



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA: QUAIS POSSIBILIDADES?

Maria José Batista Pinto Flores- FaE/UFMG
Heli Sabino de Oliveira - FaE /UFMG
Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben - FaE/UFMG
Andrea Chicri Torga Matiassi - UFMG
Cristiane de Freitas Cunha Grillo - UFMG
Marlene Maria Machado da Silva - PBH/MG
Thais Carolina Mendes Araújo -FaE /UFMG
Thais de Ribeiro Pacheco - FaE/UFMG
Adelson Afonso da Silva França Júnior - RME/BH
Sílvia Conceição Rocha Manoel – RME-BH

RESUMO

Este painel apresenta os resultados de três pesquisas realizadas em municípios mineiros: uma analisando práticas formativas de formação continuada no contexto da Educação Infantil; outra direcionada à formação da Equipe Interdisciplinar Escolar responsável pela formação e gestão escolar; e a terceira voltada para a relação formativa dos professores com a produção de material didático para a Educação de Jovens e Adultos. Partimos do entendimento de que a formação continuada constitui parte importante do desenvolvimento profissional docente e pressupõe uma relação com os professores no sentido de transformar suas práticas e reverberar no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. No entanto, os sentidos e as práticas de formação vivenciadas pelos professores nem sempre dialogam com essa perspectiva, sendo persistentes a promoção de formações continuadas descontextualizadas da realidade escolar e pouco referenciadas nas experiências dos docentes. Diante deste cenário, problematizam-se, neste painel, as seguintes questões: Quais possibilidades de formação continuada podem ser estabelecidas na perspectiva dos professores de diferentes etapas da educação básica? Quais conhecimentos são produzidos nessas práticas formativas e quais seus potenciais de transformação dos sujeitos, práticas e instituições? As respostas a essas questões evidenciam que a construção de práticas formativas transformadoras requer o estabelecimento de relações dialógicas com os professores na direção do reconhecimento dos saberes da experiência e a reflexão sistemática sobre os mesmos. No entanto, essas práticas ganham sentido e significado quando reverberam em inovações no cotidiano das suas práticas educativas e tem amparo institucional para suas realizações.

Palavras-chave: formação continuada, material didático, gestão escolar



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA EQUIPE INTERDISCIPLINAR ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NOVA LIMA / MG

Dra. Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben - UFMG

Dra. Andrea Chicri Torga Matiassi - UFMG

Dra. Cristiane de Freitas Cunha Grillo - UFMG

Dra. Marlene Maria Machado da Silva - PBH/MG

RESUMO

Este texto tem o objetivo de discutir parte do processo de inserção e formação de psicólogas(os) e assistentes sociais nas escolas municipais de Nova Lima/MG, na aplicação da Lei 13.935/2019. A chegada dos Psicólogos e Assistentes Sociais para compor as equipes das escolas exigiu destes, novos conhecimentos e práticas, além do aprendizado das rotinas diárias das práticas escolares, bastante diferentes e diversas das já habituais. A perspectiva deste projeto de formação interdisciplinar é compor a gestão escolar com diferentes olhares e saberes para a observação, análise e intervenção sobre os desafios do ambiente escolar. Assim sendo, a presença dos supervisores pedagógicos neste projeto de formação se apresentou como condição para o exercício destes novos olhares e reflexões. Para tanto, este projeto tem como referencial ético e metodológico as premissas do Programa Janela da Escuta da UFMG, focando o trabalho no saber dos sujeitos da escola e na tessitura de um trabalho sob medida, no caso, o Projeto Político Pedagógico. Assim, este artigo aborda as principais questões que já surgiram nesse processo de formação, levanta os principais pontos de convergências e divergências relativos ao trabalho destes multiprofissionais, discute as atribuições a serem construídas para este novo cenário, trazendo como primeiro resultado a constituição de Equipes Interdisciplinares Escolares na gestão escolar, avaliando as necessárias e diversas formas de articulação e formação, para que esse processo de inserção se dê de maneira efetiva, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Nova Lima.

Palavras-chave: Formação continuada e em serviço, Gestão escolar, Equipe Interdisciplinar Escolar.

INTRODUÇÃO

A inserção obrigatória de profissionais da Assistência Social e da Psicologia nas escolas brasileira faz-se através da aprovação da Lei Federal nº 13.935, de 12 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), a qual prevê a presença dos mesmos na Educação Básica, considerando um trabalho multiprofissional, junto a equipe pedagógica. Foram quase duas décadas para a promulgação desta lei, inclusive com conflitos políticos e a necessidade da articulação de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

movimentos sociais e dos conselhos profissionais para sua aprovação. Dando continuidade ao processo, foi elaborado o manual “Psicólogos(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019”, a partir do empenho conjunto entre as duas autarquias – Conselho Regional de Psicologia e Conselho Regional do Serviço Social- e as entidades parceiras,

“a atuação de psicólogos(os) e de assistentes sociais estão alicerçadas nos direitos humanos e na defesa intransigente da educação como um direito de todas e todos, preconizado entre outros, na Declaração Universal de Direitos Humanos e na Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 2021, p.16)

De acordo com o mesmo manual, as equipes multiprofissionais, juntamente com a educação, representam de forma significativa, a garantia dos direitos e políticas públicas essenciais à população em idade escolar, considerando as diferenças, desigualdades, impasses, em uma perspectiva plural, inclusiva e interdisciplinar, e deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. O trabalho deverá considerar o projeto político-pedagógico da rede pública de educação básica dos municípios, respectivamente, e dos seus estabelecimentos de ensino.

Apesar dos documentos desenvolvidos pelos Conselhos Profissionais Regionais dessas duas áreas do conhecimento, é preciso ampliar o debate sobre a interdisciplinaridade e o papel desses profissionais nos ambientes escolares para promover a concretização dessa nova metodologia de trabalho. A inserção desses profissionais não é simples e nem uma ação trivial e ainda são poucos municípios que cumprem a legislação. Para além do cumprimento da lei, nesse artigo, apresentaremos como o município de Nova Lima/MG vem adotando medidas para essa inserção, de maneira a potencializar as práticas do ambiente escolar.

Considera-se que a rede municipal de educação de Nova Lima é diversa em sua composição territorial, nas modalidades e nos níveis de ensino, bem como nos ciclos de formação da infância e adolescência. Também se leva em conta que os Psicólogos e Assistentes Sociais inseridos nas escolas terão que conhecer e lidar com essa diversidade. Assim sendo, avalia-se que serão necessárias diversas formas de articulação e formação para que esse processo de inserção se dê de maneira efetiva nas escolas.

Dada a inovação que constitui a presença de psicólogos e assistentes sociais na rede municipal de educação de Nova Lima/MG, é estratégico que ocorram processos de formação desses profissionais e a construção de uma diretriz metodológica e ética para que haja um



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

trabalho interdisciplinar que de sustentação para o aluno, a família e o professor. Cabe ressaltar, que anterior a Lei, a rede de educação municipal de Nova Lima/MG já tinha uma equipe de assistentes sociais que acompanhavam as escolas, porém, com essa nova proposta, essa equipe se amplia, somada a presença os profissionais da psicologia, compondo a equipe de cada escola, exigindo uma nova metodologia de trabalho, em consonância com a legislação vigente.

Assim, em 2024 os referidos profissionais iniciaram sua atuação nas escolas e a participação no projeto de formação continuada, juntamente com equipe de assessoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Este projeto de formação se inspira nos princípios éticos e metodológicos que norteiam o Programa de Pesquisa e Extensão Janela da Escuta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Há então, uma aposta no saber dos alunos, das famílias, dos professores, dos funcionários das escolas, dos psicólogos, assistentes sociais, supervisores pedagógicos, diretores e gestores, e também uma aposta decidida na construção participativa e coletiva de um conhecimento comprometido com a cidadania.

Pensar uma equipe interdisciplinar atuando no contexto escolar, exige compreender que a escola é um espaço onde inúmeros sujeitos com histórias de vida, experiências, valores, expectativas de futuro e desejos diferentes e próprios interagem entre si, numa dinâmica intensa de múltiplas intencionalidades. É essa realidade multifacetada e diversa que constitui a chamada dimensão social da realidade escolar.

Essa dimensão social envolve aspectos pedagógicos e políticos fundamentais: a vinda do aluno para a escola, a sua permanência e a sua escolaridade. Assim sendo, o contexto existe pela presença do aluno e é este aluno e sua história de vida e suas interações com as finalidades e objetivos de aprendizagem que mobilizam a dinâmica escolar, a comunidade escolar e as relações escola / comunidade mais ampla.

A instituição Escola tem a missão de escolarizar, alfabetizar e letrar os estudantes, de ensinar as operações matemáticas e, em síntese, desenvolver os parâmetros curriculares definidos em lei com a finalidade de escolarizá-los. Essa missão, por vezes, traz uma tendência à homogeneização, à padronização de comportamentos e expectativas de resultados em função dos próprios princípios de organização do trabalho que a escola assimila, haja vista que trabalha em escala e, historicamente, foi idealizada conforme este parâmetro de atendimento.

Entretanto, a diversidade é por si só a natureza específica da escola. Acreditar em homogeneidades possíveis é enquadrar pessoas nas médias e medianas. Ignorar ou apenas



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

considerar e valorizar aquelas ações padronizadas, que se estabelecem no interior da instituição para que esse enquadramento aconteça, define por si as violências simbólicas diante das diferenças existentes. Esses enquadramentos, classificações e formas de organização, tendo em vista a escala de atendimento que as escolas são obrigadas a fazer, carregam os enormes desafios vividos cotidianamente nas instituições e pelo grupo social que ali convive, explicando muitas vezes os comportamentos considerados inadequados, pouco civilizados ou as dificuldades de relacionamentos e até de aprendizagens comuns e rotineiras desses espaços.

Alguns tentam direcionar as reflexões sobre o trabalho e a organização das escolas advogando sobre as possibilidades de tomar as diferenças e as diversidades como pontos de partida, almejando-se possibilidades de convívio, partilha e aprendizado comuns como pontos de chegada, de modo que todos tenham acesso ao saber que buscam na escola e que constituem instrumentos fundamentais em suas inserções sociais pela vida. Uma coisa é certa: a escola é uma instituição social importante e o saber escolar faz parte das oportunidades de integração na vida social sendo, inclusive, um bem social qualificado. Assim sendo, é importante que todos os estudantes possam se inserir no processo de escolarização. Nesse sentido é fundamental que todos os alunos se apossuem desse saber valorizado pela sociedade e que cabe à escola transmitir e ensinar.

Daí a importância de somar ao processo de escolarização os conhecimentos dos diferentes profissionais e áreas de atuação, para o enfrentamento dos inúmeros desafios, dilemas e problemas que surgem no espaço escolar e seu entorno.

