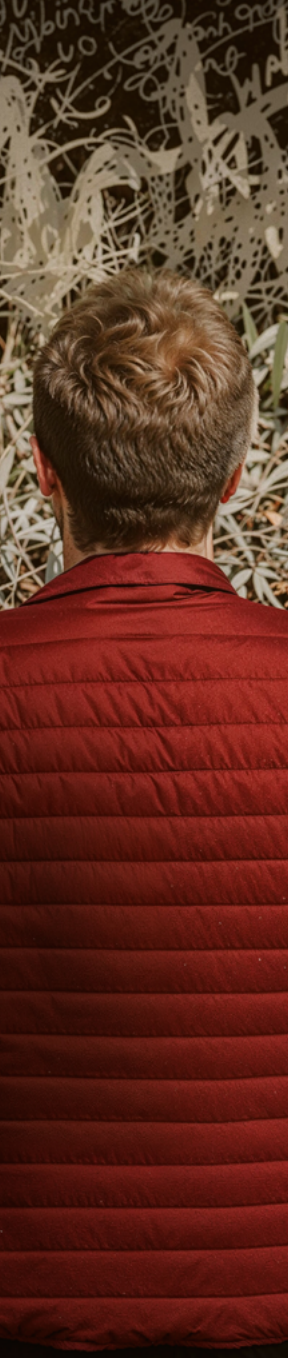


> [...] a tensão permanente, radicalmente existencial, histórica, entre o contexto de origem, deixado lá, e o contexto novo, de empréstimo, que o exilado ou exilada começa a ter, na saudade do seu contexto, não um afogamento anestesiador de seu presente, mas uma chama que ilumina o necessário implante na nova realidade (Faundez; Freire, 2011, p. 29).

A chama que me iluminava eram as condições de vida particular, por estar próxima à família, e as condições de pesquisa em uma universidade do porte daquela. Estava vinculada a um departamento em que atuavam pesquisadores e pesquisadoras cujos trabalhos tinham sido referências para mim. Quando consegui o afastamento para capacitação, passei a estar ali diariamente, dialogando com eles e elas no grupo de estudos, nos corredores, nas bibliotecas, nos refeitórios e nos "cafezinhos".

Margareth me apresentou sua equipe de trabalho e ofereceu uma mesa em sua sala para eu usar enquanto estivesse lá. Recusou-se a participar como sujeito da pesquisa, posto que estava como supervisora, então resolvi focar exclusivamente na carreira de Eliane Marta, pois acreditava que minha distância de Guacira (UFRGS) dificultaria a pesquisa. Disso me arrependi depois, quando voltei ao Rio Grande do Sul após seis meses de afastamento, o que possibilitaria tê-la mais perto.

Com o intuito de melhor aproveitar aquela oportunidade, posto que o estágio poderia durar até dois anos, cogitei pedir afastamento da UFSM por interesse particular, visto que havia conquistado uma bolsa de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), com o critério de não poder manter vínculo empregatício. Eu queria "mudar de ares" por mais tempo, pois ter uma rede de apoio me permitia focar mais na pesquisa, que tinha imenso prazer em realizar e, conforme as coisas caminhassem, talvez não voltasse para Santa Maria. Mas se eu me afastasse por interesse particular, deixaria temporariamente de contribuir com a Previdência



Social, o que acarretaria um lapso de contagem de tempo na carreira, além de um vencimento menor do que recebia. As condições materiais imperaram e não tive coragem de realizar a aventura.

Enquanto tudo isso acontecia, eu orientava o mestrado de Cícero Santiago à distância. Ele me enviava o texto da dissertação, que estava na fase de escrita, eu fazia a leitura, anotava as considerações, devolvia e marcávamos uma conversa on-line, à época pelo Messenger (MSN). Hoje me pergunto como minha escolha em estagiar longe de Santa Maria atravessou o percurso acadêmico daquele orientado.

Essa e outras muitas interrogações povoaram minha estada na UNICAMP. Tive que lidar com limitações territoriais e temporais, com novas proposições epistemológicas, além das disputas no campo, nas quais

> o que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros (Bourdieu, 1976, p. 4).

O que era importante e interessante naquele momento circunscrevia-se ao livro *A hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault (1981-1982), então seu mais recente no Brasil, em 2004, pela editora Martins Fontes_rica" (Rago, 2001, p. 64) em uma "nova linguagem", gerando

> [...] uma profunda mutação no campo do conhecimento [que] não provinha apenas das problematizações levantadas pelo feminismo. De vários lados, do "pensamento da diferença", da psicanálise, do novo historicismo, entre outras correntes críticas do pensamento, emergia a crítica à razão, ao sujeito universal e à lógica da identidade (Rago, 1998, p. 92).

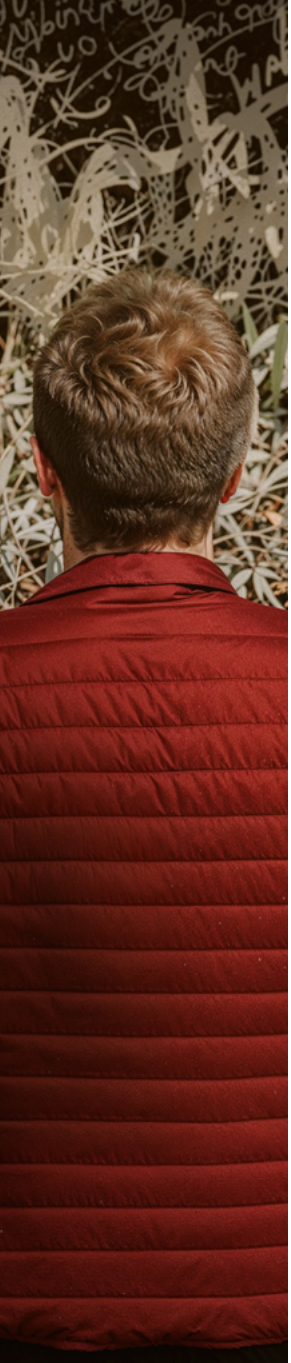


Recorri, assim, a uma microanálise, no sentido atribuído por Darnton (1990), com a proposta de pensar as práticas de leitura como parte de experiências coletivas de uma geração de mulheres brancas, que seguiram carreira pública em um momento específico do movimento feminista no Brasil e questionavam

> [...] os conceitos básicos que sustentam os princípios liberais, como o universalismo, a ideia de liberdade e igualdade, originados a partir do contrato social, denunciando que este sempre foi formado a partir da exclusão de muitos e que, portanto, a constituição de uma esfera pública autônoma só seria possível pela perspectiva da diferença e não da igualdade (Rago, 2001, p. 64).

Evidentemente, algumas das leituras feitas não foram de escolha da própria leitora Eliane, visto que nas décadas de 1960 a 1980 ela estava estudando em cursos de graduação e de pós-graduação, e neles recebia indicações de leitura, o que me possibilitava conhecer quais obras circulavam em universidades diferentes, no Brasil e na França. Assim, foi possível abarcar duas fontes de leitura: as escolhidas por ela e as indicadas pela academia, que (re)construíram suas maneiras de ser, os *cuidados de si* e "de resistência ao poder político na relação de si para consigo" (Foucault, 1998, p. 306).

Ao analisar as memórias de leitura e os escritos de Eliane Marta (Klinke, 2009a, 2010b, 2013a, 2013b), tive a oportunidade de entender como a mulher se articulou nas práticas de leitura e escrita e, com isso, pôde escapar das redes de poder, subvertendo a ordem moral no mais íntimo de seu ser, isto é, na maneira pela qual se construiu a si mesma, olhando-se de maneira independente do olhar masculino projetado sobre ela e, por conseguinte, estabelecendo novas relações com os outros e subvertendo a ordem da produção escrita feita por homens. Foi possível compreender o modo como as mulheres da academia, naquele período, contribuíram para a construção de novos valores e códigos éticos, ajudando a atualizar o imaginário político e cultural de seu tempo e, simultaneamente,

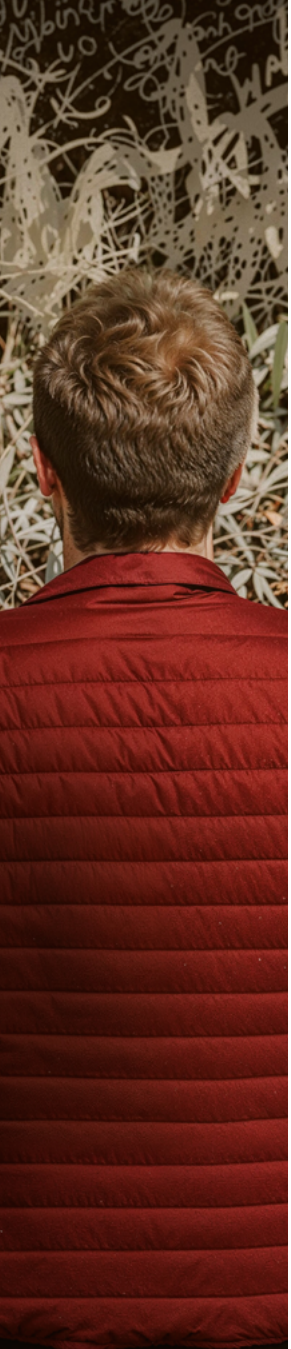


denunciando as estratégias de controle do indivíduo operantes no mundo, em "estéticas da existência" (Rago, 2001).

> Em seu artigo *O vívido do sujeito*, cujo primeiro subtítulo, "Viver essa vida é mais um lembrar-se indireto dela do que um viver direto", Eliane faz referência a Água viva, de Clarice Lispector.[73] A epígrafe do texto já anuncia sua intencionalidade: "Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral do campo civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever" (Foucault, 1986, p. 20). Nesse artigo Eliane Lopes analisa seu processo de produção historiográfica em interação com autores e autoras dos campos da história, psicanálise, filosofia, sociologia e literatura. Enquanto fala de si, de sua trajetória como pesquisadora, apresenta literatos, fala de teoria da história, de metodologia da pesquisa historiográfica, de mulher-professora, do processo de orientação de tese, de leitura e de escrita. Este é o *seu* estilo. Estilo que se apresenta não somente no artigo supracitado, mas que se constrói e se reconstrói no transcorrer de sua obra, por meio da qual a autora pratica exercícios de cuidado de si como "um ser cheio de palavras interiores" (Bakhtin, 1999, p. 147) (Klinke, 2013a, p. 70).

Embebida de outras "estéticas da existência", passei a buscar concursos em outras universidades, pois a vida cotidiana em Santa Maria acabou ficando insustentável devido às condições familiares aqui narradas. Nessa busca, me deparei com o número de seis vagas na UFU, para implementação do curso de Pedagogia no campus Pontal, localizado na cidade de Ituiutaba/MG. Como havia cursado a graduação na cidade de Catalão/GO, distante 109 km de Uberlândia/MG, conhecia bem a região. Não conhecia Ituiutaba, 136 km distante de Uberlândia, mas a mudança significava uma aproximação familiar, se comparada à que vivia entre Santa Maria, Catalão e Campinas.

73 Clarice Lispector, nesse trabalho poético, articula a categoria "instante-já" para dar conta da volatilidade do presente.



Uma vez aprovada no concurso público da UFU, voltei a Santa Maria para cumprir em serviço o período em que estive afastada para o estágio.[74] Durante os seis meses em que lá permaneci, sem saber a data exata de quando seria convocada para tomar posse em Ituiutaba, organizei o evento I PRÓ-EJA: Práticas Escolares e Formação de Professores, em atendimento à demanda represada sobre a temática da EJA enquanto estive afastada. Era uma proposta de seminário itinerante que objetivava promover reflexões e elaborar propostas de ação em favor da educação de pessoas jovens e adultas na região de Santa Maria.

Também elaborei, em parceria com Cícero Santiago, o projeto de pesquisa *Mulheres assentadas e suas leituras como experiência política*, contemplado com financiamento do CNPq,[75] cujos detalhes abordarei no quarto capítulo, ao narrar sobre o GEPLEL.

O projeto seria desenvolvido entre dezembro de 2008 e dezembro de 2010, contudo, quando estava em férias de final de ano na casa de familiares em Catalão, recebi a convocação para tomar posse na UFU em janeiro de 2009. Isso gerou reboliço na vida da família, outro deslocamento. Embora a essa época o companheiro e pai das crianças estivesse trabalhando em Uberlândia, na adolescência as filhas relataram os conflitos que experimentaram com o deslocamento.

Acabei causando desordem, sem entender naquele momento, tanto na vida conjugal quanto na das crianças, bem como na vida de colegas de trabalho e do orientando de mestrado. Mas a impermanência faz parte da vida e, como já citei aqui, se "a grande lição da vida está em que a vida é uma corrente de rupturas" (Faundez;

74 "Os servidores beneficiados com afastamento para pós-graduação stricto sensu terão que permanecer no exercício de suas funções após o seu retorno por um período igual ao do afastamento concedido" (§4º do Art. 96-A da Lei 8.112/1990).

75 Termo de Concessão e Aceitação de Apoio Financeiro a Projeto de Pesquisa, firmado em 19 de dezembro de 2008, Processo nº 402791/08-8.



Freire, 2011, p. 52), por que não as encarar? Entretanto, a ruptura foi questionada pelos homens brancos cisgênero do ambiente de trabalho. Algumas colegas mulheres cis também o fizeram, mas a maioria delas, assim como meu orientando, compreendeu minha escolha e me parabenizou. Mesmo assim fui impedida de continuar a orientar no Programa de Pós-Graduação da UFSM. Entre as colegas que me compreenderam estava Sueli Menezes Pereira, que assumiu a defesa da dissertação de Cícero Santiago.

3

DOCÊNCIA NA UFU (2009-2022)



> *Você tem que olhar para si mesma e perceber se é competitiva ou não. Se é amiga ou não, se é generosa ou não. Não existe natureza humana – o que existe é o trabalho sobre si, como diziam os gregos. Você precisa se elaborar.*
>
> *Margareth Rago (2022).*[76]

O concurso que prestei em 2008 para o curso de Pedagogia da então Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP)[77] abrangia as áreas de Fundamentos da Educação e Prática Educativa. Soube depois que o motivo do concurso era a necessidade de docentes de diferentes áreas da educação para compor o quadro do curso que estava em processo de implementação, formado até aquele momento por apenas seis docentes. Estávamos em 32 pessoas concorrendo a seis vagas.

Quando prestei o concurso público, a UFU-Pontal não tinha prédio próprio; instalava-se em quatro espaços diferentes do bairro Universitário, há aproximadamente 2 km do centro da cidade, onde ficou estabelecida até 2012: o bloco da Faculdade Triângulo Mineiro (FTM);[78] o bloco da Fundação Educacional de Ituiutaba

76 Entrevista de Clarissa Henning a Margareth Rago: "Se você renuncia a si mesma, você morre – então é preciso criar saídas" (2022).

77 A Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), como campus Pontal, foi criada em 7 de abril de 2006, por meio da Resolução nº 2, do Conselho Universitário. Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2006-2.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

78 Situada à Avenida Geraldo Alves Taváres, 1980 (https://maps.app. goo.gl/ksycLytiFizSe9uz6). Atualmente, Faculdade Mais de Ituiutaba (FacMais).



(FEIT) – UEMG[79] – em que também ocupava algumas outras salas de aula e laboratórios; um prédio que abrigava as coordenações de curso e contava com uma sala coletiva para docentes;[80] um prédio administrativo, que abrigava também a biblioteca e a quadra de esportes coberta.[81]

Tomei posse em 22 de janeiro de 2009, em uma cerimônia que aconteceu no campus Santa Mônica, em Uberlândia, onde se localiza a Reitoria da UFU, com a presença de aproximadamente 100 servidores ingressantes. A estrutura da UFU-Pontal era organizada em onze cursos, não havia departamentos. Então, tanto a gestão pedagógica quanto a gestão de pessoas ficavam a cargo da coordenação do curso.

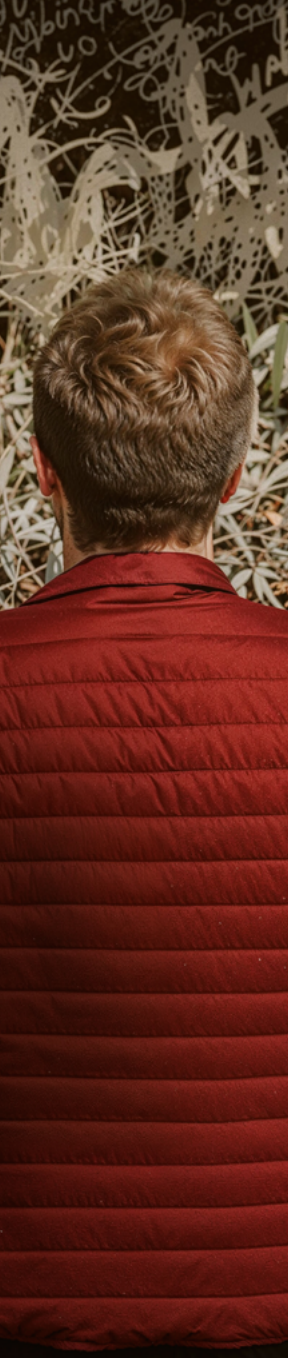
Instalei-me no bairro Universitário, pois tinha três crianças (agora com 11, 9 e 6 anos de idade). O pai atuava como professor concursado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), e eu queria evitar longos deslocamentos para estar próxima a elas, mesmo em horário de trabalho. Consegui alugar uma casa a uma quadra da entrada da UEMG; do portão de casa era possível avistar o da instituição.[82] As crianças estavam em um território totalmente desconhecido, e eu acreditava que fazê-las se sentirem próximas a mim

79 "A Fundação Educacional de Ituiutaba foi instituída em 1963, com a finalidade de criar, instalar e manter, sem fins lucrativos, escolas de ensino fundamental, médio e superior (artigo 2.º do Estatuto da Fundação). Em 1970, foi implantado o Ensino Superior em Ituiutaba, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituiutaba, por meio de suas duas unidades acadêmicas: Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (ISEPI) e Instituto Superior de Educação de Ituiutaba (ISEDI), este, criado em 2002 para abrigar as licenciaturas. No dia 3 de abril de 2014 o governador do Estado de Minas Gerais assina o Decreto Nº 46.478 que estadualiza a Fundação Educacional de Ituiutaba". Informações disponíveis em: https://www.uemg.br/ituiutaba-institucional/historia. Instalações: https://maps.app. goo.gl/LGZgsQp7yHQFPUgdA. Acesso em: 31 dez. 2025.

80 Localizado à Avenida José João Dib, 2545, no bairro Progresso. O prédio é ocupado atualmente pela Farmácia Básica Central da Secretaria Municipal de Saúde. Imagem de satélite: https://maps.app. goo.gl/yZUkXfuWCHgX3dGL7.

81 Localizado à Avenida Francisco Salviano Pinto, 795, no bairro Universitário. Imagem de satélite: https://maps.app. goo.gl/3ZFjeX2umK9Ut24A9.

82 Visão da casa para a entrada da UEMG: https://maps.app. goo.gl/EMwCxM4VbyRHogm87.



poderia lhes trazer alguma segurança. Quando o mais novo chorava por eu ir trabalhar, eu o levava até o portão e mostrava: *estou ali, se precisar é só pedir para me chamarem*. Nunca foi preciso. Ele sorria, me dava um beijo e entrava para brincar.

A condição de mãe trabalhadora[83] implicava alguns desafios tanto na carreira quanto na maternidade, pois era necessária uma rígida organização do tempo, inclusive para o descanso. Assim, meu bem-estar estava diretamente vinculado ao bem-estar dos *outros*, as crianças. Em uma sociedade em que permanece a cultura patriarcal – homens devem trabalhar fora de casa e sustentar a família, enquanto as mulheres devem cuidar do bem-estar da família na casa –, as exigências do mundo do trabalho não consideram as condições da parentalidade.

Sabe-se que houve significativas mudanças nas organizações parentais ao longo do tempo, as quais implicaram em alterações legislativas[84] que ampliaram os direitos civis e "foram essenciais não apenas para a emancipação feminina em todos os seus aspectos, como também para o alargamento do conceito de família, sobretudo na forma de sua constituição, para além do relacionamento conjugal" (Borges, 2020, p. 300). Apesar disso, as mulheres-mães não deixaram de vivenciar *sujeições identitárias* que limitam sua atuação, "aquelas formas de chamamento das pessoas a reconhecerem suas obrigações em termos de respeito a códigos e atos extremamente comedidos" (Wanzeler, 2011, p. 107).

83 Há diversas possibilidades de parentalidade – seja a pessoa heterossexual, homossexual, lésbica, gay ou trans, em relações com filhas e filhos biológicos ou socioafetivos –, em que se desenvolvem diferentes papéis na criação. No entanto, apesar dessa diversidade, ainda se semeia a ideia de que o papel maternal constitui atributo unicamente de mulheres (Garcia, 2020).

84 A exemplo do Estatuto da Mulher Casada (Lei nº 4.121/1962), da Emenda Constitucional do Divórcio (EC 9/1977), da Lei do Divórcio (Lei 6.515/1977), da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e do Código Civil de 2002 (p. 299-300).



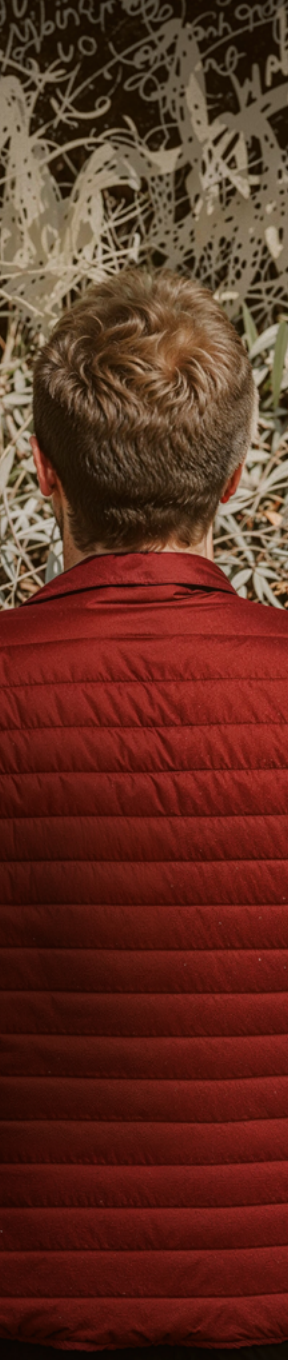
Então, a articulação entre o tempo do trabalho, o tempo para cuidar de *si* e o tempo dedicado aos *outros* (crianças e amigos) exigia algumas escolhas e renúncias.

O horário de trabalho como docente efetiva em uma IFES, com dedicação exclusiva, implica, como já disse anteriormente, atuar na tríade ensino, pesquisa e extensão, além de funções administrativas. Denise Lemos

> Descreve as dimensões fundamentais desse processo: a multiplicidade de tarefas, a captação de recursos internos e externos para a pesquisa, as contradições entre a formação e as demandas do sistema universitário, a sobrecarga de trabalho e suas consequências, como ausência do lazer, perda de controle sobre o projeto acadêmico e adoecimento (Lemos, 2011, p. 105).

A autora mostra como, desde os anos 1990, os novos conceitos de globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral (Frigotto, 1994) agregam um conjunto de funções que ultrapassam o exercício da docência, tradicionalmente reconhecido com o "ofício de ensinar". Docentes entrevistados em sua pesquisa de doutorado sobre a realidade da Universidade Federal da Bahia, "relataram ser praticamente impossível atender a todas as demandas do papel de docente, sendo necessário usar o tempo de lazer, o que resulta em desgaste físico e psíquico e adoecimento" (Lemos, 2011, p. 109). Vivenciei na UFU-Pontal essas mesmas condições, que não se restringiam à docência no ensino superior, posto que

> A profissão docente é reconhecida, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), como uma das mais desgastantes ao ser humano, considerada de alto risco físico e mental (OIT, 1982, p 19). Essa afirmativa foi lançada no Bureau International du Travail, ocorrido em 1981, em Genebra, com o título de "Emploi et conditions de travail des enseignants" (Forattini, 2017, p. 18).

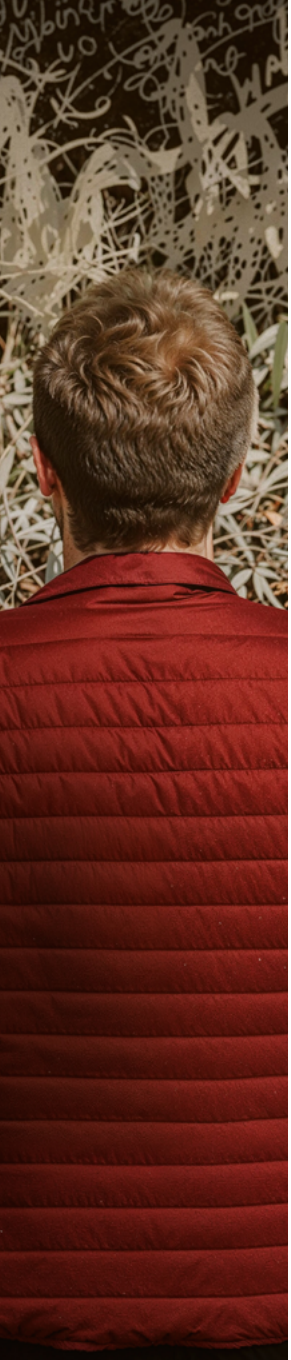


Um dos aspectos que distinguem a docência em IFEs e universidades estaduais, em que a maior parte do corpo docente atua em regime de dedicação exclusiva, é a flexibilidade de horários. Essa característica possibilita desenvolver atividades diversas dentro e fora do campus universitário, condicionada às muitas atribuições que, direta ou indiretamente, se deve assumir. Embora eu sinta grande prazer em desenvolver todas as atribuições que desempenhei até o momento, o entusiasmo me levou a realizar várias delas simultaneamente, o que dificultou abalizar quais atividades priorizar. Esse atributo de trabalhar "com prazer", mesmo que pareça salutar e satisfatório, alimenta novas formas de exploração, em uma dinâmica que tem representado,

> [...] na rotina do trabalho docente, não apenas uma assimilação desse padrão de produção (que em realidade é de produtividade), mas uma necessidade de criar as condições para a realização dessa produção já que, institucionalmente, os meios de produção acadêmicos (livros, laboratórios, computadores, equipamentos, bolsas etc.) foram (e continuam sendo) concentrados e disponibilizados para as áreas que conseguem inverter ciência e tecnologia para o capital. O resultado dessa política tem se materializado num crescimento cavalar da produção e da produtividade acadêmica, cujo objetivo se encerra no próprio ato produtivo, isto é, ser e sentir-se produtivo (Bosi, 2007, p. 1513).

Antônio Bosi (2007) se refere, na citação anterior, aos seus últimos 25 anos de trabalho em instituições de ensino superior do Brasil, que hoje somam mais de quarenta anos. A longevidade de tal condição trabalhista se aproxima de um plano de Estado, que avança a cada governança, considerado que

> O modelo de gestão das Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes), no contexto mundializado, seguindo a lógica toyotista, segue a premissa dos processos burocratizados, controlados e autocontrolados, aligeirados na equação de tempo e resultado efetivo. Os parâmetros



> que o capitalismo estabelece para as IFEs são similares aos processos produtivos, ou seja, metas quantitativas, produtivismo atrelado à ascensão na carreira, avaliação de resultados como método de reconhecimento e remuneração além de estrutura precária e massificada de políticas e práticas de ensino (Forattini, 2017, p. 19).

Como essa teia complexa de exigências não é visível para o conjunto da sociedade, circula no imaginário social que docentes de IFEs "ganham bem" e trabalham menos do que as pessoas que atuam no sistema privado do ensino superior. Em termos de horas-aulas, podemos oferecer no mínimo oito horas semanais, a depender das demais funções que ocupamos. Acontece que, se olharmos a universidade por dentro, tais funções são tantas que as quarenta horas semanais não as comportam – basta conferir a longa lista de pontuação para progressão ou promoção na carreira, que pouco ou quase nada varia de uma universidade federal para outra,[85] pois segue as regras da Instrução Normativa da Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal (SGP), vinculada ao Ministério da Economia (ME).[86]

A sobrecarga não está apenas em cumprir tarefas, mas na responsabilidade que elas demandam, como exemplifiquei anteriormente sobre minha atuação na UFSM. Isso tem gerado adoecimento tanto docente quanto discente, pois temos como expectativa que estudantes da graduação e da pós-graduação se dediquem com o mesmo empenho. Cristina Forattini (2017), em sua tese intitulada *Estranhamento como nexo causal do adoecimento docente na Universidade Federal de Uberlândia*, assim resume as condições de trabalho:

85 Cada universidade cria um Roteiro para Pontuação das Atividades. No caso da UFU, o roteiro mais recente está Disponível em: roteiro_pontuacao_atividades_-_anexo_1_-_resolucao_03-2017.docx. Acesso em: 28 jul. 2024.

86 A mais recente é a Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME nº 66, de 16 de setembro de 2022. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-sgp/sedgg/me-n-66-de-16-de-setembro-de-2022-430411828. Acesso em: 28 jul. 2024.



> Constatou-se que o estranhamento está identificado como fator de submissão às condições precarizadas do magistério superior. A desefetivação humana está intensificada pelas políticas públicas, pela burocracia, pelo produtivismo. Em contrapartida a falta de estrutura de trabalho, a aridez do ambiente individualista e a desumanização das relações com seus pares e com os alunos adoece, sistemicamente, o docente. A carga física e psíquica de trabalho supera o suportável, levando-o ao estresse, à depressão e ao esgotamento emocional. Encontram-se subtraídos da vida genérica, das horas de descanso, de lazer e de convívio familiar, trabalhando em casa, de madrugada e nos finais de semana (Forattini, 2017, p. 7).

Entre as inúmeras probabilidades do cargo, trago aqui um panorama das funções que desempenhei na UFU, para nortear a compreensão de manejo do tempo necessário ao desenvolvimento de todas elas simultaneamente, como geralmente fiz.

As aulas têm horários fixos, tanto em cursos de graduação quanto nos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Quando se está vinculada a este último, é obrigatório ofertar uma disciplina a cada dois anos, em sistema de rodízio de docentes. Essa carga horária pode parecer baixa se comparada a docentes que atuam em instituições privadas, entretanto, a ela estão condicionadas outras atribuições essenciais. É importante lembrar que, na UFU, a carga horária em pós-graduação não era contabilizada na carga-horária docente, mas servia à contagem de pontos para progressão ou promoção.

Atribuições comuns a docentes que atuam na graduação e na pós-graduação são orientações de TCC,[87] de monitorias,[88] de dissertações de mestrado e teses de doutorado.[89] Adicionam-se

87 As regras mais recentes estão disponíveis em: https://ich.ufu.br/graduacao/pedagogia/saiba-mais/tcc. Acesso em: 28 jul. 2024.

88 As regras mais recentes estão disponíveis em: https://ich.ufu.br/graduacao/pedagogia/saiba-mais/monitorias. Acesso em: 28 jul. 2024.

89 A normatização de parâmetros para definição da relação orientador/orientando mais recente está Disponível em: sei_ufu_-_3688728_-_resolucao_atualizada_em_12-07_2023.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.



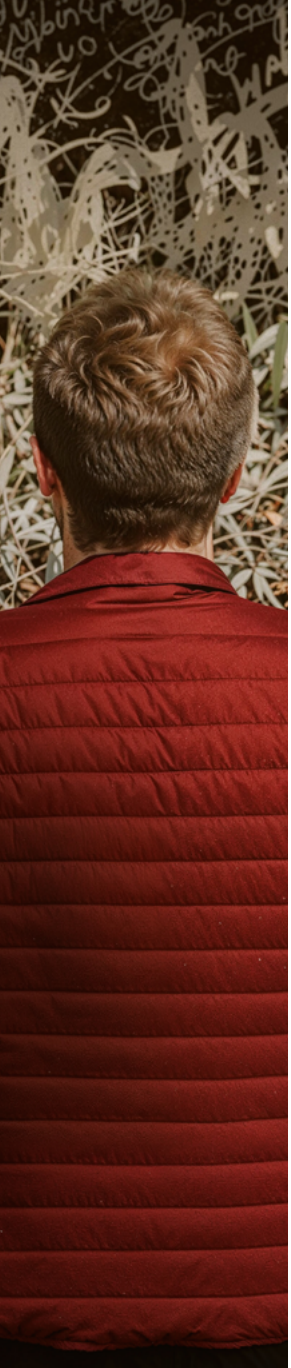
às funções nos programas de pós-graduação o credenciamento e o recredenciamento,[90] pois, para ingressar como docente, é preciso responder a um edital elaborado conforme a legislação interna, que se embasa nos critérios de produtividade indicados pela CAPES. Para se manter no programa, periodicamente (naquele tempo a cada três anos) se registra a produção docente e discente da equipe, que precisa estar condizente com o índice de produtividade, também definido pela CAPES. O/A docente que não alcançar a produção exigida para o período é descredenciado/a. Isso demanda tempo não somente de produção de artigos científicos, como também para desenvolver atividades de pesquisa, vinculada ou não à extensão, que gerem produtos que alimentam a escrita.

As produções são pontuadas de acordo com o suporte da publicação, o que também é avaliado pela CAPES, atualmente a cada quatro anos.[91] Os livros e capítulos, para contarem na pontuação, precisam ter Conselho Editorial. Docentes devem tanto produzir trabalhos científicos quanto orientar discentes a fazê-lo, e todos precisam participar de eventos locais, nacionais e internacionais, seja com trabalhos autorais ou em coautoria.

Docentes da pós-graduação *stricto senso* não recebem remuneração extra para oferecer disciplinas ou orientar discentes, pois essas tarefas compõem o tripé ensino-pesquisa-extensão das IFEs. Assim, desprendemos grande tempo e energia ao atuar nos programas, pois, como expliquei sobre minha atuação na UFSM, que se repetiu na UFU, participamos de processos seletivos de discentes,

90 As regras de credenciamento, recredenciamento, descredenciamento e enquadramento de docentes nos programas de pós-graduação mais recentes estão disponíveis em: https://propp.ufu.br/procedimento/credenciamento-recredenciamento-descredenciamento-e-enquadramento-de-docentes-nos. Acesso em: 28 jul. 2024.

91 A qualificação de periódicos pode ser consultada no site da CAPES, Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf. Acesso em: 31 jul. 2024.



docentes e bolsistas, assumimos a coordenação de linhas e grupos de pesquisa, de área e do próprio programa, bem como participamos de reuniões de colegiado nas três instâncias.

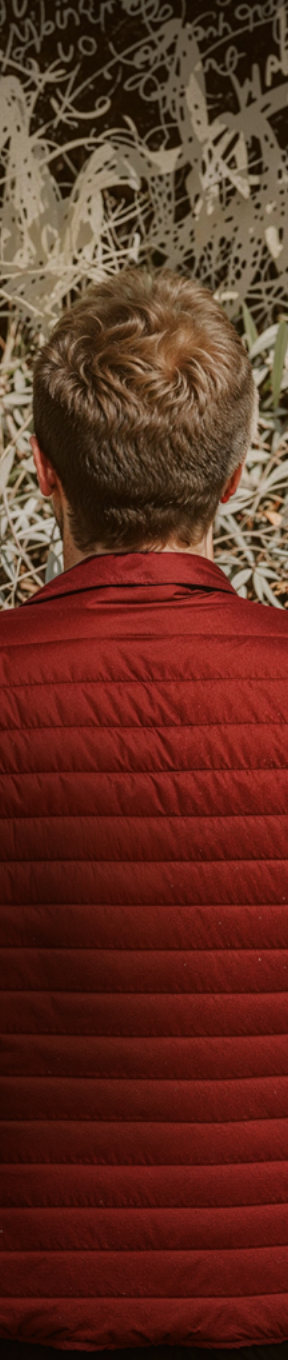
As funções administrativas, ao contrário das aulas, têm horários variados, a depender dos acordos para as reuniões de curso, departamentos, comissões, colegiados, Núcleo Docente Estruturante (NDE)[92] e representações, conforme aquelas em que o/a docente se envolve deliberadamente ou por obrigação da função, como coordenadoria de curso, chefia de departamento (no caso da UFU é substituído por chefia de núcleo), direção de unidade etc. Algumas funções recebem gratificação de desempenho, como é comum a servidores públicos federais.[93] Acontece que, mesmo sendo gratificadas, as funções administrativas demandam a organização de calendários, atenção a demandas da vida acadêmica de docentes e discentes, participação em reuniões em Conselhos Superiores e representação em outras instâncias do Poder Executivo. Portanto, exercer funções administrativas compromete a produção acadêmica esperada nas demais atribuições.

As atividades de pesquisa envolvem elaboração – escrita do projeto com planejamento orçamentário[94] –, estudos, desenvolvimento do projeto (alguns em campo), orientação de bolsistas e discentes voluntários/as, e redação de relatórios parcial e final. As pesquisas podem contar ou não com financiamento. Para solicitá-lo,

92 A Resolução CONAES nº 1, de 17 de junho de 2010, normatizou o NDE dos cursos de graduação, a ser constituído por um "grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do Curso". No âmbito da UFU, o NDE foi instituído por meio da Resolução CONGRAD nº 49/2010, de 22 de dezembro de 2010.

93 A mais recente Lei nº 13.328, de 29 de julho de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13328.htm. Acesso em: 2 jan. 2026.

94 Condição prévia para o "empenho e licitação de serviços, fornecimento de bens ou execução de obras", nos termos do Artigo 16, § 4º, da Lei Complementar 101/2000, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF).



é preciso responder a editais internos da própria universidade ou externos, como os do CNPq ou de agência estadual, como a FAPEMIG.[95]

As atividades de extensão seguem o mesmo caminho da pesquisa, contudo, as diretrizes para a formulação e implementação das ações de extensão universitária eram as seguintes:

> I – a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
>
> II – a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
>
> III – a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
>
> IV – a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (PROEXC-UFU, s.d., s.p.).

O financiamento tanto de pesquisa como de extensão não é para uso individual do/a docente, pois se destina à compra de material de consumo ou permanente, ao pagamento de bolsas, e alguns incluem transporte, conforme cada edital de seleção do CNPq ou de agência estadual.[96]

> O CNPq concede bolsas para a formação de recursos humanos no campo da pesquisa científica

95 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Disponível em: https://propp.ufu.br/procedimento/programas-de-iniciacao-cientifica-graduacao. Acesso em: 2 jan. 2026.

96 As modalidades de fomento da FAPEMIG estão descritas em: https://fapemig.br/media/filer_public/81/04/81048f7e-97d1-4aad-ac07-667d81a92bec/caderno_de_modalidades_de_fomento.pdf. Acesso em: 2 jan. 2026.



e tecnológica, em universidades, institutos de pesquisa, centros tecnológicos e de formação profissional, tanto no Brasil como no exterior.

Além de promover a formação de recursos humanos em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional, o CNPq aporta recursos financeiros para a implementação de projetos, programas e redes de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), diretamente ou em parceria com os Estados da Federação.

O CNPq investe, ainda, em ações de divulgação científica e tecnológica com apoio financeiro à editoração e publicação de periódicos, à promoção de eventos científicos e à participação de estudantes e pesquisadores nos principais congressos e eventos nacionais e internacionais na área de ciência e tecnologia.

Público-alvo: Jovens de ensino médio e superior, em nível de pós-graduação, interessados em atuar na pesquisa cientifica, e especialistas para atuarem em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) nas empresas e centros tecnológicos.

Modalidades de bolsas: O CNPq oferece várias modalidades de bolsas de formação e fomento a pesquisa, a alunos de ensino médio, graduação, pós-graduação, recém-doutores e pesquisadores já experientes do País e do exterior. As bolsas são concedidas diretamente pelo CNPq ou por instituições de ensino e pesquisa para as quais o CNPq destina quotas de bolsas (CNPq, Normas, s.d., s.p.).

Só recebem bolsa para uso pessoal os/as docentes aprovados/as em Chamadas de Bolsas de Produtividade do CNPq – Produtividade em Pesquisa (PQ), Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT) e Produtividade em Pesquisa Sênior (PQ-Sr) –, que seguem normas específicas e são alteradas periodicamente.[97] Em síntese,

97 Legislação de normas para concorrer a bolsas de PQ. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/normas. Acesso em: 28 jul. 2024.



> Os critérios de julgamento das Bolsas de Produtividade em Pesquisa poderão levar em consideração, além das especificidades da área:
>
> - Mérito científico do projeto; relevância, originalidade e repercussão da produção científica do proponente; formação de recursos humanos em pesquisa; contribuição científica, tecnológica e de inovação, incluindo patentes; coordenação ou participação em projetos e/ou redes de pesquisa; inserção internacional do proponente; participação como editor científico; gestão científica e acadêmica.
>
> Também deverão ser considerados, na análise das propostas, quando pertinente:
>
> - Foco nos grandes problemas nacionais; Abordagens multi e transdisciplinares; Impacto social; Comunicação com a sociedade; Interação com o parque produtivo; Conservação Ambiental e Sustentabilidade.
>
> Cabe, ainda, às funções docentes dos IFES, atuar como parecerista em comissões que avaliam trabalhos científicos de eventos, periódicos e livros. Também é desejável que atuem na coordenação e edição de eventos, periódicos e livros, neste caso, sem remuneração extra (CNPq, Critérios, s.d., s.p.).

Dados coletados sobre pesquisadoras e pesquisadores que solicitaram bolsa de PQ do CNPq enquanto atuei na UFU podem ser consultados em tabelas interativas que possibilitam o cruzamento de informações por vários critérios,[98] além de ser possível baixar a tabela completa.

Consultado o período entre 2013 e 2023, os dados demonstram as seguintes quantidades de propostas submetidas: dentre os 114.559 projetos apresentados no país, aproximadamente 70% são de pessoas brancas, e 61,41% são de homens. A região Sudeste,

98 As tabelas estão disponíveis em: https://app. powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNGJiZTU1ZmEtMmM0YS00NTI5LWIzNjgtODIzMTE4MGViN2VkIiwidCI6IjkyYzBjZmE5LTdlOTEtNGVhZC1hYzI5LWNkNDRhMjM4OWIwMSJ9. Acesso em: 28 jul. 2024.



onde se localiza a UFU, enviou 53,36% das propostas, sendo aproximadamente 72% solicitações de pessoas brancas e 11,26% a mais por homens. A área da educação ocupa terceiro lugar entre todas as solicitações (5.315 de pedidos = 36,5%).

Os projetos aprovados, com ou sem concessão de bolsa para o período, somam 48.941 (42,6% do solicitado), sendo 64,5% para homens (44,9% dos solicitados por eles). E dos 57,4% aprovados para mulheres, foram atendidos 39,3% dos solicitados por elas. No que tange à etnia, as aprovações foram assim distribuídas:

Tabela 2 – Chamada de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq, 2013-2023, por etnia)

AUTODECLARAÇÃO	SOLICITADAS	% solicitada por etnia	CONCEDIDAS	% concedido por etnia	% concedido do total solicitado
Branca	79.551	69,5%	34.417	43,5%	70,5%
Parda	13.142	11,5%	4.679	35,6%	9,5%
Preta	2.339	2%	700	30%	1,4%
Amarela	1.991	1,7%	867	43,5%	1,7%
Indígenas	310	0,3%	113	36,4%	0,2%
Não declarada	17.226	15%	8.150	47,3%	16,7%
TOTAL	**114.559**	**100%**	**48.813**	**-------**	**42,6%**

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do CNPq.

Desconsiderarei nesta análise as pessoas "não declaradas" por impossibilidade de reconhecimento. Outro fator relevante é que a chamada para bolsas de PQ e PQ-Sr não apresentam em edital[99] nenhum critério que exija heteroidentificação e nenhum item de classificação que considere aspectos étnico-raciais. Então as pessoas se autodeclararam deliberadamente no formulário de inscrição.

99 Último edital publicado foi a Chamada CNPq nº 09/2023. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=encerradas&buscaModo=textual&tmp=1722205961105. Acesso em: 28 jul. 2024.



Entre as bolsas solicitadas no período, é notória a discrepância entre as pessoas que se autodeclaram "brancas" (69,5%), "pardas e pretas" (13,7%), amarelas (1,7%) e indígenas (0,3%). Os dados demonstram que o percentual de concessão de bolsas por etnia é muito próximo entre as pessoas autodeclaradas brancas e amarelas seguidas das pardas e indígenas e, em terceiro lugar, das pretas.

Consultada a tabela completa, na área da educação (independente da região), aproximadamente 72% dos projetos aprovados são de pessoas brancas, com 1,22% a mais por mulheres – é histórica na área a presença maior desse gênero.

Entre os projetos que conquistaram bolsa de Produtividade na área de educação em Minas Gerais, somam-se 111 docentes: 51 homens (39 brancos) e 58 mulheres (43 brancas). Para docentes da UFU nessa área foram concedidas quinze bolsas no período: sete para mulheres brancas; seis para homens brancos e duas para homens pardos. O campus Pontal teve apenas um projeto aprovado na área, sem concessão de bolsa.

Os dados entrecruzados sinalizam, então, que no período em que atuei na pós-graduação houve uma maioria de pessoas brancas contempladas e, considerados os critérios de seleção da última Resolução CNPq 12/2024 (Brasil, 2024), elas têm maior chance de o serem novamente, o que diminui as oportunidades de quem nunca foi contemplado/a, observadas as regras: "4.2. O pesquisador será enquadrado em três diferentes níveis I, II e III, com base comparativa entre os seus pares e nos dados de até os últimos 10 (dez) anos, entre eles o *que demonstre capacidade de formação contínua* de recursos humanos" (Brasil, 2024, grifos meus). A capacidade de formação contínua é maior para quem já foi contemplado com bolsa uma ou mais vezes, posto que as possibilidades de inserção e circulação acadêmica de um/a bolsista são ampliadas. As normativas adiante afunilam ainda mais as chances de novos pesquisadores e pesquisadoras ascenderem à bolsa:



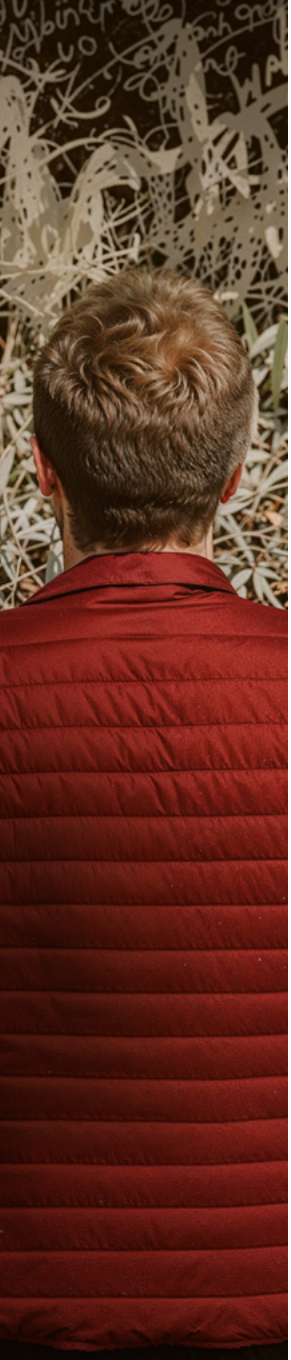
> 4.2.1. [...] Espera-se ainda que esses pesquisadores tenham gradual inserção nacional e internacional, por meio de palestras e assessorias ad hoc a revistas nacionais e internacionais e de órgãos de financiamento à pesquisa, bem como envolvimento em atividades de gestão científica, incluindo a organização de eventos, participação em comitês assessores estaduais ou nacionais, sociedades científicas, revistas científicas, assessoria de órgãos de governo estaduais ou nacionais, e conferências proferidas a convite e/ou em plenárias de congressos (Brasil, 2024).

Sem desmerecer o empenho de pesquisadores/as PQ, DT ou PQ-Sr e a qualidade dos extensos e profundos trabalhos desenvolvido por eles/as, o que trago à reflexão é o circuito de produtividade em que algumas poucas pessoas adentram e, por isso, têm ainda mais oportunidade de ampliar sua produção, circular nacional e internacionalmente, participar de sociedades científicas etc. Têm, consequentemente, maior pontuação para concorrer a novas bolsas do que aquelas pessoas que não adentraram no circuito, restringindo a quantidade de bolsas disponíveis.

Entre as diferentes exigências por nível, o mais alto deles (nível I) indica um lugar de excelência possível de ser alcançado por pessoas que têm mais tempo de serviço e que já contam com salários mais altos:

> 4.2.5. O nível I *é reservado a candidatos que tenham mostrado excelência continuada na produção científica e na formação de recursos humanos*, e que liderem grupos de pesquisa consolidados. O perfil deste nível de pesquisador deve, na maior parte dos casos, extrapolar os aspectos unicamente de produtividade para incluir *aspectos adicionais que mostrem uma significativa liderança dentro da sua área de pesquisa no Brasil* e capacidade de explorar novas fronteiras científicas em projetos de risco (Brasil, 2024, grifos meus).

