

Revista

FUTURO DO PRETERITO

NOV. 2021 • VOL. 3 • NÚM. 3

FEUSP

Práticas
educativas

Brincadeira
favorita das
crianças

Conheça a
funcionária docente:
Martha Marandino

Quem foi
Montessori?

Múltiplas
infâncias
brasileiras

"Apagão" do Lattes:
entenda a polêmica

INFÂNCIAS

ISSN 0026-7546



9 770026 754553

Futuro do Pretérito (revista estudantil da FEUSP)

ISSN: 2675-455X

Núm. 3 - Vol.3 - Nov. 2021

Publicação eletrônica (divulgação)

Quadrimestral

Imagem da capa

Martha Marandino

(Créditos: arquivo pessoal da Martha Marandino)

Direção editorial

Millena Miranda Franco (PPGE/FEUSP)

Vice-direção editorial

Giuliana Ramalho Osteti (Alumni FEUSP)

Conselho editorial

Maria José Iachinski (FFLCH/USP)

Marina Grilli (PPGE/FEUSP)

Raissa Lelis Tenório Flor (FEUSP)

Rani Beatriz Cruz Evangelista dos Santos (FEUSP)

Sabrina Ferrazoni Superibi (FEUSP)

Revisão

Ana Flávia Martin (IFSP)

Carolina Hartfiel Barroso (FFLCH/USP)

Daniela Oliveira Soares (FEUSP)

Fabiana do Amaral Godioso (FEUSP)

Giovanna Ramalho Osteti (IFSP)

João Vítor de Andrade Souza (FFLCH/USP)

Júlio César da Silva Mendes (FFLCH/USP)

Leila Santana Passos (FEUSP)

Luiza Ferreira de Oliveira Santos (Alumni FEUSP)

Luiza Tofoli dos Santos (FFLCH/USP)

Mariana Silva Evangelista (PPGE/FEUSP)

Pyetra Stephannie Rodrigues Costa (FEUSP)

Rodrigo Ramalho Souza (IFSP)

Thays Fernandes (FEUSP)

Diagramação

Beatriz Marques Paiva (FEUSP)

Kesia Caroline Ferreira de Abreu (FEUSP)

Mariana Peixoto Alves (FFLCH/USP)

Melissa Iglesias Alonso (FEUSP)

Assessoria de imprensa e comunicação

Beatriz Hitos Silva (FEUSP)

Camila Penna de Lima (FEUSP)

Elydimara Durso dos Reis (PPGE/FEUSP)

Nathalia Rodrigues Pinheiro (Alumni FEUSP)

Colaboração

Comunicação e Mídia da FEUSP

Direção da FEUSP

Universidade de São Paulo

Reitor Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-reitor Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez

Faculdade de Educação

Diretor Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Vice-diretor Prof. Dr. Vinicio de Macedo Santos

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária - Butantã

05508-040 - São Paulo - Brasil

Escreva para a revista Futuro do Pretérito
revista.futuro.preterito@gmail.com

Visite nossa página:

<http://www4.fe.usp.br/futurodopreterito>

Fone : +55 11 9 7240-1450

• As opiniões, hipóteses, conclusões e recomendações expressas neste material são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão do corpo editorial da revista Futuro do Pretérito.

• Visando uma comunicação inclusiva e respeitosa com a identidade de gênero dos leitores, a revista utilizará em sua totalidade a linguagem neutra.

Revista

**FUTURO DO
PRETÉRITO**

FEUSP

ISSN 0026-7546



9 770026 754553

• SUMÁRIO •

APRESENTAÇÃO

Estamos muito felizes por estar aqui! Esta é a primeira revista feita por estudantes na história da FEUSP! Saiba mais...

05

06

10 LEITURAS PARA (RE)PENSAR A PRÁTICA EDUCATIVA

Dez sugestões de leituras que trazem algum tema fundamental para a educação!

PERGAMINHO DO TEMPO

Conheça a trajetória de Maria Montessori.

11

15

RELATOS

>> Qual a brincadeira tradicional favorita das crianças?

16

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

>> Apresentação, 16.

>> Conversa com quem manja, 19.

>> Artigos, 28.

36

BIOGRAFIA

Conheça a trajetória de
Martha Marandino,
funcionária da FEUSP.

50

HORA DA DESPEDIDA

Entre para o nosso time!
A revista é sua!

35

SETORES

A importância da
Comissão de Cultura e
Extensão para nossa vida
na FEUSP.

41

FIQUE DE OLHO

Fique por dentro dos
principais eventos e
atividades formativas do
momento!

APRESENTAÇÃO

A Futuro do Pretérito é uma revista eletrônica de divulgação produzida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), como um tributo à ciência e à história. O nosso objetivo é que ambas tornem-se mais acessíveis ao maior número possível de pessoas, a saber, estudantes, funcionárias, docentes e comunidade externa. Seu nome faz referência ao tempo verbal que expressa imaginação e questionamento, remete à tentativa de valorização do passado em tempos presentes e à capacidade desta sintonia de formular perspectivas e aspirações mais conscientes para o futuro.

Construída por mãos e olhares pautados nesses ideais, a revista busca subverter a lógica do esquecimento, lançando luzes para que sujeitos e tempos não sejam apenas verbais, mas históricos. Na história da Faculdade de Educação da USP, a nossa revista é a primeira a ser feita por estudantes. Temos muito orgulho disso, e estamos cientes da responsabilidade assumida; por essa razão, nos esforçamos ao máximo para oferecer um trabalho sempre questionador e de excelente qualidade.

Pensando na democratização da popularização da ciência e tecnologia, nossa revista atualmente recebe artigos científicos produzidos por estudantes da licenciatura, graduação e pós-graduação, funcionárias e comunidade externa, o que propicia oportunidades e incentivo para quem escreve, bem como possibilita reflexões e acesso a debates educacionais mais recentes para nossos leitores.

No final do mês de outubro, realizamos a Semana Futuro do Pretérito 2021 no âmbito da Semana Global de Letramento Midiático e Informacional da UNESCO. O tema central contemplou reflexões sobre a importância da imprensa periódica histórica e contemporaneamente. A este respeito, agradecemos ao professor Agnaldo Arroio pelo acompanhamento da organização, à Direção da FEUSP pelo incentivo, aos convidados que aceitaram participar das atividades e às estudantes editoras da comissão organizadora. Reiteramos que todas as apresentações estão gravadas no nosso canal do Youtube. Estendemos nossos agradecimentos aos espectadores, incluindo a curiosidade de que contamos, ao longo do evento, com mais de 100 inscrições provenientes de comunidades como: UFABC, IME/USP, Instituto de Biociências da USP, FAU/USP, FE/USP, FFLCH/USP (diversas licenciaturas), Secretaria Estadual de Educação de SP, Secretaria de Educação de Campinas, Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual de Londrina.

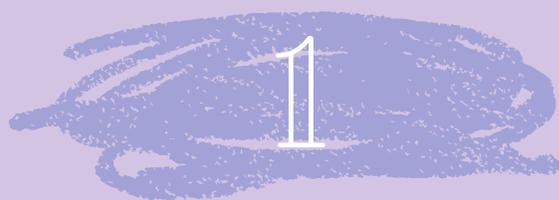
Para finalização dos trabalhos do ano de 2021, esta edição tem como temas centrais **infâncias, brinquedos e brincadeiras infantis**. Portanto, buscamos apresentar nas próximas páginas reflexões, discussões e trabalhos que ajudem a disseminar questões atuais e relevantes sobre as temáticas.

Agradecemos sua atenção e desejamos uma ótima leitura!

10 LEITURAS PARA (RE)PENSAR A PRÁTICA EDUCATIVA

Por: Rani Beatriz Evangelista

Seja por meio de relatos de experiências ou da reflexão dos problemas que permeiam a educação, são muitos os textos que nos ajudam a (re)pensar nossa prática educativa. Aqui estão dez sugestões de leituras que trazem algum tema fundamental para a educação!



CARTAS À GUINÉ-BISSAU: REGISTROS DE UMA EXPERIÊNCIA EM PROCESSO

Nesta obra que é referência para educadores, Maria Helena Souza Patto problematiza o fracasso escolar, postulando que as causas desse fenômeno não são individuais, mas têm relação com as questões estruturais do sistema de ensino. Trata-se de uma leitura fundamental para compreender e problematizar as desigualdades no interior da escola.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. Intermeios, 4ª edição, 2015.

Essa obra de Paulo Freire relata os dois primeiros anos de seu trabalho na Guiné-Bissau, por meio de cartas trocadas entre o educador e a equipe que cuidava dos trabalhos de alfabetização no país africano. É uma boa oportunidade de conhecer o trabalho do nosso patrono em um outro continente que guarda tantas semelhanças com o Brasil.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Paz e Terra, 2007.



PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR



3

ASPECTOS HISTÓRICO- ECONÔMICOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO BRASIL

Ao longo dos capítulos que compõem essa obra, bell hooks reflete sobre a sua atuação como professora, sempre a partir da perspectiva das questões de raça e de classe. A autora nos leva a refletir sobre quais são as nossas responsabilidades como educadores, de modo a garantir que a sala de aula seja um espaço que possa promover conhecimento, liberdade e autonomia, sobretudo para educandos negres e da classe trabalhadora.

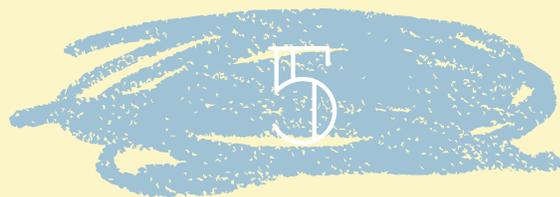
hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Martins Fontes, 2013.

Neste artigo, o professor da FEUSP, Eduardo Januário, apresenta os aspectos histórico-econômicos das relações étnico-raciais no Brasil como um método de formação de professores e compartilha a experiência da aplicação desse método em um curso de formação de educadores no município de São Paulo. É um ótimo texto para pensar em nossa própria atuação na sala de aula no que se refere às relações étnico-raciais.

JANUÁRIO, Eduardo. Aspectos histórico-econômicos das relações étnico-raciais no Brasil: um estudo para a formação de educadores para Educação das Relações Étnico-Raciais na cidade de São Paulo. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, ano VIII, nº XV, 2015.

4

ENSINANDO A TRANSGREDIR: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE



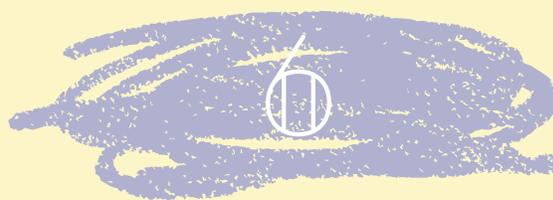
COMUNALISMO E EDUCAÇÃO PRÓPRIA EM OAXACA

O artigo de Marlene Ribeiro aborda a educação rural, enquanto modalidade que nasce nos movimentos sociais populares do campo e tem como foco tratar de experiências da pedagogia da alternância. Essa é uma proposta que procura unir a educação e o trabalho produtivo agrário e se organiza a partir da alternância entre o espaço da escola e o espaço da comunidade/família ao qual o estudante está vinculado. Ou seja, em uma parte do tempo ele está na escola, se envolvendo com a teoria, e em outra de volta a sua casa, auxiliando a família e aplicando, na prática, o que aprendeu. A leitura convida não somente a conhecer as experiências dessa proposta educacional, mas também a problematizar as possíveis contradições existentes no processo pedagógico.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1,, 2008.

João Francisco Migliari Branco, docente da FEUSP, aborda as práticas autônomas de educação indígena e comunitária que se contrapõem às reformas educativas no México. A referência aqui são as experiências pedagógicas vividas em Oaxaca numa articulação entre o movimento indígena e o movimento de professores da região. É um texto muito interessante para se pensar em formas de organização educacional aliadas à luta por autonomia da comunidade.

BRANCO, João Francisco Migliari. Comunalismo e educação própria em Oaxaca: a diversidade cultural e política frente à intervenção empresarial e o capitalismo de desastre. Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogia Crítica e Investigación Militante, nº 4, 2020.



PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO RURAL/DO CAMPO: PROJETOS EM DISPUTA





Este artigo, que tem entre seus autores o professor da FEUSP Roberto da Silva, reflete sobre a responsabilidade da universidade pública frente à questão da privação da liberdade, uma vez que existem cerca de 10 mil pessoas nessa situação ao redor da USP. É um texto fundamental para se pensar na formação de professores para atuar dentro do sistema prisional.

SILVA, Roberto et al. A educação em prisões e o papel da universidade pública. Revista Cultura e Extensão USP, São Paulo, v. 7, 2017, p. 65-80.