Validar o saber do aluno e valorizar o seu mundo, sua cultura e sua subjetividade na escola significa valorizá-lo em suas diferenças. Mas o confronto de saberes que se dá por excelência no convívio e nas interações sociais é o grande desafio da formação humana e do processo de escolarização, uma vez que está aí a possibilidade de construção de um novo saber para a constituição de novas possibilidades de conhecimento, de novas interações sociais e até de construção de novos e ousados projetos de vida, para alguns, inalcançáveis se considerados os alunos de meios mais vulneráveis..

Assim, um profissional que participa da organização da escola precisa, prioritariamente, ter a noção clara da função da escola como uma instituição social. Neste campo, é importante afirmar a importância política da escola na sociedade e no sentido da escolarização para as crianças, especialmente, das camadas populares que frequentam a escola pública. Nesta forma, a atuação de todos ou quaisquer profissionais que adentram os muros desta instituição precisa



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

levar em conta as suas possibilidades e condições efetivas e concretas de realização do seu trabalho. Atuar no interior de uma instituição escolar não é uma réplica de ações que acontecem em outros serviços, outras instituições, nos lares, mudando somente o lugar físico em que ocorrem. Uma abordagem das questões da escola por diferentes profissionais não pode partir do pressuposto da *divisão social do trabalho* onde cada um assume o que considera especificamente seu, acreditando ingenuamente que a soma seria o bom resultado do processo de escolarização, desconsiderando a complexidade presente em cada ser humano e no espaço educativo por natureza e por missão como a escola, onde convivem por mais de 5 horas diárias em média.

O trabalho dos vários profissionais do ensino deverá se dar em função de uma ação pedagógica que se caracterize como uma ação coletiva, e não simplesmente como uma cooperação entre os vários especialistas. (SENA,s/d, p.58)

Uma ação coletiva deve favorecer os processos do ensinar e aprender, sendo inegável que processos de marginalização de outros especialistas no contexto escolar, ocorrida em anos anteriores, foi consequência de uma atuação pouco compreensiva e significativa em relação aos problemas que a escola enfrenta no seu dia a dia e que fazem desse ambiente um ir e vir constante, convivendo com imprevisibilidades e urgências permanentes próprias da vida e do convívio social.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Em razão dos objetivos definidos para a formação e para o trabalho de pesquisa, avaliou-se que este trabalho deveria ter o formato de uma pesquisa qualitativa, fundamentada nos princípios da pesquisa-ação, construída em formato concomitante da formação continuada em serviço e a construção da gestão compartilhada interdisciplinar do espaço escolar e seus desafios. Além dos psicólogos e assistentes sociais, considerou-se fundamental a participação dos supervisores pedagógicos das escolas. Nesse sentido, a pesquisa se organizou tendo como sujeitos da formação continuada o trio de profissionais que compõem as equipes multiprofissionais das 39 escolas de Nova Lima – psicólogos, assistentes sociais e supervisores pedagógicos, perfazendo um total de 130 participantes.

Dada a inovação que constitui a presença de psicólogos e assistentes sociais na rede de educação, era estratégico que ocorresse um processo de formação com uma diretriz

metodológica e ética que direcionasse o trabalho interdisciplinar para a sustentação de um trabalho de qualidade para o aluno, a família e o professor, ou seja, toda comunidade escolar. A formação começou juntamente com a chegada em fevereiro de 2024 dos referidos profissionais que iniciaram sua atuação nas escolas e, simultaneamente, a participação no projeto de formação continuada. Foi acrescentada, ainda, a esse grupo, a equipe de assessoras pedagógicas da SEMED considerando-se que, do ponto de vista da construção pioneira desta política pública, a sustentabilidade do que pudesse ser definido e construído deveria ter o respaldo técnico, político e pedagógico do órgão central, que tinha sido o responsável direto pela primeira fase do projeto em questão. Em síntese, este artigo se refere ao projeto de formação continuada e em serviço de um grupo de profissionais que passaram a se encontrar semanalmente, às quartas-feiras, coordenado por uma equipe interdisciplinar de pesquisadoras que atuam nas áreas de Educação, Saúde e Psicologia.

Os pesquisadores são profissionais experientes em pesquisas qualitativas, oriundos de grupos de pesquisa tradicionais da Universidade Federal de Minas Gerais, a saber: o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da UFMG (GAME) e o Programa de Pesquisa e Extensão Janela da Escuta da Faculdade de Medicina da UFMG. Este projeto de formação se inspira nos princípios éticos e metodológicos que norteiam o Janela da Escuta (GRILLO, 2022, p.29). O eixo central do trabalho de formação se fundamenta na escuta de todos os sujeitos que transitam pela escola e na aposta de que o saber que possa emergir, decididamente, contribua para a construção coletiva de um conhecimento comprometido com a formação humana cidadã. A perspectiva deste projeto de formação tem a marca da orientação psicanalítica: supor o saber no outro, cavar um lugar para as singularidades no ideal do universal e apostar em um laço possível, em uma vertente anti-segregativa.

O Janela da Escuta é também uma metodologia construída coletiva e continuamente nos dezenove anos de trabalhos acadêmicos. Uma metodologia que se coloca a serviço das políticas públicas que constituem uma rede de cuidado das infâncias e das adolescências. Freud (1996) nos ensina que a escola pode ser um lugar onde se joga a vida, mas também pode ser aquele que empurra o aluno para a morte. E o professor pode ser alguém que franqueia um caminho para o saber, ou aquele que obtura esse acesso .

Assim, fundamentando-nos nos princípios éticos da construção do processo de pesquisa e produção do conhecimento do Janela da Escuta, e que contribuem para este projeto de formação, que considera “o adolescente como especialista de si e a necessidade da tessitura de uma rede sob medida”, e embora essa premissa situe uma faixa etária específica, ela não se

restringe a ela, porque se define como uma diretriz ética que conduz a equipe e o trabalho com o grupo. Acredita-se que, como nos diz Paulo Freire (1989), “todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”. No caso da escola, a primeira premissa pode ser compreendida como todo sujeito que nela atua e dela se beneficia ou mesmo a própria escola. O problema apresentado, na realidade, trata-se de um sintoma, de algo que não vai bem, do qual os sujeitos precisam dizer. No caso da segunda premissa, acredita-se que a tessitura da rede sob medida se materializa na construção do Projeto Político Pedagógico, o qual se articula com outras redes de proteção da criança e do adolescente.

Marin (2002) afirma que a formação de professores deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria partir, também, do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num continuum, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar o processo. Assim, a formação continuada torna-se, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos educadores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação, dando-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Através de espaços de formação em serviço, tem-se criado oportunidades de escuta dos profissionais da rede acerca das questões, impasses e proposições presentes no interior das escolas. O objetivo deste projeto é proporcionar espaço de verbalização dos saberes profissionais da educação, psicologia e serviço social, por isso a metodologia trabalhada favorece, e se concentra, na escuta semanal destes profissionais no coletivo e em pequenos grupos, através de leituras, discussões e reflexão sobre casos do contexto e da organização do trabalho escolar. Assim sendo, a definição das temáticas e discussões de cada encontro surgem desta escuta. Além das discussões coletivas e em grupos, de acordo com a temática de cada encontro, também é elaborado um formulário via google form para que os participantes, no que tange a sua percepção e singularidade em relação às discussões, às condições do trabalho, possam se manifestar com informações e proposições para os próximos encontros. Esse formulário garante que o projeto tenha dados quantitativos para representar as ideias e o cenário dos profissionais, no ambiente escolar. Essa dinâmica exige uma atenção permanente das formadoras a todos os detalhes do processo, uma constante análise dos registros de campo e de trabalhos dos grupos e dos formulários individuais, o que subsidia um constante (re)planejamento e discussão da equipe de formadoras para condução deste projeto, ou seja, trata-se de uma formação em serviço e a partir dele.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira prioridade apresentada por supervisores, psicólogos e assistentes sociais foi definir o papel de cada profissional neste novo contexto de atuação no espaço escolar, constituindo a primeira etapa do projeto de formação. Iniciaram os encontros com preocupações intensas relativas à divisão das funções, definição de papéis diante das situações vividas e desenhos de fluxos. Essas demandas foram acolhidas e foi realizado em seguida um levantamento das ideias e conceitos dos participantes sobre o que seriam as funções e os desafios a serem enfrentados, nesta nova configuração de profissionais na escola.

Durante os encontros, cada participante foi instigado a elaborar perguntas e respostas sobre os papéis dos psicólogos, assistentes sociais e supervisores pedagógicos para, posteriormente, discutir em grupos sob o ponto de vista, um dos outros, conferindo sentido às relações vividas no ambiente escolar e nas expectativas construídas. Esta discussão foi bastante intensa e rica e reverberou em questões sobre o papel dos diretores, professores, alunos e famílias, focalizando o ambiente escolar como o novo cenário a ser referenciado pelos profissionais, enquanto equipes interdisciplinares nas escolas. Esse ponto foi um divisor de águas para a continuidade dos trabalhos.

Em sequência, os grupos de cada escola (psicólogos, assistentes sociais e supervisores pedagógicos) puderam falar de si e do outro, produzindo controvérsias e confluências sobre diferentes aspectos da realidade que emergem no cotidiano da escola e sobre o ambiente educativo que começava a se delinear. Como descrito na metodologia, houve dinâmicas, trabalhos em grupo, leituras, discussão de casos e levantamento de informações através de formulários individuais, para que todos pudessem compreender, compartilhar e acompanhar os desafios, impasses e potencialidades do trabalho que iam surgindo em cada nova roda de conversa. É importante salientar que o desafio da escuta e da participação de mais de 100 pessoas era um dificultador, mas ao final desta primeira etapa, foi constatado através dos encontros de formação que não se tratava de definição de papéis, mas sim da construção dos mesmos, a partir do conhecimento e das experiências de cada participante, no convívio e na especificidade de cada ambiente escolar. Cabe salientar que este desafio também se configurou para as assessoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Nova



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Lima/MG, que participaram de todos os encontros e para as formadoras, uma vez que tratava-se de uma nova experiência, num cenário de diferentes interações.