Para ascender a qualquer um dos níveis, a pessoa precisa, no mínimo (nível III), ter cinco anos de orientação em programas

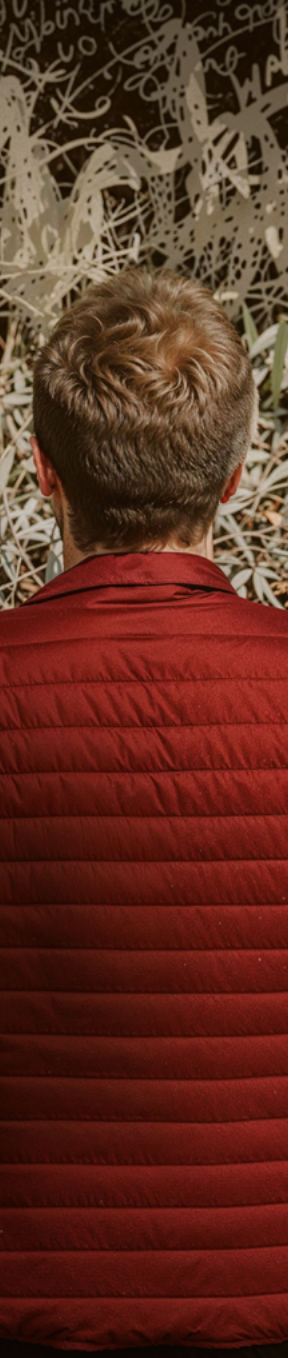


de pós-graduação[100] e publicações em revistas qualificadas, ou seja, um circuito muito bem estabelecido e que não é acessível a todas as pessoas, não necessariamente por inatividade, como vulgarmente são julgadas, mas por impossibilidades de toda ordem.

Somadas todas as diferenças de condições para o acesso e a permanência de docentes nos programas, a alta carga de trabalho em variadas funções e alguns embates temáticos que ocorrem dentro do meio científico (como abordarei mais adiante), o/a docente tem que fazer algumas escolhas. Estas geram consequências e outros embates na comunidade acadêmica, pois quem ocupa funções administrativas, por exemplo, acaba demasiadamente sobrecarregada/o se assumir, simultaneamente, ensino, pesquisa e extensão. Portanto, entre as escolhas, quem investe em pesquisa acaba deixando de desenvolver a extensão, ou se sobrecarrega com a tríade. Quem frequenta muitos congressos e assume cargos de diretoria de sociedades científicas, participa de diversas atividades fora do município em que atua, gerando a necessidade de adaptação de horário nas demais funções.

Cria-se, assim, a competitividade entre os/as próprios/as docentes, o que acarreta demérito, por exemplo, àqueles/as que usam boa parte do tempo para atuação direta com as comunidades em projetos e programas extensionistas. As mulheres que educam filhos e filhas têm menor condição de participar de eventos e reuniões científicas fora da cidade onde residem, ficando circunscritas ao julgo de sua escolha pela maternidade ou pela participação. Porque os pais, residam ou não na mesma casa que os/as filhos/as, não são socialmente responsabilizados para

100 "A instituição de execução do projeto deverá estar cadastrada no Diretório de Instituições do CNPq, devendo ser órgão ou entidade da administração pública direta ou indireta ou pessoa jurídica de direito privado legalmente constituída sob as leis brasileiras, com sede e foro no País, que inclua em sua missão institucional ou em seu objetivo social ou estatutário a pesquisa básica ou aplicada de caráter científico ou tecnológico ou o desenvolvimento de novos produtos, serviços ou processos" (Edital 9/2024, p. 3).



além de "ajudar" em casa, sendo poucos os que compartilham igualitariamente as atribuições do lar. As mães-solo precisam de uma rede de apoio para atuarem em várias funções, e como muitas docentes concursadas em IFEs trabalham longe de seus familiares, tal apoio deve ser remunerado, se existirem pessoas que queiram receber por isso. Estas geralmente também são mulheres, que deixam seu lar para cuidar do lar de outras.

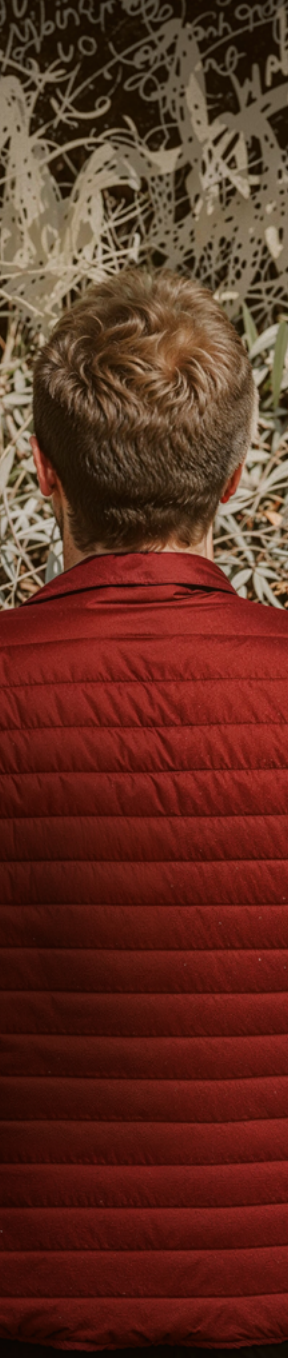
Uma vez conquistada a bolsa, desde 2006 pode-se prorrogar a pesquisa em caso de parto ou adoção. A última Resolução (12/2024) estende períodos de solicitação e prazos.[101] Essa possibilidade é uma conquista das trabalhadoras da educação superior em insistir sobre um direito que já era assegurado na legislação brasileira,[102] mas que não era concedido antes. Outra conquista foi o direito à licença maternidade para as pós-graduandas por até 120 dias,[103] sendo vedada a suspensão do pagamento da bolsa durante o afastamento temporário, à qual não tive acesso.

Entretanto, ainda há casos de negligência no cumprimento de leis que visam proteger o direito das discentes e trabalhadoras, como há embates sobre as cotas raciais para ingresso na graduação

101 Resolução CNPq nº 9, de 28 de junho de 2024. Altera a identificação dos níveis das bolsas das modalidades de Produtividade do CNPq (PQ, DT e PQ-Sr) em suas normas específicas: "4.3. No caso de parto ou adoção ocorrido nos períodos de avaliação definidos nos subitens 4.2.2 [nível III] e 4.2.3 [níveis I e II], devidamente informados ao CNPq, estes deverão ser estendidos por mais 2 (dois) anos por cada parto ou adoção" (Brasil, 2024).

102 A Consolidação das Leis do Trabalho (Lei nº 5452/1943) dispõe sobre a proteção à maternidade, estabelecendo no Artigo 392 que todas as trabalhadoras têm direito a uma licença maternidade de 120 dias. A Constituição Federal (1988) atribui à proteção à maternidade o status de direito social, previsto no Artigo 6º. Esse mesmo direito figura na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Decreto nº 4377/2002).

103 Lei nº 13.536, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção.



e na pós-graduação,[104] e para concursos públicos federais.[105] No contexto do Sudeste brasileiro, onde se localiza a UFU, em pesquisa recente de Dyego Arruda e Caroline Santos (2024),

> Os dados apontam que é baixa a presença negra no magistério federal: em média, na região estudada, pessoas negras constituem 22,2% dos docentes, enquanto brancos representam 76% do total. Ao interseccionarmos gênero e raça, tem-se que mulheres negras são 8,9% dos docentes, enquanto homens brancos são 43,6% do total (Arruda; Santos, 2024, p. 50).

No caso específico da UFU, em 2024, entre seus 1.752 docentes, 80,8% se autodeclararam brancos, dos quais 45,3% são homens e 35,5% mulheres.

Seguem-se, portanto, práticas colonialistas, em "uma negação sistematizada do outro, uma decisão obstinada de recusar ao outro todo atributo de humanidade" (Fanon, 1968, p. 288), em que pessoas brancas negam a realidade escravocrata que deixou como herança uma vasta diferença de oportunidades para seus descendentes "não brancos". A dominação epistemológica nega a existência de uma segregação racial, enquanto inibe e desqualifica a produção de pesquisadoras e pesquisadores negros, principalmente quando essas dizem respeito à diáspora.

Considerado o deslocamento de Michel Foucault (1980-1984) sobre a ênfase do eixo do poder para o da subjetivação e da ética,

104 Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

105 Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.



pondero que as condições de gênero e etnia na sociedade (brasileira) são reguladas pela subjetivação ético-política e pela *sujeição identitária*, que se intensificam para com as pessoas que cuidam, educam e compõem o núcleo familiar de crianças (parentalidade).

> A noção de conduta [em Foucault] permite a descrição de uma modalidade de poder que se exerce pelo acompanhamento, direção e orientação controlada da liberdade. [...] permite também delimitar o espaço ambíguo no qual a injunção, a prescrição externa, como forma de condução, vai se imiscuir, no domínio da liberdade, da atividade própria de cada indivíduo, enfim, na maneira como cada um se conduz (Martins; Peixoto Junior, 2013, p. 251).

É a *condição de possibilidade do poder*, "o ponto de vista que permite tornar seu exercício inteligível até em seus efeitos mais 'periféricos' e, também, enseja empregar seus mecanismos como chave de inteligibilidade do campo social". Nessa perspectiva, narro aqui sobre "o suporte móvel das correlações de forças que, devido à sua desigualdade, induzem continuamente *estados de poder*, mas sempre localizados e *instáveis*" (Foucault, 1988, p. 89, grifos meus) em minha experiência docente.

Em 9 de março de 2012 foi inaugurado o prédio próprio do campus Pontal, em Ituiutaba, constituído por cinco blocos, 39 salas de aula e 31 laboratórios de ensino e pesquisa, construídos em uma área de 13 mil m^2.[106]

Em 28 de fevereiro de 2018, mediante a Resolução SEI nº 01/2018, do Conselho Universitário, a FACIP foi desmembrada em três institutos: a Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES), o Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) e o Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO). Neste último foi alocado o curso de Pedagogia, juntamente com os cursos de História e Geografia.

106 Inauguração do prédio próprio do Campus Pontal da UFU: https://comunica.ufu.br/node/27436. Acesso em: 4 jan. 2026.



ATUAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU-PONTAL

O curso de Pedagogia da UFU-Pontal, em consonância com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia* (2006), tinha o currículo organizado em três ciclos em que se articulavam as disciplinas dos três Núcleos de Formação (Específica, Pedagógica e Acadêmico-científico-cultural). Este último núcleo era composto por três Círculos de Cultura, que compreendiam, ao final de cada ciclo,

> a ampliação do espaço da sala de aula, no sentido de diversificar e enriquecer as atividades e as relações pedagógicas na Universidade, significando-as e trabalhando-as com base na participação dos alunos nos diferentes tempos e espaços didático-pedagógicos (PPC, 2007, p. 51).

Assim,

> Os componentes curriculares que circulam neste projeto conduzem a uma possibilidade de integrar saberes e práticas em uma unidade dialética de organização da formação inicial do pedagogo na FACIP/UFU que integram as *disciplinas obrigatórias*, o *eixo da práxis educativa* e os *ciclos com os Círculos de Cultura* como articuladores dos saberes trabalhados em cada momento do curso (PPC, 2007, p. 39).

Fui designada a oferecer disciplinas, quase exclusivamente, ao curso de Pedagogia. Em outras licenciaturas, ofereci uma única vez a disciplina Políticas e Gestão da Educação (2011), mesmo que essa fosse a área em que mais atuei na UFSM (2004-2008).

O curso de Pedagogia possibilitava algumas disciplinas a seres ofertadas por uma docente concursada em área de atuação abrangente – como a minha, Fundamentos da Educação e Prática Educativa –, em atendimento às demandas do curso (UFU, 2007), que oferecia no ano de meu ingresso, pela primeira vez, o 5º



período.[107] Embora minha formação inicial e pós-graduação me dessem embasamento para lecionar mais de uma das disciplinas ofertadas, inicialmente me foram atribuídas duas: Pesquisa em Educação e Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) V – Seminário da Prática Educativa.

Pesquisa em Educação era uma disciplina que eu ofertara na UFSM em todo o período em que lá estive, tanto na graduação quanto na pós-graduação *lato sensu*; talvez por isso houve uma identificação imediata da coordenadoria em indicá-la a mim. Já no PIPE V – Seminário da Prática Educativa, lembro-me de um impasse. Essa disciplina tinha como objetivo "socializar os problemas e ações propostas para a realidade da escola" (UFU, 2007, p. 46) e, como proposta de trabalho, "a organização de um Seminário temático para apresentação dos projetos de trabalho elaborados no PIPE IV" (UFU, 2007, p. 46), desenvolvido no semestre anterior. Eu considerava não ter conhecimento da realidade vivenciada nos PIPE anteriores para organizar um Seminário Temático, por isso questionei a indicação de meu nome e sugeri trocar a disciplina com alguém que conhecesse a comunidade local. Entretanto, um colega afirmou categoricamente que meu currículo demonstrava "experiência com práticas educativas", por isso eu deveria assumi-la. Aquilo me soou estranho e incoerente, pois muitos/as docentes tinham experiência em práticas educativas em educação básica.

Essa ocorrência ilustra as relações de poder que podem acontecer, mesmo em uma gestão participativa, como é histórico nos processos de decisão coletiva nas IFEs. Em *A vontade de saber*, Michel Foucault (1999, p. 90), ao discorrer sobre seu método para analisar a correlação de forças existentes nos mecanismos de poder em relações contratuais, explica que "as relações de poder [...] são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrios

107 PPC-Pedagogia (2007), Disponível em: http://www.ich.ufu.br/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico. Acesso em: 4 jan. 2026.



que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações; [...] possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor". Interpreto aqui que as decisões são efeitos de partilhas em que as desigualdades e os desequilíbrios são produzidos por meio de argumentações e posturas arbitrárias. Questioná-las faz parte das lutas de poder internas, ou seja, entre membros de uma mesma categoria (docente), e é uma forma de resistência.

Houve várias outras relações no decorrer da carreira, como a exemplificada, em que precisei escolher entre ser colaborativa para com as necessidades da equipe (ou atender ao desejo de alguns/algumas colegas) ou resistir em favor de uma situação que eu considerava inadequada, pois aparentava ter maior chance de acarretar erros na condução das atividades acadêmicas. Naquele caso, escolhi acolher a demanda e arquei com os erros cometidos para com a comunidade, o que gerou, logo de início, frustrações e muitas outras situações de lutas de poder decorrentes daquela.

Essa memória me aproxima, mais uma vez, da experiência de Paulo Freire no exílio, sobre a qual ele descreve o problema de sabermos ou ignorarmos até onde podemos ir e como isso pode limitar a expressividade de nossos sentimentos:

> Não podemos estar nem demasiado aquém nem demasiado além dos limites. Se cedemos em excesso, comprometemos a radicalidade da forma de estarmos sendo. Se vamos muito mais além do razoável, provocamos a reação natural do contexto que passa a ser em certa forma "invadido" por nós. E a cotidianeidade "invadida" nos pune. É um aprendizado constante (Faundez; Freire, 2011, p. 42).

Esse aprendizado foi constante na carreira docente. Segundo os princípios da ecologia (Capra, 1995, p. 221), os ecossistemas se organizam entre os diferentes aspectos do mesmo padrão de organização na relação entre as *coisas*: a interdependência, o fluxo cíclico de recursos, a cooperação, a parceria. Mas para entender como os ecossistemas sobrevivem a perturbações e se adaptam



a condições mutáveis, é preciso reconhecer qual é a elasticidade dessas comunidades ecológicas e como reagem a perturbações externas, o que leva a mais dois princípios da ecologia: a flexibilidade e a diversidade.

A elasticidade, *consigo* e em relação com os *outros*, às vezes é mais flexível, outras mais tensa, a depender das circunstâncias, que podem ser de ordem fisiológica, climática, de autossustento, de outras relações que se interpenetram, até o infinito. As perturbações externas também são inúmeras, saem de um controle idealizado. Entram em cena as condições de flexibilidade ou de enrijecimento. A flexibilidade advém com o reconhecimento da impermanência de determinadas circunstâncias, que podem ser alteradas a depender das condições que cocriamos.

Naquele primeiro semestre letivo na UFU, acatei a deliberação e arquei com os erros de uma indicação que ainda considero inadequada. Entretanto, aprendi a lidar com as pressões externas, muito embora seja ininteligível o quanto e como isso atingiu a equipe daquele curso. Houve a possibilidade de lidar com o *inédito viável*, concepção de Paulo Freire (1987, p. 51), que consiste em se empenhar na superação das *situações-limites*. Com essa perspectiva, acolhi algumas oportunidades e construí condições de oferecer disciplinas no curso de Pedagogia condizentes com minha formação, em diferentes ciclos de formação.

> **Ciclo I – Os sujeitos como fazedores de História:** corresponde aos três primeiros semestres letivos e tem como objetivo analisar a educação e a instituição escolar, o pensamento pedagógico, os sistemas educacionais e a profissão docente e do gestor educacional em seus processos de construção histórico-social. Além disso, discutir e refletir junto aos PIPEs sobre a experiência educativa dos alunos do curso, porque a concepção de formação presente nesse projeto parte dos saberes já construídos pela experiência vivida, na perspectiva de compreensão dos sujeitos como fazedores de história (PPC, 2007, p. 36).



Muito embora a área do concurso que prestei incluísse Fundamentos da Educação, eu tivesse mestrado e doutorado na linha de pesquisa História da Educação e estivesse concluindo um pós-doutorado em História Moderna e Contemporânea (2009), em nenhum momento de atuação na UFU tive oportunidade de oferecer a disciplina História da Educação. Apesar de esta situação ter me causado frustrações, trabalhei com a flexibilidade.

Assim, para experienciar como acontecia a formação nos três semestres iniciais do curso, no decorrer de minha atuação na UFU-Pontal me dispus a substituir colegas em afastamento. Ofereci as disciplinas de Sociologia da Educação (2012), Princípios Éticos Freireanos (2017) e PIPE II (2009, 2021). Em 2019, após a atualização curricular, o ciclo passou a ser denominado *Pessoas fazedoras de História*, no qual ofereci a disciplina Literatura Infantil.

O segundo ciclo de formação tinha a seguinte perspectiva:

> **Ciclo II – Multiculturalismo e respeito pelo diverso:** compreende o 4º, 5º e 6º semestres letivos do curso e tem como objetivo analisar a cultura a partir de seus aspectos simbólicos e de seu papel na construção de identidades sociais e individuais, investigar cenários da educação, enquanto artefato cultural, considerando o contexto nacional e regional, na perspectiva do processo pedagógico que se deseja construir, re-conhecendo a diversidade brasileira como um fator a ser considerado no processo de ensinagem (PPC, 2007, p. 37).

No segundo ciclo, ofereci as disciplinas Escolas Abertas à Diversidade (2009-2010), PIPE V (2009), Pesquisa em Educação (2009-2020), Políticas Educacionais Contemporâneas (2010), e Antropologia Cultural (2012-2014). Após a atualização curricular (2019), o ciclo passou a ser denominado *Diálogos interculturais*, no qual ofereci as disciplinas PIPE IV (2019), Gestão Democrática da Escola (2020-2021) e Estágio Supervisionado I – Gestão Escolar (2021).

O terceiro ciclo de formação tinha a seguinte perspectiva:



> **Ciclo III – Tempos e Espaços Dialógicos em Construção**: corresponde aos três (ou quatro, no caso do curso noturno) últimos semestres letivos do curso e tem como objetivo proporcionar aos alunos a vivência da docência em suas múltiplas dimensões, compreendendo a formação do pedagogo com uma visão de totalidade da complexidade do processo educativo. Este Ciclo resguarda a ideia de processo, de questionamento, de provisoriedade do conhecimento, de compreensão e explicação do cotidiano escolar, como tempos espaços dialógicos em permanente construção (PPC, 2007, p. 38).

No terceiro ciclo, ofereci as disciplinas Educação de Jovens e Adultos (2010), Trabalho de Conclusão de Curso I (2010-2016, 2020), Movimentos Sociais e Gestão (2013-2019) e Trabalho de Conclusão de Curso II (2016). Após a atualização curricular (2019), o ciclo passou a ser denominado *Práxis transformadora*, no qual ofereci as disciplinas Estágio Supervisionado III – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2019), Estágio Supervisionado IV – Espaços não Escolares (2020-2021).

Atuei, como bem entenderam meus colegas desde minha posse, predominantemente no eixo da práxis educativa, já citado, a saber: PIPE II (2009, 2021), PIPE IV (2019), PIPE V (2009), Pesquisa em Educação (2009-2020), Trabalho de Conclusão de Curso I (2010-2016, 2020), Trabalho de Conclusão de Curso II (2016).

> Assim, o eixo da práxis educativa inicia-se com o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE), e acompanha todo o curso por meio dos Estágios Supervisionados e finaliza com a reflexão no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Estes componentes do eixo da práxis educativa fazem parte de um todo na formação inicial do curso de Pedagogia da FACIP/UFU que articularão ensino, pesquisa e extensão (UFU, 2007, p. 44).

Criei, com isso, condições para atuar na tríade ensino, pesquisa e extensão, vinculada às temáticas das linhas de pesquisa do GEPLEL, que desenvolverei detalhadamente no quarto capítulo. Com



essa mesma perspectiva, tive oportunidade de oferecer três disciplinas optativas: Metodologia do Trabalho Científico (2015), Educação e Transformação Social (2017), História, Gênero e Educação (2019).

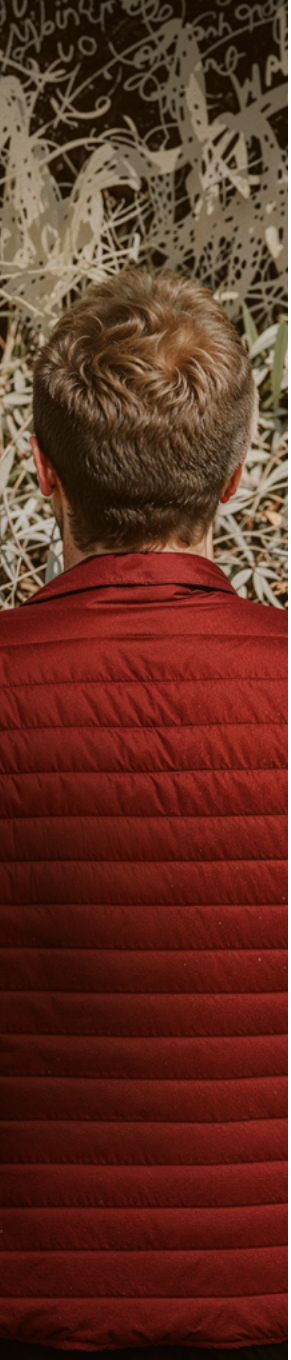
A oferta dessas três últimas disciplinas em momentos diferentes possibilitou muitas interações profícuas e desafiadoras, que mobilizaram o desejo de aprender mais com as comunidades em projetos extensionistas, bem como me levaram a desenvolver outras pesquisas e a atuar nos Círculos de Cultura.

Considero o Círculo de Cultura um diferencial do PPC do curso de Pedagogia da UFU-Pontal, desde sua criação, embasado nas *Diretrizes* (2006) e atualizado em 2018 conforme a Resolução MEC/CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, como eixo da práxis educativa:

> A relação entre o Ciclo de Formação e o Círculo de Cultura indica que o objetivo central do Círculo, como parte do Projeto Político Pedagógico do Curso, é propiciar a síntese de cada ciclo coletivamente entre estudantes e professoras/es sob a forma de uma atividade do Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural. Essa síntese tem como base três temas geradores constituído em problematizações diretamente relacionadas aos objetivos de cada Ciclo, assim caracterizadas, respectivamente: 1º O que é fazer história? 2º O que é dialogar interculturalmente? 3º Como provocar a transformação da realidade mediada pela educação? (PPC, 2018, p. 60)

Tive oportunidade de participar praticamente de todos eles, desde meu ingresso em 2009 (exceto quando estive afastada para o segundo estágio pós-doutoral), e assumi sua coordenação nas edições de 2019, 2020 e 2021.[108] Sintetizo aqui aquela

108 Durante a pandemia de Covid-19, os Círculos de Cultura foram oferecidos on-line, e, para sua efetivação, elaborei com discentes uma página para integrar a participação dos envolvidos, Disponível em: https://circulodecultufupo.wixsite.com/meusite. Acesso em: 25 jun. 2024.



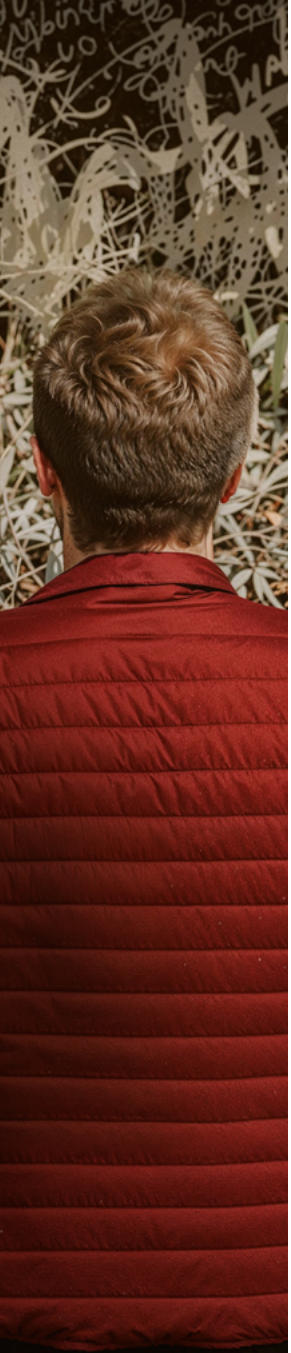
experiência coletiva, publicada originalmente em capítulo de livro (Klinke; Marcelino, 2022a).[109]

O Círculo de Cultura é, conforme a proposta freireana, construído pelos sujeitos que compõem o curso (discentes, docentes e técnicas-administrativas em educação), em diálogos promovidos por meio de atividades pré-círculo – intervenções artísticas, debates, reuniões com as turmas –, fundamentado na perspectiva de que o ser humano, "como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber" (Freire, 1983, p. 47 *apud* PPC, 2007, p. 36). Por isso, o formato do Círculo sofre alterações a cada ano letivo, quando é escolhido um tema gerador e são planejadas atividades que atendam tanto a demanda do público que participará quanto a síntese feita ao final do Círculo anterior.

Considerando-se "toda a diversidade presente em uma sociedade pluricultural como a nossa" (UFU, 2007, p. 20), a comunidade do curso é, então, convocada a se expressar com diversas linguagens em todas as ações do Círculo. Anualmente, ele era desenvolvido durante uma semana ou em três dias letivos, prioritariamente à noite, de modo a acolher docentes e discentes do curso integral e noturno, e garantir a participação de quem trabalha durante o dia. Nesses dias não aconteciam aulas por disciplinas, mas era indicado aos/às docentes que vinculassem o conteúdo programático ao evento. Ele costumava acontecer tanto em espaços do campus quanto em outros espaços educativos cedidos por escolas públicas ou por associações comunitárias, parceiras da UFU.

Mesmo com adequações, os Círculos de Cultura eram costumeiramente organizados em, ao menos, três momentos coletivos. A *Abertura* acontecia na primeira noite, a fim de desenvolver o tema

109 Para mais publicações sobre o Círculo de Cultura da UFU-Pontal, conferir Coimbra, Richter e Valente (2008); Valente *et al.* (2008); Spigolon (2008). Nas redes sociais: Facebook – https://www.facebook.com/circulodeculturapedagogiaufupontal; Instagram –https://www.instagram.com/circulodecult.ufupontal/. Acesso em: 11 jan. 2026.



gerador, com atividades artístico-culturais, palestra ou roda de conversa com pessoas da comunidade acadêmica do curso e externas à UFU-Pontal. Em seguida ocorriam os *Encontros por Ciclos de Formação* com docentes que ministravam disciplina(s) e discentes matriculados/as em cada ciclo. Nesses encontros, discentes e docentes do curso promoviam coletivamente diálogos sobre o tema gerador, que envolviam os interesses específicos do ciclo. Dinâmicas de grupo e atividades que envolviam a criatividade do coletivo eram proporcionadas para provocar os debates. Cada ciclo tinha a tarefa de elaborar uma síntese a ser apresentada aos demais no último dia do evento. Essa apresentação podia ser compartilhada no formato que o grupo desejasse (expressões artísticas, narrativas, recursos audiovisuais etc.). O terceiro momento coletivo era a *Síntese*, em que representantes discentes de cada ciclo de formação apresentavam a síntese de seu ciclo, e todas as pessoas participantes compunham a síntese final do evento, retomando o tema gerador. Nesse momento o próprio Círculo era avaliado, e muitas das alterações de atividades e mudanças da práxis educativa partiram daquele processo.

Em algumas edições as pessoas egressas do curso retornaram ao Círculo de Cultura para, em continuidade ao processo dialógico no qual se inseriram, compartilharem sobre como essa formação foi significativa para o exercício da docência, de funções de coordenação, supervisão e gestão escolar, para sua atuação em SMEs, em Superintendências Regionais de Ensino, em associações, ONGs e para sua pós-graduação.

Houve percalços durante os dezesseis anos de caminhada, mas aprendemos com os Círculos de Cultura que, trabalhando juntas, as pessoas assumem a responsabilidade de lhe dar direção, como escreve Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987). Negamo-nos à opressão, desde a escrita do primeiro PPC (2007) e assumimos conscientemente a função de sujeitos de nossa história, em colaboração com as demais pessoas, ao concretizar sua práxis no curso de Pedagogia da UFU-Pontal.



Mesmo naquela práxis de trabalho coletivo, a *rigorosidade ética* preconizada por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996), já citada aqui, com o sentido de valorizar e respeitar os diversos saberes, a criticidade, a rejeição a qualquer forma de discriminação, a assunção da identidade cultural e a reflexão crítica sobre a prática, nem sempre eram presentes nas relações entre colegas, o que me causava indignação. Suponho, com Michel Foucault (1999, p. 90), "que as correlações de força múltiplas que se formam e atuam [...] nos grupos restritos e instituições", em embates sobre as posições que são ocupadas no campo acadêmico ou sobre quem pode ou não as ocupar, "servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social". Esses efeitos formam "uma linha de força geral que atravessa os afrontamentos locais e os liga entre si"; assim legitimam algumas atuações, excluem outras e, "evidentemente, em troca, procedem a redistribuições, alinhamentos, homogeneizações, arranjos de série, convergências desses afrontamentos locais".

Compreender os afrontamentos locais foi um incentivo para que, como docente, eu procurasse instigar alunos e alunas à interdependência das aprendizagens desenvolvidas em diferentes disciplinas, projetos de pesquisa, extensão e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual especificarei mais adiante ao narrar sobre o GEPLEL.

São aprendizagens impermanentes, passíveis de alteração no decorrer do curso, considerado o desenvolvimento da aprendizagem como interpreto sua dimensão em Jean Piaget e Lev Vygotsky. Para Piaget, as possibilidades de aprendizagem são abertas ou limitadas conforme o desenvolvimento cognoscente da pessoa (Becker, 2013), o que para mim é importante conhecer sobre o público adulto, uma vez que somos diferentes em nossos processos cognitivos. Para Vygotsky, os processos de aprendizagem direcionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, então conhecer quais processos são mais ou menos significativos para a aprendizagem



de cada pessoa indica os processos mais adequados e, consequentemente, aqueles nos quais devemos investir.

Durante os treze anos de experiência docente na UFU-Pontal aprendi a refletir sobre o desenvolvimento da aprendizagem desde a elaboração dos Planos de Ensino, quando procurava, e ainda procuro na UFSJ, conhecer quais disciplinas os/as discentes cursaram, conforme o fluxo curricular do curso.[110] Na primeira aula proponho uma sondagem sobre os principais saberes que serão mobilizados durante a disciplina que estou oferecendo. Conforme converso com os/as alunos/as sobre os assuntos que vamos tratar, procuro conhecer o que permaneceu das vivências anteriores: conceitos, leituras e experiências de vida que movimentaram saberes necessários à compreensão do que está proposto na Ficha de Disciplina. Internamente, questiono se houve uma aprendizagem significativa. Se eles/as não conseguem expressar o que experienciaram, verbalmente ou por escrito, questiono-me: quais são as condições necessárias para a aprendizagem ser significativa? Tais condições vão embasar as aulas.

Durante esse diálogo inicial, apresento o Plano de Ensino e consulto os/as discentes sobre as alterações, sejam acréscimos ao referencial bibliográfico ou mudanças na metodologia de trabalho, que possam contribuir para que as aulas sejam mais significativas para a aprendizagem de saberes ainda não mobilizados que eles/as carecem desenvolver.

No decorrer das aulas, as perguntas dos/as alunos/as e seus relatos de experiências educacionais mobilizam a questão de Jean Piaget (1972, p. 7), que me oferece parâmetros de aprendizagens: "Quanto de generalização é possível?". Pois, "quando se desenvolve alguma aprendizagem sempre se pode indagar se isto é uma peça isolada na névoa da vida mental [...], ou se realmente é uma estrutura dinâmica que pode levar à generalização".

110 No caso do curso de Pedagogia da UFU, campus Pontal, os fluxos curriculares dos dois PPCs (2007 e 2019) com os quais atuei estão disponíveis em: http://www.ich.ufu.br/graduacao/pedagogia/grade-curricular. Acesso em 25 jun. 2024.



Com inspiração na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987), com a qual sigo aprendendo desde minhas experiências iniciais na juventude, como tenho narrado aqui, procuro ouvir os/as discentes sobre suas vivências escolares durante a educação básica e, com a experiência de cada um/a em estágios supervisionados, projetos de ensino, pesquisa e extensão, no PIBID ou residência pedagógica,[111] partimos de situações existenciais (problematização), que são objetivas e históricas, para que possamos analisá-las por partes (descodificar e desnaturalizar). A partir das escutas e análises, busco desenvolver com eles/as um processo de investigação da realidade conhecida e relacioná-la com os estudos específicos da disciplina ofertada. Assim, a práxis é analisada com vistas a nos empenharmos na superação das *situações-limites*, a caminho do *inédito viável*.

Podemos, então, retomar conceitos, propor atualização do Plano de Ensino inicial, combinar coletivamente os formatos de estudos, seminários, atividades individuais e em grupos. Desde a elaboração das atividades a serem desenvolvidas, sejam elas rodas de conversa, seminários, produção de textos dissertativos, artigos científicos, perguntas e respostas, portifólios ou outras técnicas que aprendo no decorrer da carreira, questiono-me: "em caso de cada experiência de aprendizagem, qual foi o nível operacional do sujeito antes da experiência e que estruturas mais complexas pôde esta aprendizagem alcançar?" (Piaget, 1972, p. 7). Em caso de os/as discentes não demonstrarem estruturas mais complexas de aprendizagem, redireciono a conduta das aulas para que, com outras experiências, ampliem-se as possibilidades de aprender. Por isso, eles/as têm oportunidade de demonstrar, em atividades subsequentes, como os saberes foram reelaborados.

111 O Programa de Residência Pedagógica foi uma iniciativa da CAPES que tinha por finalidade fomentar projetos institucionais implementados por instituições de ensino superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Foi instituído por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (cf.: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=130. Acesso em: 4 jan. 2026), e desenvolvido até 2024. Em 2025 o programa se fundiu com o PIBID.



Construí o hábito de proceder a uma avaliação da disciplina ao final de cada uma delas. A partir dos relatos sobre o que foi mais ou menos proveitoso para os/as discentes, reelaboro os planejamentos a cada vez que ofereço uma mesma disciplina. Percebo, com isso, algumas alterações no decorrer da carreira sobre os processos de aprendizagem na universidade e alguns desafios que mantenho como meta para a formação de professores (*cf.* Klinke, 2014a).

Ao rememorar a oferta das disciplinas do curso de graduação em Pedagogia da UFU-Pontal, semelhante às experiências na UFSM, lembro-me do rosto, dos gestos, das palavras, das vivências de muitas alunas e alunos que me ensinaram a ser docente naquele território. Ao serem provocadas a refletir sobre sua condição de alunas na educação básica e no ensino superior, as pessoas mergulhavam em *si* em relações com os *outros* e, a partir de narrativas sobre suas vivências, perguntavam-se sobre as possibilidades de ser docente em escolas públicas, em gestar projetos pedagógicos, em atuar com as comunidades e narraram se sentir motivadas a serem investigadoras da realidade para, com ela, aprender. Lembro-me também das parcerias com as colegas com quem compartilhei disciplinas, o que desestabilizou as certezas que eu insistia em fixar em mim. Narrarei essas parcerias mais adiante.

Um dos desafios da docência na graduação foi, e continua sendo, investir na relação teoria e prática, que considero imprescindível à concepção de práxis em que me envolvi desde a graduação em Pedagogia. "A relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem; particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente" (Vázquez, 1968, p. 111). Essa concepção é desvirtuada por estudantes que acreditam ser o que estudam diferente do que observam, principalmente quando desenvolvem Estágio Supervisionado. É frequente ouvir que "os livros dizem uma coisa, na prática acontece outra". Em muitos diálogos que fazemos nas aulas, busco diferentes possibilidades de questionar este pré-conceito.



No livro *Ação cultural para a liberdade*, Paulo Freire (1981) conduz um diálogo assertivo sobre a práxis que muito auxilia aqui a organizar minha própria compreensão da práxis docente. Concordo com ele quando afirma que não há contexto teórico "verdadeiro, a não ser em unidade dialética com o contexto concreto" (Freire, 1981, p. 135). Costumo explicar assim para os/as estudantes: não há uma "verdade teórica" a ser aprendida nos livros que possa ser aplicada na prática; o que há, principalmente nos livros que tratam da educação, são teses (unidades dialéticas) defendidas por autores/as que conheceram em profundidade dada situação ou circunstância, com ela dialogam e sobre ela escrevem, o que pode ou não servir à especificidade de outras práticas.

Freire (1981, p. 135) explica que, no contexto em que a prática acontece, somos "envolvidos pelo real, *molhados* dele", mas não necessariamente percebemos de forma crítica a razão de ser dos fatos. No "contexto teórico", "tomando distância" do concreto, os/as autores/as dos livros e textos que lemos buscam a razão de ser dos fatos. Em outras palavras, agora dirigidas à possibilidade de relação entre teoria e prática: podemos superar a mera opinião que temos sobre a prática por meio da tomada de consciência que ela nos proporciona, e elaborar um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno dela.

Freire conclui com a seguinte explicação: no "contexto concreto", somos sujeitos (atuamos nele) e objetos (parte constituinte do contexto) em relação dialética (em diálogo) com o objeto (prática), pois conversamos mentalmente com a prática que vivenciamos. No "contexto teórico", ao escrevermos nossos trabalhos, relatórios, monografias e artigos, assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto (conhecemos através do pensamento o que acontece entre as pessoas que atuam e suas práticas) que acontece no "contexto concreto" para, voltando a este contexto, atuar melhor como sujeitos em relação ao objeto (as práticas em educação).



O diferencial das instituições públicas de ensino superior no Brasil e de algumas poucas instituições privadas que são de fato universidades – comprometidas com a tríade ensino-pesquisa-extensão – é provocar os/as estudantes à dialética exposta por Paulo Freire nos parágrafos anteriores: vivenciar a prática, questionar suas ambivalências, estudar outros "contextos teóricos" que possam contribuir para estabelecer reflexões sobre a prática e, nessas reflexões, elaborar seus próprios conceitos, compartilhar sua elaboração ao expressar seu ponto de vista oralmente e por escrito. Com esse compartilhamento, pode-se conhecer outras práxis e novamente questionar as suas. Então o ciclo prática-teoria-prática-teoria não tem fim, não há uma verdade a ser descoberta para que, aplicada, tenha o mesmo resultado que em outras experiências escritas nos textos.

Retorno à *Filosofia da práxis* de Adolfo Vázquez (1968, p. 221), para concordar que, no amplo sentido da práxis, "a atividade opõe-se à passividade", o/a estudante produz conhecimento enquanto participa das aulas, debates, seminários, escreve, "e sua esfera é da efetividade", é atuação, não fazer o "apenas possível". A pessoa agente da práxis é a "que age, a que atua, não a que tem apenas a possibilidade ou disponibilidade de atuar ou agir". Esse é o comprometimento com a aprendizagem no ambiente universitário em que aprendi a ser docente, desde minha graduação.

Convivi e ainda convivo com muitas pessoas "efetivamente" aprendizes, que desenvolvem atividades em que se opõem à passividade, comprometidas consigo e com o universo da educação. Aprendo muito com elas! Outras se supõem "neutras", não querem se comprometer, fazem o "apenas possível". Respeito suas escolhas. Há outras ainda que se acham espertas por se acomodarem "pegando carona" no esforço das demais; fingem que estudam, copiam, deixam os *outros* fazerem por elas. Essas eu lamento; devem desconhecer o prazer da descoberta. Todas aprendem, no agora ou depois, mas às custas de quê?



Com o compromisso de cultivar com os *outros* o gosto pela aprendizagem, muitos/as de nós, docentes, procuramos caminhos atraentes para percorrer junto com os/as alunos/as. Alguns eu já narrei aqui ao contar o que aprendi sendo aluna e professora, desde a juventude.

Retomo agora outro desafio que enfrentei na UFU-Pontal para a docência na graduação, debatido por muitos/as profissionais: conquistar os/as alunos/as para a leitura. Desde a minha graduação em Pedagogia, como já contei, invisto em compreender sua prática, conhecer sua história e analisar as políticas de incentivo à leitura no Brasil. Com essa curiosidade, participei de congressos, publiquei artigos científicos e de opinião, capítulos de livros, desenvolvi ações extensionistas, produzi uma dissertação e uma tese, dialoguei com pesquisadores/as brasileiros/as e estrangeiros/as, desenvolvi duas pesquisas em estágio pós-doutoral, e o desafio permanece na prática docente. Aprendi, com isso, que ler é uma "atitude" que pode ser herdada pelo *habitus* cultural,[112] aprendida em espaços escolares ou não escolares, provocada por uma necessidade qualquer (formativa, profissional ou recreativa), mas tão diversa que é difícil de captar tanto seus sentidos quanto seus motivos. Por isso as políticas de incentivo à leitura se estendem por tantos anos neste país; por isso também há tantas pesquisas que a investigam e ainda tantas perguntas que não conseguimos responder sobre o gosto de ler.

Esse gosto varia com os territórios e com o tempo, sendo afetado também por aspectos como valores sociais, crenças, ideários políticos cultivados e suportes de leitura (livros, e-books, jornais, revistas etc.). Como pôde ser lido em seções anteriores deste

112 Pierre Bourdieu, em *A economia das trocas simbólicas* (2007a) afirma que o habitus é um sistema de esquemas profundamente internalizados que constitui sua cultura, por isso é uma herança cultural. Norbert Elias, por sua vez, em Os Alemães (1997) traz o conceito de habitus como uma segunda natureza do sujeito, um saber social incorporado.



Memorial, já se acreditou no Brasil, mas não só aqui, que a leitura era prejudicial sob diferentes aspectos. Por essa razão, muitas obras foram censuradas, queimadas, excluídas das prateleiras de bibliotecas. Nas referências deste trabalho há mais de quarenta menções à leitura, por isso não as cito aqui, mesmo porque já foram e ainda serão exploradas no decorrer deste texto.

Há quem, no Brasil e em todo o Ocidente, responsabilize as redes sociais pela diminuição do "tempo de ler". Pesquisas atribuem tal redução à pressa da vida (pós)moderna, fluida (Berman, 1982), em que a concentração se esvai rapidamente. São muitas as hipóteses, todas com justificativas plausíveis. Mas como elas podem contribuir para que pessoas jovens e adultas universitárias leiam o suficiente para aprender tudo o que é possível no tempo de um curso de graduação?

Culpam-se as escolas do tempo presente, que não obrigam estudantes a ler como faziam antes. No entanto, a história da leitura indica que algumas pessoas tomaram gosto pela leitura na escola, enquanto outras criaram ojeriza a esse hábito. Culpam-se as famílias por não lerem para as crianças e não comprarem livros. Todavia, a exploração do/a trabalhador/a imposta pelo capitalismo e pelo neoliberalismo, agravada com a recente Reforma da Previdência no Brasil, acelerou o trabalho e diminuiu os direitos trabalhistas. Consequentemente, os baixos salários e subempregos, somados ao alto custo da produção de impressos, dificultam em muito o consumo de livros. Justifica-se que há muitos e-books disponíveis gratuitamente, mas quem não encontra motivos para ler além do essencial e das fofocas que circulam nas redes sociais não procura outras leituras, que lhe parecem "difíceis", longas demais e dão sono. Sempre digo para os/as alunos/as: *se estão cansados/as ou com insônia, leiam literatura, "dá sono"*. Se tomar gosto pela leitura, passe a ler durante o dia, no ônibus, nas filas, para não passarem a noite lendo.



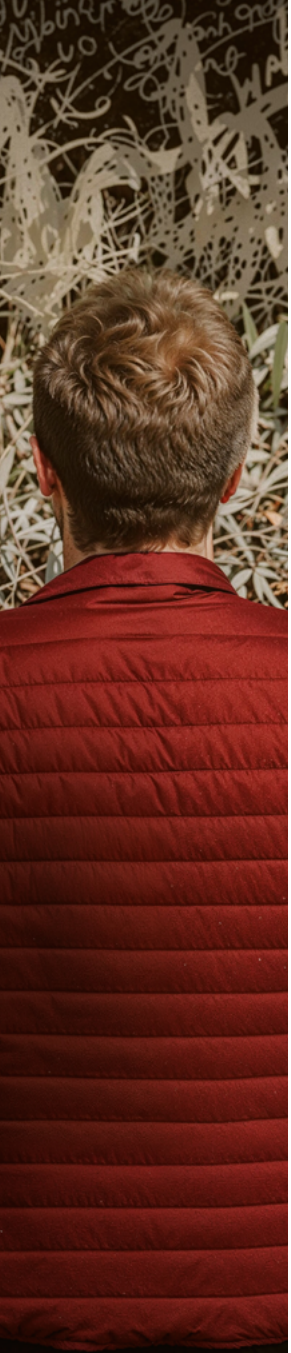
As grandes empresas também não colaboram, exploram os/as leitores/as em potencial com altos preços de aparelhos que facilitam o transporte de materiais de leitura. Não vou citar nomes para não fazer propaganda, mas a exploração do/a consumidor/a de leitura remonta ao início do impresso no Ocidente (Cavallo; Chartier, 1998).

Isso posto, entendo que não devemos gastar mais energia à procura de culpados, mas persistir em atrair leitores/as em nossas aulas na graduação. Aprendi com minha própria experiência como estudante, e depois como professora, que precisamos seduzir leitores/as lendo para eles/as, com eles/as, conversando sobre o que foi lido, provocando condições de leituras de todos os gêneros e, acima de tudo, lendo. Como mediadora de leitura tenho que sentir eu mesma o gozo com ela. Parece balela, muitos já disseram isso, mas como fazer? Experimentando ler, desinibindo-se do medo de ser considerado/a mau/má leitor/a.

As pessoas que provoquei à leitura, nas escolas ou fora delas, passaram a ler. Para algumas perguntei o porquê, e elas responderam *porque deu vontade*, ou que acharam tempo. Algumas se esforçaram muito no começo, mas depois seguiram lendo sem sofrer. E indico: leiam de tudo, mas leiam também os *clássicos*.

Ítalo Calvino, em seu livro *Por que ler os clássicos* (2007), aponta quatorze propostas de definição para eles, as quais tenho tomado como guia para defender a leitura. Sugiro que, entre elas, encontre a(s) sua(s) preferida(s).

A primeira definição é suscinta, mas para mim é a mais completa. Calvino defende que uma obra *clássica* vai muito além de ter sido indicada nas classes escolares (o que deu origem ao termo): "Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: *Estou relendo...* e nunca *Estou lendo*" (Calvino, 2007, p. 62). Essa proposta é completada pela quarta: "Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira" (Calvino,



2007, p. 88). Em resumo: "vale a pena ler de novo" porque torna-se "novo" e percebemos que "novo/a" sou eu, leitor/a, pois o texto continua o mesmo.

Alguns autores e autoras que reli várias vezes sozinha e com alunos/as da UFU, que também contaram ter relido porque gostaram (nem tanto na primeira leitura, mas voltaram a eles/as) foram: bell hooks, Carolina Maria de Jesus, Clifford Geertz, Conceição Evaristo, Eliane Marta Teixeira Lopes, Émile Durkheim, Hilton Japiassú, John Dewey, Karl Marx, Margareth Rago, Max Weber, Michel Foucault, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Regina Zilberman, Roland Barthes, Stuart Hall, dentre tantos/as outros/as que soube terem inspirado a práxis daquelas/es alunas e alunos que seguiram na carreira docente e na pós-graduação.

Na segunda definição, Calvino (2007, p. 74) afirma serem os clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado, mas uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. Essas "melhores condições" podem variar entre a leitura intimista, em solitude, e a pública, quando se escuta alguém ler ou comentar a obra em voz alta, gerando ansiedade para obter aquele livro.

Consequência dessa é a terceira definição: "Os *clássicos* são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo e individual" (Calvino, 2007, p. 74). Você que me lê, lembra-se de alguma leitura "inesquecível"? Conhece alguém que leu a mesma obra, com quem você pôde trocar impressões? Se sim, então você já é um/a leitor/a de *clássicos*.

A quinta definição é uma "charada": "Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura" (Calvino, 2007, p. 88).