A EDUCAÇÃO EM PRISÕES E O PAPEL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA



OS ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA E AS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO

Este artigo tem como objetivo identificar os significados que os adolescentes em situação de rua atribuem às instituições de atendimento destinadas a eles. Por meio da fala dos próprios adolescentes, o texto reflete sobre a importância da formulação de políticas públicas que considerem a especificidade desse público, uma vez que o acolhimento adequado desses jovens pode significar sua saída das ruas.

SANTANA, Juliana Prates et al. Os adolescentes em situação de rua e as instituições de atendimento: utilizações e reconhecimento de objetivos. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18(1), 2005.





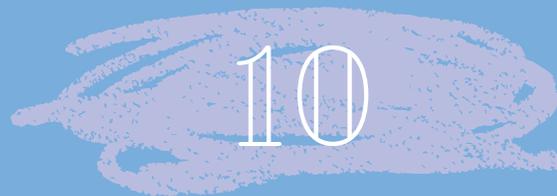
REPÚBLICA DE CRIANÇAS: SOBRE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE RESISTÊNCIA

Este livro, escrito por Jonas Medeiros, Antonia Malta Campos e Márcio Moretto Ribeiro, relata o movimento de ocupação das escolas públicas de São Paulo que ocorreu em 2015. É uma oportunidade de relembrar esse momento importante na história da educação paulista e pensar no estímulo à autonomia e voz dos estudantes.

CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. Escolas de luta. Veneta, 1ª edição, 2016.

A obra escrita por Helena Singer relata algumas experiências das chamadas "escolas democráticas". Essas escolas procuram romper com a ideia adultocêntrica das instituições tradicionais, dando mais liberdade para as crianças tomarem decisões por meio, por exemplo, de assembleias escolares.

SINGER, Helena. República de crianças: sobre experiências escolares de resistência. Editora Mercado das Letras, 1ª edição, 2010.



ESCOLAS DE LUTA



Pergaminho do tempo

Maria Montessori: uma vida em prol da descoberta da infância e de sua potência:

Por: Sabrina F. Superibi

10 de julho de 1896. Nessa data, na Universidade de Roma uma mulher entraria para a história como sendo a primeira mulher a se formar no curso de Medicina. Transgredir padrões sociais e status quo há muito arraigados não é nada fácil: para cursar a faculdade de Medicina ela precisou ir contra a vontade de seus familiares, de seus colegas de curso, do diretor da faculdade e obter até uma autorização papal (à época Leão XII) para que pudesse permanecer no curso, mesmo que a contragosto de toda a comunidade acadêmica, familiares e a maior parte da sociedade da época.

Nesta edição da futuro do pretérito, vamos discutir um pouco a trajetória de Maria Montessori, a primeira mulher formada em medicina na Itália e que se tornaria posteriormente conhecida pelo seu método educativo, inovador para a época e ainda hoje referência em escolas do mundo inteiro.

Biografia

Maria Tecla Artemisia Montessori nasceu no dia 31 do mês de agosto do ano de 1870 em Chiaravalle, uma comuna italiana da região das Marcas, pertencente à província de Ancona. Filha de Renilde Stoppani e Alessandro Montessori, oficial do Ministério das Finanças, desde muito pequena, Maria demonstrava grande interesse pela Ciência, sobretudo Biologia, o que mais anos mais tarde se tornaria um problema, haja vista a inclinação da jovem para a faculdade de medicina, contrariando seus pais, que almejavam que ela seguisse a carreira de professora. Ironicamente, Maria Montessori se tornaria os dois: além da primeira mulher a se formar médica em seu país, uma educadora que revolucionou a relação entre professores e alunos e inscreveria o seu nome na história da Pedagogia.



Maria Montessori em Londres, 1939.

• **1892/1896:** Os anos na Universidade de Roma: Montessori ingressa na Faculdade de Ciências Físicas, Matemática e Naturais da Universidade de Roma, fazendo a opção por cursar Medicina e Cirurgia, curso à época tomado como essencialmente compatível apenas para homens. Fazia menos de vinte anos que as mulheres começaram a ser admitidas nas universidades em seu país e a resistência que Montessori sofreu em seu curso foi bastante severa, sendo reproduzida inclusive por seus professores e colegas de curso, a ponto de ser obrigada a frequentar as aulas

práticas dos laboratórios em um horário diferente de toda a sua turma: sozinha, uma vez que era um tabu à época que mulheres frequentassem ambientes em que pudessem vislumbrar corpos masculinos, como era o caso dos laboratórios de anatomia ou de desenho vivo, no caso de mulheres artistas.

Nesses anos difíceis, seus pais, que tanta questão faziam que ela se tornasse professora e que, no começo, opuseram-se veementemente à opção da filha, foram cruciais para dar a ela o incentivo para não desistir do curso. O trecho a seguir foi retirado da biografia de Montessori, escrito por uma pesquisadora e biógrafa da educadora, Rita Kramer. O diálogo teria acontecido logo após as primeiras aulas de Montessori na faculdade de Medicina:

“Naquela noite, em casa, eu tentei retomar um pouco da coragem. Eles [meus pais] notaram imediatamente que eu estava chateada. Eu me forcei a comer, e comi. Aí conversamos. Meu pai disse: “É inútil se forçar, você não consegue.” E minha mãe: “É ruim para você, minha criança, não volte lá”. “Mas é a primeira vez”, eu disse. “Não se esqueçam, é a primeira vez. Pelo menos eu não desmaiei”. Eu fui para meu quarto, e coloquei meu rosto entre minhas mãos, em desespero. [...] Mas quem sabe?... Era como uma fé interior profunda: Quem sabe? E eu bebi a bebida amarga até secar o copo” (Kramer, 1988).

E foi contando com o apoio incondicional de seus pais e o desejo incomensurável de permanecer no curso que Montessori consegue se formar, no ano de 1896.

A história de Montessori com relação à educação começa já nos seus anos na faculdade de medicina, quando

começou a se interessar pelos estudos de dois médicos franceses que se dedicavam aos estudos de crianças com deficiência e dificuldades severas de socialização: Marc Gaspard Itard e Édouard Séguin. Itard, inclusive, ganhou notoriedade ao defender que a educação estava profundamente arraigada à cultura e ao contexto ao qual ela se relacionava, tendo buscado educar o menino Víctor de Aveyron (aproximadamente 1788 – 1828), conhecido como o garoto selvagem, que habitou as florestas próximas a Aveyron até ser descoberto aos 12 anos de idade, sem qualquer conhecimento de fala, o menino emitia grunhidos semelhantes aos de lobos e andava em posição ereta apenas por breves momentos. O esforço do médico em tentar educá-lo para a chamada “civilização” resultou apenas parcialmente satisfatório, tendo ao longo de sua vida aprendido com Itard algumas poucas palavras, e a utilizar o banheiro e roupas, inclusive aprendido a se vestir sozinho.

Foi a partir dos estudos e conclusões de Itard, depois do tempo de convivência com Victor de Aveyron, que Montessori começa a se debruçar sobre o quanto a sociedade e a cultura são quesitos essenciais para o desenvolvimento humano e como a infância, é um período crucial para esse desenvolvimento.

Em uma de suas obras de grande importância, *Mente Absorvente*, de 1945, Montessori afirma que:

“Uma educação desde o nascimento, que alimenta uma revolução pacífica e que une a todos em um objetivo comum, atraindo-os como a um só centro. Mães, pais, políticos: todos devem combinar em seu respeito e ajuda a este delicioso trabalho formativo, que a criança executa nas profundezas de um íntimo mistério psicológico, sob a tutela de um guia interior”.

•1897: A passagem como voluntária pela Clínica de Psiquiatria da Universidade de Roma: Maria Montessori ingressa em 1897 como voluntária na Clínica de Psiquiatria da Universidade de Roma, atuando diretamente com crianças internadas em clínicas psiquiátricas da época, examinando aquelas que pudessem ser direcionadas para atividades didáticas.

Devemos lembrar que a primeira lei italiana que propunha um tratamento mais humanizado em clínicas psiquiátricas era do ano de 1874 e que pelo menos até meados do século XX não era incomum denúncias graves no que se refere à higiene, alimentação, técnicas de tratamento, além de superlotação e maus-tratos em instituições psiquiátricas.

Nesses anos, e com essa experiência marcante, Montessori passou a se

interessar e a perceber a quase inexistência de pesquisas no campo da educação com crianças que possuíssem algum tipo de deficiência. Nessa clínica, Montessori percebeu atônita o tratamento desumanizante que era concedido às crianças, que nada além de suas próprias camas e vestes padronizadas possuíam. Nenhum brinquedo, nenhum material que pudesse estimular suas aprendizagens e brincadeiras. Mas ainda Montessori não possuía uma resposta sobre como mudar essa triste realidade que ela percebeu ao longo de sua atuação na Clínica Psiquiátrica. As primeiras respostas viriam alguns anos depois.

•1900: Montessori é nomeada diretora da Escola Ortofrênica, uma espécie de residência onde se treinavam professores e acolhiam crianças com deficiência para desenvolver seus potenciais educativos. Os resultados com as crianças atendidas e acolhidas pela instituição foram bastante positivos. É nesse ambiente que Montessori faz seus primeiros experimentos com modelos e materiais educativos desenvolvidos para estimular os sentidos e a aprendizagem das crianças e ela começa a perceber que, na realidade, a deficiência não estava nas crianças em si, mas na carência de estímulos e na indiferença com que eram tratadas. Quando devidamente estimuladas, as crianças poderiam desenvolver todo o seu potencial alcançando inclusive os mesmos padrões das crianças tidas como “normais”.

•1902: Nesse ano, Montessori consegue ingressar no terceiro ano da Faculdade de Letras e Filosofia da Universidade de Roma, a convite do Ministro da Educação Pública à época. Na ocasião, estuda Pedagogia, Psicologia, Filosofia e Antropologia.

•1904: Torna-se docente da Universidade de Roma, lecionando Antropologia. Como docente, começa a estruturar as observações que realizou ao longo de sua estada na Escola Ortofrênica, observações estas que se tornariam a base para a discussão realizada no seu livro “Antropologia Pedagógica” de 1910.



Montessori aos dez anos de idade. (1880 - 1881)

• **1906:** Montessori recebe um convite que mudaria a sua vida e que ajudaria a inscrever seu nome de vez na História da Pedagogia. Na década de 1880, próximo à Roma, o bairro São Lourenço, que inicialmente fazia parte de um plano urbanístico para a cidade, contando com a construção de diversos edifícios que seriam postos à venda, acabou não suprindo o plano para o qual ele foi criado: os prédios nunca foram comprados e dezenas de edifícios ficaram abandonados, sendo logo ocupados por uma população empobrecida, que tinha que lidar cotidianamente com os mais diversos problemas estruturais e de saúde pública: falta de esgoto, de água e saneamento, além da alta taxa de criminalidade.

As crianças, desde a mais tenra idade, eram empregadas em fábricas dos arredores e chegavam a trabalhar em turnos de até 12 horas por dia. No ano de 1906, uma iniciativa do Instituto Imobiliário de Roma, com um engenheiro à sua frente, Eduardo Talamo, decidiu implementar reformas urbanísticas e estruturais em São Lourenço.

Além das reformas estruturais nos prédios e espaços públicos do bairro, havia um grave problema que precisava ser enfrentado: o altíssimo número de crianças pequenas, entre 3 e 7 anos, filhas de operários, que ficavam vagando abandonadas pelo bairro, enquanto suas famílias enfrentavam jornadas exaustivas de trabalho. Talamo pensou em criar um espaço para essas crianças, realizando o convite a uma educadora que vinha ganhando bastante notoriedade em seu país: Maria Montessori aceitou.



Armários com materiais educativos montessorianos, em uma típica sala de aula proposta por Montessori.

• **6 de janeiro de 1907:** é inaugurada em São Lourenço a Casa dei Bambini, ou **Casa das Crianças**. No começo, crianças que haviam sido por tanto tempo esquecidas, foram pouco a pouco sendo transformadas a partir da pedagogia que Montessori desenvolvia e orientava que fosse desenvolvida ali, com poucas exigências. Maria pedia para quem quer que fosse trabalhar com aquelas crianças, que não interferissem na liberdade das crianças que haviam recebido os materiais criados por ela, para a então Escola Ortofrênica e também a partir dos estudos e experiências que Montessori foi acumulando.

Em pouco tempo o sucesso educacional na Casa dei Bambini atravessou os muros do pequeno bairro operário e visitantes, educadores e pesquisadores do mundo inteiro se dirigiam ao local, interessados em aprender mais sobre os ensinamentos e a pedagogia desenvolvida ali.