Ao final da primeira etapa, ocorrida no período de março a junho de 2024, ficou evidenciado que introduzir profissionais de outras áreas como Psicologia e Serviço Social se constituía em um processo com novas descobertas e estranhamentos para os sujeitos na e da escola, uma vez que o ambiente educativo tem características e naturezas bem diversas das experiências vivenciadas por psicólogos e assistentes sociais em outras políticas e campos de atuação. Constatou-se que cada área de atuação possui e lida com diferentes linguagens, instrumentos, ações, concepções de tempos, espaços e prioridades que produziam pontos de tensão em relação às experiências próprias do espaço escolar, consideradas pelos profissionais da educação como rotineiras e naturais. Como exemplos, podemos identificar que algumas palavras específicas provocaram um estranhamento nas interações entre as equipes interdisciplinares, criando impasses para um trabalho coletivo. Palavras como ‘notificação’, ‘protocolo’, ‘fluxo’, ‘sigilo’, ‘consultório’ dentre outras, possuem sentidos e significados para os psicólogos e assistentes sociais que não correspondiam às utilizadas nas escolas. A educação usa outras nomeações que dão sentido e significado ao processo educacional e que mereciam ser tomadas como um novo vocabulário a ser incorporado e ressignificado. Esta questão considerada importante e prioritária para essa pesquisa, identifica o que passamos a denominar “Equipe Interdisciplinar Escolar”, incorporando o “escolar” na nomeação do psicólogo e assistente social, em sua prática nesse ambiente. Do contrário, poderíamos restringir o cumprimento da lei, a simples transposição de ações destes profissionais do lugar físico da saúde e assistência, para as salas de aula da escola e seus ambientes, como um todo.

Nos encontros de formação, a discussão sobre este novo saber fazer da psicologia e do serviço social, juntamente com os demais educadores, e a reflexão das experiências nas escolas foi também apontando para o importante conceito da constituição do que é uma Equipe Interdisciplinar Escolar, como espaço de discussão das demandas da escola e sua relação com a comunidade, articulando-a com as outras redes públicas de atenção e proteção à criança e adolescentes, sempre que necessário. Ficou evidenciado que, embora cada área tenha a sua singularidade e especificidade, no ambiente escolar essas experiências se modulam num fazer que toma a escola e os sujeitos - alunos- como um todo e singularmente em suas relações, o centro do processo. Assim, atribuições e funções específicas de cada área permanecem em movimento, mas outras atribuições são evidenciadas, criando uma nova forma de atuação



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO
participativa e coletiva, isto é, uma ação interdisciplinar em um novo campo - o ambiente escolar .

Essas questões enunciadas anteriormente, instigaram as pesquisadoras e participantes do projeto de formação a discutir melhor o que seria o ambiente escolar e a formularem explicitamente, além das atribuições de cada área de atuação, as novas atribuições e funções da Equipe Interdisciplinar Escolar, o que foi feito a partir do consolidado elaborado pela escuta e articulação das ideias debatidas por todo o grupo: supervisores pedagógicos, psicólogos e assistentes sociais, equipe técnica da SEMED e pesquisadores.

Assim, concluiu-se que a *Equipe Interdisciplinar Escolar* teria como atribuições:

- Orientar e desenvolver o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.
- Proporcionar o Desenvolvimento Curricular e seu alinhamento com o PPP da escola.
- Propiciar Formação Continuada da equipe docente e de colaboradores.
- Gestar a escola visando o bom funcionamento administrativo, pedagógico e relacional da instituição de ensino.
- Contribuir ativamente na tratativa dos conflitos escolares, através do acolhimento e escuta, discutindo interdisciplinarmente os casos que apontam necessidades de intervenção ou articulações, através do compartilhamento com a rede de proteção da criança e adolescente,
- Conhecer as questões que afetam o andamento pedagógico dos estudantes, buscando estratégias que possam auxiliar na resolução de problemas encontrados.
- Trabalhar em equipe, coordenando, refletindo, definindo e compartilhando questões pedagógicas, apoiando a equipe de professores e familiares quando necessário.
- Assessorar os professores tanto na parte pedagógica, quanto nos impasses que se relacionam ao desempenho dos alunos.
- Desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, incentivando a participação da comunidade escolar nas instâncias coletivas de decisão, nas reuniões e eventos, contribuindo com suas sugestões.
- Favorecer, construir e viabilizar os processos de comunicação escola / família e comunidade escolar incentivando a participação e o trabalho coletivo nas atividades escolares e no processo educativo.
- Avaliar a unidade escolar, no que se refere a promoção da acessibilidade e adequações para o processo de inclusão escolar, sempre que um aluno ou profissional necessitar.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

- Investir em ações que visem o bem-estar emocional, social e acadêmico dos alunos e profissionais da escola.
- Elaborar e executar ações que favoreçam a edificação de um ambiente escolar mais harmônico (Clima escolar).

A equipe formadora atuou na coordenação desta construção e na mediação do grupo, estimulando o debate quanto aos impasses, dúvidas, desafios e na análise de cada proposta registrada para cada uma das áreas, verificando o que não estava claro e que precisaria ser nomeado de forma diferente, debatendo até mesmos verbos e expressões utilizadas pelos profissionais, analisando o que estava para além do pedagógico, situando espaços, lugares e tempos, e o que seria destinado a um trabalho que poderia se caracterizar pela atuação de uma Equipe Interdisciplinar Escolar. Esse percurso de formação permitiu que se delineassem formas de atuação e a formação do coletivo do grupo, para um olhar mais atento e multifacetado do ambiente educativo da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de inserção de psicólogos e assistentes sociais nas escolas municipais de Nova Lima/MG, por meio do projeto de formação continuada, está proporcionando a elucidação de vários aspectos que envolvem o espaço escolar.

A pesquisa tem evidenciado inúmeros desafios relativos à entrada de profissionais diferentes à área educacional no espaço escolar. Conflitos, disputa por campo de saberes, dúvidas e ausência de espaços institucionais para o diálogo e a construção coletiva do conhecimento da prática são dificultadores presentes na organização do trabalho da escola e conseqüentemente, reverberam nas relações sociais e interações entre os múltiplos profissionais. Consideramos que esses desafios não são específicos da rede municipal de Nova Lima, mas fazem parte da complexidade do mundo contemporâneo e de tudo aquilo que a sociedade atual vivencia e reflete no ambiente escolar, justificando, inclusive, a inserção de novos profissionais - psicólogos e assistentes sociais - no ambiente escolar.

A próxima etapa da pesquisa, envolverá a imersão no cotidiano das escolas para o exercício dinâmico e ativo dessas atribuições construídas coletivamente. Acredita-se que, por meio da construção de casos vivenciados nas escolas e em seus espaços e instâncias de discussão como a reunião pedagógica e o Conselho de Classe, essas atribuições tomarão corpo para novas reflexões. O objetivo é identificar que questões, para além do caso, suscitam a necessidade de intervenções no âmbito da comunidade escolar, do clima escolar, dos processos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

de ensino e aprendizagem, da formação dos docentes, das singularidades e subjetividades que atravessam e constituem a vivência escolar e a articulação da escola com seu território, além das ações das políticas públicas de atenção e proteção à criança e ao adolescentes.

Este projeto de formação somente está sendo possível, pois sua constituição e ação tem se configurado, a partir da escuta dos participantes, dos compartilhamentos, diálogos e acolhimentos dos diferentes pontos de vista. Trata-se de uma pesquisa-ação de interação viva entre todos e com todos os participantes, em que os saberes de diferentes áreas de atuação e pesquisa se colocam a serviço da escola, na construção de novos saberes para superação dos desafios e impasses que a constituem.

Como pesquisadoras, consideramos que seja preciso, hoje, diante dos desafios da contemporaneidade, considerar que a escola é outra. Embora, sua configuração e organização do trabalho continue bastante semelhante ao que foi delineado há mais de um século, o espaço escolar hoje é o lugar do novo. Lugar ocupado pelas novas gerações, por novas expectativas em relação ao mundo e ao futuro. Trabalha-se e convive-se com uma escola para uma nova criança, um novo aluno que traz a sua diferença, a sua singularidade, as suas esperanças e, em suas interações com o ambiente escolar, compõe um novo cenário educacional. Este é o grande desafio dos educadores e das escolas!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.935/2019 - Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm

BRASIL. Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019 / Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. — 1. ed. — Brasília: CFP, 2021.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo, Cortez, 1989.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (Ó. C. Muniz, Trad.) In J. Salomão (Org.), Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago. 1996, Vol. XIII, pp.245-250.

GRILLO, Cristiane de Freitas Cunha, Rocha, Bianca Ferreira, MOURÃO Mateus (orgs.) Janela da Escuta: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. IN: In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.) Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.57-73 (Trabalhos apresentados no XI ENDIPE – Goiânia – Goiás, 2002).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

SENA, Maria das Graças Castro. Orientação Educacional no cotidiano das 1as. Séries do 1. Grau. São Paulo. Edições Loyola, Coleção Espaço 09. 3a. Ed. s/d.

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA GERAL I DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE FRENTE ÀS
DEMANDAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Sílvia Conceição Rocha Manoel – RME-BH
Maria José Batista Pinto Flores- FaE/UFMG

RESUMO



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

O presente artigo analisa o trabalho do Coordenador Pedagógico Geral I (CPGI) na Educação Infantil (EI) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), em relação ao desenvolvimento das ações de formação continuada em serviço com os docentes na escola. Entre as diversas atribuições do CPGI, encontra-se a formação em serviço que tem assumido um papel relevante nas ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares. Foi proposto compreender como as coordenadoras desenvolvem essas ações e também os desafios e as possibilidades enfrentadas pelo CPG I ao desenvolvê-las. Como aporte teórico, recorreremos ao contexto histórico da Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte, a profissionalização da docência na Educação Infantil e o desenvolvimento profissional docente e a formação continuada. Elencamos a abordagem qualitativa e realizamos uma pesquisa empírica com total de 141 CPGs I existentes na RME-BH. Dos resultados encontrados foi possível verificar que os CPGs I participantes da pesquisa se apropriam da importância da formação continuada em serviço, discutindo e promovendo reflexões acerca de suas práticas. O tempo apresentou-se como um desafio para as CPGs I organizarem as ações de formação continuada no contexto da dinâmica escolar. Consideramos que mesmo diante dos desafios vivenciados nas escolas, as coordenadoras desenvolvem ações de formação continuada em serviço com as professoras buscando aprimorar as práticas pedagógicas. Ressaltamos que se faz necessário políticas públicas municipais que garantam que as formações aconteçam de forma adequada garantindo a finalidade de elas propiciarem o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço, Coordenação Pedagógica Geral, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho são apresentados os resultados de uma pesquisa realizada no Mestrado sobre o desenvolvimento das ações de formação continuada em serviço, promovidas pelo Coordenador Pedagógico Geral I (CPGI) com os professores, no contexto da Educação Infantil (EI) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH).

De acordo com Franco e Campos (2016), o coordenador pedagógico tem por função: apoiar a prática docente; mediar e favorecer o processo de construção de saberes no interior da escola; e articular ações entre os componentes da comunidade escolar. Como pode ser visto, suas atividades estão estreitamente vinculadas à formação continuada em serviço dos grupos de professores com os quais atua. Contudo, ainda é um desafio delimitar o espaço de atuação desse profissional, devido às múltiplas atividades que tangenciam sua função, como é solicitado no atendimento às diversas demandas do cotidiano escolar.