Entendo: uma releitura da vida, das coisas do mundo, das emoções... Até porque a sétima definição complementa:

> Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (Calvino, 2007, p. 88).

Fora da ordem numérica, mas outros dois conceitos que para mim se complementam são o sexto: "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer" (Calvino, 2007, p. 88); e o oitavo: "Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe" (Calvino, 2007, p. 103).

O nono conceito serve a quem gosta de se surpreender: "Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos" (Calvino, 2007, p. 103). Quanto a essa definição tive uma experiência recente. Contei na primeira seção deste Memorial sobre o livro *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, ficção colombiana oficialmente reconhecida como um *clássico* e sobre a qual ouvi muito e li vários trabalhos acadêmicos. Apesar disso, comecei a lê-lo no ano passado, e qual foi minha surpresa? Era como define Calvino: novo, inesperado e inédito.

O décimo conceito: "Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs" (Calvino, 2007, p. 118) – universo que se abre ao virar as páginas de um livro (ou do e-book) que, lido no silêncio interior ou interpretado coletivamente, possibilita a escolha do "*seu* clássico, aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele" (Calvino, 2007, p. 118), este é 11º conceito.



Quando experimentamos a leitura em conjunto, como muitas vezes acontece nas escolas, é possível compartilhar várias outras leituras, que são relembradas em aulas posteriores, em rodas de conversa ou em encontros de orientação, como é comum nas universidade. Isso explica o 12º conceito: "Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na genealogia" (Calvino, 2007, p. 133).

Trata-se da intertextualidade (Bakhtin, 1981), que pode ser entendida como a interdependência de pensamentos e saberes que são reconstruídos em escritas (e suas leituras) produzidas em tempos às vezes distintos, em territórios distantes, mas que demonstram aspectos comuns ou opostos em disputa. A genealogia, em Foucault (1997, p. 71), explica-nos a "multiplicidade, nas suas diferenças, na sua especificidade, na sua reversibilidade: estudá-las, portanto, como relações de força que se entrecruzam, que remetem umas às outras, convergem ou, ao contrário se opõem". Para reconhecer a genealogia se faz necessário mergulhar na produção da escrita, compreendê-la em seu tempo e espaço, expandi-la para além de sua autoria, observar como podem ser as releituras de outras escritas, atualizá-la, com a consciência de que: "É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo" (Calvino, 2007, p. 148) – a 13ª definição.

Durante a leitura podemos viajar no tempo e no espaço, e nos parece, em um primeiro momento, que a atualidade quase não faz sentido, embora somente ela, vivenciada em práticas de leitura individual ou coletiva, possibilite aquela interpretação do que é lido. Nesse exercício, "É clássico aquilo que persiste como *rumor* mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível" (Calvino, 2007, p. 148) – a 14ª definição.



O *rumor* (Barthes, 2004) do clássico se evidencia em nossas escritas, que atualizam as leituras quando as registramos como citações em trabalhos acadêmicos, em relatórios de Estágio Supervisionado, em artigos individuais ou em coautoria,[113] em tantas outras possibilidades criadas na relação da professora com alunos/as.

No livro *O trabalho da citação*, Antoine Compagnon (2007) considera como exercício de intertextualidade o que fazemos ao citar os *outros*. Em diálogo com o conceito de *escriptível* de Roland Barthes, distinguimos os *textos legíveis* como

> [...] sendo aqueles que, de certa forma, existem antes da leitura, ao passo que os textos ***escriptíveis*** são abertos a um plural ilimitado, só se tornam possíveis pelo engajamento radical da produtividade do leitor, no sentido de que este os escreve e deseja reescrever (Barthes ***apud*** Berté, 2010, p. 42 – grifos do autor).

Considero que criar condições de leituras e releituras coletivas na universidade, com os sentidos atribuídos por Calvino (2007), e desenvolver sua interpretação coletiva é proporcionar um *plural ilimitado* que nos conduz à produtividade da escrita, posto que "não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada" (Calvino, 2007, p. 150).

Por todos os aspectos abordados é que insisto na promoção da leitura, que também possibilita a (re)escrita, como a considera Compagnon (2007): escrever é sempre reescrever, não difere de citar.

Há que se viabilizar leituras capazes de explodir o texto, desmontá-lo, dispersá-lo, como indica Compagnon (2007), ao invés de leituras monótonas e unificadoras. Digo isso sobre as possibilidades construídas em práticas de leituras compartilhadas, em

113 Trabalhos publicados em coautoria com discentes da graduação, resultado de estudos desenvolvidos nas aulas e no GEPLEL: Santos e Klinke (2009); Araújo Gomes e Klinke (2010, 2011); Klinke e Alves (2012); Mathias e Klinke (2013); Lima e Klinke (2014).



que se possam entrecruzar ideias, saberes, territórios, conceitos, sem acatar cada um (ou todos) como verdades inquestionáveis. É preciso promover releituras e reescritas que interroguem mais do que busquem responder de modo incontestável, reconhecendo a multiplicidade, as diferenças, as especificidades e a reversibilidade das formas de escrever sobre as coisas.

Para quê? Para libertar a *si* e os *outros* da

> arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação (Freire, 1996, p. 92).

Para assumir uma docência que aprende enquanto ensina o exercício dessa profissão, "o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico" (Freire, 1996, p. 92).

Há muitas críticas produzidas sobre a formação de professores e professoras em cursos de Pedagogia, que engendram debates ambíguos, alguns já citados aqui. Em resumo: critica-se a superficialidade dos estudos, que poderiam fundamentar a atuação docente e possibilitar uma práxis crítica e reflexiva; critica-se a falta de conexão entre teoria e prática, afirmando-se que o que é estudado está distante do cotidiano observado nas escolas brasileiras; critica-se o caráter propedêutico de alguns cursos, com foco maior na pesquisa do que na atuação profissional; criticam-se projetos pedagógicos voltados quase exclusivamente para o ensino de conteúdos escolares, o que reforça a primeira crítica apresentada, considerando-se o oferecimento de conteúdos semelhantes a um receituário. Além destas, há as críticas aos Estágios Supervisionados, um viés nevrálgico da práxis educativa sobre o qual me debrucei após o segundo Estágio Pós-doutoral, narrado mais adiante.



A leitura de livros nem sempre é bem-vinda na graduação, tanto por docentes quanto por discentes, pois há polêmicas em torno das dificuldades de lê-los e discuti-los na "formação inicial" ou por alguns deles carregarem uma imposição de um grupo dominante em uma perspectiva hegemônica, como explica Carolina Góis Ferreira (2019) ao tratar do conceito de clássico na Pedagogia histórico-crítica.

Considero a *leitura de fato*, como a maneira de ler explicada por Roxane Rojo (2004, p. 7), "internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica". Entretanto, tal possibilidade de leitura, como ela explica, não é disponibilizada a todas as pessoas na escolarização brasileira; continua sendo coisa das elites. "A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la" (Rojo, 2004, p. 1).

Nesse sentido, as orientações de TCCs de graduação e de especialização[114] na UFU, assim como na UFSM, permitiram desenvolver leituras e colaborar para a produção de escritas de maneira muito próxima a pessoas que estavam elaborando, pela primeira vez, um texto científico autoral. Elas chegavam com dúvidas provocadas por algumas leituras feitas, traziam perguntas ou interesses em temas que apontavam uma grande possibilidade de leituras ainda não desenvolvidas por elas. Com todas essas pessoas tive oportunidade de aprender mais sobre o que eu supunha saber.

Durante o período em que atuei na UFU-Pontal, orientei dezessete TCCs de graduação em Pedagogia, com temáticas diversas, mas que se entrecruzavam em estudos coletivos desenvolvidos no GEPLEL. Algumas alunas me convidaram a orientá-las por

114 Fui convidada a participar como orientadora de monografias de conclusão do curso de aperfeiçoamento/especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Ituiutaba e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Na ocasião, orientei quatro monografias: Ribeiro (2010), Medeiros (2010), Costa (2010) e Reis (2010).



participarem dos estudos do grupo; outras o fizeram por afinidades construídas durante disciplinas ministradas, palestras, minicursos e eventos em cuja organização colaborei, mas todas, em momentos diferentes de sua formação, fizeram parte dos estudos em grupo. Assim, tive a oportunidade de orientar os seguintes TCCs:

1. *Mulher, esposa, mãe e aluna do curso de Pedagogia: uma memória autobiográfica*, de Helena Maria da Silva Aguiar, 2011.
2. *Um levantamento do conceito de cultura escolar nos congressos brasileiros de História da Educação (2000-2011)*, de Aline de Almeida, 2011.
3. *A Educação Rural no Pontal do Triângulo Mineiro*, de Edneia Rissa de Oliveira, 2011.
4. *Uma experiência de estágio frente à Educação de Jovens e Adultos – EJA*, de Juliana Vieira de Souza, 2011.
5. *Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (Ituiutaba, MG, 2010)*, Neide Francisca dos Santos, 2011.
6. *A inserção do negro na universidade brasileira e seu processo identitário*, de Laís Alice Oliveira Santos, 2011.
7. *Desafios do século XXI nas escolas no campo em Ituiutaba/MG*, de Lidia Lucena Fernandes, 2012.
8. *A perspectiva de formação de leitores no Plano Nacional do Livro e da Leitura (2006-2010)*, Claudiane Rosa Mathias, 2012.
9. *Perspectivas de alunos do campo em escolas urbanas contemporâneas no município de Ituiutaba/MG*, de Silvia Aparecida Rodrigues, 2012.
10. *Influências das políticas de leitura no Brasil na produção cultural literária para crianças*, de Fernanda Alves da Silva, 2013. Agência financiadora: FAPEMIG.



11. *Música na escola: os sons dos seus feitos e efeitos*, de Beatriz Menezes Barbosa, 2013. Financiamento: Ministério da Educação e Cultura (MEC).

12. *A formação para mediação de leitura no curso de Pedagogia na Facip/UFU*, de Taiane Dantas Silva, 2013.

13. *O Capital Social como categoria de análise na formação de uma pedagoga*, de Kamila Hentges Cardoso 2014.

14. *O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) nas políticas de leitura no Brasil (1992-2012)*, de Joyce Caroline Feitosa Queiroz Moura, 2016.

15. *As possibilidades de identificação com personagens femininas negras na literatura do acervo de uma biblioteca comunitária*, de Beatriz Fernanda Carreira, 2021.

16. *O papel do pedagogo em espaços não escolares: o caso de uma instituição de ressocialização de adolescentes em medida socioeducativa de Ituiutaba-MG*, de Mayara Santos Misael, 2021.

ATUAÇÃO NO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE) DO CURSO DE PEDAGOGIA E NO FÓRUM DE LICENCIATURAS

Entre as muitas críticas sobre a formação de professores e professoras em cursos de Pedagogia no Brasil, engendram-se disputas de poder que atravessam o campo político e são atravessadas por ele, materializadas tanto no texto da legislação que rege a formação



de professores/as como nas interpretações que as leis possibilitam. Desde a Constituição da República (1988), que consolida o processo de redemocratização no Brasil, a legislação sobre educação e a crítica produzida sobre ela confirmam as lutas de poder envolvidas na concretização de uma educação democrática. A LDB/1996, elaborada durante o processo de redemocratização do país, pós regime ditatorial, regulamentou que:

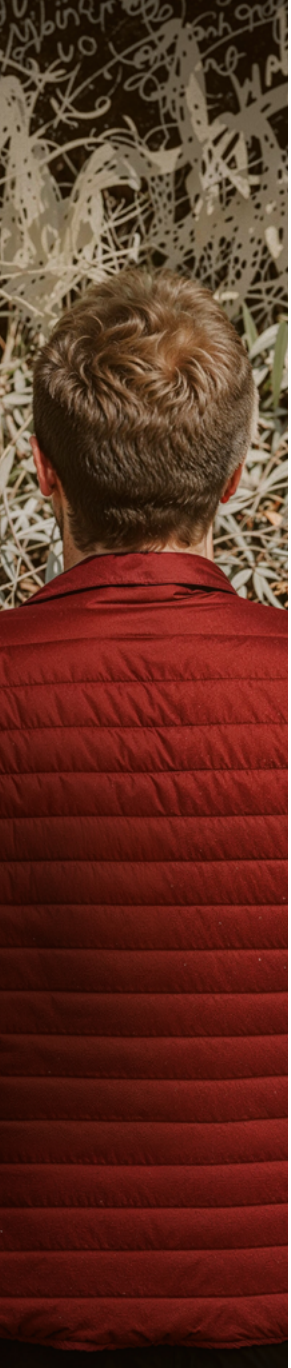
> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB, 1996:2023).

Em vigor até o tempo presente, apesar de alterada por algumas emendas, a LDB/1996 prevê também, em seu Artigo 62, § 1º, que "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério".

Dez anos depois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006) estabeleceram como *licenciatura* um novo modelo de curso, que extinguiu as habilitações em vigor desde a Lei de Reforma Universitária de 1968.[115] As Diretrizes redefiniram o campo de atuação das pessoas licenciadas em Pedagogia em ambientes escolares e não escolares, tendo como base a docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além de regimentar, em seu Art. 4º, Parágrafo Único, que

> [...] as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições

115 A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, organizava o curso de Pedagogia em habilitações ou especializações: orientação, supervisão, inspeção e administração escolar, mantendo a formação de professores no "ensino normal" ou "curso de magistério", como foi definido pela Lei 5.692/1971. Até 2006, os saberes necessários para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental continuaram distanciados do curso de Pedagogia.



> de ensino, englobando: [...] XII – participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares (Brasil, 2006).

O curso de Pedagogia da UFU-Pontal, como já dito aqui, foi criado em cumprimento às Diretrizes de 2006. Mas em 1º de julho de 2015, a Resolução nº 2 definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Com isso, o curso, por meio do seu NDE, passou a se debruçar sobre a atualização de seu PPC, em cumprimento à regulamentação sobre formação inicial e continuada:

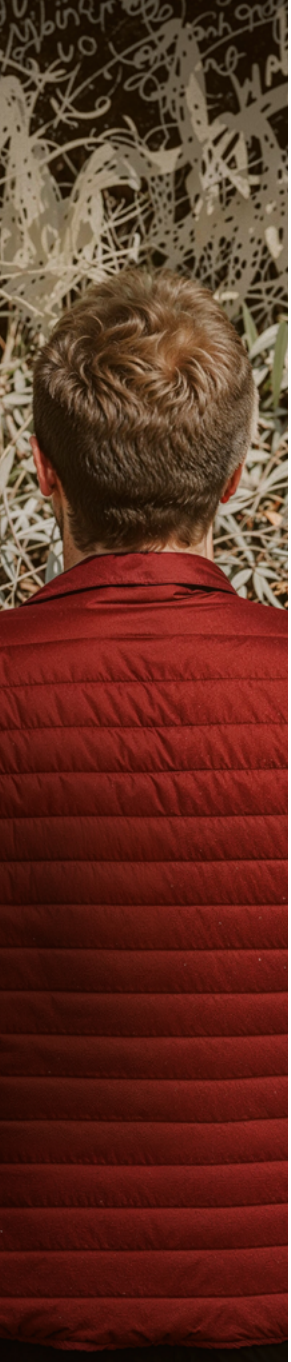
> Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.
>
> [...] § 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar



> e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica (Brasil, 2015).

Tive a oportunidade de fazer parte do NDE do curso de Pedagogia da UFU-Pontal desde sua criação até 2013, quando tirei uma licença para capacitação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Retomei a participação entre 2014 e 2017, quando saí para o segundo estágio pós-doutoral, também na UFOP. Após o regresso, presidi o NDE entre 2019 e 2022. De 2014 a 2017 desenvolvemos um processo de coleta de experiências de discentes, docentes, egressos e egressas do curso que nos conduziu à sua avaliação: aplicamos questionários, tabulamos os dados coletados, analisamos os resultados, desenvolvemos debates, Círculos de Cultura e, com o material coletado, alargamos por dois anos seguidos a atualização do PPC. Nessa última etapa, desenvolvemos uma análise sistemática de todo o PPC por meio de grupos de trabalho. Organizamo-nos conforme as afinidades com as disciplinas que costumávamos ministrar, depois discutimos cada ciclo de formação e, finalmente, os processos de avaliação e os caminhos para melhor aproveitamento dos saberes necessários à formação de professores/as naquele território. Não participei da escrita final do PPC por estar em estágio pós-doutoral à época (2018).

Acontece que, enquanto as licenciaturas ainda adequavam seu PPC ao perfil profissional indicado na Resolução MEC/CNE 2/2015, o governo federal (2019-2022) deliberou, sem consulta pública, outra normativa que contradizia os princípios democráticos de direito, com base no "movimento global denominado GERM – *Global Education Reform Moviment* (Movimento Global de Reforma da Educação), que visa fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais" (Hypolito, 2019, p. 189). Com tal perspectiva, foi constituída uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC):



> [...] com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por *lobbies* de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação (Hypolito, 2019, p. 189).

Com base nos mesmos princípios de competências gerais estabelecidas pela BNCC, a Resolução 2/2015 foi revogada, e a Resolução CNE/CES nº 2, de 20 de dezembro de 2019, instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, bem como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Desde a apresentação à imprensa, pelo MEC, da Proposta para a Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas (FORUMDIR) questionaram:

> O fato desta proposta não ter sido apresentada e discutida com os professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos quando do seu processo de elaboração, [o que] expressa seu caráter impositivo e arbitrário que contrasta com a concepção de formação docente que estes grupos vêm defendendo historicamente e que está normatizada na Resolução 02/2015 do CNE (ANFOPE, 2018, s.p.).

Nesse contexto, a ANFOPE, assim como muitas outras entidades do campo educacional, criticou a reformulação proposta na Resolução CNE/CP 2/2019 e solicitou "a imediata implementação da Resolução MEC/CNE 2/2015, sem alterações e acompanhamento de sua materialização junto às IES" (ANFOPE, 2019, s.p.). Isso porque, de acordo com a Resolução 2/2015, as IES tinham até 2019 para



adequar os PPCs de graduação quando, em dezembro desse mesmo ano, foi apresentada uma reformulação das Diretrizes propostas em 2015, ou seja, as licenciaturas ainda adequavam seus PPCs quando as novas Diretrizes foram outorgadas.

Por isso, a ANFOPE fez a denúncia: "em tempo recorde, o CNE, desprezando o posicionamento das entidades e seus argumentos, aprova em sessão pública, totalmente esvaziada, pois não divulgada, a 'nova' Resolução sem discussão com o campo educacional" (ANFOPE, 2019, s.p.). A entidade avaliou que a reformulação contida na Resolução 2/2019 "compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015".

Em nota dirigida ao CNE, 23 entidades se manifestaram contra a descaracterização da formação de professores/as proporcionada pela Resolução 2/2019 e defenderam a completa implementação da Resolução 2/2015, por considerar que ela:

> [...] fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação (Nota, 2019, p. 2).

Os Fóruns de Licenciatura das IFEs, como foi o caso da UFU[116] e das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, expressaram, em nota ao CNE, sua reinvindicação sobre a Resolução 2/2019:

> A proposta aprovada descaracteriza a formação de professores em seus princípios fundamentais – sólida

116 A síntese dos trabalhos foi escrita em um documento final denominado *Carta da Primavera: Posição do Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia sobre a Resolução 2/2019*, Disponível em: https://prograd.ufu.br/acontece/2020/10/posicao-sobre-resolucao-cnecp-n022019. Acesso em: 25 jun. 2024.



> formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, gestão democrática e a formação inicial e continuada articulada ao compromisso social da Universidade a partir do tripé indissociável ensino-pesquisa-extensão – e a construção de projeto institucional de formação como propõe a Resolução 02/2015 (Nota, 2019, s.p.).

Quando atuei no Fórum de Licenciaturas da UFU (2021-2022),[117] ele era um órgão consultivo da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). De acordo com a Resolução CG_nº 9/2017,[118] a ele era atribuída a função de "assessorar a Prograd constituindo-se como um espaço institucionalizado, de caráter consultivo, sistemático e coletivo de reflexão, debate e análise sobre as políticas de formação dos profissionais da educação". Ele era composto por docentes representantes de cada curso de licenciatura, discentes, PIBID, Residência Pedagógica, representantes da Faculdade de Educação (FACED), do Instituto de Psicologia (IPUFU), da Escola de Educação Básica (ESEBA) da Escola Técnica de Saúde (ESTES) e de outras entidades: da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE), de SMEs (Uberlândia e Ituiutaba), do Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições Federais (Sintet-UFU).

Nessa oportunidade, participei também da Comissão de Acompanhamento e Proposições de Resistência levando em consideração os estudos da Comissão de Trabalho sobre a Resolução 2/2019, criada pelo Fórum em 2021. A apelidada *Comissão de Resistência* era composta por mim, Camila Lima Coimbra (docente e presidenta), Hugo Vieira da Silveira (discente), João Lucas de Paula Batista (técnico-administrativo), Luciano Senna Peres Barbosa (docente), Marina Ferreira de Souza Antunes (docente), Sérgio Inácio Nunes (docente) e Vânia Aparecida Martins Bernardes (docente).

117 Camila Coimbra (2023) escreveu um histórico do Fórum de Licenciaturas de período anterior. Sobre as disputas em torno da BNC-Formação no âmbito da UFU, ver Nazari (2023).

118 Resolução do Conselho de Graduação que aprova o Regulamento do Fórum de Licenciaturas da UFU. Disponível em: https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucaocongrad-2017-9-regulamento-forum.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026.

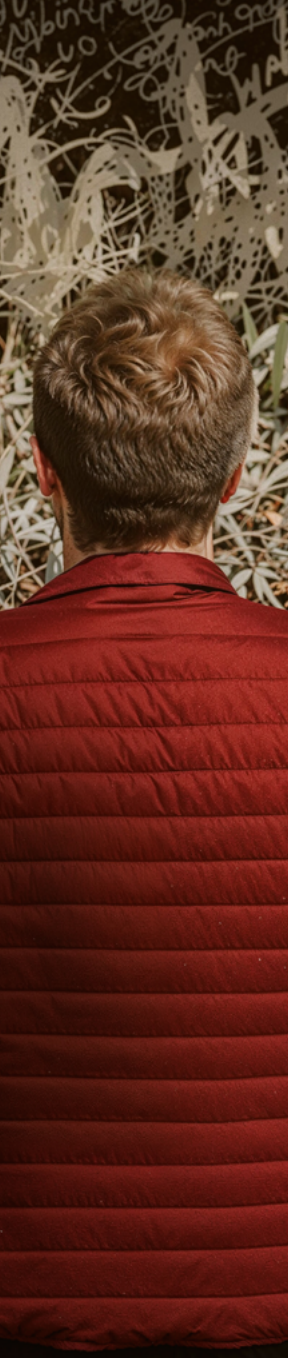


Em síntese, as ações desenvolvidas constaram de: debates no interior do Fórum; retomada do histórico, das análises e discussões realizadas ao longo da história no Fórum de Licenciaturas; reunião ampliada do Fórum (extraordinária) com as coordenações de cursos e NDEs; convite a outras instituições para partilha de ações de resistência; encaminhamento de decisões e discussões do Fórum ao Conselho de Graduação (CONGRAD), como forma de institucionalizar nosso posicionamento; solicitação de adiamento do cronograma da Divisão de Projetos Pedagógicos da Diretoria de Ensino (DIPED/DIREN) para a reformulação dos cursos de licenciatura; encaminhamento às coordenações de curso do posicionamento do Fórum de Licenciaturas em relação à Resolução 2/2019.

Produzimos, com inspiração na mobilização do Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores, uma *Carta Aberta à Comunidade dos cursos de Licenciatura da UFU* (2021); um Ciclo de Debates composto por três *lives* (pois estávamos em plena pandemia da Covid-19), em que foi promovido o diálogo de membros da Comissão com outras instituições e associações; e um vídeo informativo, elaborado pela Comissão e produzido pela PROGRAD-UFU.[119] Seguem as considerações finais do relatório feito pela Comissão de Resistência, em formato de dossiê:

> Esta Comissão de Resistência acredita que contribuiu não só para a divulgação e produção de conhecimento no campo da formação de professores/as, interna e externamente, mas acima de tudo teve papel importante na escuta, proposição e materialização de ações que realmente fossem capazes de produzir RESISTÊNCIA ao instituído. As ações realizadas, mesmo com as dificuldades institucionais de comunicação, foram desenvolvidas no sentido de resistir à Resolução CNE/CP nº 02/2019, objetivo da Comissão. Outro ponto de destaque e que entendemos que a Comissão de Resistência contribuiu

119 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WGbTf2l5pjg&list=PLXzu7-reEpbLUQQOOU-WwRVf6rEJLEebk&index=19&t=2s. Acesso em: 6 jan. 2026.



> foi com ações internas e externas e a articulação com COGRAD e ANDIFES, pois esteve presente nesse diálogo que culminou com o pedido assinado pela Andifes, para prorrogação do prazo da Resolução CNE/CP nº 02/2019 até 2024. Ainda, insistimos na importância desse espaço do Fórum de Licenciaturas constituído no âmbito da UFU que mobiliza as ações no campo da formação de professores/as, como esse espaço democrático, de junção e de diálogo sobre e com as instituições que formam professores/as. Ao buscarmos o verbete resistência do Dicionário Paulo Freire identificamos "[...] a resistência deixa de ser um movimento só de reação de autodefesa e passa a ser uma ação ou política ofensiva. As resistências são práticas que contrariam algum aspecto da visão de mundo dominante" (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 367). Não saberíamos afirmar se contrariamos, mas provocamos a instituição, os/as colegas e estudantes dos Cursos de Licenciatura para uma mobilização necessária, para a luta pelo respeito a história, pelo reconhecimento das entidades representativas na área da formação de professores/as, pela compreensão das pesquisas que fazemos nas Universidades. Ao final desse caminho percorrido, registrado e descrito nesse dossiê, compreendemos que se encerra ou destitui-se a Comissão de Resistência, mas ela se desdobra em outra necessária comissão no interior do Fórum de Licenciaturas, a Comissão Permanente para Acompanhamento e Avaliação (COPAA) de nosso Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação. Essa Comissão, já existente em 2005, assume o papel de acompanhar, avaliar e analisar o Projeto aprovado em 2017, com a ideia de uma avaliação permanente e sistemática de nosso projeto (Coimbra, 2023, p. 135-136).

Em 2022 a presidente do CNE publicou uma *Nota técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019* (BRASIL, 2022), na qual afirmou o "estabelecimento de uma matriz de competências profissionais que apresentam o que o professor recém-formado precisa saber e ser capaz de fazer" (p. 1).



Em resposta, a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções 02/2019 e 01/2020[120] criticou a

> [...] imposição da ultrapassada Pedagogia das Competências e Habilidades que preconiza uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, centrada em processos de (de)formação com ênfase na padronização, centralização e controle, ferindo os princípios da pluralidade de concepções e a autonomia didático-científica das Universidades, presentes em nossa Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96 (Frente Nacional, 2023, p. 2).

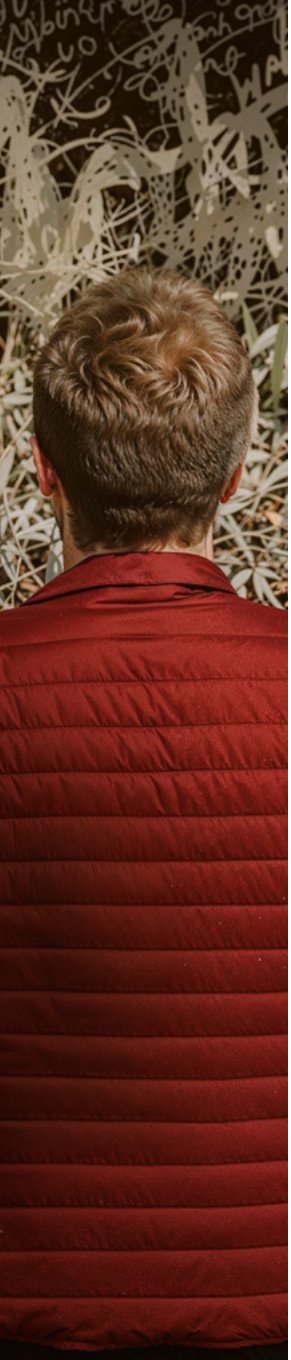
Várias entidades ligadas ao ensino superior e à educação pública se manifestaram contra as Resoluções 2/2019 e 1/2020.[121] Muitos artigos foram publicados por pesquisadores e pesquisadoras de diferentes áreas do ensino,[122] voltados à análise e à crítica da Resolução 2/2019, além de encontros das entidades representativas do ensino.[123]

120 Criada em 30 de março de 2023, congregando entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e ao campo educacional, se organiza em torno da defesa da formação de professores/as e reivindica a imediata retomada da Resolução 2/2015 (FRENTE, 2023, p. 1).

121 a) "Posição da ANFOPE e FORUMDIR sobre a *Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*, publicada pelo CNE em 6 de julho de 2022" (https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2022/07/Posicao-entidades-sobre-a-Nota-Tecnica-do-CNE-atual-12jul-1.pdf); b) apontamentos FEUSP acerca da Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019; c) Nota da ANPED em defesa da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 (https://legado.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica); d) "Manifestação do Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia (2021)" (https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/07/manifesto-forum-nacional-de-mobilizacao-e-defesa-do-curso-de-pedagogia-1.pdf); e) vídeo de lançamento do Movimento Estadual Paulista em Defesa da Formação Plena de Professores e Professoras (https://www.youtube.com/watch?v=BqVfxQumdUY); f) ANDES-SN (https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aNDES-sN-retoma-campanha-pela-revogacao-da-bNC-formacao-com-atividades-a-partir-de-16-101). Acesso em: 6 jan. 2026.

122 Gadêlha, Nogueira e Moraes (2022); Martinez, Vidal e Silva (2021); Moreira *et al*. (2022); Ripoll *et al*. (2021); Dos Santos (2021); Sauthier (2021/2022); Sobreira e Janes (2021); Zucchini, Alves e Nucci. (2023), dentre muitos outros.

123 XX Encontro Nacional da ANFOPE, 2021 – "Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada".

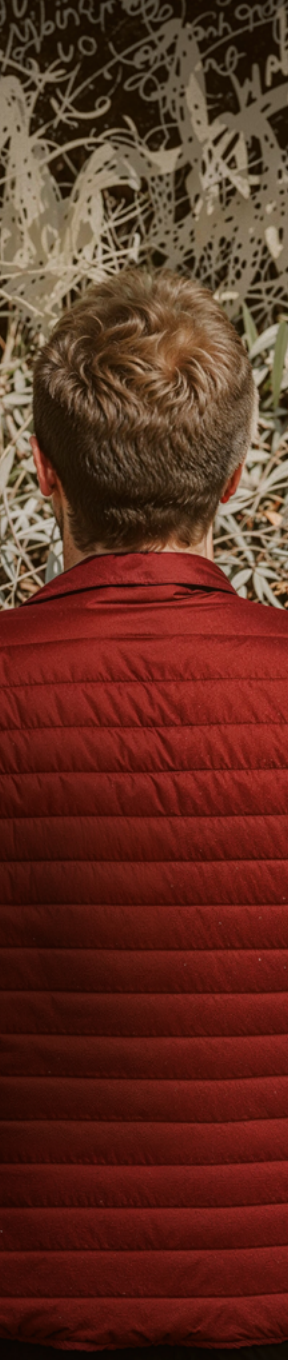


As críticas indicavam que a BNC-Formação foi "claramente projetada num viés neoliberal e tecnicista" (Dos Santos, 2021, p. 4-5), que reduz docentes à "simples função de tarefeiros e instrutores, induzindo à alienação da categoria e ao expurgo da função social da escola e da formação" (Frente Nacional, 2023, p. 2). Desse modo, "a formação crítica emancipatória, presente nas diretrizes de 2015, está sendo substituída pelo conservadorismo presente nos documentos legais de 2019" (Sobreira; Janes, 2021, p. 9). Por isso convocaram a união das instituições de ensino de todo o país para a "ampliação da capacidade de unidade política com os demais setores populares na luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, lutando contra a precarização e a privatização do Ensino Superior" (Zucchini; Alves; Nucci, 2023, p. 21). Buscavam, com isso, "legitimar a gestão democrática, que também é alvo das propostas da resolução" (Dos Santos, 2021, p. 4-5) e garantir a "autonomia das IES e de seus Colegiados de Curso na definição da concepção, sequência e ordenação dos conteúdos curriculares necessários à formação" (Frente Nacional, 2023, p. 2). Evidenciaram, assim, o anseio por "um profissional inteiro, com uma formação complexa, articulada" (Gadêlha; Nogueira; Moraes, 2022, p. 36).

Em meio a esses *contrafogos*,[124] os PPCs das licenciaturas, recém-atualizados para atender à Resolução 2/2015, seriam obrigados a se adequar à BNC-Formação.

O estudo por amostragem de Ana Cristina Oliveira, Cynthia Carvalho e Murillo Brito (2020), construído a partir de informações provenientes do Censo do ensino superior de 2015 e de matrizes

124 Em coletânea que leva o título de *Contrafogos*, Pierre Bourdieu explica que os(as) trabalhadores(as) sociais são "a mão esquerda do Estado", enquanto "os burocratas do ministério das finanças, dos bancos e gabinetes sociais são os representantes da mão direita do Estado". Por isso expressa o "Desejo [de] que os escritores, os artistas, os filósofos e os cientistas possam se fazer ouvir diretamente em todos os domínios da vida pública em que são competentes" (Bourdieu, 1998, p. 11).



curriculares de cursos de formação inicial de professores,[125] alertava que, no âmbito da formação inicial de futuros diretores escolares no setor público:

> Trata-se de garantir-lhes insumos para uma compreensão mais ampla e crítica das políticas educacionais, particularmente na perspectiva de que, por sua função, serão mediadores na\ecessários de processos de implementação com possibilidades de favorecer a qualidade e a equidade da educação pública. Também nessa perspectiva, se poderia discutir o conteúdo das disciplinas relacionadas ao planejamento educacional, considerando tanto seus aspectos macro vinculados à legislação e à governança do sistema educacional, como enquanto insumo necessário à gestão da oferta da educação escolar (Oliveira; Carvalho; Brito, 2020, p. 491).

Os PPCs baseados na Resolução 2/2015 propunham uma formação integrada para a docência e a gestão, uma vez que a função gestora é participativa, ou seja, envolve todos os sujeitos da escola, então não se pode formar profissionais para a gestão como habilitação desvinculada da docência e vice-versa. A BNC-Formação, a BNCC (2018) e a reforma do ensino médio (2018) impossibilitavam "a construção de projetos formativos próprios e criativos, [...] esvaziando de significado a formação de crianças, adolescentes, jovens, e pessoas adultas e idosas na escola e de professores/as nos cursos de licenciatura" (Frente Nacional, 2023, p. 2). Por isso, muitos cursos de Pedagogia se mantiveram resistentes à atualização de seu PPC em conformidade com a Resolução 2/2019.

125 "A amostra de cursos de licenciatura usada no presente estudo foi construída a partir de informações provenientes do Censo do Ensino Superior de 2015. Buscou-se contemplar tanto a diversidade regional de instituições – tratando-se, portanto, de uma amostra estratificada por grandes regiões – quanto a concentração de instituições formadoras de docentes para a educação básica que exerciam a função de diretores das escolas públicas estaduais e municipais que participaram da edição de 2015 da Prova Brasil" (Oliveira; Carvalho; Brito, 2020, p. 480).



Em 2024, um despacho do Ministério da Educação[126] homologou o Parecer que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura).

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (PROGRAD, s.d., s.p.).

O PIBID foi criado em 2007 e é coordenado pela CAPES. Ele oferecia, no período em que atuei na UFU, quatro modalidades de bolsa aos seus participantes, sendo organizado em subprojetos que formavam os núcleos de atuação (por área de conhecimento ou temática): iniciação à docência, para discentes; professor supervisor, para docente da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os/as estudantes nas atividades desenvolvidas na escola-campo; e professor coordenador de área, para docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos/as estudantes de seu núcleo (PROGRAD, s.d.).

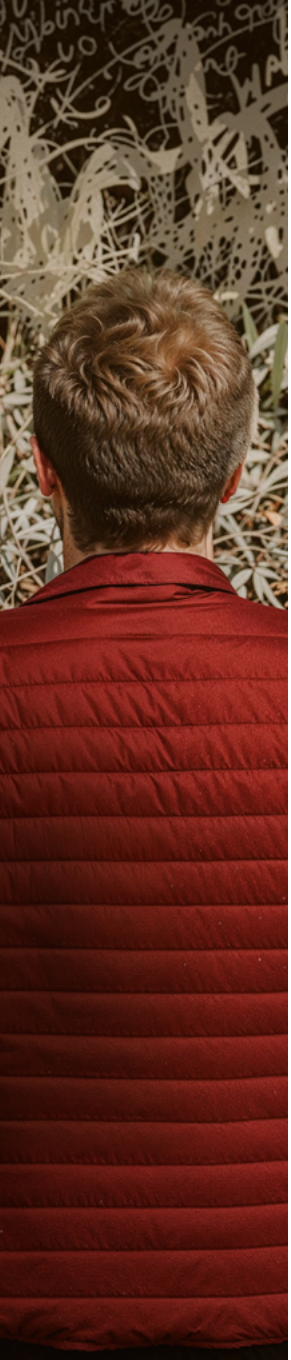
126 Despacho publicado no *Diário Oficial da União* de 27 de maio de 2024, Seção 1, p. 49, Disponível em: https://www.semesp. org.br/legislacao/despacho-de-23-de-maio-de-2024/. Acesso em: 25 jun. 2024.



Tive oportunidade de coordenar um subprojeto temático, com foco na educação popular (2012-2013), elaborado coletivamente com a equipe do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFU), do qual participava. A proposta era integrar parte das atividades do PIBID às do GPECPOP na capacitação de licenciandos/as em educação popular, especificamente EJA, nos sistemas públicos de ensino da cidade de Ituiutaba. Retomei, assim, meu percurso com a EJA.

O livro *Que fazer: teoria e prática da educação popular*, Paulo Freire e Adriano Nogueira (1993) definem a educação popular como aquela que atua com a mobilização e organização dos grupos populares, os quais compreendo serem organizados conforme as *distinções* de capitais os marginalizam. Para os referidos autores, o objetivo da educação popular é promover a capacitação técnica e científica daqueles grupos, em uma relação estabelecida entre eles e os/as educadores/as populares. Assim, está embasada na realidade dos grupos, em seu modo de vida, nas lutas dos movimentos populares contra a exclusão social e na educação informal que vivenciam, com vistas à transformação das condições de vida em uma sociedade opressora. Essa práxis foi desenvolvida durante a execução do projeto *Mulheres Assentadas*, narrado no quarto capítulo.

A proposta do PIBID Educação Popular foi desenvolvida com a colaboração da também professora do curso de Pedagogia da UFU-Pontal, Mical de Melo Marcelino, em duas escolas de Ituiutaba. Uma era municipal, onde trabalhamos com a Proposta Curricular para o 1º Segmento em suas respectivas áreas de conhecimento: língua portuguesa e seus eixos; matemática; estudos da sociedade e da natureza – o corpo humano e suas necessidades; cultura e diversidade cultural; os seres humanos e o meio ambiente; atividades produtivas e relações sociais; cidadania e participação. A segunda escola era estadual, em que desenvolvemos a Proposta Curricular para o segundo e o terceiro segmento a partir de temas transversais:



saúde, trabalho e consumo; sexualidade; meio ambiente; pluralidade cultural; ética e cidadania.

Abrimos o edital de seleção para estudantes bolsistas em todas as licenciaturas da UFU-Pontal. Conseguimos trabalhar com duas equipes, uma com discentes do curso de Pedagogia para atuar com o primeiro segmento da EJA (anos iniciais do ensino fundamental), e outra com discentes das licenciaturas de Geografia e Ciências Biológicas para atuar com o segundo segmento da EJA (anos finais do ensino fundamental) e o terceiro (ensino médio).

Em ambas construímos elementos para reflexões sobre a EJA e suas práticas relacionadas à superação das condições de fracasso escolar e exclusão social de parcela significativa da população no município. Ituiutaba tinha um universo simbólico cultural popular bastante significativo, com forte presença de manifestações das comunidades, como congada, folias de reis, catira, música sertaneja de raiz, entre outras. Por isso, procuramos fortalecer o caráter interdisciplinar da produção de conhecimento próprio da modalidade de ensino, associado àqueles grupos, em uma perspectiva que partisse da realidade social e simbólica dos/as educandos/as. Para isso, discentes bolsistas participaram das festas da cidade junto com estudantes da EJA, e essas experiências foram incorporadas às atividades desenvolvidas dentro das escolas.

Primeiro, fizemos um exame diagnóstico da realidade de ambas as escolas através de uma pesquisa com professores/as atuantes na EJA, contemplando os seguintes itens: perfil profissional (formação inicial e continuada; tempo de serviço; experiência na docência; envolvimento em projetos de ensino; participação em eventos acadêmicos; atuação em outras escolas); condições socioeconômicas; atividades fora da escola; formas de lazer; preferências culturais; uso de mídias; frequência em atividades culturais; percepções acerca da escola (docentes, discentes, serviços gerais, infraestrutura, regras de convivência, violência, disciplina); propostas



de mudança para a escola; perspectivas de formação continuada, ingresso na pós-graduação *lato* e *stricto* sensu; percepção sobre a atuação da UFU-Pontal na comunidade.

Também fizemos um exame diagnóstico com estudantes da EJA, contemplando: perfil; condições socioeconômicas; relações familiares; atividades fora da escola (trabalho remunerado, trabalho doméstico); formas de lazer (preferências culturais, uso de mídias); percepção acerca da escola (professores/as, equipe pedagógica, serviços gerais, biblioteca, merenda escolar, (des)gosto pela escola, professores/as); regras de convivência (violência, disciplina, religião, classe social, origem migratória, orientação sexual); propostas de mudança para a escola; perspectivas de futuro escolar e profissional, ingresso no ensino superior; percepção sobre a atuação da UFU-Pontal na comunidade.

A partir dos diagnósticos, propusemos estudos e reflexões que embasaram as ações formativas com os/as licenciandos/as da UFU-Pontal e as professoras supervisoras, envolvendo também as equipes pedagógicas. Desenvolvemos estudos coletivos para fundamentar as concepções de educação popular e EJA. A equipe considerou, com isso, a importância de utilizar métodos diferenciados para ensinar alunos que não possuem muito tempo para estudar e de reconhecer as especificidades da relação professor/aluno(a) na EJA, no sentido de que o/a docente precisa ser compreensivo/a para com as condições de vida de estudantes jovens e adultos/as, pois, se não houver reciprocidade, dificilmente haverá aprendizagem.

Também lemos livros literários com temáticas condizentes com a realidade dos/as alunos/as da EJA e analisamos filmes que tratavam da educação de grupos sociais marginalizados. Assim pudemos comparar o contexto local com outros e, a partir disso, estabelecer um diálogo mais próximo com estudantes da EJA, cuja realidade poucos/as licenciandos/as conheciam.



Nesses encontros semanais, feitos com as equipes de cada escola, planejávamos as ações, confeccionávamos materiais e avaliávamos o subprojeto. A cada semana podíamos constatar as diferentes realidades da EJA nas escolas, as dificuldades de educandos/as conforme seu perfil profissional. Buscávamos suprir a falta de materiais com recursos disponibilizados para o subprojeto, e passávamos a conhecer o tipo de aula que eles/as preferiam. Isso proporcionava um ambiente de reflexão, troca de experiências entre professores/as, licenciandos/as e estudantes da EJA, com exposição das dificuldades encontradas nas atividades diárias nas escolas, as possíveis contribuições e as novas possibilidades para alcançar os objetivos propostos pelo subprojeto. Assim, decidíamos coletivamente como e quando as intervenções deveriam ser feitas, compartilhávamos experiências, estudos e atividades desenvolvidas no ambiente escolar, o que permitia a análise dos resultados positivos e negativos.

Fazíamos também reuniões semanais entre todos os/as licenciandos/as e as supervisoras de ambas as escolas, o que contribuía para a socialização das diferentes realidades, bem como para a discussão de todos os conhecimentos produzidos. Os assuntos em pauta se baseavam nas atividades desenvolvidas em cada escola para que, em grupo, pudéssemos refletir sobre o que significaram essas vivências, conhecer o que foi cumprido e o que não foi possível cumprir, definir os encaminhamentos, o que seria feito ou não nas próximas semanas. Essas reuniões foram fundamentais para a efetivação do trabalho coletivo, além de servirem para a interação com os grupos de ambas as escolas, possibilitando o conhecimento sobre os diferentes campos de saber e a percepção de como os docentes poderiam trabalhar seus conteúdos através de outros meios que não apenas o livro didático. Assim, o conceito de educação popular e suas práticas tiveram como espaço de valorização os saberes populares, o diálogo intercultural, a fala e a escuta entre sujeitos que se respeitavam porque reconheciam e valorizavam suas culturas e saberes.

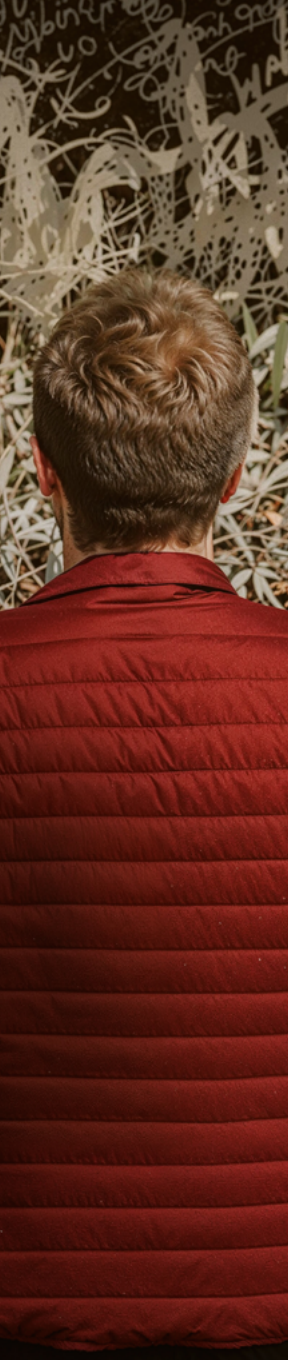


Com o resultado daquelas reuniões, elencamos como temas-geradores comuns a ambas as escolas os saberes populares daquelas comunidades, a precarização profissional local, tanto para trabalhadores/as da cidade como do campo, e as possibilidades de continuidade dos estudos para as pessoas egressas da EJA.

Passamos a desenvolver, então, com os/as estudantes da escola municipal, um relato oral de suas experiências profissionais. Constatamos que essas pessoas não tinham acesso a informações para a melhoria das condições de trabalho. Desenvolvemos, por isso, a Mostra de Profissões: Sujeitos Fazedores de História, em um sábado letivo na quadra coberta da escola. Nesse dia os/as estudantes fizeram uma exposição de produtos de suas profissões – alguns produtos puderam ser trocados ao modo de escambo – e participaram de uma roda de conversa com um advogado da cidade, que expôs as possibilidades legais de melhoria das condições de trabalho.[127]

Com os/as estudantes da escola estadual, os/as bolsistas dos cursos de Geografia e Ciências Biológicas desenvolveram experimentos sobre o bioma do Cerrado, relacionando saberes populares dos/as educandos com saberes científicos. A partir dessa atividade, promoveram uma Feira de Ciências, em que puderam compartilhar todos aqueles saberes. Na ocasião, participaram também de uma atividade artística de Teatro do Oprimido, desenvolvida com a equipe do projeto de extensão que eu coordenava, denominado Vamos fazer arte?, em que relataram suas experiências escolares e profissionais. Depois, visitaram o campus da UFU-Pontal, com ênfase em laboratórios, para conhecerem as possibilidades de adentrarem no universo da graduação. Resultado disso foi uma professora supervisora, que não tinha licenciatura plena, ingressar na universidade no ano seguinte e, depois, no mestrado em Geografia.

127 PIBID Educação Popular nas redes sociais: https://www.facebook.com/people/Pibid-Educa%C3%A7%C3%A3o-Popular-UFUFacip/100066891183206/.



Com o objetivo de os/as bolsistas conhecerem as múltiplas culturas locais, para que pudessem intervir de modo verdadeiramente significativo naquelas realidades, participaram de três eventos em Uberlândia: a 12ª Parada de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Transgêneros e Intersexuais (LGBTTI) – um movimento cultural coletivo organizado com a finalidade de protestar e discutir temas relacionados à homossexualidade, como o preconceito, a violência e a importância da união entre iguais –; a Marcha das Vadias, para conhecer o manifesto, caracterizado por uma passeata com o objetivo de demonstrar a insatisfação das mulheres diante dos preceitos de uma sociedade patriarcal; e o II Encontro Nacional de Educação e Culturas Populares (ENPECPOP) – evento de educação popular promovido pelo GPECPOP, em que, além de apresentarem os trabalhos desenvolvidos durante o PIBID Educação Popular, vivenciaram a congada e a capoeira, com o objetivo de compreenderem como os/as educandos/as mantinham vínculos ancestrais e procuravam transmitir esses conhecimentos às gerações seguintes, para que os hábitos e costumes ancestrais não se perdessem no tempo.