As atividades desenvolvidas na Casa, incluíam os cuidados com si próprios, com o meio ambiente e com os outros, por meio de atividades sensoriais que estimulavam as crianças a tornarem-se ativas em seu processo de aprendizagem ao mesmo tempo que desenvolvia nelas concentração, sentido de pertencimento, gratidão, gentileza e cuidado.

Cada detalhe da Casa/ escola foi progressivamente sendo transformado para acolher as crianças em sua singularidade. Os móveis, que guardavam os materiais dos quais as crianças desenvolviam suas atividades, antes altos e acessíveis apenas aos professores, foram sendo transformados em pequenas estantes, ao alcance das crianças.

Um caso exemplar do poder de concentração que as atividades propostas por Montessori incitavam nas crianças é narrado pela biógrafa da educadora em detalhes. Diz-se de certa vez que Montessori resolveu testar até que ponto uma criança se manteria concentrada e disposta a trabalhar em um material por ela proposto. E foi assim que, em um dado dia, começou a observar uma menininha de uns três anos durante a manipulação dos seus encaixes sólidos. A menina parecia bastante compenetrada, ao que Montessori solicitou à professora que estava naquela ocasião presente que puxasse com as demais crianças uma cantiga de roda. A menina continuava em seu trabalho quando então, Montessori não satisfeita, pegou a menina com a cadeirinha em que ela estava sentada e a ergueu,- a menina apenas colocou os encaixes sobre a própria perna e assim, trabalhando com o material, continuou.

“Desde que eu começara a contagem a menina havia repetido o exercício quarenta e duas vezes. Parou, como se despertasse de um sonho, e sorriu como uma pessoa feliz: os seus olhos brilhavam, e observavam tudo ao seu redor”

Montessori – O Segredo da Infância, pp. 139-40. São Paulo: Kírión; 1ª edição (1 junho 2019).

• **1909:** publicação de seu primeiro livro: *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (O método, em português), no qual discute as ideias e experiências que a mobilizaram durante seu trabalho na Casa da Criança.



Capa da primeira edição do Livro *O Método - Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* de 1909.

No ano de 1911, Montessori renuncia a seu cargo como docente na Universidade de Roma, passando a dedicar-se exclusivamente ao seu trabalho na área da educação. Seus livros são rapidamente traduzidos para diversos idiomas e são rapidamente vendidos. Ela passa a viajar o mundo e encontrar-se com diversas personalidades e educadores para discutir seu método pedagógico. Na década de 1920, no contexto do pós I Guerra Mundial, as ideias de Montessori começam a ser questionadas na Itália, assim como aqueles que pregam uma educação libertária. Mas em um primeiro momento, Mussolini defende as ideias da autora, por quem nutre uma simpatia. Em 1933, um caminho diferente seria escolhido pela Alemanha: os nazistas decretam o fechamento de todas as escolas e a proibição do método. No ano seguinte, Mussolini, que num primeiro momento permite a perpetuação da pedagogia de Montessori, mesmo não a vendo com bons olhos, após a educadora negar-se a participar como propagandista de seu governo, acaba perseguindo-a e escolas e institutos de formação de professores a partir de seus métodos são fechados.

Quando a II Guerra Mundial explode, Montessori se refugia na Índia, onde, em 1941, publica o livro "A criança". Somente em 1946 ela retornaria à Europa.

• **06 de maio de 1952:** chega ao fim a vida de uma educadora que mais do ensinou, aprendeu com as crianças e só assim pôde desenvolver seu método e sua pedagogia, ao entrar em contato e observar atentamente cada um de seus alunos.

Considerações finais: Qual o papel que um professor exerce na vida de seus alunos? E o contrário, como cada um dos alunos fica marcado na vida de seus professores? A trajetória de Montessori, que apresentamos de forma bastante sucinta aqui, exemplifica o quanto a educação é um processo marcado pela relação intrínseca entre teoria e prática. Ao longo de toda a sua trajetória como pedagoga, Montessori sempre esteve

em contato com seus alunos, no melhor sentido que isso possa significar, e para muito além do mero contato profissional, Montessori sempre teve um olhar humano e acolhedor para cada uma das crianças com as quais esteve envolvida, buscando apreender as necessidades, limitações e o desenvolvimento de todas, sempre tomando como premissa o princípio da liberdade como sinônimo de confiança, respeito e comprometimento com as crianças com as quais trabalhou.

Para ela, a construção do conhecimento é indissociável da prática da liberdade e da autonomia, que devem ser trabalhadas desde a mais tenra infância. O segredo do seu método esteve ancorado em um profundo respeito às potencialidades e individualidades de cada uma das crianças e, ao longo desse processo, o professor, como companheiro da criança nessa aventura pela aprendizagem, deve buscar estimular e propiciar ao máximo para que as crianças possam tornar-se agentes de seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Nesse método por ela proposto, o professor não fica em segundo plano ou desaparece, como pode ser erroneamente compreendido à uma primeira vista, mas todas as concepções nas quais estavam ancoradas as premissas pedagógicas desde então foram questionadas: o professor deve ser apenas o condutor, aquele que proporciona as melhores condições (preparando o ambiente, selecionando materiais) para que os seus alunos possam experienciar e aprenderem, por si mesmos, a melhor forma de aprender. Uma forma pessoal, que respeita os seus próprios processos e parte de suas experiências concretas, sentindo o prazer de serem agentes de suas próprias aprendizagens.

Notas:

Fotografias retiradas do site:

https://larmontessori.com/maria-montessori-biografia-2/#_edn14

Para saber mais:

Artigos da internet:

1. https://www.geledes.org.br/maria-montessori-medica-italiana-fascinada-pela-educacao/?gclid=CjwKCAjw-ZCKBhBkEiwAM4qfF1cNXysM_bRaaK_Dbl_Byf_o6glb3qXkTgJMytsB22Bd7A4YvGii9bBoCCdAQ_AvD_BwE

Artigos acadêmicos sobre a contribuição de Montessori para a educação:

1. http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39740/1/2014_eve_ccsousa.pdf
2. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39740>

BRINCADEIRA TRADICIONAL FAVORITA DAS CRIANÇAS¹

Giulianna R. Osteti
Millena Miranda Franco

Para esta edição da revista Futuro do Pretérito, perguntamos para as crianças qual brincadeira tradicional elas mais gostavam. O resultado foi este belo relato escrito por Guilherme, 11, e Gustavo, 4.

TERRA E MAR

Oi! Nós somos Guilherme, 11, e Gustavo, 4. Nossa brincadeira favorita é Terra e Mar. Essa brincadeira tem origem africana, do país de Moçambique.

Para brincar de Terra e Mar só precisamos de um giz. De um lado escrevemos **terra** e do outro **mar**. Você e seus amigos precisarão escolher uma criança ou um adulto para liderar a brincadeira e essa pessoa vai gritar terra ou mar. Quando gritar terra, todos passam para o mar e vice versa.

O líder é responsável por dificultar a brincadeira gritando terra ou mar o mais rápido possível.

O líder também pode repetir terra ou mar para confundir as crianças.

Vence quem não errar, mas o importante é mesmo brincar.



1. A divulgação do relato das crianças passou pela apreciação e foi devidamente autorizada pela responsável legal.

LATTES: APAGÃO E RESISTÊNCIA

Marina Grilli [1]

No final de julho de 2021, a comunidade acadêmica passou por um enorme susto: devido a uma falha grave nos servidores do CNPq, o currículo Lattes ficou fora do ar. Mas talvez as pessoas que não trabalham com pesquisa científica não tenham entendido muito bem a razão do pânico.

CNPq é a sigla para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, uma fundação pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Suas principais atribuições, segundo o site oficial do órgão, são fomentar a pesquisa científica, tecnológica e de inovação e promover a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa em todas as áreas do conhecimento[2].

O CNPq oferece a possibilidade de que qualquer pessoa cadastre seu currículo na plataforma Lattes, a qual tem esse nome em homenagem ao pesquisador Césare Lattes. A plataforma, novamente segundo o site oficial do governo, é a base curricular para análise e concessão de benefícios ou bolsas de fomento à ciência, tecnologia e inovação aos usuários (estudantes e pesquisadores) que pleiteiam apoio dos órgãos de fomento à Ciência, Tecnologia e Inovação [3].

Portanto, o currículo Lattes é um documento que reúne dados de toda a trajetória de quem pesquisa. Ele é gerado a partir do CPF do usuário, e quem se cadastra precisa garantir que todas as informações prestadas são verídicas e passíveis de comprovação. Sobretudo numa época de revisionismo histórico extremado, como essa que estamos vivendo sob a tirania de Bolsonaro e seus asseclas, documentar trajetórias de produção de conhecimento é documentar a História e combater o revisionismo negacionista.

É por isso que as reações ao tal apagão do CNPq foram de revolta e desespero: não bastassem os incêndios no Museu da Língua Portuguesa em dezembro de 2015 e no Museu Nacional em setembro de 2018, além do incêndio na Cinemateca na semana seguinte ao apagão do CNPq, a ausência de recursos para modernizar os servidores do órgão é mais um indício do projeto de extermínio da cultura e da educação no Brasil. Infelizmente, esse é um projeto de longo prazo em um país que, socioeconomicamente, nunca deixou de ser colônia.

[1] Doutoranda em Educação na FEUSP. E-mail: marina@educacaolingua.com

[2] Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/institucional>. Acesso em 29/10/2021

[3] Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/cadastrar-se-no-curriculo-lattes>. Acesso em 29/10/2021

Porém, mesmo depois de entender a importância de uma plataforma como o currículo Lattes, ainda persistem alguns mitos que são capazes de gerar receio sobre como organizá-lo.

O primeiro deles é a crença em que ter um currículo Lattes não é necessário nem importante para quem não está participando de nenhum processo seletivo de pós-graduação ou concorrendo a uma bolsa. Isso é mentira porque, mesmo que ele não seja obrigatório, o registro é fundamental para documentar a resistência ao negacionismo científico, como discutimos acima. A elaboração do currículo também envolve um processo de entender-se como agente de produção de conhecimento, em vez de permanecer numa postura passiva de consumo do conhecimento vindo de cima para baixo, de maneira acrítica.

Um segundo mito envolvendo o currículo Lattes é o de que ele deve ser atualizado uma vez por ano, ou a cada semestre. Inclusive, muita gente que pensou ter perdido o Lattes durante o apagão do CNPq ficou aliviada ao saber que ainda existia uma versão salva há cerca de um ano antes, no site Escavador, que coleta os dados do Lattes de forma automática. Mas, não, não é assim que funciona!

O melhor é inserir imediatamente no Lattes as informações de cada palestra assistida ou curso concluído – de preferência, no mesmo dia em que você receber o certificado, pessoalmente ou por e-mail. Isso evita que se percam informações ao longo do tempo, pois das duas, uma: ou você vai acabar se esquecendo de cada detalhe do que já fez, deixando o seu currículo incompleto e apagando a sua própria história (!), ou vai se acostumar a não participar de eventos, palestras, debates e congressos porque se acostumou a não ver o Lattes crescendo, e essas experiências certamente farão falta na sua formação.

Isso nos leva ao terceiro mito sobre o Lattes, talvez o mais comum: o pensamento de que "não preciso fazer meu currículo, pois nem tenho o que colocar lá". Tem, sim! Sabe aqueles eventos que ocorrem no horário da aula de alguma disciplina, e a professora contabiliza presença? Peça um certificado simples e cadastre no Lattes! Participação em palestras e semanas temáticas? Tem espaço pra elas no Lattes! Se você fizer parte da comissão organizadora de algum desses eventos, não deixe de colocar no Lattes! Sobretudo para quem cursa uma Licenciatura e acumula horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, não faltam oportunidades para recheiar o currículo Lattes.

Claro que também é fundamental manter os certificados de todas essas experiências formativas muito bem organizados na nuvem, de preferência em ordem cronológica. Quem quiser também pode manter uma pasta com cópias físicas de todos os certificados – aí está um caso em que vale muito a pena pagar pela impressão colorida!

Em resumo, não é só com pressão online a parlamentares e atos de rua que se resiste ao desmonte da Educação, da Cultura e da Ciência no Brasil – embora essas estratégias sejam de extrema importância. Entender-se a si mesmo como agente do conhecimento, na conjuntura brasileira do século XXI, após o golpe de 2016 e em plena era digital do neoliberalismo e da uberização, também significa resistir às implicações obscurantistas dessa conjuntura. Mas é preciso documentar a resistência.