Embora o município de Belo Horizonte tenha inaugurado a coordenação pedagógica nos anos 1990 nas escolas de Ensino Fundamental, na Educação Infantil essa experiência é mais recente. As primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) foram criadas por meio da Lei Municipal nº 8.679, de 11 de novembro de 2003 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2003), estando elas vinculadas a uma escola municipal por proximidade de território, disto surgiu a coordenação pedagógica da Educação Infantil..

Em 18 de setembro de 2018, com a promulgação da Lei Municipal nº 11.132 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2018a), as UMEIs passaram a ser



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e se emanciparam das escolas vinculadas.

Nessa mesma direção, foi estabelecida uma importante reforma na institucionalização da Educação Infantil em Belo Horizonte, como também houve mudanças no quadro de gestão das escolas infantis e foi criado, dentre outros cargos, aquele do CPG I e CPG II.

Atualmente a RME-BH possui 145 EMEIs, sendo que, destas, 141 apresentam em seu quadro de pessoal o cargo de CPG I e, nas duas outras escolas, há o chamado CPG II. O professor ou professora eleito(a) pelos pares passa a ocupar o cargo de CPG I e a exercer essa função em tempo integral.

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) regulamentou o trabalho do Coordenador Pedagógico Geral por meio do Decreto 17.005, de 31 de outubro de 2018 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2018b). Nele foram discriminadas as atividades das funções públicas do CPG. Nos incisos IV ao VI, são tratadas as especificidades do CPG enquanto formador da equipe docente.

A partir da configuração assumida pela coordenação pedagógica no contexto do município de Belo Horizonte, várias indagações foram levantadas culminando na proposta de pesquisa de Mestrado. De forma geral, indagamos: a) como são desenvolvidas as ações de formação continuada em serviço pelos CPGs I?; b) quais concepções de formação em serviço permeiam essas ações?; c) quais metodologias utilizam?; d) como selecionam as ofertas de formação continuada em serviço?; e) como as formações são promovidas?

Ao ingressar no Mestrado, a proposta da pesquisa foi aprimorada e, a partir disso, foi estabelecido, como objetivo geral, analisar como são desenvolvidas, pelo CPG I, as ações de formação continuada em serviço dos professores nas escolas em que atuam. Esse objetivo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: identificar e analisar as concepções do CPG I sobre a formação continuada; identificar como o CPG I seleciona a oferta de formação; analisar como o CPGI fomenta as ações de formação junto à equipe docente; identificar as atividades que o CPGI exerce e verificar se elas possibilitam o exercício de sua função no processo de formação continuada dos docentes ou se elas dificultam esse trabalho.

Instigada por essas questões e objetivos, a pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2020 a 2023.

METODOLOGIA

A abordagem qualitativa foi adotada para realização da pesquisa, considerando seu potencial para uma análise com maior profundidade dos significados dos processos culturais e sociais dos sujeitos investigados e dos dados coletados.

Diante de uma população total de 141 CPGs I, foram elegidos, como instrumentos para a coleta de dados, questionário e entrevistas, com a intenção de alcançar os objetivos propostos e aprofundar a interação com as coordenadoras participantes. Foram respondidos 86 questionários e, posteriormente, realizadas 9 entrevistas semi-estruturadas.

A coleta dos dados desta investigação teve início em dezembro de 2022. Foi feita por meio do questionário, criado no formato *Google Forms*. Sobre a elaboração desse instrumento de coleta de dados, a partir do que apontam Lakatos e Marconi (2002), “A elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade.” (LAKATOS; MARCONI, 2002, p.99)

Considerando que o questionário foi elaborado para ser aplicado para a população total de Coordenadores Geral I, esse instrumento teve por finalidade identificar o perfil sociodemográfico e como são desenvolvidas as ações de formação continuada em serviço pelos CPGs I nas EMEIs de Belo Horizonte.

A coleta de dados, por meio das entrevistas, ocorreu com coordenadoras que desenvolviam formação continuada em serviço com sua equipe. Foi aplicada a entrevista semiestruturada, por ser esta mais flexível, considerando a relevância do momento da execução do procedimento. Como considera Ludke e Menga (1986), “[...] na entrevista a

relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas [...]”(LUDKE E MENGA, 1986, P.33).

A seleção dos sujeitos que participaram da entrevista foi realizada a partir da explicitação de interesse, manifestada no questionário. Houve 32 manifestações e, diante disso, a seleção teve como critério a escolha por profissionais que atuavam em EMEIs com maior número de professores em efetivo exercício. Isto porque tal quantitativo indicava maior demanda da formação em serviço.

A pesquisa apresentou cuidado de relevância ética, em consonância com o Conselho Nacional de Saúde (CNS) que prevê, na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012). Submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) .

Buscamos, enquanto pesquisadoras, resguardar todo o processo da pesquisa, esclarecendo as respondentes que os resultados da pesquisa teriam ampla divulgação tanto para os sujeitos participantes quanto para o público em geral, resguardando o anonimato dos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

depoentes. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado de acordo com o instrumento de coleta.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM BELO HORIZONTE.

A Educação Infantil no Brasil se caracterizou por duas concepções distintas, a saber, a assistencialista e a educacional. As primeiras instituições de atendimento infantil foram caracterizadas pela assistência social, em busca de diminuir o considerável índice de mortalidade infantil e, posteriormente, pela busca de espaços de cuidado, segurança e saúde para crianças de mães trabalhadoras. Instituições sempre voltadas para crianças das classes com maior vulnerabilidade social, a infância era responsabilidade do Estado somente em casos de vulnerabilidade. Conforme contextualiza Kuhlman (2000):

Embora as creches e pré-escolas para os pobres tenham ficado alocadas à parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram, pela própria natureza das instituições. No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. (KUHLMAN,2000, p.8)

As características educacionais para esses espaços ocorreram a partir do final dos anos 1970, com o aumento das instituições destinadas ao atendimento da Educação Infantil para todas as classes sociais. Embora houvesse a preocupação do assistencialismo para as crianças de famílias de baixa renda, que eram atendidas nas creches em horário integral favorecendo as mães trabalhadoras, contrariamente a esse cenário, a pré-escola tinha a preocupação de adequar as crianças ao seu futuro papel de alunos(as) no Ensino Fundamental. O atendimento ocorria em horário parcial, em escolas localizadas na região central da cidade, e, portanto, era acessível às crianças de famílias de melhores condições financeiras(CAMPOS, 1981).

Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil pública se constituiu dever do Estado e direito de todas as crianças. A partir de então, o Ministério da Educação produziu uma série de documentos para pautar e regulamentar a Educação Infantil.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/ LDBEN), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), regulamenta a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica e, nesse sentido, sinaliza para a universalização do atendimento atribuindo aos municípios a responsabilidade pela sua oferta. Em termos de



organização, as creches e pré-escolas passaram a se referir às faixas etárias de atendimento: creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos.

Diante desse contexto histórico mais amplo de estabelecimento da Educação Infantil no Brasil, verificamos, no município de Belo Horizonte, uma tendência similar. A primeira escola pública de Educação Infantil foi inaugurada em 1908, a Escola Infantil Delfim Moreira, naquele momento sob a responsabilidade do governo estadual¹.

A primeira escola pública municipal que atendia à Educação Infantil foi o Jardim Municipal da Renascença, em 1957. Nesse momento, havia ainda o atendimento às turmas de Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental. No contexto destas escolas, os docentes que atendiam à Educação Infantil eram os mesmos docentes concursados que atendiam aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme já explicitado, em 2003, foram criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) que teve como um marco importante na Educação Infantil de Belo Horizonte a emancipação dessas escolas em relação àquelas de Ensino Fundamental (EMEFs), em setembro de 2018, que passaram ser denominadas como Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS), com a emancipação, as EMEIS passaram a ser geridas pelos próprios professores da educação infantil eleitos por seus pares.

Ao analisarmos o percurso da institucionalização da Educação Infantil no Brasil e a sua especificidade no município de Belo Horizonte, verificamos a formalização da profissão de professor de Educação Infantil e seu estabelecimento na carreira docente.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Diante das mudanças ocorridas na Educação Infantil ao longo do século passado, principalmente no período após a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), é importante considerar o perfil do profissional que atua em creches e pré-escolas. É nítido que, com a regulamentação da Educação Infantil como um segmento da Educação Básica, também evoluíram os estudos sobre a infância nas dimensões social e cultural, reforçando uma educação que permeia o educar e o cuidar.

Nunes e Kramer (2007), em sua pesquisa, apresentam que os professores têm grandes desafios para lidar, os quais estão relacionados à saúde, aos familiares, aos comportamentos

¹ A Escola Delfim Moreira, localizada na região central de Belo Horizonte, mantém as instalações originais. Desde 2010, passou a ser de responsabilidade do município de Belo Horizonte é identificada como Escola Municipal de Educação Infantil Delfim Moreira. Ela atende às crianças do recorte etário de 1 a 5 anos.

sociais e psicológicos, à concorrência com as mídias digitais, e a uma diversidade de outros desafios que estão postos ao lidarem com os alunos. Essas autoras consideram que a formação inicial se revela insuficiente, marcada pela fragmentação da teoria e da prática, levando os professores a ingressarem nas salas de aula e se chocarem com uma realidade na qual a teoria não corresponde à multiplicidade da prática.

Nessa direção, as autoras, ao tratarem da formação continuada de professores da Educação Infantil, apontam que, quando tal formação é ofertada pela esfera pública, é fragmentada e esporádica. Além disso, o professor é tutelado nestas formações, que apresentam ausência de discussões sobre infância e sobre as práticas na Educação Infantil. Portanto, a oferta de formações deficitárias ou a ausência delas tem produzido professores sem preparação adequada para as exigências mínimas para docência. Para essas autoras:

O desafio para as políticas públicas de educação no terreno da formação dos professores é, como diria Benjamin (1987), o de tornar a experiência contável, a fim de que possa ser transformada e recontada pelos professores, compreendendo os professores como sujeitos produtores da história e da cultura, inseridos na linguagem, nos termos de Kramer (1993). Se o processo de formação não está aberto à criação, à inovação e à participação dos atores, fica difícil sustentar um conhecimento com sentido para os professores e para as crianças. (NUNES; KRAMER, 2007, p. 445)

Conforme vimos, essas autoras apontam que as práticas de formação têm se mostrado insuficientes em suas características teóricas e metodológicas. Para elas, essa insuficiência também está ligada a fatores relacionados às políticas públicas educacionais: “Entretanto, não se trata de imputar a responsabilidade unicamente aos docentes, pois os fracassos da escola são decorrentes também de fatores ligados à política educacional (salário, formação, acompanhamento do trabalho, coordenação, infraestrutura e serviços etc.)” (NUNES; KRAMER, 2007).