Exploramos, assim, as realidades e práticas próprias do universo escolar da EJA, não só no campo da aprendizagem formal, mas também em relação ao contexto cultural e social dos/as estudantes e com as culturas populares. As ações abrangeram, portanto, os projetos pedagógicos, as práticas e vivências relevantes para estudantes e comunidade, mediante a imersão nas culturas escolares e populares locais.

Foi possível, com isso, romper com a visão construída nas práticas escolares acerca de pessoas jovens e adultas, costumeiramente vistas de forma negativa, como "deficitárias" em relação ao processo de aprendizagem formal. Buscamos desconstruir práticas calcadas em concepções que culpabilizam as comunidades por "seu" fracasso escolar, pois consideramos, em concordância com Maria Teresa Esteban (2007), a pertinência de transformar as escolas



públicas em escolas de educação popular, quando o propósito é a superação do denominado "fracasso escolar".

Por constatarmos que a grande maioria das pessoas que estudavam na EJA era negra e observarmos a falta de reconhecimento e valorização das culturas afro-brasileiras nas escolas, elaboramos, em parceria com colegas de outras licenciaturas, o primeiro subprojeto PIBID Interdisciplinar da UFU, que teve como foco a Educação e as Culturas Populares, desenvolvido entre 2014 e 2016.

Embasado nos pressupostos da interdisciplinaridade, o subprojeto propôs o rompimento das barreiras que fragmentam as diversas áreas do conhecimento em disciplinas curriculares isoladas (Fazenda, 1994), buscando abranger aspectos históricos, antropológicos e sociais que garantissem o alargamento dos saberes populares e a interdisciplinaridade (Severino, 1998). Por reconhecermos culturas e saberes diversos, durante muito tempo invisibilizados no âmbito escolar, e por considerarmos a educação como cultura democratizadora do conhecimento, propusemos ações de reconhecimento das diferenças (Brandão, 1985), que fossem combativas ao ensino unilateral eurocêntrico e valorizassem as tradições populares produzidas local e regionalmente. Por isso, o projeto integrava as atividades àquelas desenvolvidas pelo GPECPOP e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NEPERE), este último vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da UFU. Participaram do projeto licenciandos/as de quatro áreas do conhecimento: Pedagogia, História, Geografia e Ciências Biológicas da UFU-Pontal. Pretendíamos, assim, contribuir para a formação de professores/as para que reconhecessem os aspectos relacionados ao fracasso escolar e à exclusão social de adolescentes e jovens pretas e pretos, em duas escolas que tinham como público jovens e adultos da modalidade EJA, adolescentes moradores do campo que estudavam na cidade, imigrantes do estado de Alagoas, todas famílias em condição de pobreza.



Para isso, elaboramos coletivamente a participação em atividades que atendessem às perspectivas da educação popular, ressaltando o protagonismo do educando e seus saberes, tais como: congada, hip hop, capoeira, folia de reis, leitura e produção de histórias em quadrinhos e de literatura popular, produção de vídeos, grafite, rádio comunitária, músicas, organização de bandas musicais, teatro, jornal escolar, literatura de cordel, grêmio estudantil, entre outras.

Fui colaboradora das ações do PIBID Interdisciplinar, não assumi a coordenação, por isso não tenho os relatórios que poderiam embasar uma narrativa mais detalhada sobre ele. Mas tenho a lembrança do grande envolvimento daquelas comunidades com bolsistas e supervisoras, que criaram o slogan "orgulho de ser Inter". Desenvolveram juntos rodas de conversa do NEPERE, do Programa de Educação Tutorial (PET) (Re)Conectando Saberes, Fazeres e Práticas; do GPECPOP, e apresentaram trabalhos no II Colóquio de Educação e Culturas Populares (COPECPOP), no X Seminário de Racismo e Educação e no IX Seminário de Gênero, Raça e Etnia, promovidos pelo NEAB/PROEXC/UFU.

Na mesma época, eu orientava a dissertação de mestrado de Náiade Misael, que teve como objeto de pesquisa a segregação racial em festas populares de Ituiutaba, sobre a qual tratarei mais adiante.

As pessoas envolvidas com o PIBID, em pesquisa e em extensão mantinham relações interdependentes e, quando iam a campo, iam todas juntas. Assim compartilhávamos experiências e estudos coletivos e, com isso, a equipe do GEPLEL, que eu coordenava com Mical Marcelino, passou a ser parceira do NEPERE, coordenado por Luciane Dias Gonçalves.



O QUE APRENDI COM AS PARCEIRAS DE TRABALHO NA UFU-PONTAL

As primeiras parcerias conquistadas em Ituiutaba envolveram trabalhos colaborativos não somente acadêmicos, mas também por afinidades. Luciane Ribeiro Dias Gonçalves[128] me apresentou o campo para desenvolvimento da pesquisa *Mulheres Assentadas*, que transferi de Santa Maria para Ituiutaba assim que cheguei. Poucos anos depois, tornamo-nos colegas de curso na UFU-Pontal. Mical de Melo Marcelino chegou como concursada um mês após meu ingresso, mas, embora eu tivesse reconhecido afinidade desde que ela atravessou a porta em sua primeira reunião no curso, só tivemos oportunidade de nos aproximar um ano depois.

Essas parcerias renderam a partilha de disciplinas, grupos de estudos e pesquisas, projetos de ensino, pesquisa e extensão, eventos científicos e populares, participação em bancas avaliadoras, publicações,[129] muitas conversas, choros e risos. Com o passar dos anos, outras mulheres ingressaram na instituição e se juntaram ao trio: Cida Satto (Maria Aparecida Augusto Satto Vilela) e Simone Aparecida dos Passos. Amizade entre mulheres brancas e pretas que, em apoio mútuo, enfrentaram as aventuras e desventuras que os preconceitos de gênero e raça implicam para a carreira docente, como sintetizam Marian Madalena Assunção e Eliane Marta Teixeira Lopes, em artigo intitulado "Professora...":

128 Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, à época, era chefe de seção de apoio técnico-pedagógico, função em que coordenou vários projetos ligados à gestão democrática, participação juvenil, formação de professores, e atividades na comunidade como geração de renda e economia solidária. Era professora do sistema municipal de ensino desde 1984 e já havia assumido o cargo de direção escolar. Graduada em Matemática e em Pedagogia, ambas pela UEMG, é especialista em Educação Infantil e mestre em Educação pela UFU. Atualmente é professora efetiva do curso de Pedagogia do ICHPO/UFU.

129 Klinke (2014b); Klinke e Marcelino (2020, 2022a, 2022b); Dias Gonçalves e Klinke (2024).



> Ser professora apresenta, ambiguamente, uma carga de depreciação e desvalorização e uma carga de supervalorização social. Ao mesmo tempo, dela é esperado que cumpra a honrosa missão de preparar e educar crianças e jovens para uma vida produtiva e de sucesso, isso com carinho, abnegação e amor. Ser professora é viver, paradoxal e ambiguamente, entre a queixa do trabalho extenuante da escola e a possibilidade de se ver livre, pelo menos parcialmente, do jugo paterno ou marital; é amar o aluno como se fosse um filho e odiá-lo, porque ele, tantas vezes, representa o trabalho e o fracasso; é viver o cotidiano sombrio e insosso e a alegria das festas escolares; é decepcionar-se no encontro com o aluno real, tão diferente daquele idealizado, e chorar o dia em que esse aluno, misto de idealização e realidade, se vai; é queixar-se do salário, mas logo após ir para a sala "dar" aulas, não "vendê-las"; é viver sempre cansada de corrigir trabalhos, cadernos, provas, exercícios e permanecer nesse lugar; é pensar-se e ser pensada como missionária e abnegada e talvez por isso mesmo ser enxotada com o estigma de "malamada" [*sic*]; é ser maioria, ou totalidade, na escola e ver sempre escrito na porta: "sala dos professores"... significando que, quando essa maioria é mulher, o gênero (gramatical) continua no masculino (Assunção; Lopes, 1997, p. 87).

Assim, compartilhamos diferentemente a "sala de professores", pois

> [...] criar confiança geralmente significa descobrir o que temos em comum, bem como o que nos separa e nos diferencia. Muitas pessoas temem encontrar diferenças porque acham que as nomear com sinceridade levará ao conflito (hooks, 2021, p. 176).

Sem medo, afirmo o que nos diferencia: as identidades de gênero, de raça[130] e as escolhas por ser ou não ser mãe. Com

130 "A compreensão do racismo no contexto de concepção e prática ideológica o coloca como algo cujos mecanismos atingem a todos os grupos e pessoas, já que, como ideologia, apregoa a crença na superioridade de um sobre o outro e esta crença é reproduzida para todos os brancos(as) e negros(as)" (Lima, 2008, p. 35).



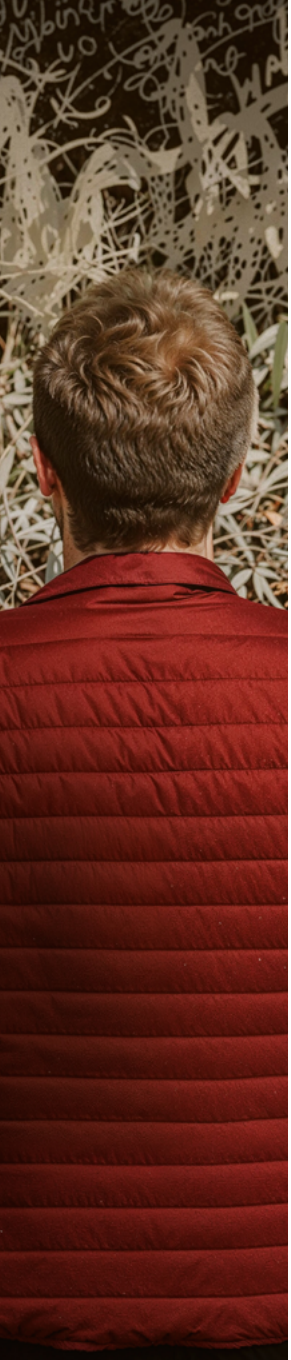
essas mulheres, aprendi em processos de identificação, discriminação, exclusão e resistência. Com as palavras de Koa Beck, defino o que temos em comum:

> A revolução não será você sozinha, apesar do que o feminismo branco te disse. Existem apenas os movimentos de resistência que você construirá com outras pessoas. Com as mulheres com quem você trabalha, as pessoas de seu bairro e as comunidades que você constrói digital e nacionalmente (Beck, 2021, p. 243-244).

Enquanto orientava alguns trabalhos de pesquisa com foco em gênero e racismo, participava de grupos de estudos e eventos étnico-raciais e lia sobre a branquitude, perguntava-me: quantas e quais são as formas de sexismo e racismo no Brasil? Com as experiências vividas como mulher branca, que mantém relações muito próximas com pessoas negras no trabalho, nos círculos de amizade e familiar, considero hoje que o racismo é reconstruído pelas pessoas brancas, conforme seus interesses. Por isso pergunto sobre as relações interraciais: quais intenções mobilizam as pessoas? Pois

> [...] o preconceito é a forma mais comum e frequente, porque envolve um sentimento ou uma ideia, onde se faz presente uma visão congelada, estereotipada de características individuais ou grupais que correspondem a valores negativos. A discriminação não necessariamente envolve marginalização (Lima, 2008, p. 35).

Ser uma mulher branca que se relaciona com pessoas negras não significa necessariamente que não tenha sentimentos e atitudes racistas, mesmo que inconscientemente. Quando rememoro o *eu* em relações com os *outros*, questiono, apesar dos afetos que nos unem emocional e profissionalmente, como fui racista. Fui, e provavelmente ainda sou, por ter sido educada para ser branca, na escolarização e na família, como já contei anteriormente, pelas mídias e em todos os meios de interação social. E, apesar de ter desenvolvido consciência sobre o privilégio branco, presente nas muitas formas



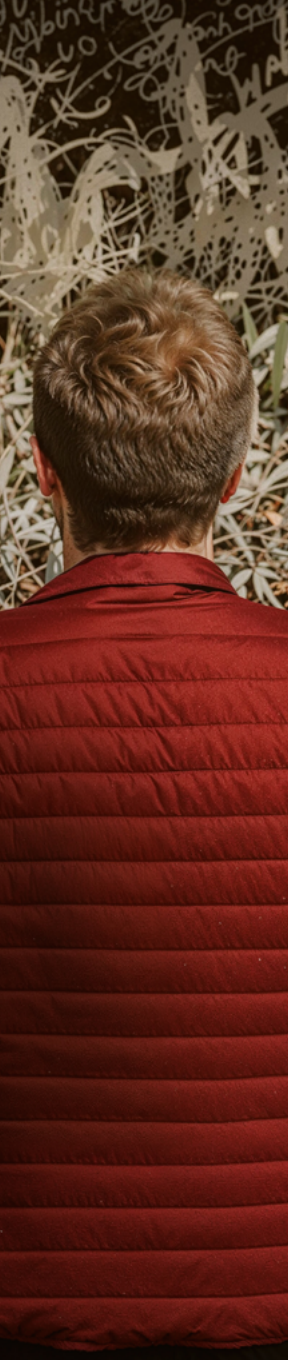
de organização social, ainda há vestígios de racismo em mim, e isso impacta diretamente a vida das pessoas com quem convivo.

Como ensina Koa Beck (2021), muitas empresas, organizações, universidades e órgãos públicos confiam nas mulheres pretas para manter sua relevância, seu brilho e sua valiosa reputação. Sem elas votando, patrocinando, comprando, trabalhando e sustentando sua força vital, tais instituições deixam de existir. Assim, lidam com a vulnerabilidade das pretas estrategicamente, tentando mantê-las distantes umas das outras com ameaças, elogios pessoais e histórias sobre porque estão lá. As instituições dizem que as mulheres pretas são especiais, não são como aquelas outras pessoas com quem se parecem, pois trabalham muito, que odiariam vê-las perder uma oportunidade, que deveriam estar nesse posto de elite – narrativas da compreensão individualista, fortalecida pelo neoliberalismo, que desqualificam e exploram ao invés de agregar.

Identifico hoje, ao recordar as muitas relações vivenciadas naquele território, manifestações da *fragilidade branca* definida por Robin Di Angelo, assim explicada por Cida Bento (2022, p. 82): "um estado inerente à branquitude, no qual o estresse racial se torna intolerável para as pessoas brancas. Quando incitadas ao debate racial, nessa perspectiva, as pessoas tendem a reagir defensivamente e a responder com raiva, medo e culpa".

Romper com o sexismo e o racismo estrutural é, pois, um exercício constante, porque é necessário se autoidentificar na sociedade e, a partir disso, escolher como agir, reconhecendo as contradições nas quais pessoas brancas caem corriqueiramente, pois o que é estrutural está impregnado no ser, nas culturas, no *habitus*.

O conceito de *habitus* ajuda a entender o lugar de mulher branca que ocupo, em um primeiro momento inconscientemente, como afirma Bourdieu. Com o passar do tempo o racismo foi se construindo durante a infância e a juventude, mas, a partir do momento



em que tomei consciência dele, o modo como lido com ele passa a ser uma *escolha possível*, tanto em relacionamentos com as pessoas em processos de aprendizagem (formais ou não), quanto em processos de pesquisa e ações extensionistas.

> Sem dúvida, são muito bonitas todas estas ideias de valores pessoais, coletivos, morais, que devem reger nossa relação com os objetos e as pessoas; mas, na medida em que não refletimos e tentamos fazer com que elas coincidam, continua existindo um abismo entre o que pensamos e valorizamos e essas ações que realizamos com respeito aos objetos e às pessoas. E isto pode ser aplicado [...] ao plano político, no qual há uma separação entre o que se afirma e a luta cotidiana (Faundez; Freire, 2011, p. 52).

Abrir-se ao "processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo [e ao sexismo] nas sociedades" (Lino Gomes, 2021, p. 436) é uma atitude política, uma luta cotidiana. Há urgência de ações antirracistas e antissexistas, como adverte Nilma Lino Gomes:

> Situações como o genocídio da juventude negra; o feminicídio que assola a vida das mulheres negras; as balas perdidas que só encontram os corpos negros das vilas e favelas; a violência policial, que historicamente marca a vida da população negra são noticiadas cotidianamente pela mídia, denunciadas pelos movimentos sociais, discutidas pelas influenciadoras e pelos influenciadores digitais negros e não negros comprometidos com a luta antirracista. Muitas pessoas interagem nas redes sociais escrevendo comentários de espanto, de solidariedade, de indignação, mas nada muda na realidade dura de violência vivida pelas negras e negros no Brasil (Lino Gomes, 2021, p. 439).

Então, não bastam a indignação e os discursos, orais ou escritos, nem as leis; as pessoas brancas precisam combater o sexismo e o racismo em *si* e na relação com todos os *outros*. O antissexismo e o antirracismo são projetos educacionais, são atos políticos, por isso assumi-los faz parte do *governo de si e dos outros*. Para alcançá-los,



aprendi que as mulheres brancas precisam ouvir as pretas, ter empatia com o que sentem diante das *distinções* socialmente construídas e aprender sobre os abusos dos quais elas são vítimas, para deixarem de praticá-los e exigirem que outras brancas não os pratiquem.

Aprendi, assim, com minhas alunas e com minhas colegas pretas, que o antirracismo vai muito além de ser a favor das cotas étnico-raciais, muitas vezes defendidas por pessoas brancas como se fosse uma "boa ação" para com a diferença histórica criada no escravismo e recriada em diversas formas de exclusão que deslegitimam a participação social das mulheres pretas. As cotas são conquistas do povo preto.

Aprendi também a trazer à práxis antirracista atitudes embasadas na escuta e na leitura sobre o racismo, elaboradas por pessoas não brancas, assim como ensino a trazer à práxis antissexista as experiências de pessoas não cisgêneras, homossexuais ou transgêneras. Da mesma foram que percebo os limites interpretativos de cidadãos e pesquisadores homens cis ao dizerem e escreverem sobre mulheres (cis, lésbicas ou trans), raramente reconhecendo o privilégio masculino, também considero que pessoas brancas têm uma interpretação limitada sobre as implicações de ser preto e preta no Brasil. Para que promovam mudanças estruturais, precisam reconhecer os privilégios masculino e branco, como Koa Beck expressa em seu depoimento:

> Eu tirei muito mais proveito dos reconhecimentos públicos de privilégio quando eles foram seguidos por críticas e investigações a respeito dessas barreiras. Quando o reconhecimento teve como consequência a implementação de mudanças estruturais. *Eu sou branco e acho terrível que todas as outras pessoas nesta mesa também sejam; como podemos acessar mais redes de mulheres alvo da racialização? Eu sou heterossexual e acho que isso é um problema em termos de liderança, visto que estamos decidindo pautas para a vida de muitas mulheres; alguém conhece alguma mulher queer letrada que poderia assumir este projeto por uma remuneração adicional?* (Beck, 2021, p. 341, grifos da autora).



Com tais perspectivas passei a propor estudos produzidos tanto sob o ponto de vista eurocêntrico de privilegiados (homens, brancos, cisgêneros) quanto sob o ponto de vista de autoras de diferentes nacionalidades, brancas e pretas, cisgêneras ou não. Essas leituras, conduzidas de forma contextualizada e crítica, ao fundamentarem atividades de ensino, pesquisa e extensão provocaram em mim e na relação com os *outros* uma práxis reflexiva, que incide no entendimento de que

> A lógica dialética, ao promover uma constante relação entre teoria e prática, torna-se imprescindível para ampliar as formas de consciência/intervenção sobre a realidade, cuja apreensão dos limites pode servir de base para vislumbrar as possibilidades de novas atuações sociais. Na perspectiva dialética, o conhecimento contém, em si, múltiplas determinações, expressando, em cada síntese, a unidade dos contrários, tanto na luta ideológico-conceitual como nos aspectos determinados pelo econômico, político e social. Desta forma, teoria e prática complementam-se e se unificam no processo de produção da vida humana em todas as suas dimensões (Favoreto; Figueiredo; Zanardini, 2017, p. 993).

Outras mulheres, pretas e brancas, uniram-se aos grupos, às ações extensionistas, aos eventos que organizávamos e às pesquisas. Algumas tornaram-se minhas orientandas na graduação e na pós-graduação.

ORIENTAÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Enquanto atuei no curso de Pedagogia da UFU-Pontal, não tínhamos um curso de pós-graduação em Educação, muito embora,



como membro do Colegiado do curso de Pedagogia (2009-2010), da Comissão de Estudos para a Projeção do curso de Pedagogia (2009), do NDE (2010-2103; 2014-2017; 2019-2022) e da Comissão para Estudo e Estruturação de projeto de programa de pós-graduação *stricto sensu* – nível mestrado acadêmico em Educação (2016-2017), participei de várias etapas de seu processo de construção – conquista que se concretizou em 2023, após minha saída da UFU.

Alguns/Algumas colegas da UFU-Pontal, desde meu ingresso, participavam do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED, no campus Santa Mônica de Uberlândia, e me incentivavam a participar também. Em 2013 ingressei na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação, que visa

> [...] a produção de conhecimentos, envolvendo estudos sobre transformações sociais, culturais, econômicas, políticas e seus impactos no campo educacional e nas mudanças ocorridas no Estado; formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais governamentais e não-governamentais; questões relativas à gestão, organização de sistemas e unidades educativas em todos os níveis e modalidades; política curricular e cultura escolar; movimentos sociais e educação; escola e construção da cidadania; políticas de formação e trabalho do profissional da educação; organização do trabalho escolar (PPGED, s.d., s.p.).

À época de meu ingresso éramos seis docentes na linha: Gabriel Muñoz Palafox, Lázara Cristina da Silva, Marcelo Soares Pereira da Silva, Maria Vieira Silva e Sarita Medina da Silva. Juntos atuávamos com orientações e processos seletivos de discentes e docentes, na organização do Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente e na editoração da revista *Educação e Políticas em Debate*. Assumi a coordenação da linha entre o segundo semestre de 2015 e o segundo semestre de 2017. As idas e vindas entre Ituiutaba e Uberlândia aumentaram e, com elas, a rede de apoio para que eu pudesse desempenhar mais essa tarefa.

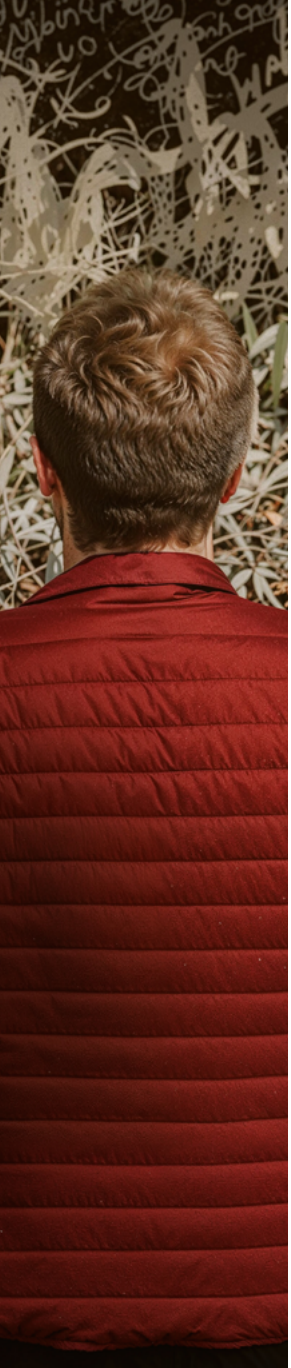


Assim, enquanto estava em Uberlândia, a "tia" Mical dava suporte às crianças, agora mais crescidas (entre 10 e 15 anos).

A primeira orientação no PPGED-UFU foi a de Wane Elayne Soares Eulálio (2013-2014), mulher branca, pedagoga, então gestora escolar em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) de Montes Claros/MG. Seu estudo teve como objeto as políticas da reforma educacional para a educação do campo, com ênfase no processo de nucleação das escolas do campo no município de Montes Claros entre 1997, quando ali se inicia, até 2013, quando é implantada a última etapa dele. A pesquisa foi de caráter documental e desenvolveu uma revisão bibliográfica sobre as políticas públicas para a educação do campo, cotejada com a legislação sobre educação e com o corpus documental (ofícios, relatórios, artigos de jornais, projetos pedagógicos, relatos de duas gestoras e outros documentos oficiais da SME de Montes Claros). Conheci com ela a forma verticalizada e antidemocrática de a gestão pública municipal encaminhar o processo de nucleação das escolas do campo, pois não foi respeitada a vontade da maioria das comunidades. Constatou-se a dependência do município no que tange às determinações e ao apoio financeiro dos poderes públicos, que idealizaram a política de nucleação. Com intenção de prestar concurso público para a Universidade Estadual de Montes Claros, adiantamos sua defesa de mestrado, que foi realizada um ano e meio após seu ingresso. Ela segue carreira como docente daquela universidade.

A segunda orientação foi a de Isabel Cristina da Costa Silva, entre 2014 e 2016, mulher preta, egressa do curso de Pedagogia da UFU-Pontal,[131] membro do Terno de Moçambique Camisa Rosa de Ituiutaba (Costa Silva; Katrib, 2013), que conquistou a bolsa de Pesquisa

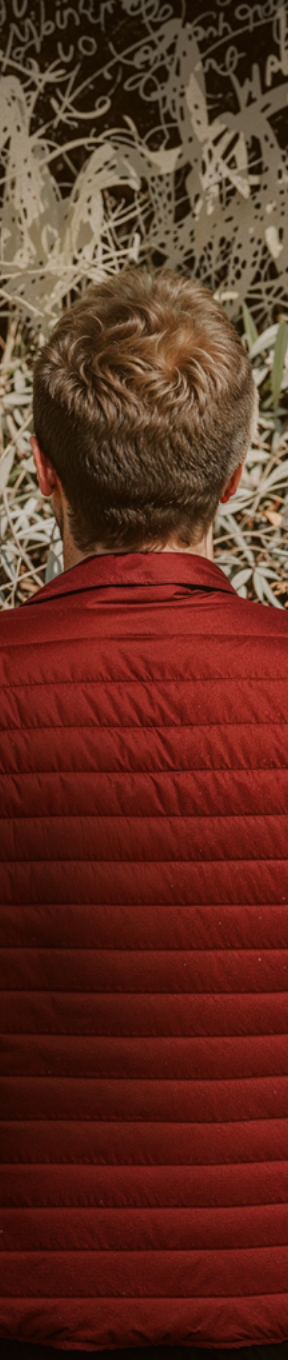
131 Artigo resultante de seu TCC de graduação em Pedagogia, "Docentes negras na Universidade Federal de Uberlândia/Pontal: Trajetórias e memórias", está Disponível em: https://forumeja.org.br/goias/docentes-negras-na-universidade-federal-de-uberlandia-pontal-trajetorias-e-memorias/. Acesso em: 28 mar. 2025.



em Educação Básica do Acordo CAPES-FAPEMIG. Ao analisar as políticas nacionais para o ingresso de pessoas negras no ensino superior na UFU, última universidade federal a aderir às cotas raciais, Isabel interpretou os conflitos existentes entre a autonomia universitária e o Estado. Em uma pesquisa documental, buscou entender os atos de discursos oficiais presentes nos documentos analisados (dados históricos, publicações científicas, legislação e dados estatísticos sobre o ingresso no ensino superior no Brasil, portarias, atas de colegiados, regimento geral, relatórios de comissões e editais de seleção da universidade). Com Isabel aprendi sobre a cotidianidade de uma mulher negra em uma cidade do interior de Minas Gerais, à época, uma das poucas alunas negras que circulavam no PPGED-UFU, bem como constata Cida Bento:

> Em um ambiente em que todas as pessoas são brancas, elas se identificam umas com as outras e se veem como iguais, membros de um mesmo grupo. Essa presença exclusiva de brancos, aliás, faz parte da realidade da maioria das organizações públicas, privadas e da sociedade civil. Quando isso é rompido pela presença de uma pessoa negra, o grupo se sente ameaçado pelo "diferente", que por ser na instituição ou no departamento a única pessoa negra, num país majoritariamente negro, expõe os pés de barro do "sistema meritocrático" (Bento, 2022, p. 55).

Na realidade dos corredores da universidade, dois homens brancos conversavam quando Isabel chegou. Eles a olharam com ares de superioridade e, assim que ela saiu, um disse ao outro algo como: "essa não termina a dissertação". Não havia nenhum motivo, fora o racismo, para aquele comentário, afinal, ela fora levar os documentos necessários para marcar a data da defesa. Eles não me viram, então quando passei, comentei: "ela já concluiu", também com meu olhar de superioridade de mulher branca que eles, muito provavelmente, não reconheceram.



Em sua dissertação, Isabel Cristina da Costa Silva (2016, p. 5) chegou ao entendimento de que "o Estado regulador legitimou a força do Movimento Negro, no qual está em disputa o reverberado reconhecimento do papel histórico dos capitais cultural e social dos herdeiros dos povos africanos, discriminados desde longa data" e, ao mesmo tempo, "destituiu a luta travada por meio dos discursos instituídos contra as Cotas e rompeu com a morosidade de iniciativas que concorriam para concretizar essa legitimidade", como aconteceu com a UFU.

Em paralelo com a orientação de Isabel, orientei Laís e Kate, todas entre 2014 e 2016. Juntas, nós quatro estudávamos Pierre Bourdieu, pois elas usariam os conceitos de campo, *habitus* e capital para interpretar seus objetos de pesquisa.

Laís Alice Oliveira Santos, mulher branca, também egressa do curso de Pedagogia da UFU-Pontal, fora minha orientanda de TCC (Santos, 2011), quando já vínhamos estudando Pierre Bourdieu com a equipe do GEPLEL. Participou de vários projetos de formação e se especializou em Educação Especial e Atendimento Educacional (2013-2015). À época de seu ingresso no PPGED, acabara uma substituição como professora na ESEBA, então trouxe sua bagagem como alfabetizadora e como participante do PIBID Alfabetização (UFU-Pontal) para questionar: por que alterar uma política de formação de professores alfabetizadores, de Pró-Letramento para Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)? Assim, ela se propôs a conhecer as relações acadêmicas existentes na formação de professores/as alfabetizadores/as. Para isso, cotejou uma revisão bibliográfica sobre analfabetismo no Brasil, políticas públicas educacionais e de alfabetização com documentos sobre o PNAIC. Ela constatou, a partir de entrevista concedida por Eliana Borges Correia de Albuquerque (2016), que a experiência do Pró-Letramento foi fundamental para se pensar na organização do PNAIC e conheceu as diferentes situações enfrentadas ao longo dos quatro anos de implementação do Pacto (2013-2016). Seu estudo concluiu que



> [...] a substituição de uma política de formação de professores voltada para a alfabetização por outra política é o aperfeiçoamento das políticas anteriores a partir do acúmulo de experiências nelas vivenciadas, com relação à organização da proposta, o alcance do público-alvo, mudanças curriculares, renovação das metas a serem alcançadas, envolvimento e responsabilização de diferentes instâncias, assim como maior participação de universidades de nosso país (Santos, 2017, p. 143).

Enquanto fazia o mestrado, Laís era professora de educação infantil em uma escola privada e trazia aos debates as diferentes realidades que a intrigavam. Depois do mestrado, foi professora substituta na FACED, concluiu o doutorado na UFU em 2023 e atualmente é docente do Instituto Federal Goiano, campus Morrinhos.

Orientar Laís, que se debruçou sobre uma política pública, foi uma inspiração para aprofundar os estudos sobre políticas de leitura que eu já vinha analisando com minhas orientandas de TCC (Mathias, 2012; Alves da Silva, 2013; Moura, 2016) no âmbito do GEPLEL, o que me levou ao segundo estágio pós-doutoral, narrado no fim deste capítulo.

Kate Monica Costa, por sua vez, mulher branca, licenciada em Educação Física, tinha como objeto de pesquisa as políticas de fomento cultural do programa federal Mais Cultura nas Escolas, instituído em 2014. Seu estudo problematizava a dinâmica da política cultural que chegava às escolas no intuito de potencializar a Educação de Tempo Integral. Assim, ela descreveu e analisou a implantação do programa nas dez escolas municipais de Uberlândia contempladas no período de 2014 a 2015, e as estratégias empreendidas pelos sujeitos culturais elencados para o desenvolvimento das ações, assim como o cenário neoliberal de produção capitalista e as motivações que integravam seus múltiplos atores. Enquanto empreendia a pesquisa, engravidou, pariu sua segunda filha e concluiu a dissertação em meio a complicações no parto.



Como resultado, ela constatou as iniciativas culturais que o programa Mais Cultura nas Escolas trouxe para a educação básica, mas também identificou que a comunidade em torno das escolas contempladas pelo programa continuava afastada das decisões e não conseguia "trazer para dentro desses espaços o que a sua cultura popular possui de mais válido, o reconhecimento de seu habitus no campo para possíveis transformações do *status quo*" (Costa, 2016, p. 6). Orientar sua pesquisa me deu subsídios para outra orientação, a de Náiade, que ingressou no PPGED no mesmo ano em que Kate defendia.

Náiade Cristina de Oliveira Mizael, mulher preta, egressa do curso de Pedagogia da UFU-Pontal, durante o qual se aproximou de pesquisas e

> [...] ações voltadas à educação para a igualdade racial e manifestações culturais de matriz africana, teve a oportunidade de reconhecer sua condição de mulher negra. Essa identificação se fortaleceu ao participar como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) (Re) Conectando Saberes (Mizael; Dias Gonçalves, 2015, p. 11).

Nossa aproximação aconteceu nas experiências narradas por ela, por isso considero, ao recordar, que essa orientação foi possibilitada pelo que aprendi com o PIBID Educação Popular, o PIBID Interdisciplinar, a participação nos Seminários de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (desde 2009), as orientações de Isabel e Kate, somados à produção cultural que desenvolvemos em Ituiutaba por meio de projetos de extensão (Educação Popular: vamos fazer arte?, de 2013 a 2015, que abordarei no quarto capítulo).

Observei naquelas experiências vários aspectos da segregação de pessoas em Ituiutaba, que se inscreviam nos questionamentos que Náiade trouxe para a orientação: por meio de quais significações e representações culturais as identidades negras se constituem



em Ituiutaba? Quais práticas culturais corroboram para a construção destas identidades? Tendo como objeto de análise a participação da comunidade negra na educação não formal das políticas de cultura em Ituiutaba, ela delineou a seguinte pergunta da pesquisa: como a comunidade negra participa das políticas de cultura na sociedade de Ituiutaba, de modo a contribuir para a elaboração delas no sentido da educação não-formal? Sua pesquisa foi desenvolvida de 2016 a 2018 e se configurou como etnográfica. Pude participar com ela de atividades culturais gratuitas planejadas para a população da cidade, algumas já tradicionais, como o Desfile da Independência e os Festejos do Congado – que compõem leilões; um show prévio ao grande Encontro de Congo Moçambique, Catupé e Marujos e o 29º Encontro de Congo Moçambique, Catupé e Marujos –, e outras ocasionais, como um bloco carnavalesco e a inauguração do Centro Turístico da cidade.

Meu olhar de mulher branca sobre o racismo estrutural foi, então, aguçado pela participação naquelas atividades, pelos estudos que desenvolvemos juntas – a partir de Maria Bento, Conceição Evaristo, Lélia Gonzáles, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Milton Santos, entre outros/as –, pelo diálogo que mantínhamos com o professor Cairo Katrib (FACED-UFU) e pelo olhar de Náiade, transformado em palavras. Reconheci na práxis como os privilégios da branquitude racializaram as pessoas pretas. Entendi, no microcosmo do município de Ituiutaba, os desafios para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Cultura (2010) em vigor: garantir a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente (Mizael; Klinke, 2016, 2019). Foi com Náiade que entendi como "a participação e representação negra nos espaços culturais acontecem, prioritariamente, em lugares específicos, reconhecidos popularmente como 'lugar dos negros', o que demonstra a existência de uma segregação racial, que interfere na construção da identidade negra" (Mizael, 2017, p. 7).

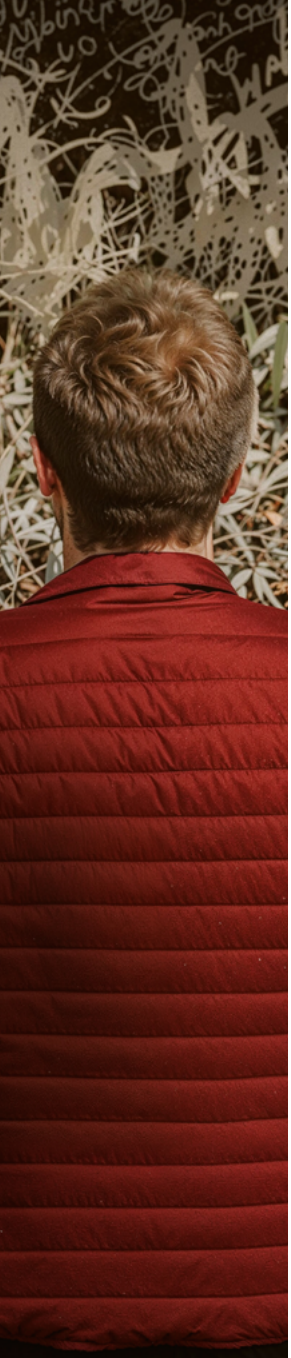


Pouco antes da defesa, Náiade teve sua primeira filha, então alguns encontros que fizemos para corrigir sua dissertação aconteceram na casa dela, regados a chá e bolo. Desde 2019, é docente da SME de Uberlândia.

Concomitantemente à orientação de Náiade, orientei Janaina e Lara, todas entre 2016 e 2018. Elas tinham objetos de pesquisa que se diferenciavam em parte, pois enquanto Náiade reconhecia tanto a segregação quanto os saberes da comunidade negra, Lara analisava a resistência e o empoderamento de uma comunidade quilombola, e Janaina investigava o incentivo ao ingresso no ensino superior para egressos de escolas públicas.

Janaina Junqueira Valaci Cruvinel, mulher branca, pedagoga com especialização em Psicopedagogia (2002), Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional (2008) e em Coordenação Pedagógica (2016), já era docente da Faculdade Cidade de Coromandel desde 2003 e da rede estadual de educação de Minas Gerais, em que assumia o cargo de vice-diretora quando ingressou no PPGED. Sua pesquisa tinha como foco o debate em torno do ensino médio nas políticas educacionais de 2007 a 2015, quando se concretizava o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Fez uma pesquisa documental que cotejou a legislação pertinente às políticas educacionais para o ensino médio e a produção científica sobre o tema (livros, teses, dissertações e artigos científicos). Orientar uma pessoa com tamanha experiência na gestão educacional me reportou às angústias de Rosane Michelotti (2005), que orientei na especialização em Gestão Educacional na UFSM. Parecia-me que Janaina respondia às aflições de Rosane, à época recém-graduada em Geografia e implicada com o seu papel social como docente do ensino médio. Isso porque os resultados da pesquisa de Janaina apontaram que

> [...] existe no Brasil uma política de governo contundente no que diz respeito à descontinuidade das políticas



> educacionais. Em relação ao Ensino Médio, desde sua implantação no Brasil ficou evidente a obscuridade de sua identidade, o que se evidencia nos índices que marcam sua precarização. Concluímos que a falta de entendimento sobre as diversas juventudes que compõem os distintos formatos de ensino médio no Brasil contribui sobremaneira para a dificuldade de implementar políticas que atendam às necessidades do público jovem (Cruvinel, 2018, p. 10).

Identifiquei-me em vários momentos com a vida de Janaina. Mãe de quatro crianças, ela trabalhava em dois períodos e viajava 162 km para participar das atividades do PPGED. Assim como eu, também precisava de uma rede de apoio para desempenhar múltiplas tarefas na vida pública e privada. Mesmo com aquela condição, cheguei a ouvir comentários nos corredores de que ela "não se envolvia com a pós-graduação" e que isso prejudicaria a sua formação. Entretanto, participava de todas as atividades a que era convidada, inclusive da organização do Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente,[132] que era muito trabalhoso, pois a equipe da linha de pesquisa e alguns/algumas discentes do curso de Pedagogia eram responsáveis por todos os detalhes necessários para um evento de grande porte (planejamento das palestras, organização dos grupos de trabalho, inscrições, lanches, buscar palestrantes no aeroporto, monitorar os trabalhos). Como narrei anteriormente sobre a organização de eventos científicos na UFSM, que à época foram de pequeno porte, os de grande porte, como o Simpósio Internacional, são extenuantes e exigem muita responsabilidade. Embora toda a equipe envolvida sempre tivesse manifestado o prazer de compartilhar experiências com pesquisadores/as nacionais e internacionais, e apesar de a coordenação da professora Maria Vieira Silva (FACED-UFU) ser impecável, debruçávamos por meses sobre aquela tarefa. Era de extrema importância

132 A página eletrônica do evento está disponível em: https://eventos.ufu.br/faced/siepe/2016/06. Acesso em: 8 jan. 2026.



o financiamento externo (CAPES, FAPEMIG, CNPq), pois sem ele seria impossível organizar eventos daquele porte, mas isso também demandava a elaboração de projetos para enviar às agências financiadoras e, depois, relatórios minuciosos.

Mas Janaína, realizada que estava em todas as tarefas com que se envolvia, assim como eu e muitas docentes pesquisadoras que conheço, desdobrava-se e não tinha sua dedicação reconhecida por algumas pessoas da academia. Mesmo que haja estudos sobre o adoecimento docente e as condições de múltipla jornada de mulheres-mães, como as que já mencionei aqui, ainda nos deparamos com o discurso acadêmico que culpabiliza os sujeitos por suas escolhas. Algumas pessoas consideram que as mulheres-mães não têm condições ideais para cumprir todas as expectativas de produtividade e, por isso, não deveriam cursar uma pós-graduação nem se manter credenciadas a esses programas. Mulheres que têm netos e netas e precisam de ajuda para cuidar deles/as ou querem dedicar parte de seu tempo à família são discriminadas por comentários que as desqualificam. Assim é legitimado o discurso de homens brancos – e de algumas mulheres também – que têm melhores condições de investir em pesquisa. As mulheres pesquisadoras, mesmo que se desdobrem para superar o estigma de serem responsáveis por tudo o que acontece na casa e com a família, ainda arrastam ou são *sujeitadas* à cultura do patriarcalismo.

Em tese de doutorado defendida na Faculdade de Direito de Vitória/ES, Thaís de Andrade (2019) explica como a violência simbólica é aplicada às mulheres em programas de pós-graduação *stricto sensu*, seja sobre as docentes, as dissertações defendidas, a formação de bancas de defesa ou sobre as bibliografias indicadas. Desde a década de 1990, quando "passou-se a defender o empoderamento das mulheres como um caminho para a sua emancipação" (Andrade, 2019, p. 25), ao capitalismo calhou vender



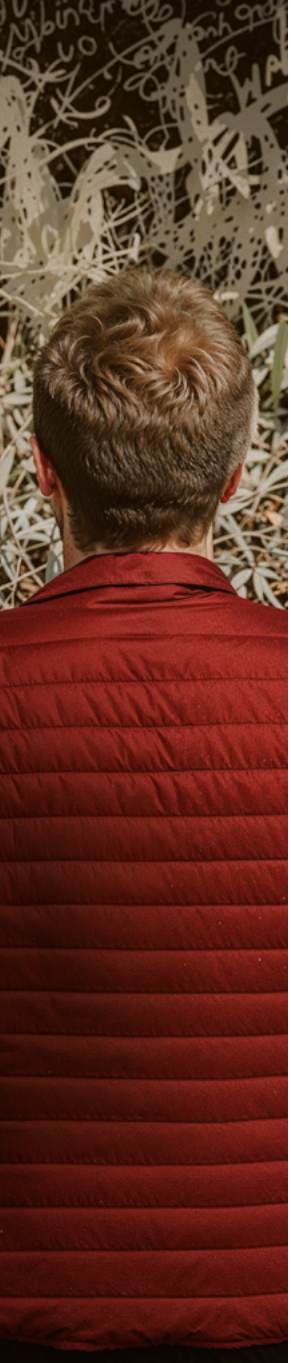
> [...] a imagem de uma mulher que pode tudo e que superou o machismo (porque também superou o racismo e todos agora são iguais) e, em razão disso, o poder feminino estaria relacionado ao seu poder de compra ou liberdade de consumo [...] o primeiro passo seria o empoderamento individual, para só então – e não necessariamente – buscar mudanças sociais (Andrade, 2019, p. 25).

A pesquisadora conclui que,

> [...] das concessões patriarcais que aproveitaram-se de uma maneira ou de outra das emancipações femininas, a concessão social enquanto último estágio da dominação masculina vigente, será mascarada por uma falsa ideia de liberdade feminina, ou seja, por uma violência simbólica produzida pelas instituições; restando ainda um longo caminho para uma emancipação capaz de eclodir a estrutura invisível, mas eficiente, das violências produzidas pelo Estado na eternização do poder simbólico da classe dominante (Andrade, 2019, p. 158).

Ao orientar Lara Luisa Silva Gomes, mulher preta, pedagoga com especialização em Neurociência e Psicopedagogia (2012-2014), à época orientadora educacional efetiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de São Gonçalo do Abaeté/MG, novamente tive contato com a violência simbólica sobre uma mulher preta, afinal, "outras características da discriminação institucional são o seu caráter rotineiro e contínuo e o fato de variar entre aberta ou encoberta; visível ou escamoteada da visão pública" (Bento, 2022, p. 52).

Lara se apresentava como uma mulher ativa no movimento negro, consciente das condições raciais que enfrentava, sempre se posicionando sobre o racismo. Mas, assim como aconteceu com todas as outras pessoas pretas de minha convivência acadêmica, tive o desprazer de ouvir na universidade rumores racistas a seu respeito, comentários como "esse assunto de preto já está resolvido na lei, não tem mais o que dizer sobre isso", ou "ela é tão bonita, porque se envolver com isso?", cenário também descrito por Cida Bento (2022).



O conceito de *ignorância branca*, desenvolvido por Charles Mills (2018) e lembrado por Cida Bento (2022, p. 30), salienta "que o óbvio precisa ser relembrado, já que interesses podem moldar a cognição – e as sociedades escolhem o que querem lembrar e o que querem esquecer". Parece-me que as pessoas brancas que ocupam a maior parte dos espaços acadêmicos, em sua maioria homens com alto capital cultural e social, decidiram esquecer ou não olhar as amarguras que as pessoas não brancas passam no cotidiano. Por isso, passados quase 140 anos do final oficial da exploração escravista do povo negro no Brasil, o racismo se mantém tanto nos pequenos gestos quanto na violência física e simbólica. "A ignorância moral que implica julgamentos incorretos sobre o que é certo e o que é errado está incluída nessa abordagem [de moldar a cognição], assim como a crença falsa" (Bento, 2022, p. 30) de que as pessoas brancas não são estruturalmente racistas.[133]

Sim, pessoas brancas são estruturalmente racistas porque têm uma herança cultural firmada na branquitude, como rememorei aqui sobre a minha formação como mulher branca no transcorrer da vida. O racismo foi construído por nossos antepassados brancos, herdamos essa prática mesmo que inconscientemente, por isso continuamos racistas. Para sair da sujeição posta pelas relações de poder branco, é preciso deslocar o olhar, sair da zona de conforto do lugar de privilégio e enxergar uma realidade que procuramos esquecer, a de que a maioria da população brasileira não é branca e sofre nas mãos de pessoas brancas.

Sugiro um exercício: a pessoa que desfruta do privilégio branco, imaginar-se com outra cor de pele a transitar pelos ambientes que circula. Como olharia para sua imagem não branca: corpo, cabelo, estilo de vestimenta, preferências de ritmos musicais,

133 Diferentes aspectos do racismo estrutural podem ser encontrados no Portal Geledés, Disponível em: https://www.geledes.org.br/tag/racismo-estrutural/?amp=1&gclid=CjwKCAjwk8e1BhALEiwAc8MHi-KHe6GiQIedG3lvmHjfzpHERVRF5SFHcG9bjJ2xxw0Px4P1n2XFlDhoCeJcQAvD_BwE. Acesso em: 8 jan. 2026.



religiosidade de matriz africana? Pensar quais oportunidades não teria se não fosse branca no ato de fazer uma entrevista de emprego, de entrar em uma casa noturna de diversão, de parir crianças pretas, de expor em voz alta suas ideias, de entrar em uma loja de luxo, de fumar um cigarro ao ar livre, de beber com amigos e amigas, de ocupar a Universidade... Pode ser tão difícil de enfrentar esta realidade imaginada que se prefere esquecer. No caso dos corpos femininos (cisgênero ou transgênero), o simples transitar pelo espaço em que vive se torna uma escolha perigosa, posto que estão sempre sujeitas a algum tipo de violência simbólica ou materializada em gestos e palavras que as inferiorizam, quando não as espancam ou assassinam em nome de uma falsa moral. Aos corpos femininos pretos se impõe o duplo preconceito, e sobre os corpos pretos transgênero o preconceito é triplo.