LISTA DE ITENS

Apresentação

(Apresentação) Lattes: apagão e resistência 16

Marina Grilli

Entrevista

(Conversa com quem manja) Tecendo sentidos e construindo caminhos de Educação
Linguística crítica 19

por Marina Grilli; Convidada: Barbra Sabota.

Artigos

Pandemia X periferia: A reprodução da desigualdade através do ensino à distância
..... 28

*Edivan Costa Gomes
Marina Grilli*

TECENDO SENTIDOS E CONSTRUINDO CAMINHOS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

por:
MARINA
GRILLI

Convidada da
edição:

Barbra Sabota

Docente da Universidade
Estadual de Goiás (UEG)

Marina: Você faz parte do grupo de estudos Transição, do grupo de estudos Integra e do Grupo de Pesquisa ELEL (Grupo Perspectivas Críticas em Educação Linguística e Letramentos). A que se dedica cada um desses grupos?

Barbra: Nós temos percebido, aqui no centro-oeste, uma necessidade muito forte de marcar os trabalhos que temos feito, porque as teorias acabam se pautando muito por aquilo que vem de fora do Brasil e dos centros hegemônicos. Então, temos tentado

fugir dessa hegemonia, por uma questão de sobrevivência onto-epistemológica. Cada vez mais, os nossos trabalhos têm se voltado para o que acontece no centro-oeste, no Cerrado, para a realidade dos professores e das professoras de línguas na nossa região, para as demandas e reais necessidades que temos aqui.

Uma coisa que tem ficado muito forte é a recorrência da vontade de falar sobre a decolonialidade, sobre como nós entendemos os docentes de línguas aqui no nosso Cerrado. Esses grupos vão se formando organicamente. O Grupo Transição já está bem consolidado, é sediado na Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, e discute perspectivas críticas há muito tempo. Eu comecei a participar desse grupo em 2014, quando começaram a ler sobre decolonialidade.

Algum tempo depois, em 2017, a professora Viviane Silvestre, uma das fundadoras do grupo Transição, começou a trabalhar comigo em Anápolis. Ela propôs um grupo de estudos sobre perspectivas críticas e decolonialidade, e eu já tinha um grupo de estudos sobre perspectivas críticas e letramentos. Como alguns alunos e alunas se interessavam pelos dois grupos, unimos todos e todas em um grupo que passou a se chamar "Integra".

Assim, os dois grupos de estudos têm temas próximos – perspectivas críticas e decolonialidade. No entanto, recentemente, no Transição, temos lido também sobre pós-humanismo. Já o Integra, em

2020 e no primeiro semestre de 2021, leu sobre decolonialidade. Neste segundo semestre, vai ler sobre letramentos. A gente vai construindo as agendas de leitura conforme os temas vão emergindo dos membros dos grupos.

Já o ELEL é um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, composto basicamente pelas mesmas pessoas do Transição e do Integra: não há encontros separados. Ele serve mais para oficializar as agendas, as produções acadêmicas e está atrelado à Rede Cerrado, que é um núcleo do Projeto Nacional de Letramentos, coordenado pela FFLCH/USP. O objetivo da nossa Rede é discutir temas relevantes aos/às integrantes e ao mesmo tempo fortalecermos a produção do Cerrado, na proposta de organização de livros, dossiês e eventos.

Marina: Então os grupos acabam mostrando um posicionamento político, de organização contra-hegemônica?

Barbra: Sim, porque percebemos que lemos e citamos muita gente de fora da região, mas não conhecíamos muito sobre o que se faz aqui, não tínhamos uma organização para mostrar o que estamos fazendo! Foi um posicionamento político, mesmo. A gente passou a falar a partir do nosso lugar e citar também uns aos outros. Para nós, este é um movimento decolonial, marcando nosso jeito de ser e estar no mundo.

Marina: Em um capítulo de um livro sobre a sua vivência como professora de inglês em uma escola de Goiás, você afirma que uma vez os alunos pediram à coordenação para substituir o professor estadunidense por você. Não é o contrário que costuma ocorrer?

Barbra: Esse episódio foi em um centro binacional de estudos de inglês, em Goiânia, que atende a um público elitizado. Geralmente as pessoas tendem a querer um professor nativo, e uma das discussões que trago no capítulo do livro era justamente para quebrar esse mito. Porque, de fato, o falante nativo tem um traquejo com a língua que a gente demora mais a atingir, mas justamente por isso a gente conhece os caminhos, as dúvidas... conseguimos amparar esse aluno e ajudá-lo a ter uma trajetória de aprendizagem de uma forma que nem sempre os professores e as professoras nativos/as, só por serem nativos/as, conseguem.

Então, uma turma de alunos/as lá da escola tinha aula comigo no nível intermediário. No nível avançado, a direção havia decidido que só teriam aulas com professores/as nativos/as, pois seria

a única oportunidade de eles/as terem contato com um/a falante nativo/a. Convém esclarecer que em Goiás não temos tantos falantes nativos de inglês: tem algumas colônias – de japoneses, de alemães, de italianos – no interior do estado, em povoados, mas não é comum encontrar estrangeiros nas ruas como em Brasília, Curitiba ou São Paulo. A oportunidade de esses alunos e alunas falarem com nativos/as acontecia na escola de inglês ou quando viajavam ao exterior [1]. Esses alunos, que eram meus no intermediário, foram para o nível avançado, com um professor norte-americano, e até gostaram dele, mas disseram que “queriam a ‘Barbra’ de volta, porque a gente gosta do jeito como ela ajuda a entender a língua e das discussões que ela promove”. Porque mesmo antes de estudar sobre perspectiva crítica, eu já tinha a prática de trazer o que ensinava para a realidade dos alunos/as. Isso até gerou uma discussão na escola, sobre o reconhecimento da fala do nativo em detrimento do reconhecimento do estudo sistemático da língua e da formação acadêmico- profissional dos/das docentes.

Marina: Então deu certo? A escola concordou?

Barbra: Sim! Eu dei aula para a turma no avançado. E foram dois tabus de uma vez, pois lá também não podia repetir professores/as em dois semestres consecutivos [risos]! Isso foi muito bom porque me ajudou na construção da minha autoestima docente. Nessa época eu não tinha nem 30 anos ainda, era bem jovem, e sempre ficava insegura. “Será que tudo isso que eu estudei está virando uma praxiologia, ou é simplesmente uma transposição da teoria à prática?” Entender que eu estava fazendo uma coisa bacana me ajudou muito, e me ajuda muito hoje, nas minhas aulas, para quebrar esse tabu com as minhas alunas da universidade pública. Muitas vezes, essas alunas ficam muito presas ao estereótipo de que, enquanto não conseguirem pagar um curso particular, não vão conseguir aprender inglês. E não é assim: a mesma aula de língua que dou na universidade já dei em outras escolas, então o problema não está nisso. A gente precisa romper outros obstáculos que estão impedindo a aprendizagem de progredir. E eu também tenho conseguido fazer isso por meio do meu trabalho com as narrativas, com um movimento de autoconhecimento.

Marina: Eu queria mesmo saber disso! Em entrevista do Grupo Transição com a professora Tania Rezende, você menciona o trabalho com narrativas no ensino de inglês, pedindo que estudantes escrevam suas próprias histórias de contato com a língua. Como funciona essa proposta?

[1] Convém esclarecer que, à época, no início dos anos 2000, as conversas via internet, por aplicativos de mensagem e afins não eram corriqueiras como na atualidade.

Barbra: Chegando na UEG, comecei a trabalhar com disciplinas de estágio supervisionado, e ainda trabalhava com língua inglesa em outras escolas. E na minha tese, defendida em 2008, eu já havia observado que o diário de pesquisa, tanto o que eu mantinha quanto o que os e as participantes usavam, contavam mais do que só registros secos. Decidi problematizar as crenças e as expectativas dos professores/as em formação, usando as narrativas nesses diários. Começamos lendo a respeito, e os alunos e as alunas passaram a escrever suas próprias histórias como docentes, e, posteriormente, suas histórias com a língua inglesa. Notei que alguns alunos e alunas demonstravam muito medo do inglês, e eu perguntava: “por que esse medo todo? O inglês já pisou no seu pé?” [risos].

Porque o medo não é da língua, mas sim desse construto de língua que pesa sobre o estudante. As relações interpessoais acabam gerando essa angústia, e se traduzindo naquilo que a Tania Rezende chama de *linguofobia* – a autora fala em *linguofobia* em relação ao português, mas é possível trazer para o inglês também.

Marina: Eu gostei muito desse termo *linguofobia*, pois pesquiso numa linha parecida, mas ainda não tinha ouvido essa palavra.

Barbra: É esse medo da língua, devido ao histórico de violência com a linguagem que nós, brasileiros/as, sofremos desde a invasão do nosso país pelos colonizadores portugueses. Então, para nós, a língua é um instrumento de violência, gerando um tabu muito grande, tanto em relação à língua materna, como também à língua adicional.

É essa relação com a língua que estamos transferindo para os diários e problematizando. Hoje, continuamos trabalhando com as narrativas, sobre a vivência dos alunos e das alunas de Letras com a língua, e com a aprendizagem de línguas. Vamos fazendo com que eles/elas revisitem seus textos e percebam o quanto seu inglês tem melhorado, e saiam de uma postura de consumidores/as de conhecimento para produtores/as, falando sobre as próprias demandas na língua adicional. Esse trabalho tem funcionado no sentido de construir a autoestima, a autoimagem do professor e da professora falante de língua inglesa. É o nosso inglês. Tem dado muito certo!

Marina: Esse tem sido um tema bem recorrente nos trabalhos dos grupos de pesquisa, não é?

Barbra: Sim, nós temos utilizado esses resultados como geração de material empírico, de forma mais sistematizada. Para estudar as narrativas, trabalhamos com o conceito de rizomatização, a partir de Deleuze e Guattari, mas à nossa maneira, fazendo uma cartografia da aprendizagem para mapear os caminhos percorridos na aprendizagem da língua adicional.

Temos construído as narrativas não como texto finalizado, mas como texto dialogado, rizomatizado, um texto que vai crescendo e sendo retomado. A gente não trabalha com a ideia essencializada de que a pessoa é: ela está em processo de tornar-se. Ao revisitar essa narrativa, a pessoa se reencontra consigo mesma, como se pudesse ver o filme de toda a sua trajetória, e isso possibilita ressignificações no modo como ela se relaciona com a língua, com a profissão e até consigo mesma

Marina: Essa questão das narrativas tem bastante a ver com o respeito à pluralidade, que vai no sentido contrário de convencer os graduandos de que este ou aquele é o jeito certo de ensinar. Em um capítulo de livro, você também afirma que o respeito à pluralidade e ao debate é não tentar convencer todo mundo. Por quê?

Barbra: Esse é o nosso jeito, é o que tem funcionado com a gente. Eu sempre discuto com as minhas alunas que não precisamos continuar fazendo o que todo mundo sempre fez, seguindo uma receita. Temos percebido que se trata de um movimento muito importante, porque as alunas vão se redescobrando, percebendo a própria força ao revisitar a própria trajetória, e tentando quebrar certos bloqueios. Goiás é um estado em que as mulheres sofrem muita violência doméstica, há uma cultura muito machista, e isso vai para a sala de aula com os corpos dessas mulheres, que são corpos silenciados. Muitas delas chegam à faculdade sem que ninguém nunca tenha lhes perguntado por que tomaram a decisão de entrar no curso de Letras – talvez porque fosse a opção mais fácil, talvez porque a tarefa da professora é vista como uma tarefa de cuidado, e o cuidado costuma ser associado com o feminino. Então, nós trabalhamos para desmistificar tudo isso! Educação é um ato de cuidado, mas também um ato de autocuidado, e um ato político.

Quando você começa a falar das narrativas, vai percebendo a relação que as pessoas têm com a língua e com a vida por meio do corpo. Conforme o trabalho vai avançando, as pessoas se colocam de modo diferente, a expansividade em sala de aula vai mudando, até o tom de voz fica mais alto quando começam a perceber aquilo que as estava impedindo de falar. É muito bonito

esse imbricamento da subjetividade no momento da aprendizagem. O letramento emocional tem feito com que as pessoas consigam florescer!

Marina: Falando em corpos silenciados, você orientou um trabalho de mestrado sobre Educação Linguística que envolveu a “selfie” como recurso de questionamento dos padrões coloniais de aparência. Como foi isso?