No entendimento teórico sobre as formações inicial e continuada de docentes, vários autores, entre eles, Nóvoa (2017), têm argumentado sobre o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de profissionalização. Para Nóvoa (2017):

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. Neste lugar, deve assumir-se um “imperativo de profissionalização” (ANDREWS; BARTELL; RICHMOND, 2016). Dito de outro modo: é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público. (NÓVOA, 2017, p.16)

É nessa perspectiva que Nóvoa (2022) defende os espaços de formação considerando que o lugar de formação é também um lugar de profissão. Esse autor explicita a metamorfose da escola, vivenciada nas últimas décadas, e a emergência em se valorizar o trabalho coletivo.

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em



comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. (NÓVOA, 2022, p.62.)

Dessa maneira, não dissociando a formação continuada em serviço do trabalho do professor, suas demandas e necessidades, podemos tornar esses momentos de reflexão em uma construção de saberes, entrelaçando fundamentação teórica, sujeitos e práticas. Uma ação que exige esforço pessoal e coletivo, a fim de superar as dificuldades e os desconfortos de todo o processo, reconhecendo os avanços e as melhorias nas práticas pedagógicas. A formação de professores deve ser encarada com um caráter permanente, concebendo a escola como um ambiente educativo também para professores, no qual a formação e o trabalho sejam atividades indissociáveis.

Nascimento (1997) reforça essa perspectiva e aponta que a formação em serviço tem como preceito um espaço de formação profissional docente. Ela o considera como um espaço de apropriação de conhecimento das práticas pedagógica, social e política, em que os docentes se socializam e refletem, ampliando, assim, a dimensão da profissionalização.

Considerando os aspectos tratados anteriormente, sobre o processo de profissionalização docente na Educação Infantil, vimos que as formações inicial e continuada desses profissionais devem ser objeto de atenção nas ações e políticas públicas. É intrínseco ao processo de afirmação profissional o reconhecimento da identidade de docente da Educação Infantil, reconhecimento este articulado ao entendimento da criança como sujeito sócio-histórico de direito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme exposto anteriormente, a população total de CPG1 da RME-BH é de 141 professores. Destes, 86 participaram da pesquisa respondendo ao questionário e, destes últimos, 9 concederam entrevistas.

Para analisar as concepções e práticas de formação continuada desenvolvidas pelas CPGs I nas escolas, foram considerados os dados coletados pelo questionário que tratavam sobre tempos, espaços, grau de interesse do corpo docente, escolhas das temáticas, como também as dificuldades e facilidades em realizar as formações. Além disso, os dados coletados, por meio da entrevista, contendo os depoimentos das coordenadoras sobre suas experiências nesse processo.

Cabe considerar que 64 coordenadoras, ou seja, 73,06% do total que responderam ao questionário aplicado, realizam formação continuada em serviço.

Ao falarem sobre a formação continuada em serviço na escola, as CPGs atribuíram muita relevância a essa experiência. Cerca de 98,04% consideraram muito importante ou importante as ações de formação continuada em serviço.

Além de atribuir alto nível de importância à formação continuada, essas coordenadoras nas entrevistas explicitaram entendimento da formação continuada numa perspectiva transformadora. Conforme vemos na fala da CPG “A formação continuada, ela é fundamental para essa prática pedagógica qualificada, então, a educação de qualidade, ela parte, sim, da formação continuada” (CPG-04).

Podemos observar nos depoimentos que a formação continuada constitui condição fundamental tanto para a prática pedagógica quanto para as pessoas envolvidas, nesse caso, o coletivo de professores. Isso vem ao encontro das análises tecidas por Nóvoa (2022) sobre a formação continuada. Pois, para esse autor, o ciclo de desenvolvimento completa-se com a formação continuada, ressaltando as reflexões coletivas desenvolvidas por pares no “chão da escola”:

A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para a turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos. Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade compartilhada. (NÓVOA, 2022, p.67)

Essa perspectiva se apresenta nos depoimentos das coordenadoras sobre a importância da formação continuada. Elas demonstraram compreender esse processo como um contributo para a formação pedagógica e também o espaço coletivo como lugar de partilha das experiências que ampliavam o repertório docente para os desafios a serem enfrentados no cotidiano.

Nessa direção, as respostas, apresentadas pelas coordenadoras a pergunta sobre o papel das CPGs I nas ações de formação continuada, reafirmaram uma concepção de formação baseada na colaboração entre pares e tendo como base o trabalho pedagógico. Foi possível verificar também as concepções centradas em perspectivas meramente transmissivas.

Nessa perspectiva, o estudo apresenta que a escolha das temáticas acontecem de forma democrática pelos professores e coordenadoras, 64,1% dos participantes indicaram que as temáticas eram escolhidas conjuntamente, sugerindo um processo participativo que promove a formação com os professores, em vez de para eles. É nessa perspectiva que Nascimento (1997) defende que a formação em serviço é um processo complexo pelo qual o professor vivencia, de forma integrada, o saber, o fazer e o ser docente em um *lócus* privilegiado, a escola. Neste lugar

o professor é o protagonista do seu processo formativo, de forma individual e coletiva, gerando ações permanentes de discussões das práticas sociais, afetivas e cognitivas. Essas ações formativas podem permitir que o professor intervenha na sua prática e conseqüentemente na construção da identidade docente.

Desta forma, ao verificar como são organizadas as ações de formação continuada em serviço, podemos observar diferentes formatos adotados. 39.1% das formações eram organizadas em grupos de estudos; 29.7%, com estudos orientados; 21,9%, com repasses da SMED-BH e os estudos de caso e outros somaram 9.4% dos respondentes. Essa variação na formas de organização das ações de formação continuada mostram que não há predominância de um único formato e pode indicar flexibilidade, de acordo com a ação desenvolvida.

O empenho das coordenadoras na organização das formações e em prol da sua realização na escola, mostra-se fundamental para que essas práticas ocorram de maneira perene no cotidiano escolar, a colaboração da equipe e apoio da gestão escolar foram facilitadores importantes. No entanto, a sustentação destas práticas se dá também com níveis de dificuldades, os principais desafios incluem a falta de tempo para reuniões pedagógicas coletivas e o absenteísmo docente. Vejamos na tabela a seguir:

Tabela 1- Facilidade e dificuldade nas ações de formação continuada em serviço.

| Facilidades | Dificuldades |
|--------------------------------|--|
| Recursos didáticos disponíveis | Tempo |
| Colaboração da equipe | Organização diante da dinâmica escolar |
| Apoio da gestão | Absenteísmo |

Fonte: Dados coletados pela autora (2023)

Os resultados apresentados reforçam a importância do trabalho das Coordenadoras Pedagógicas Gerais I nas EMEIs de Belo Horizonte. Elas enfrentam cotidianamente desafios, mas continuam a promover formações reflexivas baseadas em documentos oficiais e na experiência prática. Para garantir a continuidade e eficácia dessas formações, são necessárias políticas públicas que assegurem tempos e espaços adequados para o desenvolvimento profissional docente, reconhecendo a formação continuada como um direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados nesta pesquisa mostram que as coordenadoras pedagógicas das EMEIs de Belo Horizonte implementam a formação continuada em serviço através de grupos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

de estudos orientados para e com os docentes da escola. Esses formatos são relevantes para a formação continuada, pois permitem que, nos encontros, os professores possam refletir sobre sua prática cotidiana e produzir novos conhecimentos com base nas temáticas escolhidas. As coordenadoras pedagógicas I (CPGs I) selecionam as formações de maneira democrática, em conjunto com os docentes.

As análises indicam que as CPGs I entendem a formação continuada como um espaço para reflexão prática. Contudo, uma questão recorrente destacada pelas CPGs I é a dificuldade de organizar o tempo para reuniões pedagógicas, considerando as demandas eventuais, o que torna o gerenciamento do tempo um desafio significativo para a realização das formações continuadas. Apesar desses desafios, as coordenadoras pedagógicas continuam se esforçando para que as formações atendam às necessidades dos professores.

Por fim, ressaltamos a importância de investimentos nas políticas públicas municipais que garantam a professores e coordenadores condições para que as ações de formação continuada aconteçam de forma perene, com estrutura e organização de tempos e espaços, a fim de tais ações favorecerem o desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 nov. 2023.

CAMPOS, M. M. et al. **A Creche e a Pré-escola**. Cadernos de Pesquisa, n.39, p.35-42, Nov,1981.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E.; (ORG.) **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

KUHLMANN JUNIOR, M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p.5-18, maio/ago. 2000.

LUDKE, André. MENGA, Marli, E.D.A. **Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas**. São Paulo:EPU,1986.

MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa, planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**.5. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. **Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola**. In: Sônia Kramer: Cresco Franco. (org.). Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores. 1ed. Rio de Janeiro: Ravill, 1997, p. 212-242.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.16,6 p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022**. Colaboração de Yara Alvin

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de educador infantil, altera as Leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. **Sistema de Leis Municipais**, de 20 de set. 2018 Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2003/868/8679/lei-ordinaria-n-8679-2003-cria-as-unidades-municipais-de-educacao-infantil-e-o-cargo-de-educador-infantil-altera-as-leis-ns-7235-96-e-7577-98-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. **Sistema de Leis Municipais**, de 31 de março de 2020 (conforme DOM, 2018a). Disponível:<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2018/1114/11132/lei-ordinaria-n-11132-2018-estabelece-a-autonomia-das-unidades-municipais-de-educacao-infantil-umeis-transformando-as-em-escolas-municipais-de-educacao-infantil-emeis-cria-o-cargo-comissionado-de-diretor-de-emei-as-funcoes-publicas-comissionadas-de-vice-diretor-de-emei-e-de-coordenador-pedagogico-geral-o-cargo-comissionado-de-secretario-escolar-os-cargos-publicos-de-bibliotecario-escolar-e-de-assistente-administrativo-educacional-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Decreto 17.005, de 31 de outubro de 2018. Regulamenta a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, quanto às atividades dos ocupantes dos cargos e funções por ela estabelecidos. **Sistema de Leis Municipais, de 23 de mar. 2021** (conforme DOM, 2018b). Disponível em: <



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO.