Resta-me a pergunta: "como combater o racismo se quem o promove sequer está preocupado/a em parar de praticá-lo?" (Corato Costa, 2024, p. 12). Uma resposta provável está na dissertação de Lara Silva Gomes (2018), ao tratar sobre a educação quilombola como forma de resistência e empoderamento, como explica Cida Bento sobre o papel dos quilombos:

> Respondendo à dimensão estrutural do racismo em nossa sociedade, a população negra também se organiza em coletivos de natureza diferente, e, assim, a semente dos quilombos não para de crescer. Nesse sentido, esses diversos tipos de grupos de jovens, professores, intelectuais e artistas trabalham com o conceito de quilombo como território de memória, de resistência, de fortalecimento cultural e precisam ser apoiados por políticas públicas e programas de diversidade e equidade realizados por organizações (Bento, 2022, p. 30).

A partir da experiência de Lara entre 2016 e 2017 no projeto de extensão Estágio Interdisciplinar de Vivência em Comunidades Quilombolas, desenvolvido pela UFU, ela o tomou como objeto de pesquisa e questionou a efetivação das Diretrizes Curriculares



Nacionais para a Educação Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 4/2010) na comunidade remanescente de quilombo São Domingos, situada no município de Paracatu/MG. Seu estudo trouxe como pergunta norteadora: "quais os/as responsáveis pela efetivação de políticas públicas para a educação quilombola na Comunidade São Domingos?" (Silva Gomes, 2018, p. 16). Por meio de uma pesquisa-ação que envolveu todos os sujeitos da comunidade, dentre os quais, duas entrevistadas,

> Os resultados evidenciam lacunas entre o consenso jurídico em torno das questões raciais e a materialização das conquistas na prática; mostram algumas contradições envolvidas no processo de construção da identidade quilombola, na educação e no autoconhecimento da comunidade; apontam a resistência quilombola na luta por seus direitos a escolarização, terras, sobrevivência e por um futuro melhor; evidenciam o papel da história oral, da cultura e da ancestralidade no âmbito da organização comunitária, como também salientam alguns vácuos deixados pela ausência da educação escolar no referido espaço e os silenciamentos da cultura quilombola nos currículos das escolas que atendem estudantes da comunidade, mesmo com o avanço das propostas nos dispositivos legais (Silva Gomes, 2018, p. 7).

Ela conclui que "a universidade tem papel importante no cumprimento de uma das metas da política de extensão: contribuir para a justiça social no país, diante da necessidade de ampliar os direitos das comunidades quilombolas, como é o caso da educação escolar" (Silva Gomes, 2018, p. 7).

Nos dados coletados sobre pesquisadoras e pesquisadores que solicitaram bolsa PQ do CNPq entre 2013 e 2023, já referenciados aqui, foi possível encontrar vinte processos com o termo "quilombo" submetidos naquele período. Destes, onze foram solicitados por pessoas que se autodeclararam mulheres brancas; três por mulheres pardas; dois por mulheres pretas; um por homem branco; e três por mulheres que não identificaram sua origem étnico-racial.



Em pesquisa feita na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no dia 6 de agosto de 2024, encontrei 459 trabalhos monográficos que têm "quilombo" no título, defendidos entre 1988 e 2024.

Com esses dados é possível inferir que pesquisadores e pesquisadoras têm investigado os quilombos há longa data. Mesmo assim, o direito das comunidades quilombolas à educação, segundo Lara Silva Gomes (2018), ainda não se efetivou a contento na comunidade investigada. Esse assunto cabe a outra pesquisa que faça um estado da arte sobre a educação nestas comunidades, em todo o Brasil. Talvez a própria Lara o faça, uma vez que atualmente, além de ser professora efetiva do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), está com o doutorado em Educação em andamento na Universidade de São Paulo (USP).

ALTERAÇÕES NA CARREIRA DOCENTE E A ATUAÇÃO NA DIRETORIA DA ADUFU-SS

Enquanto atuei na UFU (2009-2022) passei por diferentes etapas de reestruturação da carreira, que variaram conforme os interesses que permeavam as diferentes governanças, as condições de trabalho que se alteraram e as relações de negociação sindical com o governo federal. Ingressei em 2009, com

> [...] a reestruturação instituída pela Lei nº 11.784/08, que segundo a Exposição de Motivos nº 58/MP/2008, teve como principal intuito tornar a remuneração dos professores do magistério superior mais atrativa, contendo a perda da força de trabalho qualificada e visando à melhoria na qualidade do ensino e da prestação de serviços



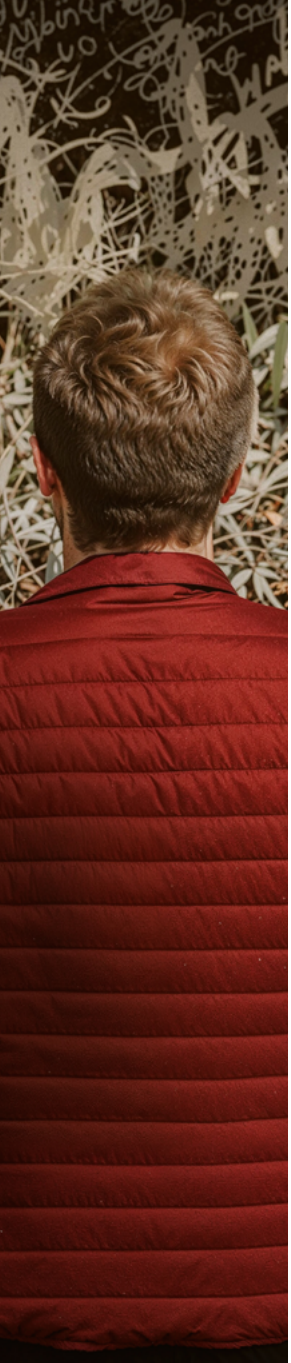
> públicos, bem como continuando a fornecer mecanismos de desenvolvimento na carreira pautados na meritocracia. (Gomes; Alves, 2015, p. 253).

A Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, que "Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE", sofreu reformas em 2009 e 2012. Em 2009, foi assim reformulada:

> Art. 7º-A. Fica instituída, a partir de 1º de janeiro de 2009, a Gratificação de Desempenho do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – GDPGPE, devida aos titulares dos cargos de provimento efetivo de níveis superior, intermediário e auxiliar do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo, quando lotados e em exercício das atividades inerentes às atribuições do respectivo cargo nos órgãos ou entidades da administração pública federal ou nas situações referidas no § 9º do art. 7º desta Lei, em função do desempenho individual do servidor e do alcance de metas de desempenho institucional (Brasil, 2008b).

A corrida para alcançar metas de desempenho individual e institucional desencadeou diretamente uma aceleração do produtivismo acadêmico, bem como a intensificação e a precarização do trabalho docente. André Guimarães, Emerson Monte e Laurimar Farias (2013) consideram esses aspectos em função da reestruturação capitalista acelerada com a internet e outras tecnologias. Com seu uso, docentes passaram a assumir "atividades (como o preenchimento de relatórios, a busca por financiamento de seus projetos e o lançamento de frequência e conceitos on-line) não computadas em seu regime e carga horária de trabalho" (Guimarães; Monte; Faria, 2013, p. 40).

"Como resultado de um movimento histórico de paralisação das IFE que ocorreu no ano de 2012" (Gomes; Alves, 2015, p. 253), ao qual a UFU aderiu em 17 de maio e saiu em 17 de setembro (120 dias), um acordo foi fechado em final de agosto com reajuste salarial de 15,8 %, parcelado em três anos. Além dele, foi sancionada a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que, dentre outros assuntos, estruturou o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, composto pelas



carreiras de magistério superior e de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico, e ainda por cargos isolados. O plano de carreira para o magistério superior passou a vigorar por meio da Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013, com as seguintes alterações:

Tabela 3 – Plano de carreira do magistério superior, conforme a Lei nº 12.863/2013

SITUAÇÃO ATUAL			SITUAÇÃO NOVA			
CARREIRA	CLASSE	NÍVEL	NÍVEL	CLASSE	DENOMINAÇÃO	CARREIRA
Carreira de Magistério Superior do PUCRCE, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril da 1987	Titular	1	1	E	Titular	Carreira de Magistério Superior do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal
	Associado	4	4	D	Associado	
		3	3			
		2	2			
		1	1			
	Adjunto	4	4	C	Adjunto	
		3	3			
		2	2			
		1	1			
	Assistente	4	2	B	Assistente	
		3				
		2	1			
		1				
	Auxiliar	4	2	A	Adjunto-A se doutor	
		3				
		2	1		Assistente-A se mestre	
		1			Auxiliar se graduado ou especialista	

Fonte: Lei nº 12.863/2013.

Outros ajustes foram feitos pela Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016, que implicaram diretamente na progressão e promoção

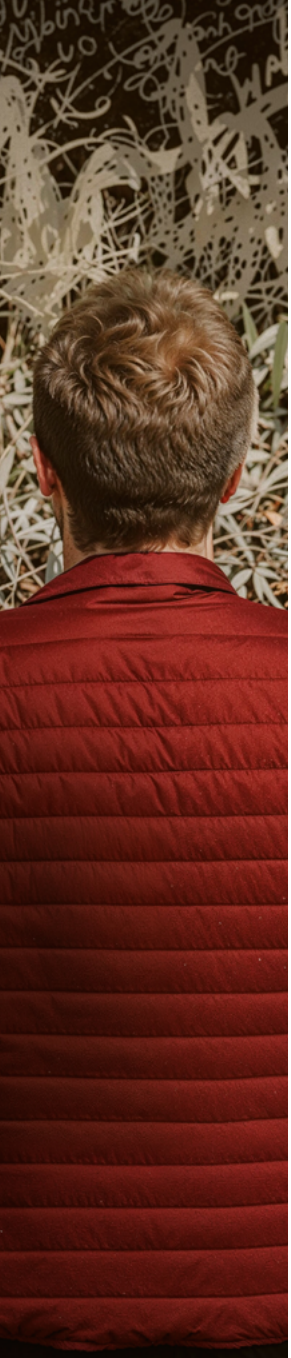


docente, modificando assim o Artigo 1º da Lei nº 12.772/2012: "Art. 13-A. O efeito financeiro da progressão e da promoção a que se refere o caput do art. 12 ocorrerá a partir da data em que o docente cumprir o interstício e os requisitos estabelecidos em lei para o desenvolvimento na carreira" (Brasil, 2016).

Acontece que houve diferentes interpretações sobre os critérios de progressão e promoção docente, o que gerou estudos, debates e embates entre servidores e servidoras, as sessões sindicais e o próprio ANDES-SN. A Portaria Constitutiva, que reconhece a progressão e a promoção docente, não retroagia à implementação do interstício e seus requisitos nos últimos 24 meses. Assim, o/a docente que cumpria os requisitos para avançar na carreira não tinha aumento da remuneração aplicado à data do final do interstício, mas somente a partir da data de publicação da Portaria que reconhece o avanço, o que acontecia somente após o processo de solicitação ter passado por comitê(s) de avaliação e ter sido aprovado em reunião do Conselho Superior da instituição.

Em 2022, quando eu compunha a diretoria da Seção Sindical dos Docentes da UFU (ADUFU-SS), levamos aos conselhos superiores da UFU a possibilidade de uma interpretação contrária, ou seja, que o aumento da remuneração fosse aplicado à data do final do interstício, com possibilidade retroativa para o pagamento relativo à nova posição na carreira. Mas o Conselho Superior decidiu manter o entendimento da Portaria Constitutiva, além de incluir um ponto a mais, a alteração do interstício. Desse modo, a/o docente tinha sua Portaria publicada em data posterior ao cumprimento do interstício, então o próximo interstício passava para 24 meses a contar da data da Portaria.

Em 4 de setembro, um ofício assinado pelo @andessindicato e pelo @sinasefe encaminhado à ministra da Gestão e Inovação em Serviços Públicos, Esther Dweck, reforçou a pauta da categoria e cobrou a revogação da IN 66/2022, observando que a apresentação



de instrução normativa substitutiva assegurasse direitos adquiridos conforme o Artigo 13-A (ADUFU-SS, 2023).

Foi somente em novembro de 2023 que o advogado-geral da União assinou um Parecer ratificando a interpretação do sindicato, de modo que, a partir disso, docentes passaram a receber aumento da remuneração a contar da data do final do interstício, com possibilidade retroativa para o pagamento relativo à nova posição na carreira.

O SEGUNDO ESTÁGIO PÓS-DOUTORAL:
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

O projeto de pesquisa desenvolvido no segundo estágio pós-doutoral foi construído durante a capacitação[134] que realizei em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, quando tive a oportunidade de me reencontrar com a professora Eliane Marta Teixeira Lopes, que lá estava como Professora Visitante Nacional Sênior (PVNS). Ela me sugeriu tomar por objeto a formação de professores/as, o que é minha carreira, abarcando nela os dois aspectos mais significativos enquanto professora-pesquisadora: a leitura e a EJA.

Para realizar o estágio pós-doutoral propriamente dito, foi preciso aguardar a data combinada entre docentes do curso de Pedagogia, pois fazíamos rodízio para afastamento. Por isso ele teve início em 2018, vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores, Instituições e História da Educação. Nele desenvolvi o estudo *Apropriação das políticas de leitura no curso de Pedagogia do ICHS-UFOP e na formação continuada de professores/as no Programa*

134 De acordo com o Artigo 87 da Lei nº 8.112/1990, após cada quinquênio de efetivo exercício, o/a servidor/a poderá, no interesse da Administração, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses, para participar de curso de capacitação profissional.



UFOP com a Escola, com o objetivo de saber o que pode ser feito em formação inicial e continuada de mediadores/as de leitura, professores/as da EJA em um programa de extensão universitária.

A pergunta norteadora foi: quais condições a formação inicial em Pedagogia e Letras e a formação continuada de professores/as da EJA em um programa de extensão universitária oferecem para que docentes do magistério da educação básica sejam mediadores/as de leitura? Com abordagem qualitativa, conduzi os procedimentos da pesquisa-ação junto ao programa UFOP com a Escola e apliquei a técnica de grupos focais, que teve como sujeitos: a) a equipe do programa UFOP com a Escola, formada por professores/as, bolsistas da graduação e pesquisadores/as da pós-graduação que desenvolviam projetos de extensão voltados para as escolas públicas de seis municípios da região dos Inconfidentes; b) pessoas que representavam os seis municípios parceiros; c) alunas da graduação do curso de Pedagogia da UFOP; d) professores/as da EJA em formação continuada de mediadores/as de leitura.

Minha intenção inicial era, a partir daquela pesquisa, produzir uma tese para apresentar como material exigido à promoção a titular. Entretanto, quando retornei à UFU e conversei com alguns colegas sobre tal intenção, perguntaram-me: *você passou o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)?*[135] O último projeto em que atuei envolvendo pessoas (ou seja, em campo) foi concluído em 2010, e dois anos depois a CONEP aprovou as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, por

135 "Um CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos". Ele está presente nas IFES e são coordenados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que é uma das comissões do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde. Disponível em: https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/hfa/ensino-e-pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa-cep-hfa-1. Acesso em: 10 jan. 2026.



meio da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.[136] Segundo tais normas, o projeto e toda a documentação exigida deveriam ser protocolados na Plataforma BRASIL, antes do início da pesquisa.

Assim, embora eu tivesse a documentação necessária, aqueles colegas me indicaram que eu não deveria pôr a público uma pesquisa que envolvia a participação de seres humanos – mesmo que em atividades profissionais, como era o caso – sem ter passado antes pelo CEP/CONEP.

Fiquei muito frustrada, pois todas as pessoas envolvidas em grupos focais que analisei estavam em atividades de prática profissional, com consentimento livre e esclarecido de que eu participava da equipe do UFOP com a Escola como pesquisadora e, assim, sua práxis naquela equipe faria parte de minha pesquisa. Algumas dessas pessoas eram profissionais da rede municipal de educação, parceiras do programa e já se reuniam assim há dez anos; outras eram bolsistas ou estudantes da universidade. Então não seriam entrevistadas individualmente, pois ali eram representantes de SMEs ou de cursos de licenciatura. O objeto da pesquisa era a oferta de formação inicial na UFOP ou continuada de professores/as da EJA por meio daquele programa de extensão; ***não abrangia a história de vida das pessoas de forma individual.***

Com aquele conflito em mente, não acessei à época e, mesmo tendo consultado colegas da UFU, não fui orientada a acessar a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016,137 que especifica em seu Artigo 1º, Parágrafo Único:

> Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: [...] VII – pesquisa que objetiva o aprofundamento

136 Disponível em: https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/hfa/ensino-e-pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa-cep-hfa-1/arquivos/resolucao_cns_n__466.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

137 Disponível em: https://comitedeetica.ufop.br/sites/default/files/comitedeetica/files/cns_510.pdf?m=1567018312. Acesso em: 10 jan. 2026.



> teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito.

Isso só fui entender sozinha agora, terminando de escrever este Memorial, em 28 de março de 2025. Então, entre escrever a tese a partir do Relatório de Estágio Pós-Doutoral (2019) e hoje, passaram-se seis anos de amargor por ter deixado de fazê-la.

Reflito com isso, mais uma vez, que é nos *nexos afetivos* que busco as lembranças, as marcas na memória em meio ao fluxo de impermanência e interdependência das *coisas*. A ocorrência confessada há pouco me possibilita analisar no presente as oportunidades que perdi por ficar presa – embora inconscientemente, mesmo assim, voluntariamente – ao *sujeitamento* que me permiti em algumas relações profissionais. Essa condição é tão peculiarmente voltada a *nexos afetivos* que, ao tomar posse na UFSJ, em 2022, uma colega me questionou o porquê de eu ter cumprido o prazo para solicitar promoção a titular e não a ter requerido. Contei a situação narrada e ela afirmou: *você pode usar o material da pesquisa desenvolvida na UFOP sim, tem todos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido*. Mesmo assim mantive a insegurança e não procurei na legislação, como sempre fiz em minha carreira, documento que me certificasse sua afirmativa, e procrastinei a promoção. Como já expus na introdução deste Memorial, muitas outras pessoas me incentivaram à escrita, mas eu não tinha ânimo, tamanha a decepção com a tese impedida. Os resultados daquela pesquisa, limitei-me a publicar em anais de evento, em parceria com minha supervisora de estágio, apenas a parte que diz respeito à pesquisa documental (Klinke; Araújo, 2020a).

Ao me questionar sobre quem me impediu de fato, entendo que fui eu mesma. Fiquei demasiado abalada emocionalmente com a frustração da resposta inicial de meus colegas; depois veio a pandemia de Covid-19 e com ela outras dores, em acompanhamento



ao fluxo do planeta, o que novamente me circunscreveu. Cheguei a abandonar a ideia de promoção a titular e só passei a investir nela a partir do questionamento insistente e incentivador do/as novos/as colegas de trabalho da UFSJ.

Apesar desse meu pesar, acompanhar a professora Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (UFOP) em visita às escolas da região dos Inconfidentes, seguir o desenvolvimento de seus projetos de extensão e compartilhar saberes com o professor Marcelo Loures dos Santos (UFOP) ampliaram meu olhar à formação de professores/as e revigoraram minha atuação profissional, pois somente a partir dessa experiência passei a atuar com estágio supervisionado. Antes, não queria assumir essa atividade devido minha frustração com a própria experiência durante a graduação. Achava-o superficial, quase desnecessário. Mas entender as possibilidades de diálogo, quando participei do programa UFOP com a Escola, e minuciosamente com a professora Fernanda nas escolas, fez-me "esperançar", acreditar no papel da formação que a universidade pública pode oferecer, se atuar com dialogismo.

4

A PESQUISA E A EXTENSÃO NO GEPLEL(L) (2006-2022)



> [...] *a emoção experimentada no contato com o outro sujeito é o elo entre os dois e aquilo que permite conhecer o que se passa no interior de si mesmo e daquele com quem estamos em contato*. Ruggero Levy (2017, p. 111).

A convivência com discentes e colegas em disciplinas da graduação e da pós-graduação *lato sensu*, em ações extensionistas e pesquisas desenvolvidas na UFSM sobre EJA, leitura e escrita, agregou-nos na equipe que denominamos, inicialmente, de Grupo de Pesquisa em Políticas de Educação de Jovens e Adultos GPPEJA (2005), como já mencionei.

Contudo, ao elaborar meu plano de trabalho para o credenciamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM (*stricto sensu*), percebi que o foco exclusivo na modalidade EJA abreviava as possibilidades que eu tinha construído no decorrer da formação na pós-graduação, em que prevaleceu a história da leitura, da escrita e da literatura, como narrado na primeira seção deste Memorial. Tal recorte também não atendia à demanda de discentes que me procuravam para orientação, alguns/as deles/as graduados/as em Letras. Então, ampliamos a abrangência do GPPEJA para Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura, Escrita e Literatura: história, políticas e ensino (GEPLEL), constituído por três linhas de pesquisa: 1) História e políticas de leitura e escrita; 2) Leitura e escrita na educação popular; 3) Usos da literatura na escolarização.

Por meio deste grupo, que se reconstituiu constantemente com docentes, discentes e comunidades, em diferentes territórios, foi possível rememorar "aspetos da intimidade".

Ruggero Levy (2017, p. 113), membro efetivo e analista didata da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre (SPPA), ensina que, para Meltzer e colaboradores (1986), "a vida humana transcorre em basicamente três tipos de relações: as ocasionais, as contratuais e as íntimas". Com essa perspectiva, considero que houve encontros *ocasionais* quando, de passagem por alguma atividade de estudo,



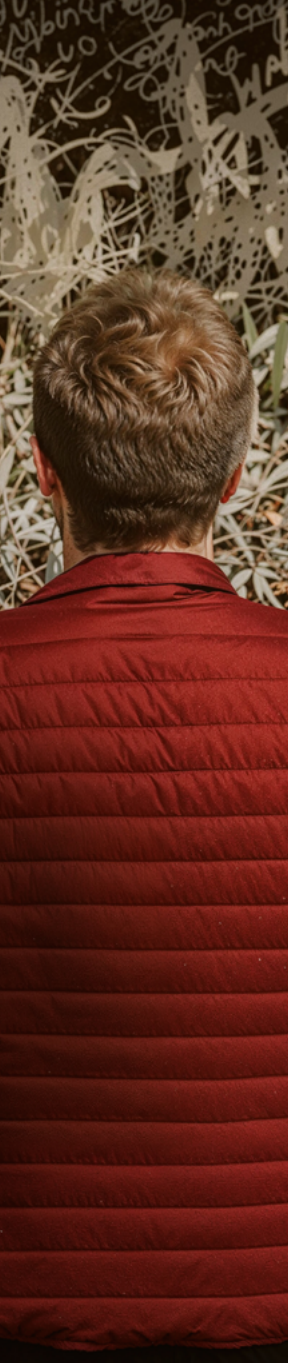
pesquisa, extensão ou gestão, cruzamo-nos na caminhada e, mesmo que por um breve período que pode se reduzir a poucas horas, despertaram-me a escuta ativa, o olhar atento à realidade compartilhada.

Relações ocasionais aconteceram inúmeras vezes durante as ações extensionistas, fosse em contato com os movimentos sociais, com os festejos "populares" ou com os cursos de curta duração em formação continuada de professores/as. Um gesto, uma pergunta, histórias de vida e experiências de trabalho, o levantar de um bastão de Congado fizeram-me repensar as múltiplas possibilidades de existir e de resistir em um território, de ser docente, as implicações das políticas de cultura e educação para os povos, os medos que afligem a humanidade, aspectos do empoderamento, as possibilidades de transformação da realidade... Ele se aplica às aulas na graduação ou na pós-graduação, quando um/a aluno/a faz uma pergunta ou escreve em um texto e traz, juntamente com suas dúvidas e aprendizagens, feitios de suas crenças, valores e devoções.

As relações *contratuais* são mais incisivas, por serem institucionalmente definidas, como analiso no decorrer deste Memorial em experiências no Ensino Superior: professora-aluno/a; orientadora-orientando/a; docente-gestor/a público/a; pesquisadora-comunidade participante; colegas de curso, departamento, núcleo ou linha de pesquisa, de sindicato; docente-técnico/a administrativo/a em assuntos educacionais.

As vivências nos grupos de estudo considero como relações *íntimas*, no sentido analisado por Ruggero Levy:

> Íntimo provém do latim *intimus*, que é o superlativo de dentro, ou seja, o mais dentro possível. Intimidade, então, é ter contato com o interior de si ou do outro. Bion fala em "tornar-se o outro", no sentido de ser o mais próximo possível da sua experiência emocional, e não "ser o outro", perder sua identidade (Grotstein, Transidentificação projetiva, 2005) (Levy, 2017, p. 115).



Por isso as relações construídas em grupos de estudo são tratadas aqui em separado, pois desenvolvíamos pesquisa e extensão em uma *relação íntima* que nos conduzia a aprendizagens com um significado mais profundo, uma experiência emocional, construída "através de um longo processo de simbolização que implica continência e transformação simbólica desde os elementos simbólicos mais primitivos até os mais abstratos, passando pela linguagem" (Levy, 2017, p. 115).[138]

No período de minha atuação no grupo (2006-2022), ele contou com os/as pesquisadores/as: Mical de Melo Marcelino (UFU-Pontal), Cícero Santiago de Oliveira (IFSC-Canoinhas), Eliane Marta Santos Teixeira Lopes (Emérita UFMG), Helenise Sangoi Antunes (UFSM), Ivanete Bernardino Soares (UFOP), Laís Alice Oliveira Santos (IF-Morrinhos), Luciane Ribeiro Dias Gonçalves (UFU-Pontal), Márcio Araújo de Melo (UFT), Maria Generosa Ferreira Souto (UNIMONTES), Raoni Schimitt Huapaya (IF-Espírito Santo), Selma Martines Peres (UFCAT), Simone Aparecida dos Passos (UFU-Pontal), Suilei Monteiro Giavara (IFG-Anápolis), Tâmara Regina Reis Sales (professora visitante de pós-graduação da Faculdade São Luis de França).

Entre os/as estudantes, participaram: Andréa Alves, Antônio Adailton Silva, Arlinda Ferreira Gonçalves, Beatriz Fernanda Carreira, Beatriz Menezes Barbosa, Bonfim Queiroz Lima, Camila Rodrigues, Carlos Aparecido Soares Filho, Charlene Cristiane Medeiros de Moura, Claudiane Mathias, Cleide Aparecida Nunes da Silva Franco, Edneia Rissa de Oliveira, Eduarda Paula Santos, Fernanda Alves da Silva, Hugo Vieira da Silveira, Iru Iakowsky Barbosa, Isabel Cristina da Costa Silva, Janaina Junqueira Valaci Cruvinel, Joyce Caroline Feitosa Queiroz Moura, Kamila Hentges Cardoso, Karin Ferreira

138 Páginas eletrônicas do GEPLEL: https://geplell-ufu.blogspot.com/; https://geplellufu.wixsite.com/geplell-2021 e no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes: http://dgp. cnpq.br/dgp/espelhogrupo/23902#recursosHumanos. Acesso em: 11 jan. 2026.



Borges, Kate Monica Costa, Kelly Keiko Koti Dias, Laís Alice Oliveira Santos, Lara Luisa Silva Gomes, Lorraine Cristina da Silveira Pereira, Luciana Moura Silva, Mayara Santos Misael, Murilo Pedreira Souza, Náiade Cristina de Oliveira Mizael, Núbia Régia de Almeida, Rodrigo Greppe Severino de Souza, Thaís Freitas Pereira Araújo Gomes e Thaís Martins Padovane.

PROJETO DE PESQUISA *ENTRANDO NA CULTURA ESCRITA:* PERCURSOS DE TEUTOS E ÍTALOS-RIOGRANDENSES E AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO (1930-1950) – 2006

O primeiro projeto de ingresso na linha de pesquisa da pós-graduação desenvolvido no âmbito do GEPLEL-UFSM foi denominado *Entrando na cultura escrita: percursos de teutos e ítalos-riograndenses e as políticas de alfabetização (1930-1950)*, financiado pelo CNPq e contemplado com a bolsa do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE) da UFSM.

Desenvolveram a pesquisa comigo: Mariana Luzia Correa, Daiane Lais Friedrich, Lunara Renata Schlosser e Cícero Santiago de Oliveira.

Esse projeto fez parte da pesquisa integrada *Entrando na cultura escrita: percursos individuais, familiares e sociais nos séculos XIX e XX (segunda etapa)*, financiada pelo CNPq e desenvolvida por equipes da UFMG, UFPE, UFSM e École de Hautes Études em Sciences Sociales (França), em vigor entre março de 2005 e março de 2008.

Teve por objetivo compreender a dinâmica da escolarização em língua portuguesa por teuto-descendentes, ou seja, moradores



da ex-colônia de Santo Ângelo/RS (atual município de Agudo/RS), que tiveram como língua materna o alemão, no contexto das políticas de ensino da língua oficial do Brasil no entreguerras e após a Segunda Guerra (1930-1950), período de proibição do ensino de outras línguas no país.

O projeto levou a equipe do GEPLEL ao município de Agudo/RS, localizado em região habitada inicialmente por posseiros de origem luso-brasileira, onde se instalaram em 1857 os primeiros imigrantes alemães, luteranos provenientes da Pomerânia e, em 1876, os provenientes da Boêmia, formando a colônia Santo Ângelo. Fundamentada na história cultural, a investigação teve como metodologia de análise a micro-história, e como sujeito, Alfonso Júlio Doss, nascido na região de Agudo/RS em 1925, o qual iniciou sua escolarização em 1932 e atuou na docência entre 1941 e 1971.

A pesquisa buscou compreender como se ensinava a língua oficial do Brasil em uma colônia na qual todas as pessoas usavam uma variante não padrão do alemão na vida cotidiana, muito peculiar devido à diversidade de imigração na região. Assim, as crianças aprenderam a falar, ler e escrever em português somente ao entrarem na escola. A pesquisa questionava, então: quais as finalidades de aprender a língua portuguesa para aquela comunidade? Em quais aspectos a aprendizagem da língua portuguesa interferiu na vida dos sujeitos?

Adentrar em uma ex-colônia de descentes de alemães demandou a mediação de duas alunas da equipe, Daiane e Lunara, que intermediavam nossas visitas ao município e serviam de intérpretes nas conversas com pessoas mais velhas da comunidade, que só falavam uma variante não padrão do alemão. O choque cultural daqueles contatos extrapolava a língua e se alastrava a todo o *habitus* que, de alguma forma, lembrava-me a família de meu pai. Isso me colocou diante de aspectos esquecidos da infância: encontros familiares regados a chope, algumas palavras que eram pronunciadas



somente em família, imagens de quadros que enfeitavam a casa de meus tios. Fui entendendo, assim, elementos de minha herança cultural que não cabiam nas demais experiências vividas na vida adulta.

Percebi certa reserva em narrativas sobre as histórias de vida daquelas pessoas. Algumas eram contadas com orgulho, como a labuta com a terra, o esforço em aprender a língua portuguesa, a criação de escolas isoladas[139] na colônia. Em contrapartida, aspectos da vida familiar eram contidos e, conforme as perguntas feitas, o silêncio indicava que ser colono/a não gerava somente orgulho. A maioria das pessoas de Agudo falava apenas a forma não padrão do alemão e demonstrava se sentir inferior aos que falavam o idioma padrão. Para essas pessoas, a variante que utilizavam era "língua de colono", alemão "erado". Demonstravam insegurança na presença de falantes do alemão padrão e evitavam o uso da sua língua cotidiana. Então o orgulho de ser teuto-descendente nos pareceu um escape para a dor de não ter oportunidade de seguir os estudos acadêmicos, de não se sentir culturalmente pertencente ao Brasil nem ao país de origem de seus ancestrais (Klinke, 2009d).

Foi por meio de Lunara – então secretária da Comunidade Evangélica de Confissão Luterana em Agudo – que conseguimos contato com o sujeito da pesquisa e acesso ao acervo da Comunidade, cheio de relíquias: fotografias, documentos de imigração, jornais, banners de eventos, a maioria deles em língua alemã.

139 Trata-se do modelo das escolas *unitárias*, também chamadas de escolas *singulares*. Contavam com um espaço físico restrito a poucas salas de aula, ou uma, com estudantes que se encontravam em diferentes níveis de aprendizagem e costumavam contar com um/a ajudante para "tomar as lições" enquanto o/a professor/a atuava com um grupo específico de alunos (chamados de classes). Somente após a implementação do modelo de grupos escolares (Klinke, 2003a), as classes com estudantes em um mesmo nível de instrução eram separadas por salas. Uma releitura do modelo de escola isolada são as atuais escolas multisseriadas, uma alternativa para garantir o acesso à educação em áreas distantes dos centros urbanos. Paira uma polêmica sobre o modelo de multigrade grouping (Lazaretti; França, 2021; Parente 2014). Atualmente o "MEC cria programa de formação para ensino multisseriado". Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-cria-programa-de-formacao-para-ensino-multisseriado#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,administrativa%20de%20professores%20alfabetizadores%20das. Acesso em: 12 jul. 2024.



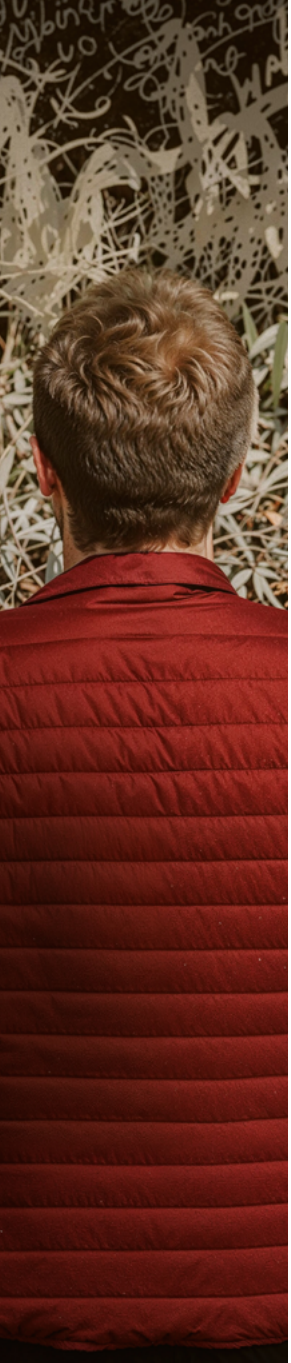
Eram também em alemão as placas da cidade, os nomes das ruas, das praças, das lojas.

A partir da entrevista concedida pelo sujeito tivemos acesso aos materiais usados para o ensino de língua portuguesa e da leitura na localidade durante as décadas de 1930 a 1950. Soubemos, então, que a comunidade só falava português durante as aulas. No recreio, em casa e nos demais espaços da cidade, usavam o alemão. Os livros existentes na biblioteca e os jornais que circulavam à época eram todos em língua alemã. Em razão disso, pode-se falar de uma cultura teuto-riograndense, com traços europeus e tipicamente rio-grandenses.

Aprender a ler e escrever em língua portuguesa era uma necessidade de sobrevivência, indispensável para o trabalho e para manter relações sociais. A escola, nessa perspectiva, era o lugar da busca por superação das dificuldades com a língua portuguesa, do encontro e, ao mesmo tempo, do choque das diferenças linguísticas.

Com esta pesquisa estudamos, juntos, autores antes desconhecidos por mim, como Coracini (2003), Dreher (1999), Gorender (1988), Kreutz (2000, 2001a, 2001b, 2003, 2005), Prade (2003), Tornquist (2003) e Werlang (1995). Travamos diálogos profícuos com pesquisadores/as da UFSM, historiadores/as, em um mergulho na branquitude local. Entendo agora, lembradas as conversas com Cícero Santiago, como aquela comunidade estava ensimesmada em sua condição de herança branca. As pessoas "moreninhas" às quais se referiam circulavam em menor quantidade na cidade, muito provavelmente em conflitos identitários.

Ao tratar da escravidão, da colonização e da ideologia do branqueamento no Rio Grande do Sul, Rosane Rubert e Paulo Sérgio da Silva (2009, p. 255) explicam como as políticas imigracionistas eram tributárias "das propostas de branqueamento da nação mediante a miscigenação seletiva entre as raças". As teorias racistas "imputavam aos lavradores nacionais os atributos de preguiça,



indolência e ignorância, incapazes, segundo essa ótica, de inserção em um mercado em formação".

Foi possível constatar a disseminação dessas teorias no imaginário coletivo não somente no transcorrer da pesquisa do GEPLEL, como também durante as entrevistas realizadas por Rosane Michelotti (2005) em pesquisa de especialização em Gestão Educacional. A professora entrevistada, ao rememorar a trajetória de sua família, de descendência alemã, em Restinga Seca/RS, afirmou serem mais "ambiciosos" que as demais pessoas da cidade. Ao ser questionada sobre o porquê desta afirmativa, disse que os "nativos" eram preguiçosos, não se esforçavam o suficiente, por isso não tinham terras.

> A construção dessa identidade étnica contrastiva, fundada em referentes racializados, tornou possível, por oposição, a construção de uma imagem dos imigrantes como pioneiros civilizadores de um território inculto, únicos capazes de instaurar o progresso por meio de uma suposta aptidão para o trabalho apresentada como inata e exclusiva (Rubert; Da Silva, 2009, p. 255).

Com as experiências de pesquisa, compartilhadas semanalmente em rodas de conversa, as pessoas que compunham a equipe do GEPLEL ressignificavam sua própria identificação cultural. Assim, pessoas formadas pela branquitude, como eu e a grande maioria da equipe, refletiam com Cícero, único negro do grupo, sobre essa e outras experiências vivenciadas nos estudos em andamento, como o de Cezar Augusto Pedroso (2007) e Eliziane Lunardi Ribeiro (2008), que investigavam a oferta da EJA em Santa Maria. Ao mesmo tempo, eu confrontava o racismo demonstrado em cursos de formação de professores/as, citados anteriormente sobre minha experiência na UFSM.

Em meio às reflexões, conhecemos atuações de pessoas negras no "movimento da vida, das sociedades, das culturas, das instituições, das organizações, das entidades e grupos" impulsionados pela "busca da plenitude de ser e estar conscientes e detentores



de dignidade, de justiça, de solidariedade, de equidade e satisfação" (Adão, 2002, p. 142).

> Busca essa que é constantemente encarnada, revivida, revigorada, restituída e ampliada na vivência da negritude, na construção da identidade e nas ações religiosas, culturais, educacionais e políticas. Através dessa práxis luta-se pelo direito de ser sujeito e de ter uma identidade coletiva: pela recuperação e preservação dos valores de origem negro-africana como tradições e costumes; pela vivência e valorização das diferentes expressões negro-religiosas; e, pela criação, estratégia, embates e implementação de políticas públicas antirracistas, políticas públicas em educação de negros gaúchos brasileiros (Adão, 2002, p. 142).

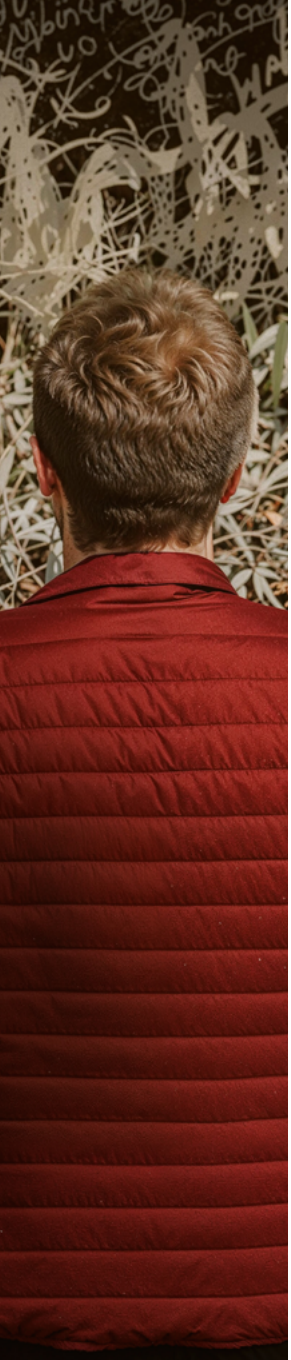
Foi vívida a atuação de Cícero Santiago como homem negro, que escancarava tal busca tanto no ativismo político quanto em suas pesquisas sobre o PRÁXIS (Oliveira, 2008, 2009; Oliveira; Klinke, 2011). Dessa parceria surgiu o projeto de pesquisa *Mulheres assentadas*, narrado mais adiante.

Concomitante ao projeto com teuto-riograndenses, desenvolvíamos outro com foco em leitura e escrita na EJA.

PROJETO DE PESQUISA PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE JOVENS E ADULTOS: RESIGNIFICANDO A VIDA (2007)

Desenvolveram essa pesquisa comigo Amanda de Souza Vargas e Ariane Wollenhoupt da Luz Rodrigues.

Amanda era técnica em enfermagem e cursava Pedagogia na UFSJ. Procurou o GEPLEL interessada em estudos sobre jovens



e adultos e, durante as rodas de conversa, expressou a intenção de desenvolver uma pesquisa com pessoas jovens e adultas que faziam acompanhamento psiquiátrico no Clube da Amizade, formado por uma equipe de médicos/as e enfermeiros/as do Ambulatório Psiquiátrico do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM/UFSM).

Com ela estudei a condição de pessoas em tratamento psiquiátrico no Brasil (Russo; Silva Filho, 1993), a *História da Loucura na Idade Clássica* (Foucault, 1978) e sociolinguística com a obra de Ana Teberosky e Magda Soares. Fruto desses estudos foi a aprovação do projeto com bolsa por meio do Programa de Licenciaturas (PROLICEN) da UFSM.[140]

Tínhamos como objetivo geral compreender como a leitura, a escrita e a literatura poderiam ampliar a qualidade de vida de 26 pacientes que estavam na faixa etária de 19 a 56 anos, sendo doze mulheres e quatorze homens. Com análise fundamentada na sociolinguística, o estudo adotou como técnica a pesquisa-ação. O Clube da Amizade oferecia oficinas terapêuticas com dinâmicas de leitura e prática de escrita, além de realizar visitas a museus, teatros, planetários, cinemas, reservas ecológicas, com objetivo de proporcionar a participação social dos/as pacientes, desvinculá-los do ambiente hospitalar e estimular a produção escrita. Tais atividades geraram material para investigação do processo de letramento dos sujeitos envolvidos.

Em resumo, com este projeto foi possível promover

140 "O Programa de Licenciaturas (Prolicen) tem como objetivos contribuir na melhoria dos Cursos de Licenciatura, através da antecipação do contato dos acadêmicos da UFSM com as escolas; aproximando as disciplinas da área básica e as da área pedagógica; introduzindo conteúdos e/ou atividades necessárias à formação profissional não contemplada no currículo. Os acadêmicos de cursos de licenciatura são inseridos na rede escolar, de modo a obter subsídios para os cursos, integrando-os à prática pedagógica dos profissionais em serviço e ações de professores de diferentes Centros da UFSM que beneficiem cursos de licenciatura". Disponível em: https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/prolicen. Acesso em: 12 out. 2024.



> [...] não só a construção do conhecimento, mas também a possibilidade a todos os envolvidos de se verem a si próprios e aos outros como "solucionadores de questões coletivas" (pacientes, pedagogos, médicos, enfermeiros), constituindo-se uma reflexão teórico-crítica. Buscamos transcender a dualidade dos papéis dos pesquisadores e dos que atuam no ambiente hospitalar, num compromisso com uma ciência educativa crítica, sem dissociar-nos da realidade social de exclusão de sujeitos considerados não normais. A realidade [nos mostrou] que, quando o sofredor psíquico não tem oportunidade de frequentar a escola, enquanto criança, torna-se um adulto analfabeto ou analfabeto funcional, o que vem a ser um agravante do preconceito e da exclusão social (Klinke; Vargas, 2007, p. 7).

REDE DE EDUCAÇÃO POPULAR (2009-2016)

Eram responsáveis pela Rede: Alessandro Medeiros, Arlindo José de Souza Junior, Benerval Pinheiro Santos, Gabriel Muñoz Palafox, Gercina Santana Novais, Graça Aparecida Cicillini, Myrtes Dias da Cunha, Olenir Maria Mendes, Sandra Cristina Fagundes de Lima e Sonia Maria dos Santos.

Cheguei à UFU-Pontal carregando na mala o projeto de pesquisa *Mulheres assentadas e suas leituras como experiência política*, que recebeu termo aditivo do CNPq[141] para que, mesmo aprovado enquanto eu estava na UFSM, pudesse ser desenvolvido na UFU.

Como não conhecia a região, pedi aos colegas indicação de pessoas da comunidade que conhecessem os movimentos sociais

141 Primeiro Termo Aditivo ao Termo de Concessão e Aceitação de Apoio Financeiro a Projeto de Pesquisa nº 53, quinta-feira, 19 de março de 2009.



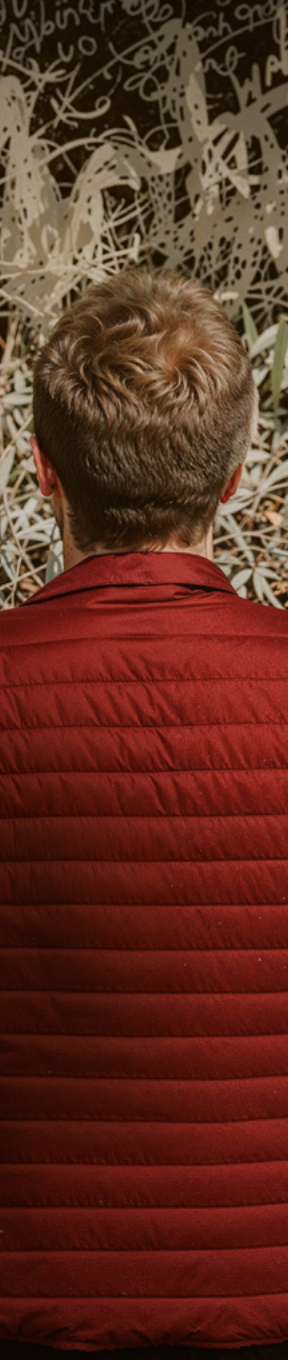
sem-terra dali. Foi assim que conheci, logo de chegada, Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, natural de Ituiutaba, então professora efetiva do sistema municipal de ensino. Dada sua extensa experiência docente, conhecia profundamente a comunidade local. Marcamos uma reunião, e ela prontamente se dispôs a apresentar o projeto às pessoas do assentamento Pântano Mariano/MG, dissidente do Movimento de Luta pela Terra (MLT).

O primeiro encontro com as pessoas assentadas foi marcado no espaço da universidade, em um dia em que elas estariam na cidade. A presença de moradoras/es do campo em frente ao prédio administrativo que ocupávamos no bairro Universitário causou certo estranhamento em algumas pessoas. Uma delas disse para eu tomar cuidado, que eu não deveria me envolver com "aquela gente".

Apesar da falta de acolhimento inicial da proposta por parte de colegas da UFU-Pontal, o gosto e o hábito de desenvolver trabalhos coletivos, construídos desde quando era aluna do curso de Magistério e intensificados em todas as demais instituições de ensino pelas quais passei, me motivavam a buscar outras parcerias dentro da universidade.

As primeiras parcerias foram conquistadas com discentes do curso de Pedagogia de Ituiutaba e colegas docentes de outros cursos. Ao apresentar o projeto para as alunas da primeira turma do curso (ingressantes em 2007), algumas que compartilhavam o interesse em conhecer as comunidades, no intuito de com elas construir melhorias para o desenvolvimento social, aderiram. Assim passamos a compor a equipe do GEPLEL na UFU, em que se concentravam as ações de pesquisa. Inicialmente eu era a única docente daquela instituição, junto com o técnico administrativo em educação, Ricardo Francisco Nogueira Vilarinho.

Foi quando conheci a equipe do projeto Rede de Educação Popular (2009-2010), coordenado pela professora Gercina Santana



Novais (FACED-UFU) e financiado pelo MEC. Assim como o projeto com as mulheres assentadas, a Rede também era orientada pelos princípios da pesquisa-ação. Ela era constituída de subprojetos articulados acerca de aspectos que se entrecruzavam na produção e compreensão da educação e das culturas populares. Tinha alguns objetivos em comum com o projeto das assentadas, como o intuito de refletir sobre relações de gênero, raça/etnia e classes sociais, considerando as diferentes dimensões que se cruzam na produção de sentidos e na constituição da teia entre educação, culturas populares e processos de inclusão social e escolar das classes populares.

Com a equipe da Rede, formada em sua maioria por colegas e discentes que atuavam nos campi de Uberlândia, desenvolvíamos uma dinâmica de trabalho sustentada na construção de relações de cooperação entre pesquisadores/as, discentes bolsistas e as comunidades, o que favorecia a criação de um ambiente de construção coletiva de conhecimento acerca da educação e das culturas populares. A partir desse projeto constituiu-se o já citado GPECPOP, ligado ao PPGED-UFU.

O GEPLEL passou então a integrar pesquisadores/as e alunos/as da graduação e da pós-graduação de diferentes instituições de ensino superior e profissionais da educação básica. Os estudos assumiram caráter multidisciplinar, voltados à educação popular, enfocando a história, as políticas educacionais e o ensino da leitura, da escrita e da literatura em contextos escolares e não escolares. As pesquisas utilizavam como principais categorias de análise: gênero, geração, etnia e classe social.