Barbra: O Ricardo Almeida, meu ex-orientando que defendeu o mestrado em 2017, propôs montar um grupo para aulas de conversação em inglês. A ideia era trabalharmos vivências sob perspectivas críticas, então decidimos não adotar um livro, e sim, construir o nosso próprio material didático. Fizemos esse curso de conversação como projeto de extensão. Esses movimentos de ruptura e mudança começam sempre nas brechas, como diz a professora Ana Paula Duboc, da USP. Porque, em nosso curso, os professores e as professoras usavam sempre o livro e a exigência era referendada na matriz e, portanto, pelo colegiado. Já na extensão, essa questão seria livre, daí, optamos pela extensão. No primeiro dia do curso, fizemos um levantamento de temas que interessavam aos educandos, e apareceu a selfie. Então, em duplas, os/as participantes do curso produziam o material que seria utilizado nos encontros, mas Ricardo e eu preparávamos alguns materiais de apoio, como uma “carta na manga”. Daí, fomos atrás de como surgiu a selfie, relacionando-a ao *self-portrait* [autorretrato] e coisas assim. Durante a aula, uma aluna começou a falar sobre seu humor ao tirar as próprias fotos, pois, quando está triste e posta uma foto, as pessoas começam a comentar e ela se sente melhor. Começamos a problematizar isso, o papel dessa validação externa. Essa aluna não atendia a todas as questões do padrão de beleza socialmente imposto, mas sempre recebia muitos elogios ao seu sorriso. Então esse tema nos levou a mobilizar tantas questões que estavam por trás desse assunto corriqueiro, e também problematizar sobre o uso que fazemos das redes sociais. Foi uma discussão muito importante à época, começávamos a questionar padrões, falar de corpo e rupturas.

Eu sempre digo isso a meus alunos e minhas alunas: não pretendo criar uma nova forma de ensinar, mas vamos combinar que o jeito como tem sido feito não está dando certo? Se o modo como se tem ensinado desde a década de 1960 estivesse dando certo, teríamos gente chegando à faculdade se sentindo fluentes e confiantes no uso do inglês, sem necessidade de pagar um curso particular ou de viajar para o exterior para validar o próprio conhecimento. Nesse sentido, cabe discutir a Linguofobia também em aulas de inglês, a violência linguística historicamente

sentida e mantida pela estrutura da língua padrão ocorre não apenas em aulas de língua materna.

Recentemente, em vez de um plano de aula no modelo PPP[2], tenho trabalhado na construção da proposta de um Percurso didático. A meu ver, ele é menos rígido e fixo do que o PPP, que engessa as pessoas. O percurso didático se desenvolve em trechos, flexíveis e alineares, ou seja, podem seguir diferentes organizações, por ser mais rizomatizado, orgânico, ecológico. O percurso pode iniciar com *talking topics*[3], chamando as pessoas para definir as questões que queremos discutir, depois pensar nos repertórios – linguísticos, sociais, culturais e políticos que serão necessários para isso –, discuto isso a partir do trabalho de Canagarajah. Também me apoio em bell hooks para afirmar que, se eu quero me opor à língua dos dominantes, preciso saber o que ela está dizendo. Um momento posterior desse percurso é o *thinking over*[4], quando aprofundamos o debate, e por fim, o *bringing to life*[5], quando relacionamos as questões com as nossas próprias vidas.

Marina: Que interessante você citar a bell hooks, pois, mesmo sendo branca, você trabalhou o tema racial nesse artigo. Na sua opinião, qual o papel das pessoas brancas na discussão racial?

Barbra: Uma aluna durante uma discussão em projeto de extensão acabou se percebendo negra durante o nosso curso! Ela disse que não tinha a percepção do próprio corpo como um corpo negro. Atribuo isso ao colorismo, que é parte do racismo estrutural. A pessoa acaba fugindo dos traços que mais a aproximam da descendência afro e não se reconhece negra. Discutir o racismo e trabalhar o letramento antirracista é responsabilidade de todos nós que, em maior ou menor grau, mantemos a estrutura opressora do racismo em nossa sociedade. Não é um curso que faz isso, e sim, as oportunidades de falar sobre si e de se conhecer. No caso da aluna ela foi percebendo que esse desejo de publicar uma foto e esperar pelos likes também podia ser fruto dessa estrutura, que só permite que ela se perceba bonita por meio da validação externa. Na época do curso, acabamos não discutindo o feminismo decolonial nem o “mito da beleza”, de Naomi Wolf. Essas são teorizações mais recentes, mas ultimamente temos incluído essas discussões em nossos debates. O mesmo acontece em relação aos corpos gordos: começamos desmistificando a palavra gordo. Mas no curso, nós não chegamos dizendo “hoje vamos falar sobre gordofobia”. Todos os temas surgem do grupo, e na graduação, aparecem nas narrativas, assim como nos debates proporcionados pelos percursos didáticos.

[2] Sigla para *presentation, practice, production* [apresentação, prática, produção], uma sequência bastante comum em aulas de línguas adicionais.

[3] Em português, “tópicos de conversação”.

[4] Em português, “pensando a respeito”.

[5] Em português, “trazendo para a vida”.

Entendo que a língua é política. O fato de a bell hooks, por exemplo, assinar o nome em minúsculas é um recado, é um posicionamento. Nos poemas de rupi kaur, que estamos lendo agora, o desvio da norma padrão é intencional. Então, a forma como usamos a língua demarca um posicionamento político. Precisamos conhecer a norma padrão, para então transgredi-la, abandonando uma posição de subalternidade. Poucas vezes nós somos incentivadas a produzir os nossos próprios sentidos, aprendemos somente a consumir. E amparadas no conceito de capitalismo parasitário, de Bauman, procuramos combater isso: eu não preciso saber uma língua adicional só para consumir, mas saber por que estou consumindo, entender as minhas próprias intenções por trás disso. Precisamos entender que possibilidades as línguas, adicionais e maternas, nos abrem, para poder mudar, transformar nossa própria realidade, construir sentidos. É uma ferramenta de luta e engajamento, um meio de registrar nossa mensagem, nossa marca na história.

Para saber mais:

ALMEIDA, Ricardo R.; SABOTA, Barbra. Falar de selfie também é falar de raça, gênero e sexualidade: problematizações realizadas por participantes de um curso de extensão. In: FREITAS, Carla C. et al. (Orgs.). Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua. Goiânia: Editora da UEG, 2018, pp. 131-151.

SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a Educação Linguística Crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MONTEMÓR, Walkyria. (Orgs.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil. São Paulo: Parábola Editorial (Pá de Palavra), 2018, p. 59-68.

SILVESTRE, Viviane P. V.; SOARES, Wilker R.; SABOTA, Barbra. Corpos gordos (In)visibilizados na Linguística Aplicada. Revista RAÍDO (ONLINE), v. 14, 2020, pp. 444-464.

Pandemia X Periferia: a reprodução da desigualdade através do ensino à distância

Edivan Costa Gomes¹
Marina Grilli²

RESUMO

Este breve artigo retoma pontos discutidos em um dos encontros do projeto Café Filosófico da Periferia, que organiza encontros temáticos na zona sul de São Paulo, transmitido em live pelo *Facebook*³. Numa dessas *lives*, discutiu-se sobre os principais problemas da implementação do ensino à distância pelo sistema público de educação durante a pandemia, conforme observados por professores e jovens estudantes de uma região periférica da cidade de São Paulo. Edivan Gomes participou da *live* em questão, e Marina Grilli traz aqui reflexões teóricas que complementam suas falas. Aqui, os pontos discutidos são repensados a partir de conceitos teóricos de educação e de ensino, incluindo as três tendências da educação apresentadas por Luckesi (1994). Conclui-se que os educadores da periferia devem sustentar um posicionamento político claro, condizente com o tipo de educação do qual a periferia necessita.

Palavras-chave: covid-19; educação básica; política educacional.

INTRODUÇÃO

O novo coronavírus e a doença covid-19 chegaram causando rupturas em todo o mundo. Rupturas no convívio social, na organização social e econômica, e em todos os outros aspectos possíveis.

Com a educação, não poderia ser diferente. Se a educação, por excelência, tem como objetivo a ampla formação do ser humano, o modelo imposto de ensino à distância (EaD) serve ao ensino tecnicista, isto é, à mera aquisição de competências úteis ao mercado de trabalho.

Mais de um ano após o início dessa transformação, propomos explorar neste breve artigo os conceitos de educação e de ensino, apresentaremos três tendências político-filosóficas da educação e discutiremos três problemas, dentre tantos, causados pela pandemia na realidade educativa da periferia. Nas considerações finais, refletiremos sobre o papel dos professores da periferia no combate à desigualdade social em meio à pandemia.

O ponto de partida da escrita foi uma *live*, isto é, um debate transmitido ao vivo, por meio da rede social *Facebook*. Esse formato de evento tornou-se particularmente comum desde o início da pandemia e apresenta algumas grandes vantagens em relação ao modelo presencial: permite o acompanhamento de pessoas de diversos lugares do Brasil

[1] Professor de história nas redes estadual e municipal de São Paulo.

[2] Doutoranda em Educação pela USP.

[3] "EaD na quebrada: onde a educação de qualidade sempre foi distante". Disponível em: <https://web.facebook.com/watch/live/?v=3179305745447257&ref=watch_permalink> Acesso em 11/11/2021.

e do mundo como ouvintes, abre espaço para ricos comentários da audiência por escrito sem que os participantes sejam interrompidos, e fica gravada automaticamente no mesmo link em que foi transmitida.

Na *live* em questão, intitulada “EaD na quebrada: onde a educação de qualidade sempre foi distante”, Edivan Gomes participou como debatedor, na condição de professor de História nas redes municipal e estadual de São Paulo, em escolas situadas na periferia. Marina Grilli assistiu à *live* e propôs complementá-la a partir das reflexões teóricas construídas ao longo de seu percurso como pesquisadora, fazendo nascer este ensaio.

Nosso foco aqui é a conscientização dos profissionais da educação que atuam na periferia. Afinal, uma periferia que pensa a sua própria existência é uma periferia que se mantém erguida.

TENDÊNCIAS E DESIGUALDADES DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

Para pensar os desdobramentos do ensino à distância em tempos de isolamento social, é importante esclarecer que educação é diferente de ensino. Para Edgar Morin (2010, pp. 10-11), o termo *educação* denota “utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano”, enquanto o ensino seria a “arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile”. Assim, o ensino está mais restrito ao âmbito cognitivo (MORIN, 2010, p. 11). Ferraz (2018, p. 107) complementa: a educação engloba a atividade de ensino, mas também “pode abarcar relações mais horizontalizadas e menos hierarquizantes”.

A essas definições, acrescentamos que a educação é aquilo que dialoga com a vida. A capacidade de construção de conhecimento foi o que fez a espécie humana sair da caverna e dominar o mundo. Portanto, a educação serve à vida; o currículo escolar é permeado pela vida. E vida é sinônimo de diversidade, interação, convivência.

Por esse motivo, a escola constitui, mais do que um espaço de ensino, um espaço educativo. Na escola, o indivíduo sai da bolha em que nasceu e entra em contato com professores e colegas, com funcionários da secretaria e da manutenção, enfim, com a diversidade. Ao transpormos essa reflexão para a realidade da periferia, fica claro que a escola é o único espaço que proporciona ao jovem a oportunidade de conviver de maneira harmônica com essa diversidade, entrando em contato com os conhecimentos acumulados pela humanidade nas mais diversas áreas e formulando, a partir deles, os seus próprios conhecimentos. Daí decorre a seguinte questão: de que tipo de educação a periferia precisa?

Luckesi (1994, apud FOGAÇA & GIMENEZ, 2007) distingue três tendências político-filosóficas da educação na sociedade, que coexistem nos dias de hoje. A primeira delas é a tendência redentora, em que a educação é vista como um recurso para estabelecer a harmonia entre os membros da sociedade, mantendo os valores que a regem. A educação é concebida como forma de combater a marginalidade por meio da (re)integração do indivíduo à sociedade, conservando-a como é (FOGAÇA & GIMENEZ, 2007, p. 163).

Segundo Saviani (1986), um exemplo recente de educação conforme a tendência redentora é a Pedagogia Neoliberal, que tem se fortalecido na América Latina desde os anos 1980, pregando os méritos e competências individuais em detrimento do caráter social e político da educação.

A segunda tendência é a da educação como reprodução: a educação transmite “saberes práticos necessários para a reprodução das relações de produção determinados pela ideologia dominante”, sem que haja qualquer proposta de mudança dessas relações (FOGAÇA & GIMENEZ, 2007, p. 170). De acordo com Saviani (1986), uma das teorias que se incluem nessa tendência é a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado, de Althusser (2001). Segundo essa teoria, a escola transmite conhecimentos práticos, a serem diretamente empregados em diferentes postos da produção, e, também, regras de comportamento. Desse modo, a manutenção da estrutura de poder é assegurada não só pela qualificação da força de trabalho, mas também pelo discurso que transmite “regras de ordem estabelecida pela dominação de classe” (ALTHUSSER, 2001, p. 58).