<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2018/1701/17005/decreto-n-17005-2018-regulamenta-a-lei-n-11132-de-18-de-setembro-de-2018-quanto-as-atividades-dos-ocupantes-dos-cargos-e-funcoes-por-ela-estabelecidos>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM ÁREAS RACIAIS E SOCIALMENTE SEGREGADAS: O DIREITO À CIDADE EM FOCO

Heli Sabino de Oliveira- FaE /UFMG
Thais Carolina Mendes Araújo -FaE /UFMG
Thais de Ribeiro Pacheco - FaE/UFMG
Adelson Afonso da Silva França Júnior - RME/BH

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar os desafios da docência em áreas raciais e socialmente segregadas. Trata-se, pois, de um trabalho que procura, por um lado, descrever situações de discriminação vividas por estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de acordo com relatos de docentes e, por outro lado, examinar possibilidades educativas elaboradas por professores com vista a assegurar o direito à cidade. Os depoimentos selecionados foram recolhidos durante a realização de um projeto de extensão entre agosto de 2018 e dezembro de 2020, fruto de uma parceria entre Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH). O aludido projeto buscava produzir cadernos temáticos para Educação



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

de Jovens e Adultos, tendo como um dos pontos de partida situações problema descritas por profissionais que atuam em áreas periféricas, marcadas pela ausência do Estado. Por meio de rodas de conversa e entrevistas semi-estruturadas, tornou-se possível tomar ciência das barreiras visíveis e invisíveis que torna a capital mineira uma cidade fechada, construída para alijar, de forma deliberada, dos bens culturais e simbólicos pessoas - na maioria negra - oriundas das camadas populares. Este trabalho retoma tais depoimentos docentes a fim de compreender como se dá o processo de exclusão durante visitas de estudantes da EJA a espaços de lazer como ao museu, ao shopping e durante um passeio de bicicleta de um jovem negro em áreas gentrificadas.

Palavras-chave: EJA; Formação docente; Periferia e Áreas Segregadas Racialmente

INTRODUÇÃO

A lenta construção de nosso sistema educacional e a lenta garantia do direito à educação do povo é inseparável da história de segregação de que é vítima. Sem aprofundar nessa história segregadora não há como avançar no entendimento da história da educação pública. Uma história amarrada ao padrão de poderdominação persistente em nossas relações de classe, sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas (ARROYO, 2015, p. 24)

A presente comunicação pretende analisar os desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos em áreas racial e socialmente segregadas. Dividido em três seções, o trabalho apresenta inicialmente o projeto de extensão que forneceu a base empírica para as situações-problema descritas por professoras que exercem suas atividades docentes em locais “esquecidos” pelo Estado, bem como fortemente marcados pela discriminação por endereço, alimentado por uma imprensa sensacionalista que exhibe aspectos negativos de áreas periféricas, ocultando seus aspectos positivos.

O projeto de extensão, em foco, reuniu nos últimos seis anos, professores e estudantes de licenciatura da educação superior e professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam nos municípios de Belo Horizonte e Contagem, com o intuito de elaborar coletivamente cadernos pedagógicos temáticos para essa modalidade educativa. O direito à cidade foi um tema percebido-destacado pelas pessoas que participaram ativamente na construção desses cadernos.

Já segunda seção se debruça sobre situações de discriminação e segregação vividas por estudantes da EJA ao se deslocarem nos centros urbanos de Belo Horizonte. A mobilidade urbana é colocada em relevo para evidenciar processos discriminatórios tanto no transporte coletivo quanto em visita ao museu e ao shopping.

A terceira seção se propõe a delinear os contornos dos fundamentos de uma pedagogia da periferia, que se insurge contra a segregação racial e social que recai sobre moradores de áreas caracterizadas pela ausência do Estado. Por fim, as considerações finais retomam alguns pontos tratados no trabalho para se pensar, de forma afirmativa, a formação de identidades periféricas, que questionam relações de poder que insiste em negar direitos fundamentais, seja



excluindo de bens culturais e artísticos, seja subjugando e marginalizando parte expressiva da população responsável pela construção cotidiana da cidade.

Fruto de uma pesquisa, com enfoque qualitativo, este trabalho coloca em relevo conceitos tais como formação docente, periferia, áreas raciais e socialmente segregadas. Para tanto, recorre-se, dentre outros pesquisadores, aos estudos de Miguel Arroyo (2015), Carvalho e Arantes (2021) e Santos (2010). Os dados empíricos foram construídos a partir da observação participante e das entrevistas semiestruturadas. Como destaca Willis (1991), a observação participante é uma técnica de pesquisa capaz de representar e interpretar as articulações, práticas e formas simbólicas da produção cultural. As entrevistas semiestruturadas, além de documentar o não documentável, instigam, segundo Minayo (1994) a reconstituição da experiência, suscitam o encontro com o outro e permitem que o pesquisador construa novas interpretações sobre a realidade.

METODOLOGIA

A base empírica deste trabalho se apoia nas atividades realizadas pelo Projeto de Extensão Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) desde agosto de 2018. Trata-se, pois de uma proposta inspirada numa perspectiva freireana, que busca se opor às visões herméticas e elitistas, que marcaram, via de regra, as instituições de educação superior no mundo ocidental, conforme examina Achille Mbenbe (2023).

Em vez de pensar as universidades como “torres de marfim”, ou seja, fechadas em si mesmas, o projeto em questão defende uma universidade aberta e pública na acepção da palavra. Assim como Florestan Fernandes (1979), ao sustentar que tanto os ensinamentos ministrados pelas universidades quanto suas produções científicas não podem ficar confinadas e restritas somente àquelas/es que possuem acesso às instituições de educação superior, o projeto de extensão a que nos referimos busca se aproximar dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência os princípios da pedagogia ativa, do currículo integrado e dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos (OLIVEIRA, et all, 2021). É importante destacar que o projeto de extensão a que me refiro conta com a participação ativa e com a riqueza de experiências trazidas pelas/os estudantes de licenciaturas e por professoras/es da Educação Básica e do Ensino Superior.

Não se trata, contudo, de produção de materiais didáticos com textos e atividades que possam ser transportados mecanicamente para a sala de aula. Trata-se da elaboração de duas Coleções (Lendo Mundo, Lendo Palavra, coleção publicada pela Secretaria Municipal de Belo



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Horizonte – SMED/BH e Inéditos Viáveis, coleção em processo de finalização em parceria com a Secretaria Municipal de Contagem - Seduc). Ambas as propostas apostam, antes de tudo, na criatividade da professora e do professor, em sua autonomia docente e em sua capacidade de tomar decisões que melhor atendam às demandas de aprendizagem das/os estudantes em sala de aula. Os Cadernos foram elaborados a partir de uma abordagem teórico-conceitual baseada nos direitos humanos, pautada numa perspectiva contra-hegemônica tal como descrita por Santos (2000).

Em Belo Horizonte, o projeto teve uma duração de 30 meses e contou com a presença de 44 integrantes, sendo 30 professoras/es que atuavam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da RMEBH, 07 estudantes de licenciaturas da UFMG e 07 professoras/es que atuavam no Ensino Superior em três universidades públicas, culminando com a produção de cinco cadernos temáticos, integrando a Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras: a) EJA, Cultura e Espaço: direito à cidade; b) EJA e Cidade: direito à memória; c) EJA e Mundo do Trabalho: direito à dignidade; d) EJA, Saúde e Corporeidade; e) EJA e Educação Midiática: direito à informação e à Comunicação.

Em Contagem, o projeto, em questão, encontra-se em andamento, mantendo-se o formato. Agora, a intenção, além da formação continuada de 180 horas, é produzir a Coleção Inéditos Viáveis, com as seguintes temáticas: a) EJA, Laicidade e Diversidade Religiosa: direito à liberdade de culto; b) EJA, Educação Patrimonial e Territorialidade: direito à cidade; EJA, Juventudes e Mundo do Trabalho: direito à dignidade; EJA, Educação Socioambiental e Sustentabilidade: direito à vida saudável; EJA, Participação Social e Cidadania: direito a ter direitos.

Neste trabalho, vamos nos debruçar sobre as narrativas das professoras/dos professores da EJA que integra o aludido projeto de extensão, tomando como referência a questão da segregação racial e social em locais abandonados pelas políticas públicas, afastados da zona de prestígio e distantes dos centros de decisões.

Tais narrativas docentes foram obtidas por meio de rodas de conversa.

A Roda de Conversa representa uma estratégia que permite às interlocutoras o compartilhamento de seus conflitos e anseios, no intuito de identificar conteúdos comuns entre as participantes do estudo, visando uma análise inicial e um aprofundamento posterior em entrevistas narrativas. De acordo com Moura & Lima (2014, p.99), a metodologia da Roda de Conversa é dentro de uma pesquisa narrativa, uma forma de produção de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo (MOURA & LIMA, 2014, p.99).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A pesquisa narrativa, como o próprio nome sugere, permite a “... coleta de histórias sobre determinado tema”, possibilitando ao pesquisador encontrar informações para compreender o fenômeno investigado (PAIVA, 2008). Nesse processo de troca de saberes e experiências entre as participantes da Roda de Conversa, novos conhecimentos são produzidos acerca da temática proposta para ser dialogada (MOURA & LIMA, 2014). Desta forma, nos projetos de Belo Horizonte e de Contagem as rodas de conversa foram planejadas para ser executadas às sextas-feiras, à noite, dia reservado para planejamento e organização do trabalho escolar dos professores da EJA de ambas redes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Há poucos estudos em educação que articulam as estreitas relações entre educação escolar e áreas raciais e socialmente segregadas.

Uma breve consulta no repositório de teses e dissertações da Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes), permite-nos constatar que, entre os anos de 2001 e 2023, houve apenas oito trabalhos que trataram dessa temática no Brasil. Cumpre sublinhar, de saída, que não há registros de trabalhos no campo da Educação de Jovens e Adultos que tenham se debruçados sobre esse assunto. Isso não quer dizer, no entanto, que não existam pesquisas que busquem compreender os efeitos de processo de escolarização na EJA em áreas empobrecidas nos centros urbanos, conforme podem vistos nos trabalhos realizados por Parreira (2022), Salamé (2023) e Rodrigues (2023), por exemplo.

O que se procura evidenciar aqui é, sobretudo, a ausência de estudos aprofundados na EJA que tomem a segregação racial e social como objeto de pesquisa, a fim de se pensar uma pedagogia própria para esses locais. Para Carvalho e Arantes (2021), a ausência de estudos aprofundados concernente a esse fenômeno nas ciências sociais e humanidades se deve ao fato de a segregação racial e social permanecer, de certa forma, associada à ideia de separação forçada e legalmente estabelecida de grupos étnicos em territórios específicos a exemplo do que ocorreu com grupos nos guetos judeus na Alemanha Nazista, nos guetos negros nos Estados Unidos e no apartheid sul-africano.

Para Oliveira (2017, 2019, 2020 e 2021), assim como o mito da democracia racial encobriu, por décadas, o racismo no Brasil, as definições atribuídas pelo senso comum ao termo periferia serviram, em parte, para mascarar o caráter segregador e violento do processo de urbanização da sociedade brasileira. Do ponto de vista denotativo, o termo periferia fora usado para designar construções distantes dos centros urbanos, casas em alvenaria, sem acabamento

e locais com ausência de saneamento básico, com altos índices de criminalidade e baixo nível de escolaridade.