Identifico, ao rememorar esses primeiros momentos de chegada em Ituiutaba, mais uma semelhança às experiências de Paulo Freire no exílio, quando ele reconhece a contribuição mínima que pode dar no exílio e que lhe conferiu, no fundo, significação. Para ele, assim como percebo em mim,



> [...] um dos pontos-chave na experiência do exílio é saber até onde [...] é possível ou não transformar em positividade a negatividade que a ruptura implica, na cotidianeidade do novo contexto. Até que ponto lutamos por criar ou encontrar caminhos em que, contribuindo de certa forma com algo, escapamos à monotonia de dias sem amanhã. Esta é uma das lições que o exílio pode ensinar, desde, porém, que o exilado se torne sujeito do aprendizado (Faundez; Freire, 2011, p. 49).

Experimentamos em Rede, na práxis, o compartilhamento de saberes. Jovens discentes, de diferentes cursos de graduação, compartilhavam em rodas de conversa com pesquisadores/as de diversas áreas (Pedagogia, Matemática, Educação Física, Psicologia, Ciências Biológicas, Letras, História) e com as comunidades não somente conhecimentos, mas principalmente perguntas, discussões e intervenções, uma vez que

> O paradigma da educação popular se constitui numa rica e variada tradição reconhecida pelo seu caráter emancipatório, alternativo, alterativo e participativo na luta contra hegemônica. A educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal (Gadotti *apud* Faundez; Freire, 2011, p. II).

Essas experiências, juntamente com os estudos que desenvolvíamos em equipes – Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, entre outros que acrescentamos conforme a demanda dos projetos subsequentes –, instigaram o interesse de mais discentes e docentes que se juntaram ao GEPLEL. O grupo passou então a concentrar estudos, projetos de pesquisa e extensão universitária, em diálogo com as comunidades populares e os movimentos sociais da região do Triângulo Mineiro.

Julian Borba (2011), ao analisar as oportunidades políticas e o perfil da participação em instituições participativas, como considero as IFES, pondera que

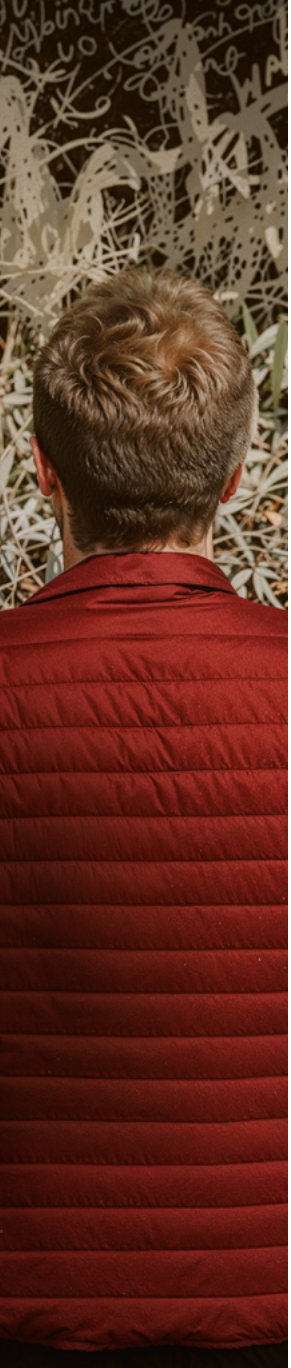


> [...] as instituições constrangem/delimitam comportamentos e que tal constrangimento opera, seja pela internalização das regras por parte dos agentes (perspectiva sociológica), pela dimensão de uma "dependência de trajetória", seja, por fim, na forma como elas delimitam as escolhas, ao definirem um horizonte de possibilidades a tais atores (Borba, 2011, p. 68).

Sob a perspectiva proposta por Borba (2011), avalio que, em experiências que vivenciei em IFES, pode-se delimitar três possibilidades de comportamentos, atuantes em diferentes acontecimentos ou em ambiguidade. Ao internalizarmos regras, atuamos com o "dever", mas, a depender da trajetória da pessoa, algumas delimitações são mais ou menos possíveis às diferentes formas de atuação. Assim, o horizonte de possibilidades constrói-se na forma como elas delimitam as escolhas. Analiso essa forma na perspectiva de como se estabelecem as relações de poder e o lugar que o *si* ocupa nessas relações. Entendo, ainda, que o referido lugar pode ser ou não legitimado nas próprias relações de poder.

Assim considerado, avalio que enquanto docente internalizei regras (desenvolver ensino, pesquisa, extensão, orientar e participar da gestão) e tinha uma trajetória específica de mulher branca, de origem periférica, mãe, doutora em Educação pela UFMG, com cinco anos de experiência na UFSM, em conclusão de estágio pós-doutoral em História Moderna e Contemporânea na UNICAMP, que investiga *A hermenêutica do Sujeito* e traz em sua bagagem um projeto sobre mulheres assentadas. Tais fatores delimitam escolhas possíveis, inclusive por meio das relações estabelecidas comigo e com os *outros*.

Então percebo, mais uma vez na composição desta narrativa, o papel da impermanência e da interdependência sobre as *coisas* e sobre mim. Com isso, questiono: quais escolhas foram admissíveis nessas condições? Quais escolhas geraram conflitos e como eles viabilizaram outras possibilidades de atuação?



PROJETO DE PESQUISA MULHERES ASSENTADAS E SUAS LEITURAS COMO EXPERIÊNCIA POLÍTICA (2009-2010)

Desenvolveram a pesquisa comigo: Andréa Alves, Beatriz Menezes Barbosa, Camila Rodrigues, Claudiane Rosa Mathias, Cristiane Coppe de Oliveira, Edneia Rissa de Oliveira, Fernanda Alves da Silva, Karin Ferreira Borges, Laís Alice Oliveira Santos, Luciana Moura Silva, Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, Mical de Melo Marcelino, Ricardo Francisco Nogueira Vilarinho, Thaís Freitas Pereira Araújo Gomes e Vlademir Marim.

O projeto *Mulheres assentadas e suas leituras como experiência política* foi contemplado com financiamento do CNPq, em resposta ao Edital MCT/CNPq/SPM-PR/MDA nº 57/2008,[142] como parte do II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (Brasil, 2008b).

A proposta tinha por objetivo, herdado de sua elaboração na realidade de Santa Maria, compreender como as experiências educacionais vivenciadas por quinze mulheres do assentamento Pântano Mariano/MG ampliavam o acesso ao mundo letrado e suas vivências políticas em ações afirmativas referentes aos direitos propostos no II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (Brasil, 2008b). A pesquisa, de caráter qualitativo, buscou nas proposições de Bourdieu sobre os capitais cultural, econômico e simbólico, bem como sobre a economia das trocas linguísticas, a fundamentação teórico-metodológica para compreender as relações da comunidade com o poder público, que não proporcionou as condições necessárias para ampliar a educação formal das assentadas, e os processos

142 Termo de Concessão e Aceitação de Apoio Financeiro a Projeto de Pesquisa, firmado em 19 de dezembro de 2008, Processo nº 402791/08-8.



educacionais elaborados por ela. Os procedimentos metodológicos utilizados foram as rodas de conversa, leitura e debate, com atividades filmadas, fotografadas, gravadas, transcritas e analisadas.

O assentamento escolhido para o projeto era dissidente do MLT, o qual foi criado em 1994, no sul da Bahia, com o desemprego provocado pela crise das fazendas de cacau da região, e estava organizado em quatro estados (Minas Gerais, Bahia, Sergipe e Pará). As assentadas, sujeitos da pesquisa, tinham experiências diferenciadas no MST. Algumas viveram em acampamentos na região do Triângulo Mineiro durante dez anos, antes da posse da terra; outras se vincularam ao movimento há menos tempo: algumas mulheres se casaram com os assentados, e alguns dos homens viviam em relacionamento estável com elas. No início da pesquisa (2009), o assentamento contava com pouco mais de dois anos de instalação, apresentava carências de infraestrutura – terra pouco produtiva devido à sua característica arenosa, dividida por um pântano – e fazia parte da antiga reserva florestal da fazenda desapropriada. Nem todas as famílias tinham a documentação de posse da terra, e enfrentavam dificuldades para receber o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Residências distantes umas das outras dificultavam reuniões entre as famílias, o que era agravado pelo fato de o pântano dividir espaço com um alagadiço que impossibilitava a passagem dos/as moradores/as nos períodos de chuva (de outubro a abril).

O assentamento estava constituído, em 2010, por dezoito famílias, algumas procedentes de um grande acampamento que se instalou na região no final da década de 1990. Em 1999, quando os conflitos eram constantes entre os sem-terra e a polícia, encontravam-se acampadas duzentas famílias na fazenda ocupada, de 3.350 hectares (Conflitos, 1999). Até 2001 o processo de desapropriação ficou paralisado, enquanto perdurou a ocupação (Brasil, 2001). Segundo informações do técnico do INCRA no município de Ituiutaba/MG, o assentamento contava em 2010 com 209 famílias.



Os sujeitos da pesquisa, por sua vez, explicaram que, passados diversos conflitos e encaminhada a desapropriação da terra, seu grupo recebeu os lotes em 2007.

No período da pesquisa (2009-2010), o assentamento estava composto por casais entre 35 e 75 anos, e seis crianças. Estas frequentavam a escola rural durante os anos iniciais do ensino fundamental e cursavam os anos finais na cidade. Dentre os 24 adultos que tivemos oportunidade de entrevistar (embora nem todos viessem a fazer parte da pesquisa), as informações apontam a seguinte condição de escolarização:

Tabela 4 – Nível de escolarização das pessoas assentadas entrevistadas (2009-2010)

NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Ensino fundamental I incompleto	12	50%
Ensino fundamental I completo	5	20,9%
Ensino fundamental II incompleto	2	8,4%
Ensino fundamental II completo	1	4,1%
Ensino médio	2	8,4%
Ensino superior	1	4,1%
Pós-graduação	1	4,1%
TOTAL	24	100%

Fonte: coleta de dados em campo pela equipe do GEPLEL.

Das pessoas assentadas cujas informações de escolarização pudemos acessar, observamos que 70,9% abandonaram a escola na infância e, segundo estas, o principal motivo foi não se sentirem capazes de aprender os conteúdos escolares, somado à necessidade de sobrevivência, o que as impulsionou a deixar a escola para ajudar a família na lida com a terra. Outras 12,5% abandonaram a escola na adolescência, pelos mesmos motivos. Um total de 83,4% apresentou dificuldades de leitura e escrita, inclusive não foi encontrado nenhum material de leitura disponível em suas casas, exceto por



uma assentada (com ensino fundamental I incompleto), que disse ler livros espíritas.

Aquelas três que concluíram o ensino médio, o ensino superior ou pós-graduação tinham menos experiência como sem-terra, visto que se juntaram ao grupo no acampamento somente no último ano que antecedeu à posse da terra ou conviviam maritalmente com um/a assentado/a, sem, no entanto, vivenciarem outras experiências como ocupantes. Nessa perspectiva, a característica comum entre aquelas pessoas que participaram do MST era de baixa escolarização. Todavia, todas consideravam a escola importante e se diziam constrangidas com a suposta incapacidade de continuar os estudos ou reclamavam a falta de uma escola rural com a modalidade EJA acessível ao grupo.

As práticas de leitura e escrita daquelas pessoas eram, portanto, precárias, o que dificultava o alcance do que elas desejavam conquistar, como o acesso a vários bens culturais, oportunidades de trabalho mais bem remunerado e desenvolvimento pessoal que caracteriza as sociedades letradas.

Nas primeiras rodas de conversa propostas, as pessoas contaram pouco sobre suas experiências de escolarização e se mostraram mais afeitas à discussão de acontecimentos políticos e de sua atuação na sociedade a partir do que ouviam nas rádios e assistiam na televisão (a energia elétrica chegou ao assentamento em dezembro de 2009). O que elas traziam de significativo para as rodas dizia respeito a suas vivências no MST, sua atuação política nessas experiências, seu papel no assentamento, bem como às atividades que desenvolviam na lida e aquelas que desejavam conquistar para serem mais atuantes nas tomadas de decisão do grupo e na organização política local.

A maioria das lembranças sobre as escolas que frequentaram envolvia as dificuldades de aprender, a falta de entendimento sobre as explicações dos/as professores/as, os conteúdos dos livros

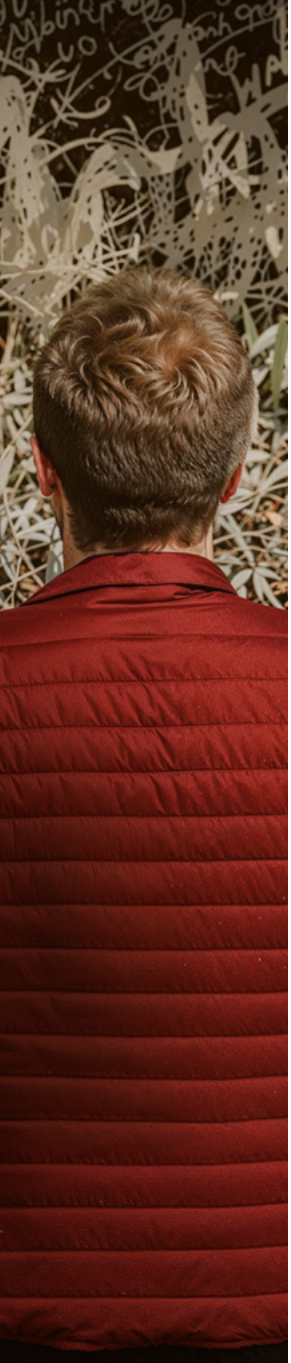


estudados, os preconceitos sofridos e as sensações de incapacidade de aprender. Segundo elas, a escolarização pouco interferiu em suas ações sociais e políticas no MST. Ao contrário disso, as experiências dolorosas vivenciadas lhes causaram mais uma sensação de impotência do que lhes proporcionaram conhecimentos que viessem a contribuir para com suas tomadas de decisão e ações afirmativas.

A assentada L. (que se dizia leitora de livros espíritas) assim relatou as impressões de sua escolarização:

> Era assim: a professora fazia e corrigia, eu ficava no meu cantinho, eu era muito tímida, não falava. Então eu só acertava aquele [exercício] que a professora corrigia. Então, num aprendia, então eu tinha nove anos e eu não sabia lê. Porque eu só copiava. As professoras não pegavam você para ensinar: "fulano isso é assim, assim", né? Não olhava o caderno antes de corrigir. Então eu fui aprendendo só de corrigir, então, aí eu fui morar com uma madrinha minha. A filha dela estava formando para a professora, aí que eu fui aprender a dificuldade que eu estava que ela foi me ensinar a ler. Aí com uns dez anos que eu fui aprender o que que era ler (L., roda de conversa em 21 de outubro de 2009).

A assentada justifica a não aprendizagem da leitura e da escrita na escola (não concluiu do ensino fundamental I) com sua "timidez", somada a uma metodologia de ensino que a deixava acomodada à cópia, sem de fato conhecer as técnicas da alfabetização. Portanto, essa aprendizagem aconteceu fora da escola, com a ajuda de uma jovem em formação para a docência. Observa-se em seu depoimento o que Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1999, p. 220) chamam de "discurso dominante sobre a escola", fundado em duas lógicas que não são distintas, mas complementares para o entendimento do abandono da escolarização: a) a "lógica da responsabilidade coletiva", que atribui o abandono da escola a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela escola ou a incapacidade e a incompetência dos/as professores/as,

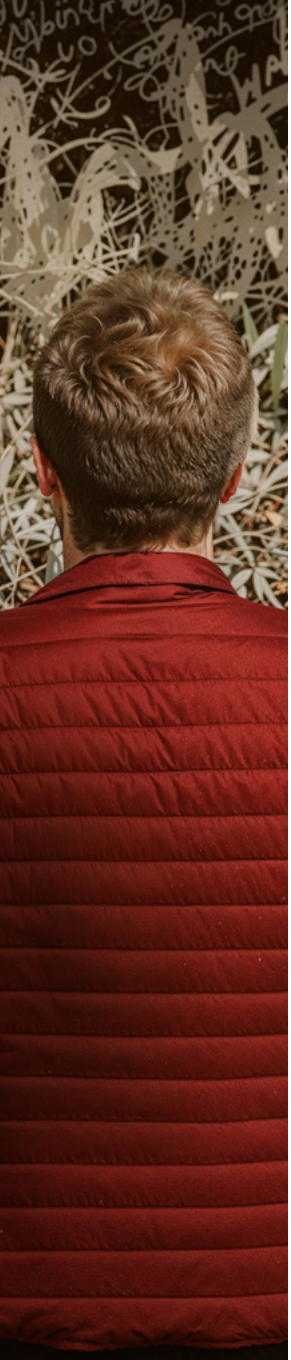


ou ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar; b) a "lógica da responsabilidade individual", que atribui o fracasso a causas de aparência natural, como a falta de dom ou de gosto para a aprendizagem.

Bourdieu e Champagne (1999, p. 221) entendem que ambas as lógicas se aplicam no "estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurado com a chegada de novas clientelas", o que aconteceu a partir dos anos 1950 no Brasil. Quando os grupos sociais que estavam praticamente excluídos da escola – pequenos comerciantes, artesãos, agricultores e operários da indústria – passaram a frequentá-la, intensificou-se a "concorrência e o crescimento dos investimentos educativos por parte das categorias que já utilizavam, em grande escala, o sistema escolar" (Bourdieu; Champagne, 1999, p. 220). Nessas circunstâncias, foi mantida a estrutura de distribuição diferencial dos benefícios escolares e sociais, o que os autores chamam de "translação global das distâncias", e constituiu-se o "jogo escolar de categorias sociais", no qual estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente:

> [...] são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram "sua chance" e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado do trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (Bourdieu; Champagne, 1999, p. 221).

O relato de M. sobre sua escolarização é outra mostra da força da exclusão escolar que vivenciaram. A assentada chega a acreditar que tinha problemas mentais devido à sua experiência escolar e, por isso, considerava-se incapaz de aprender como as outras mulheres do assentamento:



> Eu estudei muito tempo, aí a professora falava assim pra mamãe: "olha, você tira a M. da escola e ensina ela a faze crochê, porque ela vai aprender a fazer isso, que estudar ela não aprende". Mas só que eu continuei indo pra escola, porque naquela época não tinha as pessoas pra ajudar a gente. Aí eu pensei que se fosse hoje em dia tinha APAE... É a APAE que fala, não é?... pra me ajudar. Mas eu estudei muito. A ideia de que não me ajudou. Eu sei um pouquinho, mas pelo tanto que eu estudei, eu era pra ter até... Era a ideia mesmo que não me ajudou (M., roda de conversa em 17 de novembro de 2010).

Experiência oposta a essa M. vivenciou ao participar do programa Brasil Alfabetizado (2009) desenvolvido no assentamento, quando foi considerada pela professora uma das melhores alunas do grupo. Contudo, mesmo assim demonstrava em suas falas e atitudes que ainda acreditava não saber fazer "nada direito", como dizia. Percebemos nas atividades no decorrer do projeto as marcas da opressão em sua vivência: em situações de aprendizagem de artesanato que desenvolvemos, ela buscava participar, mas sempre justificava seus erros com uma incapacidade de aprender; sabia fazer farinha de milho e polvilho como nenhuma outra mulher do assentamento, mas duvidava de sua capacidade de ensinar as demais e de vender o produto de seu trabalho.

Observamos, através das crenças dessa mulher sobre si mesma, o quanto ser e estar no mundo social podia significar um aprisionamento aos valores do opressor, o que interferia em sua identificação cultural. Vivenciar situações de opressão no sistema em que estamos inseridos, no qual a diversidade é considerada negativa e certos *habitus* são vistos como ilegítimos, inviabiliza diversas oportunidades de aprendizagem, de compartilhamento de saberes e, consequentemente, gera o receio em se expor.

Vivemos em uma sociedade que credibiliza mais o *ter* do que o *ser* e julga pessoas desfavorecidas como *diferentes*, marcadas pela exclusão, descredibilizando as ações dos indivíduos por seu gênero,



sua etnia ou sua cultura. Criam-se, assim, padrões idealizados de ser e estar na sociedade, e aqueles/as que destoam desses padrões não são reconhecidos/as em sua cidadania, mas silenciados/as.

Entretanto, essa *herança cultural* de opressão sofrida pelos grupos desfavorecidos na história do Brasil apresenta rupturas nas ações de resistência. As mulheres do MST demonstravam sua resistência a essa situação em dois aspectos: na conquista da propriedade da terra, sobre a qual as assentadas se autoafirmavam como autônomas; e na importância do papel social das mulheres na economia solidária (Presvelou *et al*., 1996). Isto lhes possibilitava melhores condições de subsistência e aumentava sua autoestima, conduzindo-as à atuação política.

A compreensão dos conflitos vividos pelas mulheres assentadas apresenta, utilizando-nos das premissas de Bourdieu, mais a criação de divisões do que uma situação de *classe*. Afirmamos isso porque Bourdieu (1996, p. 29) defende o pressuposto de que as *classes* são criações teóricas pertinentes aos estudos de Marx, mas, em sua interpretação, o que existe no espaço social (enquanto práticas) são "princípios de distinção" e não condições reais dos grupos sociais que vivenciam relações de dominação. Existem "espaços de posições ocupadas" que correspondem a "espaços de disposições" (*habitus*) e, intermediando-os, os "espaços de tomadas de posição" (Bourdieu, 1996, p. 30).

Essa construção social de *princípios de distinção* apareceu nas relações sociais no assentamento nas circunstâncias em que as posições ocupadas pelas assentadas evidenciavam um agrupamento tão homogêneo quanto possível. Assim, elas apresentavam pontos de vista sobre suas condições de existência que as aproximavam e as identificavam em seu grupo social, mesmo que de forma inconsciente. Tal situação tem correspondência com o *habitus* cultivado entre as assentadas, como acontecem com as práticas culturais e de consumo, com as opiniões políticas, geralmente assemelhadas,



de modo que práticas que destoam da identificação com o grupo são recebidas com estranhamento. O espaço de tomadas de decisão é marcado, nessa perspectiva, pela angústia de "ser assentada" (sem-terra) e de lutar, nessa condição, em uma sociedade que mantém relações de opressão, ora explícitas ora veladas.

No relato de B. observamos o quanto ela foi discriminada por sua condição e como era maltratada e oprimida no espaço escolar. Em tais circunstâncias ela apresentava reações que mostravam resistência à discriminação social, talvez o suficiente para suportar o vexame em um primeiro momento, mas que se revigoravam em atuações políticas que expressavam sua revolta e geravam movimentos em busca de outras identificações. Muitas pessoas ficaram no caminho massacrante da opressão, mas a assentada indica o gérmen para trilhar novas conquistas, driblar o inconformismo e alcançar outras tomadas de decisão:

> Então, eu, eu passei, assim, momento difícil da minha vida na escola, porque a gente era muito pobre, sabe? E a gente não tinha roupa pra ir pra escola nem calçado, então a discriminação era muito grande, assim... principalmente assim... principalmente assim... dos professores. Eu sentia assim que a professora ela não ia na minha carteira, né? Ensinar igual ela ia na dos outros, mas também eu nunca baixei minha cabeça não, sabe? Se eu... o que eu tinha de falar eu falava, e toda a vida eu fui em cima, igual apanhar de criança, também por causa da gente ser diferente, ir diferente, né? Não ter uniforme na época pra ir pra escola. Então, aquele que ia mais arrumado do que a gente tirava casquinha, queria bater, né? Só que eu nunca deixei me levar por isso não, ninguém me punha a mão a não ser minha mãe (B., roda de conversa em 21 de outubro de 2010).

Compreender essa atitude inconformista da assentada na perspectiva de Bourdieu é perceber como:

> [...] os "sujeitos" são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático* [...], de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão



> e de divisão [...], de estruturas cognitivas duradouras [...] e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (Bourdieu, 1996, p. 42, grifos do autor).

O *habitus* da assentada demonstrava esse tipo de *senso prático* que orientava o que devia ou não ser feito diante de provocações, as quais eram de ordem hegemônica que evocavam *habitus* e configuravam espaços de tomadas de decisão contra a opressão. Transitar nesses espaços requer, segundo Paulo Freire (1987, p. 35), uma "descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização," o instrumento da *Pedagogia do oprimido*.

Na pedagogia freireana o opressor não participa da descoberta crítica, visto que não faz parte da lógica do dominador compreender outro papel social para o oprimido além do lugar de opressão. Entendo a pessoa ou o grupo social opressor como aquela/e que quer dominar outras pessoas, as inferiores, menos capazes, com baixo capital cultural, econômico, social e linguístico, porque esse é o sentido da opressão (ou dominação): minimizar o potencial do oprimido.

Aplica-se à pessoa opressora/dominadora a mesma lógica de "princípios de distinção" já utilizada aqui para compreender como funcionam as condições reais dos grupos sociais que vivenciam relações de opressão/dominação. Os "espaços de posições ocupadas" pelos grupos dominantes são de manipulação do capital econômico em favor próprio e em defesa de seus bens. Se o país é composto por latifúndios improdutivos, isto não lhes parece um problema, uma vez que consideram apenas a capacidade de lucro dos detentores da propriedade privada. De forma correspondente, os "espaços de disposições" (*habitus*) serão condizentes com as posições ocupadas, de modo que o proprietário de grande extensão de terras manterá o *status quo* em práticas culturais e posições políticas condizentes com sua posição, distinta da dos oprimidos. O sentido do lucro predomina nos "espaços de tomadas de posição",



de modo que a divisão de território com os sem-terra só será bem-vinda se gerar lucro, a menos que isso mude a posição ocupada pelos grupos dominadores. Esse é um dos constructos das iniciativas de reforma agrária no Brasil.

As diferenças de capital social, cultural, econômico e linguístico entre as pessoas assentadas, marcadas pela baixa escolarização, e a equipe da pesquisa, composta por portadores de diploma ou graduandas, foram evidenciadas nas cinco primeiras rodas de conversa. As assentadas se portavam como se somente as pesquisadoras tivessem conhecimentos legítimos sobre todos os assuntos pautados nos encontros, demonstrando dificuldade em expressar suas opiniões e seus saberes. Foi necessário um trabalho de desconstrução da crença de que somente pessoas diplomadas ou estudantes da graduação têm conhecimentos a serem compartilhados. Para isso, estimulamos as assentadas a ensinarem o que sabiam sobre jardinagem, horta, culinária; a nos contarem sobre sua trajetória nos acampamentos, na lida com os poderes públicos locais; a narrarem hábitos e costumes da vida no campo.

Elas contaram sobre a luta pela terra, como eram desafiadas pela polícia enquanto acampadas, como se sentiam e atuavam (o que elas solicitaram que não fosse publicado). Pudemos observar, com isso, a participação política dessas mulheres na busca por melhores condições de vida, em especial diante do fato de não terem uma ponte para atravessar o alagadiço que dividia as terras e não conseguirem dos órgãos competentes a solução daquele problema. A secretária do assentamento apresentou a planta do local e expôs as dificuldades de locomoção de quem vivia naquela região. Soubemos, com isso, que a luta por melhorias já durava quase três anos (desde que foram assentadas) e, apesar dos contatos constantes com representantes do INCRA no município e lideranças políticas, não houve avanços até a conclusão da pesquisa.



O efeito dessa troca de conhecimentos foi a chave de entrada para desenvolvermos uma proposta de democratização das relações de poder. A partir do sexto encontro elas passaram a participar das tomadas de decisão sobre os temas a serem abordados nas rodas de conversa, as atividades artesanais que deveríamos desenvolver, as datas e os locais dos encontros, ou seja, os procedimentos mais adequados às necessidades do grupo.

Durante as cinco últimas rodas de conversa a questão da melhoria da qualidade de vida foi retomada em várias oportunidades, no sentido de "promover a mudança cultural na sociedade, com vistas à formação de novos valores e atitudes em relação à autonomia e empoderamento das mulheres" (Brasil, 2008b, p. 20). Com essa perspectiva, buscamos discutir temas que partiam de suas próprias angústias cotidianas, como: aumento de renda, pouca atuação política do presidente do assentamento, dificuldade de transporte e comunicação com os agentes do INCRA, dificuldade de acesso às escolas da cidade para a continuidade dos estudos na EJA, e falta de acesso à documentação referente ao assentamento. Observamos que a baixa capacidade de leitura e interpretação, somada à sensação de incapacidade de comunicação com os agentes do INCRA, contribuíam significativamente para que os/as assentados/as se sentissem intimidados/as nas relações de poder. Por isso investimos, durante os encontros, na sensibilização a novos valores e atitudes em relação à autonomia das mulheres.

Compreendemos com a pesquisa que a entrada no MST nem sempre se dá de forma consciente, como nos mostraram os relatos de algumas assentadas. Embora houvesse reivindicações de direitos, mesmo que implícitas, encontravam-se no movimento social ações em favor da melhoria das condições de vida na cidade, contra a exploração no trabalho, movendo essas pessoas no desejo de vivenciar outro tipo de sistema, menos explorador.



Constituem-se, assim, dois campos de luta: de um lado, o da reivindicação e da luta nos movimentos sociais; e de outro, as políticas de um Estado que prega a liberdade e o direito à cidadania, mas que permanece conservador, embora exista um movimento de democratização. Assim sendo, o Estado mantém as diferenças socioeconômicas e o poder nas mãos de poucos. Diante dessa perspectiva, as assentadas apontaram a contínua luta pelos direitos dos/as trabalhadores/as do campo em meio a vivências baseadas na exclusão social.

Evidenciou-se, então, que estar na condição de assentado/a no Brasil é permanecer em luta, uma vez que as políticas de governo e de Estado colaboram direta ou indiretamente para o silenciamento das massas. Isto porque as instâncias de poder na sociedade capitalista, ao priorizarem o lucro, promovem a exclusão e não a ascensão social. No mesmo sentido, a sociedade colabora para a banalização do trabalho no campo, marginalizando pequenos produtores rurais.

Uma forma de marginalização aconteceu nas experiências de escolarização de assentados/as que abandonaram a escola na infância, com repercussões negativas para o modo de se verem na sociedade, visto que foram experiências opressoras. Causaram-lhes a sensação de incapacidade de aprender, medo de se relacionar com pessoas que assumem posições de poder (aquelas que eles/as consideram "saber mais"), a dúvida quanto a sua capacidade de participação nos cargos de liderança política e de decisão no âmbito das entidades representativas de movimentos sociais.

Em contrapartida, as experiências educacionais não escolares vivenciadas no cotidiano dos movimentos sem-terra foram educativas, promoveram o compartilhamento de saberes sobre a vida prática, a atuação política e a vida em comunidade, além de ampliarem conhecimentos sobre a lida no campo.

Foi, portanto, na educação popular – não formal, presente nos olhos, na fala e no movimento dessas pessoas que vêm do povo



para o povo – que as assentadas se educaram para a atuação social. Isso porque a educação formal toma um aspecto ingênuo, que visa a reprodução de um estado de alienação dos indivíduos. Todavia, o próprio reconhecimento dessa exclusão oportunizou a conscientização do papel dessas mulheres na sociedade capitalista e, partir de tal consciência, a força para lutar contra esse sistema.

Na pesquisa concluímos que a escolarização ainda não funciona da mesma forma para todas as pessoas, apesar de a Constituição do Brasil prever a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovendo-a e incentivando-a com a colaboração da sociedade, em favor do pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e garantindo sua qualificação para o trabalho. As pessoas das classes populares são as que têm mais experiência em escolas que parecem gaiolas, as quais não possibilitam a criação nem o estímulo de capacidades para a construção de conhecimentos úteis ao cotidiano.

Ao sentir um hiato entre o saber da escola e o da vida prática, as militantes do MST buscaram uma educação que atendesse aos seus interesses, mas os conhecimentos que a educação formal ofereceu não ajudaram as moradoras do campo a solucionar ou diminuir os desafios que encontravam durante a realização dos afazeres necessários para se manterem produtivamente.

Sabemos também pela Constituição do Brasil que todos têm direito à educação, inclusive quem vive no campo. Entretanto, observamos a necessidade de uma educação pensada *para* e *com* os/as moradores/as do campo, a fim de que essa educação seja oferecida para formar o sujeito integralmente com capacidade de atuar e transformar a realidade em que está inserido. Essa é a identidade do MST, a luta por políticas públicas, com propostas pedagógicas adequadas à realidade do campo.

Como foram analisados vários aspectos que envolviam o cotidiano do assentamento, dentre os quais as experiências dos sujeitos



na educação formal e seu contraponto em processos educativos vivenciados nos movimentos sociais sem-terra, a educação popular era concebida no movimento da pesquisa, quando da interação entre as concepções teóricas da equipe pesquisadora e as práticas sociais dos sujeitos investigados. Neste movimento – planejamento, pesquisa-ação e aprendizagem – percebeu-se a importância da revisão permanente da *práxis* da educação formal e da educação popular, para que novas possibilidades viessem a enriquecer as dimensões do significado educativo dos movimentos sociais.

Resultados da pesquisa foram escritos pela bolsista do projeto em parceria comigo, apresentados em dois eventos e publicados em anais (Araújo Gomes; Klinke, 2010, 2011). Eles serviram para outras equipes, dos cursos de Serviço Social e de Geografia, elaborarem projetos de pesquisa e extensão com o assentamento Pântano Mariano.

Em 2023, quando eu já atuava na UFSJ, ao saberem que uma colega da UFU me encontraria em São João del-Rei, as mulheres assentadas pediram para ela me contar que finalmente conquistaram a construção da tão almejada ponte que divide as terras e os termos de posse em seus nomes.

EVENTO II PRÓ-EJA:
EDUCAÇÃO POPULAR NO PONTAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (2010)

Colaboraram com este evento: Betânia Laterza Ribeiro, Camila Lima Coimbra, Cícero Santiago de Oliveira, Cirlei Evangelista Silva Souza, Claudio Gonçalves Prado, Cristiane Coppe de Oliveira, Lucia de Fatima Valente, Mical de Melo Marcelino, Nima Imaculada Spigolon, Ricardo Francisco Nogueira Vilarinho, Sauloéber Tarsio de Souza, Sonia Maria Soares, Valéria Rezende e Vlademir Marim.



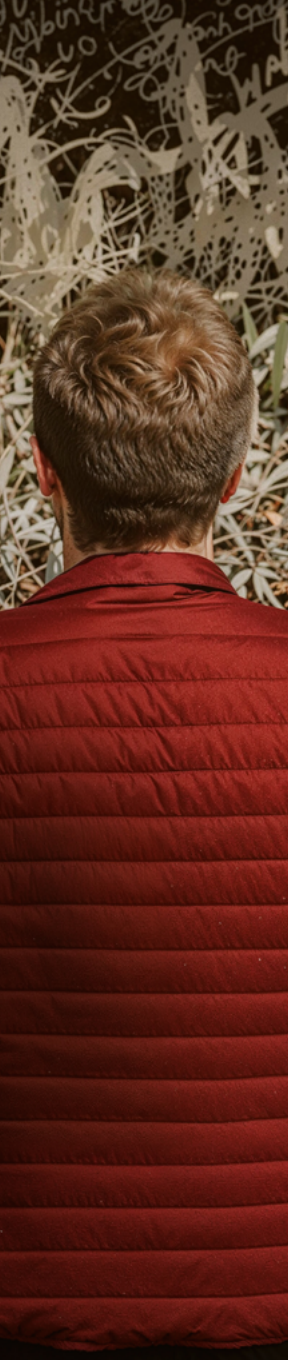
Devido ao meu percurso com a EJA na UFSM, fui incentivada pelas equipes do GEPLEL e do GPECPOP a desenvolver o II PRÓ-EJA: Educação Popular no Pontal do Triângulo Mineiro, uma proposta de seminário itinerante que teve sua primeira edição em Santa Maria, em 2008, como descrevi anteriormente, e objetivava promover reflexões e elaborar propostas de ação em favor da educação de pessoas jovens e adultas naquela região.

Como o projeto de pesquisa *Mulheres assentadas* estava em pleno desenvolvimento e conhecíamos a realidade daquelas mulheres com baixa escolarização, a equipe do GEPLEL convidou a comunidade a refletir sobre a importância da EJA naquela região. A modalidade era ofertada apenas na cidade de Ituiutaba, à noite, o que impossibilitava a frequência das mulheres do campo. Em conversa com a professora Nima Imaculada Spigolon, então coordenadora da EJA no Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores (CEMAP) de Ituiutaba, fizemos uma parceria para o desenvolvimento do II PRÓ-EJA.

Esta segunda edição agregou docentes e discentes da UFU-Pontal, convidados/as da FACED-UFU e o membro interinstitucional do GEPLEL, Cícero Santiago, então funcionário do INCRA-RS. A presença desse último seria de grande relevância, pois além de Cícero ter idealizado comigo o projeto *Mulheres assentadas*, sua experiência no INCRA nos ajudaria a atuar naquela comunidade, como aconteceu.

O evento agregou a comunidade acadêmica e local em quatro dias de atividade. Com a existência de dois cursos de Pedagogia na UFU-Pontal (integral e noturno), desenvolvemos atividades em dois turnos, matutino e noturno, pois alunas e alunos que estudavam à noite trabalhavam durante o dia e vice-versa.

À época, a UFU-Pontal alugava parte das instalações da Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT) e da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), com um auditório muito pequeno, por isso as atividades de abertura e encerramento do evento aconteceram



no auditório do Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade, situado ao lado do prédio que ocupávamos.

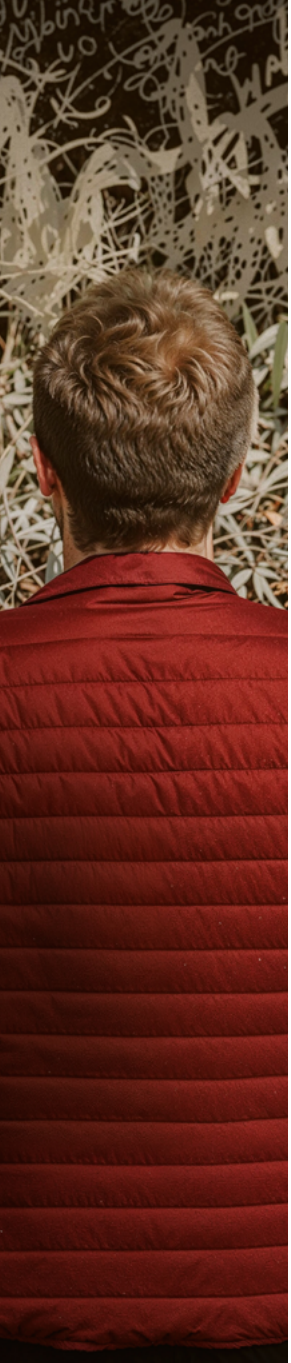
Com as mulheres assentadas, desenvolvemos uma mística com Kiusam de Oliveira, então assessora na Secretaria de Cultura de Diadema/SP nos assuntos da cultura voltados para as questões de gênero e raça, tendo como foco a dança. A atividade aconteceu no período vespertino, melhor horário para a participação delas.

Rever as fotos e rememorar os debates, a participação massiva de colegas da UFU, das mulheres assentadas, além de reencontrar Cícero Santiago, fortaleceu todas as pessoas da equipe do GEPLEL para o desenvolvimento de trabalhos coletivos. Pairava uma inspiração contagiante, em que residiam todas as diferenças, como as apresentadas por Frantz Fanon (1968, p. 29) ao descrever um mundo dividido em compartimentos, cindido em dois e habitado por espécies diferentes, composto pela originalidade do contexto colonial "em que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades humanas".

Realidades de pessoas que continuaram a vivenciar situações de segregação racial e social, mas que, como Scott Peck define, em uma verdadeira comunidade:

> [...] um grupo de indivíduos que aprenderam a se comunicar honestamente uns com os outros, cujos relacionamentos vão mais a fundo do que suas máscaras de compostura, e que desenvolveram algum compromisso significativo de "se alegrar juntos, sofrer juntos", "sentir satisfação um com o outro" e fazer da condição do outro a nossa" (Peck *apud* hooks, 2021, p. 289).

Não posso afirmar que esta aprendizagem chegou a todos os presentes no evento, mas à equipe do GEPLEL sim. Criamos *intimidade*, o que incentivou muitos outros trabalhos e agregou outras pessoas que encontramos pelo caminho.



Também foi durante o evento que iniciamos os seminários de estudos do grupo.

I SEMINÁRIO DE ESTUDOS:
O PAPEL DO INCRA PARA OS ASSENTAMENTOS BRASILEIROS, CONVIDADO CÍCERO SANTIAGO DE OLIVEIRA (INCRA-RS) – 2010

A implementação de seminários de estudos tinha como objetivo aproximar a prática da vida social observada nos projetos de pesquisa e, futuramente, de extensão, a experiências de outras realidades territoriais. Ao entrarmos em contato com a atuação de nosso convidado no INCRA-RS, pudemos entender o papel dessa instituição para a reforma agrária, em um processo de mudança institucional que se deu no INCRA entre a redemocratização e o início do governo Lula:

> Nesse período, diferentes atores envolvidos com a reforma agrária – especialmente gestores públicos, servidores e movimentos sociais – se relacionaram de diversas formas, criando tipos diferentes de agenciamento que levaram a mudanças nas rotinas burocráticas e no trabalho do Incra. Passou-se de um arranjo no qual o órgão exercia suas funções de forma relativamente insulada dos beneficiários, para um no qual o trabalho da autarquia é caracterizado pela proximidade e cooperação direta com os movimentos sociais (Penna, 2018, p. 143).

A partir desse encontro, estabelecemos parceria com o INCRA-MG para atendimento das demandas do assentamento Pântano Mariano. Novas referências bibliográficas foram incluídas nos estudos, ampliou-se o campo de possibilidades de pesquisas e atuações com a comunidade, o que aproximou substancialmente



a equipe de pesquisa dos/as assentados/as, como já relatado, e incentivou o início das Leituras em Bourdieu.

PROJETO DE EXTENSÃO LEITURAS EM BOURDIEU (2010-2012)

A equipe do GEPLEL desenvolveu primeiro a leitura do livro *Escritos de Educação* (Bourdieu, 2007c), como uma provocação inicial a temas caros à educação. Essa leitura agregou mais discentes, e, conforme os interesses do grupo, passamos a outras: *Razões práticas* (1996), *A economia das trocas simbólicas* (2007a) e *A economia das trocas linguísticas* (1998).

Essas leituras incentivaram as alunas a fundamentarem seus TCCs (Edneia Oliveira, 2011; Laís Santos, 2011; Mathias, 2012; Alves da Silva, 2013; Barbosa, 2013; Cardoso, 2014). Depois, com o ingresso no mestrado em Educação (UFU), apropriaram-se dos conceitos de Bourdieu em suas dissertações (Costa Silva, 2016; Santos, 2017).

PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE (PELC) – 2010

Participaram das ações do programa comigo: Andréa Alves, Beatriz Menezes Barbosa, Camila Rodrigues, Claudiane Mathias, Edneia Rissa de Oliveira, Fernanda Alves da Silva, Karin Ferreira Borges, Laís Alice Oliveira Santos, Lorraine Cristina da Silveira Pereira, Luciana Moura Silva, Thaís Freitas Pereira Araújo Gomes.



O PELC foi criado pelo governo federal em 2003 e desenvolvido pelo Ministério do Esporte (ME), através da Secretaria Nacional de Esportes, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS), com o objetivo principal de "democratizar o acesso ao lazer e ao esporte recreativo para todas as idades, incluindo pessoas com deficiência, a partir da criação de núcleos de atividades para promoção da vida saudável e da convivência social" (Programa Esporte e Lazer da Cidade, 2023).

A UFU-Pontal foi convidada a participar do programa e, em 2010, promoveu diferentes atividades culturais que envolviam projetos de várias áreas do conhecimento. Incentivados pelo professor Vlademir Marim, que compôs conosco a equipe do projeto *Mulheres assentadas* e colaborou no evento II PRÓ-EJA, levamos para a praça Cônego Ângelo, situada no centro da cidade, experiências de leitura.

A equipe desenvolveu, com crianças e seus acompanhantes adultos, leituras literárias de livros disponíveis na brinquedoteca da UFU-Pontal. A personagem Emília também compareceu ao encontro – minha filha Luiza, fantasiada, ficou timidamente presente em nossa tenda. Isso bastou para que as crianças fossem até ela para fazer perguntas sobre a estórias do Sítio do Picapau Amarelo. Com ela e as monitoras, todas alunas do curso de Pedagogia, membros do grupo cantaram e dançaram ao som das palmas.

Relembrar a participação no PELC mobiliza muitas reflexões sobre o envolvimento ativo das pessoas do GEPLEL, entre contidas e efusivas. Algumas experienciaram pela primeira vez o contato com um grupo de crianças. A contação de estórias encantou muitas delas, que partiram para o estudo da leitura e da literatura e acabaram por desenvolver TCC de graduação sobre o tema da leitura (Mathias, 2012; Alves da Silva, 2013; Dantas Silva, 2013; Moura, 2016).



II SEMINÁRIO DE ESTUDOS:
ESTUDOS DE GÊNERO NO BRASIL – CONVIDADA ELIANE MARTA DOS SANTOS TEIXEIRA LOPES (PROFESSORA EMÉRITA DA UFMG) – 2010

Provocada por discentes interessados/as em estudos de gênero e que conheciam minha dissertação de mestrado, sob a orientação de Eliane Marta, solicitaram que a convidássemos para um seminário de estudos. Discentes e docentes se disseram honrados/as em recebê-la em Ituiutaba, em um campus que iniciava sua atuação naquele território, e ter o privilégio de conversar sobre seus projetos de pesquisa com uma profissional icônica.

Ela desenvolveu uma tarde de estudos a partir da proposta de iniciação científica e, à noite, ministrou uma palestra aberta ao público na Câmara Municipal.

Revê-la e compartilhar com ela as demandas das alunas foi uma experiência enriquecedora como orientadora de pesquisa. Desde então, ela passou a integrar o GEPLEL como pesquisadora sênior.

PROJETO DE EXTENSÃO LITERATURA NA ESCOLA (2011)

Desenvolveram a extensão comigo: Claudiane Rosa Mathias, Luciana Moura Silva, Mical de Melo Marcelino e Suilei Monteiro Giavara.

Suilei, à época, fazia doutorado em Literatura na Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Assis, e atuava em escolas de Ituiutaba. Em diálogos com ela nos encontros de estudos do GEPLEL,



consideramos que o grupo poderia contribuir para a capacitação de professores/as das redes públicas de ensino e complementar a formação de discentes das licenciaturas da UFU-Pontal para o trabalho com a literatura nas escolas e bibliotecas.

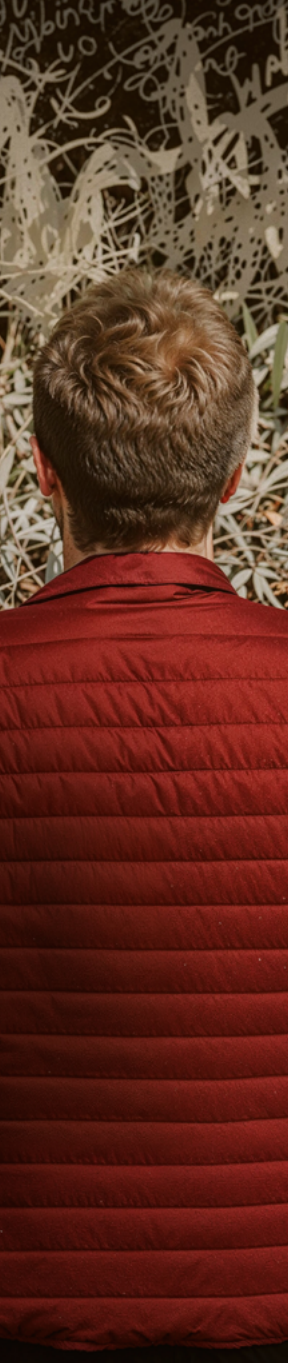
Em parceria com o CEMAP de Ituiutaba, oferecemos quarenta vagas, e o curso foi ofertado com encontros quinzenais, durante seis meses, nos quais analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa; estudamos o papel da literatura na formação de leitores/as; refletimos sobre os usos da literatura nas práticas escolares; conhecemos as técnicas de uso da literatura nas escolas públicas; elaboramos com os/as cursistas propostas de alteração das práticas escolares de leitura; praticamos leitura literária coletivamente. Por fim, os/as cursistas foram convidados/as a escrever seu próprio livro literário e a confeccioná-lo. As atividades individuas foram supervisionadas pela aluna bolsista.

O desenvolvimento deste projeto foi mais um incentivo para alunas elaborarem seus TCCs sobre leitura.

PROJETO DE EXTENSÃO LEITURAS SOBRE PODER (2013-2014)

Desenvolveram a extensão comigo: Julia Francisca Simões Moita, Mical de Melo Marcelino e Suilei Monteiro Giavara.

As Leituras em Bourdieu provocaram a equipe do GEPLEL a buscar interlocução com outros autores que abordam relações de poder. Assim, outras docentes além de mim e Mical Marcelino – Suilei e Julia – passaram a participar das Leituras e, juntas, trazíamos nossas contribuições para o entendimento de Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Karl Max, Norbert Elias, Antonio Candido e Jacques Lacan.