A terceira tendência identificada por Luckesi (1994) é a tendência transformadora, que defende a formulação de uma teoria crítica partindo “do ponto de vista dos interesses dos dominados, já que a classe dominante pretende apenas acionar mecanismos de adaptação que evitem a transformação” (FOGAÇA & GIMENEZ, 2007, p. 173).

Saviani (1986, p. 36) observa que as adaptações realizadas pela classe dominante a fim de manter o status quo podem se confundir com a conquista, por parte dos dominados, daquilo que reivindicam. É por isso que a educação deve partir das necessidades dos dominados e não das “migalhas” que a classe dominante está disposta a conceder-lhes. Essa linha de pensamento está de acordo com a seguinte afirmação de Paulo Freire (2011, p. 38):

Quem pensa [...] que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias.

É fácil perceber que a escola pública oscila hoje entre as duas primeiras tendências: ela tem servido ao propósito de formar mão de obra barata, passiva e submissa, que aprende apenas o básico para ter acesso ao mercado de trabalho e ocupar postos subalternos. Essa formação serve ao propósito de manter uma suposta harmonia entre os membros da sociedade, na qual os de cima são sustentados pelos de baixo.

A educação que defendemos, pelo contrário, é a educação transformadora: aquela que leva os alunos a “entender o mundo em que vivem, em seus aspectos políticos, sociais, econômicos e tecnológicos” (FOGAÇA & GIMENEZ, 2007, p. 173), com vistas a emancipar esses membros das camadas inferiores da pirâmide, isto é, a classe trabalhadora. Uma educação que não proporciona a emancipação não interessa à periferia.

Partindo dessa perspectiva crítica sobre as tendências da educação, é possível distinguir ao menos três problemas causados pela pandemia na realidade educativa da periferia. O fechamento das escolas, além de romper com a convivência, que é parte intrínseca da educação, faz com que a rotina das famílias precise ser completamente reestruturada. Novos desafios surgem nas famílias periféricas: a ocupação do espaço físico da moradia por diversas pessoas ao mesmo tempo dificulta ainda mais que essas pessoas tenham o mínimo de conforto e privacidade em suas precárias habitações. Há ainda a ausência da alimentação fornecida na escola, gratuita e mais nutritiva do que as compras que muitas famílias podem custear.

Um segundo problema é o fato de que, como de costume, não houve um diálogo entre as autoridades responsáveis pela organização da educação no país e os indivíduos que convivem no cotidiano da escola, isto é, estudantes, professores e equipe gestora. O que houve foi a imposição de uma proposta de ensino atrelada ao acesso à internet, que evidencia o principal problema do Brasil: a desigualdade social. Segundo reportagem da Folha de S. Paulo, das pessoas matriculadas na rede pública do estado de São Paulo, mais da metade não acessou o aplicativo de ensino à distância lançado pelo governo (PINHO, 2020).

Quem desconhece a realidade da periferia pode não compreender os motivos que dificultam esse acesso à plataforma, mas quem vive na “quebrada” os conhece muito bem. Se a periferia segue desempregada ou subempregada, sem acesso a serviços básicos de saúde, boas alternativas de transporte público a preços justos ou educação de qualidade fornecida pelo Estado, o que dizer do acesso à internet? Além da ausência de conexão à internet em muitos lares, quantas pessoas dividem os pontos de conexão existentes? Quantas pessoas dividem um mesmo aparelho eletrônico para acessar a internet, e quantas pessoas moram juntas em um local que não comporta diversos indivíduos estudando ao mesmo tempo? E quanto aos efeitos psicológicos que o confinamento, a doença, o desemprego e as incertezas sobre o futuro exercem sobre cada criança ou jovem?

Existe uma orientação para que estudantes sem acesso às plataformas online se dirijam até a escola para retirar materiais de estudo impressos. Porém, essa orientação também não respeita as recomendações de isolamento social, ao colocar cada uma dessas pessoas em situação de aglomeração, muitas vezes sujeitas ao transporte público lotado para chegar à escola, além de sujeitar profissionais do serviço público a um desvio de função.

Por todos esses motivos, é evidente que uma decisão diferente sobre a educação na pandemia teria sido tomada se todos esses sujeitos envolvidos no processo tivessem tido o direito de participar democraticamente da decisão.

O terceiro grande problema com o qual a periferia se depara hoje, decorrente justamente da falta de estrutura e da falta de diálogo com a população, é o uso dessas mesmas condições como pretexto para aumentar ainda mais a desigualdade social. A política educacional de ensino à distância não dialoga com as necessidades da periferia, na medida em que substitui a escola por uma nova central de ensino, enquanto a escola deveria ser mais do que uma central de ensino: deveria ser um polo orgânico, vivo, dentro

de uma comunidade.

Mas em paralelo ao sucateamento das redes públicas de ensino no Brasil, o ensino disfarçado de educação tem se tornado um negócio cada vez mais rentável, no qual grandes empresas elaboram plataformas online, sistemas e métodos apostilados, treinamentos de professores, soluções em gerenciamento de espaços escolares, e influenciam até mesmo questões pedagógicas. Então a Educação, que deveria servir à vida, passa a servir ao mercado.

Assim, a pandemia desnudou as desigualdades sociais e a hipocrisia do discurso de “voltar à normalidade”. O mundo pós-pandemia será um mundo de ásperas disputas, pois, se educação é sinônimo de vida, e se o atual modelo de sociedade não proporciona educação de qualidade para todos, está claro que o atual modelo de sociedade não proporciona oportunidades de vida para todos. Foi justamente a “normalidade” que nos trouxe até aqui: o completo descaso do poder público em relação àqueles que pagam seus impostos, mas não podem custear serviços privados de educação, saúde, moradia, transporte, segurança e lazer. As consequências da pandemia serão ainda mais severas diante de tamanhas desigualdades sociais.

Fica claro também o quanto é falaciosa a ideia de que são os empresários que fazem girar a economia: ao exigirem que o trabalhador siga trabalhando, mesmo arriscando sua saúde, a fim de “não quebrar a economia”, apenas provam que quem detém nas mãos o poder sobre a economia é a classe trabalhadora. Paradoxalmente, esse fato convive com a mentalidade de que as vidas periféricas são descartáveis, pois a classe trabalhadora é aquela que pode arriscar a vida para continuar trabalhando.

Aí temos mais um reflexo da negação da educação como vida: ao mesmo tempo em que se reafirma o valor financeiro atrelado ao trabalhador – o chamado capital humano –, sua própria vida é negada. Portanto, vivemos hoje no Brasil sob essa política de negação à vida, ou necropolítica, que atinge sobretudo as vidas periféricas. E, já que educação é sinônimo de vida, a educação também tem sido severamente agredida.

Paulo Freire (2011) observa que nunca existiu educação neutra, nem pode existir: em um tempo anterior, a educação servia para refletir os valores da aristocracia, e após a ascensão da burguesia ao poder, ela passou a transmitir os valores burgueses. Assim, seguimos até hoje tendo, na educação, um modo de inculcação da ideologia dominante nas mentes dos dominados – prova disso é a ascensão do conservadorismo de extrema-direita entre aqueles que são os mais prejudicados por essa ideologia.

A periferia precisa tomar a educação em suas mãos para que ela comece a ser transformadora. Se educação é vida, todas as discussões do âmbito da educação são de interesse público, de domínio social. O que temos hoje, pelo contrário, é um modelo excludente, que coloca a educação como ensino de competências a serem aplicadas no mercado de trabalho; isto é, um ensino tecnicista disfarçado de educação. Assim, a verdadeira educação se constitui em um privilégio restrito a poucos, e não um direito de todos.

Porém, em se tratando de uma questão de interesse da sociedade, toda ela deve participar dos debates acerca da educação. Devemos buscar maneiras de nos

organizarmos de forma independente, para além do âmbito institucional, até que possamos nos apropriar das instituições.

Por isso, ao refletirmos sobre como será a educação pós-pandemia, devemos ter em mente que não haverá uma “nova era” enquanto não entendermos que a normalidade deve ser questionada, rejeitada e desmontada. A educação pós-pandemia precisa ser capaz de dialogar com as mudanças na forma de morar, de se locomover, de se divertir, de dialogar com o próprio corpo e os corpos dos demais... Do contrário, a educação continuará sendo o que é hoje: o ensino puramente tecnicista, uma máquina de reprodução de desigualdades calcada na tendência reprodutora, com alguns lampejos da educação redentora a lhe enfeitar, sim, mas sem qualquer proposta de transformação.

A educação implica a capacidade de ver o outro e de conviver com o outro. Não se trata de enxergar no outro apenas um adversário, um concorrente na disputa por um lugar no mercado de trabalho. Isso não é educação, é adestramento.

Educação é para e pela vida. O ensino voltado para o mercado é a morte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pandemia, os desafios dos profissionais de educação atuantes nas periferias brasileiras ganharam uma nova dimensão: mais do que nunca, é necessária uma articulação dentro das comunidades que leve a uma mudança de perspectiva sobre o que é educação e sobre qual é o tipo de educação de que a periferia necessita. Do contrário, a desigualdade social seguirá aumentando, pois até mesmo o cruel projeto de ensino que forma os jovens periféricos para serem mão de obra minimamente qualificada está comprometido. O completo fracasso da proposta EaD na periferia é mais um combustível na nossa motivação para lutar por uma educação transformadora. Não devemos cair na ilusão de que o ensino à distância pode substituir a educação, porque não pode!

E como realizar essa articulação dentro das comunidades, abrir os olhos do povo da periferia que segue alienado? A partir de um posicionamento político claro. A afirmação de que “quem cala consente” se torna mais válida a cada dia. Assim, fazemos um apelo às professoras e aos professores que nos leem: não sejam “ensinadores”, aplicadores técnicos da educação. Sejam educadores no mais pleno sentido da palavra. Valorizem e trabalhem a educação enquanto vida. Educadores são aqueles que escolhem a vida e se posicionam. Não se pode mais assistir à vida de cima do muro, pois os muros estão ruindo.

 REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de palavra, 2018, p. 103-117.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 7 (1), 2007, p. 161-182.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1992].

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PINHO, Angela. **Menos de metade dos alunos da rede estadual de SP acessa ensino online na quarentena**. Folha de S. Paulo, 14 de mai. de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/menos-de-metade-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp-acessa-ensino-online-na-quarentena.shtml>. Acesso em: 30/11/2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

COMISSÃO

DE CULTURA E EXTENSÃO

Por: Rani Beatriz Evangelista

A Universidade é formada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Isso significa que além das aulas e das pesquisas desenvolvidas pelos estudantes e docentes da nossa Faculdade, também há projetos que envolvem o público externo. A Comissão de Cultura e Extensão (CCEx) é o setor responsável pelas atividades culturais e de extensão universitária da Faculdade de Educação e cabe a ela deliberar sobre propostas de cursos complementares e eventos de cultura e extensão. Além disso, a Comissão orienta os docentes acerca das solicitações específicas de fomento e propõe novas linhas de políticas da cultura e extensão da Faculdade. Grande parte das atividades de extensão promovidas pela CCEx são voltadas para as redes públicas de ensino.

Entre os projetos temos o Projeto de Extensão para Professores da Rede Pública de Ensino, que visa complementar a formação e renovar os conhecimentos dos professores. A cada semestre letivo são oferecidas algumas vagas em disciplinas – que são ministradas na FEUSP - da Pedagogia ou das outras Licenciaturas. Os alunos do projeto frequentam as aulas como alunos especiais, junto com os alunos regulares, e se comprometem a cumprir as tarefas propostas pelos docentes da faculdade, podendo assim receber o comprovante de conclusão da disciplina. Esse projeto possibilita que os professores da rede básica pensem e discutam sobre as questões que vivem no cotidiano escolar a partir da leitura dos textos e atividades propostas, assim como traz para dentro da faculdade a contribuição de quem está no chão da escola diariamente.

Todas as informações sobre esse e outros projetos e programas de extensão e cultura promovidos pela CCEx estão disponíveis no site da FEUSP!

*Informações retiradas do site da FEUSP:
<http://www4.fe.usp.br/cultura-e-extensao/apresentacao>.*



BIOGRAFIA

MARTHA MARANDINO

FUNCIONÁRIA DOCENTE DA FEUSP DESDE 2002

Revista Futuro do Pretérito (FP): Olá, Martha! Olá! Tudo bem? Seja bem-vinda à nossa revista! Por favor, fale-nos um pouco sobre você.

Martha: Olá! Meu nome é Martha Marandino. Nasci no dia 21 de outubro 1965.

FP: Em qual cidade você nasceu?