De modo geral, tal associação, própria do senso comum decorre de o fato de o termo periferia ser visto como expressão transparente, designando um dado da vida social, sem se problematizar seu significante se seus significados. Assim, em vez de pensar como espaço geográfico, afastado dos centros urbanos, tal como definido pelo dicionário, o autor procura compreender a periferia como territórios urbanos, marcados pela ausência do Estado. Dessa maneira, seus trabalhos procuram se afastar, antes de tudo, de definições dadas pelos dicionários e pelas representações sociais conferidas as chamadas áreas periféricas dos centros urbanos, bem como aos sujeitos que aí residem ou, em muitos casos, alojam, em razão da precariedade de muitas moradias construídas em áreas de situação de risco.

Para demonstrar o hiato entre o significante periferia e seu significado dicionarizado, o autor se apoia no processo de urbanização de Belo Horizonte, cotejando, de um lado, o aglomerado da Serra e, de outro, os condomínios de luxos de Nova Lima, cidade metropolitana da capital mineira. A despeito de se encontrar próxima as ditas áreas nobres da cidade, a primeira é representada socialmente como um local carente, perigoso, que precisa ser evitado em razão de seu caráter supostamente violento. As imagens sociais evocadas ao termo “periferia” são, dessa maneira, as mais adequadas para representar esse território e aos seus sujeitos, malgrado o fato de residirem na zona sul da capital mineira. Já os aglomerados citados anteriormente, conquanto ocupem, por sua vez, territórios distantes do centro de Belo Horizonte, suscitam imagens e representações opostas as da evocadas pelo termo periferia em sua primeira acepção no dicionário. Seus sujeitos são percebidos como moradores de “bairros de bacana”, expressão usadas por jovens periféricos, conforme estudo realizado por França Junior (2019).

Tal constatação empírica fez com que Oliveira (2017) concebesse o significante periferia como termo linguístico que remetesse ao processo de urbanização segregador e violento da sociedade brasileira. Não se trata, portanto, de uma expressão neutra e ingênua, criada apenas para nomear as ocupações sócio-espaciais nos centros urbanos. Sua intenção consiste não somente em evidenciar as diferenças habitacionais, fruto das desigualdades sociais e econômicas, típicos de sociedades de classe. O termo periferia oculta, sobretudo, processos violentos de ordenamentos urbanos, apagando memórias, experiências e cultura de sujeitos expulsos do campo para cidade e forçados a se deslocarem para áreas em que o Estado se encontra, de modo geral, ausente. Dessa forma, o significante periferia deixa de se associar aos locais distantes dos centros urbanos para se relacionar com outras acepções a ela atribuídas

pelos dicionários. Referimo-nos à ideia de periferia como algo secundário, marginal, de pouco valor, de pouca importância. Para Oliveira (2022) são essas as imagens que nos vem à mente quando o termo periferia é usado socialmente, produzindo sentimentos designados pelo geógrafo chinês Yi-Fu Tuan (1983) de *topofobia*.

Oliveira sustenta que tal fato ocorre devido ao termo periferia integrar ao binarismo do pensamento moderno.

A dicotomia centro/periferia integra o conjunto de oposições binárias que fundamenta o pensamento moderno. Tal binarismo pode ser visto como uma expressão “guarda-chuva”, que abriga, por um lado, sonhos, consumo, fantasias de ascensão social, progresso e desenvolvimento. Por outro lado, fomenta medos e fobias, indiferenças e processos de invisibilidades sobre o outro, o estranho que vive nas “margens”. Este precisa ser contido, mantido sob permanente vigilância” (OLIVEIRA, 2017, p. 177-178).

Do ponto de vista histórico, a construção de áreas periféricas se relaciona com o passado escravocrata do Brasil e com formas violenta de se ordenar os espaços urbanos pós-abolição, conforme destacam Carvalho e Arantes (2021).

Embora a literatura nacional tenha identificado desde a década de 1970 a dinâmica da exclusão social e das desigualdades urbanas nas cidades brasileiras (...) só mais recentemente discussões mais refinadas sobre o significado, intensidade, procedimentos de medida e formas de ocorrência da segregação levaram a um reconhecimento do seu caráter histórico e plural. Assim, a segregação se manifesta e pode ser estudada com base no grau de proximidade ou de concentração residencial de famílias pertencentes a um mesmo grupo (seja este definido em termos étnico-raciais, socioeconômicos, culturais ou religiosos), com a concentração de alguns grupos em espaços específicos do território urbano e a constituição de grandes áreas relativamente homogêneas.

RELATOS DOCENTES DE SEGREGAÇÃO RACIAL E SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A temática do direito à cidade não se restringe apenas aos materiais que se debruçaram sobre essa temática. O Caderno *EJA e Mundo do Trabalho: direito à dignidade* apresenta uma situação-problema emblemática, descrita pela professora Roberta. Ela nos conta sobre um trabalho de campo realizado com pessoas adultas e idosas, em processo de alfabetização. Trata-se, pois, de uma visita orientada a um shopping frequentado pela elite belo-horizontina, que exibia réplicas de objetos que remontam ao Egito Antigo. A visita de campo se justificava em razão da implementação da Lei n.º 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história de África. O primeiro estranhamento da professora foi notar os olhares desconfiados das pessoas que costumam frequentar o shopping, ao se depararem com grupos sociais considerados, por eles, estranhos naquele espaço.

Quando nos dirigimos ao banheiro feminino do shopping, alguns estudantes disseram: “esse banheiro é maior que a minha casa!”. Notei que algumas discentes resolveram fazer selfies nos espelhos enormes e estavam empolgadas por estarem naquele lugar pela primeira vez. Observei ainda que a maioria das mulheres que estavam ali se sentia incomodadas com a presença de mulheres negras e da periferia se divertindo, e não limpando, servindo ou em alguma condição subalterna (Roberta, professora, EJA/RME/BH).

As áreas segregadas da cidade possuem, a despeito de seus mecanismos de exclusão, uma dimensão pedagógica: tornar visível as relações de poder. Oriundas do aglomerado da Serra, as mulheres da EJA tiveram a oportunidade refletir sobre o processo de segregação racial e social. Como diz José Saramago, em um de seus contos: “é preciso sair da ilha para saber que se encontrava nela”.

A visita ao shopping permitiu que lêssemos o mundo e lêssemos a palavra, porque descortinou para o grupo o processo de reificação das relações sociais em uma sociedade de classes; possibilitou ainda que percebêssemos o peso do patriarcado em nossa sociedade e, principalmente, a força do racismo estrutural em um país com um forte passado escravocrata. Compreendemos, naquele dia, que a sala de aula é, acima de tudo, a cidade, que traz, em suas organizações e instituições, a segregação de classe, o sexismo e o racismo (Roberta, professora, EJA/RME/BH).

Outro relato que segue nessa mesma direção foi concedida pelo professor Ramuth. O professor de EJA nos conta um episódio ocorrido quando atuava em uma sala de aula adaptada nas dependências da rodoviária. Ele nos descreve uma visita de sua turma ao Museu de Artes e Ofício, localizado na Praça da Estação. Tratava-se de uma turma que possuía um número expressivo de funcionários da empresa terceirizada Minas Gerais Administração e Serviços S.A (MGS), que prestava, na ocasião, serviços de faxina e vigilância à rodoviária.

Quando trabalhei na turma da rodoviária, tive uma situação que me marcou profundamente. Refiro-me à visita ao Museu de Artes e Ofícios, localizado na Praça da Estação no Centro de Belo Horizonte. Três coisas me chamaram a atenção. A primeira: os estudantes ficaram intrigados em saber o que havia próximo ao local onde embarcavam e desembordavam de ônibus, um museu. Notei, então, que não há nenhum tipo de informação que permita que o cidadão comum observasse a presença de um museu naquele lugar. A segunda coisa que me chamou a atenção foi o fato de os estudantes conhecerem as ferramentas expostas no museu. Oriundos do campo, eles conheciam os usos e funções de boa parte dos instrumentos de trabalhos que compõem o acervo museal daquele espaço. A terceira coisa que me chamou a atenção foi o fato de uma integrante da direção sair de seu posto para xingar os estudantes. Como estavam com o uniforme da MGS, ela pensou que se tratava de pessoas deixando de cuidar de suas tarefas para jogar conversa fora. Mesmo depois de eu explicar para ela que se tratava de pessoas da EJA, que trabalhavam durante o dia na MGS e estudavam à noite, não tendo condições de trocar de roupa, ela não se desculpou pela grosseria. Retornou para sua sala, demonstrando raiva e indignação. É curioso que ela não reconheça os funcionários que trabalham no museu, nem tenha admirado os saberes que os estudantes possuem sobre os artefatos expostos (Ramuth, professor, EJA/RME/BH).

Ednilce, professora de Geografia que atuava em uma escola em uma favela em Belo Horizonte-MG próxima à Avenida Cristiano Machado, nos descreveu a seguinte situação:

Iniciei meus trabalhos como professora na Rede Municipal em 2015, um ano após a Copa do Mundo que ocorreu no Brasil. Um dos primeiros temas que decidi estudar com os alunos da escola foi a “Cidade e a questão da mobilidade urbana”. Selecionei, a partir dos objetivos traçados, três recursos didáticos: um cartoon, retratando como a cidade se organiza para atender às demandas impostas pelo excesso de automóveis; um texto de meia lauda, apresentando a expansão das linhas de metrô e a melhoria da qualidade dos ônibus como solução da mobilidade urbana; e um vídeo do YouTube, com duração de 15 minutos, focalizando a importância do uso da bicicleta em uma sociedade ambientalmente sustentável. Para minha surpresa, os estudantes não comentaram nada sobre o cartoon, nem sobre o texto que havia trazido para a sala de aula. Eles quiseram falar apenas sobre a duplicação da Avenida Cristiano Machado, especificamente sobre processo de remoção de famílias que viveram, por muitos anos, em moradias construídas às margens da avenida, bem como o sofrimento de pessoas que foram forçadas a mudar para outros municípios. Nada que eu havia traçado como objetivo de estudo os alunos quiseram abordar (Ednilce, professora, EJA/RME/BH).

Observe-se que a questão da mobilidade urbana se relaciona com a questão racial dos estudantes, residiam em favelas às margens de uma importante avenida da capital mineira que ligava a cidade ao trajeto do aeroporto de Confins-MG, evidencia a forma como foram compelidos a se mudar para locais mais distantes do que aqueles em que antes residiam, uma vez que o governo de Minas Gerais desapropriou alguns bairros para construir a Linha Verde, que liga Belo Horizonte-MG ao aeroporto. Isso não significa que aqueles que permaneceram, por terem suas casas mais afastadas, se encontravam livres para circular na cidade.