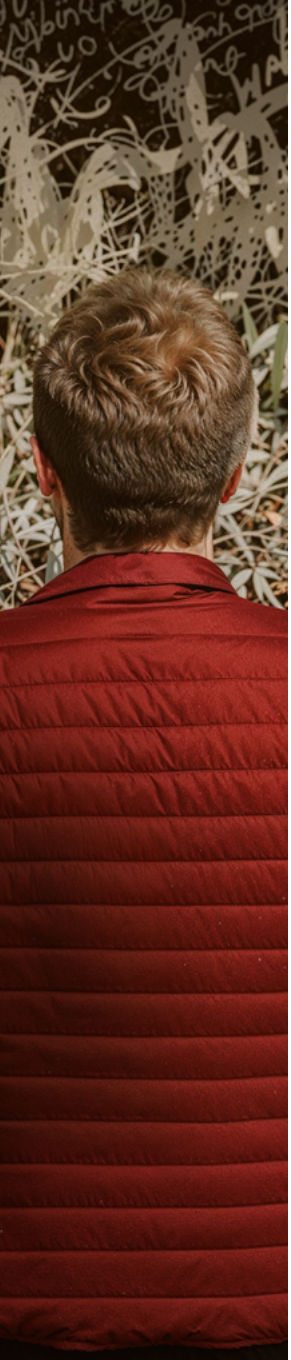
Podíamos interpretar a validade das proposições daqueles autores para a fundamentação teórico-metodológica das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por docentes e discentes da graduação e da pós-graduação, pois eu havia ingressado no PPGED-UFU. Os encontros aconteciam uma vez por mês na UFU-Pontal e em Uberlândia, onde se localiza a pós-graduação.

PROJETO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO POPULAR: VAMOS FAZER ARTE? (2013-2015)

Desenvolveram a extensão comigo: Alessandra Borba dos Santos, Ana Luiza de Freitas, Anésio Azevedo Costa Neto, Beatriz Menezes Barbosa, Conrado José Maciel, Daniel de Araújo Silva, Daniel Féo Castro de Araújo, Edgar Silveira Franco, Giovana de Castro Cerveira, Gustavo Silva Gondim de Oliveira, Iru Iakowsky Barbosa, Jéssica Sant'Ana Silveira, José Josberto Montenegro, Juliana Freitas Guimarães, Karin Ferreira Borges, Mateus Barbosa Verdu, Mical de Melo Marcelino, Mirian de Souza Franco, Murilo Inojosa Wolf e Rodrigo Greppe Severino de Souza.

O projeto foi contemplado duas vezes com financiamento do Programa de Extensão Universitária (ProExt), no ano de 2013. O ProExt, que vigorou de 2003 a 2016, abrangia a extensão universitária com ênfase na inclusão social e tinha o "objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas".[143] Nosso projeto, contemplado na linha Cultura e Arte, tinha como foco o "apoio à organização

143 Sobre o ProExt, consultar: https://portal.mec.gov.br/proext. Acesso em: 11 jan. 2026.



e desenvolvimento comunitário".[144] Em 2015, ele teve continuidade mediante o financiamento do Programa de Extensão e Integração com a Comunidade (PEIC).

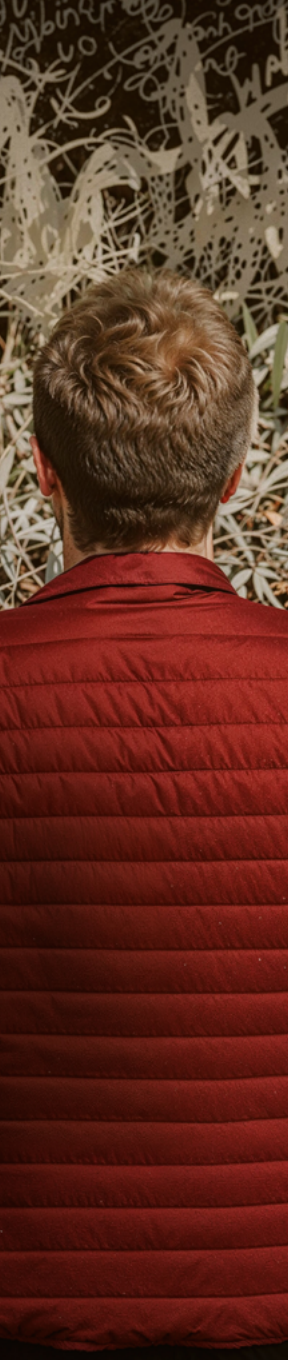
De caráter interdisciplinar, o projeto era vinculado a dois grupos de pesquisa, o GEPLEL e o GPECPOP, em parceria com a Associação dos Amigos do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba (AACEMI), por meio da Escola de Teatro Vianinha e do Coletivo Sertão da Farinha Podre.[145] Sua finalidade era capacitar docentes e discentes de quatro escolas municipais e das licenciaturas da UFU-Pontal para a educação popular, a fim de explorar a música, a dança e as artes cênicas (teatralidade e expressão corporal) de crianças, jovens e adultos. Com isso, visava à formação da consciência do universo artístico e sonoro, possibilitando a abertura de canais sensoriais e facilitando a expressão oral, gestual, escrita e emocional.

Defendia a importância da arte na sociedade e visava a implementação da musicalidade, dada a Lei Federal nº 11.769/2008, que alterou a LDB/1996 e previu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, bem como a função social desta e das artes cênicas para a promoção do desenvolvimento integral dos educandos através da conscientização da interdependência entre corpo e mente, razão e sensibilidade, ciência e estética.

Propôs a participação das comunidades escolares em saraus, peças teatrais, apresentações musicais, contação de estórias e Teatro do Oprimido, com o objetivo de ampliar a sensibilidade e criticidade no contato com diversos aspectos de diferentes culturas, com prioridade às locais. Ao mesmo tempo, proporcionou

144 Resultado disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11404-resultadofinal-proext2013&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2026.

145 Uma organização sem fins lucrativos, sediada em Ituiutaba/MG, que visa incentivar a cultura local. O coletivo se dedica a promover eventos, projetos e iniciativas culturais na região.



a discentes e docentes das licenciaturas da UFU-Pontal experiência em campo e material de pesquisa no que concerne ao papel da música e das artes cênicas na educação popular.

As inúmeras ações desenvolvidas, que podem ser visualizadas nas redes sociais,[146] aproximaram a equipe do GEPLEL da comunidade interna da UFU-Pontal e da comunidade local. Ao nos encontrarmos com as pessoas que participavam das ações do projeto, elas teciam comentários sobre como tais atividades aproximavam a população e animavam a cidade; algumas pessoas estavam conhecendo a universidade pela primeira vez. Alunos e alunas do ensino médio e da EJA que participavam das ações passaram a se identificar com a universidade e, nos anos seguintes, alguns/algumas ingressaram na UFU, em Ituiutaba e Uberlândia. Professoras da rede pública de ensino que participaram da formação em Artes Cênicas deixaram gravados seus depoimentos e expressaram a contribuição do curso como forma de se aproximar da comunidade escolar por meio do teatro.

A parceria com o Teatro Vianinha de Ituiutaba[147] nos proporcionou formação, integração, contato com o autor Luiz Vilela[148] durante as produções de cenas inspiradas em seus contos, o desenvolvimento de pesquisa, Estágio Supervisionado em Espaços não Escolares, apresentação de trabalho em evento internacional (Araújo; Borges; Klinke, 2014) e dinamizou o teatro, segundo depoimentos coletados na pesquisa que segue.

146 As ações do projeto e seus desdobramentos em outros projetos de pesquisa e extensão estão registrados nas redes sociais: Blog – https://vamosfazerarte-ufu.blogspot.com/; Facebook –https://www.facebook.com/ufuvamosfazerarte/. Acesso em: 11 jan. 2026.

147 Sobre o Teatro Vianinha e a parceria com o projeto, ver: https://www.youtube.com/watch?v=0LAZQc6FXtY. Acesso em: 11 jan. 2026.

148 Sobre Luiz Vilela, cf.: https://pt.wikipedia.org/wiki/Luiz_Vilela. Acesso em: 11 jan. 2026.



PROJETO DE PESQUISA UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA:
O MOVIMENTO EXPERIMENTAL DE CULTURA E ARTE EM ITUIUTABA/MG (1974-2014) – 2014-2016

Colaboraram com a pesquisa: Isabel Cristina da Costa Silva, José Josberto Montenegro, Kate Monica da Costa, Laís Alice Oliveira Santos e Náiade Cristina de Oliveira Mizael.

O projeto de pesquisa foi elaborado durante o primeiro ano de experiência com o projeto de extensão Vamos fazer arte? e integrou a equipe do GEPLELL – que atualizou seu nome para Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura, Escrita, Livros e Linguagens – e do GPECPOP, com discentes do PPGED-UFU, docentes e discente do Laboratório de Pesquisas e Ensino de História (LAPEH) da UFU-Pontal. Ademais, contou com financiamento do CNPq.

Teve como objetivo compreender como o Movimento Experimental de Cultura e Arte de Ituiutaba/MG (MECA) se construiu enquanto formador de saberes de resistência ao poder público local em seus quarenta anos de existência (1974-2014). Para tanto, foi feita uma "análise política do poder", no sentido atribuído por Foucault (2006), com a meta de conhecer a "vontade de saber" construída nas relações estabelecidas entre o MECA e os poderes públicos locais.

Quanto à fundamentação teórico-metodológica, o projeto se ancorou na história cultural e adotou como procedimento o cotejamento de diferentes fontes (legislação, ofícios, estatutos, decretos, editais, programas de governo, imagens fotográficas e fílmicas, cartazes, folders, propagandas na mídia, artigos de jornais e revistas, além de memórias narradas por voluntários/as). Estas foram coletadas de sujeitos envolvidos diretamente com o MECA (fundadores/as,



atuais membros e ex-alunos/as) e com as lideranças políticas locais (ex-prefeitos, vereadores/as, ex-presidentes da Fundação Cultural, ex-colaboradores/as das instituições públicas do município).

Através do cotejamento de fontes buscamos responder à pergunta: quais mecanismos de poder são articulados nas correlações de forças estabelecidas entre o MECA e o poder público local? A pesquisa se fez relevante porque o MECA, apesar de seus quarenta anos de existência e atuação em movimentos sociais, ainda não havia sido historicizado, embora tivesse um considerável arquivo documental e seus/suas fundadores/as ainda residissem na cidade. Isso nos levou a construir uma pesquisa viável e inédita que, após concluída, serviu de inspiração a outras que foram desenvolvidas depois, por outros grupos. Além de contribuir para a história local, sua interpretação, elaborada com base em revisão bibliográfica sobre temas caros ao país – o regime militar, o processo de redemocratização pós-Constituinte de 1988 e o de globalização desde final dos anos 1970 –, trouxe à tona o debate sobre a arte como resistência em âmbito nacional e internacional, sob o foco do local.

PROJETO DE EXTENSÃO VAMOS FAZER ARTE? LEITURA DRAMÁTICA (2016)

Desenvolveram a extensão comigo: Ana Luiza de Freitas, Juliana Freitas Guimarães e Mical de Melo Marcelino.

Em pesquisas nas edições anteriores dos projetos com o mesmo nome (ProExt/2013 e 2014 e PEIC/2015), observamos que em Ituiutaba havia pouco incentivo à leitura literária, mesmo com o incentivo do Plano Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE), nas escolas de todos os níveis (inclusive na própria UFU-Pontal),



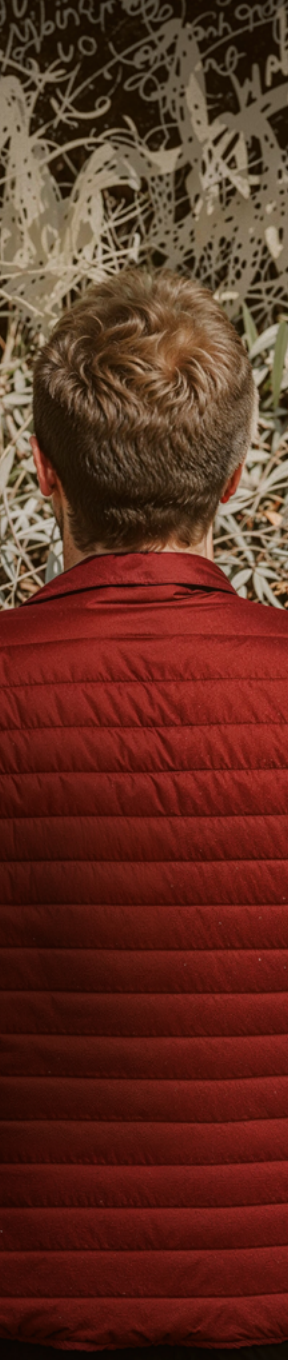
nas bibliotecas públicas e nas comunidades populares. Na tentativa de contribuir para a capacitação de mediadores/as de leitura, focamos na formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, docentes, discentes e técnicos administrativos da UFU, ofertando oficinas de leitura dramática e apresentando essa modalidade nas escolas e em outros espaços públicos de Ituiutaba e microrregião. Durante o projeto os alunos bolsistas tiveram oportunidade de estudar leitura dramática, contribuir para a capacitação de cursistas e desenvolver pesquisa de campo sobre o impacto dessa formação não somente na atuação dos/as mediadores/as, como também na recepção da comunidade.

No início do projeto foi sancionada a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que alterou a LDB/1996 ao estabelecer que "as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o do Art. 26". Ela estabeleceu o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovessem a formação de professores/as para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

Nós tínhamos a intenção de iniciar essa formação em Ituiutaba. E assim o fizemos, com apoio do CEMAP, órgão responsável pela formação pedagógica de professores/as municipais.

PROJETO DE EXTENSÃO QUARENTENA GEPLELL 2020 – PANDEMIA

Mical de Melo Marcelino desenvolveu esta extensão comigo. Tomo a liberdade de sintetizar aqui o artigo que publicamos no informativo da UFU, *Leia Cientistas* (Klinke; Marcelino, 2020), elaborado no fervilhar da pandemia do Covid-19 e, por isso, historiciza nossas emoções e conflitos à época.



O cancelamento do calendário letivo da UFU em 18 de março de 2020, com menos de duas semanas de aula, trouxe-nos emoções conflitantes. Ao mesmo tempo que o isolamento gerava conforto, mediante o risco de contaminação pelo coronavírus, também sentíamos pesar devido ao afastamento social.

A volta às aulas no curso de Pedagogia do campus Pontal foi um momento de confraternização, pelo companheirismo que une discentes e docentes; planejamento coletivo de atividades que mobilizam o estudo em equipe (núcleos e grupos de estudos, Círculo de Cultura, TCCs de graduação) e proposição de disciplinas que discentes ansiavam cursar (seja por desejo de conhecimento ou mero dever). Muitas pessoas envolvidas com o último semestre de sua graduação ansiavam melhoria de trabalho, aumento salarial, o primeiro diploma de ensino superior da família, realização de sonhos.

A pandemia, todavia, se alastrava pelo mundo ocidental com "Mais de 200 mil casos de coronavírus e 8 mil mortes em todo o mundo, [...] e total de vítimas fatais no Brasil chega a 4", mesmo que temêssemos reconhecer. Era como se admitir tal realidade nos aproximasse mais dela. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, "que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (Covid-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional" (OPAS, Brasil) e, em 11 de março de 2020, a caracterizou como uma pandemia.

Queríamos poder fugir do caos, negando-o. A Comissão Interna de Biossegurança (CIBIO) da UFU promoveu, em 6 de fevereiro, a palestra "Coronavírus: uma nova pandemia? Fatores de risco e medidas de bioproteção". Além disso, cientistas da UFU – Robinson Sabino-Silva e Ana Carolina Gomes Jardim, do Instituto de Ciências Biomédicas (ICBIM) – e Walter Siqueira, da Universidade de Saskatchewan, no Canadá, ainda em fevereiro propuseram o diagnóstico do coronavírus pela saliva. Ainda assim, estranhamos



quando, em 6 de março, se iniciou a distribuição de álcool gel para as unidades acadêmicas e administrativas. Estávamos, de fato, tomando ciência do que viria como avalanche.

Em sequência, na primeira quinzena de março, o Hospital das Clínicas da UFU fez um Plano de Contingência de Leitos, na mesma data em que a universidade estabeleceu o Comitê de Monitoramento à Covid-19/UFU, composto por profissionais da saúde e por representantes das áreas acadêmica e administrativa. Mesmo assim, andávamos livremente pelos campus, fazíamos planos para o semestre letivo, com desconfiança diante da realidade que nos acercava, mas ainda quase otimistas.

Foi quando o Fórum das Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais (FORIPES), reunido em 16 de março de 2020, na Reitoria da UFMG, para avaliar a pandemia do Covid-19 e seus impactos sobre a sociedade brasileira, e levando em conta informes atualizados embasados cientificamente e apresentados pela Secretaria de Estado de Saúde, decidiu "recomendar a suspensão das aulas presenciais nas instituições públicas de ensino superior localizadas no Estado por tempo indeterminado a partir de quarta-feira, dia 18 de março de 2020" (Comunica UFU, 2020). No mesmo dia os eventos Agita UFU 2020/1 e o Mês do Respeito UFU 2020, que nos acolhem e nos aproximam, foram suspensos. Também no mesmo dia, o Comitê de Monitoramento decidiu pela suspensão de aulas e atividades acadêmicas da UFU a partir de 18 de março de 2020, e pelo replanejamento de atividades administrativas que, em sua maioria, mantêm-se por trabalho remoto.

Afastamo-nos. Por saúde. Por sobrevivência.

Como lidar com tantas emoções dolorosas? Quando íamos nos rever? Ninguém sabia.

Juntamos os objetos de uso pessoal, fomos para casa, mas sem sossego. Uma coisa é você sair em férias, saber que seus alunos



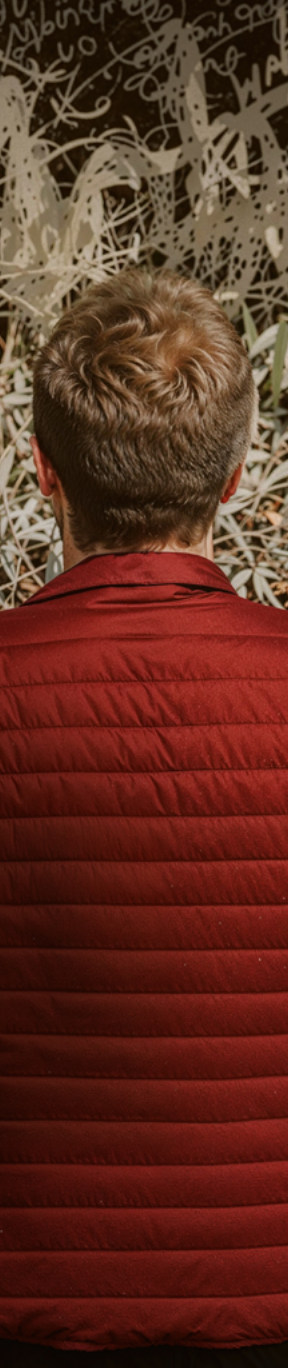
e alunas estão com a família, descansando de um semestre puxado; outra é você ter voltado das férias, cheia de planos, com saudades da vida acadêmica e ser separada das atividades em que você acredita e investiu boa parte da vida, por um vírus.

As ideias se voltam para os/as discentes: estão se cuidando? Suas condições de vida possibilitam sustento? Como orientá-los/as à distância? Têm acesso à internet de qualidade para continuarem seus estudos? Suas famílias podem sustentá-los/as neste período? Como vão lidar com seus planos de vida? E para os/as colegas, àqueles/as com saúde debilitada, familiares idosos/as e filhos/as pequenos/as para cuidar. Mesmo que tenham melhores salários diante da maioria dos/as docentes da educação básica, dinheiro não garante vida durante a pandemia, mas melhora as condições de moradia e alimentação, claro.

Então a dor da educadora se estende pelo extenso contingente de jovens e crianças, poucos com condições sociais que possibilitam acesso ao saber em meio ao confinamento e uma maioria cercada pela miséria, exposta à violência e à desnutrição.

Nesse estado de ansiedade, perguntamo-nos, assim que depositamos sobre a mesa nossos pertences, aqueles que levamos para a universidade na volta às aulas: como nos aproximar de discentes e docentes, estando confinadas? Nosso grupo desenvolve estudos sobre leitura, escrita, livros e linguagens, não promove a profilaxia. Durante as primeiras 24 horas de aflição consideramos que sim, lidamos com arte e comunicação, nossos objetos de pesquisa e extensão atingem as emoções, desenvolvem possibilidades de convívio, partilham ideias, múltiplos conhecimentos, aproximam pessoas a qualquer distância.

No primeiro final de semana com o calendário acadêmico suspenso, construímos o projeto de extensão Leitura na Quarentena GEPLEL 2020, com o objetivo de lermos uns para os outros (discentes, docentes, familiares, amigos/as, conhecidos/as). Assim, no dia 23 de março a primeira leitura foi a público, por meio das redes



sociais nas quais o GEPLEL tem perfil: WhatsApp, YouTube, Instagram e Facebook. Imediatamente começaram as reações de aprovação: "que lindo!", "obrigada!", "que bom ver e ouvir fulana". E as pessoas passaram a esperar o horário de publicação diária (entre 16h e 20h) para receber a leitura.

Os trabalhos remotos continuaram: reuniões deliberativas, comissões, elaboração de editais, estudos do NDE, reorganização do Estágio Supervisionado. Mas as melhores horas de trabalho diário advieram dos contatos para a coleta de vídeos com leituras, sua editoração, postagem, divulgação e manutenção das redes sociais, arquivo das reações do público.

O projeto teve por objetivo, como trabalho remoto, incentivar e promover a leitura literária, a música autoral e outras formas de produção artística durante a quarentena resultante da pandemia de Covid-19. Nessa proposta, convidamos as pessoas por meio das redes sociais a se gravarem, com imagem e som, fazendo leituras literárias ou executando músicas e enviarem esse conteúdo para a coordenação do GEPLEL, que legendava os vídeos, acrescentava neles o logotipo do grupo e da UFU e os postava nas referidas redes.

Conhecemos muitos talentos assim, pessoas que nunca tinham gravado um vídeo, que não gostavam de ler em público, discentes e docentes que escrevem, compõem músicas e letras, escritores e escritoras pouco divulgados ou também famosos/as, contadores/as de estórias, autores/as de literatura consagrada, de resistência, enfim, muitas vozes ressoaram diariamente.[149]

Sob o ponto de vista de leitores e leitoras, um relato contempla todo o conteúdo dos demais que se manifestaram: "ler na quarentena é ler com outros sem saber onde eles estão! É sentir que existem redes, intelectuais, de afeto e de proteção neste momento

149 21 dias de quarentena, 21 leituras: https://youtu.be/t3IFD0UpyqQ?si=1KBUyd1Q7zwMRqFl. Acesso em: 11 jan. 2026.



tão ímpar que enfrentamos. É oferecer um pouco do deliciamento que só os textos podem provocar!" (comentário de Janaína Losada, que foi professora do curso de História na UFU-Pontal e atualmente é vice-reitora da Universidade Federal do Sul da Bahia).

A repórter Tânia Costta, da TV Paranaíba, fez uma reportagem conosco no mês maio, evidenciando o alcance do projeto.[150]

Em um ano de projeto, somaram-se 83 leituras literárias e músicas executadas, publicadas em nosso canal no YouTube, que registrou no período (23 de março de 2020 a 23 de março de 2021) 8.871 visualizações. Foram 139,9 horas de audição, das quais foram registradas 31.879 impressões.[151]

Conhecemos, assim, o espaço virtual como possibilidade de aproximação sensível, o que nos levou a idealizar o próximo projeto, que passo a narrar.

PROJETO DE EXTENSÃO LEITURAS EM GÊNEROS E SEXUALIDADE (2021)

Desenvolveram a extensão comigo: Beatriz Fernanda Carreira, Eduarda Paula Santos e Mayara Santos Misael.

Foi um curso de atualização promovido por membros docentes e discentes do recém-criado Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Educação e Diversidade (NEPGED) do curso de Pedagogia do Pontal, formado pelo GEPLELL, pelo já citado NEPERE, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão do Pontal (GEPIP) e pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABi-Pontal).

150 Disponível em: https://youtu.be/6-KU0G3QEF8. Acesso em: 11 jan. 2026.

151 Leitura na Quarentena: https://www.youtube.com/playlist?list=PLDCBZIiPXBErcXcE4eQBOLuLUw-c2U-tii. Acesso em: 11 jan. 2026.



O curso foi composto por dez rodas de conversa que desenvolveram cinco leituras em múltiplas linguagens, sobre diversas manifestações artísticas, e cinco estudos com vistas à familiarização com epistemologias que envolvem gêneros e sexualidade. Teve por objetivos: a) conhecer múltiplas linguagens de expressões de gêneros e sexualidade; b) conhecer artistas de diversas expressões e sua arte; c) estudar conceitos de gêneros e sexualidade; d) conhecer possibilidades teórico-metodológicas para pesquisas que envolvem gêneros e sexualidade. Devido à meta de popularizar a ciência, as pessoas convidadas tinham o compromisso de usar linguagem acessível a todo o público adulto.

Essa foi a última ação do GEPLEL com minha presença, mesmo que remota, na UFU-Pontal.

Depois disso, iniciou-se meu processo de redistribuição para a UFSJ, que aconteceu entre julho de 2021 até minha nomeação em abril de 2022.

No âmbito da UFSJ, onde atualmente exerço a profissão docente e apresentei o Memorial que deu origem a este texto, encontrei um ambiente propício a novas parcerias. Foi possível retomar pesquisas e projetos de extensão em Gestão Educacional, com a colaboração de discentes comprometidas, como Vitória Gabriela Oliveira Melo e Luana Rangel Bouza. Em parceria com Aline Aparecida Ângelo, fundamos o Grupo de Estudos e Pesquisas (GEPS) – Gestão Educacional com Participação Social,[152] construímos novas redes afetivas, trajetórias pautadas pela cooperação e pelo fortalecimento do compromisso ético com a formação docente.

O sentimento de exílio se converteu em pertencimento. O incentivo de colegas titulares me motivou a registrar a trajetória profissional como ponto de inflexão – não de encerramento, mas de início de novas possibilidades.

152 Conheça o GEPS: https://www.geps.online/. Acesso em: 11 jan. 2026.



POSFÁCIO

Eu verdadeiro, o que é
oposto ao eu verdadeiro?
Qual é o outro eu?
É um falso eu?
O que, então, é o falso eu?
Quem é você?
Como você responde?

Trechos dos Ensinamentos da Grande Montanha, de Taizan Maezumi

O texto aqui publicado decorre do Memorial apresentado para uma banca avaliadora composta por quatro mulheres potentes em ordem alfabética: Camila Lima Coimbra (UFU), Jorgetânia da Silva Ferreira (UFU), Maria do Socorro Alencar Nunes Macêdo (UFSJ) e Valeska Maria Fortes de Oliveira (UFSM). Professoras, pesquisadoras, extensionistas, gestoras públicas com as quais trabalhei em diferentes momentos da carreira docente.

Durante a defesa do Memorial para promoção a docente titular, em 15 de setembro de 2025, elas me fizeram várias provocações sobre as narrativas que escrevi. Escolho algumas para dizer minha "vontade de verdade".

Valeska, a primeira a falar, disse que eu deveria publicar o Memorial – ideia reforçada pelas demais titulares presentes na banca – porque, embora nos conhecêssemos há mais de vinte anos, ao ler meu texto percebeu o quão pouco sabia sobre mim. Ela, que pesquisa autobiografia, reconheceu neste texto os diversos aspectos que envolvem uma mulher branca, mãe e docente do ensino público em relação às realidades locais e nacionais.



Decidi publicar.

Camila, dentre muitas outras falas significativas, disse ter lido o Memorial com a necessidade de terminá-lo para saber qual verdade eu iria contar, o desfecho. E assim concluiu sua fala: "você precisa acreditar mais em si".

Provocada por esta afirmativa, compartilho novas perguntas que estas primeiras leitoras do texto me fizeram pensar sobre o que vivi e o que escolhi relembrar: quem sou eu e quem é o outro? O que sabemos de nós mesmos e dos outros? Quais foram, são e serão nossas escolhas? Temos escolhas, ou seguimos as condições possíveis? Talvez a tão desejada sabedoria seja reconhecermos que pouco sabemos de nós e dos outros.

Como afirmou Jorgetânia, fazemos tanto e não reconhecemos como algo significativo. Ela questionou por que, na condição de mulher, citei tantos pesquisadores homens para validar saberes. Afinal, segundo Jorgetânia, podemos falar de *nós* por nós mesmas. Ela concluiu apontando que, na impermanência, tenho muita permanência, posto que na práxis docente e na narrativa escrita não renunciei a nada nem a ninguém.

Discordo: renunciei a vários autores e autoras que poderia ter mobilizado no texto, como Karl Marx, cuja falta de referência ela mesma me cobrou. Além disso, omiti muitas lembranças que decidi não contar. Mas concordo com a ideia de permanência em impermanência. Talvez no próximo texto eu escreva com outras referências, ou nenhuma. Talvez encare uma escrita livre dos padrões acadêmicos, em prosa literária ou versos.

Como Maria do Socorro disse, a relação entre permanência e impermanência é dialética. Entendo, assim, que um conceito não existiria sem o outro. Então para quê trazer um ou outro como verdade?



Provocada pelas colegas da banca, agora vou revelar quais as verdades que consigo formular a partir das vivências e da experiência de escrever esta narrativa de *si* e dos outros.

A formação acadêmica na UFG e na UFMG foi "feijão, angu e couve".[153]

A docência na UFSM foi pão italiano com nata, chimia e chimarrão.

O pós-doutorado na Unicamp foi trânsito.

Ser professora, pesquisadora e gestora na UFU foi cachoeira.

O segundo pós-doutorado, na UFOP, fez soar sinos.

Estar docente na UFSJ é trem maria-fumaça.

Quem esteve comigo em cada uma dessas instituições, ao ler estas memórias, recria suas próprias lembranças entrelaçadas às minhas, ou díspares, como as colegas da banca reconheceram.

Àquelas pessoas que não conhecem Catalão, Belo Horizonte, Santa Maria, Campinas, Ituiutaba, Uberlândia, Ouro Preto e São João del-Rei, recomendo. Vão, vivam experiências com intimidade, consigo e com os outros, criem memórias! Então, libertem-se das lembranças e continuem!

Afinal, de que lugar somos? Para onde vamos?

São João del-Rei, 21 de fevereiro de 2026.

153 Referência ao livro Fe*ijão, angu e couve: ensaio sobre a comida dos mineiros,* escrito pelo professor e escritor brasileiro Eduardo Frieiro e publicado pela primeira vez em 1966, em Belo Horizonte (MG).



REFERÊNCIAS

ADÃO, Jorge Manoel. **O negro e a educação**: Movimento e Política no Estado do Rio Grande do Sul (1987 – 2001). 2002. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ADUFU-SS. Vitória do movimento docente no debate sobre progressão e promoção na carreira. **Página eletrônica da Sessão Sindical Docente da Universidade Federal de Uberlândia**. 23 nov. 2023. Disponível em: https://adufu.org.br/vitoria-do-movimento-docente-no-debate-sobre-progressao-e-promocao-na-carreira/. Acesso em: 23 set. 2024.

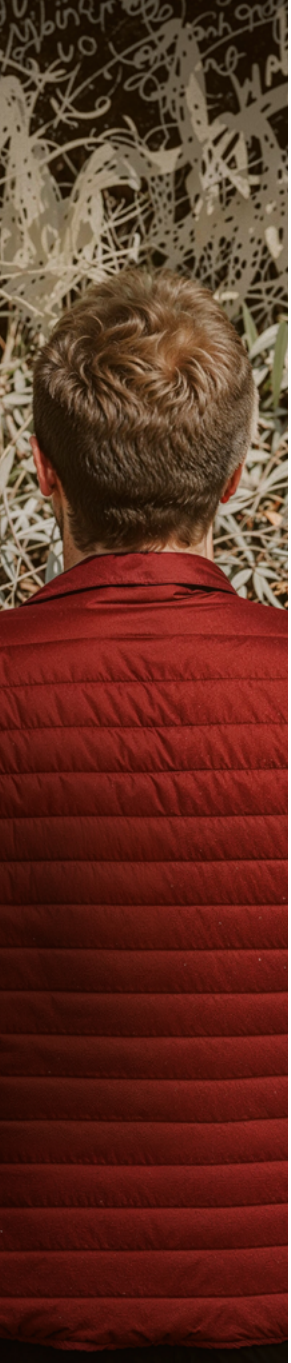
AGÊNCIA SENADO. **Senadores criticam corte de bolsas na Capes**. 04/06/2019. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/06/04/senadores-criticam-corte-de-bolsas-na-capes. Acesso em: 14 mar. 2025.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; PEREIRA DA SILVA, Marcelo Soares; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 819-842, out., 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/sckL7kBHbJtY3VnqMNTFVQf/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2025.

ALBUQUERQUE, Eliana. Entrevista com Eliana Albuquerque: como você vê o PNAIC hoje? **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, MG, v. 5, n. 1, jul., 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/44555. Acesso em: 5 ago. 2024.

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. Acesso à Educação Superior no Brasil: direito ou privilégio? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 169-185, jun., 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639697. Acesso em 11 ago. 2024.

ALVES DA SILVA, Fernanda. **Influências das políticas de leitura no Brasil na produção cultural literária para crianças**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pedagogia) – Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, MG, 2013.



AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso:** contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. 2000. 264 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2000.

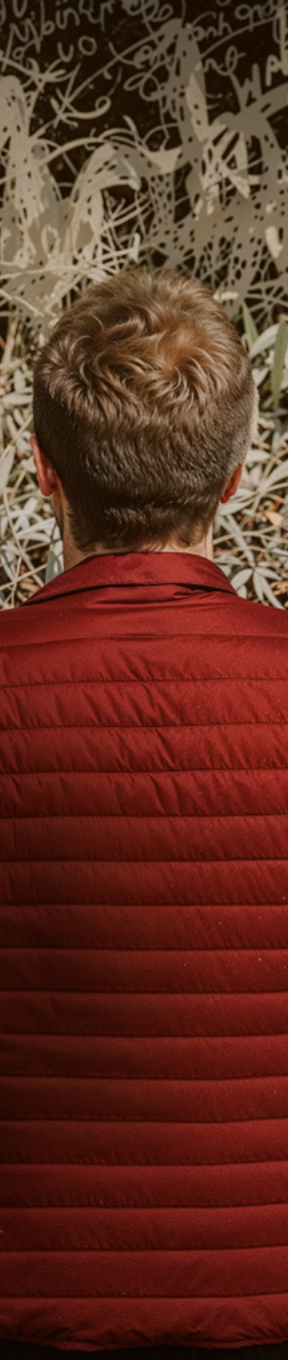
ANACLETO, Andrea M. O. Estrella; CONCEIÇÃO; Andrea Mendes da; MARQUES, Gabriel Rodrigues Daumas; NASCIMENTO, Ian A. de Andrade; TAUCÁ, Ionara Gomes; ARAÚJO DA SILVA, João Paulo; OLIVEIRA, Suzana Maria de; SANTOS, Viviane Silva; FERNANDES, Mônica Pinheiro (coord.). Por que uns e não todos? o papel do mérito na manutenção da lógica hegemônica. *In:* SILVA, João de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUZA, Ana Inês (org.) **Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade**. Rio de Janeiro, UFSJ, Pró-reitoria de extensão, 2006. p. 83-92. Disponível em: https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/332.pdf. Acesso em: 11 fev. 2025.

ANDRADE, Thais Machado de. **Uma análise bourdieusiana a respeito da docente na pós-graduação stricto sensu em direito no Brasil frente aos paradigmas da emancipação estrutural e concessão social**. 2019. 189f. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2019.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/?lang=pt. Acesso em 11 fev. 2025.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **VII Encontro Nacional**. Documento Final. Niterói, RJ, julho de 1994. Disponível em: https://formacaoprofessor.com/wp-content/uploads/2017/10/documento-final-vii-encontro-nacional-94.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Manifesto ANFOPE em defesa da Formação de Professores. **ANPED [on-line]**, 14 dez. 2018. Disponível em: https://anped.org.br/1247-news/. Acesso em: 25 jun. 2024.



ANFOP - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação. Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado. **ANFOP [on-line]**. 11 de nov. 2019. Disponível em: https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/ Acesso em: 30 jul. 2021.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Cadernos ANPEd**, n. 7. Belo Horizonte, dez., 1994. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/caderno_anped_no.7_dez_1994.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. "Pelo direito de ser mãe e estudante": Educação Infantil na pauta estudantil universitária. **Revista Zero-a-seis**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 37 p. 42-57, jan.-jun., 2018. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7006017. Acesso em: 22 mar. 2025.

ARAÚJO, Daniel Féo Castro de; BORGES, Karin Ferreira; KLINKE, Karina. Desenvolvimento social em Ituiutaba: Vamos Fazer Arte? **9º Congresso Internacional de Educação Superior - Universidad 2014**. Fevereiro, 2014.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. História, memória e esquecimento: Implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 79, p. 95-111, 2007. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/728. Acesso em: 11 mar. 2025.

ARAÚJO GOMES, Thaís Freitas Pereira; KLINKE, Karina. Sociedade um espaço de relações: opressão X oprimido. **IV Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire**: educação e intercultura. Agosto, 2010.

ARAÚJO GOMES, Thaís Freitas Pereira; KLINKE, Karina. Condição feminina e relações de poder em educação popular. **XI Seminário Nacional**: O Uno e o Diverso na Educação Escolar. Setembro, 2011.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1968.



ARRUDA, Dyego de Oliveira; SANTOS, Caroline Oliveira. As cotas raciais em concursos públicos e a presença de pessoas negras no magistério federal: uma análise a partir do contexto do Sudeste brasileiro. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 74, p. 50-66, fev., 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/71469. Acesso em: 15 fev. 2025.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. 1 ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 1996.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Magistério Primário: entrelaçamento da tríade professora-mulher-mãe. **Revista da FACIASC**, Linhares, ES, n. 2, p. 32-38, 1998.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. As relações de Gênero no ensino Fundamental: proposta dos temas transversais e prática docente. **Aula Magna**, Belo Horizonte, n. 8, 2003.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. As representações sobre a professora na Revista do Ensino de Minas Gerais (1920-1960). **Revista Estudos**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 43-54, 2004.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de; LOPES, Eliane Marta dos Santos Teixeira. Professora... **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n.13, p. 86-90, 1997.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de; PEREIRA, Lusia Ribeiro. Relações de gênero e a dimensão simbólica do cotidiano escolar. **Dois Pontos - Teoria & Prática em Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n.13, p. 39-44, 1997.

AVELAR, Alexandre de Sá. Biografia e ciências humanas em Wilhelm Dilthey. **História da historiografia**, Ouro Preto, MG, v. 5, n. 9, p. 129-143, ago., 2012. Disponível em https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/390. Acesso em: 12 mar. 2025.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas.** 4 edição. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1968.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1981.

BARBOSA, Beatriz Menezes. **Música na escola:** os sons dos seus feitos e efeitos. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pedagogia) – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, MG, 2013.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1996.



BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BASTOS, Thais Basem Mendes Correa; BOSCARIOLI, Clodis. A competência docente e sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-26, 2021. Disponível em https://www.scielo.br/j/edur/a/WbXMQk7cMMYWWTsBYK7v8Vp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2025.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação** (Impresso). n. 20, p.27-47, mai.-ago., 2002. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rV46dRdwyVBRMhgFJxdF9qR/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2025.

BECK, Koa. **Feminismo branco**: das sufragistas às influenciadoras digitais e quem elas deixam para trás. Tradução Bruna Barros. 1 ed. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2021.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 19, ed. 65, p. 143-162, dez., 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Dk5N9LWLmSFgkYf6Tq4BKks/?lang=pt. Acesso em: 11 fev. 2025.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Cida). Branqueamento e branquitude no Brasil. *In:* CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Cida). **O pacto da branquitude**. São Paulo: Cia. das Letras, 2022.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1982.

BERTÉ, Mauro Marcelo. **O trabalho da citação em *Fragmentos de um Discurso Amoroso***. 2010. 90f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais**: o caso da Revista do Ensino (1925-1940). 2001. 2 volumes. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.



BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOA NOVA. **Educação**. 2020. Disponível em: https://www.adelino.org.br. Acesso em: 11 jul. 2024.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/9WptVJrmQdsdtW4fZ9VHgkh/?lang=pt. Acesso em 11 fev. 2025.

BOURDIEU, Pierre. Avenir de classe et causalité du probable. **Revue française de sociologie**. v. XV, n. 1, p.3-42, jan./mar., 1974. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1974_num_15_1_2234. Acesso em 15 mar. 2025.

BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 2/3, p. 88-104, jun., 1976. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1976_num_2_2_3454. Acesso em 22 fev. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas - O Que Falar Quer Dizer**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Edusp, 1998.

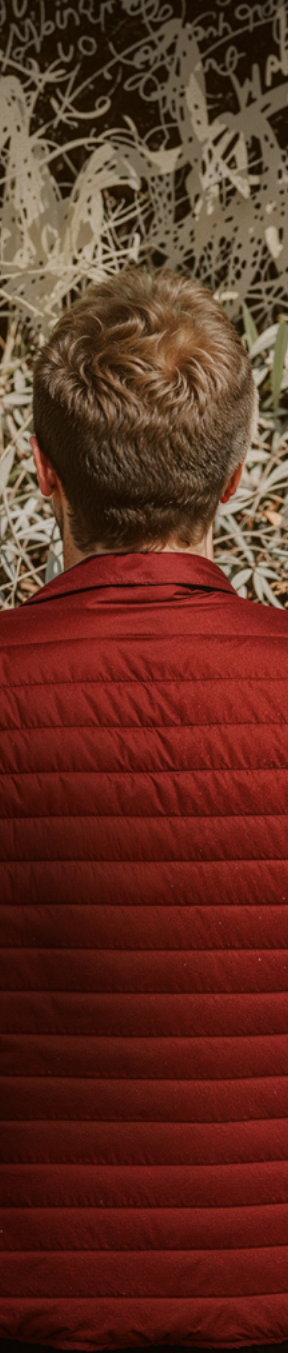
BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**: Precedido de Três Estudos de Etnologia Cabila. Tradução de Miguel Serras Pereira. 1 ed. Oeiras (Pt): Celta, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007c.

BRAGANÇA, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. *In:* ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história da leitura**. São Paulo: Ed. Fapesp, 2000.



BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 abr. 1987. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7596.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 jul. 1987. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.814, de 8 de setembro de 1989. Altera disposições do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos aprovado pelo Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 set. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7814.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.814%2C%20DE%208,Art. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Parecer CEB n. 11 de 10 de maio de 2000**.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Despacho do Ministro em 7/6/2000. **Diário Oficial da União**: seção 1e, p. 15. Brasília, DF, 9 jun. 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.



BRASIL. Medida Provisória n° 2.109-50, de 27 de março de 2001. Acresce e altera dispositivos do Decreto-Lei nº 3.365, de 21 de junho de 1941, das Leis nº s 4.504, de 30 de novembro de 1964, 8.177, de 1º de março de 1991, e 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 13. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas_2001/2109-50.HTM. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 31. Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 15 mai. 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.387, de 5 de março de 2008. II Plano Nacional de Políticas para Mulheres - II PNPM, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 6 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6387.htm. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.784 de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação da Carreira de Magistério Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 23 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 31 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.



BRASIL. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 25 set. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12863.htm. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. Resolução MEC/CNE nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União:** Seção 1, p. 8-12. Brasília, DF, 2 de jun. 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016. Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1. Brasília, DF, 29 jul. 2016 - Edição extra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13325.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 46-49. Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNPq nº 12, de 9 de agosto de 2024. Altera a identificação dos níveis das bolsas das modalidades de Produtividade do CNPq (PQ, DT e PQ-Sr) em suas normas específicas. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 4. Brasília, DF, 19 ago. 2024. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/21801223#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%2D12%2F2024-,de%209%20de%20agosto%20de%202024%20%2D%20Bolsas%20Individuais%20no%20Pa%C3%ADs,Sr)%20em%20suas%20normas%20espec%C3%ADficas.&text=em%20suas%20normas%20espec%C3%ADficas.,-0%20Presidente%20do. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 537-572, set./dez., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/KybtYCJQvGnnFWWjcyWKQrc/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 fev. 2025.



BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, mai./ago., 2007. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19127. Acesso em 11 fev. 2025.

BUTLER, Judith P.. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2018. E-book Kindle.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Cia das Letras, 2007. E-book Kindle.

CANDEIA FILHO, Antônio (Candeia). **Preciso me encontrar**. Interpretada por Marisa Monte. *In:* **MM (Ao Vivo)**. Local: EMI-ODEON, 1989. Vinil, 12". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KmGQNEdI4pI. Acesso em: 7 dez. 2025.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas. Tradução Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Editora Cultrix, 1995. E-book Kindle.

CARDOSO, Kamila Hentges. **O Capital Social como categoria de análise na formação de uma pedagoga**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pedagogia) – Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, MG, 2014.

CARGNIN, Elisane Scapin. **Linguagem dos jovens, cultura escolar e gestão democrática**: um estudo sobre a diversidade. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

CARTILHA. **Assédio Moral**. Assessoria de Comunicação do ANDES-SN. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://andesufrgs.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/cartilha-assedio_moral.pdf. Acesso em 15 abr. 2025.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 68, p. 88-103, fev., 2006. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/article/view/13485. Acesso em: 21 fev. 2025.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). **História da leitura no mundo ocidental.** 2 volumes. Trad. Fulvia ML Moretto (italiano), Guacira Marcondes Machado (francês), José Antônio de Macedo Soares (inglês), Revisão técnica Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 1998.



CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita Magda Soares FaE/UFMG. **Página Eletrônica**. Disponível em: https://ceale.fae.ufmg.br/centro-de-alfabetizacao-leitura-e-escrita/. Acesso em: 25 jul. 2024.

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. *In:* CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Anne-Marie. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica**: o caso do ensino da leitura. Paris/Belo Horizonte, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura. 1880-1980**. Tradução de Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. Pratiques de la lecture (direction). Payot, coll. **Petite Bibliothèque Payot**, n. 167, Paris, 1993.

CHIMAMANDA, Ngozi Adichie. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Cia. Das Letras, 2014.

CHINEN, Amanda; CHAO. Adelaide. "Nissei, sansei ou não sei": miscigenação brasileira e a crítica ao racismo recreativo amarelo em ambientes digitais. **Anais do XX Enecult**. Agosto, de 2024.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Critérios.** Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/criterios-de-julgamento/. Acesso em: 28 jul. 2024.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Resolução CNPq nº 9, de 28 de junho de 2024**. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/21751910. Acesso em: 31 mar. 2025.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Normas.** Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/normas. Acesso em: 28 jul. 2024.

COFFERRI, Fernanda Fátima. **Perspectivas de doutorandos bolsistas acerca do mal-estar e do bem-estar na pós-graduação**. 2021. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

COIMBRA, Camila Lima. A (in)completude da práxis no pensamento freireano. *In:* PAIXÃO, Alexandro H.; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima I. (org.) **Centelhas de Transformações - Paulo Freire e Raymond Williams**. 1 ed. São José do Rio Preto, SP: Ed. HN, 2021.



COIMBRA, Camila Lima. **Posso te falar do meu sonho? Lugares remexidos da docência**. 2023. Memorial (Professora Titular da Carreira de Magistério Superior) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2023.

COIMBRA, Camila Lima; ANTUNES, Marina Ferreira de Souza; NUNES, Sergio Inácio. O sonho-resistência: o movimento coletivo da UFU na Formação de Professores. **Revista da ANFFOPE – Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 12, ago., 2024. Disponível em: https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/issue/view/126. Acesso em: 28 de jan. 2026.

COIMBRA, Camila Lima; RICHTER, Leonice Matilde; VALENTE, Lucia de Fatima. O Círculo de Cultura como prática pedagógica no curso de Pedagogia: uma experiência formativa. **VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire**. Setembro, 2008.

COIMBRA, Camila Lima; SPIGOLON, Nima Imaculada. Centenário de Paulo Freire e 105 anos de Elza Freire. **Movimento de Educação de Base**. 2021. Disponível em: https://www.meb.org.br/centenario-de-paulo-freire-e-105-anos-de-elza-freire/#:~:text=Assim%2C%20criamos%20um%20selo%20comemorativo,no%20Brasil%20e%20pelo%20mundo. Acesso em: 21 de fevereiro de 2023.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância. Salvador: Ed. UFBA, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30887. Acesso em: 1º jul. 2024.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e discurso**: (dês)construindo subjetividades. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2003.

COSTA SILVA, Isabel Cristina da. **Políticas para o ingresso de pessoas negras ao ensino superior na UFU (2003-2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2016.

COSTA SILVA, Isabel Cristina da; KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. Saberes em (re)construção: os sessenta anos do "Terno de Moçambique Camisa Rosa" de Ituiutaba, MG. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 12, n. 1, p. 123-131, jan./jun., 2013. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20311 . Acesso em: 5 ago. 2024.

CORATO COSTA, Carmen Ferreira. Racismo e antirracismo na universidade: um diálogo urgente e necessário. **Universidade e Sociedade**. Brasília, DF, Ano XXXIV, n. 74, jul., 2024. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/revista_us-74_digital_2_. Acesso em: 8 jan. 2025.



COSTA, Kate Monica. **Políticas de cultura para a educação**: Limites e possibilidades de do Programa "realização Mais Cultura na Escola" no município de Uberlândia no período 2011-2015. 2016. 264f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2016.

CRUVINEL, Janaina Junqueira Valaci. **O ensino médio nas atuais políticas educacionais**: em busca de uma identidade. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018.

CRUZ, Lúcia Pedroso da. Bento Quirino e Cotuca: os passos do ensino profissional em Campinas. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 149-160, jan./jun., 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645737. Acesso em: 22 nov. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. **Ministério da Educação**, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12857-formacao-de-docentes-docencia. Acesso em: 6 jun. 2024.

DANTAS SILVA, Taiane. **A formação para mediação de leitura no Curso de Pedagogia na Facip/UFU**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pedagogia) – Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, MG, 2013.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. Trad. Denise Buttmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DIAS GONÇALVES, Luciane Ribeiro; KLINKE, Karina. Formação inicial e continuada de gestores/as sobre descentralização financeira: vislumbrando possibilidades de educação de qualidade social e etnicamente referenciada. **Encontro Nacional de NEAB VII, ENNEABI VII, ERAS, VII**. Setembro, 2024.

DIRETÓRIO DE PESQUISA. **Universidade Federal de Santa Maria**, 2009. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/345/2018/04/diretorio_de_pesquisa_ufsm.pdf. Acesso em: 28 mai. 2024.

DOS SANTOS, Gabriel Tenório. Formação de Professores: a Invisibilidade das Diferenças e o Discurso de Normalidade na Resolução CNE/CP n. 2/2019. **SEMIEDU XXIX**. Novembro, 2021.

DREHER, Martin N. **A Igreja Latino-Americana no Contexto Mundial**. São Leopoldo: Ed. Sinodal, 1999.



DRUMMOND, Carlos. Classe média brasileira não cresce há 40 anos, aponta estudo. **Carta Capital**, 22.03.2021. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/economia/classe-media-brasileira-nao-cresce-ha-40-anos-aponta-estudo/. Acesso em: 19 mai. 2024.

DUARTE, André de Macedo; ASSIS CÉSAR, Maria Rita de. Michel Foucault e as lutas políticas do presente: para além do Sujeito identitário de direitos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 19, n. 3, p. 401-414, jul./set., 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/9gxZdSVBsQNwzJz8snNZLvP/?lang=pt. Acesso em: 19 abr. 2025.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez., 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1614/909. Acesso em: 9 jun. 2024.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ELIAS, Norbert. **Os Alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 27, n. 71, abr., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/nfzYTnD5HPLQLsrvk3zCk4G/?lang=pt. Acesso em 5 ago. 2024.

EULÁLIO, Wane Elayne Soares. **As implicações do programa de nucleação das escolas rurais de Montes Claros, no período de 1997-2000, para a educação dos povos do campo**. 2014. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2014.

FALONE, Ednamar Marra da Silva. **Esclarecimentos sobre o letramento e a alfabetização no Brasil**. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba, Goiatuba, GO, 2003.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1968.

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Revisão técnica e tradução de Heitor Ferreira da Costa. 7 ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 980-994, set., 2017. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10390. Acesso em: 17 set. 2024.



FERREIRA, Carolina Góis. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na Pedagogia histórico-crítica**. 2019. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, SP, 2019.

FERREIRA RODRIGUES, Glauciene. **Cuidados especiais com a literatura na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba, Goiatuba, GO, 2003.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FORATTINI, Cristina Damm. **Estranhamento como nexo causal do adoecimento docente na Universidade Federal de Uberlândia**. 2017. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e Linguagem**. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, p. 203-223, 1993. Disponível em: https://share.google/kJE5aQ52kJtZqKt36. Acesso em: 28 mar. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 20 ed. São Paulo: Ed. Graal, 2004a.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do Sujeito**. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 1 ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004b.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III:** Estética, literatura e pintura, música e cinema. Tradução Inez Autran Dourado Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Ed. Ed. WMF Martins Fontes, 2010a.



FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV:** Estratégia, Poder-Saber. Org. Manoel Barros da Mota. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). Org. Nildo Avelino. 2 ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento (1976-1988). 3 ed. São Paulo: Ed. Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III:** o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Dizer a verdade sobre si**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Ed. Ubu, 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 63-97, abr., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHMPP3D/?format=html&lang=pt. Acesso em: 8 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Verbete: exílio (cultura). *In:* **Memorial Virtual Paulo Freire**. *In:* Paulo Freire entrevistado no programa 'Matéria Prima' da TV Cultura. TV Cultura, 1989. Disponível em: https://glossario.paulofreire.org/verbete/190. Acesso em: 09 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Verbete: exílio (aprendizado). *In:* **Memorial Virtual Paulo Freire**. *In:* NUNES, Eduardo. Darcy Ribeiro e Paulo Freire – Educadores do Brasil. TVE Brasil, 1997a. Disponível em: https://glossario.paulofreire.org/verbete/189. Acesso em: 09 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. Verbete: coragem. *In:* **Memorial Virtual Paulo Freire.** *In:* A ética na educação. Centro de Radiodifusão Mackenzie, 1997b. Disponível em: https://glossario.paulofreire.org/verbete/77. Acesso em: 09 fev. 2026.



FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer?**: teoria e prática da educação popular. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 mai. 2025.

FRENTE NACIONAL pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015! **Movimento REVOGA BNC-Formação**. 14 de abril de 2023. Disponível em: < https://campanha.org.br/noticias/2023/04/20/manifesto-fundador-da-frente-revoga-bnc-formacao-defende-a-formacao-de-professorases/> Acesso em: 25 jun. 2024.

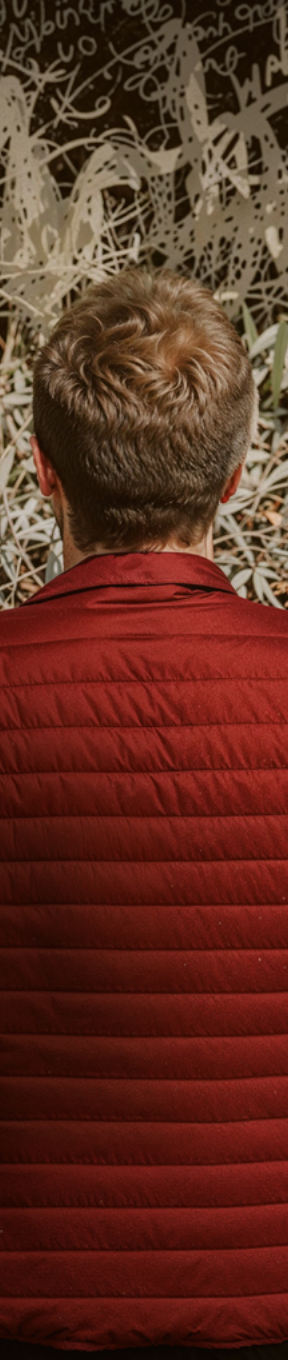
FRIEIRO, Eduardo. **Feijão, angu e couve**: ensaio sobre a comida dos mineiros. Belo Horizonte: Ed. Centro de Estudos Mineiros (UFMG), 1966.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista: Gaudêncio Frigotto. Entrevista e apresentação por Antônio Ponciano Bezerra. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, Ano XIV, n. 33, p. 95-109, jun., 2004. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/966ccb13179736cea2ffda948c43ade6_1547840976.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

GADÊLHA, Maria Leudysvania de Sousa Lima; NOGUEIRA, Antonio Wherbty Ribeiro; MORAES, Ana Cristina de. Implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação docente de profissionais não licenciados. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, mai./ago., 2022. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/52085. Acesso em: 25 jun. 2024.

GARCIA, Roosevelt. Como eram os livrinhos com disco de histórias de Walt Disney. **Veja-SP**, 03/10/2017. Disponível em: https://vejasp.abril.com.br/coluna/memoria/livrinho-com-disco-de-historias-de-walt-disney. Acesso em: 18 mar. 2025.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: avaliação políticas públicas, Educação, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar., 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?lang=pt. Acesso em: 11 mai. 2025.



GOMES, Carlos Francisco Simões; ALVES, Marcia Rodrigues. Uma abordagem comparativa dos planos de carreiras e cargos do magistério superior federal. **ReCaPe -Revista de Carreiras e Pessoas**, São Paulo, v. V, n. 2, p. 250-269, Mai./Jun./Jul./Ago., 2015. Disponível em: https://share.google/hGbJ5SkCDpHEoh9hW. Acesso em: 8 jan. 2025.

GORENDER, Jacob. **Escravismo colonial**. São Paulo: Ática, 1988.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. Avaliação Institucional. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 9, n. 31, p.223-236, abr./jun., 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362001000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2024.

GUERRA, Maria Luiza. Três professoras da rede municipal de educação levaram o prêmio "Alfabetização 100%", em Porto Alegre. **Prefeitura Municipal de Santa Maria** [on-line], 14/12/2012. Disponível em: https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/5908-tres-professoras-da-rede-municipal-de-educacao-levaram-o-premio-ldquoalfabetizacao-100rdquo-em-porto-alegre?secao=controladoria. Acesso em: 11 jun. 2024.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MONTE, Emerson Duarte; FARIAS, Laurimar de Matos. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano XXII, n. 52, p. 34-45, jul., 2013.

GUMBRECHT, Hans Ulric. As Consequências da Estética da Recepção: Um Início Postergado. **Corpo e Forma**, Rio de Janeiro: UERJ, 1998. Disponível em: https://www.uesc.br/icer/resenhas/estetica_recepcao.pdf#:~:text=O%20autor%20inicia%20o%20cap%C3%ADtulo%20citando%20o,quais%20das%20fases%20da%20mudan%C3%A7a%20de%20paradigma%2C. Acesso em: 16 ago. 2024.

GUMIERI, Julia. Praça Visconde de Indaiatuba. **Memorial da Resistência de São Paulo**. Governo do Estado de São Paulo, s/d. Disponível em: https://memorialdaresistenciasp.org.br/lugares/praca-visconde-de-indaiatuba/?perpage=12&order=ASC&orderby=date&pos=4&source_list=term&ref=%2F. Acesso em: 13 mai. 2024.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Ed. Vértice, 1990.

HAN, Byung-Chul. **Filosofia do zen-budismo**. Tradução Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2019. E-book Kindle.



HENNING, Clarissa. Margareth Rago: "Se você renuncia a si mesma, você morre – então é preciso criar saídas". (Entrevista) **Instituto Racionalidades** [on-line]. 23/06/2022. Disponível em: https://institutoracionalidades.com.br/noticias-e-textos/margareth-rago-se-voce-renuncia-a-si-mesma-voce-morre-entao-e-preciso-criar-saidas/. Acesso em: 10 jun. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Ed. Elefante, 2021.

JIMENEZ, Maria Luisa. Gordofobia: injustiça epistemológica sobre corpos gordos. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, PR, v. 4, n. 1, p. 144-161, 2020. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2643. Acesso em: 20 fev. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, p. 61-79, dez., 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/jmtCsHtZ8tVGsv3XrktJxsd/?lang=pt. Acesso em: 12 fev. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 181-193, set./dez., 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2333/48_artigos_kishimototm.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

KLINKE, Karina. **A matemática moderna na *Aritmética da Emília***. Relatório de monitoria (Campus Catalão), Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, 1995.

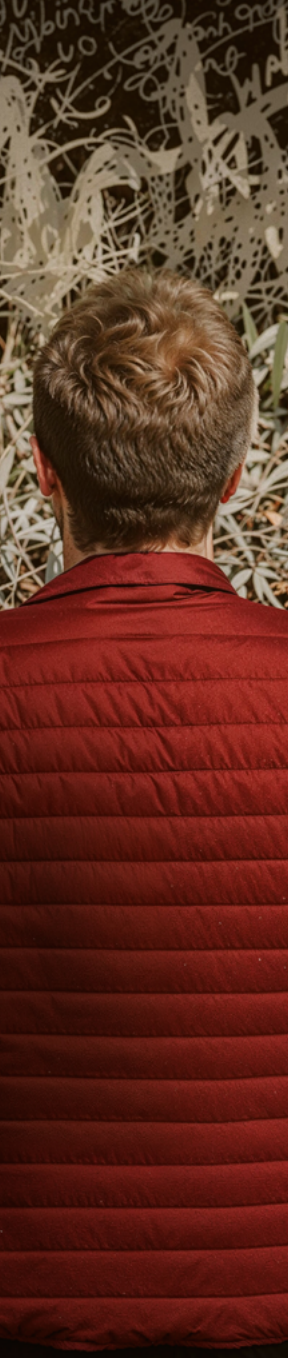
KLINKE, Karina. **Meninas em estado de sítio**. 1998. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998a.

KLINKE, Karina. No Sítio do Picapau Amarelo, boneca de pano é gente... **COLE 12º**. Outubro, 1998b.

KLINKE, Karina. Um faz-de-conta das meninas de Lobato. *In:* LOPES, E. M. T.; GOUVEA, M. C. S. de. **Lendo e Escrevendo Lobato**.1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a, p. 83-99.

KLINKE, Karina. Reinações das Meninas de Lobato. **Reunião anual da ANPEd 22ª**. Setembro, 1999b.

KLINKE, Karina. Monteiro Lobato para meninas e meninos. **Encontro de Pesquisa da FaE/UFMG VI**. Setembro, 2001a.



KLINKE, Karina. Discursos sobre a leitura para as escolas primárias de Minas Gerais na Primeira República. **COPEHE I**. Março, 2001b.

KLINKE, Karina. Re-significando a leitura em escolas primárias republicanas. **ABRALIC VIII**. Outubro, 2002a.

KLINKE, Karina. Uniformização do ensino da leitura: uma combinação de métodos e livros. **Reunião anual da ANPEd 25ª**. Setembro, 2002b.

KLINKE, Karina. **Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais, 1906-1930**. 2003. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003a. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/NSCS-5T6F6P. Acesso em: 20 mar. 2025.

KLINKE, Karina. Processos educativos de leitura nos grupos escolares de Minas Gerais. **COPEHE II**. Maio, 2003b.

KLINKE, Karina. Práticas de leitura e escrita de uma pesquisadora como exercícios do cuidado de si. **Colóquio Nacional Michel Foucault I**. Setembro, 2008.

KLINKE, Karina. A feminização da cultura escrita em exercícios do cuidado de si: experiências de uma historiadora da educação. **SNH XXV**. Julho, 2009a.

KLINKE, Karina. A escolarização como projeto republicano: uma iminente política de leitura nas Minas Gerais. **Seminário Nacional o Uno e o Diverso na Educação Escolar X, Seminário de Didática IV**. Setembro, 2009a.

KLINKE, Karina. Abordagens teórico-metodológicas das pesquisas sobre leitura e escrita e suas implicações para o campo da História da Educação. **CIHELA IX.** Novembro, 2009b.

KLINKE, Karina *et al*. Entrando na cultura escrita: percursos de um teuto-riograndense na escolarização. **CIHELA IX**. Novembro, 2009c.

KLINKE, Karina. Conformação dos espaços de leitura e dos tempos de ler no ensino seriado: Minas Gerais (1906-1930). *In:* BARCELOS, V.; ANTUNES, H. S. (org.). **Alfabetização, Letramento e Escrita** - territórios formativos.1 ed. Santa Cruz do Sul, RS: Ed. EDUNISC, 2010a. p. 174-193.

KLINKE, Karina. A constituição da mulher-pesquisadora em experiencias de leitura e escrita: uma história de/da educação feminina. **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação VIII**. Agosto, 2010b.



KLINKE, Karina. Práticas de leitura e escrita como exercícios do cuidado se *si*: uma abordagem sobre Eliane Marta Teixeira Lopes. *In:* PERES, S. M. (org.). **Leitura**: história e práticas. 1 ed. Goiânia: Ed. Cânone, 2013a. p. 67-92.

KLINKE, Karina. O discurso do historiador como *parresía*. **Seminário Brasileiro de História da Historiografia VII**. Agosto, 2013b.

KLINKE, Karina. Livro Universitário e a apropriação social do conhecimento. **Verbo**, São Paulo, n.10, p. 24-28, ago., 2014a. Disponível em: https://abeu.org.br/documents/26/REVISTA_VERBO_N%C2%BA_10_-_Miolo.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

KLINKE, Karina. Quarenta anos na educação de uma mulher negra, revividos em roda. *In:* SILVA, M. V.; DIAS GONÇALVES, L. R. (org.). **A Lei 10.639/2003 em foco**: balanços multidisciplinares sobre uma década de vigência. Recife: Ed. UFPE, 2014b. p. 123-138.

KLINKE, Karina; ALVES DA SILVA, Fernanda. A educação popular em movimento social sem terra. **Colóquio de Pesquisadores em Educação e Culturas Populares**. Dezembro, 2012.

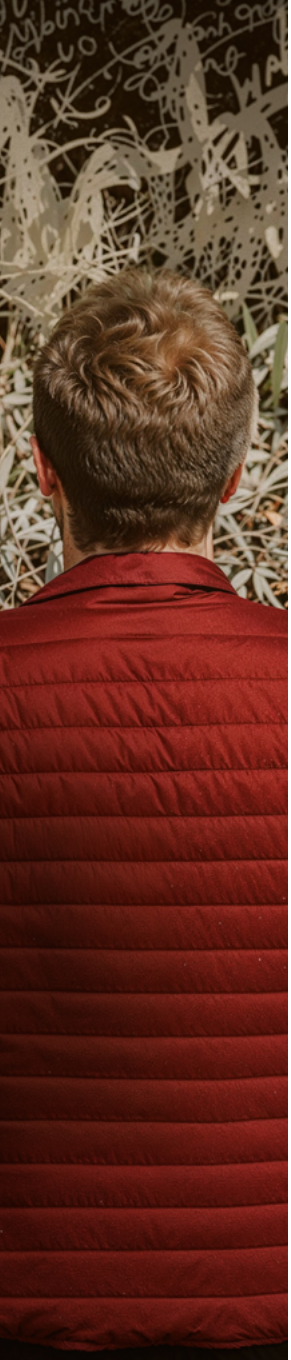
KLINKE, Karina; ANTUNES, Helenise Sangoi. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolar es de letramento e a formação de professores/as. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 33, p. 439-456, dez., 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/83. Acesso em: 20 mar. 2025.

KLINKE, Karina; ARAUJO, Regina Magna Bonifácio de. Impactos, responsabilidade social e perspectivas de formação continuada de professores em programa extensionista. **ANPEd Centro-Oeste XV**. Novembro, 2020.

KLINKE, Karina; MARASCHIN, Mariglei Severo. EJA: entre a cidadania e o mundo do trabalho. **Congresso Internacional de Educação I**. Abril, 2005.

KLINKE, Karina; MARASCHIN, Mariglei Severo; PEDROSO, César Augusto Mautone. Políticas de EJA na Associação de Municípios da Região Centro do Rio Grande do Sul (AMCentro). **ANPEd-Sul VI**. Junho, 2006.

KLINKE, Karina; MARCELINO, Mical de Melo. Aproximações virtuais com leitura na quarentena. **Leia Cientistas**. Uberlândia, MG: Comunica UFU, 2020. Disponível em: https://comunica.ufu.br/noticias/2020/07/aproximacoes-virtuais-com-leitura-na-quarentena. Acesso em: 14 jun. 2024.



KLINKE, Karina; MARCELINO, Mical de Melo. O círculo de cultura na formação docente em graduação: licenciatura em Pedagogia na UFU-PONTAL. *In:* BRESSANIN, C. E. F.; ALMEIDA, M. Z. C. M.; BALDINO, J. M. (org.). **Paulo Freire** [recurso eletrônico]: memória, esperança e resistência. Santo Ângelo, RS: Ed. Metrics, 2022a. p. 379-396. Disponível em: https://editorametrics.com.br/livro/paulo-freire-memoria-esperanca-e-resistencia. Acesso em: 20 mar. 2025.

KLINKE, Karina; MARCELINO, Mical de Melo. PIBID Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos. **Congresso Internacional Movimentos Docentes e Colóquio FORPIBID RP**. Outubro, 2022b.

KLINKE, Karina; MELO, Márcio Araújo de. Sujeitos da história do ensino da leitura e da escrita na implantação do modo simultâneo em Minas Gerais. **SIHELE I**. Setembro, 2010.

KLINKE, Karina; VARGAS, Amanda de Souza. Significados da leitura para jovens e adultos em sofrimento psíquico. **COLE 6º**. Julho, 2007.

KONIG, Alissani; BECKER, Elsbeth Léia Spode. Aspectos culturais da comunidade indígena Kaingang e sua inserção social e econômica na cidade de Santa Maria/RS. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, RS, v. 18, n. 1, p. 1-19, nov., 2017. Disponível em: file:///C:/Users/KARINA/Downloads/grazifk,+01+236+ASPECTOS+CULTURAIS.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. *In:* LOPES, E. M. S. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000, p.347-370.

KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. *In:* SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educ. (org.). **Educação no Brasil:** História e historiografia. 1 ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados e SBHE, 2001a. p. 119-145.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, p. 159-177, 2001b. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JYYxCr33QdTvPLpDTBYWXFg/?format=html&lang=pt. Acesso em: 17 jan. 2025.

KREUTZ, Lúcio. Língua de referência na escola teuto-brasileira: as tensões entre o uso do alemão e do português. *In:* GAERTNER, A.; CUNHA, J. L. da (org.). **Imigração Alemã no Rio Grande do Sul:** História, Linguagem, Educação. 1 ed. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2003, p. 133-158.



KREUTZ, Lúcio. Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. *In:* MAUCH, C.; VASCONCELLOS, N. (org.). **Os alemães no sul do Brasil:** Cultura, etnicidade, história. 2 ed. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2005. p. 149-162.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **História da literatura infantil**: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. 2 ed. São Paulo: Global, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: Uma nova outra história. São Paulo: PUCPRESS, FTD, 2017.

LAZARETTI, Lauana Rosseto; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. Em terra de cego quem tem olho é rei": uma análise das escolas multisseriadas no Brasil. **Seminário Economia Aplicada-Economia da Educação**. Fevereiro, 2021.

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

LELIS RODRIGUES, Melissa Alves. **A importância da leitura na educação infantil**. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba, Goiatuba, GO, 2003.

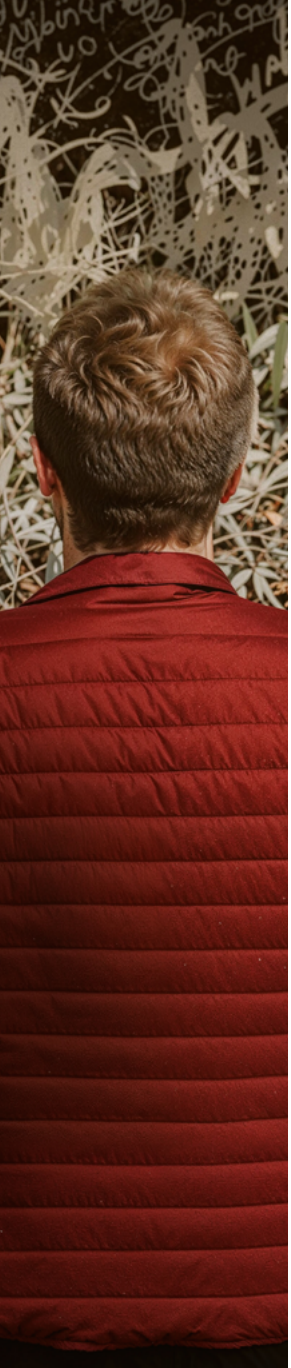
LEMOS, Denise. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 24, n. (spe) 01, p. 105-120, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/wcMpf3pNCszJPXkZKfWdd3D/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 out. 2024.

LEVY, Ruggero. Intimidade: O dramático e o belo no encontro e desencontro com o outro. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 51, n. 3, p. 111-132, 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbp/v51n3/v51n3a08.pdf. Acesso em: 17 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 3-26, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxXQgnS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out., 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 ma. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de professor**, Curitiba, PR, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/684/68410102.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.



LIMA, Érico Braga Barbosa; KLINKE, Karina. Um olhar sobre as atuais políticas de leitura e dos livros para a educação no Brasil. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, MG, v.3, n. 1, p.10 - 22, set., 2014. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/27679. Acesso em: 20 mar. 2025.

LIMA, Márcia Helena de. A história da educação no movimento dos Sem Terra na região do triângulo mineiro e alto paranaíba (MG). **COPEHE II**. Maio, 2003.

LIMA, Márcia Helena de. Um breve histórico da consolidação da reforma agrária na região do triângulo mineiro: avanços e retrocessos. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, MG, v. 5, n. 11, p. 67-83, fev., 2004. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15326. Acesso em: 25 jan. 2025.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, SE, Ano 2, v. 3, p. 33-46, jan.-jun., 2008. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1742. Acesso em: 12 jul. 2024.

LIMA DE MORAES, Giselly; GONZALEZ, Ana María Margallo. Trilha sonora em narrativas digitais para crianças: novas possibilidades para a leitura do texto literário. **FronteiraZ**, São Paulo, n. 18, p. 42-59, jul., 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318413477_Trilha_sonora_em_narrativas_digitais_para_criancas_novas_possibilidades_para_a_leitura_do_texto_literario. Acesso em 18 ago. 2024.

LINO GOMES, Nilma. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**. Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991. Acesso em 10 mar. 2025.

LOBATO, Monteiro. **Aritmética da Emília**. 1 ed. São Paulo: Globinho, 2009.

LOPES, Eliane Marta dos Santos Teixeira. **Colonizador-Colonizado**: Uma relação educativa no movimento da História. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1985.

LOPES, Eliane Marta dos Santos Teixeira. Histoire Des Femmes: Uma Revisão Bibliográfica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 23-32, jul.-dez., 1990. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3059. Acesso em: 20 nov. 2024.

LOPES, Eliane Marta dos Santos Teixeira. De Helena e de Professoras. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 172-175, 1991a. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/602282226/Teoria-Educacao-n-4-1991. Acesso em: 22 fev. 2025.



LOPES, Eliane Marta dos Santos Teixeira. A Educação da Mulher: A Feminização do Magistério. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991b. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/602282226/Teoria-Educacao-n-4-1991. Acesso em: 22 fev. 2025.

LOPES, Eliane Marta dos Santos Teixeira. Educadoras de Mulheres: As Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo: Servas de Pobres e Doentes, Mães Espirituais, Professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 14, dez., 1991c. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n14/n14a04.pdf. Acesso em: 30 nov. 2024.

LOPES, Eliane Marta dos Santos Teixeira. Leitura: Prazer e saber. **Ensaios**. Instituto de Letras da Unicamp. Belo Horizonte, MG, 1995. Disponível em: https://www2.iel.unicamp.br/webdocs/iel/memoria/. Acesso em: 15 nov. 2024.

LOPES, Eliane Marta dos Santos Teixeira. Religião e Educação na Formação da Professora Educadora de Mulheres. *In:* AUAD, Sylvia (org.). **Cinco séculos de desenvolvimento na América - Capítulo Brasil**. Belo Horizonte: Federação de Mulheres da Carreira Jurídica - Centro Universitário Newton Paiva - O Lutador, 1999.

LOPES, Eliane Marta dos Santos Teixeira. **Da Sagrada Missão Pedagógica**. São Paulo: Ed. Universidade São Francisco, 2003.

LOPES, Eliane Marta dos Santos Teixeira. História de culturas escolares e profissão docente no Brasil: o professor é um mestre? *In:* XAVIER, Libania N.; CARVALHO, M. M. C.; MENDONÇA, A. W.; CUNHA, J. L. (org.). **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2005.

LOPES, Eliane Marta dos Santos Teixeira. La educacíon de las mujeres en el Brasil Imperial. *In:* MORANT, Isabel (org.). **Historia de las mujeres. España y America Latina**. v. III – Del siglo XIX a los umbrales del siglo XX. Madrid: Grupo Anaya, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea**, São Carlos, SP, v. 2, n. 2, p. 363-369, jul./dez., 2012. Disponível em: https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/87. Acesso em: 2 dez. 2024.

LUNARDI RIBEIRO, Eliziane Tainá. **Reflexões sobre os usos da linguagem na alfabetização em EJA**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

MACHEREY, Pierre. **Introduction à l'Ethique de Spinoza**. La troisième partie, La vie afective. 2 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.



MACIEL JR., Auterives. Resistência e prática de si em Foucault. **Trivium-Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 01-08, jan./jun., 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912014000100002. Acesso em: 9 out. 2024.

MAEZUMI, Hakuyū Taizan. **Ensinamentos da Grande Montanha**: conversas sobre o Zen. Tradução Rita Moreira. São Paulo: Ed. Francis, 2005.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Literatura infantil brasileira em formação. *In:* ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. (org.). **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. A análise do discurso e suas fronteiras. **Matraga**. Rio de Janeiro, v.14, n. 20, p. 13-37, jan./jun., 2007. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/nucleos/nad/MAINGUENEAU%20-%20An%C3%A1lise%20do%20discurso%20e%20suas%20fronteiras.pdf. Acesso em: 6 mai. 2025.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão**. Trad. Eric Nepomuceno. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2019. E-book Kindle.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; VIDAL, Nathalia Cristina; SILVA, Analígia Miranda da. Reflexões sobre os impactos da Resolução no 02/2019 na Formação Inicial Docente. **Revista Ensin@ UFMS**, Três Lagoas, MS, v. 2, n. 6, p. 115-132, dez., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14755. Acesso em: 6 dez. 2024.

MARTINS, Luiz Alberto Moreira; PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Deslocamentos na Governamentalidade: a subjetivação como resistência ético-política em Foucault. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 13, n. 27, p. 245-259, ago., 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2025.

MARTINS, Patrícia Vieira Silva. **A literatura infantil e a formação de crianças leitoras**, 2003. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba, Goiatuba, GO, 2003.

MATHIAS, Claudiane Rosa. **A perspectiva de formação de leitores no Plano Nacional do Livro e da Leitura (2006-2010)**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pedagogia) – Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, MG, 2012.



MATHIAS, Claudiane Rosa; KLINKE, Karina. O Plano Nacional do Livro e Leitura (2006-2010) e a formação de leitores. **SNH XXVII**. Julho, 2013.

MEINERZ, Carla Beatriz. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, São Paulo, [S. l.], v. 12, n. 25 – Edição Especial, jul., 2023. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1091. Acesso em: 12 out. 2024.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1951.

MICHELOTTI, Rosane. **Comprometimento político do professor de Geografia como membro da gestão escolar**. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2005.

MIZAEL, Náiade Cristina de Oliveira. **A educação não-formal para as relações étnico-raciais através das políticas de cultura na cidade de Ituiutaba-MG**. 2017. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017.

MIZAEL, Náiade Cristina de Oliveira.; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 11, n. 2, dez., 2015. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/38792. Acesso em: 5 ago. 2024.

MIZAEL, Náiade Cristina de Oliveira; KLINKE, Karina. Políticas de cultura: espaço, participação e representação negra. **Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente VIII**. Junho, 2016.

MIZAEL, Náiade Cristina de Oliveira; KLINKE, Karina. Políticas de cultura: espaço, participação e representação negra. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador**,** v.11, n. 1, p.231 - 254, fev., 2019. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/issue/view/1586. Acesso em: 20 mar. 2025.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira: a "Escola Nova". São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MORAES, Pedro R. Bodê de. **Fidalgos do café e livros do Brasil**: Monteiro Lobato e a criação de editoras nacionais. 1995. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.



MOREIRA, Marcelo Ricardo; MOURA SILVA, Divane O. de; MENEZES SILVA, Neide; SILVA CUNHA, Kátia. Políticas de formação de professores no Brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, DF, *[S. l.]*, v. 4, n. 3, p. 353–364, abr., 2022. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168. Acesso em: 25 jun. 2024.

MOURA, Joyce Caroline Feitosa Queiroz. **O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) nas políticas de leitura no Brasil (1992-2012)**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pedagogia) – Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, MG, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. *In:* PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. da (org.). **O negro na universidade**: o direito a inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

MÚSICA BRASILIS. **Festivais da Canção**. Disponível em: < https://musicabrasilis.org.br/temas/festivais-da-cancao>. Acesso em: 14 mai. 2024.

NAZARI, Juliano. **Acepções, reverberações e contradições da BNC-formação docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG**. 2023. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2023.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Guia de usos do Português**: confrontando regras e usos. 2 ed. Atualizada. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.

NOTA DE ESCLARECIMENTO sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília (DF), 6 jul. 2022. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2022-pdf/238401-nota-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019/file. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Angenor de (Cartola). O mundo é um moinho. *In:* BARROSO, Juarez. **Cartola II**. Discos Marcus Pereira. 1976.

OLIVEIRA, Cícero Santiago de. **O PRÁXIS -** Coletivo de Educação Popular e a universidade em movimento. 2008. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

OLIVEIRA, Cícero Santiago de. **Os pré-vestibulares populares como espaço de formação política**: o caso do PRÁXIS. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.



OLIVEIRA, Cícero Santiago de; KLINKE, Karina. O PRÁXIS - coletivo de educação popular e a universidade em movimento. *In:* SANTOS. B. P.; NOVAIS, G. S. (org.). **Educação popular em tempos de inclusão**: Pesquisa e Intervenção. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

OLIVEIRA, Ednéia Rissa de. **A Educação Rural no Pontal do Triângulo Mineiro**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pedagogia) – Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, MG, 2011.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar., 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DrWKHc9xpY9X9SmwK7K6wZw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 mar. 2025.

PEDROSO, Cezar Augusto Mautone. **Exames fracionados na EJA**: a quem interessam? 2007. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

PENNA, Camila. Gênese da relação de parceria entre Incra e movimentos sociais como modelo para implementação de políticas de reforma agrária. **Lua Nova**, São Paulo, n. 105, p. 115-148, set./dez., 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/gDML5B4BSKYqNCp8r3396Gx/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 ago. 2024.

PERCIA, André. **Aprendiz de feiticeiro**. Rio de Janeiro: Ed. Jaguatirica, 2014.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ed. Ícone, 1986.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento Cultural, Infância e Leitura**. São Paulo: Ed. Summus, 1990.

PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. *In:* LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. (org.). **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. (Traduzido por Paulo Francisco Slomp).

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Conferência transcrita e traduzida por Monique Augras. Edição de Dora Rocha. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRADE, Helga Guttenkunst. O linguajar alemão gaúcho. *In:* CUNHA, J.L.; GÄRTNER, A. (org.) **Imigração Alemã no Rio Grande do Sul**: História, Linguagem, Educação. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2003.

PROEXC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Universidade Federal de Uberlândia**. Disponível em: https://proexc.ufu.br/extensao. Acesso em: 28 jul. 2024.



PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE - PELC. **Ministério do Esporte [on-line]**: 01/06/2023. Disponível em: https://www.gov.br/esporte/pt-br/acoes-e-programas/programa-esporte-e-lazer-da-cidade-pelc#:~:text=Eixos%20centrais%20do%20PELC&text=2%20%2D%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20%E2%80%93%20a%C3%A7%C3%A3o%20educativa,e%20presta%C3%A7%C3%A3o%20de%20contas%20final. Acesso em: 14 out. 2024.

PROGEP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Orientações sobre o estágio probatório docente. **Universidade Federal de Santa Maria**, 2018. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/341/2018/05/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_SOBRE_O_EST%C3%81GIO_PROBAT%C3%93RIO_DOCENTE_2018_CORRIGIDO.pdf. Acesso em: 28 mai. 2024.

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Universidade Federal de Uberlândia**. Disponível em: https://prograd.ufu.br/servicos/programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-docencia-pibid. Acesso em: 1º ago. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional**. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2006.

PUCHEU, Alberto. Literatura, para que serve? *In:* DE CASTRO, M. A. (org.). **A construção poética do real.** Rio de Janeiro: Ed. Ed. 7Letras, 2004.

QUEIROZ, Rosana Ataide de; CUNHA, Tania Rocha Andrade. A influência da memória na manutenção da violência contra a mulher na relação conjugal. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, Aracajú, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 41-50, 2017. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/4862. Acesso em: 21 fev. 2025.

RAGO, Luzia Margareth. Descobrindo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, n. 11, p. 89-98, 1998. Disponível e**m: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634465. Acesso em: 7 mar. 2025.**

RAGO, Luzia Margareth. Feminizar é preciso: por uma cultura filógina. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 58-66, jul., 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/YbZcHxhdbxkMk6CW3bC69pL/?lang=pt. Acesso em: 12 ago. 2024.

REIMÃO, Sandra. **Repressão e resistência**: censura a livros na ditadura militar. 2011. 130f. Tese (Livre-docente) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.



REIS, Elisa Pereira; SCHWARTZMAN, Simon. Pobreza e Exclusão Social: Aspectos Sócio Políticos. *In:* GACITÚA-MARIÓ, E.; WOOLCOCK, M. (ed.). **Exclusão Social e Mobilidade no Brasil**. Brasília: Banco Mundial / IPEA, 2005.

RIBAS DA SILVA, Ceris Salete. **As repercussões na prática docente dos novos livros didáticos de alfabetização**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia (org.). Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez., 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zxPVvKZqjY5GJ7RXGpryRCM/?lang=pt. Acesso em: 21 mar. 2025.

RIOLFI, Claudia Rosa. Lições da coragem: o inferno da escrita. *In:* RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (org.). **O inferno da escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras, 2011.

RIPOLL, Cydara Cavedon, DO ESPÍRITO SANTO, Nedir; BÚRIGO, Elisabete Zardo; RANGEL, Letícia. Leitura crítica da Resolução CNE/CP nº 2/2019. **Sociedade Brasileira de Matemática (SBM)**, 2021. Disponível em: https://sbm.org.br/wp-content/uploads/2021/10/documento-final-da-Comissao-Resolucao-CNE_CP-no-2.-2019.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

RISTOFF, Dilvo. Introdução. *In:* RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Docência na educação superior**, Brasília, DF, v. 5. p. 9-18, dez., 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

RODRIGUES, Alan; ANDRADE, Arneide; TEIXEIRA, Fábio; LIMA, Luziana; PASCUAL Jesus Garcia. Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade: trajetórias de estudantes da rede pública para a Universidade Federal do Ceará. *In:* SILVA, J. de S. e; BARBOSA, J. L.; SOUZA, A. I. (org.). **Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006. p. 25-33.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, RS, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: https://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/486. Acesso em: 19 out. 2024.



ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/roxane_rojo.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

PERIPOLLI DA ROSA, Cleiva Magdalena. **A qualificação profissional dos professores gestores das EMEI de Santa Maria e os desafios postos pela legislação em educação**. 2006. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2006.

ROSA RIBEIRO, Maria Thereza. O espaço dos possíveis, de Pierre Bourdieu. **Ciências Sociais Unisinos**, Guarulhos, SP, v. 2, n. 50, p. 101-107, mai./ago, 2014. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2014.50.2.01. 13 mar. 2025.

RUBERT, Rosane Aparecida; DA SILVA, Paulo Sérgio. O acamponesamento como sinônimo de aquilombamento: o amálgama entre resistência racial e resistência camponesa em comunidades negras rurais do Rio Grande do Sul. *In:* GODOI, E. P. de; MENEZES, M. A. de, MARIN, R. A. (org.). **Diversidade do campesinato**: expressões e categorias: construções identitárias e sociabilidades, v.1. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

RUSSO, Jane Araújo; SILVA FILHO, João Ferreira da. **Duzentos anos de psiquiatria**. Rio de Janeiro: Ed. Relume-Dumará/ UFRJ, 1993.

SANTOS, Laís Alice Oliveira. **Etnia e direito à educação**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pedagogia) – Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, MG, 2011.

SANTOS, Laís Alice Oliveira. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: Uma política vinculada ao campo acadêmico. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017.

SANTOS, Laís Alice Oliveira.; KLINKE, Karina. Conceito de alfabetização: um caminho para a escolha do método. **Congresso de Alfabetização VI, Congresso de Educação Infantil IV, Congresso de Educação de Jovens e Adultos IV**. Uberlândia, 2009.

SAUTHIER, Helio. **Carta Aberta da Unespar acerca da Resolução CNE 02/2019**. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, 2021/2022. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/noticias/carta-aberta-da-unespar-acerca-da-resolucao-cne-02-2019. Acesso em: 25 jun. 2024.



SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155., jan./abr., 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=html&lang=pt. 19 jan. 2025.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, p. 220-238, dez., 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/N94VZPNKqFxXLJPLDJvbjdS/?format=html&lang=pt. Acesso em: 20 jan. 2025.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. *In:* BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003. p. 171-183.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2/3, p. 41-53, jan./dez., 2008. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123. Acesso em: 20 jan. 2025.

SCUDELÉR, Valéria Cristina. Estrutura sócio-ocupacional e composição dos estratos sociais nas regiões centro oeste e norte. *In:* FAGNANI, E.; Pochmann M. (org.). **Carta Social e do Trabalho**, Campinas, SP, n. 5, abr., 2007. Disponível em: https://pesquisa.ie.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/62/2014/11/Carta05.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

SEGADAS, José de. Jornalista relata fim dos Cieps como modelo educacional. Notícias. **Instituto Lula**. 10/08/2022. Disponível em: https://institutolula.org/jornalista-relata-ciclo-encerrado-do-cieps-como-modelo-educacional. Acesso em: 16 mar. 2025.

SEIXAS, Rogério Luís da Rocha. Éthos crítico e governamentalidade em Michel Foucault. **Revista Dialectus**, Dossiê Michel Foucault, Fortaleza, Ano 4, vol. 11, p. 69-87, ago./dez., 2017. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/31001. Acesso em: 21 dez. 2024.

SERPA, L. F. Perret. Aspectos Políticos do Vestibular. **Educação & Seleção**, São Paulo, n. 14, p. 63-66, 1986. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2611. Acesso em: 15 ago. 2024.

SERVA, Maurício; FRANÇA, Genauto de; JAIME JÚNIOR, Pedro; BARRETO, Sylvia. Um novo ator no cenário organizacional: as Cooperativas educacionais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 46-53, jul./ago., 1994. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/bdr3p8M34Hypk4tdhKvh6yt/?lang=pt. Acesso em: 4 jan. 2025.



SILVA DE ARRUDA, Jalusa; FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. Classificação racial numa CASE: reflexões sobre negritude, mestiçagem e branquitude. **Argum**, Vitória, v. 12, n. 3, p. 195-210, set./dez., 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/31049/22444. Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA GOMES, Lara Luisa. **Educação Quilombola, Resistência e Empoderamento**: estudo na Comunidade Quilombola de São Domingos em Paracatu-MG. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018.

SIMIÃO, Valdiléia Borges. **Uma relação tão delicada**: a participação da família no processo de aprendizagem das crianças. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba, Goiatuba, GO, 2003.

SMOLE, Kátia C.S., *et al*. **Era uma vez na Matemática**: uma conexão com a literatura infantil. 5 ed. São Paulo: CAEM/IMEUSP, 2004.

SOARES, Elza. Na pele. **Compositora**: LEONE, Priscilla Novaes. (Pitty). Na pele. 2017.

SOBREIRA, Silvia; JANES, Alba. A Resolução CNE/CP 02/2019: a formação docente sob risco. **Congresso Nacional da ABEM XXV**. Novembro de 2021.

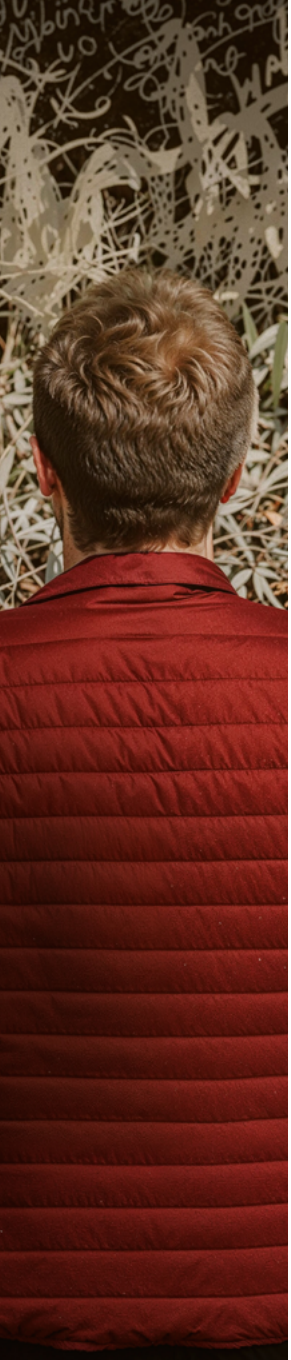
SOMOS COOP. **Histórico**. [on-line] 2022. Disponível em: <https://www.escolaum.com.br/historico/. Acesso em: 15 ago. 2024.

SPIGOLON, Nima Imaculada. Paulo Freire - Mostra e círculo de cultura: uma experiência. **Memorial Virtual Paulo Freire**, 2008. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/items/923785ae-c474-4ee2-b639-cd9396e4ca16. Acesso em: 21 set. 2024.

TEIXEIRA, Lucia Helena G.. Cultura Organizacional da Escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v.16, n.1, p. 7-22, jan./ jun., 2000. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25758. Acesso em: 11 nov. 2024.

TI Andes UFRGS. **Histórico das GREVES das Instituições Federais de Ensino**. 24 jun. 2012. Disponível em: https://andesufrgs.org.br/historico-das-greves-das-instituicoes-federais-de-ensino/. Acesso em: 24 mai. 2024.

TOKARNIA, Mariana; CARDOSO, Rafael. Conheça alguns dos principais marcos do movimento LGBTQIA+ brasileiro. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 28/06/2024. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-06/conheca-alguns-dos-principais-marcos-do-movimento-lgbti-brasileiro. Acesso em 11 dez. 2024.



TORNQUIST, Ingrid Margareta. Linguagem e mentalidade entre teuto-gaúchos. *In:* CUNHA, J. L.; GÄRTNER, A. (org.). **Imigração alemã no Rio Grande do Sul**: História, Linguagem, Educação. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2003.

TREVISAN, Antonio; VIVÈS, Jean-Michel; MAESSO, Marcia Cristina. Sobre a justificativa em separar a crueldade da dimensão epistemofílica da pulsão de apoderamento. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 24, n.1. p.167-180. jan.- dez, 2022.

UNICERRADO. **Centro Universitário de Goiatuba.** Disponível em: https://unicerrado.edu.br/unicerrado/. Acesso em: 3 jun. 2024.

UFG - Universidade Federal de Goiás. Regional Catalão. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia - Modalidade Licenciatura. **Unidade Acadêmica Especial de Educação**. Catalão, GO, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/525/o/PPC_PEDAGOGIA_CATALAO_versao_final_27092017.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria. Resolução UFSM nº 068, de 29 de novembro de 2021. **Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas e Inclusão nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-ufsm-n-068-2021. Acesso em: 30 ago. 2024.

UFU - Universidade Federal de Uberlândia. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia. **Instituto de Ciências Humanas do Pontal**. Ituiutaba, MG, 2007. Disponível em: http://www.ich.ufu.br/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico. Acesso em: 24 mar. 2025.

VAIDERGORN, José. Ensino religioso, uma herança do autoritarismo. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 28, p. 407-411, dez., 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/TqPX4JGNHvthtKsR3MMtpYQ/?lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2024.

VALENTE, Lucia de Fatima; COIMBRA, Camila Lima; DALBERIO, Maria Célia Borges; RIBEIRO, Betania de Oliveira Laterza; RICHTER, Leonice Matilde. Princípios freireanos e a formação de professores: uma proposta dos ciclos de formação com o eixo da práxis educativa. **Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire VI**. Setembro, 2008.

VALENTE, Thiago Alves. Monteiro Lobato: rasgado, queimado, cancelado e imprescindível. **Jornal da UNESP** [on-line], 25/02/2022. Disponível em: https://jornal.unesp.br/2022/02/25/monteiro-lobato-rasgado-queimado-cancelado-e-imprescindivel/. Acesso em: 19 mar. 2025.



VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. 2 ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. Acesso à Universidade: os caminhos da perplexidade. **Educação & Seleção**, São Paulo, n. 14, p. 87-132, 1986. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2651. Acesso em: 14 jan. 2025.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2001.

VITA, Ercilene Maria de Souza; OLIVEIRA, Kelly Gomes de; MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino. Lições dos dados: lidos para além do narcisismo. *In:* RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (org.). **O inferno da escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras, 2011. p. 173-194.

VIEIRA, Priscila Piazentini. **A coragem da verdade e a ética do intelectual em Michel Foucault**. 2013. 224f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013.

WANZELER, Murilo Cunha. **O cuidado de si em Michel Foucault**. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

WERLANG, William. **História da Colônia de Santo Ângelo**. Santa Maria, RS: Ed. Pallotti, 1995.

ZOURABICHVILI, François. **Qu'est-ce qu'un devenir, pour Gilles Deleuze?** Conférence prononcée à Horlieu (Lyon) le 27 mars 1997. Tradução Diogo Corrêa Silva. Revisão Samantha Sales. Disponível em: https://blogdolabemus.com/wp-content/uploads/2019/12/O-que-%C3%A9-um-devir-para-Gilles-Deleuze_Parte-1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende Alves; NUCCI, Leandro Picoli. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87143, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/nP75HSJ3BQq55tgZzX9NTMH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jun. 2024.

www.pimentacultural.com



Narrativas de *si* em interdependência com os *outros*

a coragem da verdade de uma professora

GEPS
GESTÃO EDUCACIONAL COM PARTICIPAÇÃO SOCIAL

pimenta cultural