Martha: Rio de Janeiro.

FP: Como era a casa da sua infância?

Martha: Sou de classe média alta e tive uma infância bem característica desse grupo social nos anos de 1970. Morei no bairro da Tijuca, um lugar bem tradicional e conservador, e tinha uma casa de praia na Barra da Tijuca. As casas eram espaçosas e confortáveis e sempre cheia de primas e primos, amigos e amigas. Brinquei muito na rua, andei de bicicleta, empinei pipa, ralei joelho, andei de skate...



"Eu com 1 ano de idade".

FP: Quem morava junto contigo na mesma casa?

Martha: Minha família: pai, mãe, um irmão e uma irmã.

FP: Como é o nome dos seus pais? Eles trabalhavam em quê neste período?

Martha: Meu pai chama-se Mario Marandino e foi dono de uma construtora. Minha mãe chama-se Marilda Malizia Marandino e era dona de casa.

FP: Agora, neste bloco de perguntas, gostaríamos de saber mais sobre escola, bairro e amizades que fizeram parte da sua vida. Onde você estudava? Ficava perto de sua casa? Você ia só?

Martha: Era no bairro, mas distante. Minha mãe nos levava de carro.

FP: Quais matérias você mais gostava de estudar?

Martha: Sempre gostei de ciências e de biologia. Sempre soube que iria fazer algo nessas áreas. Minha escola, o Colégio Anderson, promovia feiras de ciências e eu sempre participei intensamente, apresentando trabalhos e organizando o evento.

FP: Teve alguma professora ou professor que te marcou nesse período?

Martha: Sim, meus professores de ciências marcaram muito minha vida. Ariane, que era casada com o Luiz Carlos e irmão do Luiz Antonio (risos). Todos eles biólogos e meus professores no ensino fundamental. Minha escola tinha laboratórios incríveis e sempre tive aulas práticas de ciências.

FP: E você tinha muitas amizades na escola e no bairro?

Martha: Sim, sempre fui festeira e sempre gostei de



"Família MaranDiaz em picnic".

estar rodeada de amigas e amigos. Como disse, minha família sempre gostou de ter a casa cheia, com bagunça e festa. Muitos dos trabalhos em grupo da escola eram feitos na minha casa. Com algumas amigas mantenho contato até hoje. Com o Facebook, também, acabei retomando contato com outros colegas da época.

FP: Vocês brincavam de quê?

Martha: Na infância, brincava muito de pique-esconde, pique-bandeira, andava de bicicleta, brincava de boneca, de casinha (construíamos casas com tijolos das obras que tinham no condomínio da praia), de fazer comidinha, de andar de esqueite, de empinar pipa, de pegar "jacaré" no mar, de ir pra praia pescar com meu pai, de andar de balanço, de trepa-trepa, escorrega... Tanta coisa!

FP: Quando você começou a frequentar e atuar na FEUSP?

Martha: Comecei a frequentar a FEUSP bem antes de ser docente, nos Encontros Perspectivas do Ensino de Biologia, organizados pela Professora Myriam Krasilchik, Professora Silvia Trivelato e demais colegas. Mais tarde, em



"Amizades na FEUSP: foto na celebração de professora emérita da Profa. Anna Maria Pessoa de Carvalho"



"Eu com minha carteira da Universidade de Toronto no posdoc em 2017"

FRASE PREFERIDA

"Quem tem um amigo tem tudo", do Emicida.

MÚSICAS PREFERIDAS

"Amarelo", do Emicida (disco completo).

1998, vim fazer meu doutorado aqui, orientado pela Professora Myriam Krasilchik. Na época já me envolvi com a representação discente e fui conhecendo melhor a faculdade. Em 2002, após defender o doutorado, a professora Myriam se aposentou e abriu concurso para a vaga dela. Fiz o concurso e passei a ser docente da FEUSP!

FP: E qual é sua rotina de trabalho com a Pesquisa?

Martha: Não vejo a pesquisa separada do ensino e da extensão e nem da gestão universitária. Claro que cada uma dessas dimensões possui suas especificidades, mas se alimentam [umas das outras] e muitas vezes se sobrepõem. Desde 2002, quando entrei na FEUSP, iniciei e fundei, na pós-graduação, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação da Ciência/GEENF, que coordeno e que reúne alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado, além de interessados no tema. Ano que vem, faremos 20 anos de existência. Nosso foco é estudar e investigar temas voltados ao ensino de ciências



"Eu e a Grazielle Scalfi, aluna de doutorado e monitora PAE fazendo uma contação de história para a Pedagogia".

em espaços educativos diversos, como museus (o que inclui centros de cultura em geral, mas também zoológicos, jardins botânicos, unidades de conservação, parques, sítios arqueológicos, etc.) e a divulgação científica.

FP: Do seu ponto de vista, qual a importância da produção de conhecimento científico para a vida, não só dos estudantes, mas da comunidade em geral?

Martha: A produção do conhecimento científico é essencial no mundo de

hoje, e isso se refere, obviamente, a todas as áreas do conhecimento (humanas, exatas e da Terra, sociais aplicadas, biológicas, saúde, engenharias, agrárias, linguística, letras e artes). A pesquisa na área de educação é vasta e interdisciplinar. No meu caso específico, trabalho na perspectiva de compreender os processos de ensino e aprendizagem e de divulgação das ciências em espaços não formais, como os museus. Entendo que este tipo de pesquisa ajuda a perceber como se dão a educação e o potencial educativo desses espaços hoje e ao longo da história dessas instituições. Também revela a importância dos diferentes espaços educativos na sociedade e a necessidade de compreender suas especificidades, para que se possa valorizá-los e ampliar a qualidade de suas ações. Os museus ainda são espaços excludentes, que recebem um público de alta escolaridade. Devemos nos perguntar por que isso vem acontecendo, se essa situação deve ser modificada, e como isso pode ser feito. Museus e escolas são parceiros e devem se articular na luta pelo acesso à educação e à cultura em nosso país.

FP: Quais as dificuldades que você enfrentou durante a atuação no campo?

Martha: O reconhecimento da pesquisa em educação nos espaços não formais, como os museus, nem sempre ocorre. Há uma tendência a se pensar que os museus podem tirar o lugar de formação das escolas. Isso não faz sentido, mas entendo que isso também é uma disputa por temas e espaços de poder



"Eu e exalunas e atuais grandes amigas de mestrado e doutorado em uma festa de defesa em 2009".

na produção do conhecimento. Em termos de pesquisa, há também uma dificuldade de internacionalizar nossos trabalhos, uma barreira cultural, social e mesmo linguística. Também há um enorme desafio em conciliar a vida familiar à pesquisa, ou seja, ser mãe e ter uma vida acadêmica produtiva. A desigualdade

de gênero é um elemento que cada vez mais fica explícito na carreira científica. Por fim, o financiamento: num país que a ciência, em geral, e as humanidades, em particular, não são valorizadas, é muito difícil desenvolver pesquisa e fazer com que ela chegue ao público.

FP: Quais os momentos mais marcantes na universidade?

Poxa, muitos. No ensino, é marcante quando há um verdadeiro diálogo entre nós e alunes, na hora que você sente que o que você está propondo faz sentido para eles. Na extensão, vibro quando vejo um produto ou material didático finalizado. Invisto muito nessa produção, e é um prazer ver isso dar frutos. Na pesquisa, os dois momentos mais bacanas sempre são as defesas dos alunes e as publicações dos artigos.

FP: E, hoje, como é a sua rotina?

Martha: Atualmente trabalho praticamente o dia todo em casa, remotamente. Descobri várias coisas interessantes no mundo virtual. Tive até momentos de muito prazer durante a pandemia. Mas estou muito cansada de tudo que estamos vivendo, da distância entre as pessoas, da sensação de medo, das incertezas e dos riscos. Também é muito difícil, hoje, ser um cidadão brasileiro com o governo que aí está. Enfim, mas sou esperançosa e quando fico pra baixo reúno forças, converso com amigas, tomo um vinho, vejo uma série, vou para uma manifestação, e assim vamos enfrentando esse desafio maravilhoso que é viver!!!

FP: Há algo que eu não te perguntei que você gostaria de deixar registrado?

Martha: Sim, sobre a minha trajetória e a importância da biologia e da educação na minha vida. Ao longo da minha atuação nestes dois campos, fui reconhecendo a profunda desigualdade social em nosso país e as dimensões políticas da vida profissional e pessoal. Assim fui me envolvendo em ações de participação social e política e, apesar



"Giulia, eu e Laura no 1º dia de aula na EAFEUSP".



"Eu em 2020, na pandemia, tentando me animar em casa".

de ser um processo difícil e desafiante, isso tem me tornado uma pessoa melhor, eu acho. Gosto muito de cuidar e acolher, e, quando consigo fazer isso, tenho muito prazer. E, também, queria falar do meu maior amor e presente da vida, construído junto com o companheiro Paulo Diaz, que é ter minhas filhas gêmeas Laura e Giulia, alunas da Escola de Aplicação da FEUSP. Vê-las crescendo, envolvendo-se em causas importantes e lutando pela escola pública é motivo de muito orgulho e felicidade.

FP: Quais são seus hobbies?

Martha: Ler, viajar, me exercitar.

FP: O que você pensa sobre o Brasil? E o que pensa sobre o passado do Brasil?

Martha: Complexo... Maravilhoso... Terrível...

FP: O que o Brasil tem de bom?

Martha: Como bióloga, acho que é a natureza.

FP: Se você fosse eleita presidente, o que mudaria no país?

Martha: Ai, essa eu passo hoje!

FP: Como foi para você participar desse questionário, dando sua entrevista?

Martha: Fiquei lisonjeada!

FP: Martha, foi muito bom conhecer mais sobre você e o seu trabalho! Estamos muito agradecidos por tudo o que você tem feito por nós ao longo de todos esses anos de trabalho na FEUSP! Parabéns pela linda trajetória!

ATIVIDADES DE CULTURA E EXTENSÃO SOBRE

INFÂNCIAS

MILLENA MIRANDA FRANCO

Estudar “infâncias” no plural, constitui parte importante da formação humana e profissional de educadoras e educadores. Pensando nisso, a presente edição apresenta algumas dicas de textos, produções audiovisuais e atividades de cultura e extensão relacionadas às múltiplas infâncias, de modo a encerrar mais esse ciclo editorial em grande estilo.

E
V
E
N
T
O

XIV Colóquio internacional do Lepsi: Os nomes-da-criança: Infâncias, alteridade e inclusão

Período: 18/11/2021 a 20/11/2021

Inscrições:

<<https://www.convibra.org/congresso/convibra-painel/inscricao/>>. Acesso em 05/11/2021:

Site do evento:

<<https://www.convibra.org/congresso/convibra-painel/home/>>. Acesso em 05/11/2021

Organizadores:

Rinaldo Voltolini - EDF
Douglas Emiliano Batista - EDF
Daniel Revah

FILMES E DOCUMENTÁRIOS

Tarja Branca



"As brincadeiras infantis fazem parte de nossa formação social, intelectual e afetiva. Por elas nos socializamos, nos definimos e introjetamos muitos dos hábitos culturais da vida adulta. Todos brincamos na infância e no brincar fomos livres e felizes. Mas será que ainda carregamos essa subjetividade brincante e cultura lúdica vivas dentro de nós? Será que a criança que fomos se orgulharia do adulto em que se transformou? Tarja Branca é um manifesto à importância de continuar sustentando um espírito lúdico, que surge em nossa infância e que o sistema nos impele a abandonar na nossa vida adulta"[1].

Livre para todos os públicos | 2014 | 79 min | Direção: Cacau Rhoden | Produção: Maria Farinha Filmes | Gênero: documentário. | Idioma disponível: português.

[1] Link de acesso ao documentário: <<https://www.videocamp.com/pt/movies/tarja-branca>>. Acesso em 05/11/2021

Me liga na lata

"Crianças de comunidades indígenas, quilombolas, do sertão, litoral ou grandes centros urbanos de nove Estados brasileiros conversam entre si através de um telefone de lata. Suas narrativas "na lata" criam uma cumplicidade de temas ao mesmo tempo que revelam aspectos singulares de cada região. Assim, vamos conhecer um Brasil a partir das crianças"[2].

[2] Mais informações sobre o documentário: <<https://mff.com.br/films/me-liga-na-lata/>>. Acesso em 05/11/2021



"Livre para todos os públicos | 2020 | 90 min | Direção: Renata Meirelles, David Reeks | Produção: Maria Farinha Filmes | Gênero: documentário. | Idioma disponível: português

O começo da vida



“O desenvolvimento de todos os seres humanos encontra-se na combinação da genética com a qualidade das relações que desenvolvemos e do ambiente em que estamos inseridos. O Começo da Vida convida todo mundo a refletir como parte da sociedade: estamos cuidando bem dos primeiros anos de vida, que definem tanto o presente quanto o futuro da humanidade? (...)

O filme iniciou um movimento pela causa da primeira infância, sendo a principal ferramenta da campanha global da UNICEF. Foi o documentário mais visto nos cinemas brasileiros em 2016*: nos seus primeiros três meses de lançamento, mais de 178 mil pessoas assistiram o filme nos cinemas e em sessões especiais. Hoje, O Começo da Vida está disponível em diversas plataformas digitais em formato de documentário e de série em 85 países. Mais de 8 milhões de pessoas em todo o mundo já se inspiraram por essa história”[3].

[3]Para mais informações sobre o documentário, acesse: <<https://mff.com.br/films/o-comeco-da-vida/>>. Acesso em 05/11/2021

Livre para todos os públicos | 2016 | 96 min | Direção: Estela Renner. | Produção: Maria Farinha Filmes | Gênero: documentário. | Idioma disponível: português

O começo da vida 2

“Conexões genuínas entre as crianças e a natureza podem revolucionar o nosso futuro. Mas será que essa descoberta ainda é possível nos grandes centros urbanos do mundo? Evidências científicas apontam que a falta de contato com a natureza pode contribuir para problemas físicos e mentais. No novo capítulo de “O Começo da Vida”, os principais especialistas no tema mostram como essa conexão pode fazer parte da cura para os maiores desafios da humanidade contemporânea e da construção de uma vida de mais bem-estar e felicidade. O filme revela que esse pensamento tem sido transformador em diversas cidades pelo mundo que valorizam e promovem uma maior conexão com o mundo natural. A soma entre ciência e ação significa uma oportunidade única para um futuro com mais saúde para os humanos e para o planeta”[4].



[4]Para mais informações sobre o documentário, acesse: <<https://mff.com.br/films/o-comeco-da-vida-2/>>. Acesso em 05/11/2021

Livre para todos os públicos | 2020 | 90 min | Direção: Renata Terra. | Produção: Maria Farinha Filmes | Gênero: documentário | Idioma disponível: português

Repense o elogio



“‘Repense o elogio’ é um documentário que propõe a reflexão sobre a maneira como as crianças são elogiadas. Enquanto meninas são lindas, princesas e delicadas, meninos são fortes, inteligentes e corajosos. Até que ponto estes adjetivos aprisionam o verdadeiro ser de cada um? Este é um filme que reflete sobre o poder das palavras e da cultura, que trouxeram este desequilíbrio tão profundo na forma que elogiamos meninas e meninos”[5].

[5]Para mais informações sobre o documentário, acesse: <https://mff.com.br/films/repense-o-elogio/>. Acesso em 05/11/2021

Livre para todos os públicos | 2018 | 46 min | Direção: Estela Renner. | Produção: Maria Farinha Filmes | Gênero: documentário | Idioma disponível: português.

Amigo do meu tio

“‘O Amigo do meu tio’ chegou no mercado cinematográfico para trazer com, leveza e sensibilidade, memórias de uma criança LGBTQIA+. O curta-metragem de Renato Turnes e Vicente Concilio é um documentário performativo construído apenas com as imagens antigas em VHS e a narração de Vicente. Com a trilha original da Hedra Rockenbach, o registro sensível e amoroso traz temas como o convívio com as expectativas familiares heteronormativas e a descoberta da primeira paixão infantil”[6].



[6]Para mais informações sobre o documentário, acesse: <https://curtaogenero.org.br/programacaoespecial/o-amigo-do-meu-tio/>. Acesso em 05/11/2021

Livre para todos os públicos | Brasil | 2021 | 8min | Gênero: documentário | Direção: Renato Turnes.

Muito além do peso



“Você sabia que 33% das crianças estão com sobrepeso? Dirigido por Estela Renner e patrocinado pelo Instituto Alana, o documentário ‘Muito além do peso’ é um retrato fiel e panorâmico da obesidade, a maior epidemia infantil da história. Para colorir e sonorizar o problema com histórias e personagens reais, a equipe percorreu as cinco regiões do país, mergulhou em diferentes realidades sociais, e entrevistou especialistas do Brasil, América Latina, Estados Unidos, Europa e Ásia. São histórias de crianças, pais, professores e médicos que emocionam, chocam, informam e alertam sobre a obesidade. Recheada por dados numéricos, o filme constrói um painel amplo e reflexivo sobre a questão”[7].

[7]Para mais informações sobre o documentário, acesse: <<https://mff.com.br/films/muito-alem-do-peso/>>. Acesso em 05/11/2021

Livre para todos os públicos | 2012 | 80 min | Direção: Estela Renner | Produção: Maria Farinha Filmes | Gênero: documentário | Idioma disponível: português.

Criança a alma do negócio

"No documentário ‘Criança, a alma do negócio’, a cineasta Estela Renner analisa os efeitos que a mídia de massa e a publicidade têm em relação às crianças, mostrando como a indústria descobriu que elas são os melhores alvos para venda de produtos. Além de ouvi-las, o filme conversa com os pais que relatam quão influentes seus filhos são dentro de casa e como isso está ligado diretamente às propagandas. Além disso, especialistas debatem os efeitos negativos dessa exposição”[8].



Livre para todos os públicos | 2008 | 49 min | Direção: Estela Renner. | Produção: Maria Farinha Filmes | Gênero: documentário | Idioma disponível: português

[8]Para mais informações sobre o documentário, acesse: <<https://mff.com.br/films/crianca-a-alma-do-negocio/>>. Acesso em 05/11/2021

Menino 23



“Em 1998, o historiador Sydney Aguilar ensinava sobre nazismo alemão para uma turma de ensino médio quando uma aluna mencionou que havia centenas de tijolos na fazenda de sua família estampados com a suástica, o símbolo nazista. Esta informação despertou a curiosidade de Sidney e desencadeou sua pesquisa. Pouco a pouco, o filme mostra como o historiador avançou com a sua investigação, revelando que, além de fatos, ele também descobriu vítimas. Sidney mostrou que empresários ligados ao pensamento eugenista (integralistas e nazistas) removeram 50 meninos órfãos do Rio de Janeiro para Campina do Monte Alegre/SP para dez anos de escravidão e isolamento na Fazenda Santa Albertina de Osvaldo Rocha Miranda. O trabalho de Sidney vai reconstituir laços estreitos entre as elites brasileiras e crenças nazistas, refletidos em um projeto eugênico implementado no Brasil. Aloísio Silva, um dos sobreviventes, lembra a terrível experiência que escravizou os meninos ao ponto de privá-los do uso de seus nomes, transformando-o no ‘23’”[9].

[9]Para mais informações sobre o documentário, acesse: <https://www.menino23.com.br/menino-23/>. Acesso em 05/11/2021

Livre para todos os públicos | 2016 | 78 min | Direção: Belisario Franca Elenco. | Gênero: documentário. | Idioma disponível: português
Idioma disponível: português.

Menine

“Leonardo é um garoto que não se identifica como menino. Dentro de uma sociedade conservadora e preconceituosa ele quer ser quem quiser”[10].

[10]Para assistir o filme, acesse: <https://www.videocamp.com/pt/movies/menine>. Acesso em 05/11/2021

Livre para todos os públicos | 14 min | Direção: Rafael Caldo | Gênero: ficção | Produção: Butkin Filmes



Carreto



“O curta-metragem apresenta a história de Tinho, menino que trabalha recolhendo mariscos e caju no nordeste do país. Ele, que é uma das vítimas do trabalho infantil, acaba se tornando grande amigo da menina Stephanie. Apesar da narrativa leve e sensível, a exploração infantil aparece, alertando os espectadores sobre as piores formas”.

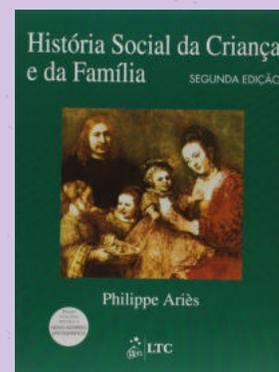
Livre para todos os públicos | 11min

LIVROS

História social da criança e da família (Philippe Ariès)

"Esta sua história social da infância tocou em muitos nervos sensíveis da sociedade moderna. O próprio Ariès foi atraído por aquelas pinturas da Renascença de crianças vestidas como adultos. Com o uso meticuloso mas intuitivo de velhos diários, testamentos, igrejas e túmulos, bem como de pinturas, ele desenvolveu um quadro em lenta transformação da criança e de sua família”.

Ariès, Philippe. História Social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. — 2a ed. — Rio de Janeiro, Zahar, 1981.



Para educar crianças feministas: um manifesto (Chimamanda Ngozi Adichie)

“Escrito no formato de uma carta da autora a uma amiga que acaba de tornar-se mãe de uma menina, ‘Para educar crianças feministas’ traz conselhos simples e precisos de como oferecer uma formação igualitária a todas as crianças (...). Partindo de sua experiência pessoal como mãe e filha, Chimamanda nos lembra como é moralmente urgente termos conversas honestas sobre novas

maneiras de criar nossos filhos, e presenteia o leitor com o que chama de um ‘mapa’ de suas próprias reflexões sobre o feminismo”.

Adichie, Chimamanda Ngozi. Para educar crianças feministas: um manifesto. Tradução: Denise Bottmann. — 1ª edição — São Paulo: Companhia das Letras, 2017.



ARTIGOS

O imprevisto previsto (Joseane Maria Patrice Bufalo)

“Este artigo trata da educação infantil de 0 a 6 anos em creches, abordando mais especificamente o modo como o adulto pensa o trabalho junto às meninas e aos meninos: a questão do planejamento como parte integrante da profissão do(a) professor(a) destes pequeniníssimos. O pano de fundo deste artigo é a questão da formação destes profissionais que trabalham com estas crianças. Fixamos a atenção no fato de que este trabalho é diferente do que é feito em casa e na escola. A pesquisa realizada numa creche de Campinas demonstra que as monitoras planejam suas atividades de alguma forma, conscientemente ou não, o que remete à construção de uma pedagogia da educação infantil”.

Bufalo, Joseane Maria Patrice. O imprevisto previsto. In: pro-posições - Vol. 10 N° 1 (28) março de 1999.

Link de acesso: <<https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1997/28-artigos-bufaloimp.pdf>>. Acesso em 05/11/2021

Como o argumento da lacuna de palavras afeta negativamente as conceituações de aprendizagem de crianças pequenas imigrantes lLatinx (Jennifer Keys Adair et.al.)

(...) “Neste artigo, Jennifer Keys Adair, Kiyomi Sánchez-Suzuki Colegrove e Molly E. McManus detalham como esse tipo de discriminação educacional é perpetuado pela aceitação dos educadores do discurso da “lacuna de palavras”. (...) Em vez de culpar os educadores, os autores compartilham essa evidência empírica para demonstrar os danos que podem advir de negar a crianças pequenas uma gama de experiências de aprendizagem sofisticadas, especialmente quando institucional e publicamente justificada por pesquisas e pensamentos orientados para o déficit. Usando o trabalho de Charles Mills, os autores argumentam que essa negação de experiência para filhos de imigrantes lLatinx e outras comunidades marginalizadas é discriminatória e, com muita frequência, o status quo”.

Jennifer Keys Adair ; Kiyomi Sánchez-Suzuki Colegrove ; Molly E. McManus. In: Harvard Educational Review (2017) 87 (3): 309–334.

Mais informações: <<https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/87/3/309/32219/How-the-Word-Gap-Argument-Negatively-Impacts->



Educação infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. (Anete Abramowicz e Gabriela Tebet)

“Este ensaio propõe um balanço da Educação Infantil entre 1995 e 2016, a partir do questionamento sobre os avanços no âmbito das políticas públicas em relação aos temas relativos ao campo teórico denominado genericamente de “diferença”: diferenças raciais, de gênero/sexualidade, étnicas e sociais. Analisa as políticas de Educação Infantil nas décadas propostas, destacando as forças presentes no interior do Estado e dos movimentos sociais. Problematisa o lugar da Educação Infantil nas políticas públicas que derivam de forças diversas por ampliação de direitos das crianças (...). Questiona a lógica privatista, que sustenta a Base Nacional Curricular Comum. Conclui sobre a necessidade de uma Educação Infantil pautada pela infância como experiência”.

Abramowicz, Anete; Tebet, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. In Pro-posições. V. 28, Supl.1, 2017.



PARTICIPE,

A REVISTA

É SUA!

Nosso e-mail é
revista.futuro.preterito@gmail.com