Havia outra surpresa naquela aula. Depois que exibi um vídeo sobre o “uso da bicicleta na Holanda”, destaquei, para a turma, que a bicicleta precisava ser estimulada como meio de transporte em Belo Horizonte pelo poder público, com ampliação de ciclovias. Além de não poluir a atmosfera, nem provocar congestionamentos, o uso da bicicleta faz bem à saúde. Nesse momento, um educando da turma interrompe minha aula, dizendo que o que eu havia dito não fazia o menor sentido, que há lugares em Belo Horizonte que não se pode andar de bicicleta. Ele descreve que decidiu fazer um passeio de bicicleta no Bairro Bandeirantes, região da Pampulha, junto com o primo. Com menos de 15 minutos, os dois são abordados pela polícia, que faz uma revista em busca de drogas e armas. Ao não encontrar nada, quis saber o que ambos faziam naquele local. Disseram que queriam apenas andar de bicicleta. Os policiais lhes informaram que não se pode brincar de bicicleta naquele bairro. Caso permanecessem ali, teriam que ser levados à delegacia (Ednilce, professora, EJA/RME/BH).

As narrativas docentes não se encerram apenas na denúncia de situações de segregação de estudantes da EJA. A seguir apresentamos dois relatos de uma situação de esperançar, de seu construir uma pedagogia da periferia.

DO ESTIGMA AO EMBLEMA: A PERIFERIA COMO FONTE DE ORGULHO E DE AFIRMAÇÃO RACIAL E SOCIAL

Um dos professores que integrou o projeto de extensão e que nos forneceu parte da base empírica deste artigo destaca que nasceu em uma favela na capital mineira. Na década de 1980, essa ocupação era nomeada pejorativamente pelo seu entorno como Favela do Pau Comeu. O intuito era claramente evidenciar a violência e os perigos advindos daquele lugar e construir simbolicamente uma barreira para manter segregadas as pessoas oriundas dele. Uma das formas de se contrapor ao poder simbólico é justamente torná-lo visível, ao explicitar suas sutilezas. Com tal intuito, foi criado o projeto “Palco meu”, que se valeu de um trocadilho sutil em referência ao estigma que cobria esse local, a começar pela própria designação pejorativa, Favela do Pau Comeu. O projeto busca desenvolver um clima e uma convivência não violentos, ao mitigar os efeitos da rotulação que pesam sobre os bairros segregados:

“Palco meu –Educação, cultura e paz” é um projeto sociocultural de um grupo de moradores voluntários dos bairros Primeiro de Maio e Minaslândia, localizados no extremo sul da região norte de Belo Horizonte. Sua missão principal é promover a cultura da paz, por meio de ações educativas e culturais em um momento de aumento da violência urbana, envolvendo, principalmente, adolescentes e jovens pobres, e em sua maioria negros. Com vista à melhoria da sociabilidade entre os moradores, o projeto tem desenvolvido diversas atividades socioculturais, entre elas, o “Cinema na praça” –atividade cultural com exposições regulares de filmes, desenhos e vídeos educativos, realizada nas ruas e praças dos bairros –, cursos, oficinas e palestras destinadas à promoção da cultura da paz, com destaque para as oficinas



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO: “Literatura e periferia” e “Memória e cidadania” (Frank Ribeiro, professor idealizador do projeto “Palco meu”).

Outro relato que visa enfrentar os efeitos da segregação racial nos foi descrito por Moacir, professor que exerce a docência numa área de ocupação.

A maior parte dos estudantes não se assumia como morador do bairro e manifestava grande rejeição àquela localidade. As falas em relação ao território eram sempre acompanhadas de termos negativos e ofensas. Isso foi atribuído, em sua primazia, às imagens veiculadas pela mídia, que confere grande visibilidade aos problemas locais: tráfico de drogas, violência e problemas de infraestrutura (Moacir, professor, EJA/RME/BH).

Para superar o estigma, o professor organizou, por meio da metodologia da História Oral, um conjunto de entrevistas com lideranças e pessoas que fizeram parte da formação daquele bairro. Designadas pelos estudantes como “pessoas livros”, por possuírem saberes que não se encontram nas bibliotecas e nas redes sociais, tais lideranças concederam entrevistas e visitaram a escola. Ao conduzir os estudantes a pesquisarem sobre a história do bairro, o intuito do professor Moacir foi, também, valorizar o trabalho daqueles que estiveram ali desde o início da ocupação do território e que construíram a comunidade. Nesse sentido, o projeto teve o objetivo de fazer com que os estudantes se reconhecessem como parte da história do bairro e de transformar o estigma periférico em emblema e fonte de orgulho. Para tanto, o professor construiu, com os estudantes, uma história em quadrinhos (HQ) sem nomes de heróis, nem os chamados “grandes feitos dos grandes homens”, mas, em que foram retratadas realidades próximas das redes de relações, de convívio de pertencimento dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos dos professores da Educação de Jovens e Adultos nos permite inferir que os conhecimentos e experiências dos profissionais docentes são importantes no processo de formação de novos profissionais docente. De modo geral, como nos adverte Antônio Nóvoa (2022) a formação acadêmica inicial se debruça sobre conhecimentos teóricos da área de estudo e conhecimentos pedagógicos, deixando às margens conhecimentos dos professores da educação básica, advindo do contexto de onde realizam sua prática docente.

Como vimos, o termo periferia carrega fobias, medos e discriminação por endereço, por representar locais segregados racial e socialmente, exigindo que os profissionais da educação que atuam nesses espaços conheçam, como destaca Arroyo (2015) a lenta construção do sistema educacional brasileiro e a lenta garantia do direito à educação. Tais processos são inseparáveis da história de segregação de que é os estudantes são vítimas.

Para ele, sem aprofundar nessa história segregadora não há como avançar no entendimento da história da educação pública. Uma história amarrada ao padrão de poder-

dominação persistente em nossas relações de classe, sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas. Podemos acrescentar ainda: sem integrar os conhecimentos dos profissionais que atuam nesses locais não se pode construir uma prática pedagógica contextualizada, plural, cidadã e transformadora.

Referências

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p.15-47, jul./set. 2015.

CUNHA, M. A. de A.; OLIVEIRA, H. S. de; VALÉRIO, M. P. G. A MISÉRIA DO MUNDO E A REFLEXÃO SOBRE A SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL: A LUTA PELO DIREITO AO LUGAR. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 326–342, 2023. DOI: 10.5216/ia.v48i2.76015. Acesso em 18 de junho de 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/76015>.

CARVALHO, Inaiá e ARANTE, Rafael. “Cada qual no seu quadrado” Segregação socioespacial e desigualdades raciais na Salvador contemporânea. **REVISTA EURE**. Vol. 2022. Acesso em 14 de junho. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/hRsSMYBmhDSLPHY8L3VLS3Rx/>

FRANÇA-JÚNIOR, Adelson Afonso da Silva. “Da favela para o mundo”: o funk e o reexistir de jovens adolescentes na EJA e na cidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Faculdade de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.198. 2019

FERNANDES, Florestan. Mudanças sociais no Brasil. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: **Difel**, 1979.

MINAYO, M. C. S. (1994). O desafio do conhecimento—Pesquisa Qualitativa em saúde (3rd ed.). Rio de Janeiro, Sao Paulo: **Hucitec-ABRASCO**.

MBEMBE. Achille Descolonizar la Universidad. Medellín/Colombia: Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid/Facultad de Ciencias y Educación/**Ennegativo Ediciones**, 2023. Acesso em 14 de junho de 2024 Disponível em: https://www.academia.edu/108986069/Achille_Mbembe_2023_Descolonizar_la_universidad_Trad_Leandro_S%C3%A1nchez_Mar%C3%ADn

Moura, A. F., & Lima, M. A. (2014). A reinvenção da roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, 23(1), 98-106

NÓVOA, Antônio. Escola e Professores: proteger, transformar e valorizar. Salvador: **Instituto Anísio Teixeira**, 2022.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Do conceito de "periferia": primeiras aproximações teóricas. In: Cristiane Miryan Drumond de Brito, Leoanardo Zenha Cordeiro, Lívia Napoli Afonso, Ricardo Alexandre de Souza. (Org.). Entrelaçando Redes: Reflexões sobre atenção a usuários de álcool e drogas. 01ed.São Paulo: **Paco Editorial**, 2017, v. 01, p. 223-254.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; OLIVEIRA, E. R. Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação. **Ensaios Filosóficos**, v. XIX, p. 37-54-54, 2019. Acesso em 14 de junho de 2024. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/00_REVISTA_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIX.pdf



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

OLIVEIRA, Heli Sabino de (Org). EJA, Espaço e Cultura: direito à cidade. Belo Horizonte: **Faculdade de Educação**, 2020. v. 2. Acesso em 14 de junho. Disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2022/caderno-eja-1-espaco-cultura.pdf>

OLIVEIRA, Heli Sabino de (Org). EJA e Cidade: direito à memória. Belo Horizonte: **Faculdade de Educação**, 2020. v. 2. Acesso em 14 de junho de 2024. Disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2022/caderno-eja-2-cidade.pdf>

OLIVEIRA, H. S., Flores, M. J. B. P., de Carie, N. S., & Silva, W. G. da. (2021). Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação em direitos humanos na produção de materiais pedagógicos numa perspectiva intercultural. **E-Mosaicos**, 10(24), 2021, p. 213–229. Acesso em 14 de junho de 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2021.57804>

OLIVEIRA, H. S. de.; SANTOS, E. P. dos. O Cenarab como uma experiência do movimento negro educador na educação de jovens e adultos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 155-177, jan./mar. 2022. Acesso em 18 de junho de 2024. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54840>>.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. Rev. bras. linguist. apl., **Belo Horizonte**, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008.

PARREIRA, Luíza Rabelo. Docência e saberes periféricos na Educação de Jovens e Adultos: contribuições da cultura popular belorizontina na construção de uma educação como prática de liberdade. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Faculdade de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.114. 2022

RODRIGUES, Mariete Menezes Amaral. Jovens adolescentes negros e periféricos do ensino fundamental “transferidos” para EJA: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Faculdade de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2022

SALOMÉ, Janaína Andressa Dias. NARRATIVAS DE MULHERES DO CONJUNTO MARIQUINHAS: um estudo sobre a luta pelo direito à moradia e à educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Faculdade de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.147. 2023

SANTOS, B. de Souza. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 2a ed. São Paulo: **Cortez**, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: **Editora Cortez**. 2010.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: **Difel**, 1983

WILLIS, Paul. Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: **Artes Médica**, 1991



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO